

## PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS PROFESORES SOBRE LA CONFIANZA EN SÍ MISMOS, EN LAS INSTITUCIONES Y EN LA EDUCACIÓN

Esther Castañeda-López\*

Sara Sánchez-Ruiz\*\*

Juan Carlos Torre-Puente\*\*\*

**Resumen** En la presente investigación se presentan los resultados de una encuesta realizada a una muestra de 528 estudiantes universitarios de las titulaciones Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social del Centro de Enseñanza Superior Escuni (Madrid). La variable de estudio es la “confianza” desde una perspectiva esencialmente educativa y el principal objetivo es explorar en qué medida estos estudiantes confían en sí mismos, en el futuro, en la educación y en diversas instituciones y profesionales, así como el grado de satisfacción con sus estudios universitarios. Para medir la confianza personal se han utilizado el cuestionario de Autoeficacia académica general de Torre-Puente (2006) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), por sus buenas propiedades psicométricas, así como tres preguntas abiertas formuladas *ad hoc* sometidas éstas a evaluación inter jueces. Estas medidas han permitido llevar a cabo tanto un análisis cualitativo como cuantitativo de las respuestas. Los resultados indican unas puntuaciones moderadamente elevadas en autoestima, autoeficacia y satisfacción con la carrera, así como una valoración muy positiva del sistema sanitario y de los bomberos en cuanto profesionales. Manifiestan confianza en el futuro y creen que la educación puede contribuir en gran medida al cambio personal y social. Se describe cómo conceptualizan la confianza y cuáles son las causas por las que se desconfía de alguien. Además, la caracterización del profesor en quien se puede confiar se asemeja bastante a los rasgos asignados al buen docente.

**Palabras clave** Confianza, Formación inicial del profesorado, Autoestima, Autoeficacia, Satisfacción con la carrera, Poder de la educación.

---

\* Centro de Enseñanza Superior Escuni (Madrid, España) / Profesora del Departamento de Psicología / [ecastaneda@escuni.es](mailto:ecastaneda@escuni.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7952-6838>

\*\* Centro de Enseñanza Superior Escuni (Madrid, España) / Profesora del Departamento de Psicología / [ssanchez@escuni.es](mailto:ssanchez@escuni.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1306-5404>

\*\*\* Centro de Enseñanza Superior Escuni (Madrid, España) / Profesor del Departamento de Psicología / [jctorre@escuni.es](mailto:jctorre@escuni.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6678-1573>

**Abstract** This research presents the results of a survey carried out on a sample of 528 university students of Early Childhood Education, Primary Education, Pedagogy and Social Education degrees at the Escuni Higher Education Centre (Madrid). The study variable is 'confidence' from an essentially educational perspective and the main objective is to explore the extent to which these students have confidence in themselves, in the future, in education and in various institutions and professionals, as well as the degree of satisfaction with their university studies. To measure personal confidence, we used Torre-Puente's (2006) General Academic Self-Efficacy questionnaire and Rosenberg's (1965) Self-Esteem Scale, due to their good psychometric properties, as well as three ad hoc open-ended questions submitted to inter-judge evaluation. These measures allowed for both qualitative and quantitative analysis of the responses. The results indicate moderately high scores on self-esteem, self-efficacy and career satisfaction, as well as a very positive appraisal of the health care system and firefighters. They express confidence in the future and believe that education can contribute greatly to personal and social change. They describe how they conceptualize trust and what causes them to mistrust someone. In addition, the characterization of the teacher who can be trusted is quite similar to the traits assigned to a good teacher.

**Key Words** Confidence, Initial Teacher Training, Self-esteem, Self-efficacy, Career Satisfaction, Power of Education.

## Introducción

La confianza juega un papel esencial en una gran variedad de aspectos de la vida humana y se encuentra muy presente en nuestra sociedad: en la política, en la relación entre gestores políticos y ciudadanos (Devine, 2024); en el mundo empresarial y de las marcas comerciales como empresarios y clientes (Mukhtar et al., 2024); en el ámbito de la salud entre sanitarios y pacientes (Miller, 2023); en el dominio de la religión referida a la vinculación con Dios y a la interacción entre fieles y mediadores (Upenieks et al., 2023); en la generalidad de las relaciones interpersonales (en la amistad, en la vida de pareja, en el interior de organizaciones y entidades); en el campo de las instituciones sociales y también, en la educación, especialmente en la continuada relación entre profesores y estudiantes (Luo, 2024). Este autor enfatiza además la necesidad de cultivarla dado que se está erosionando debido a la falta de transparencia que genera la inteligencia artificial. Esta omnipresencialidad no autoriza inmediatamente a hablar de omnicausalidad de la confianza, pero al menos permite situarla en el corazón de la actividad humana. El concepto puede asociarse a esperanza, expectativas, creencias y fe, fidelidad, dependencia, vinculación, seguridad, ánimo, vigor para obrar, familiaridad (Simpson, 2023). Por otro lado, en el hecho de confiar (o de desconfiar) pueden encontrarse, como en otros constructos psicológicos, elementos cognitivos, emocionales y conductuales, fácilmente identificables a través de las expresiones *tener fe (confianza)*, *sentirse confiado* y *actuar con confianza*. No se trata aquí de delimitar tantos matices conceptuales, sino más bien de anotar que estamos ante un "hiperconcepto" con múltiples resonancias e irisaciones (Revuelta-Mediavilla, 2015). Una muy detallada y profunda aproximación a este polifacetismo puede verse en el número 9 de *Educa* -

*International Catholic Journal of Education* (2023) dedicado a *Educating Trust, Educating for Trust*, en donde se aborda la confianza desde las perspectivas teológica, literaria, fenomenológica, sociológica, filosófica y educativa.

En este artículo partimos de la conceptualización de la confianza realizada por Hoy y Tschannen-Moran (1999). Estos autores definen la confianza como una disposición personal a convertirse en vulnerable, basada en una valoración de la benevolencia, fiabilidad, competencia, honestidad y franqueza del otro, cualidades éstas que conforman el llamado “modelo de las cinco facetas”. La *benevolencia* percibida consiste en creer que el propio bienestar o algo importante para uno será protegido por una persona, por un grupo o por una institución de quienes alguien se fía. La fiabilidad tiene que ver con la expectativa de que el otro se comportará consistentemente de una manera altruista y cuidadosa. La *competencia*, o capacidad para llevar a cabo las obligaciones requeridas para desempeñar una función, permite creer que alguien actuará con las habilidades necesarias como para que otro pueda ser ayudado o pueda conseguir algo determinado. En el caso de la enseñanza, los estudiantes confían en que la competencia de sus profesores les permita progresar en su aprendizaje. La *honestidad* se conforma por la veracidad de las explicaciones de las cosas, por la asunción de la propia conducta y por el cumplimiento de lo que se dice que se va a hacer. Y centrándonos en el ámbito de la educación, “la honestidad del docente consiste en ser veraz con uno mismo y con los demás, en manifestar coherencia entre las propias convicciones, actitudes y acciones y en responder de forma acertada a la misión central de la educación, que es ayudar a niños y jóvenes a desarrollarse plenamente” (Torre-Puente y Prieto-Navarro, 2018, p. 292). Finalmente, la *franqueza* o apertura implica la voluntad de compartir información que se sustenta en la creencia recíproca de que el hecho de hacerlo no da ventaja a uno y convierte en vulnerable al otro. Estos cinco componentes de la confianza resultan esenciales en el área de la educación, sea en las relaciones entre profesores y alumnos, entre docentes entre sí, entre la escuela y la familia o entre la administración de la institución escolar y todos los demás grupos.

Desde un punto de vista psicológico, la confianza es la base de las relaciones humanas y del crecimiento personal. El ser humano lo es por su ser en relación ya desde el momento del nacimiento, como sugiere metafóricamente la unión del niño con su madre a través del cordón umbilical. En palabras de Ravasi (2023, p. 23), “la imagen materno-filial nos conduce espontáneamente al segundo perfil de confianza, el del prójimo, del otro, del ser que comparte nuestra misma humanidad, al margen de toda cultura, etnia, geografía y temporalidad”. Esta conexión original con la madre va a consolidarse con el tiempo gracias al cuidado y a la atención personal que fortalecen en el niño la creencia de que es querido y que se encuentra en buenas manos. Poco a poco va a ir desarrollando, o no, una vinculación con las personas de su entorno que le va a permitir sentirse seguro y crecer afectiva y cognitivamente. “La confianza ilimitada en la accesibilidad y apoyo que pueden brindar dichas figuras constituye la base de desarrollo de una personalidad estable y segura de sus propias fuerzas”, esto es, la consolidación de un *apego sereno*,

en términos de Bowlby (1976, p. 347). Esta fortaleza puede también no establecerse o hacerse de una manera deficiente, como pudo apreciarse en el caso de los orfanatos rumanos de la época de Ceaucescu en los años 70 y 80 del pasado siglo (Eagleman, 2017, pp. 18-22). La atención emocional, el cuidado personal, la estimulación cognitiva y el cariño dispensado a los niños, más allá de la mera satisfacción de las necesidades alimentarias y físicas, desempeñan un rol fundamental en el desarrollo cerebral y en el crecimiento humano en general.

Una vez establecida esta primera relación esencial, es preciso continuar navegando de forma adecuada en la arena social. La salud psicológica requiere de los demás en quienes poder confiar y con los que contrastar los propios pensamientos, sentimientos y acciones. Maslow (1954) subraya la necesidad de pertenencia y de amor, es decir, de sentirse miembro de “algo” (una familia, un clan, una comunidad, un grupo determinado...) y de ser aceptado y querido por los demás, a la vez que de apreciarse uno a sí mismo. En este sentido, sostiene que “la satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de confianza en uno mismo, valía, fuerza, capacidad y adecuación, de ser útil y necesario en el mundo” (p. 45), poniendo de relieve así la doble vertiente del aprecio personal, la percepción sobre sí mismo y la estimación que uno hace de la percepción de los demás como condicionante de su autoestima. También Bandura (1987), en la formulación de la teoría cognitiva social, resalta la relevancia que los demás tienen en el funcionamiento psicológico de la gente. Muchos de los aprendizajes de la existencia humana se sustentan en actuaciones vicarias y pasan a ser internalizados tras una serie de complejos procesos de atención, representación mental, ejecución y motivación. El modelado puede tener lugar gracias a que las situaciones estimulares a las que el sujeto está expuesto son percibidas y procesadas para generar reglas personales de acción. A esta impronta cognitivo social cabe añadir la capacidad generativa de la autoeficacia (Bandura, 1997), es decir, el poder que “sentirse capaz” de hacer algo aporta a la motivación y acción humanas. La autoeficacia está esencialmente determinada por cuatro fuentes de información: los logros previos de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y el estado emocional. De ellas, las dos fuentes centrales manan directamente de los demás. Autoestima y autoeficacia, inicialmente creencias referidas al interior del yo y constructoras de confianza cuando son elevadas, están teñidas en sus orígenes y en sus efectos de una fuerte carga social. Una última referencia de la psicología es la que proviene de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), para quienes la motivación intrínseca humana viene explicada por la satisfacción de tres necesidades básicas, la autonomía, la competencia y la relación. En este tercer aspecto, en línea con Maslow, sostienen que el ser humano se sentirá más motivado para implicarse en las tareas si percibe un clima adecuado en el que desenvolverse, si se encuentra a gusto emocionalmente con las personas con las que está y si se tiene un sentimiento de pertenencia al grupo. La confianza para lanzarse a la acción reposa en una adecuada relación con los demás de quienes se recibe empatía, atención, afecto genuino y disponibilidad (Silva et al., 2014).

A la escuela, a los colegios y a las universidades llegan los niños y jóvenes que han crecido en un ambiente previo que les ha generado confianza o desconfianza en sí mismos y en los demás. En la etapa universitaria, los estudiantes unen a su trayectoria familiar la específica vivida en el ámbito escolar, que puede compensar las deficiencias construidas o abundar en ellas. Las instituciones educativas son lugares en los que debiera fortalecerse la confianza y minimizarse la desconfianza propia y ajena, aunque no siempre ocurre así. De hecho, estudios como los de Calvo de Mora et al. (2015) indican que los alumnos de educación superior tienen una tendencia a la conformidad, lejos de la confianza hacia el sistema educativo. Es importante generar confianza hacia el sistema educativo, teniendo en cuenta que desempeña un papel crucial en el cultivo de la autoconfianza de los alumnos sobre sí mismos, generando potencial para el progreso cultural.

De todas las relaciones horizontales y verticales que pueden darse en la escuela entre las diversas personas y grupos que componen la comunidad educativa, dos resultan nucleares para incrementar o empequeñecer la fe en uno mismo y en los otros, las existentes entre compañeros y la relación profesor-alumno. Sin desdeñar el impacto de las primeras, en nuestra opinión cobran una especial importancia la segunda por el peso asimétrico que juega cada uno de ellos y por el tiempo de la escolaridad en el que esta desigualdad puede estar operando para bien o para mal. Un estudiante que ingrese en la etapa de Educación Infantil a los tres años y que termine su formación universitaria a los 23, ha pasado en su conjunto en las “instituciones educativas” de diversos niveles 20 años de su vida, en torno a un cuarto de su existencia. El cómputo en horas, 5 al día por 200 días/año, llega a las 20.000, una cantidad nada despreciable para construir o no a una persona. Bankole (2011) sostiene que no se ha estudiado en profundidad la percepción de la confianza que los estudiantes tienen en los profesores como elemento esencial en el establecimiento de relaciones significativas entre ambos. Sin embargo, según el Estudio de Opinión Pública sobre Universitarios en España realizado por la Fundación BBVA en 2023, los estudiantes universitarios muestran altos niveles de confianza hacia profesiones vinculadas al conocimiento y la formación, como los científicos, ingenieros, médicos y, sin duda, los maestros.

Este estudio pretende contribuir a este conocimiento: ¿Qué entiende el alumno por confianza? ¿Confía en el docente? ¿En el sistema educativo? ¿Tienen confianza en la educación como motor de cambio? ¿Cuál es su percepción de confianza sobre diversos profesionales e instituciones? ¿Se encuentran a gusto con su experiencia universitaria? ¿Cómo son los docentes en quienes se confía? ¿Por qué se pierde la confianza?

A continuación intentaremos dar respuesta a las incógnitas planteadas.

### **Metodología empleada**

El *objetivo principal* de esta investigación ha sido explorar la confianza que los estudiantes de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía, tienen en sí mismos, hacia

diversas profesiones y en algunas instituciones sociales, así como indagar acerca de cómo se sienten de satisfechos con su periodo de formación universitaria y hasta qué punto tienen fe en la educación y en el futuro.

El examen de estas percepciones se justifica porque la acción psicológica del ser humano está condicionada por lo que las personas creen que es la realidad en mayor medida que por lo que ella sea en sí misma (Bandura, 1997). En multitud de situaciones, “son las cosas que creemos las que determinan las cosas que hacemos” (Madewell y Shaughnessy, 2003, p. 382). Por ello, las perspectivas que permiten a los estudiantes conceptualizar las variables anteriores de una determinada manera se convierten en un punto de partida necesario para la formación de estos futuros docentes. Además, puede afirmarse que “educación” y “confianza” se alimentan mutuamente. La educación es una condición previa fundamental para el desarrollo individual de la confianza personal y social y, a su vez, la confianza es un fundamento esencial de la educación, del aprendizaje y de los logros que se obtienen (Bormann et al., 2021). Finalmente, desde una óptica comunitaria, no cabe duda de que maestros y profesores con confianza generalizada entre las personas y en las instituciones, incluida la escolar, son una inversión de futuro para la cohesión social.

La *muestra*, no probabilística por conveniencia, está compuesta por 528 estudiantes universitarios de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social, de 1º a último curso de carrera, con una media de edad de 20,5 años, pertenecientes a Escuni, Centro Universitario de Educación de titularidad católica. Del total de la muestra, 207 estudiantes (39,2%) estudian un doble grado combinando dos titulaciones. El 74,4% son mujeres. Un 42% había estudiado previamente en colegios concertados religiosos católicos, un 43% en centros públicos y un 15% en escuelas privadas.

Para la construcción del *cuestionario* se llevó a cabo un sondeo previo con preguntas de respuesta abierta a un grupo de 74 estudiantes del área de Educación sobre su conceptualización de la confianza y sus experiencias de confianza-desconfianza con las personas en general y con el profesorado en particular. El instrumento de medida final constaba de 60 preguntas tipo Likert más tres cuestiones abiertas. De él forma parte la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), que arroja una solución de dos factores con un 64,17% de varianza total explicada y un Alfa de Cronbach de 0,87. González-Rivera y Pagán-Torres (2017) y Rojas-Barahona et al. (2009) obtienen también una estructura bifactorial e índices de consistencia interna de 0,82 y 0,754 respectivamente. Con el fin de poder utilizar una puntuación unificada de la autoestima, se han reconvertido los ítems inversos en directos.

Dentro de la encuesta, se ha empleado además el Cuestionario de 9 ítems sobre Autoeficacia académica general de Torre-Puente (2006), con un Alfa de Cronbach de 0.95 y una estructura unidimensional en esta muestra con un 73,31% de varianza total explicada. Estos datos son

congruentes con los obtenidos en el proceso de construcción y validación de este conjunto de ítems ( $n=1.179$  estudiantes universitarios,  $\text{Alfa}=0.903$ ) y con los ofrecidos por Muñoz-San Roque et al. (2012). Para la realización de ciertos análisis, se han agrupado bajo la etiqueta *confianza personal* las puntuaciones correspondientes a las subescalas de autoestima y de autoeficacia. Esta confianza personal vendría definida por el grado en el que uno se aprecia a sí mismo y por la creencia de que se es capaz de realizar las acciones que se requieren para producir determinadas consecuciones (Bandura, 1997, p. 3).

Las respuestas a las preguntas abiertas, que proporcionan la información de la primera parte de los resultados, han sido analizadas y categorizadas independientemente por los autores de este trabajo quienes, posteriormente, han procedido a clasificar, jerarquizar y conceptualizar las expresiones de los estudiantes mediante un acuerdo inter jueces. La metodología utilizada ha pretendido profundizar en las concepciones de los estudiantes en torno a la confianza desde un punto de vista fenomenográfico, partiendo no de entrevistas realizadas a un grupo reducido de sujetos, sino del análisis de todas las expresiones escritas de los sujetos de la muestra. Se detalla a continuación el procedimiento seguido en sucesivas fases. En primer lugar, se agruparon las respuestas a las tres preguntas (*conceptualización de la confianza, caracterización de un profesor digno de confianza y razones para la pérdida de la confianza*) en tres documentos distintos para ser leídos independientemente. Tras la lectura individual de los resultados en cada pregunta, se agruparon las contestaciones con identidad semántica en bloques diferenciados de contenido y se etiquetaron inicialmente con conceptos de forma tentativa. En segundo lugar, se pusieron en común las diversas denominaciones conceptuales con el fin de detectar el sentido esencial y global de las respuestas más allá de las variaciones expresivas. Así, por ejemplo, en la pregunta sobre cómo se concibe la confianza, las categorías preliminares acordadas fueron “depósito de fe y riesgo en confiar” (que luego se convirtió en “transferencia de fe arriesgada”), “comunicación/expresión”, “apoyo”, “no fallar, no traicionar”, “requisito/fundamento” y “creer en uno mismo”. Finalmente, se contabilizaron las frecuencias de las apariciones en cada categoría y se localizaron algunos *verbatim* interesantes para ilustrar los conceptos. En el apartado de resultados se hará referencia solamente a lo que aparece como más nuclear.

Los análisis estadísticos utilizados para los datos empíricos han sido: ANOVA de un factor, Pruebas U de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis para muestras independientes, Chi cuadrado,  $r$  de Pearson y rho de Spearman.

## **Resultados**

### *Conceptualización de la confianza, caracterización del docente de confianza y razones para la pérdida de la confianza*

Los resultados cualitativos que se desprenden de las preguntas abiertas permiten identificar cómo estos estudiantes conciben la confianza (434 respuestas), caracterizar a los profesores en quienes

se puede confiar (443 respuestas) y descubrir cuáles son los motivos por los que se deja de confiar en las personas en general (437 respuestas). Analicemos sucesivamente estos tres aspectos.

*Conceptualización de la confianza.* Un 15% piensa en forma autorreferencial y asocia la confianza a creer en uno mismo, pero la mayoría de las contestaciones (80%) se refieren al hecho de confiar en los demás. Nótese que los porcentajes no suman 100 porque ha habido expresiones de la encuesta que se han desestimado por no pertenecer a las categorías principales o por su irrelevancia para este estudio. Un número reducido de respuestas de esta vertiente “social” sostiene que la confianza es la base de las relaciones interpersonales (4%) y que tiene que ver con la ausencia de traición y fallo por parte de los demás (6%) (“que no me fallen ni me traicionen”). Para el 13% de los estudiantes, significa contar con alguien para hablar de sus problemas y sentirse apoyado siempre. Pero más del 50% subraya que confiar se corresponde con una comunicación total en libertad con el otro (27%) y que representa lo que denominamos “una transferencia arriesgada de fe” (30%). Estos dos últimos aspectos resultan esenciales. Confiar es poder expresarse libremente sin miedo a ser juzgado y con la certeza de ser escuchado y aconsejado, sin riesgo de que la información sea compartida con los demás. Depositar en otra persona algo muy valioso sobre uno significa ponerse en sus manos y darle el poder de causarte un gran daño. Sin embargo, se puede hacer con confianza, sabiendo que nunca la traicionará. Los estudiantes de esta muestra son conscientes de que *confiar es un acto de fe en otra persona que implica un alto nivel de certidumbre a la vez que un alto nivel de riesgo.*

*Caracterización del docente en quien se puede confiar.* Los rasgos que más se mencionan son cercanía (50%), apoyo y ayuda (26%), amabilidad y cordialidad (25%), escucha activa sin juzgar (15%), interés y preocupación por el estudiante (13%) y comprensión y empatía (11%). Aunque algunas de estas características pueden solaparse parcialmente entre sí, el conjunto denota que el docente digno de confianza se desempeña con un *buen trato personal* y con una *eficaz comunicación interpersonal*. Cuando se agrupan las opiniones por categorías se destacan cuatro aspectos principales: su autoridad intelectual, su conocimiento y su cultura; su profesionalidad, su entusiasmo y pasión por la educación; el trato del estudiante como persona y no sólo en función de su rol en clase (“no te ve como un alumno, sino como un igual”) y, finalmente, la *buena interacción paradójica*. Aclaremos por qué lo denominamos así. Estos profesores de confianza parecen conjugar armoniosamente comportamientos que no siempre se dan juntos: son cercanos, pero a la vez exigentes; su calidad profesional no está reñida con su humanidad; son amables pero, al mismo tiempo, referentes; crean un clima agradable, pero hay límites y orden en la clase... El componente de profesionalidad “didáctica” y de profesionalidad “relacional” están mutuamente imbricados, pero resalta como más importante el segundo elemento, que contribuye en mayor medida a que se pueda confiar en el profesorado. La manera de enseñar construye la confianza, pues, como dice uno de los estudiantes, “su forma de dar las clases dice mucho de cómo son ellos en realidad”. Por último, un 4% (18 personas de 443) manifiestan no haber tenido en su escolaridad de un docente de quien poder fiarse.



*¿Por qué se pierde la confianza en las personas y, por ende, en el profesorado?* Aquí las respuestas pueden agruparse en cinco grandes categorías. Un 12% de las expresiones se refieren a *minusvaloración y falta de apoyo*: “me hizo sentir de menos”, “no me valoraba” o “no estuvo cuando lo necesitaba” y “me dio la espalda” reflejan este sentimiento de inferioridad y de no sentirse ayudado en los momentos que se requería. En segundo lugar, con un porcentaje similar, aparece el hecho de desvelar las cosas personales compartidas previamente, algo que puede etiquetarse como la *transitividad de lo íntimo*. Tener conciencia de que se comparte con otros lo comunicado en la intimidad personal y que no se respeta el secreto es un poderoso impulsor de la pérdida de la confianza. Asociado a ello resaltan también como elementos importantes la *quiebra de las expectativas iniciales* (“no era como esperaba”), el no cumplimiento de las promesas (“hizo lo que prometió que no haría”) y el descubrimiento del verdadero ser de la otra persona (“ver cómo era realmente”). En cuarto lugar, con un porcentaje elevado de apariciones (32%) y con un alto nivel de generalidad, destacan los conceptos de *mentira, traición, fallo y engaño* como causas del detrimento de la confianza. En quinto lugar, centrado en la relación de pareja, con escasa relevancia porcentual pero con importancia por su contenido, se menciona *la infidelidad, la deslealtad y el abuso sexual*, en este caso, en una ocasión. Dejar de confiar en alguien tiene, evidentemente, sus *efectos*, entre los que se mencionan el daño causado (“me han herido”), la rotura personal (“me ha roto”), las lesiones y el trauma, la decepción y el desánimo.

#### *Confianza en instituciones, en profesionales, en el futuro, en la sociedad y en la educación*

En una escala de 0 a 5, las instituciones mejor valoradas son el sistema sanitario español (Media=3,48), las fuerzas armadas (3,33), las ONG (2,84) y el sistema educativo español (2,79), mientras que aparecen en los últimos lugares la iglesia católica (2,07), los sindicatos (2), las congregaciones religiosas (1,91) y el gobierno español (1,57). Un 61% expresan poca o muy poca confianza en la iglesia católica y un 66% lo hacen en igual medida con respecto a las congregaciones religiosas.

Los profesionales con una media más alta son los bomberos (4,19), los médicos (4,09), los psicólogos (3,87) y los profesores (3,7), situándose en los últimos tres puestos los miembros de comunidades religiosas (2,07), los *influencers* (1,72) y los políticos (1,16). Un 88% de estudiantes confía bastante o mucho en los profesores y a un 65% les inspiran poca o ninguna confianza los religiosos.

La confianza en el “cambio social” se puede apreciar en los cuatro ítems siguientes. *La educación puede cambiar el mundo* es algo que creen el 86,5% de la muestra con una media de 4,47 en una escala de 0 a 5. Las creencias de que *seremos capaces de lograr una sociedad más justa y solidaria y de que las guerras actuales van acabar* se sitúan en un grado intermedio de acuerdo, con medias de 3 y 2,71 respectivamente. Y se muestran bastante en desacuerdo con que *la pobreza en el mundo no tiene solución* (50%, media de 1,62). Por otro lado, en lo que concierne a la confianza en su futuro, un 65% están convencidos (bastante o totalmente de acuerdo) de que *van a encontrar*

su sitio en el mundo (media de 3,78) y un 69% creen que *se están formando bien para el futuro* (3,91). Finalmente, cuando se les pregunta por la determinación hereditaria del rendimiento de los estudiantes, creen claramente que *las notas no dependen de la genética con la que hemos nacido* (75% bastante o en total desacuerdo) y tienden también a estar *en contra de que por mucho que estudie y se esfuerce, un estudiante da lo que da* (46%).

*Correlaciones significativas.* Los estudiantes de esta muestra tienen una imagen positiva de sí mismos (74% con autoestima elevada) y se consideran capaces de llevar a cabo tareas académicas con un adecuado nivel de ejecución (82% con una autoeficacia alta). Autoestima y autoeficacia están relacionadas de forma significativa ( $r=,567$ ;  $p< .05$ ), lo cual viene a indicar según el coeficiente de determinación ( $r^2$ ) que existe un 32% de variabilidad común entre ambos constructos. Fruto de la suma de las puntuaciones en autoestima y en autoeficacia se obtiene una nueva variable que denominamos *confianza personal* que correlaciona significativamente con *confianza en el futuro* ( $r=,466$ ;  $p>,05$ ) y con *satisfacción general* con la universidad ( $r=.415$ ;  $p>,05$ ), que acumula un 80% de estudiantes bastante o muy satisfechos. Por otro lado, *confianza personal* y *satisfacción general* correlacionan también significativamente ( $r=,467$ ;  $p<,05$ ).

*Diferencias significativas.* Se ha encontrado una autoestima más elevada en los chicos que en las chicas (prueba U de Mann-Whitney,  $p>,0001$ ) y también más alta en los estudiantes procedentes de colegios públicos en Infantil y Primaria por un lado y de Secundaria y Bachillerato por otro (prueba de Kruskal-Wallis,  $p<,026$  y  $p<,017$  respectivamente), frente a los colegios concertados. Los chicos también se muestran más confiados en el futuro que las chicas (prueba U de Mann-Whitney,  $p>,0011$ ). La autoeficacia académica para el aprendizaje universitario aumenta de forma significativa y progresiva a lo largo de los cursos de escolaridad, dándose la más puntuación más alta en el último curso (prueba de Kruskal-Wallis,  $p<,002$ ). Lo mismo ocurre con el índice global de confianza en uno mismo (autoestima más autoeficacia), con una  $p<0,011$ . Finalmente, los estudiantes de menos edad y de los dos primeros cursos de carrera expresan una mayor satisfacción con la universidad (prueba U de Mann-Whitney,  $p>,0001$  en ambos casos).

## Discusión

Los estudiantes de Educación de esta muestra, futuros profesores en breve, consideran que la confianza puede desglosarse en la que se tiene en uno mismo intrapersonalmente (creer en sí y sentirse capaz) y la que se puede depositar en los demás interpersonalmente. *Conciben la confianza como el fundamento de las relaciones humanas* y la hacen equivalente a poder expresar con libertad todo lo que uno es en lo más profundo de su ser sin miedo a ser juzgado y con la certeza de que el otro te escuchará, te aconsejará y no lo contará a una tercera persona. Baeza-Correa et al. (2014) investigan la construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos utilizando para ello 21 *focus group*. Estos jóvenes creen que confiar “es el logro de una seguridad respecto de otros, que uno puede contar sus intimidades y no ser traicionado”, algo que “se asocia

a poder creer en uno mismo, en otro y en una institución” y a “la posibilidad de ser (cuando se logra) uno mismo frente a los demás” (p. 177). Entre las razones para perder la confianza en los demás, los estudiantes de nuestro estudio mencionan la transitividad de lo íntimo (contar cosas a terceros), la minusvaloración, la falta de apoyo, el incumplimiento de las promesas y la traición. Baeza- Correa et al. (2014, pp. 178-179) sostienen que la traición y la mentira son las principales razones por las que se llega a desconfiar de una persona, aunque también influyen los cambios de los individuos, el hecho de no compartir las cosas cotidianamente y tomar conciencia de que uno es utilizado. Por otra parte, una encuesta de la Fundación BBVA (2022, p. 14), hecha con una muestra de 4.000 casos, encuentra que los atributos de la confianza son decir la verdad, cumplir las promesas, actuar de manera ética, ser generoso y ser competente o preparado. Se trata claramente del reverso positivo de aquello que contribuye a la pérdida de la confianza.

Observamos una cierta *coincidencia entre los atributos de los profesores considerados como eficaces o excelentes y aquellos señalados en quienes se puede confiar*. Morales-Vallejo (2010, pp. 91-150) plantea que las características del buen profesor pueden ser variadas y distintas entre docentes, es decir, que no hay un único perfil del “buen docente”, pero que básicamente se podrían reducir a dos categorías: los rasgos que tienen que ver con la vertiente didáctica (saber y saber enseñar) y las referidas a la relación interpersonal (saber relacionarse). En una dirección similar se manifiestan Young y Shaw (1999), Gros y Romañá (2004) y Muñoz-San Roque (2010). En nuestro estudio, el docente en quien se puede confiar muestra algunas semejanzas con las manifestadas en estas investigaciones: es una persona que es percibido con autoridad intelectual, que tiene un elevado compromiso con la educación y una excelente relación y comunicación personal con los estudiantes, siendo esta última dimensión muy importante. Cabe hipotetizar que la valía profesional y la categoría personal atesoradas por algunos profesores se realimentan mutuamente, pero que a la hora de confiar en ellos pesa mucho su ser personal.

Las *instituciones* en las que más confían estos estudiantes de Educación son el sistema sanitario, las fuerzas armadas, las ONG y el sistema educativo. Y confían poco o muy poco en la iglesia católica, los sindicatos y el gobierno, por este orden decreciente. Estos resultados concuerdan en alto grado con los hallazgos de la Fundación BBVA (2022, p. 35) en una muestra española, que sitúan en la zona alta de las instituciones a la sanidad pública, la Cruz Roja, la Organización Mundial de la Salud, la policía y el ejército; y en la parte baja, al parlamento, la iglesia católica, el gobierno nacional, los sindicatos, las redes sociales, los bancos y los partidos políticos. Sin embargo, difieren en alguna medida con los datos obtenidos en el estudio mundial sobre las culturas de los jóvenes en las universidades católicas, dirigido por Thivierge (2014, p. 124) y llevado a cabo con una muestra de más de 16.000 estudiantes universitarios de todos los continentes en 17 idiomas. En un rango de 1 a 6, aparecen en los primeros lugares las instituciones educativas (4,1), las ONG (3,7), la institución religiosa (3,7), los bancos (3,6) y los tribunales de justicia (3,6), mientras que obtienen las medias más bajas la policía (2,8) la administración pública

(2,7), el gobierno (2,2) y los políticos (1,9). Esta diferencia podría deberse a la heterogeneidad de la composición de esta muestra, que se aprecia parcialmente en la media de las desviaciones típicas en estas preguntas (1,36). Por último, la Comisión Europea, en el Eurobarómetro del verano de 2022 (p. 2), muestra que sólo un 23% de españoles confía en su gobierno (frente a la media europea de un 34%) y sólo un 20% lo hace en su parlamento (frente a un 34% de media en Europa). En este caso, nuestros estudiantes de Educación sí están alineados en el mismo sentido.

Se ha analizado también el grado de confianza en distintos grupos de profesionales. En nuestra encuesta, bomberos, médicos, psicólogos, profesores y policías alcanzan las posiciones mejor valoradas, mientras que religiosos, *influencers* y políticos se sitúan en la cola de las elecciones. Algo así sucede en el estudio de la Fundación BBVA (2022, pp. 37-44). Aquí resultan muy confiables los científicos (8,4 sobre 10), los médicos (8,3), los maestros (7,9), los policías (6,9) y los militares (6,4), mientras que no superan el 4 sobre 10 los sindicalistas (3,8), los sacerdotes (3,7), los políticos (2,9) y los *influencers* o *youtubers* (2,4). Un 90% dicen tener mucha o bastante confianza en los profesores y un 54% desconfían bastante o mucho de los sacerdotes. Un rango de profesiones y unos porcentajes casi idénticos a los nuestros si exceptuamos los grupos profesionales no preguntadas en ambas investigaciones.

En general, estos futuros profesores, estudiantes de Educación, tienen un alto aprecio de sí mismos y creen en sus capacidades para sacar adelante sus compromisos universitarios, es decir, tienen una elevada confianza personal. A la vez, se manifiestan bastante o muy satisfechos con su experiencia universitaria y se muestran con fe en el futuro, pues creen que se están formando adecuadamente y que encontrarán su espacio en la sociedad. Estas creencias no se distribuyen por igual en función del curso en el que están, del sexo y del tipo de centro de procedencia. La autoestima es más baja en las chicas, la autoeficacia es más elevada en el último curso, el índice global de confianza se incrementa a lo largo de la carrera y es superior en quienes provienen de las escuelas públicas, mientras que los de más edad tienen menor confianza en el futuro y menor satisfacción con la universidad. La inferior autoestima en las chicas es un dato coincidente con otras investigaciones, como la de Thivierge (2014, p. 119) y la de la Organización Mundial de la Salud, en donde las chicas se muestran más insatisfechas con la vida y manifiestan un menor bienestar físico y psicológico que los chicos (WHO, 2016, pp. 72-82).

El perfil que arrojan los resultados de las creencias sobre el futuro, la sociedad y la educación podría caracterizarse inicialmente de esperanzador. Les parece que la educación puede cambiar el mundo y que se puede llegar a conseguir una sociedad más justa y solidaria en la que haya menos guerras, pues éstas pueden terminarse. A la vez, presentan un pensamiento contrario al determinismo social o genético ciego, pues no están de acuerdo con que el rendimiento dependa de la genética con la que hemos nacido ni tampoco con que los estudiantes no pueden dar más de lo que son capaces de dar por mucho que se esfuercen. Habría que contrastar adelante si esta

percepción de las fuerzas de la educación se mantiene o cambia en función de la experiencia de estos estudiantes, habida cuenta de que los de más edad tienen menos confianza en el futuro y también se encuentran menos satisfechos con la universidad.

La confianza en la docencia actúa como un eje que sostiene y dinamiza las interacciones educativas, consolidándose como un aspecto fundamental que transforma las relaciones en el aula. No se trata únicamente de un concepto teórico, sino de una práctica observable que se manifiesta a través de actitudes y comportamientos del docente. Su impacto se percibe tanto en la manera en que los estudiantes se involucran en el aprendizaje como en cómo estos desarrollan su percepción de sí mismos y del sistema educativo.

En síntesis, la confianza docente no es un fin en sí mismo, sino un medio poderoso para construir comunidades educativas donde el aprendizaje es significativo, los estudiantes se sienten valorados y el sistema educativo es percibido como un agente de cambio positivo. Es en la interacción constante entre estos elementos donde la confianza se convierte en el motor de un aprendizaje transformador.

### **Conclusiones**

Las buenas relaciones interpersonales en general y las que se producen en concreto en el ámbito escolar están determinadas en un alto grado por la confianza que los interlocutores depositan entre sí. Lo mismo sucede en la interacción entre personas e instituciones o entre entidades. El análisis de este permanente intercambio interactivo puede limitarse al momento y circunstancias en que se produce, pero su comprensión más cabal trasciende el mero acto comunicativo puntual y requiere alzar la mirada al tiempo pasado por un lado y al contexto presente por otro. La confianza manifestada en la diaria interacción personal se ha ido construyendo en el tiempo tras la comprobación de que la persona en quien se confía es como decía ser, se comporta de manera fiable en el tiempo y responde a lo que se esperaba de ella de acuerdo con el depósito inicial que se le había entregado. Esta coherencia transtemporal debe complementarse con la congruencia transituacional percibida, es decir, la constancia de que el otro se mantiene confiable en contextos diferentes en los que puede jugar diferentes roles, por ejemplo, como padre en la casa, como hijo en la familia de procedencia o como padre de estudiante en el colegio. Sin embargo, frente a esta generalidad necesaria en el tiempo y en el espacio para la génesis de la confianza, la pérdida de la fe en los demás o en las instituciones puede darse de una manera inmediata tras la percepción de que el otro no ha cumplido con las expectativas, ha traicionado las comunicaciones mantenidas con él o no ha prestado la atención y el cuidado necesarios en un momento determinado. La confianza en las personas y en las instituciones tarda en edificarse y puede quebrarse de forma repentina con una cierta facilidad. Los futuros profesores participantes en esta investigación son muy conscientes de las condiciones en las que se genera y se pierde la confianza, de que fiarse de otros es imprescindible para poder desarrollarse como personas y de que, simultáneamente, el

hecho de hacerlo implica un alto riesgo personal. Cabría esperar que estas convicciones fueran utilizadas no sólo en su vida personal sino también en su actuación como docentes en el futuro. Esta posible transferencia beneficiaría mucho a sus alumnos.

Resulta interesante la alta valoración que se muestra, por un lado, de las instituciones como el sistema sanitario, las fuerzas armadas, las ONG y el sistema educativo español; y por otro, en los bomberos, los médicos, los psicólogos, los profesores y los policías. Estas entidades y estos profesionales son percibidos como muy confiables. Podría establecerse como factor común a ambas realidades el hecho de que *tanto los organismos como las personas mejor evaluados se dedican al cuidado de los demás*, sea en el ámbito de la salud, el de la seguridad, el social o el educativo. Por otra parte, en el estudio llevado a cabo por la Fundación BBVA (2022) se observa que hay una “correspondencia entre la confianza en los grupos profesionales y la confianza en las instituciones en las que desarrollan su actividad. Por lo general, los profesionales son mejor valorados que la correspondiente institución”. Las dos facetas que generan mayor confianza en los grupos profesionales son la ética y la competencia o capacidad (p. 44). Estas dos cualidades sugieren bien a las claras que los profesionales en quienes más se confía se comportan conforme a criterios éticos de bondad y honestidad a la vez que son percibidos como muy capaces y bien preparados en su trabajo. Los trabajadores de un sistema o de una organización son una parte muy importante de la entidad de la que forman parte, pero en el sistema hay también otros elementos personales, materiales y organizativos que trascienden el núcleo esencial de los profesionales especializados que lo caracterizan en mayor medida. El subconjunto de los médicos configura en gran medida lo que se opina del sistema sanitario, pero no determina totalmente la percepción que se tiene del sistema. Se da un cierto trasvase y generalización de percepciones de confianza, por proximidad temática, entre lo que se piensa sobre los profesionales prototipo y la institución de la que forman parte. En el ámbito de la educación, quizá la confianza que genere el profesorado en su conjunto esté tiñendo la confianza que se otorga al sistema educativo. Si esto ocurre en las demás entes analizados (gobierno, iglesia católica, fuerzas armadas, mundo empresarial...), podríamos suponer que la confianza depositada en las “personas” referentes de cada agrupación está aportando el mayor porcentaje de la varianza de la confianza depositada en las instituciones y, por ende, en la sociedad. Y lo que sucede en positivo con la confiabilidad otorgada pasa también con la desconfianza: la pérdida de credibilidad en un miembro principal de un grupo o en muchos de ellos, con independencia de su relevancia, provoca sin duda una quiebra de la confianza generalizada en la institución difícil de remediar a corto plazo. De ahí la necesidad de un comportamiento ético y con competencia profesional continuado en las personas de cada organización o entidad.

La anterior conclusión lleva a centrar nuestra atención en la figura profesional del docente. Los resultados de esta investigación caracterizaban al profesor en quien se podía confiar de la siguiente manera: alguien con un alto nivel de competencia académica (cultura, conocimientos,

autoridad académica y pasión por su trabajo) y alguien con competencia relacional (buena interacción, atención personal, empatía y buen trato). Estos atributos y categorías se asemejan mucho a aquellos que ostentan los llamados “buenos profesores” o “docentes eficaces”. En ambos casos, confianza y buen docente, lo que subyace es la ejemplaridad y la cuestión de los modelos de identificación. Morales-Vallejo (2009) sostiene que, para poder tener un cierto impacto en los alumnos, “la primera condición es ser percibidos como buenos profesores (...). Además el profesor debe ser querido por sus alumnos (...); digamos al menos que el profesor debe ser *cordialmente aceptado, o no rechazado emocionalmente* por sus alumnos” (p. 111). Nótese el énfasis en la percepción que determina la evaluación o no de la bondad del profesorado: lo importante es cómo perciben al docente y no tanto cómo sea él “en sí mismo”, aunque resultará muy difícil ser percibido como bueno sin serlo. Las creencias y las percepciones motivan las acciones. Los estudiantes siempre evalúan a sus docentes, es cuestión de éstos si desean enterarse o no de lo que piensan y tener en cuenta sus valoraciones. Esta valoración está hecha en función de cómo perciben lo que hace, lo que dice, lo que piensa, lo que siente el docente y cómo les trata. Estos pensamientos, sentimientos y acciones del profesor hacen sentirse de una determinada manera a los estudiantes quienes, a su vez, reaccionan de diversos modos. Este ciclo es, sin duda, recíproco y podría empezar también en los alumnos, pero corresponde principalmente al docente la responsabilidad de la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cómo sean percibidas su manera de ser y de actuar le hacen más o menos confiable a los ojos de los alumnos. Y la confiabilidad depende en gran medida de lo que ocurra en las clases y en el desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo, Bankole (2011) pone en relación la confianza en los profesores con la identificación con la escuela, con la percepción del énfasis académico que subyace en la institución escolar y con el rendimiento obtenido. Ryan et al. (1994) sostienen que los estudiantes desarrollan una mayor motivación intrínseca cuando perciben que sus profesores son honestos y se manifiestan cuidadosos con ellos. Para Scales et al. (2020), los buenos profesores expresan cuidado, se comprometen con el crecimiento, proporcionan apoyo, comparten el poder y amplían las posibilidades de sus alumnos. Y, para no alargar la lista, Stroet et al. (2013) creen que la implicación y el compromiso del docente se distingue por cuatro componentes: expresan su compromiso mostrando afecto y cariño; muestran su sintonía comprendiendo al estudiante; les dedican recursos como el tiempo empleado con ellos, y se aseguran de que son confiables y que están disponibles para ofrecer esa ayuda. En definitiva, parafraseando a Morales-Vallejo (1995), *el mensajero es el mensaje*: la confianza depende de cómo son los profesores, algo que se transmite “por su forma de dar las clases”, como decía una alumna de este estudio. *Cómo sea* el alto representante de la educación más cercano para millones de alumnos resulta determinante para que los estudiantes confíen en sí mismos, en la educación y en la sociedad.

Estos jóvenes manifiestan un adecuado nivel de autoestima y una autoeficacia elevada, lo cual habla de la consideración positiva que tienen en general de sí mismos y de lo capaces que se sienten para desarrollar sus compromisos académicos universitarios. Quiere esto decir que se sienten bastante

seguros de sí mismos y que mayoritariamente confían en sus fuerzas. A la vez, muchos de ellos se encuentran bastante o muy satisfechos con su experiencia universitaria, considerando que el profesorado se preocupa por los estudiantes, que lo que aprenden les resulta valioso, que sienten que forman parte de la institución universitaria en la que están y que hay orden y seriedad con respecto al aprendizaje. Además, tienen fe en el futuro tanto desde una óptica individual (creo que me irá bien) como desde una perspectiva educativo-social (la educación puede contribuir al cambio). Cabe pensar que esta triple caracterización positiva de esta muestra (confianza personal, confianza en el futuro y satisfacción global universitaria) puede ser colindante con un cierto conformismo en el alumnado que les acomode en un bienestar individual poco generador de motivaciones. Si fuera así, corresponde a la universidad y al profesorado espolear las creencias acomodaticias y despertar el pensamiento autocrítico y crítico. Pero cabe también pensar en el poder generativo y motivador que subyace a sentirse a gusto consigo mismo, a creer en las propias fuerzas y a pensar que los educadores tienen una palabra que decir y una obra que hacer para que esta sociedad sea más justa, más tolerante, más sabia y más cooperadora. Decía Cervantes *que la sangre se hereda y la virtud se aquista, y la virtud vale por sí sola lo que la sangre no vale* (Don Quijote de la Mancha, XLII, 2ª parte). Ojalá los jóvenes aprendices de profesores conquisten la virtud (el valor) de la confianza en ellos mismos y en los demás porque han tenido profesores universitarios virtuosos, confiables y honestos. Porque la confianza no se hereda.

### **Bibliografía**

- Baeza-Correa, J., Flores-González, L., y Sandoval-Manríquez, M. (2014). *Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos. Desafíos a la cohesión social y a la democracia*. Ediciones UCSH.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt and Co.
- Bankole, R.A. (2011). Student trust in teachers and its relationship to student identification with school, student perceptions of academic press, and achievement. *Dissertations, Theses, and Masters, Projects. William & Mary*. Paper 1539618721. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-t6he-9454>
- Bowlby, J. (1976). *La separación afectiva*. Paidós.
- Bryk, A., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Comisión Europea (2022). Eurobarómetro. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2693>
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deiro, J. (1995). *A Study of Student and Teacher Bonding. People and Education*. 3(1), 40-67.
- Calvo de Mora, J., Gallego-Arrufat, M.J., Lamas, F.J., y García-López, P.A. (2015). Aceptación de la institución universitaria desde el punto de vista del alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1687>
- Devine, D. (2024). Does political trust matter? A meta-analysis on the consequences of trust. *Political Behavior*, 46, 2241–2262. <https://doi.org/10.1007/s11109-024-09916-y>
- Eagleman, D. (2017). *El cerebro. Nuestra historia*. Anagrama.



- Fundación BBVA (2022). *Estudio sobre Confianza en la Sociedad Española*. <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2022/11/Presentaci%C3%B3n-Estudio-Opini%C3%B3n-P%C3%ABlica-Confianza-2022.pdf>
- Fundación BBVA (2023). Estudio de la FBBVA sobre universitarios en España. <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2023/09/Estudio-Universitarios-en-Espa%C3%B1a-2023-Fundaci%C3%B3n-BBVA.pdf>
- González-Rivera, J.A. y Pagán-Torres, O.M. (2017). Validación y análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en mujeres puertorriqueñas: ¿unifactorial o bifactorial? *Apuntes de Psicología*, (35)3, 169-177.
- Gros, B., y Romañá, T. (2004). *Ser profesor, palabras sobre la docencia universitaria*. Octaedro.
- Hoy, W.K., y Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Luo, J. (2024). How does GenAI affect trust in teacher-student relationships? Insights from students' assessment experiences. *Teaching in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2341005>
- Madewell, J., y Kratochwill, T.R. (2003). An interview with Fran Pajares. *Educational Psychology Review*, 15(4), 375-397.
- Miller, E.L. (2023). Trust Still Matters. *Pain Management Nursing*, 24(5), 477-478.
- Morales-Vallejo, P. (1995). El influjo de los profesores y centros escolares en las actitudes y valores de los alumnos. *Miscelánea Comillas*, 53, 487-510.
- Morales-Vallejo, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Universidad Rafael Landívar.
- Mukhtar, M., Khan, Z.U., Ahmad, M. B., e Irfan, M. (2024). The Impact of Perceived Quality and Brand Loyalty on Venture's Equity: The Mediating Role of Customer Trust. *Journal of Entrepreneurship and Business Venturing*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.56536/jebv.v4i1.53>
- Muñoz San Roque, I. (2006). El perfil del profesor en el espacio europeo de educación superior (EEES). *Miscelánea Comillas*, 64(24), 39-62.
- Muñoz-San Roque, I., Prieto-Navarro, L., y Torre-Puente, J. (2012). Enfoques de aprendizaje, autorregulación, autoeficacia, competencias y evaluación. Un estudio descriptivo de estudiantes de Educación Infantil y Primaria. En J.C. Torre-Puente (Coord.). *Educación y nuevas sociedades*. Universidad Pontificia Comillas, 237-266.
- Ravasi, G. (2023). Twofold trust. *Educa. International Catholic Journal of Education*, 9, 18-26.
- Revuelta-Mediavilla, P. (2015). *La confianza en cuestión. Aproximación crítica a las teorías contemporáneas*. Universidad Carlos III de Madrid (Tesis doctoral). [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22298/revuelta\\_confianza\\_tesis\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22298/revuelta_confianza_tesis_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rojas-Barahona, C.A., Zegers-Prado, B., y Förster, C.E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*, 137, 791-800.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Ryan, R.M y Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Ryan, R.M., Stiller, J.D., y Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and Friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Scales, P.C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., y Van Boekel, M. (2020). Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *The Journal of Early Adolescence*, 40(4), 499–536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>
- Silva, M.N., Marta, M.M., y Teixeira, P.J. (2014). Testing theory in practice: The example of self-determination theory-based interventions. *The European Health Psychologist*, 16(5), 171-180.
- Simpson, T.W. (2023). Faith as Trust. *The Monist*, 106(1), 83-93.
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., y Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Thivierge, G.-R. (dir.) (2014). *Youth Cultures in Catholic Universities. A World Study*. IFCU.
- Torre-Puente, J.C. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Universidad Pontificia Comillas (Tesis doctoral). <http://hdl.handle.net/11531/95210>
- Torre-Puente, J.C., y Prieto-Navarro, L. (2018). Percepción de los futuros profesores sobre la honestidad docente. Una reflexión sobre la moralidad de la enseñanza. En L. Franchi (ed.). *Catholicism, Culture, Education* (pp. 291-299). L'Harmattan.
- Upenieks, L., Ellison, C. G., y Krause, N. M. (2023). Trust the lord with all your heart: the role of education the relationship between trust in God and well-being in later life. *Mental Health, Religion and Culture*, 26(7), 704-720.
- Young, S., y Shaw, D. G. (1999). Profiles of Effective College and University Teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670–686. <https://doi.org/10.1080/00221546.1999.11780803>
- World Health Organization (2014). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326502>
- World Health Organization (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/326320>