

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Confianza de los Docentes en la Capacidad Resolutiva del Adolescente frente al Conflicto en las Aulas

Susana Avivar-Cáceres¹, David Parra-Camacho², Vicente Javier Prado-Gascó²

- 1) Universidad Católica de Valencia
- 2) Universitat de València

Date of publication: June 15th, 2021

Edition period: June 2021 - October 2021

To cite this article: Avivar-Cáceres, S., Parra-Camacho, D., & Prado-Gascó, VJ. (2021). Confianza de los Docentes en la Capacidad Resolutiva del Adolescente frente al Conflicto en las Aulas. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(2), 178-202. doi: 10.4471/remie.2021.7950

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2021.7950>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Teachers' Trust in the Conflict Resolution Abilities of the Adolescent at School

Susana Avivar-Cáceres
Catholic University of
Valencia

David Parra-Camacho
University of Valencia

Vicente Javier Prado-Gascó
University of Valencia

(Received: 18 March 2021; Accepted: 14 June 2021; Published: 15 June 2021)

Abstract

Recent research affirms that, the greater the autonomy of the students in managing their own conflicts, the more effective the Welfare Programs of the educational centers will be. Therefore, this study analyzes the implications of trust from teachers in the conflict resolution abilities of their students, given the scarce literature on the matter, and since the perceived support turns out to be a predictor of success in the optimal development of the adolescent. First, an ad hoc Trust Scale was created based on “Assets and strengths from the teacher's perspective” by Pertegal Vega *et al.* (2011). Subsequently, it was administered to a sample of 26 Secondary tutors (57.7% Men) aged within 25 and 62 years old ($M = 42.3$, $SD = 10.5$), from Valencia, Spain. The results indicate that the younger the teacher is, the greater the degree of trust in their students ($\rho = -.53$, $p < 0.01$). Also the Spearman correlation by factors shows significant relation between them. This may be due to more encouraging expectations in newer professionals. However, future research should be carried out to verify the replicability of results in larger samples.

Keywords: trust, school climate, teachers, conflict resolution, adolescents

Confianza de los Docentes en la Capacidad Resolutiva del Adolescente frente al Conflicto en las Aulas

Susana Avivar-Cáceres
Universidad Católica de
Valencia

David Parra-Camacho
Universitat de València

Vicente Javier Prado-Gascó
Universitat de València

(Recibido: 18 Marzo 2021; Aceptado: 14 Junio 2021; Publicado: 15 Junio 2021)

Resumen

Recientes investigaciones afirman que, a mayor autonomía del alumnado en la gestión de sus propios conflictos, mayor efectividad tendrán los programas de convivencia de los centros educativos. Por ello, en el presente estudio se analiza el grado de confianza del profesorado en la capacidad resolutiva de conflictos de su alumnado, dada la escasa literatura al respecto, y puesto que el apoyo percibido resulta ser un predictor de éxito en el desarrollo óptimo del adolescente. En primer lugar, se creó una Escala de Confianza *ad hoc* basada en la escala de “Activos y fortalezas desde la perspectiva del profesorado” de Pertegal Vega *et al.* (2011). Posteriormente, se administró a una muestra de 26 docentes tutores de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) (57,7% Hombres) con edades comprendidas entre 25 y 62 años ($M=42.3$, $DT=10.5$), pertenecientes a la provincia de Valencia, España. Los resultados apuntan que a menor edad del docente mayor grado de confianza en su alumnado ($r = -.53$, $p < .01$). Asimismo, las correlaciones por factores muestran una relación significativa entre todos ellos. Esto puede deberse a expectativas más alentadoras en profesionales más noveles. Sin embargo, futuras investigaciones deben llevarse a cabo para comprobar la replicabilidad de resultados en muestras de tamaño superior.

Palabras clave: confianza, clima escolar, docentes, resolución de conflictos, adolescentes.

En psicología social, la confianza hace referencia a la creencia de que una persona o grupo sea capaz y desee actuar de una manera ajustada a las normas de conducta ideal o esperada de un contexto concreto (Baron, & Byrne, 2005). Relativo a una comunidad escolar, esta creencia será necesaria para construir y afianzar los estándares de calidad de la convivencia en el centro (Van Maele et al., 2014). Y quienes sino los docentes, para garantizar el cumplimiento de estos estándares, dada su implicación en el establecimiento de vínculos que promueven el desarrollo óptimo del alumnado (Russell et al., 2016). De igual manera, se ha constatado la importancia de establecer vínculos de confianza entre los propios docentes, y entre docentes y el equipo directivo del centro para garantizar la coherencia en el sistema de estándares de calidad educativa (Tschannen-Moran, 2014). A pesar de la literatura hallada, no se han encontrado estudios que identifiquen con exactitud el grado de confianza del profesorado en la capacidad resolutoria de conflictos de su alumnado como predictor de éxito dentro de los programas de convivencia de los centros educativos de Secundaria. Sin embargo, se reconoce el fenómeno confianza del profesorado como un factor clave en el desarrollo competencial de cualquier área dentro del ámbito educativo (Price, 2015). No obstante, se tendrá en cuenta cualquier posible sesgo cognitivo que pueda estar condicionando la percepción de éxito de las intervenciones psicoeducativas, como aquellos que puedan sobredimensionar los conocimientos de los investigadores por ostentar cierto liderazgo carismático que influya tanto al profesorado como al alumnado en sus decisiones y percepciones, lo que se conoce como efecto Halo (Jones & Bergin, 2019).

El Desarrollo de la Confianza en los Programas de Convivencia escolar

Diversas investigaciones que han tenido en cuenta el valor confianza en sus análisis confirman las implicaciones que este constructo tiene en los resultados académicos del alumnado (Handford & Leithwood, 2013). Del mismo modo que, percibieron la importancia de la confianza en la mejora de la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de mejora de la convivencia, vista “como pegamento del funcionamiento de organizaciones complejas, como lo son las escuelas, que para la consecución de sus procesos y objetivos de enseñanza y aprendizaje requieren de una estrecha interdependencia entre sus diferentes miembros” (Peña Fredes et al., 2018, p. 2)

La confianza puede verse como un optimismo general en el buen hacer de los demás que, al transmitirse, genera en ellos la misma sensación de seguridad y confianza sobre sus actuaciones (Brücknerová & Novotný, 2017). Por lo que, podría considerarse un factor clave en el mantenimiento de programas de convivencia, en los que los propios estudiantes adopten un rol predominante en la resolución de conflictos, dado que requiere la confianza plena en sus capacidades resolutorias por parte de todo el personal docente del centro.

Si bien no existe un consenso en determinar qué factores componen la confianza, Tschannen-Moran (2014) propone cinco aspectos básicos que configuran este constructo. El primero hace referencia al *pensamiento prosocial* de considerar que los demás actuarán con benevolencia; el segundo a la coherencia moral y *honestidad* en cuanto a asumir responsabilidad por las acciones tomadas; el tercero se refiere a la *apertura social* sobre compartir información relevante y a la no difusión de información confidencial; el cuarto a la *previsibilidad* en cuanto a anticipar las acciones y reacciones del otro; y el quinto hace referencia a las *capacidades* que demuestran las personas de actuar de acuerdo a los estándares previstos. De este modo, se hace necesario que tanto personal docente como alumnado compartan expectativas, obligaciones y derechos para salvaguardar todos estos factores, dado que resultan interdependientes (Peña Fredes et al., 2018).

En el caso de los estudiantes, existe cierta correspondencia entre el apoyo percibido del docente y la confianza social (Jiménez, et al., 2021; Miklikowska et al., 2019; Russell et al., 2018). Aun existiendo escasa evidencia, sí se halla una relación directa con el mantenimiento de un clima escolar positivo (Cipriano et al., 2018; Flanagan & Stout, 2010). Estos mismos autores mantienen que, la confianza en el docente decrece a medida que los adolescentes crecen en edad, debido a un análisis menos ingenuo sobre las relaciones humanas en comparación con la época preadolescente, dado que su experiencia de vida es más amplia y variada.

Teniendo en cuenta que la confianza del adolescente en sus docentes se presenta como un ingrediente fundamental para garantizar el éxito de sus resultados académicos y relacionales (Griffith et al., 2018), ¿podría establecerse la misma correspondencia entre la confianza del docente en las aptitudes frente al conflicto de su alumnado para prever el éxito y mantenimiento de los programas de convivencia?

El presente estudio surgió ante la necesidad de detectar posibles barreras o negativas tras la implantación de un programa de mediación escolar entre iguales en Secundaria, en el que los adolescentes portaban mayor autonomía y no estaban supervisados por adultos durante sus actuaciones.

Expectativas y Confianza

Las expectativas juegan un papel fundamental en el desarrollo de la confianza social, dado que forman parte del entramado de actitudes, motivación y conducta propositiva (Baron & Byrne, 2005; Prieto Egido, 2018). Bajo esta misma premisa, Rosenthal y Jacobson llevaron a cabo un experimento en 1968 para comprobar si la influencia de las expectativas de los docentes influía en las notas finales de sus estudiantes (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018; Thorndike, 1968). Sus resultados demostraron que, las expectativas positivas impuestas a los docentes sobre algunos alumnos, elegidos aleatoriamente por los investigadores, provocaban un cambio de actitudes hacia ellos, y esto a su vez, una mejora en las aptitudes y capacidades de los mismos estudiantes, reflejada en las notas finales. Este fenómeno se conoce como *Efecto Pigmalión* o *Efecto Rosenthal*. Otras investigaciones demuestran que, los docentes adaptan su comportamiento hacia sus estudiantes dependiendo de las expectativas que tengan depositadas en ellos (Nolkemper et al., 2019), tanto sean positivas como negativas, estas expectativas pueden provocar el éxito o fracaso escolar de sus estudiantes. Lo que se conoce también como profecía autocumplida (Vargas Castro, 2016). Dada la capacidad de los docentes para influir en las posibilidades comportamentales de su alumnado, este fenómeno debe trabajarse dentro del contexto escolar para el reconocimiento y buen ajuste de las expectativas (Koc-Damgaci & Aydin, 2014; Dunkake & Schuchart, 2015).

Si bien no se ha hallado literatura que relacione de forma directa el Efecto Pigmalión con la confianza del docente en las aptitudes de sus estudiantes para resolver conflictos dentro de la escuela, podría establecerse cierta correspondencia entre ambos fenómenos por encontrarse dentro del entramado actitudes, motivación y conducta propositiva (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018; Prieto Egido, 2018).

De igual modo que, las expectativas positivas de los docentes sobre las aptitudes del adolescente en la consecución de sus metas de aprendizaje

estrechan los lazos de confianza entre ambos (Griffith et al., 2018), la cercanía del docente también mejorará la percepción de seguridad del adolescente, facilitando su apertura a contarle cualquier preocupación (Lenzi et al., 2017). Por lo tanto, fomentar la confianza de los docentes en su alumnado podría convertirse en un factor fundamental para facilitar relaciones más cercanas, permitiéndoles conectar con las necesidades de protección, pero también de autonomía y bienestar del adolescente. Para ello, también se deben tener en cuenta los prejuicios establecidos, sea por experiencia directa o indirecta (Staub, 2018).

Confianza en el Alumnado para Estimular la Participación Democrática en las Escuelas

La participación democrática en las escuelas alude al derecho de todos los miembros de la comunidad educativa a contribuir, tanto de forma individual como colectiva, en las políticas y cultura del centro, con el fin de establecer pautas de convivencia pacífica de forma conjunta, que incentiven el ideal de justicia (Ochoa, 2019; Pretsch & Ehrhardt-Madapathi, 2018). Asimismo, aseguran que, la participación de los y las estudiantes en la configuración y consenso de las normas de convivencia resulta crucial para la construcción de sociedades más pluralistas y democráticas, puesto que activa el compromiso y responsabilidad sociales (Ferrerías-Listán et al., 2018; Harðarson, 2018). Es más, si tras la familia, la escuela es el contexto de socialización más significativo de los menores, qué mejor entorno para construir las bases de la ciudadanía (Cárcamo-Vásquez & Rodríguez-Garcés, 2015).

Sin embargo, existe cierta controversia en la construcción comunitaria de normas entre adolescentes y adultos, dado el carácter jerárquico y muchas veces impositivo de los estilos educativos (Figuroa-Grenett, 2018). En relación con lo último, se habla de ciertos bloqueos socioemocionales que surgen en las relaciones intergeneracionales, debido a una dificultad de escucha empática por parte de ambos grupos, produciendo discursos paralelos que dificultan la construcción conjunta del sistema de convivencia (Zeldin et al., 2013). Sea por el desconocimiento sobre el uso de metodologías más dialógicas e inclusivas (Alt & Itzkovich, 2018; Rapanta et al., 2021) que apoyen una comunicación horizontal entre docentes y estudiantes (Pérez Galvan & Ochoa Cervantes, 2017; Villarejo-Carballido et al., 2019), o por el papel que juegan los prejuicios y estereotipos en las relaciones

intergeneracionales (Pérez et al., 2013), actualmente las prácticas de participación democrática en la toma de decisiones, la resolución de conflictos o la regulación de las normas escolares, parte de los adultos casi en exclusividad. Estudios como el de Ochoa (2018), analizan la desconexión del alumnado de Secundaria con la creación y consenso de las normas de convivencia:

Las y los adolescentes reconocen la importancia de las pautas de convivencia en la escuela (el ámbito de la legalidad escolar que delimita «lo que se puede» de «lo que no se puede»), pero apenas la mitad de las y los encuestados considera que las reglas de sus escuelas son adecuadas, lo que reduce su legitimidad (p.133).

Ya en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en 1990 (UNICEF Comité Español, 2015) se abogó por la participación de los y las menores en la toma de decisiones importantes para sus vidas, así como también en los procesos políticos importantes. Por lo que, no solo será un derecho, sino también obligación, que los centros educativos fomenten la participación del alumnado en la construcción y consenso del sistema de normas de convivencia. Por otra parte, los programas de convivencia deben incluir modelos de resolución de conflictos que fomenten y activen la participación de toda la comunidad educativa, tales como la mediación escolar entre iguales, en la que, además, se salvaguardan los derechos de autonomía y bienestar del alumnado (Boulton, 2014; García Raga et al., 2017).

No obstante, la participación democrática no exige del reconocimiento institucional y legal de la autoridad del profesorado, puesto que se considera igualmente necesario estimular “los valores de respeto y reconocimiento de la labor docente” (Ley 15/2010, p.44887), para garantizar el cumplimiento de las obligaciones y los derechos individuales dentro del entorno escolar, cosa que favorece el mantenimiento de un clima escolar óptimo (Merma-Molina & Gavilán Martí, 2019). A su vez, este reconocimiento de la labor docente estará intrínsecamente ligado a la eficacia de la enseñanza, la cual incluye el estilo horizontal de comunicación como uno de los componentes esenciales de las buenas prácticas docentes (Gibson et al., 2015). Sin embargo, que estas prácticas docentes incentiven la participación democrática no tienen por qué facilitar las relaciones de confianza entre profesorado y alumnado (Russell et al., 2016). Lo que sí facilita son dinámicas no articuladas en las relaciones de

poder, generando de este modo una interdependencia equilibrada y más afectuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa, ambiente idóneo para propiciar la confianza (Griffith et al., 2018).

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia acerca de la mejora de los planes de convivencia escolares en Secundaria titulado “Proyecto FHACE up!”, introduciendo una formación específica en habilidades comunicativas y emocionales a grupos de 1º E.S.O. a 4º E.S.O., sumado a la creación de un grupo heterogéneo y democráticamente establecido de alumnado mediador. En dicho proyecto se trabajó durante los horarios del Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) tanto con el alumnado como con los y las tutores de todas las clases de cada curso durante el año escolar 2018/2019, facilitando la observación directa y la práctica de todas las competencias socioemocionales trabajadas y el estilo horizontal de interacción, como base articuladora de la participación democrática en las escuelas para impulsar la autonomía y la reflexión de la calidad de las interacciones (Lorea Leite et al., 2012).

Partiendo de la “Teoría de la acción comunicativa” de Habermas (2011) y la “Educación y participación comunitaria” de Freire (1994), el espíritu de comunidad es inherente a la práctica emancipadora de tener voz y respetar la de un otro, de tomar decisiones y asumir responsabilidades en cuanto a la calidad de las interacciones, lo cual requiere de un trato consensuado, horizontal y comprometido con la causa.

Por lo que el presente estudio pretende exponer ciertas observaciones respecto al clima de confianza entre alumnado y profesorado desde la perspectiva de los docentes, que constate el acuerdo con la participación democrática en el sistema de convivencia del centro y la confianza en las aptitudes resolutivas del alumnado.

Método

Participantes

La muestra seleccionada para el estudio estuvo compuesta por 26 docentes de grupos de 1º a 4º de E.S.O. (57.7% hombres) con edades comprendidas entre los 25 y los 62 años (M=42.4, DT=10.55), que participaron en el proyecto de investigación sobre la mejora del clima escolar y percepción de violencia a través de un programa formativo en habilidades socioemocionales y

resolución de conflictos, destinado a tutores y alumnado de centros públicos de Educación Secundaria de la provincia de Valencia.

Los rangos de edad agrupados fueron (de 20 a 30; de 31 a 40; de 41 a 50; de 51 a 60; y más de 60 años). El análisis de frecuencia muestra que la mayoría de los participantes se encuentra en la franja de edad de 41 a 50 años (34,6%). Según el informe OCDE (2020) la proporción de profesores jóvenes (menores de 30 años) en la Educación Secundaria en España es muy reducida, se contempla un 4 % en la primera etapa y un 3 % en la segunda etapa.

El centro educativo de donde se extrajo la muestra de docentes corresponde al grupo experimental de la principal investigación, 17 de los 26 totales corresponden a los tutores de las clases de 1º (5), 2º (5), 3º (4), 4º (3) de E.S.O., los cuales recibieron formación específica junto a su alumnado en habilidades sociales y resolución de conflictos durante el primer y segundo trimestres en sus horarios de tutoría de forma semanal.

El programa incluía una formación final en mediación entre iguales, en la que solo dos de los tutores quisieron presenciar algunas sesiones para comprender el proceso y las técnicas de esta. Las sesiones de formación en mediación se realizaron fuera del horario escolar.

Instrumento

Con la intención de medir el factor confianza del profesorado en el alumnado sobre sus aptitudes resolutorias frente al conflicto, se diseñó un cuestionario *ad hoc* inspirado en la literatura existente sobre las relaciones de confianza entre profesorado y alumnado, y la “escala de activos escolares” de Pertegal, Hernando y Oliva (2011), con una consistencia interna de .94, que ofrece seis factores sobre el clima social y la participación democrática en el centro, esenciales tanto para el empoderamiento y desarrollo óptimo del adolescente, como para la prevención de conflictos escolares.

De la escala, se han mantenido las dimensiones de cohesión, empoderamiento, convivencia y metas educativas, adaptando algunos de los ítems que guardan mayor relación con el factor confianza. Además, se ha incluido la dimensión confianza, compuesta por tres de los ítems de la escala.

El autoinforme del presente estudio está compuesto por 12 ítems con escala de respuestas tipo Likert del 1 a 5, donde 1, totalmente en desacuerdo, y 5, totalmente de acuerdo. Todos los ítems puntúan en positivo, siendo 60 puntos

la máxima puntuación y la mínima 12. Los mismos se muestran en la siguiente tabla.

Procedimiento

Teniendo en cuenta que, el objetivo general del presente estudio fue realizar una exploración inicial sobre la relación entre el constructo confianza del profesorado en las aptitudes resolutivas de su alumnado, como pieza clave para el mantenimiento de programas de mejora de la convivencia escolar, se configuró una escala con un único pase tras finalizar el estudio. Sin embargo, esta propuesta evaluativa no se tuvo en cuenta a priori, para la creación de la investigación principal, al no haberse detectado a tiempo este posible factor influyente, sino una vez recogidas las impresiones informales tanto del alumnado como del profesorado sobre la eficacia del programa de mediación entre iguales.

Por un lado, existían las quejas del alumnado, que había sido formados en habilidades sociales, competencias emocionales y mediación entre iguales, sobre la falta de incentivación de sus propios tutores para convocar mediaciones.

Por otro lado, el profesorado no se sentía seguro de si el alumnado iba a ser capaz de comprometerse con las mediaciones sin su supervisión. Por lo que se consideró realizar un estudio exploratorio con los mismos docentes de la muestra experimental, para observar si existía una relación entre la edad del profesorado y su nivel de confianza y clima de convivencia con el alumnado formado.

Los cuestionarios fueron configurados para respetar el anonimato de los entrevistados, en el que el único requisito era indicar la edad, el curso donde se impartía clases y el sexo. Considerando el anonimato como condicionante para evitar la posible deseabilidad social en sus respuestas y la protección de sus datos personales, tal y como dicta la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Los autoinformes fueron proporcionados a través de un buzón creado en la sala de profesores, donde debían ser rellenados y depositados en un plazo de una semana, durante la última semana del curso escolar 2018-2019, una vez finalizado el programa y su post-evaluación.

Análisis Estadístico

Dado el tamaño de la muestra, se procedió al análisis de correlación mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman entre cada uno de los factores que componen la escala y la dimensión general *Confianza* con la edad, utilizando el paquete estadístico SPSS 24. Esta prueba mide el grado de asociación entre variables, en la que, además, se debe tener en cuenta el grado de significancia juntamente con la relevancia del fenómeno objeto de estudio (Martínez Ortega et al, 2009). Los coeficientes de correlación nos ofrecen el grado de asociación general entre dos variables, fluctuando entre $-1 \leq \rho \leq 1$. No obstante, es conveniente no confundir correlación con dependencia causal, puesto que existe la posibilidad de encontrar una alta correlación entre dos variables y que no exista entre ellos relación de causa común (Restrepo & González, 2007).

Se analizaron las propiedades psicométricas de los ítems con el programa SPSS mediante la extracción de estadísticos como la media, desviación típica, asimetría, curtosis, correlación ítem total y alfa de Cronbach si se eliminaba el ítem.

Resultados

Estadísticos Descriptivos

La tabla 1 recoge los principales estadísticos de todos los ítems de la escala para docentes sobre confianza en las aptitudes resolutivas de conflictos del alumnado: media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (r_{jx}), el alfa de Cronbach si se elimina dicho ítem ($\alpha-x$) y los valores de asimetría y curtosis.

La escala en su conjunto muestra una fiabilidad alta ($\alpha=.96$). Los valores de fiabilidad de los factores (tabla 2) por separado muestran un coeficiente del alfa de Cronbach de .93 para el factor de *Confianza*, de .86 para el factor *Cohesión*, de .88 para el factor *Empoderamiento*, de .86 para el factor *Convivencia* y de .94 para el factor *Metas de aprendizaje*. Con respecto a los valores de asimetría y curtosis, estos son aceptables ya que son inferiores a 3.0 en todos los ítems (Chou y Bentler, 1995).

Las medias de la tabla 3 muestran una tendencia hacia la respuesta neutra, mientras que el ítem 8 “En este centro importa muchísimo la educación en valores del alumnado” se acerca al acuerdo ($M=3.88$ $DT=.86$), lo que sugiere que en el centro apuestan por planes de convivencia de carácter democrático.

La media más baja ($M=3.03$ $DT=.82$) se encuentra para el ítem 9 “El profesorado confía en el alumnado”, cosa que puede indicar una necesidad de trabajar las relaciones de confianza entre docentes y estudiantes. Los límites de asimetría y curtosis muestran una distribución normal de los resultados.

Tabla 1.

Ítems escala confianza del profesorado en las aptitudes resolutivas de su alumnado

1.	El alumnado confía en el profesorado.
2.	Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro.
3.	Cuando hay un conflicto, el alumnado participa en su resolución.
4.	Existe buen rollo entre el alumnado y el profesorado.
5.	El alumnado es capaz de resolver sus propios conflictos sin mediación del profesorado.
6.	El profesorado conoce el funcionamiento del programa de mediación entre iguales.
7.	El profesorado confía en la buena disposición del alumnado mediador para resolver conflictos.
8.	En este centro importa muchísimo la educación en valores del alumnado.
9.	El profesorado confía en el alumnado.
10	En este centro las relaciones entre el alumnado y el profesorado
.	son buenas.
11	El alumnado cuenta con el apoyo y guía del profesorado para
.	cualquier cosa, sea de ámbito académico como personal.
12	El alumnado es consciente del manejo de sus propias emociones y
.	conflictos.

Tabla 2.

Composición de la escala por factores y puntuaciones

Confianza: ítem1+ ítem7+ítem9 (3-15)
Cohesión: ítem2+ítem11 (2-10)
Empoderamiento: ítem3+ítem5 (2-10)
Convivencia: ítem4+ítem10 (2-10)
Metas educativas: ítem6+ítem8+ítem12 (3-15)

En la siguiente tabla se muestran las medias de la dimensión general por cada grupo de edad, en la que se observa un incremento de las medias en el grupo más joven y en el más mayor, y una tendencia de respuesta más neutral en los grupos intermedios. El grupo con menor media es el de 51 a 60 años ($M=2,75$ $DT=.41$).

Tabla 3.

Análisis de ítems de la escala confianza en las aptitudes resolutivas del alumnado

Item	r _{ix}	α -x	Media (DT)	Asimetría	Curtosis
1	.85	.79	3.11 (.95)	.35	-.80
2	.53	.47	3.61 (.75)	.18	-.27
3	.82	.81	3.46(.76)	.14	-.09
4	.74	.72	3.07 (.84)	-.58	-.21
5	.87	.80	3.19(.93)	.21	-.84
6	.86	.80	3.34 (.84)	-.76	1.22
7	.92	.88	3.42 (.94)	.23	-.70
8	.79	.80	3.88 (.86)	-.57	.03
9	.90	.90	3.03 (.82)	-.54	-.09
10	.84	.86	3.34 (.79)	-.73	2.03
11	.83	.83	3.34 (.79)	.37	-.20
12	.87	.86	3.34 (.79)	.37	-.20

Nota: DT= Desviación típica; correlación ítem-total (r_{ix}), alpha de Cronbach si se elimina el elemento (α -x),

Análisis de Correlación

Los índices presentados indican una correlación negativa moderada ($\rho = -.53$, $p < .01$) entre edad del profesorado y la confianza en las aptitudes del alumnado, observando que a menor edad del profesorado las medias generales en confianza en las aptitudes resolutivas del alumnado incrementan. Lo cual podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 4.

Medias de la escala en las aptitudes resolutivas del alumnado por grupos de edad

Edad (agrupada)	Media (DT)
De 20 a 30 años	4,18 (.19)
De 31 a 40 años	3,27 (.91)
De 41 a 50 años	3,20 (.32)
De 51 a 60 años	2,75 (.41)
Superior	4,41

Tabla 5

Correlaciones de Spearman entre factores y edad, y entre edad y factor global de la escala “Confianza” con sus respectivos intervalos de confianza.

	F1	F2	F3	F4	F5
F1 Confianza	1				
F2 Cohesión	.80 (.59, .90)	1			
F3 Empoderamiento	.88 (.74, .94)	.79 (.58, .90)	1		
F4 Convivencia	.83 (.65, .92)	.72 (.46, .86)	.82** (.63, .91)	1	
F5 Metas de aprendizaje	.92 (.82, .96)	.81 (.61, .91)	.87** (.72, .94)	.86**(.70 (.93)	1
Confianza	.96** (.91, .98)	.86** (.70, .93)	.93** (.84, .96)	.88** (.74, .94)	.96** (.91, .98)
Edad	-.56** (-.77, -.22)	-.40 (-.68, -.01)	-.52** (-.75, -.16)	-.62** (-.81, -.30)	-.49** (-.73, -.12)

Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como muestra la tabla de arriba, se observan correlaciones entre factores de la escala y entre factores y edad del profesorado de aceptables a buenas, con índices de significación por debajo de .01. A excepción de la relación entre la variable *edad* del profesorado y el factor *Cohesión*, que presenta una

correlación de Spearman de baja a moderada no significativa (Santabárbara, 2019). Esta generalización indica que los factores de la escala de confianza en las aptitudes resolutivas del alumnado correlacionan altamente entre ellos, por lo que se podría considerar aplicable en muestras superiores a la actual y comprobar si se siguen manteniendo valores significativos como los actuales. Los intervalos de confianza también muestran que a mayores índices de correlación el umbral se estrecha.

Discusión y Conclusiones

Los resultados muestran la necesidad de seguir investigando en estas líneas, dada la fiabilidad de la escala ($\alpha=.96$) y la aceptable fiabilidad respectiva de cada factor con la dimensión general ($F1=.96$; $F2=.86$; $F3=.93$; $F4=.88$; $F5=.96$). No obstante, no se presenta un análisis AFE para la medición de las cargas factoriales y la bondad de ajuste, necesario para la comprobación de la validez convergente (Worthington & Whittaker, 2006), por lo que se considera indispensable realizar investigaciones futuras en una muestra mayor de docentes con muestreo aleatorio.

Los resultados sobre la correlación de Spearman entre la edad del profesorado y la dimensión general de la escala ($\rho = -.53$, $p < 0.01$) muestra una relación moderada y significativa. Sin embargo, que dos variables muestren correlación significativa no implica necesariamente que tenga un efecto directo la una sobre la otra, ya que pueden estar influidas por otras variables mediadoras que provoquen esta relación matemática (Martínez Ortega et al., 2009). Por lo tanto, no se puede afirmar con total seguridad que exista una relación dependiente entre la edad de la muestra y su grado de confianza en las aptitudes resolutivas del alumnado, dado el tamaño de la muestra y la no estandarización de la escala, por lo que se reafirma la necesidad de seguir profundizando en esta nueva dimensión.

No obstante, la correlación moderada negativa podría confirmar lo que estudios como Cantón Mayo et al. (2015) exponen sobre el papel de las expectativas que el futuro profesorado de Secundaria posee acerca de su acción docente, dado un elevado índice vocacional, así como también, un mayor interés por actualizar sus conocimientos y comprometerse con el aprendizaje de su alumnado con una cierta preparación pedagógica. Asimismo, estas expectativas podrían brindar un alto compromiso docente con respecto a ofrecer su apoyo moral y emocional a sus estudiantes. Al

contrario de lo que Lane et al. (2004) encuentran en su investigación, sobre la falta de relación entre los años de experiencia docente y su compromiso moral con el alumnado, el presente estudio sí propone indagar en la relación entre edad del profesorado y la confianza. Es más, dada la hipótesis suscitada en el trabajo de Zeldin et al. (2013), sobre la necesidad de estrechar lazos en relaciones intergeneracionales para la mejora de la convivencia, se considera oportuno investigar en las estrategias que resulten esenciales para favorecer el compromiso social más allá de la brecha generacional.

Además, estas relaciones de compromiso entre docentes y estudiantes resultan ser facilitadoras de un desarrollo socioemocional óptimo de los adolescentes (Hamre et al., 2013). Por lo tanto, el estudio de las expectativas docentes sobre las relaciones con su alumnado en Secundaria es crucial, dada la influencia que estas tienen en el desempeño tanto académico como social de los jóvenes (Pösyä et al., 2019).

Acerca de la influencia que ejerce el profesorado en el desarrollo funcional del alumnado, estudios recientes destacan la importancia de actualizar la formación docente centrada en reevaluar impresiones y expectativas sobre sus estudiantes, puesto que, si las mismas resultan facilitadoras del desarrollo socioemocional óptimo de su alumnado, también podrían resultar lo contrario en su polo opuesto, convirtiéndose así, en una barrera para el aprendizaje de muchos y muchas adolescentes (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Es más, el profesorado, como cualquier otro colectivo o grupo social, no está libre de prejuicios, pudiendo experimentar un realismo ingenuo sobre sus propias actitudes y creencias, es decir, que lleguen a interpretar su realidad como más objetiva y exenta de juicios de valor que condicionen sus actitudes (Nasie et al., 2014). Por consiguiente, investigaciones como la actual, que ponen de manifiesto la importancia de las actitudes del profesorado hacia las capacidades de gestión del conflicto del alumnado en los programas de convivencia de los centros escolares de Secundaria, son cruciales para ofrecer mayor luz en cuanto a posibles barreras o impedimentos de participación democrática de toda la comunidad educativa en los programas de convivencia.

Aunque se haya demostrado la importancia de reevaluar las actitudes y creencias del profesorado, es importante tener en cuenta, además, el momento de la evaluación para la interpretación de los resultados, dado que las actitudes del profesorado hacia su alumnado pueden diferir dentro de un mismo curso escolar, debido a la falta de conocimiento del alumnado a comienzos del curso

(De Boer et al., 2010). Esta desinformación inicial puede desencadenar en un proceso inferencial que contribuya a reforzar expectativas, tanto positivas como negativas, de los y las docentes sobre la capacidad de respuesta de sus estudiantes (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Por lo que, resultaría esencial realizar tanto una evaluación al inicio del curso escolar, como posterior a cualquier plan de intervención a favor de la convivencia y participación democrática, para comprobar la posible influencia de este tipo de programas tanto para la mejora de las relaciones de confianza entre profesorado y alumnado (Jiménez et al., 2021; Miklikowska et al., 2019), como para la mejora de la confianza del profesorado en las aptitudes resolutivas de su alumnado. Considerando clave esta última dimensión, para garantizar mayor grado de compromiso en la mantención de programas de convivencia, así como también mayor autonomía del alumnado en la gestión y resolución de sus propios conflictos, obteniendo escuelas más democráticas e inclusivas (Rapanta et al., 2021).

En definitiva, recoger aspectos como las actitudes del profesorado hacia la participación de su alumnado en la vida escolar, supone un ejercicio de plena confianza y apoyo de la autogestión democrática, que puede reorientar el sentido de “la convivencia escolar como la formación ciudadana desde el hacer con otros para el bien de todas y todos” (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2018, p. 401), dado que la escuela se instaura como “un espacio público en el que se aprende a ser ciudadano de una democracia participativa” (Benedicto, 2016, p. 934).

No obstante, en relación con las limitaciones del presente estudio expuestas anteriormente, es importante tener en cuenta igualmente la influencia del contexto en la percepción del éxito de las intervenciones psicoeducativas. Estudios como el de Yeager y Walton (2011) manifiestan que los resultados positivos en las intervenciones sociopsicológicas en centros educativos de Secundaria pueden estar sobredimensionados, dada la capacidad persuasiva de los líderes en su formación conceptual sobre los estudiantes, relacionado a su vez con el denominado efecto Halo (Jones & Bergin, 2019). Por lo tanto, aun destacando los resultados positivos de las intervenciones llevadas a cabo, es esencial continuar investigando en estas líneas, para seguir detectando variables mediadoras, así como también, posibles sesgos.

Referencias

- Alt, D., & Itzkovich, Y. (2019) The connection between perceived constructivist learning environments and faculty uncivil authoritarian behaviors. *High Educ*, 77, 437–454.
<http://doi.org/10.1007/s10734-018-0281-y>
- Baron, R.A., & Byrne, D. (2005). *Psicología Social* (10ª Ed.). Pearson Educación S.A.
- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456004>
- Boulton, M. C. (2014). High school pupils' understanding of peer counselling and willingness to use it for different types of bullying. *Pastoral Care in Education*, 32(2) 95–103.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1023011>
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within Teaching Staff and Mutual Learning among Teachers. *Studia Paedagogica*, 22(2), 67-95. <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1626>
- Cantón-Mayo, I., Cañón-Rodríguez, R., Arias-Gago, A.R., & Baelo-Álvarez, R. (2015). *Enseñanza and Teaching*, 33(1), 105-120.
<http://dx.doi.org/10.14201/et2015331105120>
- Cárcamo-Vásquez, H., & Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3) 456-470.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000300005
- Castillo-García, J. R. (2007). Las aulas escolares como escenario de formación en ciudadanía. *Anfora*, 14, 2-15.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77310204.pdf>
- Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. structural equation modeling: Concepts, issues, and applications. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-55). Sage Publications, Inc.

- Cipriano, C., Barnes, T.N., Pieloch, K.A., Rivers, S.E., & Brackett, M. (2018). A multilevel approach to understanding student and teacher perceptions of classroom support during early adolescence. *Learning Environments Research*, 22, 209–228. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-018-9274-0>
- De Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 20(36), 99-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19523136005>
- Dunkake, I., & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teach. Teach. Educ.* 50, 56–69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.005>
- España. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE, 6 de diciembre de 2018, núm. 294. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf>
- Ferreras-Listán, M., Pineda-Alfonso, J. A., & Guichot-Muñoz, E. (2018). Teachers of secondary school as Democracy Coaches: Study of their conceptions during their initial formation. *SHS Web of Conferences*, 48, 01003. <https://hdl.handle.net/11441/84549>
- Figueroa-Grenett, C. (2018). La acción política de niños, niñas y jóvenes en Chile: cuerpos, performatividad y producción de subjetividad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 199-212. <http://doi.org/10.11600/1692715x.16111>
- Flanagan, C. A., & Stout, M. (2010). Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 748–773.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. Paidós.
- García Raga, L., Bo Bonet, R.M., & Boqué Torremorell, M.C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense*

de Educación, 28(2), 537-554.

http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581

Gibson, J.E., Flaspohler, P.D., & Watts, V. (2015). Engaging youth in bullying prevention through community-based participatory research. *Fam. Community Health*, 38, 120–130.

<http://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000048>

Griffith, A. N., Larson, R.W., & Johnson H. E. (2018). How Trust Grows: Teenagers' Accounts of Forming Trust in Youth Program Staff. *Qualitative Psychology*, 5(3), 340–357

<http://doi.org/10.1037/qap0000090>

Gunduz, N., Uzaunboylu, H., & Ozcan, D. (2017). Developing and testing a scale to assess teachers' attitudes toward peer mediation of student disputes. *Social Behavior and Personality*, 45(10), 1745–1760. <http://doi.org/10.2224/sbp.6798>

Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Catedra

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown J. L., Capella, E., Atkins M., Rivers, S., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461–487. <http://doi.org/10.1086/669616>

Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why Teachers Trust School Leaders. *Journal of Educational Administration* 51(2), 194-212. <http://doi.org/10.1108/09578231311304706>

Harðarson, A. (2018). The School as a Democratic Workplace: The Political Dimension of Dewey's Democracy and Education. *Education and Culture*, 34(1), 3-18.

<https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol34/iss1/art2>

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.

Jiménez, T.I., León, J., Martín-Albo, J., Lombas, A.S., Valdivia-Salas, S., & Estévez, E. (2021). Transactional Links between Teacher–Adolescent Support, Relatedness, and Aggression at School: A Three-Wave Longitudinal Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 436-454. <http://doi.org/10.3390/ijerph18020436>

- Jones, E., & Bergin, C. (2019) Evaluating Teacher Effectiveness Using Classroom Observations: A Rasch Analysis of the Rater Effects of Principals. *Educational Assessment, 24*(2), 91–118. <http://doi.org/10.1080/10627197.2018.1564272>
- Koc-Damgaci, F., & Aydin, H. (2014). An Analysis of Academicians' Perceptions of Multicultural Education: A Turkish Experience. *Anthropologist 18*(3), 817-833. <http://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891614>
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social Skills necessary for success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education, 38*(2), 104-110. <http://doi.org/10.1177/00224669040380020401>
- Lenzi, M., Sharkey, J., Furlong, M. J., Mayworm, A., Hunnicutt, K., & Vieno, A. (2017). School Sense of Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perceptions. *Am J Community Psychol, 1*–11. <http://doi.org/10.1002/ajcp.12174>
- Lorea Leite, M. C., Moreira Hypolito, Á., Dall'igna, M. A., Cóssio, M. F., & Marcolla, V. (2012). Gestión democrática, una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(52), 89-113. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a5.pdf>
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8*(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180414044017>
- Merma-Molina, G., & Gavilán Martí, D. (2019). Análisis de las valoraciones del alumnado para repensar la autoridad docente y la formación para la ciudadanía. *Educatio Siglo XXI, 37*(1), 55-72. <http://doi.org/10.6018/j/363381>
- Miklikowska, M., Thijs, J., & Hjerm, M. (2019). The Impact of Perceived Teacher Support on Anti-Immigrant Attitudes from Early to Late Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 48*, 1175–1189. <http://doi.org/10.1007/s10964-019-00990-8>
- Murdock-Perriera, L.A., & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: the formation, transmission, and

- attributional influence of teacher expectancies. *Soc. Psychol. Educ.*, 21, 691–707. <http://doi.org/10.1007/s11218-018-9439-9>
- Nasie, M., Bar-Tal, D., Pliskin, R., Nahhas, E., & Halperin, E. (2014). Overcoming the barrier of narrative adherence in conflicts through awareness of the psychological bias of naïve realism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(11), 1543–1556. <http://doi.org/10.1177/0146167214551153>
- Nolkemper, D., Aydin, H., & Knigge, M. (2019). Teachers' stereotypes about secondary school students- the case of Germany. *Quality & Quantity* 53(1). <http://doi.org/10.1007/s11135-018-0723-8>
- OCDE. (2020). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3bf4a158-daef-40b3-b733-245ecf9881b8/eag2020-cn-es.pdf>
- Ochoa, M. L. (2019). Participación y autonomía progresiva del adolescente. Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 125-137. <http://doi.org/10.11600/1692715x.17107>
- Peña Fredes, M., Weinstein Cayuela, J., & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1). <http://doi.org/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Pérez, R., Aguilar, W., & Viquez, D. (2013). El periodo juvenil visto desde la perspectiva adulta. *Rev. Ciencias Sociales*, 116, 15-33. <http://doi.org/10.15517/rcs.v0i116.11033>
- Pérez Galvan, L. M., & Ochoa Cervantes, A. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *RMIE*, 22(72), 179-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&nrm=iso
- Pertegal Vega, M. A., Hernando Gómez, A., & Oliva Delgado, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de evaluación de los activos y fortalezas escolares desde la perspectiva del profesorado. *Apuntes de Psicología*, 29(3), 379-395. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/237>

- Pösyä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2019). Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology, 89*, 374–392. <http://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Price, H.E. (2015). Principals’ social interactions with teachers: How principal-teacher social relations correlate with teachers’ perceptions of student engagement. *Journal of Educational Administration, 53*(1), pp. 116-139. <http://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0023>
- Pretsch, J., & Ehrhardt-Madapathi, N. (2018). Experiences of justice in school and attitudes towards democracy: A matter of social exchange? *Soc Psychol Educ, 21*, 655–675. <http://doi.org/10.1007/s11218-018-9435-0>
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI, 21*(1), 303-320. <http://doi.org/10.5944/educXX1.16058>
- Rapanta, C., García-Mila, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. (2021). El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Comunicar, 66*(29), 21-31. <http://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Ravelo-Medina, M., & Radovic-Sendra, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16*(1), 389-402. <http://doi.org/10.11600/1692715x.16124>
- Restrepo, L. F., & González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias, 20*(2), 183-192. <https://www.redalyc.org/pdf/2950/295023034010.pdf>
- Russell, S.L., Wentzel, K. R., & Donlan, A.E. (2016). Teachers’ beliefs about the development of teacher–adolescent trust. *Learning Environ Res, 19*, 241–266. <http://doi.org/10.1007/s10984-016-9207-8>
- Santabárbara, J. (2019). Cálculo del intervalo de confianza para los coeficientes de correlación mediante sintaxis en SPSS. *REIRE*

Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 12(2), 1–14.

<http://doi.org/10.1344/reire2019.12.228245>

Staub, E. (2018). Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology © 2018 American Psychological Association, 24(1), 95–111.

<http://doi.org/10.1037/pac0000301>

Thorndike, R. (1968). Review of Pygmalion in the Classroom of Rosenthal, R. and Jacobson, L., 1968. *American Educational Research Journal*, 5(4), 708-711.

<http://doi.org/10.3102/00028312005004708>

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2da edición). Jossey-Bass.

UNICEF Comité Español (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

Van Maele, Dimitri, Forsyth, P. B., & Van Houtte, M. (Eds.). (2014). *Trust and school life: the role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Springer Science+Business Media.

<http://hdl.handle.net/1854/LU-4182154>

Vargas Castro, D. A. (2016). Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad. *Desde el Jardín de Freud*, 16, 63-75.

<http://doi.org/10.15446/dfj.n16.58154>

Villarejo-Carballido, B., Pulido, C.M., de Botton, L., Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 918.

<http://doi.org/10.3390/ijerph16060918>

Walker, J. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *Journal of Experimental Education*, 76, 218–240.

<http://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240>

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>

Worthington, R. W., & Whittaker, T.A. (2006). Using exploratory and confirmatory factor analysis and recommendations for best

practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

<http://doi.org/10.1177/0011000006288127>

Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301. <http://doi.org/10.3102/0034654311405999>

Zeldin, S., Christens, B. D., & Powers, J. L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: Bridging generations for youth development and community change. *American Journal of Community Psychology*, 51, 385-397.

<http://doi.org/10.1007/s10464-012-9558-y>

Susana Avivar-Cáceres es investigadora en la Universidad Católica de Valencia.

David Parra-Camacho es profesor en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universitat de València.

Vicente Javier Prado-Gascó es profesor en la Facultad de Psicología de la Universitat de València.

Contact Address: Avendia Blasco Ibáñez, 13. 46010 València. Spain

Email: david.parra-camacho@uv.es