

Anàlisi de la relació entre la passió vers la funció directiva escolar i les creences prèvies sobre aprenentatge i lideratge. Estudi en una mostra de Directius Escolars de Catalunya

Eva Rodríguez García

<http://hdl.handle.net/10803/671854>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESI DOCTORAL

Títol	Anàlisi de la relació entre la passió vers la funció directiva escolar i les creences prèvies sobre aprenentatge i lideratge. Estudi en una mostra de Directius Escolars de Catalunya.
Realitzada per	Eva Rodríguez García
en el Centre	Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
i en el Departament	d'Educació
Dirigida per	Dr. Jordi Riera i Romaní i Dr. Jordi Longás Mayayo

A la meva mare,
perquè segueixi cultivant l'alegria i la passió.

Agraïments

Al llarg dels darrers anys, i en el procés formatiu del que suposa realitzar una tesi doctoral, he compartit molts moments amb diferents persones, tant en l'àmbit acadèmic com personal, i és per això que m'agradaria dedicar-los algunes línies d'agraïment.

En primer lloc, vull agrair al Dr. Jordi Riera i al Dr. Jordi Longás el seu constant suport com a directors d'aquesta tesi. La confiança que han dipositat en mi m'ha fet créixer com a investigadora i com a persona. La profunda admiració que em susciten em fa valorar la gran oportunitat que he tingut de treballar amb ells.

En segon lloc, vull fer un agraïment a tots els membres del Grup de recerca en Pedagogia, Societat i Innovació – PSITIC per contagiar-me la passió per l'educació, per nodrir-me de la seva visió crítica i per fer-me sentir part d'un grup inquiet intel·lectualment que no deixa d'aprendre mai. Vull fer un agraïment especial al Dr. Miquel Àngel Prats per introduir-me en el món de la recerca i haver-me obert la porta al grup.

En tercer lloc, en el marc de la Facultat Blanquerna (URL), també vull agrair a tots aquells que m'han brindat el seu savi consell i m'han ajudat a resoldre dubtes, a canviar la perspectiva o, fins i tot, a seguir fent-me preguntes. Al Dr. Pau López, al Dr. Tomás Andrés, a la Dra. Eva Liesa i a la Dra. Susanna del Cerro els hi agraeixo el seu coneixement i la seva predisposició en tot moment. Alhora, també vull agrair l'ajuda concreta que m'han brindat metodòlegs com el Dr. Ander Chamarro y la Dra. Ana Urmeneta perquè sense el seu suport no hagués superat tots els obstacles que m'he anat trobant.

També voldria agrair el suport dels companys de doctorat amb qui he compartit durant aquests anys molts moments. Els antics despatxos C4-04 i C4-02 sempre seran recordats com laboratoris d'idees, projectes, somnis, frustracions, però sobretot com un espai d'ajuda i suport. En especial, vull agrair el recolzament de la Irene, el Frederic i la Susana. Tampoc vull oblidar-me de la Marta, la qual m'ha brindat tot l'energia i alegria possible per seguir treballant; així com el César per la seva paciència, suport i mirada crítica que m'ha permès millorar en molts àmbits. També faig extensiu aquest agraïment al personal d'administració i serveis de la Facultat, en especial a l'equip de Biblioteca i al Servei d'Assessorament Metodològic, pel seu suport quan més l'he necessitat. A més, agraeixo a la Facultat haver-me concedit la Beca de Recerca Blanquerna (BRB) amb la qual he pogut desenvolupar aquesta tesi i conèixer a persones excepcionals.

Quiero agradecer al Dr. Óscar Maureira su apoyo como profesor tutor de mi estadía en Chile. No tengo palabras para describir lo mucho que me han aportado tanto él como el Dr. Sergio Garay en el ámbito académico pero también personal. Sus consejos, sus aportes y sus revisiones han sido de gran ayuda para ésta tesis doctoral. También les estaré infinitamente agradecida por abrirme las puertas de su familia, de su universidad, de sus círculos académicos y sobretodo de Chile, con su cultura y su gente que tanto me han aportado.

También quiero agradecer a la Universidad Católica Silva Henríquez la oportunidad de aprender y desarrollar mi tesis en su Facultad de Educación. En especial, agradezco el cariño y apoyo del Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación, y a su director el Dr. Jaime Brito, por tratarme como a una más e incluirme en todos los proyectos y eventos.

Finalment, voldria agrair a totes aquelles persones, entitats i escoles, tant de Catalunya com de Xile, que han participat en la recerca i que sense elles aquesta tesi no hagués estat possible.

En l'àmbit més personal vull agrair a la meva família tot el suport, l'ajuda, la confiança i l'estima que han dipositat en mi durant aquests anys. A la meva mare li agraeixo i li dedico aquesta tesi doctoral per haver-me transmès la passió per l'educació i l'aprenentatge al llarg de la vida. Al meu pare li agraeixo el suport sempre positiu de que les coses aniran bé i són possibles. I a la meva germana gran li agraeixo l'estima i confiança que em té dipositada, i perquè en els moments on m'he trobat més perduda el seu exemple de valentia ha estat clau.

També vull agrair l'amistat, l'empatia i la comprensió de les meves amigues, la Eli, la Judit i la Marina; per quan no els hi he pogut dedicar tot el temps que m'hagués agradat.

Finalment, estaré eternament agraïda al meu company de viatge, el Gonzalo, perquè la seva admiració i confiança en mi, així com la seva lectura crítica i realista de les adversitats, m'ha permès no abandonar ni decaure en els moments més difícils d'aquesta aventura. Gràcies també per la comprensió i ajuda en moments on no ha estat fàcil atendre a totes les responsabilitats laborals, familiars i socials.

En aquesta investigació, i amb l'objectiu de facilitar la lectura del text, s'utilitza el "masculí genèric" per a referir-se als directors d'ambdós gèneres. No significa connotacions, ni llenguatge sexista.

Resum

La direcció escolar està considerada per la literatura científica el segon factor més influent en els resultats escolars, després de l'acció del professorat. La nostra recerca analitza les relacions que s'estableixen entre la passió que tenen els directius escolars vers la seva tasca i les creences prèvies que tenen sobre l'ensenyament-aprenentatge i el lideratge. Gràcies a la Teoria de l'Acció (Pérez, 1991), la qual explica les relacions entre coneixement i motivació amb l'acció humana, s'analitza la funció directiva des de la perspectiva de les creences sobre l'ensenyament-aprenentatge i el lideratge, i la passió per l'activitat, en un context educatiu complex on es mostren evidències de la identitat fragmentada dels directius escolars.

El treball de camp compta amb una mostra de 262 directius de centres d'Educació Primària i Secundària de Catalunya i utilitza una bateria d'instruments que recullen: a) les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge dels directius, b) les creences sobre la funció directiva, i c) la passió vers la funció directiva. A més, s'ha dissenyat i validat un nou qüestionari per identificar les creences sobre la funció directiva. La pluralitat de la mostra permet realitzar un anàlisi inferencial mitjançant correlacions, anàlisi de clúster i regressions logístiques, i obtenir informació relativa a diversos perfils directius.

Els resultats evidencien una major presència de teories implícites sobre l'ensenyament-aprenentatge de tipus constructivistes (Pozo et al., 2006) en directius. Alhora, seguint la classificació de Snowden i Boone (2007) es mostra una presència equiparable entre els que tenen creences de tipus complicada sobre la funció directiva i els que les tenen de tipus complex. La passió vers la funció directiva mostra alts nivells de passió harmoniosa i nivells baixos de passió obsessiva (Vallerand et al., 2003) comparativament respecte d'altres col·lectius. Apareixen, a més, relacions entre les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge i les creences sobre la funció directiva. Finalment, es diferencien dos perfils de directius que ens permeten reflexionar sobre algunes implicacions per a la direcció escolar a Catalunya.

Paraules clau: passió, creences, aprenentatge, lideratge, directius escolars.

Resumen

La dirección escolar está considerada por la literatura científica el segundo factor más influyente en los resultados escolares después de la acción del profesorado. Nuestra investigación analiza las relaciones que se establecen entre la pasión que tienen los directivos escolares sobre su tarea de dirigir y las creencias previas que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, y el liderazgo. Gracias a la Teoría de la Acción (Pérez, 1991), que explica las relaciones entre conocimiento y motivación en la acción humana, se analiza la función directiva desde la perspectiva de las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje y el liderazgo, y la pasión por la actividad directiva, en un contexto educativo complejo donde se muestran evidencias de la identidad fragmentada de los directivos escolares.

El trabajo de campo cuenta con una muestra de 262 directivos de centros de Educación Primaria y Secundaria de Cataluña y utiliza una batería de instrumentos que recogen: a) las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de los directivos, b) las creencias sobre la función directiva, i c) la pasión sobre la función directiva. Además, se ha diseñado y validado un nuevo cuestionario para identificar las creencias sobre la función directiva. La pluralidad de la muestra permite realizar un análisis inferencial mediante correlaciones, análisis de clúster y regresiones logísticas, y obtener información relativa a diversos perfiles directivos.

Los resultados evidencian una mayor presencia de teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje de tipo constructivistas (Pozo et al., 2006) en directivos. A la vez, siguiendo la clasificación de Snowden y Boone (2007) se muestra una presencia equiparable entre los directivos que tienen creencias de tipo complicado sobre la función directiva y los que las tienen de tipo complejo. La pasión sobre la función directiva muestra altos niveles de pasión armoniosa y niveles bajos de pasión obsesiva (Vallerand et al., 2003) comparativamente respecto a otros colectivos. Además aparecen relaciones entre las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje y las creencias sobre la función directiva. Finalmente, se diferencian dos perfiles de directivos que permiten reflexionar sobre algunas implicaciones para la dirección escolar en Cataluña.

Palabras clave: pasión, creencias, aprendizaje, liderazgo, directivos escolares.

Abstract

Scientific literature considers school management as the second most influential factor in schooling outcomes; the first one is the teacher staff action. Our study analyses the relationships between head teachers' passion toward his activity and their conceptions of learning and teaching, and leadership. Thanks to the Theory of Action (Pérez, 1991), which explains the relationships between knowledge and motivation in human action, we analyse the leadership function. We do it from the perspective of conceptions of learning and teaching and leadership beliefs, and passion toward activity in a complex educational context that shows a fragmented identity of the head teachers.

The fieldwork has a sample of 262 head teachers of Primary and Secondary Education centers in Catalonia. We use a battery of instruments that collect: a) head teachers' implicit learning and teaching theories, b) beliefs about leadership function, and c) the passion towards leadership. Moreover, a new questionnaire has been designed and validated in order to identify beliefs about leadership. The diversity and the representation of the sample, allows to carry out an inferential analysis using correlations, cluster analysis and logistic regressions, and to obtain information related to different head teachers profiles.

The results show a greater presence of constructivist implicit learning and teaching theories in head teachers (Pozo et al., 2006). In addition, taking into account the classification of Snowden & Boone (2007) it shows a comparable presence between those with complicated beliefs about leadership and those with complex ones. The passion towards leadership shows high levels of harmonious passion and low levels of obsessive passion (Vallerand et al., 2003) in comparison with other groups. Also appear relationships between implicit learning and teaching theories and beliefs about leadership function. Finally, there are two different profiles of head teachers that allow us to reflect on some implications for school management in Catalonia.

Key words: passion, beliefs, learning, leadership, head teachers.

ÍNDEX

Agraïments	2
Resum	5
Resumen	6
Abstract	7
Llistat de taules	11
Llistat de figures	13
PART I: INTRODUCCIÓ	14
1. Motivació i justificació de la recerca	14
2. Delimitació i formulació de la recerca.....	17
3. Objectius de la recerca.....	21
4. Estructura i organització del treball.....	22
5. Principis ètics	23
PART II: MARC TEÒRIC	24
1. Introducció al marc teòric	24
2. Societat, escola i direcció escolar.....	25
2.1. Escola i societat en el segle XXI.....	26
2.2. Organitzacions educatives	29
2.3. La direcció escolar a Catalunya	34
2.3.1. Funcions directives.....	39
2.3.2. Transició i identitat dels directius	46
3. Lideratge pedagògic en temps de complexitat	48
3.1. Principals models i teories del lideratge.....	49
3.2. Paradigma de la complexitat	53
3.3. Lideratge per a l'aprenentatge.....	59
3.3.1. Liderar vs Dirigir.....	61
4. Teoria de l'acció directiva.....	63
4.1. L'activitat del lideratge i la Teoria de l'Acció.....	64
4.2. Teoria de l'acció directiva.....	65
4.2.1. Motivacions, coneixements i satisfaccions	66
4.3. Elements previs de l'acció directiva.....	69
5. Creences i acció directiva	70
5.1. Diferències conceptuals	71

5.2.	Origen i funcionament de les creences.....	72
5.3.	Revisió del concepte de creences	75
5.3.1.	Creences i teories implícites sobre l'ensenyament-aprenentatge	75
5.3.2.	Creences sobre la funció directiva.....	80
6.	La passió vers la funció directiva	82
6.1.	Les emocions en l'àmbit laboral.....	83
6.2.	Motivació, implicació laboral i compromís organitzacional	85
6.3.	Satisfacció i salut laboral en l'àmbit docent.....	87
6.4.	L' <i>Engagement</i>	89
6.5.	La Passió	92
6.5.1.	Elements clau de la Passió	96
7.	Conclusiones del marco teórico	98
PART III: MÈTODE		109
1.	Hipòtesis	109
2.	Mostra.....	111
3.	Instruments.....	112
a.	Qüestionari de dades sociodemogràfiques	113
b.	Qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'E-A	113
c.	Qüestionari de creences sobre la funció directiva.....	116
d.	Qüestionari de passió vers la funció directiva.....	121
4.	Procediment	122
5.	Anàlisi de dades	123
PART IV. RESULTATS.....		126
1.	Anàlisi descriptiu dels resultats dels qüestionaris de creences i passió.....	126
a.	Teories implícites sobre ensenyament-aprenentatge.....	126
b.	Creences sobre la funció directiva.....	129
c.	Passió vers la funció directiva	132
2.	Anàlisi multivariat de les relacions entre variables.....	134
a.	Correlacions bivariades	134
b.	Anàlisi de conglomerats	134
c.	Regressions logístiques	137
PART V. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS		151

1. Les teories implícites d'E-A dels directius	151
a. Teories implícites d'E-A i contribució als 7 principis de l'OCDE	153
b. Influència variables sociodemogràfiques en les teories implícites d'E-A... 153	
2. Les creences sobre la funció directiva dels directius.....	155
a. Influència variables sociodemogràfiques en creences funció directiva	158
3. La passió dels directius	159
a. Influència variables sociodemogràfiques en la passió.....	162
4. Creences sobre la funció directiva i teories implícites d'EA	163
5. Creences sobre la funció directiva i passió	164
6. La funció directiva segons el perfil del directiu	165
7. Limitacions de la recerca.....	167
PART VI. CONCLUSIONES	169
1. Revisión de los objetivos.....	169
2. Conclusiones generales e implicaciones para la dirección escolar.....	171
3. Prospectiva	174
REFERÈNCIES	176
ANNEXOS	199

Llistat de taules

Taula 1. Síntesi de característiques de la direcció escolar a Catalunya	39
Taula 2. Principals teories i models de lideratge	51
Taula 3. Problemes simples, complicats i complexos.....	56
Taula 4. Diferències entre direcció i lideratge	62
Taula 5. Transició entre organitzacions tradicionals i modernes	84
Taula 6. Características de las tres creencias de liderazgo	107
Taula 7. Estadístiques descriptives de variables sociodemogràfiques de la mostra..	112
Taula 8. Exemples d'ítems del qüestionari de creences sobre la funció directiva.....	118
Taula 9. Classificació dels ítems de lideratge segons tres factors.....	119
Taula 10. Resultats de l'anàlisi factorial del qüestionari sobre creences de la funció directiva	120
Taula 11. Resultats del qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'E-A	126
Taula 12. Número de respostes i representativitats de cada TI segons l'ítem del qüestionari.....	127
Taula 13. Resultats de les teories implícites d'E-A en directius.....	128
Taula 14. Resultats del qüestionari de creences sobre la funció directiva.....	129
Taula 15. Dades descriptives del qüestionari de creences sobre la funció directiva..	129
Taula 16. Resultats de les creences sobre la funció directiva	131
Taula 17. Dades descriptives del qüestionari de passió vers la funció directiva.....	132
Taula 18. Resultats de la passió en directius	133
Taula 19. Anàlisi de correlacions entre variables principals	134
Taula 20. Agrupacions de la mostra segons conglomerats	135
Taula 21. Correlacions per a homes amb formació en gestió (n=30) (Clúster 1)	135
Taula 22. Correlacions per a dones amb formació en gestió (n=46) (Clúster 2).....	135
Taula 23. Correlacions per dones amb cursos de gestió (n=56) (Clúster 3).....	136
Taula 24. Correlacions per a homes amb cursos de gestió (n=52) (Clúster 4)	136
Taula 25. Correlacions per a dones sense formació en gestió (n=58) (Clúster 5)	136
Taula 26. Correlacions per a homes sense formació en gestió (n=20) (Clúster 6)	136
Taula 27. Variables i codificació.....	138
Taula 28. Model de regressió saturat o complet dels complexos	140
Taula 29. Prova òmnibus sobre els coeficients del model.....	141
Taula 30. Resum del model dels complexos.....	141
Taula 31. Versió definitiva del model (pas 9) dels complexos	142
Taula 32. Resultats per el grup dels complexos.....	143
Taula 33. Casos atípics dels complexos	144

Taula 34. Model de regressió saturat o complet dels complicats	145
Taula 35. Prova òmnibus sobre els coeficients del model dels complicats.....	146
Taula 36. Resum del model dels complicats	146
Taula 37. Versió definitiva del model (pas 10) dels complicats	147
Taula 38. Resultats per el grup dels complicats	148
Taula 39. Casos atípics dels complicats	149
Taula 40. Model amb interacció	150
Taula 41. Comparació teories planificació educativa de Macchiarola i Martin (2007) amb creences de la funció directiva	157

Llistat de figures

Figura 1. Esquema organitzatiu del marc teòric	24
Figura 2. Classificació de les funcions directives segons LOMCE 8/2013.....	40
Figura 3. Classificació de les funcions directives segons LEC 12/2009	41
Figura 4. Classificació de les funcions directives segons Pont et al. (2008)	44
Figura 5. Impacte del lideratge en les organitzacions educatives.....	52
Figura 6. Marc Cynefin de coneixement.....	57
Figura 7. Teoria de l'activitat	65
Figura 8. Procés per a la presa de decisions	68
Figura 9. Model integrador de l'engagement en el treball.....	91
Figura 10. Triángulo visual de los 3 elementos de análisis de la investigación.....	103
Figura 11. Procés de re-elaboració del qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'E-A.....	115
Figura 12. Categories d'anàlisi en base a les funcions directives.....	117
Figura 13. Procés d'elaboració del qüestionari de creences sobre la funció directiva	119
Figura 14. Representació gràfica de resultats sobre creences en diverses investigacions	152

PART I: INTRODUCCIÓ

1. Motivació i justificació de la recerca

La primera guspira d'interès sobre aquest tema neix en la meva trajectòria com a estudiant del Grau en Educació Primària i es desenvolupa de forma exponencial en la meva trajectòria professional com a mestra, però també com a investigadora novell.

La meva formació com a mestra, portes endins de la universitat, va ser un espai per conèixer, analitzar, crear, discutir, però sobretot, un espai on somiàvem com hauria de ser el nostre futur com a mestres. El somni, però, es va començar a esquerdar un cop vam iniciar les pràctiques com a mestres a diferents escoles del territori. L'impacte, per a mi, va suposar replantejar-me la meva formació i, per tant, el meu itinerari professional. Les diferències entre el que somiàvem a la universitat i el que s'aconseguia fer a l'escola, fossin pels motius que fossin, eren abismals. Recordo, entre llàgrimes, dir-li a la meva mare (mestra d'educació primària, també): "Mama, si ser mestre significa fer això que estic fent a l'escola actualment i reproduir cada dia de la meva vida aquest model, no vull ser mestra. Prefereixo deixar-ho".

L'impacte, i les petites esquerdes en el meu somni, no van desaparèixer malgrat les diferents escoles per on vaig passar, però tampoc es van fer molt més grans. A mesura que van passar els quatre anys de formació, i les respectives pràctiques, només tenia al cap una pregunta "per què?". Per què si sabíem com es podien millorar les coses, no ho portàvem a la pràctica a les escoles? Per què el QUÈ no suposava cap canvi en el COM?

Després de la meva formació inicial com a mestra, vaig seguir formant-me amb un màster sobre innovació pedagògica i lideratge, alhora que iniciava la meva trajectòria professional ens dos àmbits: a l'escola pública fent les meves primeres substitucions, i com a becària del Grup de Recerca Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les TIC (PSITIC) de la Facultat Blanquerna (Universitat Ramon Llull).

Les substitucions a l'escola pública, on encara avui hi treballo, han estat una font d'aprenentatge, d'alegria però també de decepcions. Les meves primeres preguntes que ja m'havia fet en les escoles de pràctiques es reproduïen a mesura que anava coneixent el sistema educatiu per dins. No només vaig seguir preguntant-me "per què", sinó que vaig poder observar com noves idees, tendències o modes anaven apareixent, feien un canvi (superficial) en la manera de treballar, i tornaven a marxar. Les noves propostes que arribaven eren posades a la pràctica de forma mecanitzada, sense pensar-les, reflexionar-les, avaluar-les, discutir-les... res. Avui en dia, veig com tothom aplica les

noves normatives o propostes, sovint imposades pels equips directius, tal com poden o volen. Es com si els mestres rebessin una flor i, sense mirar-la ni olorar-la, es gressin i la col·loquessin a l'estanteria. No seria millor rebre una llavor i planificar, viure, gaudir, analitzar, descobrir i interrogar-se sobre el seu creixement?

L'experiència com a becària d'investigació en un grup de recerca consolidat com PSITIC em va aportar moltes coses bones, però sobretot, esperança. Gràcies als meus companys i al descobriment de tants i tants projectes socioeducatius, em vaig adonar que no estava sola, que hi havia moltes altres persones que veien l'educació des de la meua mirada, o si més no, que s'aturaven a mirar-la.

El Màster en Innovació Pedagògica i Lideratge em va permetre començar a ordenar totes aquestes preguntes que m'havia anat fent en els darrers anys i començar a indagar respostes. Vaig poder aprofundir sobre el lideratge com a facilitador del canvi i de l'entesa entre tota la comunitat educativa per donar sentit a la seva finalitat educativa (missió i visió) i aquesta tesi ha estat la forma de seguir aprenent sobre el lideratge a l'escola.

El lideratge és la clau per millorar el Sistema Educatiu (Barber i Mourshed, 2007; Pont, Nusche i Moorman, 2008; OECD 2013a, 2013b, 2016; UNESCO, 2012), només cal que els equips directius tinguin clar on son i cap on volen anar juntament amb el seu equip de mestres.

És indiscutible que les condicions de la tasca, els recursos disponibles o les característiques del context influeixen i condicionen l'acció directiva i la seva eficàcia. Més encara, en el paradigma de la complexitat (Morin, 2011) és necessari que els equips directius exerceixin un fort lideratge en tots els nivells que es centri en les complexes interaccions de tots els actors dins el sistema i subsistemes, creant d'aquesta manera una visió més àmplia dels sistemes educatius com a organismes holístics (Snyder, 2013).

Però analitzant el nivell estrictament personal de les persones que desenvolupen el rol directiu, ens preguntem què influeix en la seva acció directiva i lideratge. Com veurem més endavant, alguns autors indiquen que les creences i la passió podrien definir aquesta actuació directiva (Pérez, 1991; Pozo, Scheuer, Pérez-Echevarría, Mateos, Martín, de la Cruz, 2006; Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Gagné i Marsolais, 2003).

Finalment, aquesta investigació ha comptat amb el suport d'una Beca de Recerca Blanquerna (BRB) de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport

Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. A més, aquesta beca ha permès desenvolupar una part d'aquesta investigació en el marc d'una estada de tres mesos en l'Institut Interdisciplinari de Pedagogia i Educació de la Universitat Catòlica Silva Henríquez de Xile. Aquest ajut ha estat una gran oportunitat tant a nivell acadèmic com personal per poder elaborar aquest treball.

2. Delimitació i formulació de la recerca

La pràctica docent es desenvolupa, juntament amb els col·legues de professió, en un entorn d'altres exigències, diversitat de necessitats i multiplicitat de tasques i funcions (TALIS, 2018). Aquesta realitat, que a voltes ens desborda, ve determinada per les diferents expectatives que sobre l'escola diposita la societat, l'administració educativa, els alumnes i les seves famílies. I obliga a la difícil entesa entre els professionals de l'escola i els altres serveis educatius (Longás i Civís, 2018). En aquest marc, sorprèn que en el nostre país i de forma generalitzada no mereixin massa interès, en els currículums actuals de la formació de mestres, les competències professionals en totes aquestes relacions i interdependències educatives amb l'objectiu de treballar per i en l'aprenentatge.

En les dues últimes dècades l'Escola, arreu del món, afronta el gran desafiament de la seva transformació o, si més no, adequació a les noves necessitats que planteja l'evolució cultural, social i tecnològica (TALIS, 2018; Gisbert i Prats, 2018). Els entorns VUCA o VICA en català (Volatilitat, Incertesa, Complexitat i Ambigüitat) condicionen l'educació fent que aquesta canviï a una velocitat vertiginosa i amb una falta de direcció poc predictable, creant amplis espais d'ambigüitat. Tot indica que els docents actuals i del futur proper es desenvoluparan en camps de treball profundament complexos.

Particularment a Catalunya, en el sentit apuntat, el recentment publicat Anuari de l'Educació 2018 per part de la Fundació Bofill (Riera, 2019), planteja 10 reptes específics que haurien d'incorporar-se a l'agenda pública actual. Aquests reptes es descriuen en la mesura que estan tenint grans avenços en l'actualitat, però que també són de gran rellevància per aportar-hi una nova reflexió i fer propostes de millora a curt, mitjà i llarg termini: el "gap" generacional que tenim actualment i com orientem als joves en els seus itineraris, com millorem la participació de les famílies als centres educatius, les noves propostes per a la millora de centres educatius desafavorits, les TIC, les xarxes de coresponsabilitat educativa, o la formació inicial del mestres. D'acord amb Riera (2019), com element comú de tots aquests diferents reptes que es plantegen a l'escola:

"L'autèntic dilema passa per decidir conscientment i raonada entre seguir mantenint una praxi educativa fonamentada en principis educatius, metodologies i estratègies que, malgrat l'aparença de determinats canvis —sovint lampedusians— que es proposen, mantenen d'arrel la cronificació d'inequitats consubstancials i un aprenentatge de caràcter superficial, centrat en continguts, fragmentador del saber, efectista i efímer; o en canvi s'opta decididament i compromesa pels principis, estratègies psicopedagògiques i metodologies que

promouen i fonamenten un model educatiu inclusor, d'alta equitat, i promociador d'aprenentatge profund, competencial, integral i integrador de coneixements, eficaç i durador. (p. 22)”

Són molts els autors que coincideixen, des de diferents perspectives, que l'escola com a organització hauria de ser interpretada en el món actual com una organització de caràcter complex en la mesura que ja no estem a l'escola mecanicista i reproductora del segle XIX. Per a Snyder (2013) la comprensió de la realitat educativa passa per disposar d'una nova perspectiva que es centri en les complexes interaccions dels actors dins els sistemes i subsistemes educatius, creant una visió més àmplia dels sistemes educatius com a organismes holístics.

En conseqüència, la direcció en l'organització de l'escola i la presa de decisions que li correspon està cridada a desenvolupar-se des dels models de gestió de la complexitat. De fet, la literatura científica actual afirma també que, en aquest context de complexitat, la direcció escolar constitueix un element essencial o crític de la qualitat educativa, cada vegada més determinant davant els reptes que durant els últims anys han emergit. Nombrosos informes internacionals (Barber i Mourshed, 2007; Pont et al., 2008; OECD 2013a, 2013b, 2016; UNESCO, 2012) identifiquen la funció del lideratge escolar com la clau per assegurar la qualitat del sistema educatiu. En ordre d'importància i després de l'acció docent, el lideratge escolar és el segon factor intern de l'escola amb més influència sobre l'èxit escolar (Pont, Nusche i Hopkins, 2008). De forma indirecta, el lideratge influeix en la motivació i la capacitat del professorat i afecta a l'ambient i l'entorn en el qual es treballa i s'aprèn.

Així doncs, la funció directiva i molt concretament el lideratge esdevenen factors cabdals en la millora dels Sistemes Educatius. Actualment la recerca confirma la necessitat de que els models de direcció Administrativa evolucionin cap a models directius centrats en el lideratge pedagògic (Istance, Stoll, Jolonch, Martínez i Badia, 2013). Malgrat és una evidència la necessitat de desenvolupament de noves competències professionals directives, l'accés per a exercir aquesta funció en el nostre país ve més condicionada per la formació i experiència docent que directiva. Aquest fet podria suposar una teòrica disfuncionalitat per a moltes persones (docents) que assumeixen el rol directiu. Segons Vaillant (2015, p.3): “els directius estan sobre exigits a nivell administratiu, no tenen temps per tasques d'àmbit més pedagògic, i participen poc en processos decisius”. Per a Mulford (2003), el cúmul d'exigències externes repercuteix en molts casos en una fragmentació de la funció o identitat del director. Com assenyala Bolívar (2018), aquest

fet pot generar una crisi identitària entre la doble identitat de docent i director (recordem que els directius són docents amb un mínim d'anys d'experiència que acaben promocionant cap el càrrec de directiu), entre ser gestor amb funció administrativa o líder pedagògic, o entre ser representant de l'Administració o dels companys que l'han escollit.

Més enllà dels condicionants que determinen l'accés a la funció directiva i com aquest rol és assumit i potenciat pel mateix Sistema Educatiu, ens preguntem com és o pot ser l'acció directiva a partir del bagatge professional i personal de les persones que hi accedeixen. Per què els directius actuen com actuen? És indiscutible que les condicions de la tasca, els recursos disponibles o les característiques del context influeixen i condicionen l'acció directiva. Però en el pla estrictament personal, què pot estar influent en el bon desenvolupament de la funció directiva? Aquesta qüestió, per altra banda clàssica en la investigació entorn el bon lideratge, pot ser abordada des de la Teoria de l'Acció (Engeström, 2001; Larripa i Erausquin, 2008; Pérez, 1991) donada la suposada "crisi d'identitat" entre docent i directiu que abans hem referit.

En la Teoria de l'Acció es defineix el procés pel qual un decisor ha de passar per prendre una decisió. En aquest procés, intervenen els coneixements i creences que el decisor pugui tenir, així com les motivacions que seran clau per acabar de decidir una acció concreta.

L'interès de la nostra investigació pretén cercar respostes des dels elements previs que condicionen l'acció. No es tracta de minimitzar altres elements d'anàlisi que podrien tenir alta rellevància en el canvi educatiu i el lideratge, i tampoc es tracta d'aïllar aquests elements "previs a l'acció" de l'entorn sociocultural, sinó de destacar la importància que els elements previs (que depenen dels coneixements i les motivacions) poden tenir sobre les actuacions directives i, per tant, de canviar i millorar el lideratge i els processos d'ensenyament-aprenentatge en centres educatius.

Els elements previs a l'acció que volem analitzar són: a) les creences sobre la funció directiva i l'ensenyament-aprenentatge, que responen a la perspectiva dels coneixements que tot decisor ha de tenir; i b) la motivació directiva i el compromís personal del líder formal escolar emprant el constructe de passió vers la funció directiva i el seu Model Dualístic de la Passió (Vallerand et al., 2003), que respon a la perspectiva de la motivació.

Tal com diu Pozo et al. (2006), la importància de profunditzar en les creences com a element previ per prendre una decisió és altament rellevant quan es volen canviar les pràctiques escolars, les formes d'ensenyar i aprendre, o les pràctiques organitzatives i

de gestió del centre escolar, ja que primerament s'han de canviar les mentalitats o concepcions.

Per altra banda, el concepte de passió de Vallerand et al. (2003), definida com una forta inclinació de les persones cap a una activitat que els hi agrada, consideren important i en la que inverteixen temps i energia, ens permet analitzar la motivació que actua com a catalitzador en la presa de decisions i, per tant, en la teoria de l'acció. El Model Dualístic de la Passió (DMP) desenvolupat pels autors permet diferenciar entre una adhesió a l'activitat saludable i harmònica, és a dir que els directius integren la direcció amb harmonia amb altres aspectes de la seva vida; o bé una adhesió de caràcter obsessiu i poc saludable que pot provocar conflictes en la vida de la persona.

En resum, la tesi que presentem obre una línia d'investigació dins la recerca entorn el lideratge escolar. Ho fa de forma exploratòria, per conèixer les creences dels directius entorn l'ensenyament-aprenentatge, entorn el lideratge de l'organització educativa, i el tipus de passió per la funció directiva. I per analitzar les relacions entre aquests constructes. El que supera l'abast d'aquesta Tesi és comprovar que l'acció directiva té correspondència amb allò declarat pels directius, formant part de la prospectiva que ens proposem per al futur.

3. Objectius de la recerca

Els objectius que ens proposem assolir amb aquesta investigació es descriuen a continuació:

1. Aprofundir en les relacions teòriques entre l'acció directiva i les creences sobre ensenyament aprenentatge, les creences sobre la funció directiva i la passió ver l'acció directiva.
 - 1.1. Revisar els conceptes i models explicatius sobre creences o teories implícites en relació als processos d'ensenyament i aprenentatge presents a la literatura.
 - 1.2. Revisar els conceptes sobre lideratge escolar i les creences en relació a la funció directiva a partir de la literatura.
 - 1.3. Categoritzar les creences sobre la funció directiva.
 - 1.4. Revisar el concepte de passió per l'activitat i la seva aplicabilitat en l'estudi del lideratge escolar.
 - 1.5. Analitzar la hipotètica relació entre el model de lideratge des de la complexitat i per l'aprenentatge i les creences sobre ensenyament aprenentatge, funció directiva i passió vers la funció directiva.
2. Analitzar mitjançant la recerca empírica la relació entre les creences sobre la funció directiva, l'ensenyament aprenentatge i la passió dels directius escolars.
 - 2.1. Identificar i comprendre les creences o teories implícites que tenen els directius escolars en relació als processos d'ensenyament i aprenentatge.
 - 2.2. Dissenyar i validar un instrument per avaluar les creences que tenen els directius escolars sobre la funció directiva.
 - 2.3. Identificar i comprendre les creences que tenen els directius escolars en relació a la funció directiva en un centre educatiu.
 - 2.4. Identificar el grau i tipus de passió dels directius escolars en relació a la seva activitat professional.
 - 2.5. Analitzar i descriure les relacions que s'estableixen entre les creences dels directius escolars sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge i funció directiva i la seva passió per l'activitat.
3. Proposar noves estratègies per a la millora i qualitat de l'acció directiva escolar des de la perspectiva d'un lideratge per l'aprenentatge i la complexitat amb l'objectiu d'adaptar-se i transformar l'educació del segle XXI.

4. Estructura i organització del treball

Després de l'apartat Introducció presentarem la part II d'aquesta recerca que és la fonamentació teòric. En aquest punt s'elabora una contextualització en el marc socioeducatiu de les direccions escolars a Catalunya i, per tant, s'exposa la realitat social actual, s'emmarquen les organitzacions educatives en relació a l'evolució constant dels darrers anys i es contextualitza la direcció escolar des de la part normativa i també des de la percepció actual de la direcció a Catalunya. En segon lloc, ens centrem en el lideratge fent una breu revisió dels principals models i teories i abordant la necessitat actual d'un lideratge des de la complexitat i per a l'aprenentatge. En tercer lloc, ens centrem en un factor que pot estar influïent en el bon desenvolupament de la funció directiva: la teoria de l'acció, és a dir, aquell procés pel qual un decisor ha de passar per prendre una decisió. En aquest sentit, l'interès de la investigació es desdobra en dos apartats més: les creences i la passió. Aquests dos elements actuen com a condicionants en el procés de presa de decisions d'un director, les creences actuen com a coneixement i la passió com a motivació per a l'acció.

Seguidament a la Part III es detalla la Metodologia del treball empíric, d'acord amb les hipòtesis i objectius plantejats en aquesta recerca que abraça l'aplicació de tres qüestionaris en una mostra de 262 directius de Catalunya.

A continuació, a la Part IV s'exposen els resultats obtinguts per a cada qüestionari, així com les correlacions i regressions entre ells.

A la Part V s'enfoca la discussió dels resultats obtinguts, tot donant resposta a cadascuna de les hipòtesis plantejades en aquesta recerca; així com també reflexionant sobre les principals limitacions trobades durant aquesta recerca.

Finalment, a la Part VI, es revisen els objectius d'aquesta investigació, es conclou amb una síntesi de les principals aportacions d'aquesta tesi, així com es plantegen futures línies de recerca i àmbits de transferència d'aquesta investigació¹.

¹ Es presenta aquest capítol en castellà perquè és un dels criteris per optar a la menció internacional en el títol de Doctor. A més, també es presenten en castellà el resum de la tesi i les conclusions del marc teòric.

5. Principis ètics

En el desenvolupament de la nostra recerca hem tingut en compte els principis de beneficència –que inclou el de no maleficència-, d'autonomia, de confidencialitat i dret a la intimitat i de justícia (França-Tarragó, 1996).

Pel que fa al principi de beneficència, la voluntat d'aquest treball s'orienta a comprendre millor la funció directiva a Catalunya a través de l'anàlisi de les creences i la passió vers la funció directiva del col·lectiu de directius. Així doncs, la finalitat última d'aquesta investigació és comprendre si les creences i la passió poden millorar la funció directiva i poder orientar accions específiques encaminades a la formació conscient i reflexiva dels directius així com a la millora de la seva salut en l'àmbit del treball.

En relació al principi de no maleficència i autonomia, hem tingut especial cura de no causar perjudici amb la nostra recerca i assegurar una participació lliure i voluntària dels entrevistats. Tots ells han estat informats per escrit de la recerca i els seus objectius.

Pel que fa al principi de confidencialitat i dret a la intimitat s'han pres totes les mesures oportunes per garantir la confidencialitat de totes les dades recollides a nivell individual i de cada associació o agrupació que ens ha brindat la mostra, així com en el retorn dels resultats.

Finalment, el principi de justícia s'ha concretat en el tracte equitatiu a tots els participants directius que han tingut les mateixes condicions d'aplicació i retorn de resultats.

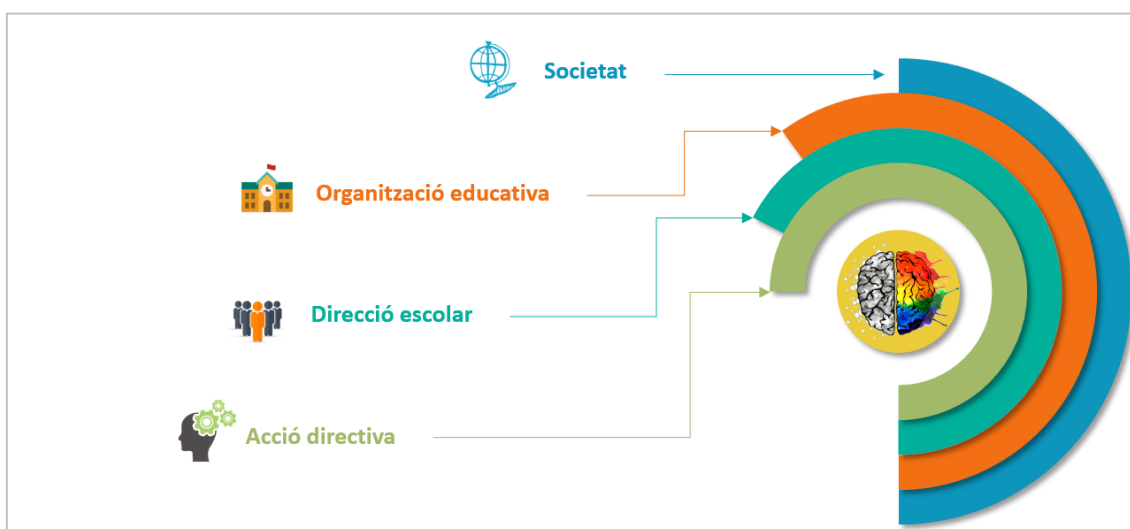
PART II: MARC TEÒRIC

1. Introducció al marc teòric

La recerca que hem plantejat exigeix aprofundir en els conceptes que la fonamenten i que han de permetre estructurar el treball de camp i guiar la reflexió. Aquesta primera part és essencial en tant que pretenem aprofundir en els elements previs de l'acció directiva, com ho són les creences i la passió envers la seva tasca.

Hem organitzat el treball segons l'esquema presentat en la Figura 1, en el qual podem identificar l'acció directiva al centre d'altres estructures tant dinàmiques i complexes com ho són la societat, les organitzacions educatives i la direcció escolar en el nostre context, Espanya i Catalunya.

Figura 1. Esquema organitzatiu del marc teòric



Nota: Elaboració pròpia.

En primer lloc, aprofundirem en aquells factors externs que condicionen l'acció directiva com la societat i les organitzacions educatives, en tant que la direcció no es aliena al moment social de canvi constant abocat, més que mai, a la incertesa. Seguidament, analitzarem les principals característiques de la direcció escolar a nivell normatiu pel que respecta a Catalunya i Espanya, fet que ens permetrà aprofundir en la identitat dels directius escolars i els seus conflictes de rol; així com les funcions que han de desenvolupar en els centres educatius.

En segon lloc, i per valorar la idoneïtat dels diferents tipus de lideratge existents, farem una breu revisió dels principals models teòrics que millor responguin a les necessitats d'innovació i adaptació al canvi continu. La teoria de la complexitat en les organitzacions

educatives, així com la importància de mantenir un lideratge per a l'aprenentatge, seran claus per determinar un lideratge que respongui a les necessitats actuals i transiti d'un lideratge de caire més administratiu cap a lideratges més centrats en la pedagogia.

Les demandes d'un lideratge des de la complexitat i per l'aprenentatge pre-defeixen com hauria de ser l'acció directiva en el segle XXI. Abans però, és necessari conèixer com estan actuant els directius de centres educatius; per tal de poder, després, transformar l'educació i el lideratge i, sobretot, contribuir a la consolidació d'una identitat professional directiva pròpia que permeti diluir la situació d'ambivalència actual docència-direcció.

Per conèixer com actuen els directius ens interessa conèixer models que expliquin perquè les persones actuen com actuen en situacions diverses. En aquest sentit, en el tercer bloc del marc teòric, aprofundim en la Teoria de l'Acció per identificar aquells elements que condicionaran l'acció directiva: coneixements i motivació.

En quart lloc, analitzarem els coneixements, des la perspectiva de les creences, que condicionen la presa de decisions i, en definitiva, l'acció directiva. Els sistemes de creences dels actors educatius i, concretament, dels directius condicionen la seva pràctica directiva. En aquest sentit, aprofundirem no només en les creences que tenen sobre el lideratge, sinó també en les creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, ja que per liderar una escola són necessàries ambdues.

En cinquè lloc, analitzarem la motivació i els constructes que li són propers, amb la intenció de comprendre la importància de les emocions en la presa de decisions i en l'acció directiva. El constructe de la passió serà determinant per a la nostra recerca.

La nostra recerca teòrica finalitzarà amb un capítol conclusiu.

2. Societat, escola i direcció escolar

L'acció directiva es desenvolupa en centres educatius concrets, dins d'un context social, cultural i educatiu determinat. La forma en com s'exerceix la direcció està condicionada per molts factors que poden ser considerats externs (marc normatiu, recursos...) i interns (experiència, motivació...) a la persona.

Abans d'abordar els factors personals, en aquest capítol volem aprofundir en la contextualització de la direcció escolar. En primer lloc, la direcció no és aliena al moment social de canvi constant, abocat més que mai a la incertesa i el seu efecte sobre l'escola.

En segon lloc, les organitzacions educatives, el punt neuràlgic de tota acció educativa i directiva, també han sofert canvis al llarg del temps per adaptar-se actualment a la societat i a les demandes i expectatives de l'entorn de l'escola. En tercer lloc, la direcció escolar està altament regulada en el nostre Sistema Educatiu, amb normes que defineixen els canals d'accés o que determinen la seva actuació professional. La regularització del treball genera rols i càrrecs en la direcció que no sempre estaran en consonància amb la identitat dels professionals que entomen el càrrec, i més tenint en compte la transició del càrrec directiu entre docent i director.

Tot plegat esdevé un marc d'actuació complex i a vegades contradictori, essent necessari conèixe'l per poder valorar posteriorment la idoneïtat dels diferents tipus de lideratge.

2.1. Escola i societat en el segle XXI

La societat actual s'afronta al desafiament de respondre i qüestionar un multitud de canvis d'inescrutable transcendència a escala nacional, regional i planetària.

La rellevància de la revolució tecnològica, per alguns anomenada la 4a revolució industrial, ens ha submergit en un procés de canvi influït pel ràpid avenç de l'automatització i la intel·ligència artificial, però també de les noves concepcions entorn el treball i el lloc que ocupa aquest en la vida de les persones (ESIC, 2017); superant amb escreix la capacitat d'adaptació de les estructures educatives formals.

Desafiaments com la crisi climàtica, migracions desregulades, creixement exponencial de la informació a disposició d'una població no necessàriament proveïda de competències crítiques, l'obsolescència accelerada de tot allò creat, incloent la desaparició de llocs de treball de llarga trajectòria, la lluita pels drets de les comunitats LGTBI, les noves estructures familiars, la necessària revisió feminista de la història i l'actualitat, així com la creació d'hàbits de vida sostenible i saludables són tan sols algunes de les tasques que l'educació no només ha d'afrontar, sinó que també ha de contribuir a la formació de marcs ètics que donin garanties per a nous pactes socials.

Per altra banda, el consum exasperant i consagrat pel mercat globalitzat va en contra d'una cultura solidària, respectuosa de l'altre com a ésser humà local i global, un ciutadà consumidor, no consumit. El filòsof sudcoreà Byung Chul, en el seu llibre "La sociedad del cansancio" (2017), planteja que l'ésser humà s'atabala assumint pautes de comportament que encara que no siguin obligatòries –com el consumisme- les executa

com si la seva felicitat depengués d'allò, contribuint així al reconeixement de l'individu exitós com a model d'un fràgil teixit social.

Particularment a Catalunya, el recentment publicat Anuari de l'Educació 2018 per part de la Fundació Bofill (Riera, 2019), planteja 10 reptes específics que haurien d'incorporar-se actualment a l'agenda pública de l'Educació. Aquests reptes es descriuen en la mesura que estan tenint grans avenços, però que també són de gran rellevància per aportar-hi una nova reflexió i fer propostes de millora a curt, mitjà i llarg termini: el "gap" generacional que tenim actualment i com orientem als joves en els seus itineraris, com millorem la participació de les famílies als centres educatius, les noves propostes per a la millora de centres educatius desfavorits, les TIC, les xarxes de coresponsabilitat educativa, o la formació inicial del mestres.

També, l'escola catalana ha anat a remolc de vertiginosos canvis culturals, socials, tecnològics i econòmics, tot fent que l'escola sigui determinant per la cohesió social de la societat catalana que, avui, és plurilingüe i multicultural. A més, "la desorientació que es viu en el món de l'educació a Catalunya, com a qualsevol altre indret, és gran. En temps de gran incertesa i amb les enormes dificultats que imposen la crisi i les retallades en el pressupost d'educació, el compromís dels mestres i la comunitat educativa resulten decisius i pren més rellevància parar una atenció especial a les formes emergents d'innovació educativa" (Martínez, Badia i Jolonch, 2013, p.19).

En suma, la societat viu moments de profunda vulnerabilitat, individual i social, humana i inalienable, i l'educació forma part del context problemàtic respecte el qual no es pot desentendre. La nova era de la complexitat (Morin, 2011) o la societat líquida (Bauman, 1999) expliquen de forma complementària per què es creu que estem entrant en una nova etapa de la civilització. L'acrònim VICA proposat per Johansen (2007) sintetitza les característiques pròpies de l'entorn social i educatiu en el nostre context: Volatilitat (o acceleració del canvi), Incertesa (dubtes sobre què fer i com, així com poca previsió de futur), Complexitat (sobretot per la multiplicitat d'actors) i Ambigüïtat (inexistència de solucions bones o pre-definides).

L'actual realitat social planteja grans interrogants sobre el què i el com de l'educació, de les organitzacions i del model d'administració tal com el concebem actualment. Els grans canvis que s'estan vivint s'expressen a l'escola en forma de noves demandes i nous conflictes que desafien la cultura docent clàssica i qüestionen tan el propi rol professional docent i directiu com la funció mateixa de la institució escolar (Longás, 2019; Longás i Civís, 2019).

En aquest sentit, és remarcable el propòsit urgent que es replanteja la UNESCO (Centre UNESCO de Catalunya, 2015), en el document “Repensar l’educació”, quan manifesta la necessitat de “replantejar el propòsit de l’educació i l’organització de l’aprenentatge” d’una forma més holística i superant les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics; i tot alertant-nos del perill que es corre si posem tot l’èmfasi en els resultats educatius i deixem de banda el procés d’aprenentatge.

És també conegut l’informe de la OECD “The nature of learning: using research to inspire practice” (2010) que es deriva d’una important recerca a nivell europeu sobre cognició, emoció i biologia en l’educació, planteja set principis transversals que haurien d’orientar la creació d’entorns d’aprenentatge del segle XXI. Aquests són també reformulats en un altre informe de la OCDE (2013) des de la perspectiva de l’adult per tal d’orquestrar l’aprenentatge, donant per fet que les escoles també són organitzacions que aprenen i no només els estudiants.

Aquests set principis, originals i reformulats respectivament, són:

1. L’alumne és el centre de l’aprenentatge./ Els educadors comparteixen la clara prioritat sobre la centralitat de l’aprenentatge, tant pels alumnes com per ells mateixos.
2. L’aprenentatge és de naturalesa social./ L’ensenyament es realitza de forma col·laborativa.
3. Les emocions són part integral de l’aprenentatge./ L’èxit de cada educador està lligat a les seves emocions (satisfacció, autoeficàcia, ansietat...)
4. L’aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals entre l’alumnat i els seus coneixements previs./ El desenvolupament professional es construeix segons les diferències individuals de les capacitats i experiències de cada educador
5. L’esforç de l’alumnat és clau per l’aprenentatge./ Es tracta d’evitar una sobrecàrrega excessiva o estrés que disminueixi el rendiment de l’educador.
6. L’avaluació contínua afavoreix l’aprenentatge. /Els educadors utilitzen informació rica que avalua els processos d’ensenyament-aprenentatge que desenvolupen.
7. Aprendre és construir connexions horitzontals./ Els educadors connecten activitats i matèries, però també es connecten dins i fora de l’escola amb altres serveis educatius o altres escoles i organitzacions.

Badia (2019) també analitza quines condicions necessitarien els centres educatius per a poder contribuir a una millora substancial tant en resultats escolars i èxit educatiu, com

també del desenvolupament professional dels docents. Proposa quatre aspectes que semblen crítics:

- a) Centrar-se en l'aprenentatge dels estudiants i, per tant, adoptar una perspectiva de l'aprenentatge;
- b) Constituir-se com a organització en una comunitat professional d'aprenentatge;
- c) Ser gestionades des de l'òptica d'un lideratge distribuït per a l'aprenentatge, i
- d) Participar o col·laborar en xarxes professionals conjuntament amb altres centres per aprendre de manera col·laborativa.

2.2. Organitzacions educatives

L'organització escolar com a disciplina entra en un debat epistemològic a finals de la dècada dels 80 i inicis dels 90. En aquest debat no falten les veus que, des de diverses mirades, es resisteixen a considerar la institució escolar com una organització empresarial.

És innegable que l'escola ha de considerar-se una organització en majúscules, però també és cert que, a diferència de la resta d'organitzacions empresarials incloses altres organitzacions de serveis, les escoles s'han d'afrontar al caràcter en part intangible del seu producte i, especialment, el fet singular que els seus resultats depenen en gran mesura de l'esforç i col·laboració aportada pels seus propis "clients". És a dir, el servei depèn tant o més de les persones servides que de les propostes i decisions aportades per l'organització, de forma que el client també podria ser considerat d'alguna manera recurs humà de l'organització (Longás, 2010).

Per a Gairín (1993) l'organització escolar es nodreix de les Teories Organitzatives i de la Teoria Curricular, confluència que dona lloc a una disciplina diferenciada, una Teoria de l'Escola que necessita reflexió i estudi específic.

Ens referim a organització escolar quan tractem una organització en el camp específic d'una institució educativa o centre educatiu, el qual és un espai especialment estructurat i organitzat, amb objectius i finalitats definides que responen a les exigències d'una societat en qüestió.

El conjunt de variables que incideixen en els centres educatius i n'afecten al desenvolupament i la dinàmica interna poden provocar millores substancials en el rendiment de l'alumnat (Badia, 2019). La cultura del centre, l'estructura organitzativa, la

capacitació del professorat, el lideratge, entre d'altres, donen valor afegit al centre educatiu, i és el que s'anomena com "efecte centre" (Bolívar i Murillo, 2017).

L' "efecte centre" està inscrit en les mesures del nivell meso del sistema. S'entén per mesures macro aquelles que incideixen sobre el sistema educatiu en general (lleis d'educació, política per a tot el professorat, canvis en el currículum...), i per mesures micro aquelles que estan relacionades amb el treball a l'aula com la formació del professorat o metodologies concretes.

Històricament, l' "efecte centre", no sempre ha tingut la mateixa rellevància en el marc de la millora escolar ni tampoc ha produït polítiques de desenvolupament organitzacional cap a la mateixa direcció. Des de no contemplar el centre educatiu, amb l'afirmació que "l'escola no importa" en les conclusions de l'Informe Coleman (Badia, 2019; Bolívar i Murillo, 2017), fins a "l'escola com unitat bàsica de millora", el centre educatiu ha evolucionat a través d'una sèrie de moviments i tendències de política educativa.

El moviment d'escoles eficaces (*School Effectiveness*) va néixer en contraposició a l'efecte que va tenir l'Informe Coleman en la societat i volia demostrar que, en igualtat de contextos socials, hi ha centres que obtenen millors resultats i més èxit pel seu alumnat, és a dir, que l'efectivitat d'una escola ve determinada pel "valor afegit" a l'aprenentatge dels alumnes, en comparació amb altres escoles. Segons Murillo (2005, p.30) "Una escola eficaç és aquella que aconsegueix un desenvolupament integral de tots i cada un dels seus estudiants, major del que seria esperable tenint en compte el seu rendiment previ i la situació social, econòmica i cultural de les famílies".

Per altra banda, el moviment de la Millora de l'Escola (*School Improvement*), en un enfocament més ampli de la millora educativa, pretén generar les condicions internes dels centres educatius que promoguin el seu propi desenvolupament com organització. La millora de l'escola pretén enfortir la capacitat (*Building Capacity*) de l'escola per a gestionar el canvi. Els dos moviments van confluïr als anys noranta i primera dècada del segle XXI, com a moviment de "millora de l'eficàcia escolar". Encara avui són la base de moltes de les propostes de millora i alguns dels processos impulsats són ja herència compartida: desenvolupament cooperatiu del professorat, implicació en les decisions del centre, coordinació com a element estratègic, ús de la pràctica reflexiva, etc.

Als anys 90 es comença a parlar d'autonomia dels centres, del canvi de les estructures de govern dels centres, de la gestió local del currículum, del lideratge, de projectes propis i específics de cada centre, etc (Badia, 2019). En aquest període apareix el moviment

de gestió basada en l'escola. Aquest moviment, malgrat una crítica a la desresponsabilització de l'Administració respecte a les seves obligacions per garantir un servei públic i de qualitat i en igualtat per a tot el territori, ha fet avançar els centres en la perspectiva d'organitzacions que aprenen, amb capacitat creixent per fer front a nous reptes i demandes que abans es suposaven resoltes per l'Administració. El moviment proposa canvis estructurals (rols, espais, temps o relacions) que possibilitin una millora: re-professionalitzar ("empower") l'ensenyament, col·laboració i treball en equip, participació i autonomia, i reconstrucció del currículum des de baix amb noves estructures en la presa de decisions (Bolívar i Murillo, 2017).

Així doncs, a partir d'aquests corrents es posa de manifest que l'escola sí importa i que el nucli del canvi educatiu es situa en el nivell meso corresponent a l'organització del centre educatiu. L'escola es reconeix com la unitat bàsica de canvi i innovació del Sistema Educatiu. La nova orientació repercutirà en l'aprenentatge i l'educació dels alumnes, missió última del Sistema Educatiu, però també en els agents provocadors d'aquest canvi, els docents, mitjançant el seu continu desenvolupament professional.

Comprendre que la millora no pot provenir per prescripció externa i que el que es precisa es promoure la capacitat interna de les escoles, permet que la transferència del model d' "organitzacions que aprenen" (Drucker, 1996; Nonaka i Takeuchi, 1999) apareguin amb força per a transformar les organitzacions a través d'un procés d'auto-desenvolupament (Bolívar, 2000; Gairín, 2000; Santos, 2000). És a dir, la "metacapacitat" de resoldre per sí mateixa problemes organitzatius o didàctics, coneguda com la "capacitat interna de canvi" (Bolívar i Murillo, 2017). En aquest sentit, es considera que l'escola o organització que aprèn és aquella on s'analitza, es discuteix i reflexiona, conjuntament, sobre el que passa i el que es vol aconseguir. Es creu que si es treballa conjuntament, tots poden aprendre de tots, compartir èxits professionals i personals, i també de les dificultats i problemes que es troben en el camp de l'ensenyament (Bolívar, 2000). Aquesta és la base perquè el coneixement personal es converteixi en coneixement de l'organització i, després, seguint a Nonaka i Takeuchi (1999), sobresurten quatre dimensions o qualitats de l'organització que permeten avançar en la seva capacitat d'adaptació a l'entorn i siguin generadores d'aprenentatge organitzatiu: un lideratge compartit, no exercit per una sola persona, i de tipus horitzontal; un model d'escola comú, compartit, consensuat, que dóna sentit; una cultura avaluadora integrada, sistemàtica, orientada a la millora (i la innovació); i un projecte de futur comú, cohesionador, catalitzador de les energies dels membres de l'escola i capaç d'orientar estratègicament a l'escola.

Els professionals d'aquestes organitzacions que aprenen es defineixen com persones compromeses, participatives, que persegueixen propòsits comuns i que s'esforcen per desenvolupar progressivament formes més eficaces per aconseguir aquestes metes. A més, un dels aspectes més importants d'una organització que aprèn és que tenen una manera de fer pròpia per gestionar el coneixement, tal com activitats d'innovació (creació de coneixement), transferència, distribució i coordinació (Bolívar, 2000; Gairín 2000; Santos, 2000). Seguint aquests autors, per esdevenir escola que aprèn es necessita de la construcció d'un entorn que afavoreixi l'aprenentatge conjunt i que faciliti temps per a la reflexió, visió compartida, aprenentatge en equip, autonomia i nou exercici del lideratge, entre d'altres.

Tanmateix, el moviment d'*escola que aprèn* també ha generat crítiques per la dificultat d'implementació en els centres educatius per no disposar d'un marc definit per a l'acció. Malgrat tot, els autors de referència, proposen que l'*escola com a organització que aprèn* sigui una idea del què "hauria de ser", és a dir, un desideràtum que empeny a millorar contínuament el funcionament de l'escola (Badia, 2019).

En aquesta línia, l'evolució de les teories per a la millora dels centres educatius confirma que cada escola sigui de nou el centre i eix de tota millora del sistema educatiu però, a diferència dels corrents anteriors, emfatitzant la "construcció de capacitats locals" (capacity-building) que suposa una nova mirada pels centres educatius capaços de créixer i aprendre de la seva pròpia experiència (Hopkins, 2001), i si cal amb l'acompanyament de l'Administració (Badia, 2019).

Es tracta, en primer lloc, de centrar-se en la missió fonamental dels centres: l'aprenentatge dels alumnes. Però, en segon lloc, que la millora d'aquest aprenentatge comporti un aprenentatge del professorat que esdevé clau per qualsevol millora o innovació pedagògica. Una altra raó és fer duradora en el temps la millora dels resultats i l'èxit educatiu, és a dir, la sostenibilitat dels canvis, més enllà de les persones que configuren la institució escolar. Perquè aquesta construcció de capacitats sigui afectiva, cal disposar també del compromís dels professorat i un lideratge distribuït, així com suport extern i una certa pressió en el retiment de comptes (Badia, 2019).

En resum, la construcció de capacitats és multifacètica ja que suposa integrar tant factors interns com aquells externs de la política educativa que la faciliten, al temps que situa l'activitat en un context concret (Stringer, 2013). Stoll, Bolam, McMahon, Wallace i Thomas (2006, p.221) defineixen la construcció de capacitats com "un complex conjunt de motivació, habilitat, aprenentatge positiu, condicions organitzatives i cultura, i

infraestructures de suport... [que] aporta als individus i grups, així com a tota la comunitat i al sistema escolar, el poder per a comprometre's i mantenir l'aprenentatge al llarg del temps".

D'altra banda, Wenger (2001) va formular una proposta també molt important i de notable difusió en que assenyalava la necessitat de constituir comunitats de pràctica. La idea parteix d'una concepció de l'aprenentatge com un fet social, essent les comunitats de pràctica els espais on té lloc l'aprenentatge, considerat com un fet mental i mediat per la interacció amb els altres.

El sentit de comunitat entre els professionals en una organització per a l'aprenentatge i on existeix una cultura de col·laboració és el que hem entès per "Comunitat Professional d'Aprenentatge (CPA)". Aquesta tradició d'experiències pràctiques i d'investigació ha posat de manifest la importància de l'aprenentatge entre col·legues, de configurar l'escola com una comunitat i d'establir xarxes entre escoles, com bases potents per a millorar l'educació. Les característiques fonamentals de les CPA són les que estableixen un clima de confiança, promouen la col·laboració i el compromís, faciliten el procés de canvi de cultura, lideratge docent, una pràctica reflexiva sobre les dades que provenen dels aprenentatges, compartir informació sobre la pràctica, assumir una responsabilitat compartida pels resultats, entre d'altres (Bolívar i Murillo, 2017). A més, les CPA's poden estendre's a una col·laboració entre escoles i, més àmpliament, a la comunitat tal i com diuen Hargreaves i Fullan (2012, p.5): "si necessitem molt més capital social dins les nostres escoles –col·lega a col·lega, company a company- el necessitem tant a través de les escoles com entre les escoles. El capital professional com el capital humà i el capital social són, a la vegada, un assumpte personal, quelcom intern a l'escola, i quelcom que concerneix a tot el sistema".

Una altra mirada de l'organització educativa, que es nodreix dels anteriors moviments i corrents pedagògics, és la que ens ofereix la perspectiva ecològica, on es reconeix també la importància del context en les escoles, tant en la seva imprescindible dimensió educativa i d'interacció activa a nivell de l'aula com en els seus efectes sobre el conjunt de l'organització. Lorenzo (1995) revisant les aportacions d'autors principals d'aquesta perspectiva destaca que podem analitzar les relacions en el centre i amb l'entorn des d'una perspectiva holística i molt suggerent donat el seu paral·lelisme amb els ecosistemes naturals. Perquè l'escola sigui motor de canvi des d'aquesta perspectiva ecològica, cal un canvi paradigmàtic. En aquest canvi paradigmàtic s'incorpora la "teoria

del caos” al món del management i l'àmbit organitzacional, assumint que les organitzacions son sistemes complexes profundament influenciats pel seu context, que l'entorn canvia tan ràpid que la direcció no pot esperar a tenir massa seguretat per formular les seves estratègies, i que els models lineals de causa i efecte han de ser reemplaçats per models causals no lineals on una petita acció pot portar a una conseqüència totalment inesperada (Ahumada, 2002; Glass, 1996).

Finalment, i concretament en el context català, s'està vivint un important moviment de renovació escolar entre mestres i directius, però també de famílies que s'hi impliquen i demanen cada cop més un canvi en matèria d'educació. Són protagonistes les anomenades “escoles innovadores” que fomenten el pensament crític, la creativitat i la preparació de l'alumne per afrontar situacions que li presentarà la vida, tot respectant els ritmes d'aprenentatge de cada alumne (Freixa, 2017). Un exemple emblemàtic, que ha aconseguit situar el debat entorn la innovació i els centres educatius al centre de les preocupacions pedagògiques i l'agenda pública catalana és Escola Nova 21, nascuda el 2016 per iniciativa de diverses entitats. Es presenta com una aliança de centres educatius i entitats per un sistema educatiu avançat, que respon a la crida de la UNESCO per la participació de tots els sectors en un procés inclusiu de millora de l'educació (Centre UNESCO Catalunya, 2018). En aquest horitzó, els horaris, la coordinació dels docents, les assignatures, els espais i, sobretot, l'avaluació, es posen al servei de l'aprenentatge dels infants i joves perquè aquest sigui útil, perdurable i agradable. Aquest és el paraigua sota el qual s'han aplegat centres educatius d'una gran diversitat i on s'espera que pugui ser traslladat a tot un ecosistema innovador durant els propers anys (Rodríguez, 2016).

2.3. La direcció escolar a Catalunya

No pot obviar-se que l'educació es condicionada i condicionant de l'entorn socio-cultural, i per això a Catalunya l'organització escolar concebuda com la institució educativa que ofereix l'educació formal obligatòria (Educació Primària i Secundària) està regulada per les lleis espanyola (LOMCE 8/2013, 2013) i catalana (LEC 12/2009, 2009); així com per altres decrets de regulació.

La institució educativa pot tenir caràcter públic, concertat o privat. La titularitat dels centres públics recau sobre l'Administració, la qual també gestiona i finança tots els centres. En el cas dels centres concertats i privats, la titularitat no és de l'Administració, encara que aquesta pugui establir certes condicions i financi part de la seva oferta educativa en el cas dels centres concertats.

A Catalunya, durant el curs 2018-19, hi ha 4.859 centres educatius de règim general (d'Educació Infantil, d'Educació Especial, d'Educació Infantil i Primària, d'Educació Secundària i Centres integrats), 1.416 dels quals són de naturalesa concertada-privada i 3.443 són centres educatius de titularitat pública. Per una banda, els centres educatius públics compten amb un total de 882.170 alumnes i 79.145 docents. Per l'altra banda, els centres de naturalesa concertada-privada compten amb un total de 445.742 alumnes i 38.253 docents (Generalitat de Catalunya, 2018).

Pel que fa a les direccions de centres educatius públics estan composades per un total de 5.554 membres d'equips directius, els quals 2.514 són directors i on els homes representen el 30'1% i les dones el 69,9%. Pel que fa a les direccions de centres educatius de naturalesa concertada-privada només disposem de dades de l'Agrupació Escolar Catalana (AEC) i la Fundació Escola Cristiana de Catalunya (FECC). Les direccions dels 96 centres educatius que pertanyen a l'AEC estan formades per un 39,6% d'homes i un 60,4% de dones. Les direccions dels 400 centres educatius que pertanyen a la FECC estan formades per un 55% d'homes i un 45% de dones.

Tenint en compte que el personal docent públic de Catalunya durant el curs 2018-19 era de 53.430 dones (que representaven el 74,6%) i 18.205 homes (que representaven el 25,4%), les xifres en càrrecs directius no indiquen total paritat de gènere en l'exercici de la direcció. El 4% d'homes docents i el 3'3% de dones docents estan exercint com a directors i directores.

La direcció escolar està actualment regulada per la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE), de 9 de desembre. La novetat que introdueix, respecte les anteriors lleis educatives i en relació a la direcció escolar, és el procediment de selecció del director, els requisits d'accés, la constitució de la comissió de selecció, entre d'altres. Són canvis petits però incipients en la idea que és necessària una professionalització dels directius escolars donada la diversitat i peculiaritat de les funcions que assumeixen (Álvarez-Álvarez i Fernández, 2017).

Pel que respecta a la Comunitat Autònoma de Catalunya, l'any 2009 per primera vegada s'aprovà la Llei d'Educació de Catalunya 12/2009 (LEC), de 10 de juliol. En l'article 116 es vincula l'autonomia de centres a la complexitat del desenvolupament de la funció directiva, i és per això que posteriorment es creen tres decrets on s'aposta per la professionalització de la direcció escolar:

- Decret d'Autonomia dels Centres Educatius 102/2010, de 3 d'agost. Suposa que els centres educatius poden intervenir activament en el currículum i en l'organització i gestió dels propis centres.
- Decret de la Direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent 155/2010, de 2 de novembre. Regula la direcció de centres en relació a la seva selecció, nomenament, cessament, reconeixement, formació, exercici i avaluació, així com el règim jurídic específic de la condició de directiu professional docent.

El 2015, s'aprovà el Decret de modificació del Decret de la Direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Aquest realitza canvis en el procés de selecció, tot introduint com a requisit disposar de la certificació acreditativa de la formació directiva i suprimint el requisit d'estar prestant servei en un centre públic. Modifica també la proporció de les comissions de selecció (augmentant un 50% els representats de les escoles) i la selecció de mèrits acadèmics i professionals acreditats pels aspirants (es valora de manera especial l'experiència prèvia en un equip directiu i es suprimeix la preferència de les candidatures de professors del centre).

- Decret pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents 39/2014, de 25 de març. Atorga als directius la capacitat de gestió del personal amb la finalitat de comptar amb el professorat més adequat pel projecte educatiu que defineix el centre. Aquest decret afavoreix la gestió de les direccions, tant per dotar de continuïtat els equips docents dels centres educatius com per intervenir en la selecció de personal docent.

En els centres educatius de Catalunya públics existeixen un mínim de tres òrgans unipersonals de direcció que són el director, el cap d'estudis i el secretari. Es comú, però, trobar altres òrgans unipersonals de direcció com el coordinador pedagògic.

En els centres concertats es reconeixen els mateixos càrrecs a efectes de pagament delegat, tot i que cada centre defineix en el seu reglament intern la composició de l'equip directiu. Per això, a més de la figura de director com a requisit obligatori, és comú trobar altres òrgans unipersonals de direcció com cap d'estudis, coordinadors pedagògics, directors d'etapa, etc. D'igual forma, poden haver càrrecs de direcció addicionals. Els centres privats, al no rebre fons públics, tenen l'obligació de tenir el càrrec de direcció i poden o no tenir equip directiu que defineixen segons el criteri de la Titularitat.

Pel que fa als òrgans col·legiats de participació, en totes les tipologies de centre segons les diferents titularitats existeixen el consell escolar i el claustre de professorat.

Els directius de centres educatius públics es seleccionen mitjançant un concurs-oposició. A Espanya, el procés de concurs per a centres educatius públics comprèn diverses etapes. En primer lloc, l'administració educativa publica anualment la convocatòria de selecció "basada en mèrits" oberta als funcionaris docents de carrera. Posteriorment, els candidats presenten la seva candidatura al centre que pretenen accedir com a directius. A continuació, una "comissió de selecció" avalua les sol·licituds d'acord amb els requisits del treball, els mèrits acadèmics i professionals dels candidats -relacionats amb la competència professional i l'experiència dels aspirants en l'àmbit de la gestió i la docència, i la valoració positiva del treball previ desenvolupat com a càrrec directiu i de la tasca docent realitzada com a professor-, i el seu projecte de direcció i capacitat de lideratge. Per últim, una vegada superat el programa de formació inicial, el candidat és nomenat per l'administració educativa per un període renovable de quatre anys.

De forma generalitzada, i a tots els països europeus, l'experiència docent és la condició bàsica que s'exigeix per ser director en els centres públics, encara que el nombre d'anys d'experiència varia segons el país. A més a més, sovint s'exigeix una o més condicions addicionals. A Espanya i Catalunya, les persones candidates a participar en el procés de selecció de centres educatius públics han de complir els següents requisits:

- a) Tenir una antiguitat d'almenys cinc anys com a funcionari de carrera en la funció pública docent.
- b) Haver impartit docència directa com a funcionari de carrera, durant un període de la mateixa durada, en algun dels ensenyaments dels que ofereix el centre al qual s'opta.
- c) Tenir acreditada la competència lingüística en català, i a Val d'Aran també en aranès, d'acord amb la regulació vigent – a Catalunya - per a l'acreditació de competència lingüística dels funcionaris docents en el moment d'obtenir-la.
- d) Disposar de la certificació acreditativa d'haver superat un curs de formació sobre l'exercici de la funció directiva, impartit per les administracions educatives de les comunitats autònomes o pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport o tenir l'acreditació de directiu professional docent o les habilitacions o acreditacions equivalents.

e) Presentar un projecte de direcció on s'ordeni el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període de mandat de la direcció, se'n concreti l'estructura organitzativa i s'incloguin uns indicadors, derivats dels que estableix el projecte educatiu de centre, que han de servir per avaluar l'exercici de la direcció.

Pel que fa al procés de selecció en els centres educatius de titularitat privada, es segueixen processos de selecció propis, seguint els requisits previstos en el Reglament de Règim Intern. En el cas dels centres concertats, el director serà proposat per la titularitat al Consell Escolar, que haurà d'aprovar-lo per majoria. La duració del càrrec serà d'un període de quatre anys, no obstant la titularitat podrà destituir el director abans de la finalització d'aquest termini sempre i quan existeixen raons justificades les quals es proposaran al Consell Escolar.

La formació dels directius, en el context català, està planificada prèviament al càrrec i durant el càrrec. Tal i com hem dit, sense la superació del programa formatiu no es pot accedir al procés de selecció per ser candidat a director.

En la Taula 1 es mostra la síntesi de les característiques de la direcció escolar tant en els centres de titularitat pública com concertada i privada.

Taula 1. Síntesi de característiques de la direcció escolar a Catalunya

	Titularitat pública	Titularitat concertada-privada
Òrgans unipersonals de direcció	Director, cap d'estudis i secretari	Titular i Director
Òrgans col·legiats de participació	Consell Escolar i Claustre de professorat	Consell Escolar i Claustre de professorat
Accés al càrrec directiu	Convocatòria de selecció pública i Comissió de selecció al centre	Director nomenat pel titular, previ informe d'acceptació del Consell Escolar.
Requisits per ser director	<ul style="list-style-type: none"> - Cinc anys d'experiència com a funcionari de carrera, i havent impartit docència - Competència lingüística en català - Curs de formació sobre l'exercici de la funció directiva - Projecte de direcció 	Requisits previstos en el Reglament de Règim Intern del centre.

Nota: Elaboració pròpia

2.3.1. Funcions directives

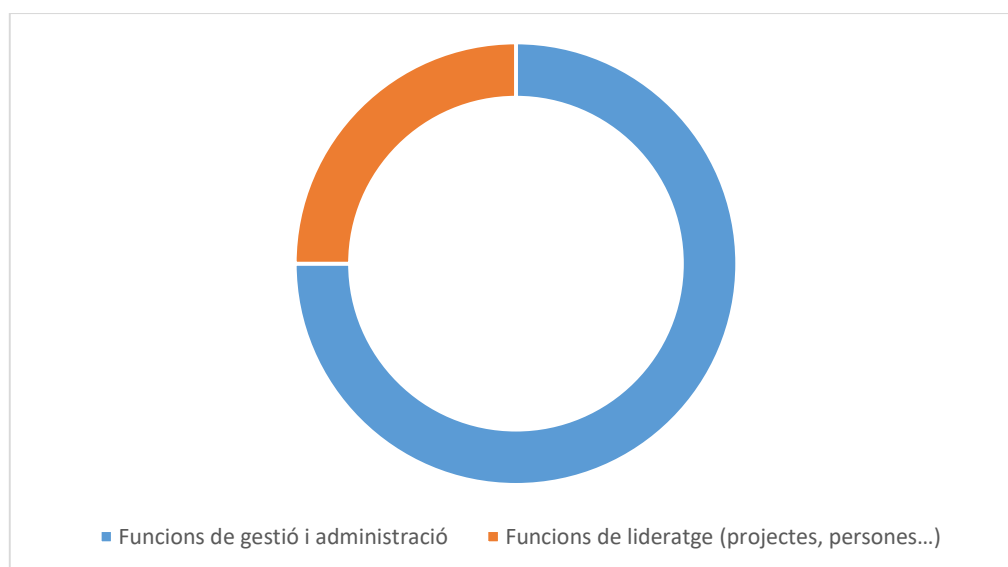
Les funcions directives que han de desenvolupar els directius en els seus centres educatius han anat canviant al llarg del temps per adaptar-se a les necessitats del moment igual que ho han fet les diverses lleis d'educació. Des de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación 8/1985 (LODE) fins l'actualitat, les funcions són pràcticament les mateixes amb lleugeres modificacions en el redactat, i amb l'actual llei, la LOMCE, passen a ser 17 funcions en comptes de 12.

Cal precisar, prèviament, que en les darreres lleis orgàniques d'educació es parla de "Competències del director", en la llei d'educació de Catalunya de "Funcions del director" i, en canvi, en el decret de la direcció de centres es parla de "Funcions i atribucions de la direcció".

A nivell estatal, amb la LOMCE 8/2013 (2013), de les 17 competències del director, el 75% corresponen a funcions de gestió i administració del centre, així com tasques de supervisió i control, i de representació. L'altre 25% es destina a funcions de lideratge de processos i projectes educatius, així com del lideratge de persones, impulsant la col·laboració entre la comunitat educativa i fomentant un bon clima escolar (Figura 2). Tanmateix, dins d'aquest 25%, les funcions disposen d'una alta càrrega de burocràcia, tals com les avaluacions internes del centre i del professorat, la garantia i imposició de

mesures disciplinàries i la impulsió de plans per l'execució dels objectius del projecte educatiu del centre.

Figura 2. Classificació de les funcions directives segons LOMCE 8/2013



Nota: Elaboració pròpia

A Catalunya, la LEC 12/2009 (2009), i més concretament el Decret de direcció de centres 155/2010 (2010), estableix les funcions i atribucions directives de centres públics i privats acompanyades d'actuacions més concretes; i les organitza de la següent manera:

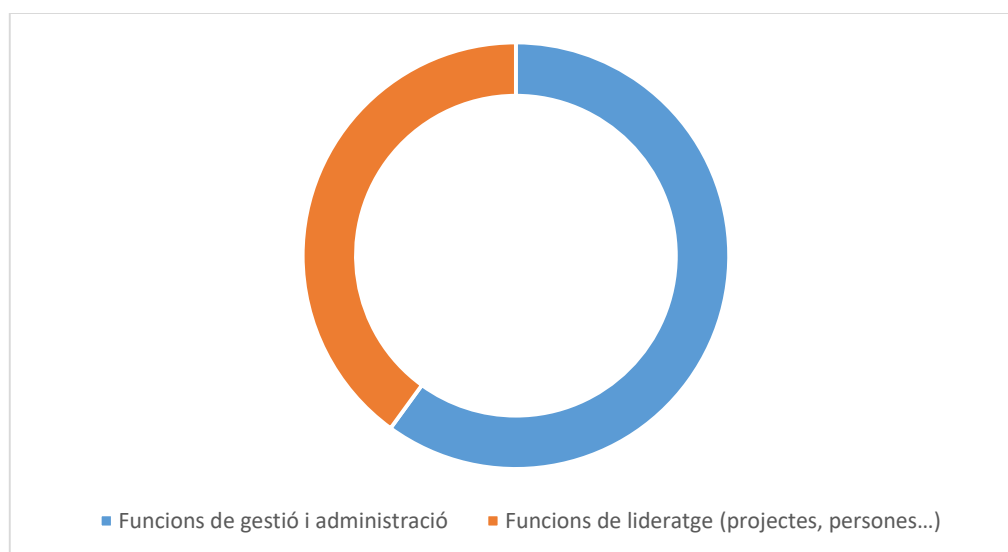
- Funcions de representació.
- Funcions de direcció pedagògica i lideratge.
- Funcions en relació amb la comunitat escolar.
- Funcions en matèria d'organització i funcionament.
- Funcions específiques en matèria de gestió.
- Funcions específiques com a cap del personal del centre.
- Atribucions en matèria de jornada laboral i horari del personal
- Altres atribucions en matèria de personal

En total es desglossen 47 funcions, tres de representació, vuit de direcció pedagògica i lideratge, set de relació amb la comunitat escolar, cinc en matèria d'organització i funcionament, deu en matèria de gestió i vuit com a cap del personal del centre. A més,

se li adjudiquen un total de 6 atribucions en matèria de personal i de jornada i horari del personal.

D'entre les 47 funcions i atribucions de la direcció, gairebé el 60% corresponen a funcions de gestió i administració del centre, així com tasques de supervisió i control, i de representació. La resta de funcions es destina a funcions de lideratge de processos i projectes educatius, així com del lideratge de persones, impulsant la col·laboració entre la comunitat educativa i fomentant un bon clima escolar (Figura 2). Tanmateix, recordem que moltes d'aquestes funcions tenen també una gran càrrega burocràtica.

Figura 3. Classificació de les funcions directives segons LEC 12/2009



Nota: Elaboració pròpia

La distribució del temps dels directius d'escola en diferents tasques, i la forma en que aquesta distribució afecta a la millora de l'escola i dels estudiants, és una línia d'investigació que s'ha desenvolupat en tot el món fa més de 40 anys (Lee i Hallinger, 2012). De forma genèrica, independentment del nivell o del país, s'ha trobat que els directius es dediquen prioritàriament a tasques administratives i burocràtiques, i molt poc a les relacions públiques i pedagògiques (Murillo i Hernández-Castilla, 2015).

A Espanya, durant els anys 90, es varen realitzar molts estudis en aquest sentit. Així, Gimeno (1995) troba que les activitats menys practicades són del tipus pedagògiques i de coordinació, mentre que les que presenten més freqüència són les tasques de gestió, difusió d'informació i control. Per altra banda, l'estudi més precís dels anys 90 és el de Murillo i Barrio (1999) on es constata que el major percentatge de temps s'inverteix en tasques relatives a l'administració i l'organització (36,44%), el 26,7% a tasques de lideratge pedagògic, un 15,6% a la relació amb mares i pares dels estudiants, una mica

menys al desenvolupament personal (14,95%) i la menor quantitat de temps, el 6,31% es destina a altres tasques.

Actualment, la investigació de Murillo i Hernández-Castilla (2015) amb una mostra representativa de directius de centres d'Educació Primària de tot l'Estat Espanyol, és una de les recerques més actuals i rellevants en aquest camp. L'estudi confirma que els directius dediquen el 26,66% del temps a tasques administratives internes, el 29,25% a tasques relacionades amb el currículum i l'ensenyament general en el centre, el 19,96% a tasques relacionades amb les peticions de les Administracions Local, Autonòmica i Central, el 22,21% a tasques relacionades amb el professorat o les famílies i el 4,92% del temps a altres tasques. Dit d'una altra manera, en una hipotètica jornada laboral de 8 hores sense obligacions lectives, els directius dedicarien 3 hores i 43 minuts a tasques de caràcter administratiu, 2 hores i 20 minuts a tasques relacionades amb el currículum, 1 hora i 46 minuts es dedica a reunions i els 23 minuts restants a altres activitats.

En aquesta mateixa investigació, es descriuen cinc factors que mostren relació amb algun aspecte de la distribució dels temps dels directius. Els principals resultats són els següents:

- Els directius de centres privats dediquen 5,7 punts percentuals menys de temps a tasques administratives, 7,18 més a tasques relacionades amb el currículum i l'ensenyament, 2 menys a tasques relacionades amb les peticions de les administracions i 1,7 més a tasques associades amb reunions amb professorat o famílies, respecte als directius de centres públics.
- Els directius de centres més grans dediquen menys temps a tasques relacionades amb el currículum i més amb reunions, respecte els directius de centres educatius més petits.
- Les directores dones, en comparació amb els homes, dediquen menys percentatge de temps a tasques administratives internes i més a reunions amb professorat i famílies.
- Els directius de més edat inverteixen més percentatge de temps en tasques relacionades amb el currículum.
- Els directius que han rebut formació específica per a la direcció dediquen més temps a les tasques relacionades amb les reunions amb pares i estudiants.

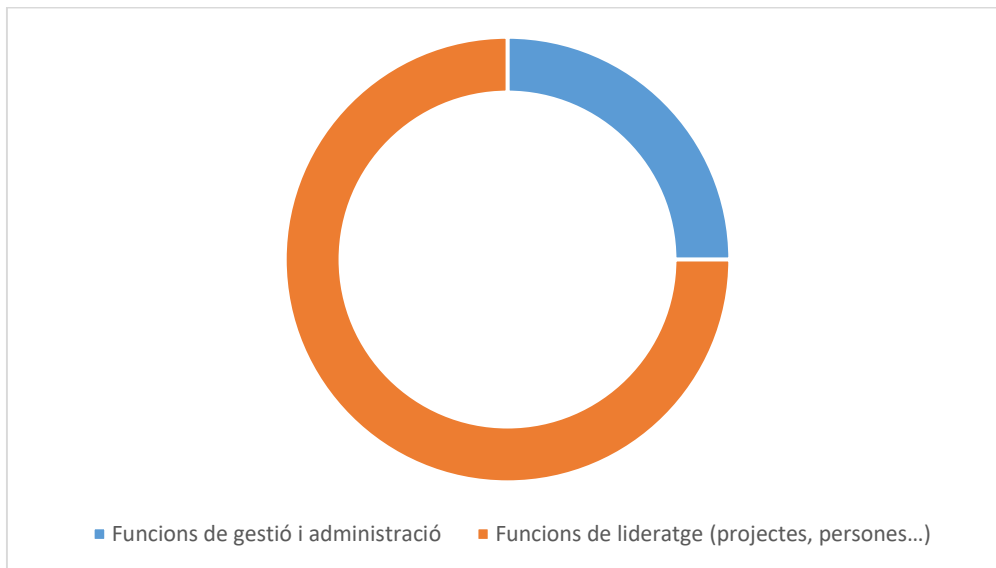
Finalment, es recull que diverses investigacions sobre les tasques directives i la distribució d'hores que dediquen a cada una d'elles han determinat que la tendència intervencionista i reglamentista de l'Administració educativa sovint impedeix el lideratge pedagògic que ha d'exercir-se des de la direcció dels centres (Ureña, 2018). Malgrat que a la direcció li corresponen també tasques de gestió, no es pot oblidar que la tasca fonamental de la direcció és l'exercici del lideratge educatiu compartit i que les activitats gerencials no poden fer prescindir el lideratge. En aquest sentit, una mostra representativa del què ha de ser el lideratge és la proposta de decàleg de l'Agrupació Escolar Catalana (AEC) pensada ja l'any 2012.

En un estudi de la OCDE sobre lideratge escolar (Pont et al., 2008), es clarificava que era necessari concretar les responsabilitats dels directors basant-se amb l'evidència de les pràctiques que milloren l'ensenyament i l'aprenentatge. L'estudi va definir àrees bàsiques de responsabilitat:

- Lideratge centrat en recolzar, avaluar i desenvolupar la qualitat docent.
- Lideratge centrat en fixar objectius i desenvolupar sistemes intel·ligents d'avaluació.
- Gestió de finances i recursos humans estratègica.
- Col·laboració amb altres escoles.

Aquestes àrees de responsabilitat fan referència en un 75% a tasques de lideratge de processos i projectes educatius, així com del lideratge de persones i la seva col·laboració. En canvi, només el 25% correspondria a tasques més administratives (Figura 4).

Figura 4. Classificació de les funcions directives segons Pont et al. (2008)



Nota: Elaboració pròpia

Per altra banda, en el món del management, la 4a revolució industrial ens situa en un món on cal aprendre constantment, on estem immersos en la modernitat líquida (Bauman, 2003) i això ens situa en la “paradoxa de l’elecció” (Schwartz, 2004), a la que contínuament ens aboca la societat VICA. Aquesta societat transita per allò que és “sòlid”-estable, repetitiu- cap a allò que és “líquid” -flexible, voluble-, i on les seves estructures socials ja no perduren el temps necessari per solidificar-se, ni serveixen com a marcs de referència per l’activitat humana. Aquest “fluxe continu” porta canvis en la manera d’aprendre, d’organitzar-se, de comunicar, de gestionar la informació i de relacionar-se amb els demés. I a mesura que augmenta el número d’alternatives existents, més difícil resulta prendre decisions i per això l’anomenen la “paradoxa de la decisió” (Echevarría i Martínez, 2018).

Aquest context, requereix d’habilitats i competències per afrontar-lo i El Foro Económico Mundial va plantejar 10 habilitats (soft skills) fonamentals, la majoria de les quals fan referència a funcions de lideratge i no tant a funcions de gestió i administració. Aquestes 10 habilitats són: la solució de problemes complexes, el pensament crític, la creativitat, la iniciativa, la comunicació, la col·laboració, la persistència, la presa de decisions, el lideratge, la flexibilitat cognitiva i la negociació (Duque, Santos i Torres, 2018).

En resum, l’evidència científica, tant en el món del management com en l’àmbit educatiu, recomana centrar els esforços del lideratge en els processos d’ensenyament-aprenentatge i de lideratge de persones en un entorn VICA. En canvi, les referències

normatives indiquen que un 75% aproximadament de les funcions dels directius són administratives i, per tant, on no es desenvolupen les competències o habilitats claus en aquesta 4a revolució industrial. Segons Cuenca i Pont (2016) per poder exercir aquestes tasques, és necessària la professionalització de la direcció escolar o el lideratge escolar. Les pràctiques que la investigació ha demostrat que tenen més impacte sobre la millora escolar es refereixen a les actuacions dels directors que estan centrades en els docents, treballant amb ells, recolzant-los i desenvolupant les seves habilitats, capacitats i competències (Cuenca i Pont, 2016; Pont et al., 2008).

Per acabar, un exemple molt clarificador de les tasques que desenvolupa un directora d'un centre escolar en un sol dia el tenim a Bernal (2018). A continuació es mostren 66 exemples de tasques possibles a desenvolupar un dia qualsevol:

- | | | |
|--|--------------------------------------|---|
| • Pensar | • Atendre correspondència | • Preparar reunions d'òrgans del centre |
| • Fer tasques pendents | • Atendre el telèfon | • Atendre la plataforma virtual |
| • Discernir | • Atendre persones esperant | • Atendre el correu corporatiu |
| • Trobar la millor solució | • Treballar amb l'ordinador | • Reaccionar amb interrupcions constants |
| • Tenir idees diferents | • Coordinar amb el Cap d'estudis | • Deixar tasques per la tarda a casa |
| • Planificar | • Atendre a l'Inspector | • Impartir àrees |
| • Organitzar | • Respondre de forma urgent | • Organitzar la falta de temps |
| • Atendre la urgència | • Demanar disculpes | • Impulsar noves metodologies |
| • Realitzar tasques obligatòries | • Atendre al Conserge | • Buscar bons resultats escolars |
| • Seguir l'agenda | • Tranquil·litzar | • Atendre corrents urgències |
| • Reprendre dificultats sense resoldre | • Decidir | • Ajudar al professorat |
| • Presidir reunions | • Atendre qüestions menys importants | • Intervenir en els conflictes de convivència |
| • Rebre formació per la direcció | • Actuar amb cortesia | • Treballar en el despatx amb alumnat |
| • Innovar | • Atendre a situacions sorprenents | • Atendre a la diversitat |
| • Millorar | • Citar a reunions | • Incentivar |
| • Rebre en la porta del centre | • Respondre davant les propostes | • Tenir paciència |
| • Escoltar amb atenció | • Promoure la participació | • Exercitar el control personal |
| • Conèixer i recordar la normativa | • Complir els terminis | • Acomiadar a la porta |
| • Promoure compromisos | • Emplenar sol·licituds | |
| • Mediar | • Participar en plans i programes | |
| • Solucionar conflictes | • Llegir instruccions | |
| • Acompanyar | | |
| • Atendre de forma personalitzada | | |
| • Generar satisfacció | | |
| • Estar en el despatx | | |

2.3.2. Transició i identitat dels directius

Com hem vist en l'apartat anterior, a Espanya l'accés a la direcció en centres públics, els requisits i les característiques de la funció estan regulades a través de lleis i decrets específics tant nacionals com autonòmics. Malgrat aquesta regularització, es pot considerar que la direcció té un caràcter no professional donat a que existeixen dubtes seriosos sobre la consistència del procés d'accés, on principalment ets escollit pels teus companys i "no queda clar si el que es selecciona és un projecte (que hom pot agafar d'una altra banda; o fins i tot ser tant personal que no té una visió compartida i contextualitzada) o una persona (que potser presentarà un projecte més poc consistent)" (Badia, 2019, p.302). A més, al final d'aquest període de direcció de quatre anys (renovables quatre anys més) el director retornarà a la docència. Aquest retorn després de deixar la direcció condiona, en moltes ocasions, el seu exercici, fins al punt que en algunes normatives com la catalana s'ha permès que un cop acabada la funció directiva es pugui escollir una altra destinació escolar. D'aquesta forma, es vol facilitar que el director no pugui veure's coartat per les decisions que va prendre en el seu moment (Bolívar i Ritacco, 2016). Quan falten candidats, els directius són anomenats per l'Administració Educativa per un període de dos anys amb tot el que això comporta (Ritacco i Bolívar, 2018).

Els mecanismes de transacció amb els companys que han escollit al director faciliten que el director sigui més un col·lega que, –si no vol tenir problemes,- actuï d'acord amb les demandes de l'equip de professors. Aquest fet acostuma a comportar una sèrie d'obligacions suplementàries que impedeixen l'exercici d'un lideratge pedagògic per a la millora. El model de direcció que tenim actualment i al llarg del temps, ha passat de ser un model de gestió democràtica per escollir al director a transmutar-se en un model corporatiu (depenent dels col·legues que escullen el director). Metafòricament el director pot estar quedant captiu per les demandes dels seus col·legues i amb moltes dificultats per "mourer" pedagògicament el seu centre escolar cap a una millora progressiva (Bolívar, 2017; Bolívar i Ritacco, 2016).

Aquesta complexitat en el cas dels directius, que a més s'enquadra en una transició professional docent-directiu-docent mostra una interferència identitària que afecta a la "imatge de sí mateix" com a professional i a la relació amb els subjectes del seu entorn. En aquest sentit, es pot ocupar el rol de director sentint-se primàriament com a docent, per tant, sense identitat directiva. També pot passar que el rol s'identifiqui provisionalment amb la identitat: sentir-se docent mentre s'exerceix com a tal i identificar-se en la direcció mentre s'ocupa el rol. Aquesta incongruència s'intensifica en

els casos on el nomenament el fa l'Administració i, per tant, és altament susceptible d'enyorar tornar a ocupar el rol de docent (Ritacco i Bolívar, 2018)

Habitualment a Espanya, a més d'assumir el càrrec directiu s'ha d'exercir la docència. Res fa pensar que l'experiència prèvia com a professors atorga habilitats o competències a l'hora d'afrontar funcions d'una altra índole, com la de director. De fet, un director disposarà d'unes funcions, d'uns espais i de uns temps diferents al del docent. Aquest canvi d'espai social és el que es deriva de les tasques amb adults, a més dels alumnes, i requereix competències de relació i coordinació (Montero, 2007). La situació d'ambivalència docència-direcció incrementa la duplicitat de rol, el conflicte de rol i contribueix a construir una identitat professional dual (Ritacco i Bolívar, 2018). Un dels efectes de confusió en la identitat professional del directiu és la limitació de la capacitat per moure una escola cap a la millora contínua (Bolívar i Ritacco, 2016).

En conseqüència a aquesta falta d'identitat directiva fa que els directius exerceixen la direcció però no es sentin directius, que és una cosa ben diferent. La implicació de forma compromesa i intensa, i viure l'experiència directiva amb identitat és el que marcarà la diferència entre exercir la direcció o sentir-se directius (Zabalza i Zabalza, 2012).

La identitat professional no és el mateix que el rol, tal i com assenyalen Day i Gu (2015, p.87-88): "la identitat professional no ha de confondre's amb el rol. La identitat és la forma que tenim de donar sentit al que som i a la imatge de nosaltres mateixos que donem als demás". En el cas de la direcció escolar, una cosa és el rol que s'ocupa (nomenament forçat o assumit), i una altra com es contemplen els directius a sí mateixos, la imatge de sí mateixos que presenten als demás i com son percebuts per aquests. En aquest sentit, la persona pot ocupar diferents rols i sentir-se amb la mateixa identitat o, al contrari, tenir múltiples identitats a l'ocupar diferents rols. Mentre els rols estan determinats i són estàtics, les identitats són construïdes i són dinàmiques (Bolívar i Ritacco, 2016). En qualsevol cas, "la identitat proporciona la motivació per assumir i posar en pràctica un rol" (Scribner i Crow, 2012, p.246).

La identitat directiva, tal i com es mostra en la revisió de Berkovich i Eyal (2015) és un "antecedent crític i requisit propi de la capacitat per a desenvolupar pràctiques efectives" (Grow, Day i Möller, 2016, p.1) i a més, constitueix un element crucial per a la comprensió de com els directius s'enfronten i porten a terme la seva feina quotidiana. D'aquesta forma, la identitat professional apunta a "com els directius donen sentit als seus rols i es posicionen a sí mateixos en resposta a les demandes de l'entorn" (Bolívar i Ritacco, 2016, p.2). En l'estudi de Quebec, Savoie-Zajc, Landry i Lafortune del 2007 (Bolívar i Ritacco, 2016) senyalen com una identitat forta de la direcció pot crear la unitat

entre el seu personal i fomentar el sentiment de compromís envers un procés de transformació de la vida escolar.

En aquesta situació, diverses propostes a nivell estatal, han reclamat una professionalització de la direcció escolar a Espanya (Estruch, 2002; Montero, 2012). A falta de fer aquest pas, en l'actual model de direcció no professional (docent que accedeixen a ser directius) ha quedat reconeguda la necessitat d'una formació específica per a un exercici professional. Aquesta es fa amb determinats cursos de formació un cop els directius són escollits o com a requisit previ per accedir a la direcció (Bolívar, 2017).

Tanmateix, avui en dia, encara cap proposta de professionalització de la tasca directiva ha tingut èxit, així que la identitat professional directiva segueix sent dèbil, inestable, dual i escassament reconeguda, i haurà de mutar en cada moment i context per equilibrar les demandes dispars de companys, famílies i administració (Whiteman, Scribner i Crow, 2015).

3. Lideratge pedagògic en temps de complexitat

En els últims anys, les polítiques, pràctiques i investigacions educatives han mostrat un renovat interès en el lideratge escolar, al punt en que alguns autors suggereixen que estem assistint a un canvi en el lideratge (Wei, 2017). Segons recullen les publicacions científiques més rellevants, el "lideratge" està considerat un factor determinant en la millora dels centres educatius en general, podent ser la solució a molts problemes que sorgeixen en els centres (Bolívar, López i Murillo, 2013), així com en la millora dels resultats escolars de l'alumnat i en l'èxit escolar. Concretament, es considera el segon factor més influent en els resultats escolars, després de l'acció del professorat (Barber i Mourshed, 2007; Bolívar, 2010a; Leithwood, Harris, i Hopkins, 2008; Mulford, 2006; Pont et al., 2008; Waite i Nelson, 2005).

Inicialment farem una revisió dels principals models i teories del lideratge donat l'interès de conèixer i aprofundir en aquells models teòrics que millor responguin a les necessitats d'innovació i adaptació al canvi continu.

En segon lloc, es farà palesa la necessitat de disposar d'una mirada més holística que permeti a les organitzacions educatives moure's per ambients complexos que responguin als reptes actuals de pilotar a través de la incertesa sense deixar de banda la missió principal de l'educació que és l'aprenentatge. Aquests nous models més

complexos de lideratge, centrats en la pedagogia i l'aprenentatge, són l'alternativa als models de lideratge de caire més administratiu.

3.1. Principals models i teories del lideratge

Els estudis sistemàtics sobre el lideratge i la seva influència en el desenvolupament de les organitzacions no es van desenvolupar fins a l'inici del segle XX.

Els principals enfocaments teòrics sobre el lideratge, des d'una perspectiva tradicional, fan referència als primers intents per sistematitzar la temàtica. En aquest grup trobem l'enfocament sobre els trets o la personalitat, que es fonamenta per remarcar les capacitats intel·lectuals i socials que es disposen pel compliment de metes o tasques, les quals seran les característiques pròpies del lideratge. En aquesta línia, destaca l'estudi de Stogdill (1974) on suggereix un perfil de líder exitós.

També trobem en aquest grup, els enfocaments o teories del comportament, que tenen com a principal consideració les conductes que presenten aquells que exerceixen el lideratge, és a dir, el què realitza el líder. En aquests enfocaments es busca identificar comportaments específics que puguin caracteritzar als líders amb la finalitat de replicar-los en altres persones. Alguns dels estudis més rellevants d'aquest enfocament varen ser realitzats per les Universitats de Ohio i Michigan a Estats Units, així com també per Lewin i els seus col·legues Lippit i White els quals van definir el lideratge autoritari, democràtic i el no lideratge o laissez faire (Garay, 2015); i la investigació de Blake i Mouton (1985) que desenvolupa la matriu gerencial.

En aquest mateix grup, també hi consta l'enfocament situacional que es caracteritza per presentar una perspectiva més integradora dels contextos, suposant que en algunes situacions serà més acceptable una orientació cap a les metes i tasques i en d'altres cap a les persones. Un dels models més rellevants d'aquest enfocament és el treball de Hersey i Blanchard (1993).

També, el lideratge sistèmic emergeix com a resposta per a liderar organitzacions considerades holístiques i integradores a través de la Teoria General de Sistemes. Aquesta perspectiva sistèmica de l'organització permet desenvolupar un nou tipus de lideratge sistèmic encarregat d'integrar, comunicar, conèixer i aplicar els elements compartits per tots; i és el responsable d'influenciar en els grups socials, a través de la visió comuna, motivació, aprenentatge i comunicació, per aconseguir els objectius proposats per tots els que formen l'organització (Cewi i Ironu Bong, 2010).

Finalment, en aquest grup també es troba l'aportació de Bass (1985) que proposa el lideratge transformacional i explica la diferència amb un altre tipus de lideratge que seria el transaccional (Burns, 1978). El lideratge transaccional es defineix per concretar-se en una sèrie d'intercanvis entre el líder i el seguidor, el treball es retribuït per valors concrets on la influència del líder és clau per proposar estímuls que promoguin el treball del seguidor. En contraposició, Bass proposa la idea de generar una influència més profunda basada en aspectes com la missió institucional i que portin als seguidors a realitzar el que denomina com "esforç extra" que repercutirà en canvis més amplis. Les característiques principals del lideratge transformacional són el carisma, la consideració individualitzada, l'estimulació intel·lectual i la inspiració o motivació inspiradora (Bass i Avolio, 1994).

Arran dels canvis d'època, de les noves relacions laborals i les motivacions centrals per les quals es treballa, així com per la col·laboració i la comprensió de la importància del capital humà en les organitzacions, emergeixen reconegudes propostes sobre el lideratge en el món de les empreses. En aquest grup, es destaquen els enfocaments de Peter Drucker, John Kotter i Peter Senge.

En primer lloc, Peter Drucker se'l considera el pare del *management* i és un dels més influents i destacats exponents en temes d'administració amb gran acceptació i respecte en el món empresarial. L'autor descarta que el lideratge es limiti a trets de la personalitat ni tampoc considera el gran líder carismàtic, sinó que senyala que "el fonament d'un lideratge eficaç està en reflexionar sobre la missió de l'organització, definir-la i establir-la de forma clara i visible" (Drucker i Ueda, 2002, p.187).

En segon lloc, John Kotter (1999), partint de la falta de coincidència en una definició acceptada o reconeguda de lideratge, proposa una aproximació al concepte diferenciant clarament entre lideratge i administració.

Finalment, Peter Senge, és l'autor que definitivament desmarca el problema del lideratge dels mites tradicionals del líder súper heroi i carismàtic, situant-lo en tots els nivells de l'organització. Per a Senge (1992, p.419) "la nova visió del lideratge en les organitzacions intel·ligents es centra en tasques més subtils i importants. En una organització intel·ligent, els líders són dissenyadors, majordoms i mestres". Amb aquestes expressions es destaca la renovada capacitat que han de tenir els líders d'aquest temps per entendre la complexitat a partir de nous esquemes i amb una visió clara (Garay, 2015).

A la Taula 2 es recullen les principals teories o models de lideratge i els autors referents per a cadascuna.

Taula 2. Principals teories i models de lideratge

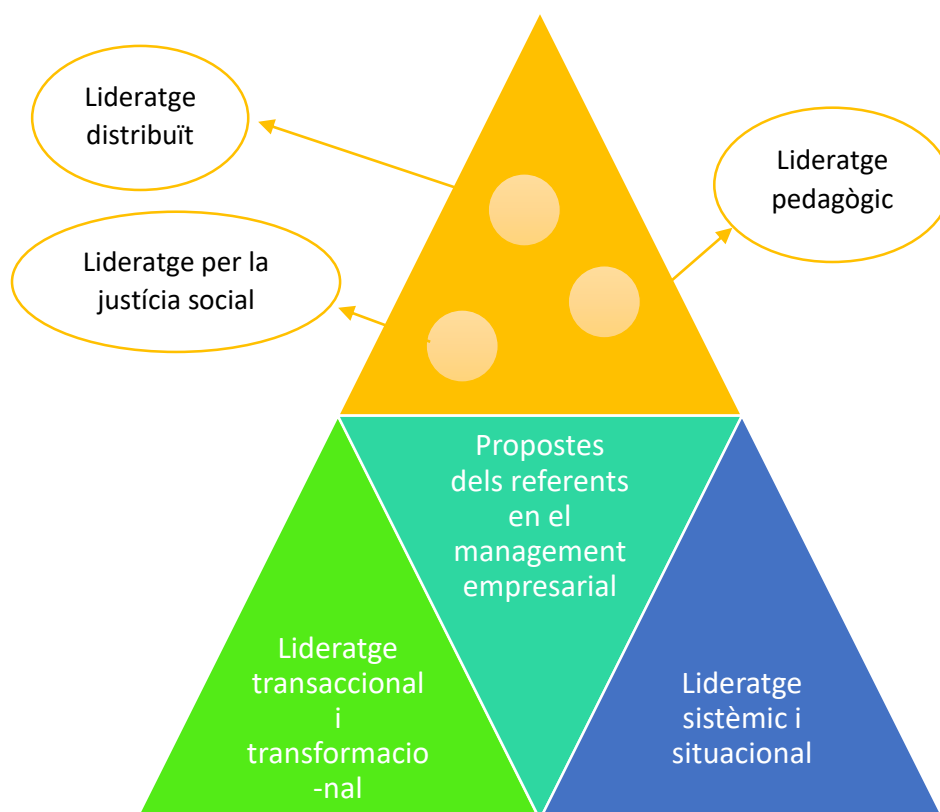
Teoria	Autors referents
Teoria dels trets o la personalitat	Stogdill, 1948, 1974
Teories de comportament	Universitat Estatal d'Ohio Universitat de Michigan Lewin, Lippit i White, 1939 Blake i Mouton, 1964, 1985
Teoria del lideratge situacional (TLS)	Hersey i Blanchard, 1969, 1985, 1993
Teoria General de Sistemes i Lideratge sistèmic	Bertalanffy (1950) Niklas Luhmann Kahn i Katz (1996) Holland i Murray (2009)
Lideratge transaccional	Burns, 1978
Lideratge transformacional	Bass, 1985
Lideratge en el món empresarial	Peter Drucker, 2002 John Kotter, 1999 Peter Senge, 1992

Nota: Elaboració pròpia

Aquestes teories i models de lideratge que s'han desenvolupat al llarg de la història a les empreses i organitzacions socials, també han impactat a les organitzacions educatives. No obstant, aquests models han estat re-interpretats adaptant-se a la naturalesa pròpia dels centres educatius o bé s'han creat models nous que responen directament a les necessitats organitzacionals i de lideratge pròpies dels centres educatius.

El lideratge transaccional, transformacional, situacional, sistèmic i, fins i tot, algunes de les propostes del referents en el *management* empresarial; estan a la base de moltes dinàmiques que avui en dia es desenvolupen a les organitzacions escolars (Figura 5). L'evolució d'aquests models en el món educatiu ha permès, però, desenvolupar altres models com el lideratge distribuït, el lideratge pedagògic o el lideratge per la justícia social.

Figura 5. Impacte del lideratge en les organitzacions educatives



Nota: Elaboració pròpia.

El lideratge distribuït és un dels models amb més impacte en els darrers anys. Aquest assumeix que hi ha més implicats en la pràctica del lideratge ja que distribuït vol dir que el lideratge és compartit (Spillane, 2006), que està repartit o descentrat (Gronn, 2003), o bé que hi ha una alta densitat de lideratge en les organitzacions educatives (Sergiovanni, 2000). En definitiva, que un nombre significatiu d'individus assumeixen diferents responsabilitats (Bolívar et al., 2013). No obstant, el lideratge distribuït també fa referència a quelcom més profund que la simple consideració del nombre i la condició dels implicats en la pràctica del lideratge. La perspectiva del lideratge distribuït ve a dir que no es tracta d'alguna cosa que succeeixi *en l'individu*, sinó en la relació *entre* els individus. En aquest sentit, Spillane, Halverson i Diamond (2004) consideren que es necessari un marc conceptual i analític per estudiar les interaccions subjacents en els processos de lideratge. Finalment, cal incidir en que el lideratge distribuït no significa delegar, ni tampoc és sinònim de lideratge compartit, participatiu, col·laboratiu o democràtic, ni simplement co-lideratge (Spillane, 2006); encara que guarda alguna relació amb tots ells. A més, comunament s'ha entès el terme erròniament en el sentit que tothom dirigeix i que la organització s'autogestiona (Harris, 2008); però la realitat és que el paper dels directius formals no disminueix, sinó que augmenta ja que han de

desenvolupar un paper actiu en la regulació i el compromís de tot aquest poder que ha estat distribuït (Bolívar et al., 2013).

El lideratge pedagògic, per altra banda, es refereix a la forma en la que es du a terme en els centres educatius la tasca central de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge (Bolívar, 2010b). En termes generals, el lideratge pedagògic emfatitza en un tipus de lideratge que té propòsits educatius com establir objectius educatius, planificar el currículum, avaluar l'ensenyament, i avaluar al docent i promoure el seu desenvolupament professional (Hallinger, 2011).

Cal precisar que existeixen dues tipologies en relació al concepte de lideratge pedagògic que obeeixen a tradicions amb objectius diferents. Per una banda, existeix el lideratge instruccional (*instructional leadership*) –d'origen nord-americà – que manté el focus crític d'atenció, per part dels líders, en el comportament dels docents i la seva relació amb les activitats que afecten directament a l'aprenentatge dels estudiants. En canvi, a Anglaterra entre d'altres, el terme ha estat substituït per lideratge centrat en l'aprenentatge (*learning-centered leadership*) que incorpora un ampli ventall d'accions de lideratge per sostenir l'aprenentatge i els seus resultats (Gajardo i Ulloa, 2016).

El lideratge per la justícia social emergeix recentment i fonamentalment en l'àmbit anglosaxó, encara que a Espanya comença a tenir ressò en aquests darrers anys. Segons Murillo, Krichesky, Castro i Hernández-Castillo (2010), el lideratge per la justícia social es fonamenta en la idea que els líders educatius tenen: a) l'obligació social i moral de fomentar unes pràctiques, processos i resultats escolars més equitatius per a estudiants de diferent procedència socioeconòmica, cultura, ètnia, capacitat, gènere o orientació sexual, o acabar amb qualsevol tipus d'exclusió o marginació que es doni a l'escola; i b) treballar per contribuir a la construcció d'una societat més justa i equitativa. En aquest sentit, el paper que adopten els líders escolars és clau per aconseguir escoles que treballin en i per a la justícia social.

3.2. Paradigma de la complexitat

Les necessitats del món en la seva dinàmica econòmica, social i política, amb la magnitud de la crisi ecosocial, ha demostrat la insuficiència dels paradigmes simplistes i reduccionistes per donar solucions als canvis requerits per aquest (Gómez, 2010). En aquest sentit, la filosofia ha col·laborat en identificar i impulsar el nou paradigma científic de la complexitat. A continuació s'expliciten les teories o models que han donat pas al que avui anomenem paradigma de la complexitat:

En primer lloc, i en la base de la perspectiva ecològica, trobem el model ecològic de Bronfenbrenner (1987) que proposa una visió més integral, sistèmica i naturalística del desenvolupament humà. Així, el desenvolupament de l'individu es realitza mitjançant els diferents ambients en els que participa influint de forma directa en el seu canvi i desenvolupament cognitiu, moral i relacional. En aquest sentit, els factors ambientals tenen una alta rellevància (Gifré i Esteban, 2012).

En segon lloc, la Teoria General de Sistemes (TGS) de Bertalanffy (1950) es presenta com una forma sistemàtica i científica d'aproximació i representació de la realitat. Es caracteritza per la seva perspectiva holística i integradora, on el més important són les relacions i els conjunts que a partir d'elles emergeixen. Es reconeix al sistema com un tot i no com la suma de parts individuals i on pesa molt la importància no només dels elements que la conformen sinó de les interrelacions entre ells, ja que les accions d'uns afecten al comportament dels altres, i del sistema complet. En aquest sentit, Niklas Luhmann, a finals del segle XX, treballa sobre la Teoria General de Sistemes Socials; que serà un precedent per la implementació de la TGS en els models d'organització i administració. Aquesta implementació va donar lloc a models com el de Kahn i Katz (1996) sobre la organització com a sistema obert que inclou la transformació d'energia presa de l'entorn en productes o serveis que seran enviats novament a l'entorn per mantenir el sistema; o el model de sistemes adaptatius complexos de Holland i Murray (2009) on la principal característica és que els actors dins d'un sistema aprenen i s'adapten, i a mesura que ho fan interactuen entre ells (Arnold i Osorio, 1998; Peralta, 2016).

En tercer lloc, la Teoria del caos de Lorenz (1963) originàriament en el camp de la física i les matemàtiques, però desenvolupada sobretot als anys 60 amb l'expansió de les computadores digitals, descobreix sistemes dinàmics no lineals que es comporten de manera impredecible i caòtica. La teoria del caos tracta d'entendre la relació entre l'ordre i el desordre i és per això que és possible de l'ordre arribar al caos i del caos aconseguir l'ordre (Dolan, Garcia i Auerbach, 2003). El caos i el desordre són propietats intrínseques de l'organització i les pertorbacions que sofreixen són realment oportunitats de creació. Així, la teoria del caos explicaria una cultura organitzacional flexible davant el creixement i el canvi. Aquesta cultura ha d'enfocar-se en la cerca de noves idees i adaptar-se als elements de canvi que depararà el futur no predecible (Pidal, 2009).

A finals del segle XX, aquests tres moviments científics parcials i disciplinars van començar a interrelacionar-se i a re-dimensionar-se gràcies a l'aportació de la filosofia. En aquest sentit, alguns autors van començar a identificar i construir profundes

reflexions sobre les semblances sincròniques, malgrat les diferències entre disciplines. El resultat va ser la denominació d'un nou paradigma científic generalitzador capaç d'abraçar totes les ciències: el paradigma complex o de la complexitat (Gómez, 2010).

Aquest paradigma científic ve a superar la insuficiència històrica del paradigma clàssic i la seva corresponent valoració de la noció de simplicitat afirmant que la complexitat és un atribut de la realitat i que aquesta és, per tant, irreductible a entitats discretes. El paradigma de la complexitat té en compte el que és simple i complex, la validació de l'atzar, la incertesa, el caos, la indeterminació i emergència i el que no és lineal (Gómez, 2010).

En l'àmbit educatiu queda palesa la influència que tenen la perspectiva ecològica i també les teories de sistemes i del caos. De fet, i fent referència a la perspectiva ecològica, les transformacions socials existents es comporten d'igual forma en el nivell educatiu pel conegut efecte mirall, posant en evidència la importància i influència de l'ambient en el desenvolupament escolar i organitzatiu; entre d'altres principis educatius que poden extreure's de la perspectiva ecològica de Bronfenbrenner i que queden recollits a Gifre i Esteban (2012) . Pel que fa a la Teoria General de Sistemes, aquesta també té un impacte en el moment en que es consideren les organitzacions com a contextos sistèmics, on és inviable pensar en actuacions aïllades, i on és més òptim treballar per escenaris que per situacions concretes. En conseqüència, per a la direcció sembla imprescindible analitzar sempre els efectes que una intervenció pot tenir sobre la resta de components i dinàmiques organitzatives (Gairín, 2015).

La proposta del pensament complex de Morin (1977) ha tingut una gran repercussió en l'àmbit educatiu en la mesura que es qüestionen els fonaments epistemològics dels conceptes coneixement i aprenentatge. Dins el paradigma de la complexitat, es defineix un sistema complex com aquell que no pot ser analitzat de forma fragmentària i que es diferencia d'un sistema complicat per la dificultat de predicció, ja que el sistema és "sensible" a les condicions inicials i, a més, se li sumen els efectes de processos d'autoorganització provinents de la teoria del caos (Barberousse, 2008).

Segons Morin l'educació i la pedagogia d'avui en dia convergeixen en problemàtiques que provenen de la diversitat i la multidimensionalitat humana, les quals no poden ser sotmeses només als judicis d'una raó universal i d'una sola forma d'investigar (Escobar i Escobar, 2016). El autors referits així ho expressen: "a aquest problema universal està enfrontada l'educació del futur perquè hi ha una inadequació cada vegada més àmplia, profunda i greu per una banda en els nostres sabers desunits, dividits i compartimentats

i per l'altre, realitats o problemes cada vegada més poldisciplinars, transversals, multidimensionals, transnacionals, globals, planetaris” (Morin, 2001, p. 15).

En la direcció escolar, la qual involucra innumerables capes i actors, es necessari un fort lideratge en tots els nivells que es centri en les complexes interaccions de tots els actors dins el sistema i subsistemes, creant d'aquesta manera una visió més àmplia dels sistemes educatius com a organismes holístics (Snyder, 2013). De fet, el paradigma de la complexitat ja reconeix que “centrar-se amb un únic nivell, no redueix la multidimensionalitat, la no linealitat, les interconnexions o la imprevisibilitat” (Kuhn, 2008, p.183).

Glouberman i Zimmerman (2002) proporcionen una pràctica il·lustració de les diferències entre tres escenaris possibles d'una mateixa realitat, visualitzats com a problemes simples, complicats i complexos (Taula 3).

Taula 3. Problemes simples, complicats i complexos

Problema simple	Problema complicat	Problema complex
Seguir una recepta	Enviar un coet a la lluna	Criar un infant
Les receptes són essencials	Les fórmules són crucials	Les fórmules tenen una aplicació determinada
Les receptes són fàcilment replicables	L'enviament d'un coet augmenta la garantia que la següent serà correcta.	Criar un infant et dona experiència, però no garanties d'èxit amb un altre
L'expertesa és útil però no necessària	Són necessaris alts nivells d'expertesa en múltiples camps	L'expertesa pot contribuir, però no és necessària ni suficient per l'èxit
Es produeix un producte estandaritzat	Els coets són similars	Cada infant és únic i ha de ser abordat individualment
Les bones receptes donen bons resultats sempre	Hi ha un alt grau de certesa en el resultat quan l'original s'ha resolt	Els resultats són incerts

Nota: Glouberman i Zimmerman (2002)

Aquests escenaris ens ajuden a classificar les diferents respostes d'una persona per resoldre una situació en funció de la mirada que tingui respecte el problema. En aquest sentit, el Marc Cynefin (Snowden i Boone, 2007) que resumim a la Figura 6 es va desenvolupar per ajudar als líders a decidir sobre quina era la millor estratègia a seguir tenint en compte el context o escenari que es visualitza.

Figura 6. Marc Cynefin de coneixement



Nota: Snowden i Boone (2007)

En la figura 6 pot observar-se que els contextos simple i complicat estan en l'àmbit de l'ordre i que les seves principals maneres d'actuar són categoritzant i analitzant respectivament. Per altra banda, els contextos complex i caòtic estan en l'àmbit del desordre i les seves principals maneres de fer front a un conflicte són indagant, és a dir, investigant o actuant directament sense pensar, respectivament.

Els **contextos simples**, o com ho anomenen Snowden i Boone (2007) "El domini de les bones pràctiques", es caracteritzen per l'estabilitat i les relacions clares de causa i efecte que tothom pot apreciar fàcilment. Els contextos simples són el regne del que és "conegut", i per tant, el rol de la persona al càrrec requereix una gestió i supervisió senzilla. Aquí, els líders perceben, categoritzen i responen, ja que les directrius són senzilles, les decisions es poden delegar fàcilment i les funcions s'automatitzen. S'utilitza l'ús de bones pràctiques i s'espera d'elles que siguin replicables a altres situacions. "Per norma general, no es requereix una comunicació exhaustiva entre líders i treballadors perquè és estrany que hi hagi desacord sobre el que s'ha de fer" (Snowden i Boone, 2007).

Un dels perills en aquest context és acomodar-se quan les coses funcionen i davant d'un canvi, col·lapsar-se o reaccionar tard. De fet, en el Marc Cynefin, el sistema simple es col·loca al costat del caòtic per aquesta fàcil transició d'un a l'altre quan el context canvia.

Els **contextos complicats**, o "El domini dels experts", mostren que el fet de seguir una fórmula provada i vertadera és insuficient, ja que és l'àmbit de les "incògnites conegudes". En aquest àmbit es necessita una experiència d'ordre superior i és probable que s'hagi de recórrer a una varietat de camps per a produir un resultat exitós. Els líders perceben, analitzen i responen, i el seu rol acostuma a caracteritzar-se per reunir a les "ments" requerides per aquella tasca i encoratjar opinions diferents per a donar una resposta alhora que s'evita la paràlisi de l'anàlisi, és a dir, topar amb un punt mort entre experts.

Un dels perills en aquest context és passar per alt o descartar els suggeriments innovadors de persones "no expertes" i escoltar únicament a les "ments" expertes, ja que en elles pot recaure la solució del problema i, així, també evitar topar amb el punt mort.

Els **contextos complexos**, o "El domini de la emergència", són el regne de "les incògnites desconegudes", són un espai de flux constant i de tot allò que és imprevisible. No hi ha respostes correctes, només comportaments emergents. "Per posar un exemple, un Ferrari és una màquina complicada, però al cap i a la fi és la suma de totes les seves parts, i per tant, un mecànic expert podrà desmuntar-lo i muntar-lo sense canviar res. En canvi, la selva tropical és complexa perquè està en constant canvi (una espècies s'extingeix, els patrons climàtics canvien, un projecte agrícola desvia una font d'aigua, etc) i perquè el conjunt és més que la suma de les seves parts" (Snowden i Boone, 2007). En aquest context, els líders estan indagant, quan perceben quelcom i després responen. El rol de la persona que està al càrrec és el de crear espais segurs per a que sorgeixin patrons, i per tant s'han d'augmentar els nivells d'interacció i comunicació dins del sistema. L'experiència és útil però no suficient per a resoldre problemes complexos (Snyder, 2013).

Un dels perills en aquests contextos és recórrer a estils tradicionals de gestió i control quan s'impacienten pensant que no estan aconseguint els resultats que busquen a través de l'experimentació. Alhora, també serà un fracàs si en aquests contextos, els líders intenten posar ordre o no toleren el fracàs.

Finalment, Snowden (1999) i Snowden i Boone (2007), amb el Marc Cynefin, il·lustren aquests contextos i afegeixen el context caòtic, que és una situació de gran turbulència, sense relacions clares de causa i efecte: el regne de l' "incognoscible". El paper de la persona que està al càrrec és únicament intentar, a través de mecanismes de control, fomentar punts de vista diferents i intentar arrossegar el problema al regne complex. És a dir, establir l'ordre (taponant l'hemorràgia), després detectant on està present l'estabilitat i on no ho està i, finalment, treballant per transformar la situació de caos a complexa per poder identificar patrons.

Un perill en aquest context és que els líders que han tingut un gran èxit en aquest context desenvolupin una autoimatge inflada com a herois. Malgrat tot, aquest és un bon context per a que els líders encapçalin la innovació.

En el món de l'educació, i en general en les ciències socials, sovint s'aturen els lideratges en la perspectiva del complicat, malgrat la realitat en la que s'està operant és de caràcter complex, amb solucions no necessàriament replicables ni transferibles (Duit, Galaz, Eckerberg i Ebbesson, 2010). Per tant, en l'organització escolar i la governança dels centres educatius es requereix flexibilitat, acceptar que el reduccionisme no funcionarà, i que no hi haurà una única resposta correcta als problemes plantejats. La clau per a una implementació exitosa d'aquest model és replantejar-se la forma en la que es veuen els problemes comuns d'organització escolar i lideratge, no donant solucions homogènies o invariables sinó gestionant processos amb marges d'incertesa, cercant la retroalimentació constant entre tots els interessats.

3.3. Lideratge per a l'aprenentatge

Anteriorment hem mencionat que a partir dels anys 80 emergeixen perspectives que posen de manifest que l'interès pel centre escolar com organització marca una diferència en la qualitat de l'educació que s'ofereix; i en aquest mateix sentit, que el model d'escoles com a organitzacions que aprenen ofereixen un marc rellevant i un camí sostenible pel canvi i la renovació continua des de dins.

Actualment, són les comunitats professionals d'aprenentatge (CPA) o les escoles innovadores, les que es configuren com a organitzacions pràctiques que aprenen i que reestructuren els centres escolars com a llocs de formació i innovació no només pels alumnes, sinó també pels propis professors.

És en aquestes organitzacions per a l'aprenentatge on les pràctiques directives que es centren en millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge són una qualitat inherent

de la mateixa. Aquestes pràctiques directives centrades en l'ensenyament-aprenentatge són les que es configuren com a lideratge per a l'aprenentatge.

En primer lloc, cal recordar la diferència entre lideratge pedagògic (*instructional leadership*) i el lideratge centrat en l'aprenentatge (*learning-centred leadership*), el qual aquest segon integra el lideratge pedagògic, procedent del moviment "escoles eficaces", conjuntament amb el lideratge transformacional, vinculat al moviment de reestructuració escolar.

Així doncs, el lideratge centrat en l'aprenentatge (*learning-centred leadership*) representa una barreja entre conceptualitzacions primerenques de lideratge: el lideratge instruccional i el transformacional (Hallinger, 2010). Aquest pren com a nucli de la seva acció la qualitat de l'ensenyament ofert i els resultats d'aprenentatge aconseguits pels alumnes (Bolívar, 2010b).

No obstant, en aquest mateix marc d'escoles que aprenen i comunitats d'aprenentatge, emergeix el lideratge per a l'aprenentatge que, malgrat té moltes característiques semblants amb altres formes de lideratge centrat en l'aprenentatge com el lideratge pedagògic, el lideratge per aprendre, el lideratge centrat en l'alumne, etc, és un concepte nou segons Martínez et al. (2013).

El lideratge per a l'aprenentatge és una modalitat de gestió i dinamització del centre educatiu que crea les condicions per fer possible un bon desenvolupament personal i un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu, que fomenta el creixement professional del docent i en què es fa evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge (Salavert, 2013).

El lideratge per a l'aprenentatge només es pot dur a terme en organitzacions que inverteixen en el creixement professional del seu personal i que desenvolupen una cultura orientada a les necessitats específiques dels seus usuaris o clients (en termes empresarials), és a dir, les escoles com a organitzacions d'aprenentatge. Aquestes escoles tenen les següents característiques (Senge, 2006):

- Pensament sistèmic i subjacent: són el motor de la dinàmica del centre i del comportament individual dels que la integren. El pensament subjacent és el resultat de valors, actituds, polítiques i normes implícites que, sense estar obertament reconegudes, defineixen l'entorn escolar.
- Compromís personal: té a veure amb el grau de dedicació i esforç que cada persona posa en el treball, motivat pel seu compromís amb l'objectiu comú.
- Models mentals: el grau d'influència que els valors, actituds, experiències personals, culturals i fins i tot lingüístiques, tenen en l'exercici de les

responsabilitats de l'individu dintre de l'organització; i a la capacitat d'aquest individu per posar l'objectiu comú per davant de conviccions personals quan fa falta.

- Visió compartida: compartir una visió comuna que reflecteixi les visions individuals dels membres de la comunitat.
- Aprenentatge en equip: es tracta de treballar en grups petits col·laborativament per ajudar a un grup reduït d'alumnes a assolir grans reptes per damunt del que s'esperava que haurien assolit.

Així doncs, segons Senge (2006), els principals beneficis d'una organització d'aprenentatge són la seva capacitat de millora i innovació, la seva preparació per respondre a pressions i demandes externes, i una gestió que sap optimitzar i posar els recursos al servei de les necessitats dels usuaris.

Una escola centrada en l'aprenentatge gira al voltant de tres elements principals: a) el lideratge de l'organització, és a dir les estructures i les responsabilitats de tots els membres de la comunitat educativa; b) el lideratge educatiu o com es planifica tota l'organització curricular; i c) l'ensenyament en sí mateix, és a dir, quines són les expectatives que s'esperen dels alumnes i el seu aprenentatge i com s'avaluen. Val a dir, que aquests tres elements principals conflueixen en una àrea comuna: aprendre, que és la clau perquè el sistema funcioni (Salavert, 2013).

3.3.1. Liderar vs Dirigir

En els centres educatius habitualment es busca el contrast en el lideratge i la gestió o direcció, indicant que, en l'actualitat, els nous horitzons educatius s'haurien de centrar més en un lideratge de la transformació educativa i no tant en una gestió burocratitzada i rutinària de l'educació.

Històricament, sobretot a finals del segle passat, s'han analitzat les diferències entre *Management* i Lideratge (Garay, 2015) i, en síntesi, es tracta de conceptes que tenen un espai d'acció comú però també tenen definides unes accions exclusives. Si bé el lideratge s'orienta més a la visió, a la motivació i, en general, als aspectes emocionals i relacionals dels subjectes, el *management* té a veure amb la racionalitat posada al servei de l'organització, de manera que s'asseguri la planificació dels processos i la seva execució i cuidant de la disponibilitat de recursos per a que sigui possible. No obstant, Kotter (1999, p.242), no planteja una oposició radical entre els dos conceptes, més aviat

considera que “els dos perfils es complementen i es necessiten, sobretot en situacions de canvi o crisi de l’organització”.

El mateix ha succeït amb els conceptes de lideratge i direcció, fet que provoca dificultat en la comprensió adequada dels conceptes en molta de la literatura especialitzada. Arias i Cantón (2006), seguint les definicions de Kotter, indiquen que la direcció suposa ocupar i exercir un lloc de gestió i comandament en l’organització i, per tant, es té un grup de subordinats en els quals s’exerceix influència mitjançant el poder. El lideratge, en canvi, suposa ocupar o no un càrrec directiu i es tenen seguidors en lloc de subordinats. El líder basa la seva influència en el poder personal.

Kotter (1999) estableix una comparació en base a accions importants per al desenvolupament de les organitzacions que recollim a la Taula 4.

Taula 4. Diferències entre direcció i lideratge

	Direcció	Lideratge
Creació d'un programa	Planificació i assignació d'un pressupost. Fixar els passos i el calendari detallat, així com assignar els recursos necessaris.	Marcar el rumb. Crear una visió de futur, així com les estratègies per a produir els canvis necessaris.
Desenvolupament d'una xarxa de personal per a complir amb el programa	Organització i contractació de personal. Establir una certa estructura de persones, delegar responsabilitats i autoritat, aportar polítiques i procediments i establir sistemes de control.	Coordinar al personal. Comunicar el rumb marcat a través de paraules i actes per influenciar en la creació d'equips i coalicions que entenguin la visió i les estratègies i acceptin la validesa.
Execució	Control i solució de problemes. Supervisar detalladament, identificar desviacions i re-organitzar.	Motivar i inspirar. Revitalitzar energia per superar obstacles i aconseguir el canvi satisfent necessitats humanes molt bàsiques, i no sempre ateses.
Resultats	Permet una certa capacitat de pronòstic.	Aconsegueix el canvi, a vegades de forma dràstica, i té potencial per produir canvis molt valuosos.

Nota: Kotter (1999)

En síntesi, més enllà de la distinció clàssica que hem assenyalat entre *management* i lideratge o direcció i lideratge és correcte sostenir que no existeix ningun tipus d'oposició entre el perfil de *manager* (director) i el perfil de líder. Són perfils complementaris ja que normalment els bons directius són bons líders i, generalment, els bons líders són bons directius (Kotter, 2000; Palomo, 2008). Segons Gómez Hurtado (2012) és fàcil caure en la trampa de percebre el lideratge amb una visió positiva i la direcció amb una visió negativa (control). És a dir, definir el lideratge com quelcom agradable i necessari i la direcció com quelcom que controla i és impersonal.

Per a Ainscow, Hopkins, Soutworth i West (2001, p.108), “el lideratge i direcció romanen inextricablement lligats, però es necessiten estratègies positives per a desenvolupar el lideratge en les escoles i per a reflectir-lo en les estructures de direcció”.

En aquest sentit, la perspectiva de lideratge per a l'aprenentatge, posa de manifest que “la diferència no està en el lideratge i la gestió (terme que s'utilitza actualment per referir-se al clàssic concepte de “direcció”), sinó entre aquelles activitats directament relacionades amb l'aprenentatge i la docència, i les que tracten del funcionament de la institució i conformitat envers la normativa” (Istance et al., 2013, p. 32).

El lideratge per a l'aprenentatge combina la gestió amb el lideratge en sí, i l'objectiu és contribuir activament al disseny, la implementació i la sostenibilitat d'entorns d'aprenentatge sòlids i innovadors. “Aquest lideratge té a veure amb fomentar i orientar el canvi en l'aprenentatge, però també és un lideratge per a la innovació que promou, facilita, organitza i gestiona l'esforç innovador” (Istance et al., 2013, p. 27).

4. Teoria de l'acció directiva

En els darrers capítols hem detallat el panorama de les direccions escolars en el context espanyol i català, indicant les funcions directives així com els reptes socials i educatius segons el tipus d'organització educativa actual i els reptes en matèria d'identitat professional directiva. Així mateix, les noves demandes d'un lideratge des de la complexitat i per a l'aprenentatge estan pre-definint com hauria de ser l'acció directiva en el segle XXI.

Conèixer com actuen els directius de centres educatius és vital per transformar l'educació i el lideratge, i sobretot per contribuir a la consolidació d'una identitat professional directiva pròpia que permeti diluir la situació d'ambivalència actual docència-direcció (Grow et al., 2016; Ritacco i Bolívar, 2018).

Per conèixer com actuen els directius és necessari saber el per què actuen com actuen. És per això que ens interessa analitzar models que expliquin perquè les persones actuen com actuen davant diferents situacions.

L'acció directiva pren forma a través de la presa de decisions i està condicionada per qui som, què pensem i com ens sentim, és a dir, que existeixen una sèrie d'elements previs a l'acció que la condicionaran, ja sigui impulsant-la o limitant-la. En aquest sentit, l'objectiu d'aquest capítol és identificar aquests elements previs que condicionaran l'acció en el context de la direcció escolar.

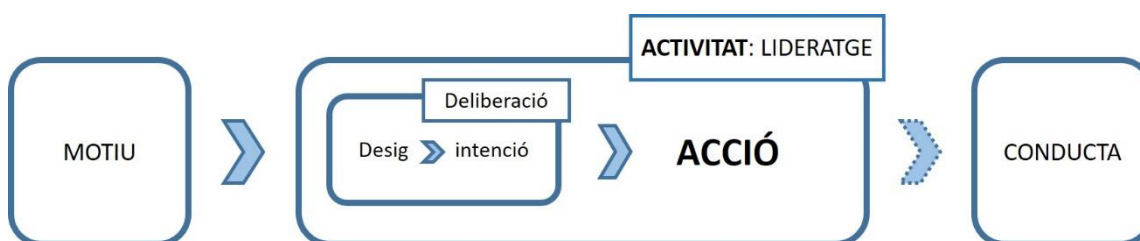
4.1. L'activitat del lideratge i la Teoria de l'Acció

Considerem el lideratge com l'activitat protagonista i essencial de la direcció escolar que crea sentit, segons la Teoria de l'Activitat (García, 2017). Les primeres aportacions a aquesta teoria, fonamentada en la sociologia històrica-cultural, són de Lev.S. Vygotsky el qual planteja que “és a través de les relacions socials i el diàleg cooperatiu on s'adquireixen les competències úniques culturalment adaptatives, mitjançant les quals es van formant estructures psicològiques que s'utilitzaran per la conducta” (citada a Villouta, 2017, p.93). Complementàriament, el sociòleg A.S. Leontiev, va sistematitzar l'estudi de l'activitat donant lloc a la Teoria de l'Activitat sobre el principi que l'activitat intel·lectual no està separada de l'activitat pràctica. Ell la va definir de la següent manera (citada per García, 2017, p.56): “Les activitats es componen d'accions, que són sistemes de coordinació al servei de finalitats, que a la vegada representen passos intermedis de cara a satisfer el motiu. Les accions, al seu torn, es componen d'operacions, o mitjans pels quals es porta a terme una acció sota condicions específiques”. Engeström va ampliar les idees de Leontiev proposant un nou sistema d'activitat que ha de ser representatiu de la complexitat del tot, ha de ser analitzable en relació a múltiples dimensions i ser específic de l'ésser humà i la seva mediació cultural. Les seves idees pretenien representar relacions entre diferents aspectes: subjecte, objecte, eines, regles, comunitat i divisió del treball (Rodríguez-Piñero i Ribeiro, 2017).

Essencialment, la Teoria de l'Activitat ubica als individus en el seu context històric, social i cultural, que influeix en la manera com aquests desenvolupen la suma d'accions i operacions que componen la seva activitat, com per exemple el lideratge, i en el que exerceixen influència sobre un objecte determinat a través d'eines de mediació dins d'un conjunt de regles que regeixen la comunitat en la que els individus actuen segons els rols i/o jerarquies que posseeixen (García, 2017).

Díez (2012) ens insta a anomenar motiu a allò que mou o indueix a una persona a actuar d'una certa manera i que això serà el que provocarà la suma d'accions que componen l'activitat del lideratge. A la llarga, aquesta suma d'accions poden provocar o no la manifestació d'una conducta concreta. Específicament, el motor de les accions és el desig i aquest genera una intenció prèvia a l'acció mitjançant el raonament a través d'un procés de deliberació, el qual permetrà adequar aquesta intenció a la realitat en forma d'acció (Figura 7).

Figura 7. Teoria de l'activitat



Nota: Elaboració pròpia

El model de Pérez (1991) en el seu llibre "Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal" posa l'èmfasi en l'acció personal d'un decisor en una organització i el seu objectiu és reflectir les propietats que, com a mínim, ha de tenir un decisor per a poder prendre decisions. Integrant el model de Pérez amb el model explicat anteriorment, estaríem dient que en el procés de deliberació i abans no es realitza l'acció, entra en joc la presa de decisions.

4.2. Teoria de l'acció directiva

Seguint el model de Pérez (1991) per la seva rellevància en el camp de les organitzacions, direm que la Teoria de l'Acció parteix sobre que els éssers humans actuen per solucionar problemes o aconseguir satisfaccions. Hi ha dos models per intentar resoldre aquests problemes. Primer, el model estàtic o antic, on un agent lliure actuarà o reaccionarà a través de l'entorn per resoldre el problema o sentir-se satisfet. Entenem per agent lliure una persona que té la possibilitat de prendre decisions i portar a terme accions sense imposicions externes. Segon, el model dinàmic, on en la interacció amb l'entorn per resoldre el conflicte, en sorgeix un resultat: l'aprenentatge. Aquest model, al contrari de l' "estàtic" on després d'obtenir una solució s'oblida "l'estat de la interacció entre els agents", permet la millora en futurs problemes o en el mateix problema al cap d'un temps.

Un problema d'acció, doncs, és el desig d'un agent actiu per obtenir una satisfacció que depèn de la interacció amb un agent reactiu. Per resoldre el problema, l'agent actiu pren decisions (pla d'acció) per executar una acció i que aquesta aconseguixi una interacció. Gràcies a la interacció es produeixi la satisfacció desitjada.

4.2.1. Motivacions, coneixements i satisfaccions

Amb l'existència de problemes d'acció apareix el que diem motivació potencial, que no és res més que l'impuls del sistema per aconseguir la satisfacció. Amb la presa de decisions es pot especificar el pla d'acció que s'executarà per aconseguir la satisfacció i canviar aquesta motivació potencial en una motivació actual. Aquesta és un impuls per a la realització d'una acció concreta, és a dir, és la motivació necessària per posar-nos en acció.

Val a dir que l'elecció d'un pla d'acció per part de l'agent lliure és una elecció "a priori" i, per tant, entre els components interns d'un agent lliure han de trobar-se els mecanismes necessaris capaços d'avaluar "a priori" els plans d'acció. Aquests mecanismes en són tres: a) el coneixement perceptual, b) el coneixement abstracte i c) el coneixement experimental.

El coneixement perceptual té en compte records d'experiències passades i percepcions, així com les satisfaccions associades a l'execució d'accions que anomenarem satisfaccions perceptuals.

El coneixement abstracte és coneixement en sentit propi perquè no són records de percepcions anteriors, sinó que són dades que intenten aportar informació sobre realitats no percebudes i que permeten la predicció de resultats de l'aplicació de plans d'acció. Aquesta imatge de la realitat, que es dona en el coneixement abstracte de l'agent actiu, és una imatge de la interioritat, la presència, de l'agent reactiu (amb la persona que està interaccionant l'agent actiu): és l'afirmació d'una dada referent a aquesta persona amb qui interacciona i que no correspon a ninguna percepció concreta. El coneixement abstracte opera en la potència de govern i operativa del sistema, i amb aquest coneixement també podem arribar a percebre satisfaccions perceptuals.

Per explicar el coneixement experimental hem de tenir en compte que les experiències produeixen records en el coneixement perceptual i, en canvi, els experiments produeixen interioritzacions de les estructures experimentades en el coneixement experimental. Per tant, els continguts del coneixement experimental no són res més que interioritzacions dels estats interns dels agents reactius que s'han generat en la

interacció amb aquests. Aquestes interioritzacions tenen lloc en la potència afectiva de l'agent actiu.

L'aprenentatge produït per la interiorització d'una estructura externa –per l'adquisició de continguts en el coneixement experimental- és un aprenentatge intensiu. Aquest aprenentatge inclou un tipus molt especial de records: records o vivències de l'agent sobre la instrumentalitat de les seves accions per aconseguir satisfaccions al interaccionar amb l'estructura externa que ha estat interioritzada.

Quan les experiències de l'agent han produït una interiorització molt intensa, el model ha estat confirmat en multitud de decisions, l'agent coneix experimentalment la satisfacció que aconseguirà al executar qualsevol acció quan l'estructura així interioritzada es trobi present.

Així doncs, dins els components interns d'un agent lliure, es troben els mecanismes necessaris per avaluar "a priori" un pla d'acció concret (coneixements), però també es necessiten altres mecanismes capaços d'aplicar la regla de decisió que doni lloc a una motivació actual (diferent a la motivació espontània).

La motivació espontània és, simplement, un impuls sentit pel sistema que empeny a l'agent actiu a realitzar una acció determinada en les circumstàncies concretes on es troba. Les altres motivacions dins el sistema que contribuiran a l'elecció del pla d'acció són: la motivació racional i la motivació transcendent.

La motivació racional no és un impuls o força operativa (com la motivació espontània) sinó el reconeixement abstracte de la conveniència d'executar o no una acció. Aquesta es dona dins la potència de govern i operativa del sistema.

La motivació transcendent, a diferència de les altres, opera en la potència afectiva del sistema i busca realitzar accions per produir satisfaccions perceptuals en els altres; per tant, sempre està condicionada pels estats interns dels agents reactius. Tanmateix, la motivació transcendent només actua en la mesura que no sigui un obstacle pel desenvolupament de les potències de govern, tant del propi agent com dels altres.

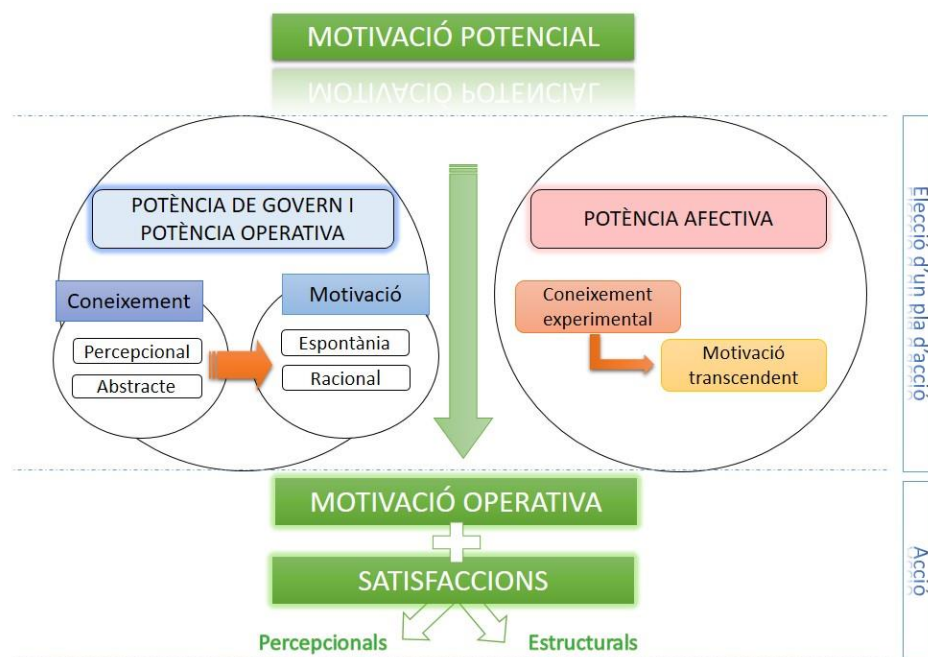
Amb tots aquests elements i mecanismes per escollir un pla d'acció i convertir la motivació potencial en motivació operativa, també es donen unes satisfaccions. De fet, hem explicat anteriorment que l'objectiu final d'un sistema es resoldre problemes o sentir-se satisfet. D'aquesta manera, les satisfaccions perceptuals es produiran quan hi hagin percepcions, però en les interaccions amb les persones també podem trobar

les satisfaccions estructurals. Aquestes es produeixen en la interacció amb altres persones quan es confirma la presència d'un cert estat d'afecte de l'agent reactiu (emocions) i la satisfacció que es produeix en l'agent actiu (sentiments).

La satisfacció estructural és important per determinar el grau d'unitat de l'organització (entre agent actiu i reactiu), que és la relació entre els "estats" interns d'ambdós agents. L'afecte és la més profunda de les satisfaccions estructurals que pot sentir un agent lliure i, per tant, el que sent a l'experimentar el grau d'unitat de l'organització. Si l'amor és l'impuls d'un agent per aconseguir les seves màximes satisfaccions, en aquest model l'impuls de l'amor voldrà aconseguir la unitat perfecte en les seves relacions amb els altres. Aquesta unitat és condició necessària i suficient perquè es produeixi l'equilibri interactiu, és a dir, la maximització de satisfaccions perceptivals possibles al que tendeix la motivació potencial (l'energia que mou tota acció d'un sistema).

A continuació, en la Figura 8 es pot observar el procés pel qual un decisor ha de passar per prendre una decisió amb l'objectiu de resoldre un problema o obtenir una satisfacció.

Figura 8. Procés per a la presa de decisions



Nota: Elaboració pròpia.

La motivació potencial és l'impuls inicial que es té i que ha de convertir-se en motivació operativa per tal de realitzar una acció. D'igual manera, en aquest procés, es crearan una sèrie de satisfaccions tant perceptivals com estructurals. Que aquestes satisfaccions siguin perceptivals o estructurals dependrà dels processos que es

realitzin dins les potències de govern, operativa i afectiva del sistema. Els mecanismes per escollir un pla d'acció dependran dels coneixements i les motivacions que se'n derivin de les potències. Aquests coneixements podran ser perceptuals o abstractes, generant una motivació espontània o racional respectivament; o bé podrà ser un coneixement experimental i, per tant, generant una motivació transcendent.

4.3. Elements previs de l'acció directiva

Tal i com hem mencionat en la introducció d'aquest capítol, el nostre objectiu és conèixer perquè els directius actuen com actuen davant diferents situacions. Per això, la Teoria de l'Acció i la presa de decisions ens indiquen que tant coneixements com motivacions són importants per el procés de deliberació que permetrà decidir quelcom i fer-ho. Així doncs, podem dir que la conducta d'un director dependrà del coneixement del qual disposi i de les motivacions pròpies.

La motivació potencial o el desig inicial que generarà una intenció educativa és un element indissociable del procés de presa de decisions i, per tant, de l'acció. En el camp de les organitzacions educatives, parlem de compromís quan una persona té el desig de continuar treballant en l'organització i per tant el seu comportament i motivació està lligat a la consecució de les metes organitzacionals. Aquest lligam afectiu amb l'organització és el que, juntament amb el coneixement i un procés de deliberació, permetrà prendre decisions i actuar.

Per altra banda, les creences formen part del coneixement que un agent lliure té per a prendre decisions. Aquestes creences, en l'àmbit educatiu, són, abans que res, una herència cultural. Aquestes creences que heretem sense testament, freqüentment sense ni conèixer-les, sense saber que les tenim, ens proporcionen representacions bastant eficaces sobre el món físic i social (Pozo, 2001).

Els docents i directius, en el moment de prendre decisions i implementar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge acordades i dissenyades en els centres educatius, incorporen els seus pre-conceptes, les seves experiències i les seves actituds conscientment o inconscientment, mobilitzant tot el sistema de creences que al llarg de les seves històries personals han anat edificant. La distància entre el que es declara i la forma en com s'executa, seguint a Pozo et al. (2006), es denominat "cercles ocults", veritables condicionants de les pràctiques educatives i, en conseqüència, de les possibilitats d'èxit de tots els processos educatius (Fernandez, Pérez, Peña i Mercado, 2011). McBeath a Istance et al. (2013, p.41), posa de relleu aquest fenomen quan es refereix a la formació de professorat i els professors novells, de la següent manera:

“L’etern problema és que aquests professors neòfits s’han format “dins” del sistema (Hoy i Murphy, 2001): els seus punts de vista sobre l’ensenyament estan modelats per la seva pròpia experiència, així que, quan tornen als llocs del seu passat, ho fan amb records i prejudicis que sovint tampoc no s’han vist afectats pel seu pas per l’educació superior o l’escola de formació de professorat”.

5. Creences i acció directiva

Les creences que hom té sobre l’educació en general, sobre l’aprenentatge i sobre el lideratge d’una organització educativa operen de forma molt determinant a l’hora de prendre una decisió.

Estudiants, famílies, docents i líders tenen visions pròpies del fenomen educatiu, *del què s’ha de fer a l’escola per aconseguir la seva finalitat*. Aquestes visions pròpies es construeixen històricament en sistemes de creences, de significats sobre continguts i pràctiques educatives que s’adapten i impulsen amb major dinamisme les transformacions.

Per l’èxit escolar és necessari posar en sintonia el sistema de creences dels actors educatius amb els reptes i objectius de cada ecosistema educatiu. Si cada ésser humà posseeix el seu propi sistema de creences, no necessàriament és conscient de la seva existència, ni d’aquelles forces individuals i culturals que el van ajudar a formar-lo, la qual cosa dificulta encara més l’èxit dels processos d’ensenyament i aprenentatge que es dissenyen i practiquen en un centre educatiu determinat, sobretot perquè en un entorn de profundes transformacions culturals, la capacitat dels docents i directius per gestionar codis no necessàriament explicitats és pràcticament inexistent.

En síntesi, en temps líquids cal preguntar-se sobre el què pensen els líders educatius sobre com adaptar-se als continus canvis culturals i com reorientar les accions educatives per transformar aquests canvis en oportunitats pels sistemes educatius i no com barreres que impedeixen l’èxit escolar. Indagar respecte el sistema de creences dels actors educatius, i concretament els directius en contextos complexos, és una responsabilitat ètica i científica.

5.1. Diferències conceptuals

En algunes ocasions, els termes creença i concepció “són utilitzats com a sinònims” (Callejo i Vila, 2004, p. 49).

Per a Thompson (1992, p.29) les creences sovint “inclouen sentiments afectius i avaluacions, memòries d'experiències personals viscudes, supòsits sobre l'existència d'entitats i mons alternatius els quals no són oberts a l'avaluació externa o examinació crítica”.

Ponte (1994, p.176) pren les creences en el sentit de proposicions no demostrades i fa una diferenciació entre creença i coneixement, on “les creences son una part del coneixement del subjecte”. En relació a aquesta afirmació, considera que “les creences es poden veure com una part del coneixement relativament “poc elaborat” en lloc de veure als coneixements i les creences com dos dominis diferents”.

Moreno i Azcárate (2003) coincideix amb Ponte en que les creences son coneixements subjectius poc elaborats i generats a nivell particular per cada individu per explicar-se i justificar moltes de les seves decisions i actuacions viscudes. Segons l'autor, les creences no es fonamenten sobre la racionalitat, sinó més bé sobre els sentiments, les experiències i l'absència de coneixements específics del tema amb el que es relacionen, fet que les fan molt consistents i duradores per a cada individu.

Per altra banda, Llinares (1991, p.31) reconeix que entre coneixement, creences i concepcions existeixen diferències subtils. Per l'autor, “les concepcions constitueixen sistemes cognitius interrelacionats de creences i coneixements que influeixen en el que es percep i en els processos de raonament que es realitzen”.

Pehkonen (2006) també relaciona les creences amb les concepcions, doncs defineix les concepcions com les creences conscients. D'aquesta forma, les concepcions formen un sub-grup de les creences, on l'autor entén per creença allò subjectiu, basat en l'experiència, el coneixement i les emocions sovint implícites.

En aquest punt, ja hem identificat la subtil diferència entre creença i concepció, aquesta última amb una càrrega major de coneixement. Les creences, en canvi, es consideren coneixement més subjectiu.

Concloem aquest apartat, doncs, considerant les creences com al nostre objecte d'estudi i no tant les concepcions malgrat les seves similituds. Les creences poden ser molt consistents tal i com menciona Moreno i Azcárate (2003) per la seva fonamentació no només amb el coneixement, sinó amb les experiències passades, supòsits, idees...

fet que les fa interessants per al nostre estudi. A més, en la nostra opinió, les creences mantenen una relació amb els principis de la Teoria de l'Acció en quan es configuren tres tipus de coneixement: el perceptual, l'abstracte i l'experimental.

5.2. Origen i funcionament de les creences

En la nostra cultura es valora més el coneixement formal, explícit, que els sabers o creences intuïtives o informals. S'assumeix, d'acord a un model racionalista, que els coneixements verbals, abstractes o formals són superiors als sabers pràctics, concrets, informals, de forma que la paraula sempre guia l'acció, i que per tant si proporcionem aquest tipus de coneixement verbal o explícit serà la millor forma d'aprendre. Ens oblidem però, que els estudis en psicologia cognitiva dels últims anys, defensen que aquest argument està molt lluny de la veritat ja que és tot al contrari. En el funcionament cognitiu natural de la ment humana, els processos i representacions implícites acostumen a tenir prioritat funcional respecte als explícits (Pozo, 2003).

Aquestes representacions implícites de la realitat, incloses les que es refereixen a l'ensenyament i l'aprenentatge, les adquirim en les nostres representacions quotidianes, de forma no conscient i sense pretendre-ho; i són conseqüència de l'exposició repetida a situacions d'aprenentatge, culturalment organitzades, en les que es repeteixen certs patrons. La regularitat o l'ordre en que assumim aquestes representacions farà que puguem adquirir-les com a teories implícites (Atkinson, 2000), encara que a vegades no en som conscients i, fins i tot, poden ser contràries a les nostres representacions explícites o conscients. S'entén per teoria implícita (TI), no només que té una naturalesa implícita, sinó que també té una naturalesa teòrica, és a dir, que son representacions organitzades per certs principis que els hi donen cohesió i organització (Pozo et al., 2006).

Encara que un docent no pugui explicitar amb claredat què és per ell la intel·ligència, té amb certesa representacions implícites sobre la intel·ligència que li permetran gestionar la classe i preveure la conducta dels seus alumnes. Igualment, un directiu segurament no disposarà d'una teoria elaborada sobre l'avaluació de la funció docent, però tindrà representacions implícites arraigades sobre com s'ha d'avaluar i què millorarà el fet d'avaluar.

Aquestes representacions implícites, sovint, no s'ensenyen sinó que són producte d'un aprenentatge informal. S'adquireixen en contextos d'ensenyament-aprenentatge, inclús

de l'educació formal, però no són producte d'ensenyament explícits, sinó que són part del currículum ocult compartit. En aquestes situacions s'aprèn a través de l'acció més que de la paraula.

Les representacions implícites són un *saber fer* més que un *saber dir*, i es relacionen sovint amb un coneixement en acció o coneixement pràctic o en ús (Pozo et al., 2006). Aquest fet es correspon també amb la Teoria de l'Acció, anteriorment explicada, en la qual el coneixement –en aquest cas, les representacions implícites- són un element essencial que entra en joc a l'hora de transformar la motivació potencial (impuls) en motivació operativa (la que ens permet realitzar una acció concreta).

Aquest saber pràctic o en acció no sempre pot ser traduït a un saber explícit o declaratiu, ja que sovint hi ha dissociació entre l'un i l'altre. Aquest fet planteja importants problemes tant en la investigació, com en la intervenció i la formació docent, i que explicarem més endavant.

Les representacions implícites són concepcions molt eficaces, útils i vertaderes des del punt de vista personal, ja que permeten preveure amb molt d'encert bastantes situacions quotidianes. Igualment aquestes funcionen en l' *aquí i l'ara*, i sovint resulten ser més eficaces que qualsevol coneixement explícit que es tingui. Sovint, una mare, interpreta el plor del seu nadó amb molta més eficàcia que qualsevol model psicològic. Aquest caràcter "situat" de les representacions implícites és, al mateix temps, una limitació ja que existeix una gran dificultat de transferir-les o adaptar-les a noves situacions. La mare no podria interpretar amb el mateix èxit el plor d'un altre nen. El docent, potser, no pot utilitzar la mateixa representació implícita quan els seus alumnes canviïn, ja sigui perquè ell canvia de curs o escola, o bé perquè la cultura de l'aprenentatge canvia, com està succeint actualment, i al seu torn els alumnes també.

Les representacions implícites resulten útils quan les condicions de la seva aplicació es mantenen essencialment constants, però són molt limitades davant de condicions canviants, en situacions o problemes nous.

Aquesta dificultat per moure les nostres representacions implícites és deguda a la seva naturalesa concreta i encarnada. És a dir, hi ha una dificultat en tenir una perspectiva diferent de la que un té perquè aquest s'ha de posar en la pell de l'altre, i fer-ho és massa complex tenint en compte que les representacions implícites tenen l'origen en la nostra experiència personal. Les representacions implícites tenen un alt contingut emocional, degut al seu origen en les experiències personals, i són quelcom que es sent i es pateix en les pròpies carns, més que quelcom que sapiguem. És per això que sovint ens interpel·la la dita del Talmud "No veiem com el món és, sinó com som nosaltres".

Una altra característica de les representacions implícites és la seva naturalesa automàtica o no controlada en comparació amb les representacions explícites. El coneixement-en-acció, o la representació implícita d'un docent, té grans avantatges cognitius a l'assegurar respostes ràpides, estereotipades i sense gastar molta energia cognitiva.

En resum, les representacions implícites són molt funcionals en situacions rutinàries, sobre-apreses, però són molt limitades en condicions canviants. En els centres educatius actuals, arran dels canvis socioeducatius existents, s'estan generant nous ambients pels quals ni els directius ni els docents han estat preparats i per la qual cosa es necessita canviar les representacions implícites sobre l'aprenentatge, l'ensenyament i el lideratge de l'organització educativa.

Per canviar les representacions implícites, cal tenir en compte que aquestes s'adquireixen per processos d'aprenentatge implícits i també explícits, però el canvi d'aquestes representacions només pot produir-se per processos d'aprenentatge explícit.

El procés per canviar aquestes representacions no és senzill, i no només requereix fer explícites les representacions implícites per tal de canviar-les, ni tan sols conèixer una representació explícita més eficaç per un context concret assegura el seu ús en la pràctica i la superació de les representacions implícites (Pozo et al., 2006).

Possiblement, les teories implícites no s'abandonen mai malgrat tenir un coneixement sobre alguna cosa. Però mitjançant la instrucció i l'aprenentatge podem arribar a explicitar la nostra creença implícita i controlar-la en aquelles situacions en les que s'impedeixen formes de coneixement més complexes. El coneixement científic, en aquest cas les teories sobre l'aprenentatge i l'ensenyament, no poden substituir altres formes de saber, però sí poden integrar jeràrquicament a algunes d'elles, reescrivint representacionalment una nova teoria o sistema de coneixement que proporcioni un nou significat.

Segurament no es tracta de que els docents i líders educatius abandonin les seves intuïcions sobre la motivació dels seus alumnes, o sobre la comunicació eficaç dins l'organització, sinó que compreguin per què a vegades es compleixen i a vegades no i que en el seu cas, disposin d'altres representacions més complexes i estructurades que els hi permetin anar més enllà de les seves intuïcions primàries.

De fet en el doble rol docent-director (Ritacco i Bolívar, 2018) que viuen els directius de centres educatius, i al qual ens hem referit amb anterioritat, conflueixen per una banda les representacions implícites sobre què és educar i quina és la línia a seguir a l'escola, i per altra banda representacions implícites sobre què és la direcció, què es prioritari atendre, com s'entenen les relacions entre superiors i subordinats, etc. La confluència de representacions implícites pot estar influïent en aquesta crisi d'identitat de la direcció i és per això que és necessari poder explicitar la creença implícita i controlar-la en algunes situacions.

5.3. Revisió del concepte de creences

La investigació en el camp del lideratge, i concretament en el *pensament del líder* és molt àmplia, encara que en menor mesura que el *pensament del professor*, i així ho demostra la quantitat d'articles publicats en bases de dades científiques. El camp del *pensament del líder* té a veure amb conceptes tan diversos com creences, concepcions, representacions, teories implícites, valors, mapes mentals, consciència, ideologia, entre d'altres.

A continuació referim les principals investigacions en creences directives sobre l'ensenyament-aprenentatge i sobre el lideratge.

5.3.1. Creences i teories implícites sobre l'ensenyament-aprenentatge

Existeixen pocs estudis relacionats amb les creences dels líders sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge (Mellado, Chaucono i Villagra, 2017) ja que sovint aquestes investigacions acostumen a adreçar-se als professors en actiu, i no tant als líders.

La investigació de Mellado et al. (2017) té per objectiu desvetllar les creences que posseeixen directius escolars sobre el procés de disseny, ensenyament-aprenentatge i avaluació, segons l'enfocament pedagògic per transmissió o construcció. Els resultats mostren que l'equip directiu participant de l'estudi manifesta creences sobre el procés pedagògic que resulten híbrides, és a dir, que apareixen creences sobre el disseny de l'ensenyament, el procés d'aprenentatge i l'avaluació que obtenen mitjanes similars.

Com a conseqüència de la baixa producció científica al voltant de les creences dels líders pedagògics, fem referència també a les investigacions adreçades a docents. Aquestes, poden aportar-nos dades rellevants que cal tenir en compte tenint en

consideració que els directors també assumeixen, sovint, aquest rol de docents. Quatre de les investigacions més rellevants per a nosaltres degut a la proximitat amb el nostre objecte d'estudi les detallem a continuació.

- a) Fernández, Pérez, Peña i Mercado (2011): l'objectiu de la recerca és identificar les concepcions sobre ensenyament de 62 docents de ciències de secundària i relacionar-les amb les seves pràctiques a través de l'entrevista i l'observació. Per analitzar les entrevistes es va realitzar un procés inductiu on es classificaven les categories amb les teories implícites definides per Pozo et al. (2006). Els resultats mostren que el 46,8% té un perfil mixt de concepcions directa-interpretativa, el 29% un perfil mixt de concepcions directa-interpretativa-constructivista, el 16,1% un perfil mixt de concepcions interpretativa-constructivista, el 6,5% un perfil pur de concepció interpretativa i, finalment, un 1,6% mostra un perfil indefinit. Finalment, cal mencionar que, amb l'observació de la pràctica, el 58% dels participants es van situar en perfils diferents de les concepcions.
- b) Cómez i Guerra (2012): Els autors pretenen esbrinar si hi ha coherència entre la teoria i la pràctica educativa i si hi ha diferència entre els futurs professors i els professors en actiu. S'utilitza l'adaptació del qüestionari de Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán i Villalón (2006). Els resultats mostren que el perfil teòric predominant és l'interpretatiu+ (43% de la mostra), el 29% mostra un perfil interpretatiu-, el 22,4% presenta un perfil constructivista- i el 4,9% restant un perfil constructivista pur. Pel que fa a la titularitat del centre, i malgrat l'absència de significació estadística, el perfil predominant és l'interpretatiu+, present en el 45,1% en les escoles privades, el 48,6% en les subvencionades i el 37,3% en les públiques. Els docents d'escoles públiques tenen més tendència cap al perfil interpretatiu-, mentre que els privats cap al constructivista-. Pel que fa als anys d'experiència, sí que es mostra una diferència estadísticament significativa a favor dels professors més joves els quals tenen major percentatge de subjectes amb perfils constructivista- i constructivista+. Finalment, cal mencionar que tant els estudiants com els professors en actius predomina el perfil interpretatiu+, malgrat els estudiants recullin major percentatge de respostes constructivistes, però no suficient perquè representi una significació estadística.
- c) Martín, Pozo, Mateos, Martín i Pérez (2014): L'objectiu dels investigadors en aquest estudi, amb una llarga trajectòria en aquest camp, és confirmar l'existència de les creences d'ensenyament-aprenentatge, apostant per teories més constructivistes en els docents d'infantil i primària i esbrinar la relació entre les

experiències docents i les concepcions amb una ample mostra de professors. Els resultats mostren que en el 41,8% dels docents predomina el perfil interconstructivista, que el 38,5% mostra un perfil constructivista i, finalment, que el 19,75% mostra un perfil interdirecte. Pel que fa al nivell educatiu del centre, es confirma major proporció de professors constructivistes i menys d'interconstructivistes a infantil; més constructivistes i menys interdirectes a primària; i més proporció d'interdirectes i menys de constructivistes a secundària. En relació a l'experiència docent, els perfils més constructivistes i menys interdirectes es concentren en el grup de menys experiència (10 anys o menys). Contràriament, els més experimentats (21 o més anys d'experiència) mostren menys perfils constructivistes i més interdirectes.

- d) Cossío i Hernández (2016): l'estudi consisteix en conèixer les teories implícites d'un grup de docents d'Educació Primària de Mèxic a través de l'adaptació del qüestionari de dilemes de Martín et al. (2006) i una entrevista semiestructurada. Els resultats determinen que el 68% de la mostra tenen teories implícites tipus constructivistes i el 32% interpretatives. A través, però, d'un anàlisi de clústers s'acaben formant tres grups de docents: els constructivistes, els interconstructivistes i els interdirectes. Cal destacar que els docents constructivistes són els que més anys d'experiència tenen i els que més formació han rebut.

Un element comú en les quatre investigacions és la coexistència de diferents creences en un mateix docent les quals s'activen en funció de la decisió que ha de prendre. Els mètodes d'investigació per accedir a creences d'ensenyament-aprenentatge són, per exemple, l'anàlisi prototípic a través de l'associació de paraules (Casado, 2002), o bé els que utilitzen qüestionaris de diferents tipologies (García i Vilanova, 2008; Gómez i Guerra, 2012; López, Echeita i Martín, 2010).

En aquest punt, gràcies a una revisió de la bibliografia i als objectius propis de la nostra recerca, considerem que la proposta d'investigació de les creences d'ensenyament-aprenentatge de Juan Ignacio Pozo i el seu equip s'adapta adequadament a la nostra investigació.

Assumim, tal i com mencionen Pozo et al. (2006), que les representacions implícites (o creences) sobre ensenyament-aprenentatge constitueixen vertaderes Teories Implícites (TI). És a dir, no només es sosté que aquestes tenen una naturalesa implícita, sinó que també tenen una naturalesa teòrica i, per tant, son representacions organitzades per

certs principis que els hi donen cohesió i organització. Canviar les TI suposaria canviar aquests principis o supòsits teòrics.

Els principis que regeixen les TI sobre l'ensenyament i l'aprenentatge són epistemològics, ontològics i conceptuals, i aquests organitzen o restringeixen la forma en la que ens representem en un tipus de situacions.

Des d'aquesta perspectiva de l'ensenyament, ja hem vist que diferents autors fan categoritzacions diferents sobre les possibles teories implícites que poden existir en relació a l'ensenyament-aprenentatge. Malgrat tot, hi ha tres teories proposades per Pozo et al. (2006) que aborden en la pràctica el caràcter implícit de l'aprenentatge i que volem detallar-les a continuació.

Per una banda, destaquem la **Teoria Directa**, que es centra en els resultats o productes de l'aprenentatge i es basa en una epistemologia realista ingènua, on l'alumne aprèn quan pot representar en la seva estructura cognitiva una imatge de l'objecte d'aprenentatge tal qual és, el que implica que en tot aprenentatge hi ha un únic resultat possible: l'òptim, el que es correspon amb la realitat. Aprendre, doncs, és reproduir el món, "copiar-lo". Si bé es veritat que hi ha una versió extrema d'aquesta teoria; també n'hi ha una altra més sofisticada que vincula els resultats aconseguits a unes condicions que si es compleixen asseguren l'aprenentatge, i inversament, si no es compleixen obstaculitzen l'aprenentatge. Aquestes condicions externes a l'estructura cognitiva de l'alumne són l'edat, la bona salut, la responsabilitat de l'alumne, etc... i són les responsables de les diferències individuals.

En les diverses versions de la teoria directa, els resultats d'aprenentatge es conceben com a productes clarament identificables. Són èxits de tot o res, o peces disjunctes que s'acumulen sumativament en el procés d'aprendre, de manera que un nou aprenentatge no afecta ni re-significa els anteriors. L'aprenentatge, des d'aquesta perspectiva, promou un "saber més", en el seu sentit acumulatiu extrem de saber fer més coses, conèixer més paraules, tenir informació sobre un major nombre de qüestions, etc.

La **Teoria Interpretativa** és l'evolució de la teoria directa ja que no hi hauria una ruptura radical entre ambdues teories en la mesura que comparteixen alguns dels supòsits epistemològics, malgrat que en altres aspectes sí es diferencien clarament. Aquesta connecta els resultats, els processos i les condicions de l'aprenentatge de forma lineal. Des d'aquesta mirada, es concep que les condicions són necessàries per a l'aprenentatge, però no són suficients per explicar-lo. La pròpia activitat de l'aprenent és la clau fonamental per aprendre, on els resultats es conceben de la mateixa forma que

en la teoria directa, és a dir, com a rèplica de la realitat o de models culturals. Per aconseguir un bon aprenentatge és necessari reduir al mínim les distorsions indesitjades, com per exemple “els alumnes no aprenen perquè no presten atenció”. Activitats mentals com la memòria, l’atenció, les associacions, l’establiment de comparacions i la realització d’inferències, es consideren condicions importants per a l’aprenentatge.

Una versió embrionària de la teoria interpretativa considera l’activitat de l’aprenent només en els seus aspectes manifestos: s’aprèn fent i practicant repetidament una i una altra vegada en allò que s’està aprenent. Aquesta concepció, implícitament considera la idea que aprendre no és fàcil ni immediat, sinó que consumeix temps i demana esforç. En canvi, una autèntica teoria interpretativa requereix integrar en l’explicació de l’aprenentatge l’activitat de l’aprenent en termes de processos mentals. El nucli explicatiu resideix en la intervenció de processos mentals que generen, connecten, amplien i corregeixen representacions internes (al descobrir, recordar, relacionar, especificar, descartar), o que regulen les pròpies pràctiques (al plantejar-se metes, avaluar els propis resultats i ajustar l’execució).

Respecte a les condicions d’aprenentatge, es diferencia de la teoria directa a l’entendre que algú pot aprendre quelcom a partir de les inferències, sense necessitat d’estar en contacte directe amb l’objecte, ja que el simple fet d’estar exposat passivament a una situació o estímul adequat no és una condició ni necessària ni suficient per al aprenentatge com ho suposa la teoria directa.

Finalment, la **Teoria Constructivista** es caracteritza perquè l’aprenentatge implica processos mentals re-constructius de les pròpies representacions sobre el món físic, sociocultural e inclús mental; així com de la pròpia autoregulació de la pròpia activitat d’aprendre. I no es limita a suposar que aquests processos són essencials per aprendre, sinó que també se’ls atribueix un paper transformador. És a dir, cada subjecte pot construir un significat diferent davant un mateix contingut, on no només els esquemes conceptuals de l’aprenent es van modificant sinó que també es presenta una transformació del contingut original d’aprenentatge.

En el marc d’aquesta teoria, per apreciar els resultats d’aprenentatge és imprescindible considerar els propis canvis en els processos representacionals, així com també les metes que el propi aprenent es posa. La consciència de l’aprenent és clau per posar en marxa i ajustar processos metacognitius per regular l’aprenentatge.

5.3.2. Creences sobre la funció directiva

La recerca d'investigacions sobre el concepte de lideratge i de creences s'ha fet a través de bases de dades adoptant el terme "creences" degut a que és el que més rellevància té seguint tesaurus.

Amb aquest criteri de cerca es poden destacar una sèrie de temàtiques relacionades. Per una banda, existeix un gruix important de publicacions relacionades amb l'anàlisi del procés per esdevenir líder i què significa ser-ho, on la majoria d'investigacions s'adrecen a estudiants en formació de direcció (Allison i Ramirez, 2016; Brown, 2005; Lehman i Quick, 2011; Pérez, Uline, Johnson, James-Ward i Basom, 2011; Shehane, Sturtevant, Moore i Dooley, 2012); i algunes poques recerques s'adrecen als propis líders en actiu sobre diferents aspectes educatius i organitzacionals (Collard, 2003; Fernández i Hernández, 2013; Hammersley-Fletcher, 2013; Macchiarola i Martín, 2007; Mintrop, 2012) o bé sobre el lideratge en sí, què implica o com es veuen ells com a líders (Cantón i Arias, 2010; Gibson, 2014; Rodríguez-Revelo, 2017; Shahid, 2011). D'altres també s'adrecen a tota la comunitat educativa (Miller i Creswell, 1998) o, fins i tot, a assessors externs (West, Bubenzer, Osborn, Paez i Desmond, 2011). Per una altra banda, trobem investigacions que es centren en les creences dels líders en una temàtica en concret, com per exemple en relació als conflictes i els alumnes disruptius (Lorie i Lee, 2007; Spiller, 2010) o sobre l'escola on treballen en concret (Flessa, 2009) o sobre l'ús de la tecnologia (Wizer, 2013).

Les tres investigacions més rellevants per a nosaltres degut a la proximitat amb el nostre objecte d'estudi les detallarem a continuació.

- a) Castro i Lupano (2005): Un dels objectius d'aquesta investigació és establir els atributs prototípics (adjectius) d'un bon líder i, per tant, les teories implícites que tenen directius sobre quines són les conductes esperades d'una persona per tal de ser considerada líder. Malgrat aquesta investigació aporta una classificació de tipus de líder en funció a les seves creences, aquesta no és un referent actual i tampoc està destinada exclusivament a líders educatius. Tanmateix, la investigació ens indica que les creences poden variar segons el context en el que s'actua, ja que la formació de les TI que permeten reconèixer als líders s'adquireixen de l'experiència en l'àmbit particular i, per tant, certes habilitats de lideratge són poc transferibles a contextos diferents d'on s'aprengueren. A més, els autors consideren que és probable trobar diferències individuals entre les TI dels seguidors segons el grau d'exposició a la cultura organitzacional (més novells o més experts en aquell context).

Els resultats d'aquesta investigació mostren que directius (amb persones al càrrec) consideren en major mesura, en comparació amb els que no són directius, que els atributs més efectius són els de líder carismàtic i l'orientat al grup. Per altra banda, no es mostren diferències significatives en relació a la mida de l'empresa i les TI.

També resulta rellevant l'aportació sobre que en les cultures organitzacionals percebudes com a transformacionals, els atributs dels líders estan relacionats amb el carisma, la inspiració, la motivació i la bona conducció del grup; i en les organitzacions percebudes d'alt contrast (on conflueixen cultura transformacional i transaccional), els atributs predominants són la innovació, el canvi i la conservació. En canvi, en les cultures transaccionals aquests atributs comentat són molt menys importants.

- b) Macchiarola i Martín (2007): Aquesta recerca és més específica en tant que no investiga en el concepte de líder, sinó en una de les seves principals funcions: la planificació educativa, és a dir, la gestió i administració d'una institució educativa. En aquest sentit, identifiquen tres tendències o enfocaments conceptuals de planificació: el normatiu o programàtic, l'estratègic i l'estratègic-situacional definits per Aguerro (1990). Els resultats de la investigació confirmen, però, que les teories que els directius utilitzen per interpretar el seu món escolar i actuar en ell són relativament independents de les teories científiques que s'han anat construint històricament en el camp de la planificació institucional. En aquest sentit, les autores defineixen tres teories implícites inferides, diferents a les proposades en el marc teòric definides per Aguerro, en funció de les experiències amb els subjectes. Una dada rellevant de la seva recerca és que la formació pedagògica dels líders mostra diferències significatives en el tipus de creença. Així doncs, els directius amb formació pedagògica s'inscriuen en una teoria teleològica democràtica, els quals estan orientats a finalitats, coneixent el context per actuar i identificant debilitats i fortaleses; amb un model estratègic de concebre el futur i la incertesa on la planificació és flexible i dinàmica però sense oblidar la racionalitat tecnològica mitjans-finalitats; i amb un estil consensuat i democràtic en les interaccions socials. En canvi, els que tenen formació tècnica però sense títol docent, o sigui que no tenen formació pedagògica, s'inscriuen en la teoria tecno-eficientista, caracteritzada per l'ús de procediments metodològics objectius i confiats basats en el diagnòstic institucional; on no hi ha incerteses i tot està sota control de l'actor que coneix, preveu i actua; i amb

una participació restringida en la presa de decisions per obeir a mecanismes eficientistes.

- c) Rodríguez-Revelo (2017): Aquest estudi més recent pretén identificar i descriure com perceben els directius la tasca directiva, a través d'entrevistes i grups de discussió. La principal conclusió és que els directius conceben com a molt important la seva tasca però s'identifiquen amb un perfil administrativista, i no des del rol de líder pedagògic. Malgrat la profunditat de la investigació no s'aporta molta llum en relació a la percepció de la tasca directiva i no es conclou amb cap categorització de creences directives o models.

Respecte als mètodes emprats per analitzar les creences dels líders, podem trobar una gran diversitat de tècniques i instruments. Per una banda trobem les investigacions que opten per la realització d'entrevistes en profunditat (Flessa, 2009; Lorie i Lee, 2007; Pérez et al., 2011; Spiller, 2010). També trobem investigacions que utilitzen qüestionaris de diferents tipologies (Glenn, Hickey i Sherman, 2009; Miller i Creswell, 1998). D'altres recerques utilitzen mètodes qualitius accedint a través de la narrativa i la reflexió mitjançant un portafoli (Allison i Ramírez, 2016; Brown, 2005; Hammersley-Fletcher, 2013; Lehman i Quick, 2011). Per altra banda, trobem mètodes més minoritaris com la utilització de metàfores (Shahid, 2011). Finalment, altres investigacions, aposten per la convergència de diferents tècniques i instruments (Collard, 2003; Gibson, 2014; Mintrop, 2012; Shehane et al., 2012).

En el camp del lideratge, malgrat existir algunes categoritzacions de creences o percepcions dels líders en relació al lideratge tal i com hem vist, no n'hi ha cap amb una llarga trajectòria d'investigació o referent, tal i com hem pogut veure amb les creences d'ensenyament-aprenentatge de Pozo et al. (2006).

6. La passió vers la funció directiva

Segons la Teoria de l'Acció (Pérez, 1991), a l'hora d'explicar l'acció directiva i la presa de decisions, són importants tant els coneixements i les creences com la motivació. De fet, la motivació transcendent, a diferència de les altres, opera en la potència afectiva del sistema i, per tant, es reconeix la implicació de l'afecte en la presa de decisions.

Aquesta motivació transcendent busca realitzar accions per produir satisfaccions, però no pel propi agent, sinó en els altres.

L'objectiu del capítol és aprofundir en la motivació com un dels elements necessaris per a prendre decisions i que, per tant, pot explicar per què actuen com actuen els directius.

A partir de diferents constructes que són propers o similars a la motivació, en l'àmbit de la teoria de les organitzacions, aprofundirem sobre el paper que juguen les emocions en la presa de decisions i, en definitiva, en l'acció directiva. En aquest sentit, el constructe de la passió contribuirà a la comprensió de la importància de les emocions en l'acció de dirigir.

6.1. Les emocions en l'àmbit laboral

Les organitzacions tracten d'adaptar-se a l'entorn extern ja sigui canviant la seva estructura o forma de funcionament, o oferint alternatives de treball o acords de noves formes de treball als seus empleats. A més del context extern i organitzacional, el context laboral també està en un procés de profund canvi.

En primer lloc, la intensificació del treball que ha tingut lloc en la majoria de països desenvolupats s'ha referit a que el treball sigui més dens, incloent un major número de períodes de relaxació o de respir per alleugerir la tensió física, mental o emocional. Pels empleats, aquesta intensificació del treball s'ha manifestat en la pressió temporal, en l'alt rendiment de treball, en les presses, en la dificultat d'acabar les tasques a temps i complir amb els terminis establerts i en la no possibilitat de controlar el ritme de treball.

En segon lloc, hi ha una tendència per la qual el treball s'està fent cada com més complex, i això té a veure amb l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Les tasques complexes i l'aprenentatge de noves coses és molt més freqüent en llocs de treball on s'utilitzen les TIC. La complexitat també augmenta pel desenvolupament, cada cop més ràpid, de les modes i les innovacions. Els empleats sofreixen una pressió contínua per innovar i millorar en els llocs de treball, com a resultat, també, de sistemes de gestió de qualitat o gestió de coneixements.

Salanova i Schaufeli (2009) presenten un panorama dels canvis més destacats que han succeït en la transició de les organitzacions més tradicionals a les més modernes (Taula 5).

Taula 5. Transició entre organitzacions tradicionals i modernes

Organitzacions tradicionals	Organitzacions modernes
Context extern	
Monocultura	Diversitat
Jubilació anticipada	Jubilació tardana
Context organitzacional	
Context organitzacional estable	Canvi continu
Treball per a tota la vida	Treball precari
Treball individual	Treball en equip
Estructura vertical	Estructura horitzontal
Control extern	Autocontrol
Dependència de l'organització	Autoresponsabilitat
Pautes i horaris fixes	Sense límits
Context laboral	
Demandes físiques	Demandes mentals i emocionals
Experiència	Aprenentatge continu
Treball extens	Intensificació del treball

Nota: Salanova i Schaufeli (2009)

Aquesta transició tracta de passar d'una monocultura a una mà d'obra molt més diversa (incloent més dones, minories ètniques, edats diverses) i que requereix més habilitats socials i comunicatives, així com una actitud més oberta, flexible i tolerant. D'una jubilació anticipada a una tardana que implica tenir un estil de vida més saludable i mantenir-se mentalment en forma. D'un context organitzacional estable a un canvi continu, flexible i en constant aprenentatge. D'un treball per tota la vida a treballs temporals, basats en projectes o flexibles que impliquen inseguretat laboral i períodes d'atur. D'un treball individual a un treball en equip amb divisió de tasques i encàrrecs i que implica habilitats socials, interpersonals i de comunicació, així com un cert nivell d'intel·ligència emocional. D'una estructura organitzacional vertical a una horitzontal, i on el control extern tradicionalment realitzat pels supervisors que donaven instruccions passa a ser un autocontrol dels treballadors tenint en compte l'objectiu final però autoregulant-se ells mateixos. Això implica que el treballador ha de saber controlar la seva pròpia conducta, i saber fixar-se objectius realistes, planificar-se, saber prioritzar, supervisar-se i ser flexible per adaptar-se a canvis. Passem també d'una organització on l'empleat depèn d'ella per formar-se i aprendre a un altra on l'empleat ha d'aprendre i responsabilitzar-se pel seu compte, mostrant iniciativa i sent proactiu. També, d'una organització amb pautes i horaris a uns horaris sense límits on els empleats han de ser capaços de posar-se límits, gestionar el temps i tenir habilitats d'autocontrol. Finalment,

en el context laboral, passem d'unes organitzacions on hi havia demandes físiques dels empleats a requerir demandes mentals i emocionals envers la feina, somrient, sent amables, atents, col·laboradors, empàtics, etc. També, passem de la valorització de l'experiència com a element fonamental a prioritzar empleats que sàpiguen gestionar el canvi i aprendre contínuament per adaptar-se i desenvolupar la creativitat i la innovació.

Aquesta transició ha fet que la gestió emocional i les emocions positives tinguin una alta rellevància en els empleats, tant per treballar amb la diversitat, per adaptar-se al canvi continu, per treballar en equip, per ser autònoms, i per respondre a les demandes mentals i emocionals. Així doncs, en el camp de les emocions, també hi ha hagut una transició entre certs models i conceptes que han transitat des del compromís de l'empleat, passant pel seu benestar i salut laboral, fins a arribar a conceptes com l'*engagement* o també la passió per la feina.

En l'àmbit educatiu, a banda de l'evolució en la gestió emocional i emocions positives en l'organització que ha afectat d'igual forma als treballadors, cal tenir en compte que és també comú escoltar que la professió docent demana molta vocació. La paraula vocació prové del terme llatí "vocare" que al·ludeix a una crida amb un determinant fi o destí. Els docents no només responen als requisits institucionals i socials que li son exigits, sinó que també ha de respondre a un exercici passional: patir amb l'Altre, el qual demana la seva preocupació i responsabilitat (Fernández, 2020). En aquest sentit, la vocació que pot tenir un docent per la seva feina és una disposició a descentrar-se, a sortir de sí mateix i donar-se a l'Altre. Els docents són els que obren un espai d'acollida on l'altre pot habitar (Bárcenas, 2012) i on l'amor és un dels elements que marcarà la diferència en la seva vocació.

A continuació es mostra un breu recull dels principals models i conceptes en la transició entre models de gestió emocional en l'àmbit laboral que no deixen de ser similars o alternatius entre uns i altres.

6.2. Motivació, implicació laboral i compromís organitzacional

En un moment de notable interès per l'organització que ve acompanyat per la consolidació com a disciplina científica de la Teoria de l'Organització i la Psicologia de les Organitzacions, hem de destacar l'aportació d'un clàssic en l'estudi del comportament humà en les organitzacions, ens referim a Frederick Herzberg.

Herzberg (1959) formula, arran de les seves recerques sobre motivació i satisfacció en el treball, la Teoria dels dos factors o Teoria Motivació-Higiene. Segons l'autor, la

motivació en els ambients laborals es deriva de dos conjunts de factors independents i específics: els factors de higiene i els motivadors. Els factors de higiene són aquells vinculats a les necessitats vitals, biològiques o de subsistència, com per exemple la seguretat, l'estabilitat, el salari, les condicions de salubritat, etc... i aquests són determinants de la insatisfacció. Per altra banda, els factors motivadors suposen un grup de cinc factors – els resultats positius, reconeixement, atractiu de la feina en si mateixa, responsabilitat i desenvolupament – que són causants de satisfacció.

Si bé aquesta teoria va tenir una gran repercussió i va ser ràpida i àmpliament acollida en el món empresarial, en l'àmbit de la psicologia acadèmica va suscitar una intensa polèmica (Manso, 2002).

Uns anys més tard, es considera el punt d'inici en els estudis d'implicació laboral amb els investigadors Lodahl i Kejner (1965). Pels autors, la implicació en el treball és un constructe que reflecteix l'orientació d'una persona cap al seu treball, es a dir, el grau en el que una persona s'identifica psicològicament amb el seu treball, o importància amb el seu treball, o importància del treball amb l'autoestima del subjecte.

La implicació laboral incorpora dos dimensions diferents: el compromís o involucració de la persona amb el seu treball de cara a millorar la seva autoestima, i la identificació psicològica del subjecte amb el treball.

L'ambigüitat conceptual i l'excés de significats atribuïts inicialment al terme van ser també motiu de crítiques (Salessi i Omar, 2019).

Per altra banda, el concepte de compromís organitzacional (CO) ha anat creixent en importància dins la psicologia organitzacional al llarg del temps i ha transitat per diverses etapes (Betanzos i Paz, 2007; Maldonado-Radillo, Guillén i Carranza, 2012). En la revisió del concepte de Loli (2007) hi destaquen diverses definicions i, tanmateix, una definició clàssica del compromís organitzacional la trobem en Allen i Meyer (1996) els quals consideren el CO com el grau en què les persones s'identifiquen amb les seves organitzacions i estan disposades a continuar treballant en elles. El compromís d'un treballador amb la seva organització es relaciona amb el seu comportament a la feina i, per tant, influeix en la consecució de les metes organitzacionals. Malgrat les múltiples definicions i les seves variacions, totes coincideixen en assenyalar que es tracta d'una vinculació que estableix l'individu amb l'organització (Betanzos i Paz, 2007; Mathieu i Zajac, 1990). Per Arias-Galicia (citada en Maldonado-Radillo et al., 2012), una persona

pot estar obligada formalment a desenvolupar una tasca dins l'organització, però no necessàriament es lliga afectivament a l'organització, establint així un contracte psicològic.

Existeixen diverses corrents entorn la naturalesa del CO, però la dominant és la que el considera un constructe multidimensional, on coexisteixen diversos tipus de compromís i on s'entén que una persona pot sentir les diferents formes de compromís. El model de Meyer i Allen (1991) s'emmarca en aquesta postura i proposa tres dimensions associades a la vinculació afectiva amb l'organització, a la percepció dels costos associats a deixar la feina i a l'obligació de romandre en ella. Aquestes dimensions són denominades, respectivament, com compromís afectiu, compromís de continuïtat i compromís normatiu. En poques paraules, el CO és una relació que es defineix pel desig, la necessitat i l'obligació de romandre en la institució (Omar i Urteaga, 2008).

Per a Ersoy i Bayraktaroglu (citats a Helvacı i Kiliçoğlu, 2018) els empleats que tenen un alt compromís organitzacional tindran un alt rendiment, motivació i satisfacció laboral. A més, aquest té una correlació negativa amb l'abandonament del treball i el baix rendiment.

Loli (2007) assenyala que el compromís organitzacional es tradueix en accions positives per complir les normes de l'organització i per generar sentiments d'identificació amb ella, d'aquesta manera es genera satisfacció individual que serà una conseqüència per obtenir resultats òptims i aconseguir alts nivells de productivitat, efectivitat i competitivitat; així com la seguretat que l'empleat romangui en l'organització (Sánchez et al., 2007).

6.3. Satisfacció i salut laboral en l'àmbit docent

Ja amb Herzberg (1959) i la seva teoria motivació-higiene, es podien reconèixer un tipus de factors extrínsecs que podien ser determinants de la insatisfacció o higiènics i que estaven vinculats a les necessitats de subsistència i/o seguretat en un entorn laboral concret. A més, hi havia altres factors intrínsecs que eren generadors de satisfacció.

La satisfacció laboral, segons Gibson, Ivancevich i Donnelly (1999, p.138), "és l'actitud que mantenen els individus en relació a les seves funcions laborals". O dit d'una altra manera, i potser la definició més àmpliament utilitzada que ve de Locke (1976, p.1300), és "un estat emocional plaent i positiu resultant de la valoració del treball d'un mateix".

En la professió docent, on és particularment característic el servei amb les persones, el treball intel·lectual, la utopia de transformació social, etc, els factors intrínsecs són una font especialment important a l'hora de generar satisfacció (Longás, 2010). Altres elements com el sentir-se orgullós del treball de servei, de fer una feina activa i en contacte amb els joves, o el fet d'influir significativament en la vida dels alumnes són també elements generadors de satisfacció laboral en l'àmbit de la docència.

En aquest punt, es posa de relleu la importància de generar satisfacció en els treballadors i docents, i no només generar compromís i implicació. De fet, un exemple clau per valorar-ne la importància és el reconegut síndrome d'esgotament professional (SEP) o *burnout* que ha tingut una àmplia trajectòria d'investigació, especialment en l'àmbit educatiu.

Les càrregues emocionals i altres demandes derivades de la relació directa i continuada amb els clients –en el cas de l'educació, alumnes i famílies; i en el cas de la direcció escolar se li afegeix, els docents, l'Administració i els altres serveis educatius - estan en la base de la SEP.

Aquesta característica de la docència justifica perquè la SEP és un dels riscos laborals propis de la professió docent i, per tant, també de la direcció escolar. Els resultats de Longás (2010) per avaluar l'estat de salut dels docents a Catalunya indiquen que almenys 1 de cada 4 mestres veu limitada la seva salut psicosocial a causa del *burnout* i que entre un 1-2% dels docents estan afectats de forma intensa o greu.

La docència i la direcció escolar, poden tenir tasques molt engrescadores però alhora esdevenen una activitat professional molt insatisfactòria. La pròpia organització escolar pot ser considerada com a factor estressor fonamental, capaç de generar satisfacció o insatisfacció en els docents i directius (Longás, 2010). Tal i com indiquen Aragonés i Amérigo (citats a Longás, 2010, p.105) “és necessari valorar que en els processos que es donen en les organitzacions –comunicació, identitat, poder, jerarquies, grups, etc- es troben les principals causes d'un ambient laboral insatisfactori”.

Per altra banda, l'elevat nivell de compromís tant podria ser generador de motivació, satisfacció i identificació amb la professió, com representar un alt nivell de vulnerabilitat en el cas de l'aparició de dificultats. D'acord amb molts dels treballs de Maslach (citats a Longás, 2010) es pot deduir que aquells docents que des de l'inici de la seva carrera han mostrat baix compromís pedagògic i s'han adaptat al sistema mitjançant un perfil de professionalitat baix tenen poques probabilitats de patir la SEP, en una confirmació de que només qui posa il·lusió pot desil·lusionar-se.

De fet, el Compromís Organitzacional (CO) demana tenir en actiu el contracte psicològic que s'ha establert amb l'organització i els seus membres. Aquest contracte comença amb la formulació d'un nombre de promeses sobre la conducta i actituds en el lloc de treball, que generaran una sèrie d'expectatives. Si aquestes promeses fetes no es compleixen, no es satisfaran les expectatives i sorgirà un sentit de violació del contracte, acompanyat d'irritació i frustració per part dels que sí estaven il·lusionats, afectant a la salut i el benestar (Gracia, Silla, Peiró i Fortes, 2006). També caldrà percebre com a justes l'intercanvi de promeses i el seu compliment, contribuint a la reciprocitat i al sorgiment de la confiança entre uns i altres, ja que si es percep una situació d'injustícia es veurà afectada directament la salut i el benestar degut a la decepció i frustració (Peiró i Rodríguez, 2008).

L'addicció al treball també és un fenomen que es dona en directius i que pot afectar directament a la salut i el benestar. Els resultats de McKay (2004) indiquen que els directius escolars passen gairebé tot el seu temps lliure en les seves escoles o en assumptes relacionats amb l'escola. McKay conclou que quan els directius es tornen addictes al treball, perden el respecte propi i el respecte pels demés, que no poden complir amb les seves responsabilitats, que enlloc de centrar-se en les seves escoles, simplement s'asseuen en les seves oficines, que no poden generar idees, i que no tenen èxit en el control de crisis.

6.4. L' *Engagement*

Un cop considerada la importància de la implicació i el compromís, però també de la satisfacció i la salut laboral, emergeix un concepte nou que pot esdevenir clau front el *burnout*: l'*engagement* com a compromís positiu. La traducció al castellà o català del concepte és complicada ja que avui en dia no s'ha trobat cap terme que abracci tota la idiosincràsia del concepte, sense caure en repeticions, simplicitats o errors. Està relacionat amb altres conceptes com el compromís organitzacional, la implicació en el treball, la dedicació al treball o l'addicció al treball, i inclús alguns formen part de la seva idiosincràsia; però l'*engagement* és *alguna cosa més* i per això mantenim el terme en anglès.

El concepte *engagement* té molta popularitat en l'àmbit dels negocis i la consultoria, però cada vegada més en l'àmbit acadèmic.

Sovint l'*engagement*, en el món de la consultoria, s'ha definit recorrent a altres conceptes psicològics ja coneguts com:

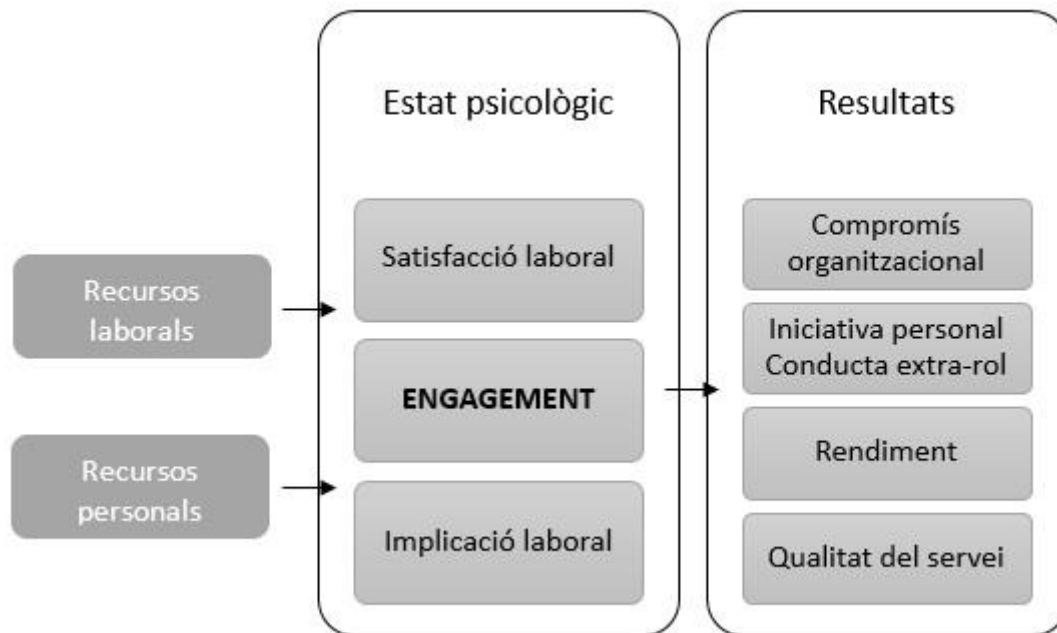
- Compromís organitzacional, més concretament compromís afectiu (per exemple: el vincle emocional amb l'organització) i el compromís de continuïtat (per exemple: el desig de romandre en l'organització).
- Conducta extra-rol, o com diuen els americans “anar més enllà” (per exemple: conducta voluntària que promou el funcionament efectiu de l'organització).

Els treballadors *engaged* tenen un fort sentiment de pertinença a l'organització, són fidels a la pròpia organització i rendeixen més enllà del que formalment se'ls exigeix. És destacable adonar-se que totes les descripcions d'*engagement* en el món dels negocis es centren en l'organització més que en el treballador individual.

En l'àmbit acadèmic, les dues aproximacions relacionades amb l'*engagement* Kahn (1990, 1992) i Schaufeli i Salanova (2007) coincideixen en les dimensions del constructe i, per tant, en les seves característiques bàsiques. Malgrat que les definicions han estat desenvolupades independentment l'una de l'altra i s'han originat des de diferents marcs teòrics (teoria de rol i salut ocupacional, respectivament), ambdues coincideixen en que l'*engagement* inclou un component conductual-energètic (vigor), un component emocional (dedicació) i un component cognitiu (absorció).

L' *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró i Grau, 2000; Schaufeli, Salanova, González-Romá i Bakker, 2002) és el qüestionari més rellevant a nivell internacional que mesura l'*engagement* i que inclou els components vigor, dedicació i absorció. Aquest està disponible en dinou idiomes i disposa ja d'una base de dades que inclou puntuacions d'uns 30.000 treballadors. La qualitat psicomètrica del UWES és excel·lent, malgrat encara no hi ha acord generalitzat respecte el significat d'*engagement* i és necessari continuar profunditzant sobre els conceptes que son similars o alternatius. Alguns dels constructes que analitzen (Salanova i Schaufeli, 2009) i que els permeten elaborar un model integrador de l'*engagement* en el treball (veure Figura 9) són: conducta extra-rol, iniciativa personal, compromís organitzacional, implicació laboral, satisfacció laboral, afectivitat positiva, *flow* i addicció al treball.

Figura 9. Model integrador de l'engagement en el treball



Nota: Salanova i Schaufeli (2009)

El model integrador proposat es basa en el procés motivacional del model de Demandes-Recursos Laborals (DRL) que assumeix que els recursos laborals tals com el feedback, el control, la varietat de tasques, la supervisió i les oportunitats per l'aprenentatge tenen potencial motivador i porten a un millor *engagement* (Bakker i Demerouti, 2008). Així mateix, també es varen incloure els recursos personals tal com l'optimisme, l'autoeficàcia i l'autoestima ja que tenen un potencial motivador similar (Xanthopoulou, Baker, Demerouti i Schaufeli, 2007).

En el model, l'estat psicològic focal és l'*engagement* que inclou els components de vigor, dedicació i absorció. Tanmateix, l'acompanyen els estats psicològics de satisfacció i implicació laboral degut al seu solapament empíric i conceptual amb l'*engagement*, i que per tant juguen un rol mediador semblant.

Finalment, el model integra aquells resultats que són aportats gràcies a l'*engagement* en el treball. S'han trobat diversos estudis on l'*engagement* està relacionat positivament amb el compromís organitzacional (Salanova et al., 2000; Schaufeli i Bakker, 2004), amb la conducta extra-rol (Bakker, Demerouti i Verbeke, 2004), amb la iniciativa personal (Salanova i Schaufeli, 2008), i amb el rendiment i la qualitat del servei (Salanova, Agut i Peiró, 2005).

Arran de l'estudi de Salanova i Schaufeli (2009) també es troben semblances entre els addictes al treball i els treballadors engaged, ja que ambdós treballen molt dur i estan absorts en el seu treball. L'*engagement*, però, és predit pel plaer i no per la impulsivitat (Andreassen, Ursin i Eriksen, 2007; Schaufeli, Taris i Bakker, 2008), és a dir, els treballadors *engaged* treballen dur perquè el treball és tot un repte i divertit, i no tant degut a l'existència d'un irresistible impuls intern que els indueix a treballar. Tanmateix, semblen existir alguns solapaments amb la dimensió absorció, ja que aquesta està relacionada tant amb l'*engagement* com amb l'addicció al treball.

Per altra banda, i d'acord amb la suposició que l'*engagement* és la antítesi positiva del *burnout*, la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), citada anteriorment, relaciona negativament les tres dimensions de l'*engagement* (vigor, dedicació i absorció) amb les tres característiques definitòries del *burnout* (esgotament, cinisme i baixa eficàcia) mesurades amb el Maslach Burnout Inventory (Schaufeli, Leiter, Maslach i Jackson, 1996).

6.5. La Passió

Finalment, una altra opció semblant a l' *engagement* és la dels treballadors que estan apassionats per la feina però amb una doble mirada, la que genera salut i la que malgrat permet continuar molt vinculat al treball treu llibertat i genera addicció.

En aquesta investigació s'opta per la passió a l'hora d'analitzar la motivació com a element previ de la presa de decisions. Aquesta motivació dels directors, bé podria analitzar-se a través d'instruments que valoren la motivació o a partir de l'*engagement*. Tanmateix, creiem que el concepte de la passió i el seu Model Dualístic, no només analitza si els subjectes estan apassionats o no, és a dir, si estan motivats o no; sinó que a més, profunditza sobre si aquesta passió és saludable o no i, per tant, afegeix elements de salut laboral que creiem molt rellevants.

El Model Dualístic de la Passió (DMP) de Vallerand et al. (2003) defineix la passió com una forta inclinació cap a una activitat que li agrada a les persones, que consideren important i en la que inverteixen temps i energia. Per tant, i si pensem en un educador apassionat, significa que l'activitat que du a terme és important per a la seva vida, li agrada i li dedica temps amb regularitat. Podem dir, llavors, que la passió condueix a les persones a dedicar-se per complet a una activitat, i no només això sinó que també impulsa a la persistència malgrat els obstacles i genera alts nivells de compromís (Vallerand, Salvy, Mageau, Elliot, Denis, Grouzet i Blanchard, 2007; Vallerand, Mageau,

Elliot, Dumais, Demers i Rousseau, 2008; Bonneville-Roussy, Lavigne i Vallerand, 2011).

En l'àmbit del treball, la passió per la feina està sempre relacionada amb bons resultats, amb un creixement personal, amb el benestar i l'èxit empresarial. Així doncs, sempre s'ha concebut la passió pel treball com l'estima i els sentiments positius per la feina, i no s'inclouïa la possibilitat que la passió per la feina pogués manifestar-se de formes diverses (Forest, Mageau, Sarrazin i Morin, 2011). El Model Dualístic de la Passió marca una diferència en aquest sentit en la mesura que distingeix dos tipus de passió: la passió harmoniosa i la passió obsessiva.

Per explicar aquests dos tipus de passió cal fixar-se en com exactament l'activitat "apassionada" és interioritzada en la pròpia identitat. La passió harmoniosa (HP) deriva de la internalització autònoma en la identitat de la persona, és a dir, que els subjectes han acceptat lliurement aquesta activitat com a important per a ells i l'integren amb harmonia amb altres aspectes de la seva vida. La passió obsessiva (OP), per contra, deriva d'una internalització controlada en la identitat de la persona, ja sigui perquè en l'activitat s'adjunten contingències com sentiments d'acceptació social o autoestima, o perquè es provoca un compromís per l'activitat incontrolable. Aquestes persones es senten obligades a participar en les activitats a causa d'aquestes contingències que els controlen; i eventualment provoca conflictes amb altres activitats en la vida de la persona (Vallerand et al.; 2003).

En la HP hi ha un major impacte positiu i menys afecte negatiu que amb OP durant el compromís de la tasca. Això es deu a que una internalització autònoma de l'activitat fa que s'experimenti un compromís de la tasca més profund, i es faciliti la concentració i l'experiència de l'afecte, l'absorció i el *flow*. El *flow*, en psicologia, és l'estat que aconsegueix un individu quan està totalment centrat en el gaudi d'una activitat que està realitzant. Succeeix quan la persona deixa de costat l'ego, perd la noció del temps i està absorbt en allò que realitza i que li genera satisfacció.

La HP ha estat relacionada positivament amb el *flow* i les emocions positives (Vallerand et al., 2003, estudi 1; Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais i Grenier, 2006, estudis 2 i 3), amb l'altra concentració en una tasca engrescadora (Vallerand et al, 2003, estudi 1), amb l'equilibri emocional (Vallerand et al., 2008, estudi 2) i la qualitat de les relacions interpersonals a la feina (Philippe, Vallerand, Houliort, Lavigne i Donahue, 2010). En canvi, amb l'OP, al ser una internalització controlada, es genera una compulsió interna que dona lloc a una forma més rígida i conflictiva del compromís de tasques; i impedeix que la persona es centri plenament en la tasca. La OP ha estat relacionada positivament

amb les emocions negatives durant la tasca (Vallerand et al., 2003), amb l'ansietat i amb l'estar capficat en els símptomes de l'ansietat en comptes de buscar solucions. També s'ha relacionat negativament amb l'equilibri emocional (Vallerand et al., 2007, estudi 2; Vallerand et al., 2008, estudi 2).

Una altra diferència entre HP i OP és la persistència conductual. Mentre que amb HP la persona té el control de l'activitat i pot decidir quan i quan no dur a terme l'activitat –per tant, el compromís de comportament es pot considerar flexible-; les persones amb OP, en canvi, i com que l'activitat ha pres control sobre la persona, seran més persistents degut a aquesta rigidesa i poden provocar gran costos personals com relacions danyades i compromisos de treball fallits, així com addició al treball.

En el segon estudi de Vallerand et al. (2003), s'hi afegeix un element sorpresa que mostra una diferència entre HP i OP en relació a la predicció de seguir o no seguir fent una activitat. En aquest cas, només la OP va obtenir una relació significativa amb la predicció de deixar de fer una activitat. Això pot explicar-se degut a que la decisió de tornar a fer una activitat per les persones amb una HP no és automàtica ja que, al controlar l'activitat, ells poden decidir en base a altres factors. En canvi, els subjectes amb OP poden adherir-se a la decisió de no seguir fent una activitat de forma més rígida, i per això ho poden expressar més clarament.

La rellevància d'aquest constructe i la seva possible instrumentalització en l'àmbit educatiu és molt interessant si tenim en compte que els directius no només són possibles treballadors *engaged*, sinó que també és un col·lectiu de risc propens a manifestar els símptomes propis del *burnout* com explicarem més endavant. Per això, la distinció entre HP i OP és necessària. De fet, la passió harmoniosa és un constructe proper a la vocació, molt emprat en professionals de servei com la docència, malgrat no ser encara un constructe operativitzat com els anteriors.

A més, el constructe de Passió té en compte característiques com el vigor, la dedicació i l'absorció (característiques pròpies de l'*engagement*), i permet predir estats i canvis en elements clau com el *flow*, les emocions positives, el benestar psicològic, les relacions interpersonals i el rendiment.

Una de les investigacions més rellevants sobre la passió en l'àmbit del treball és la de Forest et al. (2011) que pretén verificar l'aplicabilitat de la teoria de la passió en l'àmbit laboral i veure la relació entre la passió i la salut mental, el *flow*, la vitalitat i el compromís, que són elements clau pel funcionament òptim d'una organització. Aquesta investigació

segueix els passos d'una altra investigació molt important de Vallerand i Houliort (2003) on varen indicar que la passió harmoniosa estava relacionada positivament amb un equilibri emocional, contràriament a la passió obsessiva. Això va ser així perquè la passió harmoniosa era facilitada per la satisfacció de les tres necessitats psicològiques bàsiques (autonomia, competència i relació) definides a la teoria de l'autodeterminació (Deci i Ryan, 2000).

Així doncs, Forest et al. (2011) revela que a més passió harmoniosa més relació positiva amb el benestar psicològic, la concentració a la feina, la sensació de control, l'experiència autotèlica, la vitalitat i el compromís afectiu. A més, es confirma que aquesta relació està facilitada per la satisfacció de les tres necessitats psicològiques bàsiques: l'autonomia, la competència i la relació. Contràriament, la passió harmoniosa es relaciona negativament amb l'angoixa.

Per altra banda, els participants que van reportar més nivells de passió obsessiva també van reportar més nivells d'angoixa i menys nivells de benestar psicològic. També es va observar una tendència cap a nivells baixos de vitalitat. A diferència de la passió harmoniosa, la satisfacció de les tres necessitats psicològiques bàsiques no facilita la relació amb els elements d'angoixa, de benestar psicològic, vitalitat, etc.

Altres resultats que la referida investigació va aportar van ser que la passió harmoniosa està positivament relacionada amb el control d'un mateix en la vida professional, en la possibilitat de tornar a escollir la mateixa carrera si es tingués l'oportunitat, i amb passar-s'ho bé mentre es treballa. Així mateix, les persones amb més alts nivells de passió obsessiva, més probabilitats tenien d'emportar-se feina a casa i pensar constantment en la feina quan s'està fora del lloc de treball. La passió obsessiva també estava relacionada amb el treball durant les vacances.

Una altra de les investigacions que considerem rellevants per la nostra investigació és la de Chamarro, Penelo, Fornieles Oberst, Vallerand i Fernández (2015) que té per objectiu validar a l'espanyol l'escala de la passió proposada per Marsh, Vallerand, Lafrenière, Parker, Morin, Carbonneau, Jowett, Bureau, Fernet, Guay, Abduljabbar i Paquet (2013). Encara que aquesta investigació estigui destinada a col·lectius no professionals però que poden considerar-se apassionats com els jugadors de videojocs, els ballarins o els esportistes, ens ofereix dades importants com que la OP disminueix amb l'edat, o que tant els nivells de HP com d'OP són més alts per a les dones. Aquests resultats respecte al sexe són lleugerament diferents als obtinguts per Marsh et al. (2013) el qual va obtenir major OP en homes, però que poden estar condicionats pel tipus de mostra on hi havia una gran quantitat de ballarines.

Altres investigacions com la de Serrano-Fernández et al. (2017) en treballadors, o la de Philippe et al. (2010) en adolescents i professors, així com la de Ruiz-Alfonso i León (2017) ens mostren com el gènere, l'edat i l'experiència són variables que poden afectar als nivells de HP i d'OP; així com que els docents són un dels col·lectius amb més nivell de passió obsessiva.

6.5.1. Elements clau de la Passió

Tots els elements clau que definirem a continuació es determinaran en una caire més positiu o negatiu en funció del procés d'integració de la passió, és a dir, segons sigui passió harmoniosa (HP) o passió obsessiva (OP).

Passió Harmoniosa (HP)

El *flow*, o processos cognitius d'adaptació, ve facilitat per les conseqüències lògiques de la passió harmoniosa. De fet, hi ha evidències en el camp dels estudiants universitaris, l'esport i en el camp laboral com per exemple el de Forest et al. (2011). Els resultats mostren que amb la passió harmoniosa, els processos integradors del *self* entre en joc tot portant la persona a participar plenament de l'activitat apassionant. Les conseqüències d'aquesta relació són una obertura que condueix a l'atenció plena, la concentració i el *flow* (Capell, 2016).

Les emocions positives durant la participació en l'activitat apassionant s'associen positivament amb la passió harmoniosa (Vallerand et al., 2003, estudi 1). De la mateixa manera, els resultats mostren com la passió harmoniosa es relaciona positivament amb les emocions positives i l'absència d'afecte negatiu en relació a la dedicació a la tasca, així com també l'absència d'emocions negatives en el cas de l'impediment per dur a terme l'activitat passional. Aquests resultats s'han replicat en diversos estudis de Vallerand (2010) i Vallerand et al. (2008), entre d'altres recollits a Capell (2016).

El benestar psicològic resulta incrementat a través de la relació demostrada entre passió harmoniosa i l'afecte positiu (Rousseau i Vallerand, 2008). La passió harmoniosa, per tant, contribueix positivament al benestar psicològic a través de l'experiència repetida de l'afecte positiu. Segons Vallerand et al. (2007, estudis 1 i 2) i Vallerand et al. (2008, estudi 2) en el cas dels adults joves, la passió harmoniosa es relaciona positivament amb la satisfacció amb la vida, tot contribuint positivament a l'experiència d'afecte positiu durant la participació en l'activitat (Vallerand et al., 2003, estudi 1).

Les relacions interpersonals d'alta qualitat en l'entorn de l'activitat apassionada es prediuen de manera indirecta per la passió harmoniosa, degut a que aquesta ens porta a experimentar l'afecte positiu durant l'activitat apassionant; i aquest afecte positiu influeix en l'actitud i la predisposició de la persona en el moment d'afrontar les relacions socials, facilitant el somriure, l'intercanvi positiu de l'activitat, la connexió i l'obertura cap als altres (Waugh i Fredrickson, 2006).

El rendiment resulta incrementat degut a que la passió harmoniosa promou un enfocament exclusivament cap al domini que porta la persona a participar en activitats dirigides específicament a la millora d'habilitats, estalviant-se processos negatius que podrien influir negativament en la seva salut psicològica.

Passió Obsessiva (OP)

L'experiència del *flow* disminueix en la pràctica de l'activitat apassionant perquè amb la passió obsessiva entren en joc els processos d'*egoinvestment* (Hodgins i Knee, 2002), fet que condueix les persones a adoptar una orientació defensiva que només permet una immersió parcial en l'activitat (Capell, 2016). En l'àmbit laboral, l'estudi de Forest et al. (2011) així ho demostra.

L'experiència plena de les emocions positives que emanen de l'activitat passional es veu perjudicada en part degut a aquests mecanismes de defensa que genera la passió obsessiva. Atès que el compromís es troba fora de control del subjecte, aquest pot arribar a assumir comportaments imprudents o poc saludables que posin en conflicte altres activitats o àmbits de la seva vida. Tot plegat el portarà a experimentar afectes negatius per participar en l'activitat com ara la culpa, la vergonya o l'ansietat (Capell, 2016). També, és molt probable experimentar als nivells d'afecte negatiu quan s'impossibilita la participació en l'activitat apassionada; recordem que la vinculació obsessiva s'experimenta com un desig incontrolable de participar-hi, pròxim a la dependència. Així, s'ha vist com la passió obsessiva es relaciona amb una caiguda de les emocions positives en els dies en què no és possible dur a terme l'activitat passional i prediu un augment de l'afecte negatiu en la vida en general.

Pel que fa al malestar psicològic, segons diversos estudis, es demostra que la passió obsessiva no està relacionada amb el benestar psicològic; ja que no es relaciona amb l'afecte i prediu de manera positiva l'afecte negatiu (Rousseau i Vallerand, 2008). A més, la persistència rígida, pròpia de la passió obsessiva, pot afavorir que la persona segueixi practicant l'activitat apassionada encara que experimenti algunes conseqüències

negatives permanents, i en conseqüència, això pot portar a baixos nivells de benestar psicològic.

Pel que fa a les relacions interpersonals, el resultat d'una sèrie d'estudis dut a terme en una varietat d'entorns dóna suport a la idea que la passió obsessiva afecta negativament a les relacions interpersonals, atès que no es relaciona amb l'afecte positiu i es relaciona positivament amb l'afecte negatiu (Philippe et al., 2010). A més, la passió obsessiva per una activitat s'associa positivament amb el conflicte entre el compromís amb l'activitat i altres aspectes de la vida en general (Vallerand et al., 2003, estudi 1).

7. Conclusiones del marco teórico

El liderazgo posee una gran fuerza de transformación, y está considerado un factor determinante en la mejora general de los centros educativos pudiendo ser la solución a muchos problemas que surgen en los centros (Bolívar et al., 2013). La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes y, por tanto, podríamos considerarlo como el liderazgo docente (Barber y Mourshed, 2007). En la misma línea, numerosos informes y artículos (Barber y Mourshed, 2007; Bolívar, 2010; Leithwood et al., 2008; Mulford, 2006; Pont et al., 2008; Waite y Nelson, 2005) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en el éxito educativo.

Entendemos el liderazgo educativo como "la tarea de movilizar e influenciar a los demás para articular y conseguir las intenciones y metas compartidas de la escuela" (Leithwood, 2009, p.20). Ésta definición, en nuestra opinión, se define a través de tres palabras clave: influenciar, articular y compartidas. Creemos que la función del liderazgo es influenciar a los demás aportando dirección, pero también desde una posición serena dónde el objetivo sea aportar sentido y articularlo en todas las decisiones, a la vez que ésta dirección "sentida" es construida y compartida con toda la comunidad educativa.

Asimismo, la capacidad para mover un centro educativo hacia la mejora continua está limitada por los efectos de confusión en la identidad profesional del director (Bolívar y Ritacco, 2016). Dicho de otra forma, el modelo de dirección que tenemos actualmente incrementa la duplicidad de rol, el conflicto de rol y contribuye a construir una identidad profesional dual del director (Ritacco y Bolívar, 2018; Whiteman et al., 2015). Ésta identidad profesional débil, inestable, dual i escasamente reconocida puede estar condicionada por diversos motivos.

En primer lugar, y aún la regularización de acceso a la función directiva, existen serias dudas sobre la consistencia del proceso dónde principalmente el director es escogido por sus compañeros y no queda claro si lo que se selecciona es un proyecto o una persona (Badía, 2019). En segundo lugar, la transición profesional docente-director-docente muestra una interferencia identitaria que afecta a la “imagen de sí mismo” como profesional y a la relación con su entorno. Además, nada hace pensar que la experiencia previa como profesores otorga habilidades o competencias a la hora de afrontar funciones de otra índole, como la de director. En tercer lugar, las funciones directivas relacionadas con el cargo son prioritariamente administrativas y burocráticas, y muy poco encaminadas a las relaciones públicas y pedagógicas (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

Juntamente con ésta identidad profesional directiva débil, no podemos menospreciar el entorno complejo próximo al director. Por una parte, la dirección no es ajena al momento social de cambio constante caracterizado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad, o comúnmente nombrada por el acrónimo VICA (Johansen, 2007). Por otra parte, las organizaciones educativas también se expresan en forma de nuevas demandas y nuevos conflictos que desafían la cultura docente clásica y cuestionan el propio rol profesional docente y directivo, así como la función misma de la institución escolar (Longás, 2019; Longás y Civís, 2019).

El panorama social, organizativo y directivo hace patente la necesidad de disponer de otra mirada más holística que permita a las organizaciones educativas moverse por ambientes complejos que respondan a los retos actuales de pilotar a través de la incertidumbre sin dejar de lado la misión principal de la educación que es el aprendizaje. Estos nuevos modelos más complejos de liderazgo tienen que responder, también, a una trayectoria desde los modelos de liderazgo de carácter más administrativo hacia liderazgos más centrados en la pedagogía y el aprendizaje; a la vez que permiten una reconciliación con la identidad fragmentada de la función directiva.

Llegados a este punto, consideramos que conocer cómo actúan los directivos de centros educativos es vital para transformar la educación según los desafíos sociales de nuestro siglo. El liderazgo es un factor clave en esta nueva mirada sobre la dirección y tiene que contribuir a la consolidación de una identidad profesional directiva propia que permita diluir la situación de ambivalencia actual docencia-dirección (Grow et al., 2016; Ritacco y Bolívar, 2018).

Para conocer cómo actúan los directivos es necesario saber por qué actúan y cómo actúan. En este sentido, se plantea la necesidad de conocer modelos que expliquen

porque las personas actúan como actúan ante diferentes situaciones. La acción directiva toma forma a través de la toma de decisiones y está condicionada por quién somos, qué pensamos y cómo nos sentimos, es decir, por la existencia de una serie de elementos previos que condicionarán la acción, ya sea impulsándola o limitándola.

Justamente la Teoría de la Acción (Pérez, 1991) nos permite reconocer las propiedades que, como mínimo, tiene que tener un decisor para poder tomar decisiones. Entendemos que el proceso por dónde pasa un decisor a la hora de tomar una decisión tiene el objetivo de resolver un problema u obtener una satisfacción. A través de éste proceso, la motivación potencial, que es el impulso inicial para realizar una acción, tiene que convertirse en una motivación operativa y eso pasa por una serie de procesos que se dan a cabo dentro de las potencias de gobierno, operativa y afectiva de cualquier decisor. Por lo tanto, hay elementos previos a la acción que dependerán tanto de los conocimientos como de las motivaciones que el decisor tenga. Estos, serán condicionantes clave para decidir una acción concreta dado que, a menudo, se ejecutan acciones de forma automática por la continua exigencia de responder a demandas y resolver necesidades.

7.1. Propuesta de modelo de condicionantes de la acción directiva

La aplicación de la Teoría de la Acción en la función directiva nos lleva a considerar que los condicionantes preferentes son:

- a) Las creencias o teorías implícitas (TI) que cada profesional tiene sobre el propio hecho de enseñar y aprender.
- b) Las creencias sobre qué es dirigir y/o liderar una organización educativa.
- c) La motivación que impulsa a ser directivo aunque su experiencia y formación principal sea como docente.

En primer lugar hace falta evidenciar que la creencias forman parte del conocimiento que un agente libre tiene para tomar decisiones. Estas creencias, en el ámbito educativo, son, antes que nada, una herencia cultural. Estas creencias que heredamos sin testamento, frecuentemente sin ni conocerlas, sin saber que las tenemos, nos proporcionan representaciones bastante eficaces sobre el mundo físico y social (Pozo, 2001).

Para el éxito escolar es necesario poner en sintonía el sistema de creencias de los actores educativos con los retos y los objetivos de cada ecosistema educativo. Si cada ser humano posee su propio sistema de creencias, no necesariamente es consciente

de su existencia, ni de aquellas fuerzas individuales y culturales que lo ayudaron a formarse, lo cual dificulta aún más el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se diseñan y se practican en un centro educativo determinado, sobre todo porque en un entorno de profundas transformaciones culturales, la capacidad de los docentes y directivos para gestionar códigos no necesariamente explicitados es prácticamente inexistente.

En relación a las creencias o TI que cada profesional tiene sobre el propio hecho de enseñar y aprender y, según la evidencia actual, sabemos que coexisten diferentes concepciones en un profesor y se activan en función de la situación en que tiene que tomar decisiones (Bautista et al., 2010; Cossío y Hernández, 2016; Fernández et al., 2011; López-Iñiguez et al., 2014; Martín et al., 2014; Martín et al., 2006). Este hecho nos hace suponer que operará de la misma manera en directivos, tal y como lo describe Mellado et al. (2017) en una muestra con directivos. También se describen diferencias entre el colectivo de primaria y secundaria (Fives y Buehl, 2010; Martín et al., 2014; Martín et al., 2006; Pérez Echevarría et al., 2006b; Rubie-Davies et al., 2012) o según los años de experiencia (Bautista et al., 2010; Castejón y Martínez, 2001; Cossío y Hernández, 2016; Gómez y Guerra, 2012; López-Iñiguez et al., 2014; Martín et al., 2014; Tsai, 2002) datos que nos permiten suponer que en los directivos escolares se comportaran de igual manera.

En segundo lugar, y en relación a las creencias sobre qué es dirigir y/o liderar una organización educativa, consideramos que las creencias que un decisor tiene sobre la función directiva de una organización educativa son importantes en la medida que condicionan la manera de interpretar la realidad educativa en su contexto y centro escolar. En este sentido, sobre las creencias que pueden tener los directivos sobre la función directiva hay poca evidencia, pero la investigación de Macchiarola y Martín (2007) evidencian que los años de experiencia y la formación, así como el contexto (Castro y Lupano, 2005); pueden mostrar diferencias en el tipo de creencias que puedan tener los directivos sobre la función directiva.

En tercer lugar, y en relación a la motivación que impulsa a ser directivo, hace falta saber que la motivación potencial, o el deseo inicial que generará una intención educativa, es un elemento indisoluble del proceso de toma de decisiones y, por lo tanto, de la acción. En el campo de las organizaciones educativas, hablamos de compromiso cuando una persona tiene el deseo de continuar trabajando en la organización y por lo tanto su comportamiento y motivación está ligado a la consecución de las metas

organizacionales. Este vínculo afectivo con la organización es lo que, juntamente con el conocimiento y un proceso de deliberación, permitirá tomar decisiones y actuar.

A través de diferentes constructos que son próximos o similares a la motivación, en el ámbito de la teoría de las organizaciones, y que se han ido desarrollando a lo largo de la historia conjuntamente con la evolución de las organizaciones; se manifiesta la relevancia de la gestión emocional y las emociones positivas en los empleados de las organizaciones ya sea para trabajar con la diversidad, para adaptarse al cambio continuo, para trabajar en equipo, para ser autónomos o bien para responder a las demandas mentales y emocionales actuales.

Nuestra investigación se centrará en el estudio de la pasión, como una opción alternativa al *engagement*, aportando una doble mirada: la que genera salud y la que, aunque te permita continuar trabajando, te quita libertad y te genera adicción.

La pasión se define como una fuerte inclinación hacia una actividad que les gusta a las personas, que consideran importante y en la que invierten tiempo y energía. Por lo tanto, y si pensamos en un educador apasionado, significa que la actividad que lleva a cabo es importante para su vida, le gusta y le dedica tiempo con regularidad. Podemos decir, entonces, que la pasión conduce a las personas a dedicarse por completo a una actividad, y no solo eso sino que también impulsa a la persistencia a pesar de los obstáculos y genera altos niveles de compromiso (Vallerand et al., 2007, 2008; Bonneville-Roussy et al., 2011).

En el ámbito del trabajo, la pasión por el trabajo está siempre relacionada con buenos resultados, con un crecimiento personal, con bienestar y éxito empresarial. Así pues, siempre se ha concebido la pasión por el trabajo como la estima y los sentimientos positivos para el trabajo, y no se incluía la posibilidad de que la pasión por el trabajo pudiera manifestarse de diversas formas (Forest et al., 2011). El Modelo Dualístico de la Pasión (MDP) (Vallerand et al., 2003) marca una diferencia en este sentido en la medida que distingue dos tipos de pasión: la pasión armoniosa (HP) y la pasión obsesiva (OP).

La evidencia actual nos hace suponer que el colectivo docente y directivo es un grupo apasionado por su trabajo. Los resultados están discutidos basándose con colectivos de deportistas (Vallerand et al., 2003; Chamarro et al., 2015), adolescentes (Philippe et al., 2010), adultos (Marsh et al., 2013), pero también de profesores y estudiantes (Philippe et al., 2010; Ruiz-Alfonso y León, 2017); dónde los que muestran más pasión armoniosa son los adolescentes, los deportistas y estudiantes; y los que muestran más altos niveles de pasión obsesiva son los profesores, los estudiantes sobre una materia

en concreto y algunos jugadores de Casino. Además, también se evidencia que el género, la edad y la experiencia son variables que pueden afectar tanto a los niveles de HP como de OP.

En resumen, tanto las creencias como la pasión que un director posea serán determinantes a la hora de arrancar los mecanismos para tomar decisiones en un centro educativo. Podemos suponer que unas creencias de enseñanza-aprendizaje avanzadas, unas creencias de liderazgo también avanzadas y una pasión armoniosa, podrían contribuir un mejor desarrollo de la función directiva. Contrariamente, creencias inadaptadas a la realidad de los centros escolares generarían respuestas inadecuadas, limitaciones en el liderazgo y, consecuentemente, reducción de la satisfacción y de la pasión por la tarea directiva.

El triángulo positivo que se dibuja (ver figura 10), con creencias avanzadas y pasión armoniosa, representaría un elemento clave para la transformación de la realidad educativa y la organización escolar. Una realidad educativa consecuencia de una sociedad cambiante, dónde las organizaciones humanas se transforman en sistemas altamente complejos, y dónde el cargo directivo carece de identidad profesional.

Figura 10. Triángulo visual de los 3 elementos de análisis de la investigación



Nota: Elaboración propia

7.2. Operativización del estudio de creencias y motivación

El estudio de los condicionantes de la acción directiva propuestos requiere una serie de procedimientos e instrumentos para medirlos en una población de directivos.

En este sentido, se exploran tres opciones para cada uno de los elementos a analizar: las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje, las creencias sobre la función directiva y la pasión.

a) Las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje

La alta diversificación de conceptualización de las creencias (tanto en profesores como en líderes), así como de sus métodos de análisis, exigen enmarcar nuestra postura en relación a qué son las creencias y cuál será la metodología de análisis. En este sentido, y respecto al estudio de las TI sobre enseñanza-aprendizaje, nuestra investigación se centrará en el estudio de las teorías implícitas que desarrolla Pozo et al. (2006) i las investigaciones que se derivan de éste.

Concretamente, se utilizará el instrumento creado por Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez (2014) que es un cuestionario de dilemas basado en la categorización de teorías de la enseñanza-aprendizaje producida por Pozo et al. (2006).

b) Las creencias sobre la función directiva

Después de la revisión de la literatura concluimos que no existe ninguna categorización de creencias o percepciones de los líderes en relación al liderazgo que tenga una larga trayectoria de investigación o sea un referente. En este sentido, considerando la actualidad social y educativa y entendiendo que un liderazgo de las organizaciones educativas tiene que responder a una mirada des del aprendizaje y tiene que estar preparado para la gestión de la complejidad y la incertidumbre, sería necesario disponer de un nuevo modelo sobre creencias de los líderes en relación a la función directiva.

Haciendo referencia al Marco Cynefin de Snowden y Boone (2007) detallado en el capítulo 4, y también teniendo en cuenta las funciones directivas de un director en un centro educativo detalladas en el capítulo 3 (y reorganizadas en el capítulo de Método), hemos creído conveniente elaborar un nuevo modelo e instrumento configurado por tres enfoques sobre las creencias de los líderes en relación a la función directiva.

Las tres creencias sobre la función directiva son: simple, complicada y compleja. Cada una de ellas se describe mediante cuatro categorías: rol directivo, gestión pedagógica, gestión de recursos humanos y gestión de relaciones con el entorno.

Creencia Simple de la función directiva

Respecto al rol directivo se definiría un estilo directivo controlador y que ordena, donde la toma de decisiones es centralizada e impuesta, donde la comunicación es vertical y

unidireccional, donde la gestión del conflicto promueve mecanismos de evitación o de aplicación de la normativa del centro y dónde la innovación está considerada únicamente una moda que se tiene que evitar.

Respecto a la gestión pedagógica, el diseño curricular consiste únicamente en seguir el currículum ofrecido por la Administración, no se presta importancia a la organización del tiempo, de los espacios y de los recursos del centro, y la evaluación es normativa y dualista.

Respecto a la gestión de recursos humanos, no hay una asignación de funciones clara o se establece un único equipo de confianza designado en función de la experiencia o especialidades, la evaluación del centro, del proyecto educativo o de los docentes es inexistente o normativa, y la formación es individual y no se justifica por el proyecto del centro.

Respecto a la gestión de las relaciones con el entorno, hay poca participación o es testimonial por parte de los alumnos y las familias, y las relaciones con otros servicios educativos del territorio se basan en el intercambio de información.

Creencia complicada de la función directiva

Respecto al rol directivo se definiría un estilo directivo que principalmente coordina y delega, donde la toma de decisiones es consensuada y atiende a la eficacia, donde la comunicación es tanto vertical como horizontal y bidireccional, que para la gestión del conflicto el líder tiene que intervenir con mediación y con ánimos de negociar, y donde la innovación es vista como una oportunidad para mejorar resultados de aprendizaje aunque se tenga que introducir poco a poco según necesidades.

Respecto a la gestión pedagógica, el diseño curricular consiste básicamente en analizar el currículum y tomar decisiones de forma consensuada. La organización del tiempo, de los espacios y de los recursos es vista como un medio educativo para el aprendizaje, y la evaluación se realiza según unos criterios de análisis que previamente han sido consensuados

Respecto a la gestión de recursos humanos, se considera obligatoria la participación de todo el claustro en equipos de trabajo o comisiones que, a la vez, se unen según las especialidades o la experiencia. La formación se decide en base a las necesidades del centro o del equipo, y puede ser individual o por los mismos equipos de expertos. La

evaluación del centro, del proyecto educativo o de los docentes se realiza según unos criterios de análisis que previamente han sido consensuados.

Respecto a la gestión de las relaciones con el entorno, se considera que los alumnos son participativos y se organizan en comisiones de diferentes temáticas y según necesidades o preferencias, y las familias mantienen una participación constante con la escuela y los docentes. Los encuentros con otros servicios educativos responden al objetivo de coordinarse para dar mejores respuestas y lo hacen desde comisiones de expertos y con conocimiento específico.

Creencia compleja de la función directiva

Respecto al rol directivo se definiría un estilo directivo que pretende buscar acuerdos entre todos los agentes implicados, donde la toma de decisiones está descentralizada porque es responsable y está contextualizada, donde la comunicación está integrada en todos los procesos y es multidireccional, y donde los conflictos y la innovación son parte fundamental del aprendizaje y para resolver problemas hay que atender a las circunstancias.

Respecto a la gestión pedagógica, el diseño curricular se basa en utilizar el currículum de la forma más contextualizada posible. La organización del tiempo, los espacios y los recursos toman una importancia capital a la hora de crear ambientes de interacción y aprendizaje. La evaluación está enfocada a la innovación y la autoevaluación es uno de los métodos más eficaces y con más sentido en un entorno complejo.

Respecto a la gestión de recursos humanos, se considera que todo el claustro tiene que estar comprometido con su tarea educativa y que, por lo tanto, no se percibe como algo obligatorio sino más bien esencial. Los equipos de trabajo son flexibles en la duración y en la composición de sus miembros y atienden a las circunstancias contextuales. La formación es también flexible, contextualizada y específica, y la evaluación está enfocada a la innovación y los métodos más coherentes para llevar a cabo son la autoevaluación y la coevaluación.

Respecto a la gestión de las relaciones con el entorno, se considera a los alumnos y a sus familias agentes de cambio dentro de la misma organización educativa y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se crean redes socioeducativas corresponsables con el entorno cercano para dar respuesta de manera conjunta.

A continuación (Tabla 6) se puede observar el resumen de las características principales de estas tres creencias según dimensiones y categorías que surgen de las funciones directivas.

Taula 6. Características de las tres creencias de liderazgo

		SIMPLE	COMPLICADA	COMPLEJA
Rol directivo	Estilo directivo	Controlar y ordenar	Coordinar y delegar	Buscar acuerdos
	Toma de decisiones	Centralizada e impuesta	Consensuada y eficaz	Autónoma, responsable y contextualizada
	Comunicación	Vertical y unidireccional	Vertical y horizontal, bidireccional	Integrada y multidireccional
	Gestión del conflicto	Evitar o aplicar normativa	Intervenir y negociar	Provocarlo y gestionarlo según circunstancias
	Innovación	Moda pasajera	Oportunidad para mejorar resultados	Parte fundamental de la formación
Gestión pedagógica	Diseño curricular	Se sigue el currículum	Se analiza el currículum de forma consensuada	Se utiliza el currículum de forma contextualizada
	Organización tiempo, espacios y recursos	Pueden condicionar la enseñanza	Son medios educativos	Crean ambientes de interacción
	Evaluación	Normativa y dualista	Según criterios de análisis consensuados	Para la innovación y a través de autoevaluación
Gestión de RR.HH.	Gestión de la plantilla	Tareas y funciones no definidas. Equipos de confianza	Participación. Equipos cualificados	Compromiso. Equipos flexibles según circunstancias
	Desarrollo profesional	Formación individual y no justificada	Formación según necesidades. Individual o por grupos de expertos	Formación contextualizada y específica
		Evaluación inexistente o normativa	Según criterios de análisis consensuados	Para la innovación y a través de autoevaluación
Gestión relaciones/entorno	Alumnos	Informados	Organizadores y participativos. Comisiones	Agentes de cambio
	Rol familias	Participación testimonial	Coparticipación	Agentes de cambio
	Relaciones territorio/comunidad	Informativas	Coordinadas. Comisiones de expertos	Redes socioeducativas coresponsables

Nota: Elaboración propia

Este nuevo modelo configurado por tres enfoques permitirá la creación de un nuevo instrumento que servirá para identificar estas tres creencias. Los detalles del instrumento se recogen en el capítulo de método de ésta investigación.

c) La pasión sobre la función directiva

Tal y como hemos explicado, nuestra investigación se centrará en el estudio de la pasión, como una opción alternativa al *engagement*, aportando una doble mirada: la pasión armoniosa y la pasión obsesiva.

El instrumento para identificar el tipo y el nivel de pasión es de Vallerand et al. (2003) y dispone de una versión traducida al castellano y validada por Chamarro et al. (2005) que se considera equivalente a las versiones inglesa y francesa. Esta traducción nos permitirá aplicar el instrumento en nuestra población de directivos catalanes.

PART III: MÈTODE

En aquest capítol presentem les hipòtesis de treball i el mètode seguit descrivint els instruments utilitzats en la recerca, el procediment seguit en el treball de camp i l'anàlisi de dades.

Un cop desenvolupat el marc teòric, que ens permet acotar les hipòtesis prèvies en relació a les creences implícites que tenen els directius i els seus nivells de passió, justificarem el disseny i la realització del treball de camp que ens ha de permetre confirmar o desestimar aquestes hipòtesis i plantejar futures línies d'investigació.

Tal i com s'explicarà en aquest capítol, el treball empíric consisteix en aplicar a una mostra representativa un qüestionari integrat per quatre parts: el recull de dades sociodemogràfiques i socioprofessionals que caracteritzen a la mostra, dos qüestionaris independents que analitzen les teories implícites o creences, sobre ensenyament-aprenentatge i funció directiva, i un quart qüestionari que analitza el grau de passió dels directius.

El treball empíric s'ha organitzat en els ja clàssics capítols: hipòtesis, mostra, instruments, procediment i anàlisi de dades. En el capítol d'instruments es detalla tota la fase de disseny i elaboració dels qüestionaris aplicats.

1. Hipòtesis

Les hipòtesis de treball que ens plantegem es descriuen a continuació:

Respecte a les teories implícites sobre ensenyament-aprenentatge:

- Hipòtesis 1: La majoria dels directius es situen en la teoria constructivista de l'ensenyament-aprenentatge.
- Hipòtesis 2: A menys edat dels directius augmenta la tendència a situar-se en les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge de tipus constructivista.
- Hipòtesis 3: Els directius amb més formació pedagògica es situen més en teories implícites d'ensenyament-aprenentatge de tipus constructivista.
- Hipòtesis 4: Els directius de centres d'Educació Primària es situen més en teories implícites d'ensenyament-aprenentatge de tipus constructivista.

Respecte a les creences sobre la funció directiva:

- Hipòtesis 5: La majoria dels directius es situen en la creença complicada de la funció directiva.
- Hipòtesis 6: A més formació en gestió més creences complexes de la funció directiva.

Respecte a la passió vers la funció directiva:

- Hipòtesis 7: Els directius escolars tenen alts nivells de passió vers la seva professió.
- Hipòtesis 8: Els directius amb més edat tenen menys nivells de passió obsessiva.
- Hipòtesis 9: Els directius amb més experiència en càrrecs tenen més passió harmoniosa i menys passió obsessiva.

Respecte a les relacions entre les variables principals:

- Hipòtesis 10: Els diferents nivells de creences sobre la funció directiva correlacionen positivament amb els nivells de les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge.
- Hipòtesis 11: Les creences avançades sobre ensenyament-aprenentatge i funció directiva correlacionen positivament amb la passió harmoniosa.
- Hipòtesis 12: Els directius amb creences inadaptades sobre ensenyament-aprenentatge i funció directiva correlacionen positivament amb la passió obsessiva.

2. Mostra

En la recerca han participat un total de 262 directius de centres educatius (Primària i Secundària) de Catalunya. Les dades han estat recollides durant el primer trimestre del curs 2018-19 gràcies a l'Agrupació Escolar Catalana (AEC), Fundació Escola Cristiana de Catalunya (FECC) i a l'Associació de directius de l'educació pública de Catalunya (AXIA). A través d'aquestes tres entitats hem pogut accedir a directius en actiu que formen part d'aquestes organitzacions, i que dirigeixen tant centres públics com privats.

El criteri d'inclusió en la mostra ha estat ser membre actiu de l'equip directiu d'un centre educatiu de primària, de secundària o centre integrat (Educació Primària i Secundària). Per tal d'unificar criteris a nivell públic i privat, es va considerar que ser membre d'un equip directiu significava tenir un càrrec de director, cap d'estudis, director d'etapa, coordinador pedagògic o secretari.

El 50% de la mostra són directius entre 28 i 50 anys, i l'altre 50% correspon als directius majors de 50. La mitjana d'experiència professional en càrrecs directius és de 11,82 anys. El 67% dels directius només tenen un grau o diplomatura respecte el 33% que, a més, disposen d'altres titulacions com postgraus, màsters o doctorats. Pel que fa a la formació en gestió existeix un 30% de directius que no té cap formació.

La Taula 7 recull les principals característiques de la mostra i la seva representativitat respecte el total de la mostra. La mostra s'explica en funció de característiques sociodemogràfiques (gènere i edat), i socioprofessionals vinculades a l'exercici professional com a directius (càrrec actual, anys d'experiència directiva, formació pedagògica, formació en gestió, titularitat del centre, nivell del centre educatiu i mida del centre tenint en compte el número de docents al càrrec).

Taula 7. Estadístiques descriptives de variables sociodemogràfiques de la mostra

Variable		n	%
Gènere	H	102	39%
	D	160	61%
Edat	<40	41	16%
	41<50	91	35%
	<51	130	49%
Anys exercint càrrecs directius	<10	135	52%
	11<20	91	35%
	21<30	30	11%
	30<	6	2%
Formació pedagògica	Grau/ Diplomatura	175	67%
	Postgrau/ Màster	78	30%
	Doctorat	9	3%
Formació en gestió	Ninguna	78	30%
	Només cursos	108	41%
	Formació reglada	76	29%
Titularitat del centre	Públic	55	21%
	Concertat	207	79%
Nivell educatiu del centre	Primària	67	26%
	Secundària	65	25%
	Centres integrats (Primària i Secundària)	130	50%
Número de docents al càrrec	<20	33	13%
	21<40	69	26%
	41<70	85	32%
	70<100	31	12%
	100<	44	17%
Associacions	AEC	27	10%
	FECC	159	61%
	AXIA	26	10%
	Escola Nova 21	24	9%
	Ns/Nc	26	10%

En la prova de regressions múltiples, la mostra ha quedat reduïda a 233 subjectes, ja que s'ha considerat extreure aquells subjectes que no són apassionats i que, per tant, puntuen menys de 20 punts en l'escala criteri de passió (Gousse-Lessard et al., 2015).

3. Instruments

Per aquesta investigació s'ha utilitzat un qüestionari integrat per quatre parts (Annex 2). A continuació es detallen les característiques d'aquests així com el procés d'elaboració i validació dels mateixos.

a. Qüestionari de dades sociodemogràfiques

El Qüestionari de dades sociodemogràfiques i professionals recull les següents característiques dels subjectes de la mostra: el gènere, l'edat, els anys d'experiència directiva, la formació pedagògica, la formació en gestió, la titularitat i nivell del centre educatiu i el número de docents al càrrec.

b. Qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'E-A

El Qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'ensenyament-aprenentatge (E-A) analitza les creences que disposen els directius de centres educatius en relació a l'ensenyament-aprenentatge i segons tres teories de l'aprenentatge, la directa, la interpretativa i la constructivista. El qüestionari està compost per 7 dilemes i 3 possibles respostes per a cada dilema.

Aquest qüestionari ha estat re-dissenyat específicament per a la realització d'aquesta investigació. El qüestionari original sobre teories implícites (TI) d'ensenyament-aprenentatge (E-A) és de Martín et al. (2014). Aquest s'adreça a professorat de l'etapa d'Educació Primària i Secundària (en dues versions diferents) i contenen un total de 36 dilemes (dividits en dos qüestionaris A i B, per raons pràctiques) que estan agrupats en 6 escenaris d'intervenció: Conceptes, Procediments, Actituds, Selecció i organització dels continguts i mètodes (relació capacitats-continguts), la naturalesa i el paper de la motivació i, finalment, l'avaluació. Cada un d'aquests dilemes, que es presenta en forma de descripció d'una situació concreta, ofereix tres possibles respostes basades en les teories de l'aprenentatge descrites per Pozo et al. (2006) les quals són teoria directa, teoria interpretativa i teoria constructivista. Les tres respostes són vàlides i únicament defineix un perfil segons la majoria de respostes.

La versió del qüestionari adreçat a professorat de l'etapa d'Educació Secundària varia una mica en la descripció dels dilemes ja que s'adequa al nivell educatiu. Les respostes són exactament iguals i, per tant, responen a les mateixes teories implícites de Pozo et al. (2006).

Tenint en compte que el nostre objectiu és conèixer les creences més arrelades dels directius en relació a l'ensenyament-aprenentatge, hem revisat el qüestionari original tot considerant quines creences, teories o supòsits eren vàlids a nivell educatiu en el segle XXI. Així doncs, i per tenir una base sòlida, hem partit dels 7 principis de l'aprenentatge

descrits a l'informe "La naturalesa de l'aprenentatge" (OECD, 2010) i que permeten establir un marc general del que és o ha de ser el procés d'ensenyament-aprenentatge actualment. Aquests 7 principis, desglossats en diverses idees que van defensant els diferents experts que col·laboren en l'informe i que formaran part de les nostres categories d'anàlisi, són les que han permès ajustar els dilemes del qüestionari.

El qüestionari s'ha construït mitjançant alguns dilemes pròpiament elaborats i d'altres que ja consten en el qüestionari original. L'elecció o elaboració d'aquests dilemes va en funció de l'avenença amb els 7 principis de l'aprenentatge. Així doncs, de tots els dilemes dels quals disposem, se n'han escollit/elaborat un mínim de 3 per a cada un dels principis, fent-ne un total de 26, per tal de seleccionar els millors en el procés de validació. Els dilemes serveixen tant per l'etapa de la primària com de la secundària ja que han estat redactats de manera genèrica.

La validació de constructe ha consistit en fer arribar a diversos professionals de l'àmbit educatiu (10 professors universitaris d'estudis de magisteri i/o psicologia i 5 docents d'Educació Primària i Secundària) la definició de cada teoria de l'aprenentatge (directa, interpretativa i constructivista) proposada per Pozo et al. (2006) i tot seguit se'ls hi ha administrat amb l'objectiu que relacionin cada una de les possibles respostes amb la teoria de l'aprenentatge que creuen que fa referència.

Pel que fa a l'anàlisi dels resultats, s'han corregit tots els qüestionaris i s'han escollit aquells dilemes que tenen almenys un 80% d'encert. La segona versió del qüestionari ha quedat amb un total de 14 dilemes, dos per a cada un dels principis de l'OCDE.

Finalment, i coincidint amb l'estada d'investigació a la Universitat Catòlica Silva Henríquez de Santiago de Chile, el qüestionari de 14 dilemes ha estat administrat a un total de 210 directius de centres educatius com a prova pilot, juntament amb un qüestionari per recollir dades sociodemogràfiques. Prèviament a l'administració d'aquests s'ha realitzat una traducció del qüestionari a l'espanyol i una validació per tal d'ajustar-nos al context i adaptar les variables. Aquesta validació ha estat realitzada per tres experts universitaris de la pròpia universitat.

Les dades van ser recollides al segon trimestre del curs 2017-18 (primer trimestre segons el calendari escolar xilè) gràcies als contactes de la universitat i del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

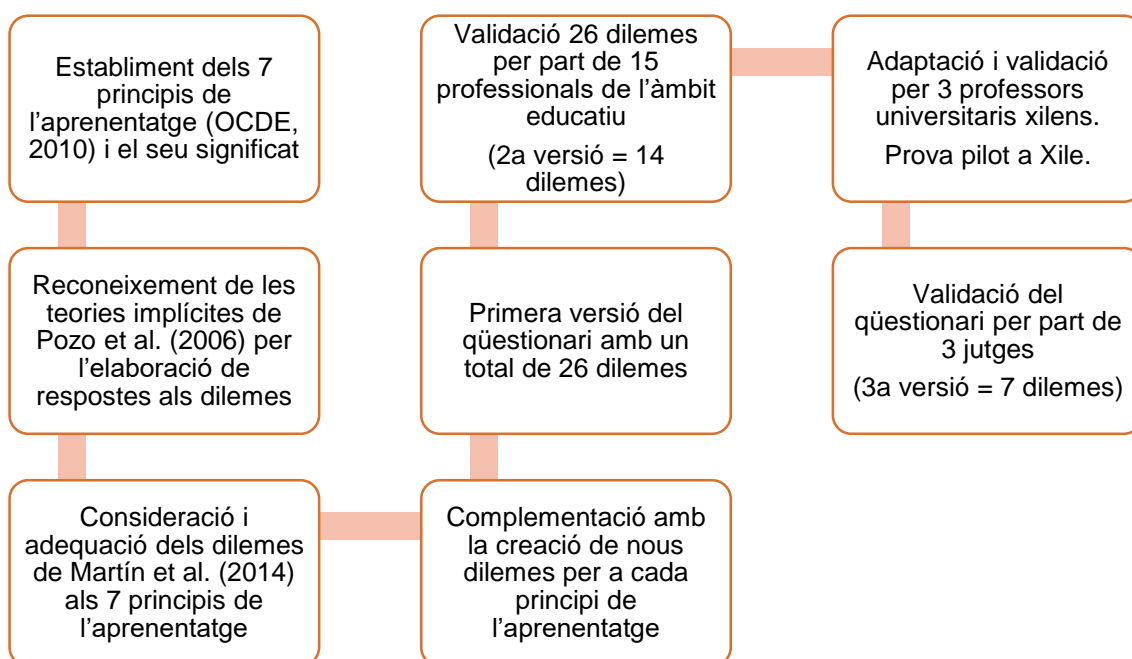
Finalment, amb la segona versió del qüestionari de 14 dilemes en llengua catalana i els resultats obtinguts i analitzats a Chile, s'ha realitzat una última validació mitjançant tres jutges experts, els quals són professors universitaris. Aquesta validació ha permès

finalitzar el qüestionari amb un total de 7 dilemes (un per a cada principi de l'OCDE) i ha aportat millores en el tipus de redactat i la presentació.

Per acabar, cal mencionar que el procés de re-elaboració dels dilemes del qüestionari ens ha permès establir amb més consistència aquells dilemes que són més significatius per valorar les teories implícites d'E-A en un context del segle XXI a través dels 7 principis de l'aprenentatge.

El resum del procés seguit es mostra en la Figura 11.

Figura 11. Procés de re-elaboració del qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'E-A



Així doncs, el qüestionari final consta de 7 dilemes, un per a cada principi de l'aprenentatge i el qual cada un d'aquest té tres possibles respostes en funció de la teoria de l'aprenentatge que hi ha al darrere.

La fiabilitat del qüestionari mostra una *alpha de Cronbach* baixa ($\alpha = 0,412$), tanmateix, val a dir que els 7 dilemes finals provenen tots del qüestionari original de Martín et al. (2014) els quals la seva fiabilitat en el qüestionari original ve definida per un *alpha de Cronbach* de $\alpha 0,710$ en la part A i $\alpha 0,724$ en la part B del qüestionari per primària; i de $\alpha 0,701$ en la part A i $\alpha 0,729$ en la part B del qüestionari per secundària.

c. Qüestionari de creences sobre la funció directiva

El *Qüestionari de creences sobre la funció directiva* analitza les creences que tenen els directius de centres educatius en relació a la funció directiva i segons tres enfocaments de creences de lideratge, la simple, la complicada i la complexa. El qüestionari disposa d'un total de 23 ítems que es valoren amb una escala likert d'1 a 5.

El qüestionari ha estat dissenyat específicament per aquesta recerca amb l'objectiu d'identificar les creences sobre la funció directiva que tenen els directius de centres educatius, tant de primària com de secundària.

En primer lloc, la cerca bibliogràfica a nivell normatiu ens ha permès conèixer quines són les funcions directives específiques en el territori català. Totes les funcions dels directius de Catalunya estan recollides en la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, en el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, i en el Decret 29/2015, de 3 de març, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent.

Un cop analitzada la informació, s'ha procedit a reorganitzar-la en diferents àmbits els quals són més operatius per a la nostra recerca i ens faciliten el posterior anàlisi.

S'han establert quatre dimensions pel que fa a les funcions directives: rol directiu, gestió pedagògica, gestió de recursos humans i gestió de les relacions i l'entorn. A la vegada, aquestes quatre dimensions es subdivideixen amb categories de funcions més específiques.

En la dimensió de Rol Directiu, hem integrat totes aquelles funcions directives que tenen a veure amb l'estil general de lideratge del centre educatiu, amb el procés pel qual es prenen decisions al centre, com és la comunicació entre els membres del claustre, com es gestionen els petits conflictes del dia a dia i quin és el paper de la innovació en el centre educatiu.

En la dimensió de Gestió Pedagògica, s'integren totes aquelles funcions directives que tenen a veure amb el disseny curricular, la organització del temps, l'espai i els recursos i, finalment, l'avaluació del centre i el projecte educatiu.

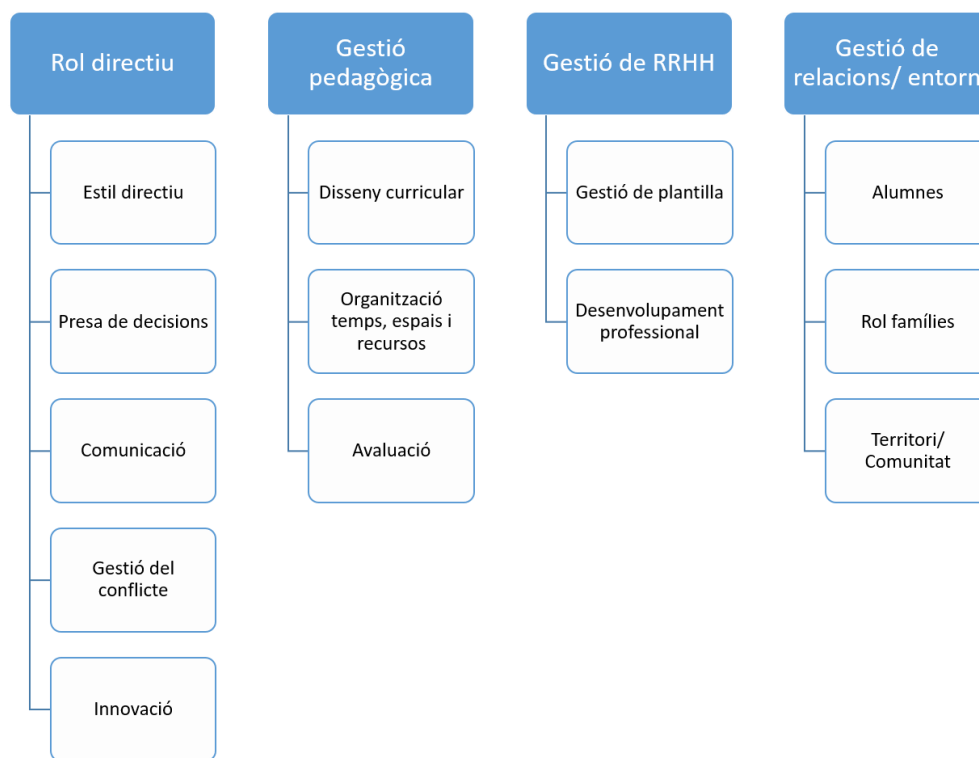
En la dimensió de Gestió de Recursos Humans hem integrat totes aquelles funcions directives que tenen a veure amb la gestió de la plantilla i el desenvolupament professional dels docents, fent èmfasi a la formació i l'avaluació de la funció.

Finalment, en la dimensió de Gestió de les relacions amb l'entorn hem integrat totes aquelles funcions directives que tenen a veure amb la gestió de les relacions amb els

alumnes, amb les seves famílies, i amb altres serveis educatius de la comunitat i l'Administració.

El resultat de les funcions directives recollides en els marcs normatius i reordenades segons aquestes quatre dimensions i categories es presenta a la Figura 12:

Figura 12. Categories d'anàlisi en base a les funcions directives



Nota: Elaboració pròpia.

Les 13 categories que es desprenen de les 4 dimensions han estat les que ens han permès iniciar el disseny dels ítems. Per a elaborar les teories de contrast per a les creences s'ha partit de la teoria del Marc Cynefin de Snowden i Boone (2007). Així doncs, per a cada una d'aquestes 13 categories hem redactat 3 ítems, un per cada creença: simple, complicada i complexa. En la Taula 8 es mostren dos exemples dels ítems creats.

Específicament, per les categories "Organització temps, espais i recursos" i "Desenvolupament professional" hem fet 1 ítem més per a cada creença (en total 3 més), per tal de poder abraçar tot el que engloba aquesta àmplia categoria.

Taula 8. Exemples d'ítems del qüestionari de creences sobre la funció directiva

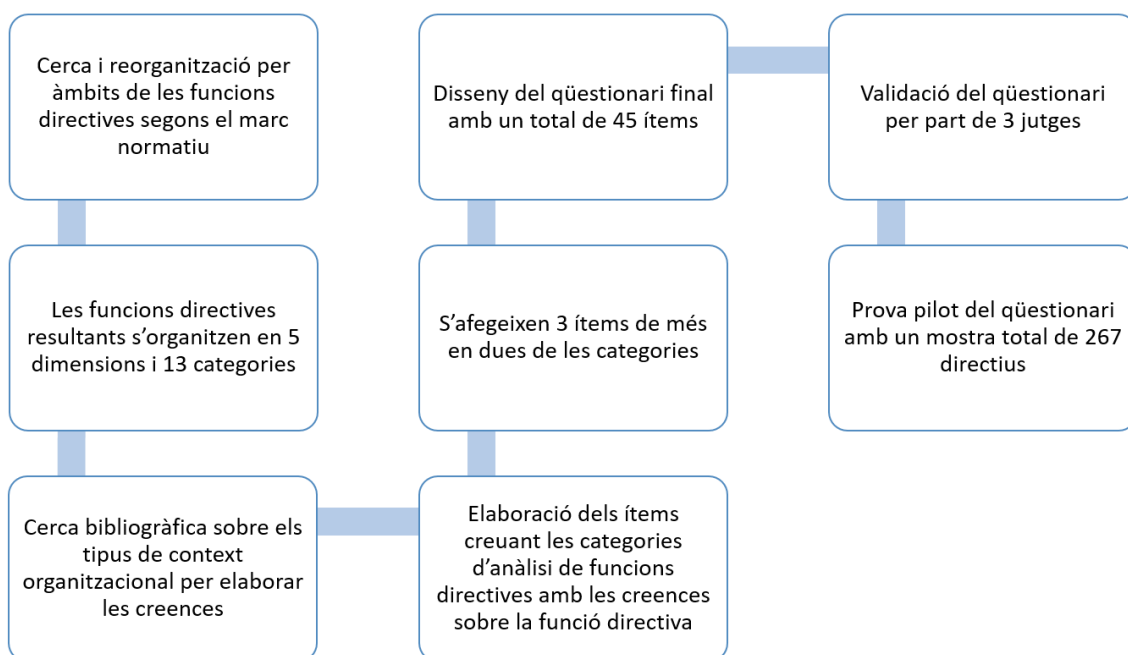
Dimensió	Categoria	Creença		
		Simple	Complicada	Complexa
Rol directiu	Estil directiu	La funció principal del director és assegurar que s'aplica la normativa de forma eficient i justa.	La funció principal del director és delegar responsabilitats i coordinar el treball de l'equip docent.	La funció principal del director és cercar acords entre els diferents actors (docents, alumnes, famílies, administració)
Disseny curricular	Avaluació	L'avaluació més exacte del PEC consisteix en analitzar els resultats de les proves externes sobre el rendiment dels alumnes.	La millor opció per avaluar el PEC és considerar els resultats de rendiment i recollir indicadors diversos de satisfacció dels diferents protagonistes (enquestes) per analitzar-los.	La millor opció per avaluar el PEC és organitzar estratègies diverses per assegurar una avaluació continuada, aprofitant els espais d'interacció de l'escola, i procurant la implicació dels diferents actors.

Nota: Elaboració pròpia.

El resultat final ha estat un qüestionari pilot amb 45 ítems que es valoren amb una escala likert de 1 a 5. Aquest instrument ha estat revisat per tres jutges, professionals de la direcció educativa, que han suggerit algunes modificacions en el redactat d'aquests ítems. Posteriorment s'ha administrat a 262 directius (inclosos en la mostra d'aquesta tesi doctoral) per fer la seva validació de caire exploratori.

El resum del procés seguit per a l'elaboració i validació d'aquest qüestionari es mostra en la Figura 13.

Figura 13. Procés d'elaboració del qüestionari de creences sobre la funció directiva



Nota: Elaboració pròpia.

Com a resultat de l'anàlisi factorial exploratori s'han obtingut tres factors i 23 ítems (Taula 9). El factor 1, format per 10 ítems, correspon amb unes creences del lideratge amb enfocament simple i l'hem anomenat "creença simple". El factor 2, amb 7 ítems, correspon amb unes creences del lideratge amb enfocament complicat i per això l'anomenem "creença complicada". Finalment, el factor 3, format per 6 ítems, correspon a una concepció més complexa del que és el lideratge i l'anomenem "creença complexa".

Taula 9. Classificació dels ítems de lideratge segons tres factors

COMPONENTS	SIMPLE (F1)	COMPLEX (F2)	COMPLICAT (F3)	TOTAL
Rol directiu	3	1	4	8
Gestió Pedagògica	3	3	1	7
Gestió de Recursos Humans	2	1	1	4
Relacions amb l'entorn	2	2	0	4
TOTAL	10	7	6	23

A la Taula 10 es pot observar el redactat dels ítems que el conformen i les seves càrregues factorials.

Taula 10. Resultats de l'anàlisi factorial del qüestionari sobre creences de la funció directiva

Ítems	F1	F2	F3
1. La funció principal del director és assegurar que s'aplica la normativa de forma eficient i justa.	,544	-,380	
2. Per avaluar la funció docent, sempre s'han d'analitzar els resultats i les incidències dels docents; i actuar en conseqüència si no aconsegueixen els mínims.	,493	-,316	
3. La presa de decisions eficaç es basa en l'aplicació de la normativa i la bona gestió dels recursos disponibles.	,482		
4. És molt necessari disposar d'horaris còmodes i compactats pels docents (sobretot els que no tenen jornades completes).	,482		
5. En matèria d'espais i mobiliari, el primordial és renovar tots els recursos antics per d'altres més moderns i innovadors, adaptant-se al temps.	,481		-,353
6. En matèria d'espais i mobiliari, el més important és que aquests permetin la interacció constant.	,463	,336	
7. La innovació educativa sempre s'ha d'introduir poc a poc i ha d'avaluar les necessitats del centre per millorar els resultats.	,455		,398
8. Per solucionar un conflicte amb alumnes el tutor ha d'analitzar la situació considerant tots els implicats i arribar a una proposta acordada amb l'equip directiu.	,446		,354
9. La millor estratègia perquè l'alumne s'impliqui amb l'escola és que assisteixi a les activitats extracurriculars i participi amb noves propostes a través dels delegats de classe.	,445		-,367
10. L'avaluació més exacta del PEC consisteix en analitzar els resultats de les proves externes sobre el rendiment dels alumnes.	,439	-,368	
11. El més important en l'organització dels horaris és cercar la seva flexibilitat perquè els equips docents i alumnes treballin conjuntament i prenguin decisions.	,425	,411	
12. Sempre, la millora opció és promoure que cada docent es centri en la seva aula, i establir un equip de confiança designant càrrecs en funció de l'experiència, les especialitats i les necessitats.	,414	-,403	
13. El més important per prendre decisions és basar-se en una estratègia comuna i unitària per tot el claustre.	,410		
14. La millor opció perquè la família s'impliqui amb l'escola és informar-les de les activitats, així com de les decisions pedagògiques i de gestió que s'han pres.	,405		
15. La direcció ha de vetllar per comunicar-se amb tots els docents per igual, únicament a través del correu electrònic o en els claustres.	,402	-,381	
16. La millor opció perquè la família s'impliqui amb l'escola és que interaccionin en els espais i canals de comunicació diversos per participar en la presa de decisions pedagògiques i de gestió del centre.	,391		
17. El disseny curricular ha de gestionar les competències bàsiques que els departaments o comissions de treball proposen, assegurant que no hi hagi repeticions i s'estructuri bé el coneixement.	,383		,322
18. S'ha de permetre i promoure, sempre, que el docent experimenti, innovi, i traspassi aquest talent al PEC, així com als equips de treball que vagin sorgint segons projectes.	,322	,557	
19. El millor d'un bon disseny curricular és globalitzar àrees i crear projectes transversals que sorgeixin d'inquietuds i necessitats de la comunitat educativa.	,305	,519	
20. La innovació educativa comporta sempre obrir espais d'experimentació i aprendre a millorar de forma contínua.		,483	
21. La millor estratègia perquè l'alumnat s'impliqui amb l'escola és que impulsin reunions, organitzin activitats curriculars i extracurriculars i participin en la creació de coneixement i recursos; de forma autònoma o semi autònoma.		,480	
22. És necessari articular un sistema d'avaluació de la docència que contempli indicadors diversos i diferents fonts d'informació, trobant incentius per premiar-los.	,314		,454
23. És fonamental que la direcció gestioni el flux d'informació entre els diferents equips de treball i el retorn al propi equip directiu.	,348		,451

La fiabilitat del qüestionari en la seva aplicació a la mostra d'estudi ve definida per un *alpha* de Cronbach de 0,778. A més, en l'anàlisi de bondat d'ajustament es mostra una significació superior a 0,05 ($\chi^2 (187) = 209,833, p = 0,121$) tot indicant que el model factorial de tres factors reproduceix adequadament la matriu de covariàncies.

d. Qüestionari de passió vers la funció directiva

El *Qüestionari de passió vers la funció directiva* permet explicar com els directius són influenciats per un entusiasme apassionant en la seva activitat de direcció. L'escala de la passió inclou dos subescales de sis ítems que avaluen la passió harmoniosa (HP) i la passió obsessiva (OP) cap a una activitat.

A través del Model Dualístic de la Passió (DMP) (Vallerand et al., 2003) es defineix la passió com una forta inclinació cap a una activitat autodefinida que la persona estima, considera important i en la que ell/a inverteix una gran quantitat de temps i energia.

Per mesurar el DMP, es va desenvolupar l'Escala de la Passió (Marsh et al., 2013; Vallerand et al., 2003). L'escala inclou dos subescales de sis ítems que avaluen la passió harmoniosa (HP) i la passió obsessiva (OP) cap a una activitat. També inclou un conjunt de quatre, recentment cinc, elements de criteri únic utilitzats en mostres grans per avaluar si la participació dels subjectes en una activitat es pot considerar una passió: temps (temps invertit en l'activitat), gust (amor per l'activitat), valor (el valor que se li dóna a l'activitat), passió (l'activitat percebuda com a passió), i identitat (l'activitat percebuda com una part de la identitat), aquesta última no s'inclou en les versions anteriors.

Totes les preguntes es qualifiquen amb una escala likert de 7 punts (1= totalment en desacord, 7= totalment d'acord).

L'escala de la Passió en versió espanyola està validada per Chamarro et al. (2015) i es considera equivalent a les versions anglesa i francesa. Per a la nostra recerca es va canviar l'activitat en sí per la que s'interroga, valorant la passió en l'activitat d'"exercir la direcció" i les preguntes van ser traduïdes a la llengua catalana.

Passió Harmoniosa (HP): l'escala està formada per 6 ítems (els números 1, 3, 5, 6, 8 i 10) com per exemple *La direcció reflecteix les qualitats que m'agraden de mi mateix o Exercir la direcció està en harmonia amb altres coses que són part de mi.* La seva

fiabilitat ve definida per un *alpha* de Cronbach de 0.79 (Vallerand et al., 2003), i de 0,81 per a la traducció espanyola (Chamarro et al., 2015). La nostra aplicació també mostra una fiabilitat adequada (*alpha* de Cronbach = 0,74).

Passió Obsessiva (OP): l'escala també està formada per 6 ítems (els números 2, 4, 7, 9, 11 i 12) com per exemple *Tinc dificultats per controlar la urgència per treballar en la direcció* o *La direcció és tan excitant que, a vegades, perdo el control*. La seva fiabilitat en la traducció espanyola ve definida per una *alpha* de Cronbach de 0,89 (Vallerand et al., 2003), i de 0,87 per a la traducció espanyola (Chamarro et al., 2015). La nostra aplicació també mostra una fiabilitat adequada (*alpha* de Cronbach = 0,738).

Passió: l'escala està formada per 5 ítems (els números 13, 14, 15, 16 i 17) com per exemple *Dedico molt de temps a exercir la direcció*.

4. Procediment

Les dades utilitzades en aquesta recerca han estat recollides entre octubre de 2018 i gener de 2019.

Durant el mes de setembre de 2018 ens vam posar en contacte amb l'Agrupació Escolar Catalana (AEC), la Fundació Escola Cristiana de Catalunya (FECC) i l'Associació de Directius de l'Educació Pública de Catalunya AXIA, els quals van acceptar col·laborar amb nosaltres per fer arribar el qüestionari a tots els seus membres i associats. No vam comptar amb la col·laboració d'altres organismes públics als quals ens vam adreçar. Com a contrapartida de la col·laboració s'ha lliurat a cada entitat els seus resultats globals.

El qüestionari es va administrar mitjançant l'aplicació web *Survey Monkey* especialitzada en l'administració d'enquestes i la recollida de dades. El qüestionari, consta d'una presentació que emfatitza la necessitat d'investigació empírica entorn la direcció escolar i el lideratge educatiu, i explica breument els tres qüestionaris i com s'han de complimentar, així com l'agraïment a la col·laboració i l'interès dels participants (Annex 1).

5. Anàlisi de dades

Per la mostra de directius s'ha calculat la freqüència i distribució percentual que representen respecte del total de respostes de les variables sociodemogràfiques i socioprofessionals: gènere, edat, anys en càrrecs directius, formació pedagògica, formació en gestió, nivell educatiu del centre, titularitat del centre i número de docents al càrrec. L'anàlisi ens ha permès comprovar que tots els grups d'interès en el cas de les variables discretes estan representats.

La puntuació dels tres qüestionaris s'ha obtingut tal com s'explica a continuació.

Per valorar el tipus de teoria implícita d'ensenyament-aprenentatge s'ha establert el sistema de punts següent: si la resposta al dilema és la A s'atorga 1 punt, si la resposta és la B s'atorguen 2 punts, i si la resposta és la C s'atorguen 3 punts. D'aquesta manera s'estableix un continu en la puntuació total, on els barems queden de la següent manera: entre 7-9 punts teoria directa, entre 10-12 teoria inter-directa, entre 13-15 punts teoria interpretativa, entre 16-18 punts teoria inter-constructivista i entre 19-21 punts teoria constructivista.

Per valorar el tipus de creença de lideratge s'ha obtingut el sumatori de puntuacions de cada subjecte per a cadascuna de les tres opcions. La puntuació de creences de tipus complex (ítems 6, 11, 16, 18, 19, 20 i 21) és mou en un interval de 7 (punts mínims possibles) – 35 (punts màxims possibles). La puntuació de creences de tipus complicada (ítems 7, 8, 13, 17, 22 i 23) és mou en un interval de 6 (punts mínims possibles) – 30 (punts màxims possibles). La puntuació de creences de tipus simple (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 14 i 15) es mou en un interval de 10 (punts mínims possibles) – 50 (punts màxims possibles). S'ha considerat que tenien creences de lideratge complex aquells subjectes que es situen en la part alta de l'escala de complexitat (igual o per sobre de 28 punts, 80% del total de punts de l'escala). De la mateixa forma, s'ha considerat que tenien creences de lideratge complicat aquells subjectes que tenien puntuacions en l'escala corresponent igual o per sobre de 24 punts (80% del total de punts de l'escala) i, finalment, s'ha considerat que tenien creences de lideratge simple aquells subjectes que en l'escala corresponent tenien igual o per sobre de 40 punts (80% del total de punts de l'escala).

Han estat considerats dins del grup de directius amb creences de lideratge complex aquells casos que han obtingut puntuacions altes en l'escala complexa (igual o superior a 28 punts) sempre i quan no hagin puntuat amb valors superiors en les escales de creença complicada o simple. Han estat considerats dins del grup de directius amb creença complicada aquells casos que han obtingut puntuacions altes en l'escala

complicada (igual o superior a 24 punts) sempre i quan no hagin puntuat amb valors superiors en les escales de creença complexa o simple. Han estat considerats dins del grup de directius amb creença simple aquells casos que han obtingut puntuacions altes en l'escala simple (igual o superior a 40 punts) sempre i quan no hagin puntuat amb valors superiors en les escales de creences complicada o simple.

Els casos que han obtingut puntuacions altes (per sobre del 80%) en les 3 escales encara que en una d'elles hi hagués una puntuació predominant, s'han situat dins el grup de directius híbrids. En aquest grup també hi figuren els casos que han obtingut puntuacions baixes (per sota del 80%) en les 3 escales.

Per valorar el nivell de passió dels directius, primerament s'ha obtingut el sumatori total de totes les respostes en l'escala criteri (ítems 13, 14, 15, 16 i 17) valorada amb un escala likert de 1 a 7 i que es mou en un interval de 5 (punts mínims possibles) – 35 (punts màxims possibles). Només poden ser considerats com apassionats aquells que obtenen una puntuació igual o superior a la mitjana (20 punts) en l'escala criteri, és a dir, que en el sumatori total de respostes de l'escala criteri obtenen 20 o més punts (Gousse-Lessard et al., 2015). En segon lloc, s'ha tingut en compte la puntuació total per a cada una de les escales de passió harmoniosa i obsessiva, la qual es tracta com una variable continua sense punts de tall.

Amb els resultats obtinguts dels tres qüestionaris s'ha realitzat un anàlisi descriptiu per a totes les escales, amb el corresponent càlcul de freqüència, mitjanes, desviació típica, rang per a tota la mostra i percentatge de directius assignats a cadascuna.

També s'ha procedit a fer l'anàlisi descriptiu de totes les variables sociodemogràfiques i socioprofessionals estudiades, creuant les diferents escales amb les variables sociodemogràfiques mitjançant taules de contingència. A més, s'ha comprovat el supòsit de normalitat amb les proves kolmogorov-smirnov (k-s) i shapiro-wilk (s-w), i en els casos on hi ha hagut normalitat s'han realitzat proves paramètriques com la t-student i l'Anova, o bé en els casos on no hi ha hagut normalitat, s'han fet proves no paramètriques com la U de Mann Whitney i la Kruskal Wallis. Els estadístics, i la seva significació ($p < 0,05$), també figuren en les taules de contingència, de tal manera que s'ha pogut valorar la influència de les variables sociodemogràfiques i socioprofessionals en alguna de les escales que defineixen les creences o la passió.

L'anàlisi inferencial ha consistit en l'estudi de les correlacions bivariades entre les diverses escales amb el coeficient de correlació de Spearman, podent valorar no només la significació ($p < 0,05$) sinó també la mida de l'efecte o magnitud de la correlació tenint en compte que disposem d'una mostra petita (Cohen, 1988; Ellis, 2010).

Amb l'objectiu d'analitzar la relació entre les puntuacions obtingudes en les diferents escales, i degut a la manca de resultats estadístics prou satisfactoris, s'ha realitzat un anàlisi de *clústers* o conglomerats. L'anàlisi de clúster o conglomerats classifica objectes de tal manera que cada objecte es molt semblant als que hi ha en el conglomerat respecte a algun criteri de selecció predeterminat. Els conglomerats d'objectes que resulten haurien de mostrar un alt grau d'homogeneïtzació interna (dins el conglomerat) i un alt grau d'heterogeneïtat externa (entre conglomerats). L'objectiu de l'anàlisi de clúster és la comparació d'objectes basant-se en el valor teòric (Hair, Anderson, Tatham i Black, 2007). En el nostre cas, s'ha utilitzat l'algoritme de SPSS bietàpic amb les variables categòriques de gènere i formació en gestió. El resultat han estat sis clústers, amb una bona qualitat, i on la variable que més defineix els sis grups és la formació en gestió.

Finalment, s'ha considerat la possibilitat d'elaborar un model de directius en base a si tenen creences sobre la funció directiva de tipus simple, complicada o complexa, i observar com es relacionen les altres variables. En aquest sentit, i després de dividir la mostra segons els resultats de les creences de la funció directiva, hem agrupat els directius en tres grups: els complexes, els complicats i els híbrids.

Tenint en compte el grup dels complexes i els complicats, s'han calculat les equacions de regressió logística mitjançant tres models: el model saturat o complet amb totes les variables, el model per passos i el model definitiu de regressió jerarquitzat.

Cal mencionar que algunes de les variables sociodemogràfiques i socioprofessionals han estat lleugerament reorganitzades per la conveniència alhora de fer la regressió.

En tots els models s'han realitzat les proves òmnibus i les proves de Hosmer y Lemeshow per comprovar l'ajustament i bondat del model.

Val a dir que en el model per passos s'han realitzat tots els mètodes possibles en spss, és a dir, amb procediment cap endavant, amb procediment cap enrere, i amb els estadístics de raó de versemblança, wald i algoritme condicional. Tanmateix en els diferents mètodes els resultats son coincidents.

Finalment, per al grup dels complicats, s'ha realitzat a més a més un model per comprovar la possible interacció amb el nivell educatiu. El model però, no resulta significatiu, així que ha quedat descartat.

PART IV. RESULTATS

Els resultats obtinguts es presenten a continuació organitzats en dos apartats. En el primer es recullen els resultats per a cada qüestionari: (1r) Teories implícites d'ensenyament-aprenentatge; (2n) Creences sobre la funció directiva; (3r) Passió envers la tasca directiva; i s'analitzen les diferències ateses les variables sociodemogràfiques i professionals. En el segon apartat es presenta els resultats de l'anàlisi multivariat entre totes les variables.

1. Anàlisi descriptiu dels resultats dels qüestionaris de creences i passió

a. Teories implícites sobre ensenyament-aprenentatge

Els resultats del qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'ensenyament-aprenentatge aplicat a la mostra ens indiquen que la majoria dels directius (un 68,7%) disposen d'unes teories implícites que corresponen a la teoria constructivista de l'E-A. Existeix un 3,8% de la mostra que es manté més fidel a les creences de tipus interpretatiu de l'E-A; i un 27,5% que es situa entre mig de les dues teories i que hem denominat inter-constructivistes (Taula 11).

La mitjana de les puntuacions és de 19,15 punts (d'un total de 21 punts màxim) amb una desviació estàndard de 1,671 punts.

Taula 11. Resultats del qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'E-A

	N	%
Teoria directa (entre 7 i 9 punts)	0	0%
Teoria inter-directa (entre 10 i 12 punts)	0	0%
Teoria interpretativa (entre 13 i 15 punts)	10	3,8%
Teoria inter-constructivista (entre 16 i 18 punts)	72	27,5%
Teoria constructivista (entre 19 i 21 punts)	180	68,7%

A la taula 12 es poden observar els resultats de respostes de teories directa, interpretativa i constructivista per a cadascun dels ítems de l'instrument. De totes les 1.869 respostes dels N subjectes es comprova que 1.432 (76,62%) obtenen puntuacions de creences constructivistes, 366 (19,58%) obtenen puntuacions de creences interpretatives i 71 (3,80%) obtenen puntuacions de creences directes.

Taula 12. Número de respostes i representativitats de cada TI segons l'ítem del qüestionari

	X	SD	T. Directa		T. Interpretativa		T. Constructivista	
			n	%	n	%	n	%
Ítem 1	2,65	,622	21	7,9	52	19,5	194	72,7
Ítem 2	2,87	,386	5	1,9	24	9,0	238	89,1
Ítem 3	2,58	,559	9	3,4	95	35,6	163	61,0
Ítem 4	2,72	,514	8	3,0	60	22,5	199	74,5
Ítem 5	2,79	,494	10	3,7	37	13,9	220	82,4
Ítem 6	2,75	,504	9	3,4	48	18,0	210	78,7
Ítem 7	2,75	,508	9	3,4	50	18,7	208	77,9
Total respostes:			71		366		1.432	

Finalment, en la Taula 13 es poden observar els resultats de les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge contraposades amb les variables sociodemogràfiques i socioprofessionals. Es mostren diferències significatives en la varianza segons l'edat ($KW(2) = 7,474$, $p = ,024$). La diferència en la distribució de la variable és significativa entre el grup de menys de 40 anys i el grup de més de 51 anys ($KW = 35,733$; $p = ,020$), on els més joves puntuen més alt en l'escala d'E-A, per tant més constructivistes, i els més sèniors, a partir de 51 anys, puntuen menys. També es mostren diferències significatives en la varianza segons el nivell educatiu del centre ($KW(2) = 6,490$; $p = ,039$). Tanmateix, malgrat les diferències que s'obtenen en la prova Kruskal-Wallis, on els directius d'escoles d'educació primària es mostren més constructivistes, que no pas els directius d'instituts d'educació secundària o els que disposen d'escola i institut conjuntament que són lleugerament més inter-constructivistes; no es mostren resultats prou significatius amb la prova de comparació per parelles.

Taula 13. Resultats de les teories implícites d'E-A en directius

		valor	X Me*	(DT) [RQ]	estadístic	p
Gènere	Home	18,99	-,063*	[-,64 -,51]	1,448	,148
	Dona	19,25	,513*	[-,64 - 1,09]		
Edat	<40	19,67	,513*	[-,64 - 1,09]	7,474	,024*
	41<50	19,21	,513*	[-,64 - ,51]		
	51<60	18,94	-,063*	[-,64 - ,51]		
Anys en càrrecs directius	<10	19,26	,513*	[-,64 - 1,09]	4,158	,245
	11<20	19,18	-,063*	[-,64 - ,51]		
	21<30	18,87	-,063*	[-,64 - ,66]		
	31<	17,67	-,063*	[-2,51 - ,08]		
Formació pedagògica	Grau/ Diplomatura	19,18	,063*	[-,64 - 1,09]	0,021	,990
	Postgrau/ Màster	19,08	-,063*	[-,64 - 1,09]		
	Doctorat	19,11	-,063*	[-,64 - ,80]		
Formació en gestió	Ninguna	19,13	-,063*	[-,64 - 1,09]	0,742	,690
	Cursos	19,06	-,063*	[-,64 - 1,09]		
	Formació reglada	19,29	,513*	[-,64 - ,94]		
Titularitat del centre	Públic	19,42	,513*	[-,06 - 1,09]	-1,460	,144
	Concertat	19,08	-,063*	[-,64 - ,51]		
Nivell educatiu centre	Primària	19,55	,513*	[-,06 - 1,09]	6,490	,039*
	Secundària	18,94	-,063*	[-,64 - ,51]		
	C. integrats (P/S)	19,05	-,063*	[-,64 - 1,09]		
Nº docents al càrrec	<20	19,36	,513	[-,35 - 1,09]	8,939	,063
	21<40	19,61	,513	[-,64 - 1,09]		
	41<70	18,86	-,063	[-,64 - 1,09]		
	70<100	18,65	-,063	[-,64 - ,51]		
	101<	19,18	-,063	[-,64 - ,51]		

Nota: El valor s'indica amb l'escala original, que va entre 7 i 21 punts. La resta de dades són estandaritzades. *p< 0,05

b. Creences sobre la funció directiva

Els resultats del qüestionari de creences sobre la funció directiva aplicat a la mostra ens indiquen tres grups diferenciats: el 32,8% dels directius presenta creences de tipus complex i el 32,4% les presenta de tipus complicat. Per altra banda, existeix un 34,7% de la mostra que no s'identifica clarament amb un tipus de creença de la funció directiva tenint en compte els criteris d'inclusió explicats anteriorment, i que han estat considerats amb creences de tipus híbrid (Taula 14). No s'han trobat directius dins de la categoria de creences de tipus simple.

Taula 14. Resultats del qüestionari de creences sobre la funció directiva

	N	%
Directius amb creences complexes	86	32,8%
Directius amb creences complicades	85	32,4%
Directius híbrids	91	34,7%

La mitjana de les puntuacions en l'escala de creences de tipus simple és de 29,62 sobre 50 punts (59,2%), en l'escala de creences de tipus complicat de 23,79 sobre un total de 30 punts (79,3%) i en l'escala de creences de tipus complex de 27,78 sobre un total 35 punts (79,4%). Es comprova la tendència a respondre segons creences de tipus complicat i complex (Taula 15).

Taula 15. Dades descriptives del qüestionari de creences sobre la funció directiva

	X	SD	MÍN.	MÀX.	% del total
Simple	29,62	5,57	14	46	59,2
Complicada	23,79	3,06	14	30	79,3
Complexa	27,78	3,46	18	35	79,4

Finalment, en la Taula 16 es poden observar els resultats i estadístics de les creences sobre la funció directiva contraposades amb alguns indicadors sociodemogràfics i socioprofessionals. L'escala de creença simple de la funció directiva mostra diferències significatives en la variança segons la formació en gestió ($F(2, 259) = 4,064, p = 0,018$). La prova de comparacions múltiples indica diferències en la distribució de la variable entre el grup que no disposa de cap formació en gestió i el grup que sí en té (i no només són cursos), on els que tenen més formació puntuen menys en la creença simple.

L'escala de creença complicada de la funció directiva mostra diferències significatives en la variança segons la formació pedagògica ($KW(2) = 10,513$, $p = 0,005$). La prova de comparació per parelles mostra diferències en la distribució de la variable entre el grup que té formació bàsica i els que tenen formació de segon grau ($KW = 33,189$, $p = 0,004$), on els que tenen més formació (màsters i postgraus) puntuen menys en la creença de tipus complicat. També, l'escala de creença complicada mostra diferències significatives en la variança segons el nivell educatiu del centre ($KW(2) = 7,541$, $p = 0,023$). La prova de comparació per parelles mostra diferències en la distribució de la variable entre el grup de Primària i el de Secundària ($KW = -33,819$; $p = ,033$), on els de Primària puntuen menys en l'escala complicada.

Taula 16. Resultats de les creences sobre la funció directiva

Nota: Dades estandaritzades excencte valor. *n<0.005

		Creença simple funció directiva					Creença complicada funció directiva					Creença complexa funció directiva				
		valor	X Me*	(DT) [RQ]	estadí stico	p	valor	X Me*	(DT) [RQ]	estadí stico	p	valor	X Me*	(DT) [RQ]	estadí stico	p
Gènere	Home	29,26	-,212*	[,45 - (-,83)]	0,955	,340	23,71	,065*	[,72 - (-,67)]	0,506	,613	27,43	-,064*	[,63 - (-,76)]	1,288	,198
	Dona	29,85	-,123*	[-,65 - ,59]			23,85	,065*	[-,59 - ,72]			28,00	,075*	[-,48 - ,91]		
Edat	<40	29,95	,045	(1,12)	,027	,973	23,17	-,261*	[-1,24 - ,72]	1,347	,262	28,48	,075*	[-,48 - ,91]	0,985	,375
	41<50	29,65	-,008	(0,94)			23,79	,065*	[-,83 - ,72]			27,70	,075*	[-,76 - ,63]		
	51<	29,50	-,035	(0,98)			24,00	,065*	[-,59 - ,96]			27,61	-,203*	[-,76 - ,63]		
Anys càrrecs	<10	30,01	-,123*	[-,65 - ,58]	1,290	,731	23,41	-,261*	[-,91 - ,72]	5,596	,133	27,71	,075*	[-,76 - ,63]	5,402	,145
	11<20	29,18	-,300*	[-,65 - ,58]			24,24	,065*	[-,59 - 1,04]			28,27	,075*	[-,48 - ,91]		
	21<30	29,20	-,123*	[-1,00 - ,67]			24,27	,065*	[-,59 - ,80]			26,63	-,343*	[-,83 - ,14]		
	31<	30,00	-,212*	[-,74 - ,63]			23,33	-,098*	[-1,32 - 1,04]			27,50	-,343*	[-1,04 - 1,20]		
F. peda.	Grau/ Dip.	30,15	-,123*	[-,65 - ,76]	5,421	,067	24,22	,065*	[-,59 - ,72]	10,513	,005*	27,77	,075*	[-,76 - ,63]	1,436	,488
	Màster	28,29	-,300*	[-,83 - ,27]			22,86	-,261*	[-,91 - ,39]			27,61	-,064*	[-,76 - ,70]		
	Doctorat	30,89	,054*	[-,65 - 1,29]			23,66	-,261*	[-,75 - 1,21]			29,44	,354*	[-,76 - 1,61]		
F. gestió	Ninguna	31,04	,238	(1,03)	4,064	,018*	23,51	-,094	(1,07)	0,492	,612	27,78	,015	(1,05)	0,009	,991
	Cursos	29,33	-,064	(0,94)			23,87	,023	(1,06)			27,81	,021	(0,90)		
	F. Reglada	28,59	-,195	(0,96)			23,97	,056	(0,82)			27,74	,002	(0,98)		
Titulari.	Públic	28,94	-,123*	[-,83 - ,41]	0,979	,327	24,24	,065*	[-,59 - 1,04]	-1,008	,313	28,44	,354*	[-,48 - ,91]	-1,231	,218
	Concertat	29,81	-,123*	[-,65 - ,58]			23,68	,065*	[-,59 - ,72]			27,60	,075*	[-,76 - ,63]		
Nivell centre	Primària	29,75	-,123*	[-,83 - ,76]	1,638	,441	23,36	-,261*	[-,91 - ,72]	7,541	,023*	28,15	,117	(0,96)	,833	,436
	Secundària	30,08	,054*	[,48 - ,58]			24,77	,391*	[-,26 - 1,04]			27,55	-,106	(1,10)		
	C. integrats	29,34	-,123*	[-,83 - ,58]			23,53	-,261*	[-,91 - ,72]			27,70	-,006	(0,97)		
Nº docents al càrrec	<20	29,82	,022	(0,95)	1,104	,355	23,94	,045	(0,84)	,341	,850	28,45	,202	(0,91)	1,741	,141
	21<40	28,45	-,221	(0,93)			23,58	,072	(1,07)			28,00	,075	(1,00)		
	41<70	30,22	,093	(0,99)			23,73	,023	(1,02)			27,05	,190	(0,93)		
	70<100	30,13	,077	(1,04)			24,32	,170	(0,65)			28,55	,228	(0,94)		
	101<	29,82	,022	(1,03)			23,77	,009	(1,15)			27,79	,018	(0,98)		

c. Passió vers la funció directiva

Els resultats del qüestionari de passió vers la funció directiva aplicat indiquen que 235 (89,7%) subjectes de la mostra de directius són apassionats vers la seva acció directiva i que 27 (10,3%) no ho són. La puntuació mitjana de passió harmoniosa entre tots els subjectes és de 5,35 i una passió obsessiva del 2,84, tenint en compte que en les dues escales la puntuació màxima és de 7 (Taula 17).

Taula 17. Dades descriptives del qüestionari de passió vers la funció directiva

	X	SD	MIN.	MAX.
HP	5,35	0,82	2,83	7,00
OP	2,84	1,08	1,00	6,00

En la Taula 18 es presenten els resultats i estadístics de la passió vers la funció directiva, tant l'harmoniosa com l'obsessiva, contraposades amb alguns indicadors sociodemogràfics i socioprofessionals. Pel que fa a la Passió Harmoniosa, s'observa una diferència significativa de la variança segons la titularitat del centre. Els directius de centres públics mostren una tendència més positiva cap a la passió harmoniosa ($Z = -2,408$; $p = 0,016$).

Pel que fa a la Passió Obsessiva, s'observa una diferència significativa de la variança segons els anys d'experiència en càrrecs directius ($KW(3) = 11,933$; $p = 0,008$). Concretament, s'observa que a més anys d'experiència, menys passió obsessiva. També s'observen diferències significatives de la variança segons la formació en gestió ($F(2, 259) = 4,752$; $p = 0,009$). Concretament, els resultats de comparacions múltiples mostren diferències en la distribució de la variable entre els que no tenen cap formació i els que sí en tenen (sigui quina sigui), on els que tenen formació tenen més passió obsessiva.

Taula 18. Resultats de la passió en directius

		Passió Harmoniosa					Passió Obsessiva				
		valor	X Me*	(DT) [RQ]	estadístic	p	valor	X Me*	(DT) [RQ]	estadístic	p
Gènere	Home	5,38	,204*	[-,60 - ,81]	-0,408	,683	2,90	,065	(0,99)	,749	,454
	Dona	5,33	,204*	[-,80 - ,81]			2,80	-,030	(1,01)		
Edat	<40	5,31	,003*	[-,80 - ,86]	2,677	,444	2,72	,153*	[-,92 - ,46]	4,682	,197
	41<50	5,35	,405*	[-,60 - ,81]			2,87	,002*	[-,61 - ,46]		
	<51	5,36	,103*	[-,60 - ,81]			2,85	-,075*	[-,77 - ,77]		
Anys en càrrecs directius	<10	5,27	,952*	[-,60 - ,61]	3,794	,285	2,74	,958*	[-,92 - ,46]	11,933	,008*
	11<20	5,37	,204*	[-,60 - ,81]			3,13	,156*	[-,46 - ,93]		
	21<30	5,55	,405*	[-,45 - 1,01]			2,50	-,461*	[-1,12 - ,19]		
	31<	5,64	,405*	[-,20 - 1,06]			2,47	-,616*	[-1,27 - ,46]		
Formació pedagògica	Diplomatura/ Grau	5,33	,204*	[-,60 - ,81]	2,532	,282	2,78	,045	(0,96)	,767	,465
	Postgrau i Màster	5,34	,204*	[-,80 - ,81]			2,97	,124	(1,05)		
	Doctorat	5,78	,606*	[-,19 - 1,11]			2,83	,007	(1,35)		
Formació en gestió	Ninguna	5,19	-,097*	[-1,00 - ,61]	4,583	,101	2,56	-,255	(0,95)	4,752	,009*
	Cursos	5,40	,103*	[-,60 - ,81]			2,87	,039	(1,03)		
	Formació reglada	5,44	,405*	[-,40 - ,81]			3,08	,231	(,960)		
Titularitat del centre	Públic	5,64	,405*	[-,20 - 1,01]	-2,408	,016*	3,01	,156*	[-,92 - ,93]	-1,120	,263
	Concertat	5,27	,003*	[-,80 - ,81]			2,79	,002*	[-,77 - ,62]		
Nivell educatiu centre	Primària	5,29	,204*	[-,80 - ,81]	0,376	,829	2,81	-,024	(1,08)	,554	,575
	Secundària	5,41	,204*	[-,60 - ,81]			2,96	,112	(0,98)		
	C. integrats (P/S)	5,35	,204*	[-,60 - ,81]			2,80	-,043	(0,97)		
Nº docents al càrrec	<20	5,22	-,131	(1,06)	1,505	,201	3,01	,165	(1,05)	,811	,519
	21<40	5,40	,082	(1,05)			2,88	,044	(0,93)		
	41<70	5,37	,048	(0,89)			2,82	-,013	(1,02)		
	71<100	5,09	,295	(1,05)			2,95	,111	(0,98)		
	101<	5,51	,213	(0,91)			2,61	-,205	(1,05)		

Nota: El valor s'indica amb l'escala original que va entre 1 i 7 punts. Les resta de dades són estandaritzades. *p<0,05

2. Anàlisi multivariat de les relacions entre variables

a. Correlacions bivariades

L'anàlisi de les correlacions existents entre les tres creences sobre funció directiva i les altres variables com les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge, la passió harmoniosa i la passió obsessiva es mostren en la Taula 19.

Taula 19. Anàlisi de correlacions entre variables principals

	Creença Simple		Creença Complicada		Creença Complexa	
	r	p	r	p	r	p
Teories implícites E-A	-,162	,009*	-,090	,145	,263	,000**
Passió Harmoniosa	-,086	,163	,148	,017*	,065	,297
Passió Obsessiva	,043	,489	,037	,550	,115	,064

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Concretament, les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge correlacionen negativament amb les creences simples de la funció directiva amb un efecte petit (spearman= -0,162; $p=0,009$). Tanmateix, correlacionen positivament amb les creences complexes de la funció directiva amb un efecte mitjà (spearman=0,263; $p=0,000$).

La passió harmoniosa correlaciona positivament amb les creences complicades de la funció directiva amb un efecte petit (spearman=0,148; $p=0,017$).

b. Anàlisi de conglomerats

En aquest punt, s'ha considerat realitzar un anàlisi de conglomerats en base als resultats trobats en les diferents variables. Es van realitzar diverses proves combinant tot tipus de variables, entre les quals hi havia les que estaven més relacionades amb els centres (nivell educatiu, titularitat i número de docents al càrrec) i amb els propis directius (gènere, edat, formació, anys en càrrecs directius, formació pedagògica i formació en gestió). Finalment, la classificació resultant ha agrupat la mostra en sis grups de diferents mides, el menor del qual té 20 subjectes i el major 58 (veure Taula 20). Les variables que agrupen aquests subjectes són el gènere i la formació en gestió que tenen.

Taula 20. Agrupacions de la mostra segons conglomerats

	N	%
Homes amb formació en gestió	30	11,5%
Dones amb formació en gestió	46	17,6%
Dones només amb cursos de gestió	56	21,4%
Homes només amb cursos de gestió	52	19,8%
Dones sense formació en gestió	58	22,1%
Homes sense formació en gestió	20	7,6%

A continuació es mostren les matrius de correlacions de les creences tipus simple, complicada i complexa amb les variables de teories implícites d'ensenyament-aprenentatge (EA), passió harmoniosa (HP) i passió obsessiva (OP), de cada conglomerat per separat.

Taula 21. Correlacions per a homes amb formació en gestió (n=30) (Clúster 1)

	Simple	Complicada	Complexa
EA	-,420*	,143	,352
HP	-,038	(,222)	(-,306)
OP	,067	,144	,121

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$ () error tipus II

Taula 22. Correlacions per a dones amb formació en gestió (n=46) (Clúster 2)

	Simple	Complicada	Complexa
EA	-,091	,012	(,230)
HP	-,144	,083	,111
OP	,059	,157	,324*

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$ () error tipus II

Taula 23. Correlacions per dones amb cursos de gestió (n=56) (Clúster 3)

	Simple	Complicada	Complexa
EA	-,070	,176	,372**
HP	-,165	,068	(,230)
OP	,167	(,234)	,130

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$ () error tipus II

Taula 24. Correlacions per a homes amb cursos de gestió (n=52) (Clúster 4)

	Simple	Complicada	Complexa
EA	(,254)	-,098	,417**
HP	,082	,137	,235
OP	,134	(-,229)	,086

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$ () error tipus II

Taula 25. Correlacions per a dones sense formació en gestió (n=58) (Clúster 5)

	Simple	Complicada	Complexa
EA	-,498**	-,305*	,060
HP	-,011	(,232)	-,132
OP	-,170	-,077	,144

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$ () error tipus II

Taula 26. Correlacions per a homes sense formació en gestió (n=20) (Clúster 6)

	Simple	Complicada	Complexa
EA	-,447*	-,490*	,168
HP	-,065	,065	,109
OP	(,392)	,032	(-,287)

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$ () error tipus II

Les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge (EA) tenen dues correlacions positives i d'efecte mitjà amb les creences complexes de la funció directiva en els clústers 3 (spearman=0,372; $p=0,005$) i 4 (spearman=0,417; $p=0,002$), és a dir, en dones i homes amb cursos de gestió. A més, la tendència és clarament positiva malgrat els efectes petits en els clústers 2 i 6 i mitjà en el clúster 1.

Per altra banda, s'estableix una tendència predominantment negativa entre les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge i les creences complicades de la funció directiva, sobretot en els clústers 5 (spearman= -0,305; $p=0,020$) i 6 (spearman= -0,490; $p=0,028$) amb un efecte mitjà i gran respectivament.

També, s'estableix una tendència clarament negativa entre les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge i les creences simples de la funció directiva en tots els clústers excepte el 4. La correlació negativa en el clúster 1, és a dir, en homes amb formació en gestió, sí que és significativa (spearman= -0,420; p=0,021).

La passió harmoniosa (HP) no té cap correlació significativa ($p < 0,05$) amb cap tipus de creença de la funció directiva. No obstant, en la creença complicada, i malgrat que la mida de l'efecte (r) és petita, aquesta indica que hi ha una correlació clarament positiva entre la passió harmoniosa i la creença complicada de la funció directiva.

La passió obsessiva (OP) té una correlació positiva significativa amb una creença complexa de la funció directiva en el clúster 2, és a dir en dones amb formació en gestió (spearman= 0,324; p=0,028). Per altra banda, i malgrat les mides de l'efecte siguin petites i mitjanes, s'observa una tendència positiva entre les creences simples i complicades amb la passió obsessiva.

c. Regressions logístiques

Finalment, s'ha considerat la possibilitat d'elaborar un model de directius en base a si tenien creences sobre la funció directiva de tipus simple, complicada o complexa, i observar com es relacionaven amb les altres variables. En aquest sentit, s'ha utilitzat la classificació de 3 grups corresponent a la Taula 16 anteriorment citada: a) directius amb creença complexa de la funció directiva (n= 71), b) directius amb creença complicada de la funció directiva (n= 76), i c) directius híbrids (n= 86). Tanmateix, el nombre de subjectes varia lleugerament respecte a la Taula 14 degut a que s'han descartat els subjectes no apassionats (n=27) per a la realització de les regressions logístiques.

Per identificar aquelles variables que poden explicar que un subjecte tingui creences sobre la funció directiva de tipus complicada o complexa les hem categoritzat, atenent a la significació observada durant l'estudi o per l'avinença de grups, segons es presenta a la Taula 27.

L'edat s'ha dicotomitat entre els que tenen 54 o menys anys i els que en tenen més. Hem afegit la variable del càrrec per dividir aquells subjectes que són directius dels demás que no ho són però sí tenen càrrecs directius. Els anys en càrrecs directius han estat subdividits en tres franges. La formació pedagògica ha estat dicotomitada en inicial, fent referència al grau o diplomatura, i ampliada, fent referència a estudis de postgrau, màster o doctorat. La formació en gestió s'ha dicotomitat entre si en tenen, ja siguin cursos o formació reglada i/o superior, o no tenen cap formació. En funció del

número de docents al càrrec, hem establert la mida del centre com petits (<40 docents), mitjans (40-69 docents) i grans (>70 docents). Les teories d'ensenyament-aprenentatge (EA) queden dicotomitzades entre interpretativa i constructivista degut a la manca de subjectes que es posicionen en una creença directa. La passió harmoniosa i obsessiva es tracta com a variable continua a partir de les puntuacions de cada subjecte.

Taula 27. Variables i codificació

VARIABLE	TERMES
Edat	<=54
	55<
Gènere	Home
	Dona
Càrrec	Altres directius
	Director
Anys càrrecs directius	<= 7
	8-14
	15<
Formació pedagògica	Inicial
	Ampliada
Formació en gestió	No
	Sí
Titularitat	Concertada
	Pública
Nivell educatiu	Primària
	Secundària
	Centres integrats (Primària i Secundària)
Centre	Petit
	Mitjà
	Gran
Creences E-A	Interpretativa
	Constructivista
HP	
OP	

Tenint en compte el grup dels directius amb creences complexes i complicades, s'han calculat les equacions de regressió logística mitjançant tres models: el model saturat o

complet amb totes les variables, el model per passos i el model definitiu de regressió jerarquitzat.

A continuació expliquem els tres models per al grup dels complexos:

Inicialment, hem realitzat un model de regressió saturat o complet amb totes les variables. Aquest model no és vàlid però serveix com a referència per preveure els possibles resultats.

L'edat, la formació pedagògica i les creences d'ensenyament-aprenentatge es mostren com a significatives. El nivell educatiu del centre s'aproxima a la significació (Taula 28).

Taula 28. Model de regressió saturat o complet dels complexos

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Edat 55<	-1,099	,402	7,483	1	,006*	,333	,152	,732
F. Pedagògica ampliada	,879	,343	6,584	1	,010*	2,409	1,231	4,715
Centre (ref. Petit)			1,769	2	,413			
Mitjà	-,475	,437	1,178	1	,278	,622	,264	1,466
Gran	,050	,465	,012	1	,915	1,051	,423	2,613
F. Gestió Sí	,102	,409	,063	1	,802	1,108	,497	2,470
Titularitat Privada	,324	,480	,456	1	,500	1,383	,539	3,545
Nivell educatiu (ref. Primària)			5,005	2	,082			
Secundària	-,911	,483	3,565	1	,059	,402	,156	1,035
Centres integrats (P/S)	-,069	,479	,021	1	,886	,934	,365	2,387
Anys càrrecs directius (ref. <=7)			1,044	2	,593			
8-14	,260	,401	,421	1	,516	1,297	,591	2,846
15<	,468	,460	1,036	1	,309	1,597	,648	3,933
Gènere Dones	,472	,342	1,903	1	,168	1,603	,820	3,135
HP	-,132	,214	,381	1	,537	,876	,576	1,332
OP	,044	,143	,095	1	,758	1,045	,790	1,382
T. implícites EA	1,156	,388	8,859	1	,003*	3,178	1,484	6,803
Càrrec Director	-,379	,399	,903	1	,342	,684	,313	1,497
Constant	-1,157	1,292	,802	1	,371	,314		

Seguidament, realitzem un model per passos, mitjançant tots els mètodes possibles en spss, per a confirmar els resultats anteriors. El model es realitza amb un procediment cap enrere “backward”, on es van eliminant les variables que menys es relacionen amb la probabilitat de que la persona sigui complexa o no, i mitjançant l'estadístic raó de versemblança que tracta de determinar quines variables s'han de considerar en el model definitiu.

El model s'ajusta adequadament amb la prova òmnibus (Taula 29), i després de 9 passos la capacitat explicativa del model, amb l'edat, la formació pedagògica, les teories d'ensenyament-aprenentatge i el nivell educatiu, és del 15,5%. És a dir, que les variables son capaces d'explicar el 15,5% de la variança de la probabilitat de que el director sigui complex (Taula 30).

Taula 29. Prova òmnibus sobre els coeficients del model

		Chi quadrat	gl	Sig.
Pas 9	Model	27,276	5	,000

Taula 30. Resum del model dels complexos

	-2 log de la versemblança	R quadrat de Cox i Snell	R quadrat de Nagelkerke
Pas 9	262,445	,110	,155

La versió definitiva del model (pas 9) és la següent (Taula 31):

Taula 31. Versió definitiva del model (pas 9) dels complexos

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Edat 55<	-,939	,359	6,860	1	,009	,391	,194	,789
F. Pedagògica ampliada	,712	,317	5,046	1	,025	2,037	1,095	3,791
Nivell educatiu (ref. Primària)			6,727	2	,035			
Secundària	-1,116	,431	6,719	1	,010	,328	,141	,762
Centres integrats (P/S)	-,443	,353	1,579	1	,209	,642	,321	1,282
T. implícites EA	1,137	,371	9,373	1	,002	3,118	1,506	6,457
Constant	-1,157	,439	6,937	1	,008	,314		

En l'annex 3 hi figura el model si s'elimina algun terme; on es pot observar com en el pas 8 apareix la variable gènere com a no significativa i per això en el pas 9 ja no apareix. També es pot trobar el resum de les variables que s'eliminen i en quin ordre s'ha fet.

Finalment, i partint dels resultats anteriors, realitzem una regressió jeràrquica amb les quatre variables detectades en el model anterior. La regressió jeràrquica té l'objectiu de determinar en quina mesura contribueix cada variable per explicar el model. Les variables es van introduint segons un criteri d'ordre, de més general a més específic, procurant que la variable que pugui ser menys influïda per les altres vagi primera i així successivament. En el nostre model, la proposta d'ordre que hem seguit ha estat primer l'edat (variable que no es pot veure afectada per les altres), segon el nivell educatiu del centre (no pot explicar l'edat, però podria arribar a explicar les teories implícites EA o formació pedagògica), tercer la formació pedagògica (que podria afectar a les teories implícites EA), i quart les teories implícites EA (va al final perquè sí podria veure's influïda per les altres variables). En la taula 32 es mostren els resultats de forma resumida:

Taula 32. Resultats per el grup dels complexos

Variables	Model 1 B (exp B)	Model 2 B (exp B)	Model 3 B (exp B)	Model 4 B (exp B)
Edat (ref= <=54)	55< -0,906 (0,441) p=0,016	55< 1,777 (0,404) p=0,009	55< -0,905 (0,405) p=0,010	55< -0,939 (0,391) p=0,009
Nivell educatiu centre (ref= Primària)	-	Secundària -1,010 (0,364) P=0,014	Secundària -1,136 (0,321) P=0,007	Secundària -1,116 (0,328) P=0,010
Formació pedagògica (ref= formació inicial)	-	Centres integrats (P/S) -0,551 (0,576) P=0,105	Centres integrats (P/S) -0,556 (0,573) P=0,105	Ampliada 0,712 (2,037) p=0,025
T. implícites EA (ref= interpretativa)	-	-	-	Constructivista 1,137 (3,118) p=0,002
Constant	-0,567 (0,567) p= 0,001	-0,034 (0,967) P=0,906	-0,228 (0,796) p=0,453	-1,157 (0,314) p=0,008
R ² Nagelkerke	0,037	0,074	0,097	0,155
-2LL	283,436	277,125	273,016	262,445
Chi-quadrat	6,285	12,596	16,705	27,276
Graus de llibertat	1	3	4	5
p-valor*	0,012	0,006	0,002	<0,001

En el primer model, la variable “edat” explica el 3,7% de la varianza de la probabilitat de tenir una creença de tipus complexa de la funció directiva. El segon model, amb les variables edat i nivell educatiu del centre, explica el 7,4%. El tercer model, amb les variables edat, nivell educatiu del centre i formació pedagògica del director, explica el 9,7% de la varianza de la probabilitat de tenir una creença complexa de la funció directiva. Finalment, el quart models, amb les variables edat, nivell educatiu del centre, formació pedagògica del director i teories implícites d'E-A, ja s'explica el 15,5% total.

Per acabar, cal mencionar que dels 233 subjectes de la mostra, només 4 casos poden considerar-se atípics (Taula 33), és a dir, que la diferència entre el que ha predit el model i el valor real ha estat massa alt.

Taula 33. Casos atípics dels complexes

Casos	Pronosticat	Variable temporal	
		Resid	ZResid
28	0,131	,869	2,574
108	0,064	,936	3,814
113	0,084	,916	3,298
120	0,114	,886	2,790

A continuació expliquem els tres models per al grup dels complicats:

Inicialment, es realitza un model de regressió saturat o complet amb totes les variables. Aquest model no és vàlid però servei com a referència per preveure els possibles resultats.

El nivell educatiu, la formació pedagògica i lleugerament la passió harmoniosa es mostren com a significatives (Taula 34).

Taula 34. Model de regressió saturat o complet dels complicats

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% per a Exp(B)	
							Inferior	Superior
Edat 55<	-,214	,368	,339	1	,560	,807	,393	1,659
F. Pedagògica ampliada	-1,400	,372	14,161	1	,000*	,246	,119	,511
Centre (ref. Petit)			,634	2	,728			
Mitjà	,218	,414	,276	1	,599	1,243	,552	2,799
Gran	-,092	,469	,038	1	,845	,912	,364	2,286
F. Gestió Sí	,100	,403	,062	1	,804	1,105	,502	2,434
Titularitat Privada	,304	,477	,406	1	,524	1,355	,532	3,447
Nivell educatiu (ref. Primària)			14,854	2	,001*			
Secundària	1,883	,512	13,555	1	,000*	6,575	2,413	17,918
Centres integrats (P/S)	,827	,507	2,656	1	,103	2,286	,846	6,177
Anys càrrecs directius (ref. <=7)			1,596	2	,450			
8-14	-,414	,405	1,044	1	,307	,661	,299	1,462
15<	,016	,429	,001	1	,970	1,016	,438	2,356
Gènere Dones	,140	,336	,174	1	,677	1,150	,596	2,222
HP	,442	,220	4,048	1	,044*	1,555	1,011	2,392
OP	-,060	,144	,171	1	,679	,942	,711	1,249
T. implícites EA	-,283	,336	,711	1	,399	,753	,390	1,455
Càrrec Director	,461	,397	1,345	1	,246	1,585	,728	3,452
Constant	-3,634	1,373	7,007	1	,008	,026		

Seguidament, realitzem un model per passos, mitjançant tots els mètodes possibles en spss, per a confirmar els resultats anteriors. El model es realitza amb un procediment cap enrere “backward”, on es van eliminant les variables que menys es relacionen amb la probabilitat de que la persona sigui complexa o no, i mitjançant l'estadístic raó de versemblança que tracta de determinar quines variables s'han de considerar en el model definitiu.

El model s'ajusta adequadament amb la prova òmnibus (Taula 35), i després de 10 passos la capacitat explicativa del model, amb el nivell educatiu, la formació pedagògica i la passió harmoniosa (HP), és del 17,5%. És a dir, que les variables son capaces d'explicar el 17,5% de la variança de la probabilitat de que el director sigui complicat (Taula 36).

Taula 35. Prova òmnibus sobre els coeficients del model dels complicats

		Chi quadrat	gl	Sig.
Pas 10	Model	31,407	4	,000

Taula 36. Resum del model dels complicats

	-2 log de la versemblança	R quadrat de Cox i Snell	R quadrat de Nagelkerke
Pas 10	265,669	,126	,175

La versió definitiva del model (pas 10) és la següent (Taula 37):

Taula 37. Versió definitiva del model (pas 10) dels complicats

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Formació pedagògica ampliada (ref: Formació inicial)	-1,250	,354	12,496	1	,000	,287	,143	,573
Nivell educatiu (ref: Primària)			16,887	2	,000			
Secundària	1,815	,454	15,997	1	,000	6,143	2,524	14,955
Centres integrats (P/S)	,760	,400	3,601	1	,058	2,138	,975	4,688
Passió Harmoniosa	,449	,211	4,538	1	,033	1,567	1,037	2,369
Constant	-3,660	1,221	8,982	1	,003	,026		

En l'annex 4 hi figura el model si s'elimina algun terme; el qual es pot observar com en el pas 9 apareix la variable càrrec com a no significativa i per això en el pas 10 ja no apareix. També es pot trobar el resum de les variables que s'eliminen i en quin ordre es fa.

Finalment, i partint dels resultats anteriors, realitzem una regressió jeràrquica amb les tres variables detectades en el model anterior. En el nostre model, la proposta d'ordre que hem seguit ha estat primer el del nivell educatiu del centre, considerant que és una variable que ja ve determinada ja que és estructural, tot seguit la de la formació pedagògica del director i, finalment, la variable de la passió harmoniosa. En la taula 38 es mostren els resultats de forma resumida:

Taula 38. Resultats per el grup dels complicats

Variabes	Model 1 B (exp B)	Model 2 B (exp B)	Model 3 B (exp B)
	Secundària 1,473 (4,364) p<0,001	Secundària 1,777 (5,909) p<0,001	Secundària 1,815 (6,143) p<0,001
Nivell educatiu centre (ref= Primària)	Centres integrats (P/S) 0,740 (2,097) p=0,57	Centres integrats (P/S) 0,755 (2,127) p=0,57	Centres integrats (P/S) 0,760 (2,138) p=0,058
Formació pedagògica (ref= formació inicial)	-	-1,197 (0,302) p=0,001	-1,250 (0,287) p<0,001
HP	-	-	0,449 (1,567) p=0,033
Constant	-1,473 (0,229) p<0,001	-1,199 (0,302) p<0,001	-3,660 (0,026) p=0,003
R ² Nagelkerke	0,078	0,150	0,175
-2LL	283,637	270,408	265,669
Chi-quadrat	13,438	26,668	31,407
Graus de llibertat	2	3	4
p-valor*	0,001	<0,001	<0,001

En el primer model, la variable "nivell educatiu del centre" explica el 7,8% de la variança de la probabilitat de tenir una creença complicada de la funció directiva. El segon model, amb les variables nivell educatiu del centre i formació pedagògica del director, explica el 15%. Finalment, el tercer model, amb les variables nivell educatiu del centre, formació pedagògica del director i passió harmoniosa, ja s'explica el 17,5% de la variança de la probabilitat de tenir una creença complicada de la funció directiva.

Per acabar, cal mencionar que dels 233 subjectes de la mostra, només 3 casos poden considerar-se atípics (Taula 39), és a dir, que la diferència entre el que ha predit el model i el valor real ha estat massa alt.

Taula 39. Casos atípics dels complicats

Casos	Pronosticat	Variable temporal	
		Resid	ZResid
61	0,138	,862	2,496
116	0,137	,863	2,510
121	0,076	,924	3,495

Finalment, hem observat que es produeix un canvi important en el coeficient corresponent a l'educació secundària, on passa de 4,364 en el bloc 1 a 6,143 al model final. Aquest canvi podria ser un indicatiu d'interacció entre les variables. Tanmateix, després de fer el model amb la interacció (Taula 40), aquesta no és significativa i, per tant, el model anterior amb les tres variables i sense interacció és el definitiu.

Taula 40. Model amb interacció

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Nivell educatiu (ref: Primària)			11,220	2	,004			
Secundària	1,750	,530	10,914	1	,001	5,757	2,038	16,264
Centres integrats (P/S)	,650	,434	2,238	1	,135	1,915	,818	4,484
Formació pedagògica ampliada	-1,808	1,098	2,709	1	,100	,164	,019	1,412
Formació pedagògica* Nivell educatiu del centre			,371	2	,831			
Formació pedagògica ampliada* Nivell educatiu Secundària	,534	1,227	,190	1	,663	1,706	,154	18,883
Formació pedagògica ampliada* Nivell educatiu Primària i Secundària	,729	1,210	,363	1	,547	2,073	,194	22,204
HP	,452	,211	4,579	1	,032	1,571	1,039	2,377
Constant	-3,598	1,224	8,639	1	,003	,027		

PART V. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

En aquest apartat ens proposem discutir els resultats obtinguts en el treball empíric- Per fer-ho considerarem els resultats d'altres recerques sobre el nostre objecte d'estudi a les que hem tingut accés i les aportacions fetes des del marc teòric d'aquesta investigació. En primer lloc discutirem els resultats obtinguts per a les variables principals per separat, és a dir, les teories implícites sobre ensenyament-aprenentatge, les creences sobre la funció directiva, i la passió vers la funció directiva. Posteriorment, discutirem les relacions que s'estableixen entre les teories implícites d'E-A i les creences sobre la funció directiva; i també les relacions entre les creences sobre la funció directiva i la passió. Finalment, discutirem els resultats de la funció directiva segons el tipus de perfil directiu.

1. Les teories implícites d'E-A dels directius

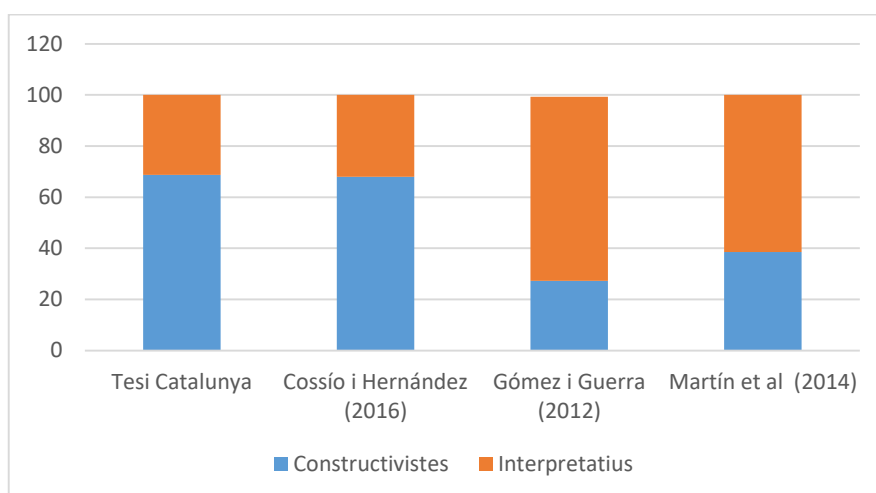
Els resultats obtinguts en l'anàlisi mostren que la majoria dels directius (un 68,7%) tenen unes teories implícites que corresponen a la teoria constructivista de l'E-A, confirmant d'aquesta forma la hipòtesis número 1. El 3,8% de la mostra es manté més fidel a les TI de tipus interpretatiu de l'E-A i el 27,5% es declara estar entre mig de les dues teories, són els inter-constructivistes.

En una recerca recent Cossío i Hernández (2016) identifiquen al 68% d'una mostra de docents mexicans dins de les teories implícites de tipus constructivistes i el 32% de tipus interpretatiu. Malgrat tot, els autors acaben diferenciant entre tres grups: els constructivistes, els interconstructivistes i els interdirectes.

La investigació de Gómez i Guerra (2012) mostra un percentatge més elevat de docents amb creences tipus interpretatives ja que un 72% de la mostra es situa en aquest tipus malgrat que els autors diferencien entre els que tenen creences "interpretatives+" i els que tenen "interpretatives-", és a dir, una creences més avançades a nivell interpretatiu o menys avançades respectivament. També a Martín et al. (2014) es mostra un percentatge més elevat de docents amb creences tipus interpretatives que constructivistes, tan sols el 38,5% mostra un perfil de creences constructivistes.

Si considerem els interconstructivistes i interdirectes d'algunes investigacions com a interpretatius globalment per una banda, i els constructivistes per l'altra; podem obtenir una representació gràfica dels resultats en les diverses mostres d'aquestes investigacions (Figura 14).

Figura 14. Representació gràfica de resultats sobre creences en diverses investigacions



Nota: Elaboració pròpia.

Els resultats de la nostra investigació (Tesi Catalunya), que consta d'una mostra de directius, només coincideixen amb la investigació més recent de Cossío i Hernández (2016), on predominen les TI constructivistes per sobre de les interpretatives. Les diferències de resultats amb els altres estudis, que consten d'una mostra de docents, poden donar-se per les diferències d'accés a la mostra amb instruments diversos, per la no tan actualitzada investigació o bé a concebre que entre directius i docents poden existir diferències en les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge. Els directius poden estar més formats o poden tenir més experiències que hagin contribuït al canvi representacional i, per tant, tenir assumides creences més avançades de l'ensenyament-aprenentatge.

La investigació de Mellado et al. (2017) que, igual que la nostra, sí està adreçada a directius escolars, evidencia el caràcter híbrid de les creences dels directius sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, on cada una d'elles obté mitjanes similars. Tanmateix, en les mitjanes obtingudes en la dimensió de disseny de l'ensenyament s'observa una lleugera inclinació cap a les creences amb un enfocament per construcció i, en canvi, en la dimensió d'avaluació s'associa a creences amb un enfocament per transmissió.

Al contrari que en la nostra investigació on les mitjanes no son similars, sí que s'observa un caràcter mixt en l'elecció de teories implícites segons el tipus de situació a la que s'han d'afrontar els directius. En aquest sentit, les investigacions citades anteriorment amb mostres de docents, també incideixen en que els docents no s'identifiquen amb una sola postura i, per tant, podem posar de manifest que les creences semblen activar-

se no sempre com a “esquemes globals” sinó com a models mentals davant de contextos situacionals determinats (Rodrigo, 1997).

a. Teories implícites d'E-A i contribució als 7 principis de l'OCDE

Tal i com hem mostrat en el desglossament de respostes per a cada ítem de l'instrument de creences d'E-A, s'observa que la major representativitat de respostes són de tipus constructivistes en el total dels set ítems.

Tanmateix, ens agradaria mencionar que les puntuacions més altes de tipus constructivista són les que fan referència als ítems 2 i 5, i per contra, els que obtenen menys puntuacions són el 3, l'1 i el 4.

Els ítems 2 i 5 fan referència al principi sobre que l'aprenentatge és de naturalesa social i sobre que l'esforç de l'alumnat és clau per l'aprenentatge. Aquest resultat és esperable si considerem que ambdós principis tenen una llarga trajectòria en els centres escolars del nostre país.

Per contra, els ítems 3, 1 i 4 corresponen als principis sobre que les emocions són part integral de l'aprenentatge, que l'alumne és el centre de l'aprenentatge i que l'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals de l'alumnat. Això ens podria evidenciar que encara és majoritària una posició tradicional en els centres educatius on el canvi de mirada respecte als alumnes (de l'ensenyament a l'aprenentatge, la diversitat, el treball de les emocions...) no ha cristal·litzat amb fermesa.

b. Influència variables sociodemogràfiques en les teories implícites d'E-A

Edat

En la nostra investigació les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge mostren diferències significatives en la variança segons l'edat ($KW(2) = 7,474$, $p = ,024$). La diferència en la distribució de la variable és significativa entre el grup de menys de 40 anys i el grup de més de 51 anys ($KW = 35,733$; $p = ,020$), on els més joves puntuen més alt en l'escala d'E-A, per tant més constructivistes, i els més sèniors, a partir de 51 anys, puntuen menys. Aquests resultats confirmen la hipòtesis 2.

En relació amb altres investigacions, l'edat no apareix com a variable significativa i, per tant, no podem comparar-la. Tanmateix, l'experiència professional sí que mostra diferències significatives en altres investigacions i és per això que podem considerar-la en paral·lel.

En aquest sentit, tant Martín et al. (2014) com Cossío i Hernández (2016) i Gómez i Guerra (2012) mostren que els perfils més constructivistes i menys interdirectes es concentren en els grups de menys experiència (10 anys o menys) i, contràriament, els més experimentats (21 o més anys d'experiència) mostren menys perfils constructivistes i més interdirectes.

Així doncs, ja sigui considerant l'edat o l'experiència professional, s'observa com a més edat o més experiència hi ha una tendència a disposar de teories implícites menys constructivistes, i a l'inrevés.

No obstant, en la nostra mostra de directius, on hem contemplat només l'experiència directiva (i no la professional com a docent), no s'ha mostrat cap relació significativa amb les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge. No podem comparar els resultats amb altres degut a la manca d'estudis en aquest camp.

Nivell educatiu del centre

En la nostra investigació les teories implícites d'ensenyament-aprenentatge mostren diferències significatives en la varianza segons el nivell educatiu del centre ($KW(2) = 6,490$; $p = ,039$). Tanmateix, malgrat les diferències que s'obtenen en la prova Kruskal-Wallis, on els directius d'escoles d'educació primària es mostren més constructivistes, que no pas els directius d'instituts d'educació secundària o els que disposen d'escola i institut conjuntament que són lleugerament més inter-constructivistes; no es mostren resultats prou significatius amb la prova de comparació per parelles. Aquest resultat confirma la nostra hipòtesis número 4.

Aquest resultat coincideix amb la investigació de Martín et al. (2014) en el qual es confirma major proporció de professors constructivistes i menys d'interconstructivistes a infantil; més constructivistes i menys interdirectes a primària; i més proporció d'interdirectes i menys de constructivistes a secundària.

No s'observa cap relació entre les creences d'ensenyament-aprenentatge i la formació pedagògica en la nostra mostra, desestimant d'aquesta forma la hipòtesis número 3. Tot i suposar que la formació influeix en les creences d'E-A, els nostres resultats indicarien que aquesta no és determinant de les creences que es puguin tenir. Podria explicar-se perquè la formació aporta coneixements i idees però sense que es materialitzen en la pràctica o s'acomoden en els propis esquemes professionals.

2. Les creences sobre la funció directiva dels directius

Els resultats del qüestionari de creences sobre la funció directiva aplicat a la mostra ens indiquen tres grups diferenciats: el 32,8% dels directius presenta una creences de caràcter complex i el 32,4% les presenta de caràcter complicat. Per altra banda, existeix un 34,7% de la mostra que no s'identifica purament amb un tipus de creença de la funció directiva, sinó més aviat té creences de caràcter híbrid.

Aquests resultats no són comparables amb d'altres estudis sobre creences del lideratge ja que, tal com hem mencionat amb anterioritat, no hi ha prou evidència científica en aquest camp o bé aquesta disposa d'un altre enfocament diferent al nostre. Per posar un exemple, en la investigació de Rodríguez-Revelo (2017), realitzat amb una metodologia qualitativa, directius en actiu perceben que el model de direcció en el seu context és el de "tècnic-administrativista". Aquest resultat no permet fer valoracions en comparació amb la nostra investigació.

Tanmateix, els resultats de la investigació de Castro i Lupano (2005) on troben que el lideratge carismàtic i l'orientat al grup, en termes generals, caracteritza als "bons líders" per a aquelles cultures flexibles, dinàmiques, amb metes a llarg termini i amb molt compromís organitzacional (cultura transformacional); ens permet valorar l'encert en el disseny del nostre qüestionari sobre creences de la funció directiva. De fet, també extreuen la conclusió que en les organitzacions més burocràtiques i estructurades (cultura transaccional) aquestes característiques anteriorment citades són menys importants i, en canvi, predomina un líder orientat al compliment de les normes amb un estil més directiu.

En aquesta mateixa línia, a la Taula 41 es mostra la descripció de les teories implícites sobre planificació educativa proposades per Macchiarola i Martín (2007) i com aquestes coincideixen o no amb el disseny i avaluació de les creences simples, complicades i complexes de la funció directiva.

Per una banda, la teoria teleològica democràtica coincideix amb la nostra descripció del que hem anomenat creença complicada de la funció directiva. I, en canvi, la teoria tecnocràtica coincideix amb la nostra descripció del que hem anomenat creença simple de la funció directiva. Finalment, la nostra creença complexa comparteix una descripció semblant amb la teoria perspectivista autocràtica.

Finalment, creiem que els resultats poden explicar dues casuístiques diferents. Per una banda, trobem que un terç dels subjectes de la mostra tenen creences híbrides respecte la funció directiva. Aquests són persones que o bé han puntuat alt en els tres grups o bé

tenen puntuacions baixes en general. Aquests resultats poden estar mostrant la interferència identitària dels directius els quals poden estar ocupant el rol de director sentint-se primàriament com a docents o bé sentir-se docents i identificar-se com a directors només quan s'ocupa el rol (Ritacco i Bolívar, 2018). La confusió en la identitat professional pot condicionar la predisposició d'un directiu a formar-se (i informar-se) sobre el lideratge i funció directiva, així com també limitaria la capacitat per moure una escola cap a la millora continua (Bolívar, 2017; Bolívar i Ritacco, 2016). Aquestes limitacions, doncs, poden estar influïnt en les creences que tenen els directius sobre la funció directiva. Si ho comparem amb les creences d'E-A dels directius, aquestes no mostren aquest caràcter híbrid perquè possiblement la identitat docent d'aquests directius sí està formada i acomodada en el que representa l'ensenyament i l'aprenentatge a partir de la seva experiència professional.

Per altra banda, que la resta de subjectes es diferenciïn entre complicats i complexos donada la utilització de l'escala com un continu, està indicant una transició entre els dos tipus de creences. Alhora, no era previsible, tal i com indiquem en la hipòtesis número 5, una alta freqüència en creences de tipus complex donat que, davant la realitat dinàmica, canviant i relativa (Johansen, 2007; Morin, 2011) es podia desitjar majoritàriament que les creences fossin de tipus complex, però en canvi les funcions directives estan molt influïdes per la perspectiva administrativista i burocràtica que caracteritza la gestió del Sistema Educatiu (Longás, 2019; Murillo i Hernández-Castilla, 2015; Ureña, 2018). La possible contradicció provocaria que molts directius es refugiïn encara en la mirada les creences de tipus més complicat de la funció directiva. De fet, el 60% de les funcions i atribucions de la direcció escolar a Catalunya corresponen a funcions de gestió i administració del centre, així com tasques de supervisió i control, i de representació. La identificació amb aquestes funcions no ajudaria a construir creences de tipus complex, més associades als models emergents de lideratge pedagògic i gestió del coneixement.

Taula 41. Comparació teories planificació educativa de Macchiarola i Martin (2007) amb creences de la funció directiva

	Teoria teleològica democràtica	creença	Teoria tecno-eficientista	creença	Teoria perspectivista autocràtica	creença
Racionalitat²	Instrumental, orientada a fins. Conèixer el context per actuar des d'ell identificant debilitats i forteses	Complicada	Instrumental i tecnològica, on la investigació científica i rigorosa permetrà preveure tendències futures d'actuació. L'avaluació inicial i final dels projectes ha de ser objectiva.	Simple	Comunicativa o interpretativa ja que per comprendre els processos i problemes institucionals s'ha de conversar. Els subjectes construeixen la realitat de les seves particulars situacions.	Complexa
Relació present-futur	És possible la previsió dins de certs límits, i per tant les accions poden planificar-se amb flexibilitat per adaptar-se a les condicions canviants de l'entorn sense perdre de vista les finalitats. Els professionals solucionen problemes mitjançant la selecció dels instruments tècnics més idonis.	Complicada	Els objectius poden formular-se amb precisió, el futur pot preveure's, el temps pot organitzar-se casi amb exactitud i controlar-se. No hi ha incerteses ni sorpreses, tot està sota control de l'actor que coneix, preveu i actua.	Simple	La previsió futura no és possible degut a la incertesa, complexitat... Es prioritza la idea d'anticipar (no preveure) les jugades.	Complexa
Interaccions socials	Model participatiu democràtic o consensual. L' "haver de" i el "pot ser" s'articulen en la planificació.	Complicada	Model de decisió caracteritzat per l'eficàcia i la viabilitat o factibilitat de realització i, per tant, participació restringida.	Simple	Model de decisió autocràtic en base al saber expert. Avaluació recuperant models ja provats científicament en altres contextos i autoavaluació experta i imparcial.	Complexa
Perfis	Caracteritza als directius, mestres i psicopedagogs que exerceixen a l'Educació Primària i que han realitzat estudis en l'àmbit de la pedagogia.		Caracteritza als professors d'Educació Secundària sense formació pedagògica.		Caracteritza als estudiants de carreres pedagògiques.	

² S'entén per racionalitat, segons Macchiarola i Martin (2007), les raons argumentades per actuar o explicar l'èxit o fracàs dels projectes així com la relació entre coneixement i acció.

a. Influència variables sociodemogràfiques en creences funció directiva

Formació

En primer lloc, i malgrat no hi hagi subjectes purs amb creença simple, cal explicar que l'escala de creença simple de la funció directiva mostra diferències significatives en la variança segons la formació en gestió ($F(2) = 4,064, p = 0,018$). La prova de comparacions múltiples indica diferències en la distribució de la variable entre el grup que no disposa de cap formació en gestió i el grup que sí en té (i no només són cursos), on els que tenen més formació puntuen menys en la creença simple. Aquests resultats confirmen la hipòtesis 6.

En segon lloc, l'escala de creença complicada de la funció directiva mostra diferències significatives en la variança segons la formació pedagògica ($KW(2) = 10,513, p = 0,005$). La prova de comparació per parelles mostra diferències en la distribució de la variable entre el grup que té formació bàsica i els que tenen formació de segon grau ($KW = 33,189, p = 0,004$), on els que tenen més formació (màsters i postgraus) puntuen menys en la creença de tipus complicada.

Macchiarola i Martín (2007) també associen la formació pedagògica amb les creences dels líders, en tant que els líders amb formació pedagògica s'associen amb la teoria teleològica democràtica i perspectivista autocràtica i, en canvi, els líders amb formació tècnica (no pedagògica) s'associen amb la teoria tecno-eficientista.

Tal i com hem mencionat anteriorment, la teoria teleològica democràtica té similituds amb la nostra creença complicada, i en canvi, la teoria tecno-eficientista amb la creença simple. En aquest sentit, i en el nostre cas, observem que els directius que tenen més formació pedagògica puntuen menys en la creença complicada o "teleològica democràtica" però desconeixem on puntuen més.

Aquests resultats no són estrictament coincidents amb els de Macchiarola i Martín (2007), però hem de tenir en compte que les creences són una representació de la realitat i són conseqüència de l'exposició repetida a situacions d'aprenentatge, culturalment organitzades, en les que es repeteixen certs patrons (Pozo et al., 2006) i que, per tant, poden anar variant en la mesura que els contextos canvien i se'n adquireix una nova representació; fet que ens pot estar indicant que del 2007 al 2020 està havent una migració de les creences dels directius que abans es situaven en la creença complicada (teoria teleològica democràtica) i avui en dia ho fan a la creença complexa (perspectivista autocràtica).

A més, els resultats ens fan pensar que els directius que tenen més formació pedagògica i que per tant puntuen menys en l'escala de creença complicada és perquè puntuaran més en l'escala de creença complexa, que vindria a ser la "perspectivista autocràtica" de Macchiarola i Martin (2007).

Nivell educatiu del centre

Malgrat no es contemplava cap hipòtesis, la creença de tipus complicada de la funció directiva mostra diferències significatives en la varianza segons el nivell educatiu del centre ($KW(2) = 7,541$, $p = 0,023$). La prova de comparació per parelles mostra diferències en la distribució de la variable entre el grup de Primària i el de Secundària ($KW = -33,819$; $p = ,033$), on els de Primària puntuen menys en l'escala complicada.

Aquestes dades estan molt relacionades amb la formació pedagògica i el que hem explicat anteriorment. De fet, els directius (i docents) d'escoles de Primària, de forma generalitzada, disposen de més formació pedagògica degut a les característiques de la seva titulació. En canvi, els directius (i docents) de Secundària, sovint i de forma generalitzada, tenen un perfil més tècnic i no tant pedagògic.

Aquests resultats tampoc són estrictament similars als de Macchiarola i Martin (2007), però sí que considerem i valorem la diferència entre primària i secundària en tant que si els de primària puntuen menys en l'escala complicada és perquè ho faran en l'escala complexa tal i com els resultats posteriors ens ho indicaran. De fet, Macchiarola i Martin (2007), de forma indirecta, expliquen que els d'Educació Primària que tenen més formació pedagògica estan a un nivell superior en relació a la complexitat, en aquest cas de teoria tecno-eficientista a teoria teleològica democràtica. De la mateixa forma, nosaltres expliquem que els d'Educació Primària que tenen més formació pedagògica estan a un nivell superior també en relació a la complexitat, i en el nostre cas de teoria complicada a teoria complexa.

3. La passió dels directius

Els directius de centres educatius de la mostra són professionals apassionats. Així ho indica el fet que només el 10,3% de la mostra ha estat identificat com a subjecte no apassionat segons l'escala criteri de passió, confirmant d'aquesta manera la hipòtesis número 7. Segons Vallerand et al. (2003) la persona apassionada és aquella que mostra

una forta inclinació cap a una activitat que li agrada, que la considera important i que inverteix una gran quantitat de temps. També és una persona persistent i molt compromesa (Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers i Rousseau, 2008). Així doncs, una persona no apassionada no reunirà aquestes característiques.

Aquest resultat, és similar al de l'estudi de Greenberg (2016) on el 95% i 96,4% dels professors universitaris, en format online i presencial respectivament, són apassionats. Alhora, els resultats de Saville et al. (2018) indiquen que només el 77% dels estudiants universitaris en una universitat de psicologia són apassionats.

Aquesta diferència rau, segurament, en el rol diferenciat entre ser estudiant i exercir una professió la qual, a més, ets líder i hi dediques molt de temps i energia.

Per altra banda, els resultats de les altres dues escales del qüestionari de passió vers la funció directiva aplicat a la nostra mostra indiquen que la puntuació mitjana de passió harmoniosa entre tots els subjectes és de 5,35 (amb una desviació del 0,82). Pel que fa a la passió obsessiva, la mitjana és del 2,84 (amb una desviació del 1,08). Amb l'objectiu de comprendre el significat d'aquests resultats, i tenint en compte que no hi ha molts estudis sobre passió aplicats als professionals del sector educatiu, optem per comparar els resultats amb altres estudis sobre passió aplicats a una diversitat de poblacions: mestres, empleats, estudiants, esportistes, etc.

Així doncs, els directius de la mostra puntuen més alt en l'escala de passió harmoniosa que altres empleats de diferents sectors els quals tenen una mitjana de 4,81 en HP (Forest et al., 2011), 5,04 i 4,65 (Burke i Astakhova, 2015). També, mostren més HP en empleats del sector educatiu que treballen com a mestres o bé com a gerents, els quals disposen d'una mitjana de 4,69 en HP (Philippe et al., 2010, estudi 1). Finalment, els directius també mostren més HP que diversos col·lectius d'estudiants universitaris, com els d'un programa sobre gestió que puntuen 4,93 en HP (Philippe et al., 2010, estudi 4), com estudiants de psicologia que puntuen 4,97 en HP (Saville et al., 2018) o com els d'una llarga varietat d'estudis universitaris que puntuen 4,12 i 4,97 en HP, entre dones i homes respectivament (Meryem, Sarol i Alper (2019); o d'estudiants d'educació secundària envers les matemàtiques que puntuen 3,63 en HP (Ruiz-Alfonso i León, 2017).

Contràriament, puntuen menys en l'escala de la passió harmoniosa en comparació amb un col·lectiu de docents universitaris que puntuen 5,90 en el format presencial i 6,17 en el format online (Greenberg, 2016), amb alguns estudiants universitaris sobre una

activitat de lleure que els apassiona i on puntuen 5,50 en HP (Philippe et al., 2010, estudi 2), o amb adolescents que participen en un campus de tecnificació de bàsquet i que puntuen 5,74 en HP (Philippe et al., 2010, estudi 3).

La passió harmoniosa dels directius també és comparable amb esportistes on observem que els resultats són força similars. Per una banda, els directius sobrepassen en la mitjana de HP d'alguns esportistes amateurs com karatekes, esquiadors, diversos tipus de ballarins i "gamers" els quals puntuen entre 4,10 i 5,30 en HP (Chamarro et al., 2015) o d'altres com jugadors de bàsquet, futbol, atletisme i lluita (Demirci i Çepikkurt, 2018). En especial, la HP dels directius sobrepassa el col·lectiu de jugadors de casino que només puntuen entre 2,78 i 3,20 en HP (Vallerand et al., 2003, estudi 4). Per altra banda, alguns esportistes com els ciclistes amateurs puntuen lleugerament més en HP que els directius, amb puntuacions entre 5,76 els que surten a l'hivern i 5,47 els que no ho practiquen a l'hivern (Vallerand et al., 2003, estudi 3). També els jugadors professionals de Handbol recullen una puntuació de HP de 5,70 i per tant superior als directius (Güllü, 2019).

En general, els directius manifesten una passió harmoniosa superior a diversos col·lectius d'empleats d'altres sectors i d'estudiants universitaris i, en canvi, els resultats s'assemblen més als col·lectius d'esportistes i de docents. La passió harmoniosa dels directius podria estar sent influenciada per la fonamental i característica pròpia dels professionals en l'àmbit de l'educació que és la vocació, tal com indica Fernández (2020) i, per tant, l'entrega i compromís envers la seva tasca i els seus alumnes.

Pel que fa a la passió obsessiva, els directius sobrepassen la mitjana d'OP en la majoria d'estudis amb mostra d'estudiants on puntuen 2,29 (Philippe et al., 2010, estudi 2), 2,52 (Philippe et al., 2010, estudi 4) i 2,68 (Saville et al., 2018); i molt lleugerament o es pot considerar similar amb un dels col·lectius d'empleats de diversos sectors on puntuen 2,77 en OP (Forest et al., 2011).

Contràriament, els directius estan puntuant menys en passió obsessiva en comparació amb un grup d'empleats i amb les altres mostres d'empleats del sector educatiu. Concretament, el grup d'empleats puntua 3,79 i 3,93 en OP (Burke i Astakhova, 2015), els professors universitaris punten 3,14 en format presencial i 3,61 en format online (Greenberg, 2016) i professors i gerents puntuen 3,14 (Philippe et al., 2010, estudi 1). Per altra banda, els directius també puntuen menys en alguns cas d'estudiants universitaris (3,10 en dones i 3,75 en homes) (Meryem, Sarol i Alper (2019) o bé els adolescents participants en un campus de bàsquet (Philippe et al., 2010, estudi 3).

La passió obsessiva dels directius també és comparable amb esportistes on observem que aquests últims disposen de més passió obsessiva. Esportistes amateurs com karatekes, esquiadors, diversos tipus de ballarins i “gamers” puntuen entre 2,00 i 2,96 en OP (Chamarro et al., 2015) així com els ciclistes que només roden a l'estiu amb 2,83, són els més propers als nostres resultats. Tanmateix, els ciclistes que roden tot l'any i que puntuen 4,47 en OP (Vallerand et al., 2003, estudi 3), els altres esportistes com els jugadors de bàsquet, futbol, atletisme i lluita que puntuen 4,54 (Demirci i Çepikkurt, 2018) i, sobretot, els esportistes professionals de handbol que puntuen 4,85 en OP (Güllü, 2019), es distancien molt de la mitjana que tenim en directius. Fins i tot, els jugadors de casino tenen una mitjana en OP d'entre 2,93 i 5,12 (Vallerand et al., 2003, estudi 4).

En general, els directius de la mostra manifesten menys passió obsessiva que la majoria d'altres col·lectius, ja siguin esportistes o empleats; malgrat sí superen els estudiants universitaris. Aquests resultats podrien estar demostrant la particularitat de l'addicció en la OP quan una activitat t'apassiona com és el cas dels esportistes; i no tant en els estudiants. Tanmateix, es requereix més evidència científica en el sector professional del treball.

a. Influència variables sociodemogràfiques en la passió

Titularitat del centre

Pel que fa a la Passió Harmoniosa, s'observa una diferència significativa de la variància segons la titularitat del centre. Els directius de centres públics mostren una tendència més positiva cap a la passió harmoniosa ($Z = -2,408$; $p = 0,016$).

Aquest resultat no és comparable amb cap altre estudi i, per tant, és necessària més evidència científica per a una profunda comprensió del què significa.

Anys d'experiència i/o edat en càrrecs directius

Pel que fa a la Passió Obsessiva, s'observa una diferència significativa de la variància segons els anys d'experiència en càrrecs directius ($KW(3) = 11,933$; $p = 0,008$). Concretament, s'observa que a més anys d'experiència, menys passió obsessiva.

Els resultats de Chamarro et al. (2015), Marsh et al. (2013) i Serrano-Fernández et al. (2017) no parlen però d'experiència professional sinó d'edat. Ells indiquen que l'edat és una variable que correlaciona positivament amb la passió harmoniosa.

En el nostre cas, no parlem d'edat però sí d'experiència directiva, la qual, de forma indirecta, està associada amb l'edat; i coincideix amb els nostres resultats. Aquests també confirmen la hipòtesis número 8 i la 9 parcialment.

Era esperable obtenir aquests resultats si tenim en compte que la passió obsessiva està negativament correlacionada (Vallerand et al., 2007, estudi 2) o no correlacionada (Vallerand et al., 2007, estudi 1; Vallerand et al., 2008, estudi 2) amb la satisfacció de vida i la vitalitat. En aquest sentit, sabem que l'experiència directiva aporta certa estabilitat i, probablement, aporta satisfacció, la qual cosa fa disminuir la passió obsessiva.

Formació en gestió

Pel que fa a la Passió Obsessiva, i malgrat no es contemplava cap hipòtesis, s'observen diferències significatives de la variança segons la formació en gestió ($F(2,259) = 4,752$; $p = 0,009$). Concretament, els resultats de comparacions múltiples mostren diferències en la distribució de la variable entre els que no tenen cap formació i els que sí en tenen (sigui quina sigui), on els que tenen formació tenen més passió obsessiva.

Aquest resultat no és comparable amb cap altre estudi i, per tant, és necessària més evidència científica per a una profunda comprensió del que significa. Tanmateix, sembla previsible que els subjectes més ben formats tenen un interès major per la matèria, fet que els provoca apassionar-se per la feina i dedicar-li temps i energia, podent desembocar en una passió obsessiva per l'addicció al treball. A més, Vallerand i Verner-Filion (2013), indica que la passió obsessiva condueix a una sensació de "sofriment" (o nivells més baixos de benestar psicològic) en el procés d'aconseguir alts nivells d'acompliment; que seria en el cas de voler saber més sobre gestió per millorar com a directiu.

4. Creences sobre la funció directiva i teories implícites d'EA

Les teories implícites (TI) d'ensenyament-aprenentatge (EA) correlacionen negativament amb les creences simples de la funció directiva ($spearman = -0,162$; $p = 0,009$) amb un efecte petit i positivament amb les creences complexes de la funció directiva ($spearman = 0,263$; $p = 0,000$) amb un efecte mitjà.

A més, a través de l'anàlisi de conglomerats establim que hi ha una tendència clarament positiva entre les teories implícites d'EA i les creences complexes de la funció directiva, així com una tendència clarament negativa entre les TI d'EA i les creences simples de la funció directiva. Pel que fa a les creences complicades, s'estableix una tendència predominantment negativa amb les teories implícites d'EA.

Aquests resultats confirmen la hipòtesis 10 de la nostra recerca. Malgrat tot, els resultats no són comparables amb cap altre estudi i, per tant, és necessària més evidència científica.

Tanmateix, sembla evident el que autors com Southword (2004), Day et al. (2009), Álvarez (2010) entre d'altres, han mencionat els darrers anys en tant que el lideratge ha de ser evocat per una finalitat o una missió que permetrà articular objectius i accions per aconseguir la meta. En aquest sentit, quan la finalitat de l'educació és educar, ja sigui des d'una mirada més tradicional (directa) o més constructivista; els objectius i les creences de com aconseguir-ho han d'estar alineats amb aquesta missió. Seria estrany pensar en una educació més tradicional i posar en pràctica, per exemple, uns mecanismes de lideratge més propers a les organitzacions que aprenen en comptes de pensar, per exemple, en una organització més vertical i amb professionals experts i especialitzats.

5. Creences sobre la funció directiva i passió

La passió harmoniosa correlaciona positivament amb les creences complicades de la funció directiva (spearman=0,148; p=0,017) amb un efecte petit.

A través de l'anàlisi de conglomerats es confirma aquesta correlació positiva encara que amb un efecte petit.

Per altra banda, en l'anàlisi de conglomerats, també apareix una correlació positiva significativa amb les creences complexes de la funció directiva.

Aquests resultats no confirmen la hipòtesis número 11 ni 12 de la nostra investigació la qual preveia una correlació positiva entre creences de la funció directiva, teories implícites sobre EA i passió harmoniosa; i a la inversa, respectivament.

A més, aquests resultats no són comparables amb cap altre estudi i, per tant, és necessària més evidència científica.

Tanmateix, aquests resultats poden explicar-se des de diverses perspectives. En primer lloc, hem observat que la passió obsessiva està correlacionada amb una major formació. I, en el següent apartat, comprovarem que els directius amb creences complexes tenen més formació en comparació amb els que tenen creences complicades de la funció directiva. Per tant, és lògic que els directius amb creences complicades disposin de més nivells de passió harmoniosa en tant que la seva formació, i per tant la dedicació a una tasca, és menor. Suposem doncs, que una major formació i, per tant, major inversió de temps, pot estar conduint als directius complexes cap a una addicció al treball i més alts nivells de passió obsessiva.

En segon lloc, ja hem comentat amb anterioritat que la realitat actual en les organitzacions educatives té encara avui una mirada administrativista i burocràtica (Murillo i Hernández-Castilla, 2015), la qual cosa afavoreix a aquells directius amb creences de tipus complicat els quals les seves idees es veuen recolzades pel que determina l'Administració, afavorint d'aquesta manera a una passió harmoniosa de l'activitat. Contràriament, és possible que directius amb creences de tipus complex es vegin limitats per l'estructura organitzativa i de gestió predominant en les organitzacions educatives i que, per tant, s'hagin d'adaptar de forma forçada a la cultura organitzativa dominant. En aquest cas, podria explicar-se aquesta falta de passió harmoniosa i, per tant, de no integració harmònica amb altres aspectes de la vida del director en un context on les creences sobre la funció directiva i les estructures que ho permeten estan desequilibrades. Així doncs, és probable que els directius amb creences complexes no estiguin vivint la direcció escolar amb emocions positives o mostrin afecte negatiu en relació a la dedicació de la tasca (Vallerand et al., 2003). Les desavinences entre el que un director complex creu i el que l'Administració exigeix, la qual està més connectada amb una creença complicada, poden estar explicant perquè hi ha correlació entre la creença complicada i la passió harmoniosa però en canvi no hi ha correlació entre la creença complexa i la passió harmoniosa.

6. La funció directiva segons el perfil del directiu

L'anàlisi dels resultats ens ha permès subdividir la mostra en tres tipus de perfils, els complexes, els complicats i els híbrids.

El tipus de creences que un directiu pugui posseir sobre la funció directiva pot indicar-se amb valors probabilístics tal i com mostrem a continuació. En primer lloc, es descriuen

les probabilitats de disposar d'una creença complexa, i seguidament la creença complicada de la funció directiva.

Els directius de 55 anys o més tenen una menor probabilitat de tenir una creença complexa de la funció directiva que les persones més joves, concretament, la probabilitat es redueix en un 60,9%.

Els directius de centres d'educació secundària tenen menys probabilitats de tenir una creença complexa de la funció directiva en comparació amb els de primària, concretament, la probabilitat es redueix a un 67,2%. En canvi, no hi ha diferències significatives entre els directius de primària i els de centres integrats (P/S).

Els directius que disposen d'una formació ampliada, és a dir, que poden tenir postgraus, màsters o doctorats; tenen aproximadament 2,04 vegades més de probabilitats de tenir una creença complexa de la funció directiva en comparació amb els que només tenen formació inicial.

Finalment, els directius amb teoria implícita constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge té 3,12 vegades més de probabilitats de tenir una creença complexa de la funció directiva en comparació amb els que tenen teoria implícita interpretativa dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Tal i com hem mencionat amb anterioritat, hi ha una correlació positiva entre les creences d'ensenyament-aprenentatge i les creences sobre la funció directiva. Hem explicat aquesta correlació, previsiblement lògica, a través de la finalitat de l'educació on sigui quina sigui la mirada (més tradicional o més innovadora) estarà en consonància en com es lidera o es mou l'organització cap a aquella finalitat. En aquest cas, la probabilitat de que un directiu que té una creença constructiva de l'E-A tingui també una creença complexa de la funció directiva és de 3,12 vegades més que el directiu que té una creença interpretativa de l'E-A, i pot deure's a aquest mateix fenomen de consonància entre una i altra. Per altra banda, el concepte de lideratge per l'aprenentatge (Martínez et al., 2013) gira al voltant de tres elements principals: a) el lideratge de l'organització, b) el lideratge educatiu, i c) l'ensenyament en sí mateix (Salavert, 2013), el qual apunta cap aquesta confluència entre lideratge (funció directiva) i ensenyament-aprenentatge.

Pel que fa a la creença complicada de la funció directiva, la probabilitat de tenir creença complicada de la funció directiva quan el nivell educatiu dels directius és secundària és

de 6,143 vegades més que els directius de centres d'educació primària. Per altra banda, la probabilitat de tenir creença complicada quan el directiu pertany a un centre integrat (P/S), és similar a la dels directius de centres de primària i, per tant, no és significativa.

Els directius amb més formació pedagògica redueixen la probabilitat de tenir una creença complicada de la funció directiva en un 71,3% (3,484 vegades menys), respecte als que tenen tan sols formació inicial.

Els directius amb més passió harmoniosa, concretament per cada punt d'augment de l'HP tindrà una probabilitat de 1,567 vegades més de tenir una creença complicada de la funció directiva. Tal i com hem explicat amb anterioritat, aquest resultat podria explicar-se a través de relació entre el que poden creure els directius i el que observen o perceben (i per tant també s'integra en les seves creences) que es fa als seus centres educatius. És a dir, disposar de creences de tipus complicat de la funció directiva i, a més, estar en consonància amb el que el currículum de l'Administració dicta, pot aportar una certa estabilitat emocional generant emocions positives en el desenvolupament de la tasca.

7. Limitacions de la recerca

A l'hora de generalitzar els resultats i conclusions de la nostra recerca hem de considerar un seguit de possibles limitacions que detallem a continuació.

En primer lloc cal valorar la influència de comptar amb una mostra majoritàriament composta per centres concertats. Malgrat l'interès de conèixer les creences i la passió en una mostra equivalent entre centres públics, concertats i privats; la qual no ha estat possible per raons d'accessibilitat a la mostra. No obstant, creiem que la composició d'aquesta no és causa de desviació i que els resultats aportats són vàlids per a totes les titularitats.

Atenent a criteris estadístics, el número de directius o membres d'equips directius ha estat consistent des d'una perspectiva general, malgrat ens hagués agradat haver disposat de més mostra per subgrups per enfortir el treball realitzat. L'accés a la mostra de directius de centres educatius no és una tasca fàcil degut a la manca de temps de molts d'ells per l'alta càrrega de treball. Tanmateix, pensem que els resultats obtinguts indiquen tendències valuoses que caldrà corroborar en posteriors recerques.

A nivell metodològic, cal assenyalar les limitacions psicomètriques derivades del qüestionari de dilemes sobre teories implícites d'ensenyament-aprenentatge. L'adaptació del qüestionari original de Martin et al. (2006) no ha aportat la fiabilitat esperada, fet que ens insta a millorar-lo en posteriors recerques. Tanmateix, creiem que les limitacions esmentades es compensen parcialment l'anàlisi estadístic descriptiu i inferencial donat que vam organitzar una validació de contingut àmplia i rigorosa i l'escala ha estat tractada de forma contínua.

Per altra banda, el qüestionari de creences de la funció directiva que hem dissenyat presenta uns resultats molt bons de fiabilitat i consistència en l'anàlisi exploratori. L'anàlisi factorial va confirmar l'existència de tres factors –creença simple, complicada i complexa- vinculats a tres perspectives de creença de la funció directiva. Malgrat tot, seria necessària una validació mitjançant l'anàlisi confirmatori amb una altra mostra per validar definitivament l'instrument i generalitzar el seu estudi en posteriors recerques.

PART VI. CONCLUSIONES

Este capítulo, que termina con la presentación de nuestra investigación titulada *Análisis de la relación entre la pasión por la función directiva escolar y las creencias previas sobre aprendizaje y liderazgo. Estudio en una muestra de Directivos Escolares de Cataluña*, lo dedicamos a revisar los objetivos propuestos, presentar las conclusiones generales y explorar la prospectiva para futuras investigaciones.

1. Revisión de los objetivos

Objetivo 1: *Profundizar en las relaciones teóricas entre la acción directiva y las teorías implícitas de enseñanza-aprendizaje, las creencias sobre la función directiva y la pasión por la actividad.* A partir de la revisión de bibliografía realizada sobre la Teoría de la Acción se han podido identificar las relaciones teóricas existentes. Se han encontrado argumentos sólidos que justifican la necesidad de seguir investigando la acción directiva desde un enfoque integral entre creencias y pasión.

Subobjetivo 1.1.: *Revisar los conceptos y modelos explicativos sobre creencias o teorías implícitas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en la literatura.* Consideramos que ha sido alcanzado y así se refleja en el marco teórico presentado, especialmente en el capítulo 10.

Subobjetivo 1.2.: *Revisar los conceptos sobre liderazgo escolar y las creencias en relación a la función directiva a partir de la literatura.* Consideramos que ha sido alcanzado según se recoge en el marco teórico presentado, especialmente en los capítulos 8 y 10.

Subobjetivo 1.3.: *Categorizar las creencias sobre la función directiva.* La integración teórica realizada entre las funciones de los directores descritas en los marcos normativo y el Marco Cynefin para la toma de decisiones, nos ha permitido construir una categorización de creencias sobre la función directiva que hemos aplicado posteriormente en el diseño, creación y validación de un cuestionario.

Subobjetivo 1.4.: *Revisar el concepto de pasión por la actividad y su aplicabilidad en el estudio del liderazgo escolar.* Consideramos que ha estado alcanzado según se recoge en el marco teórico presentado, especialmente en el capítulo 11.

Subobjetivo 1.5.: *Analizar la hipotética relación entre el modelo de liderazgo desde la complejidad y para el aprendizaje y las creencias sobre enseñanza-aprendizaje, función*

directiva y pasión. En las conclusiones del marco teórico se expone la hipotética relación entre las diferentes variables y se insinúa el posible análisis entre estas.

Objetivo 2: *Analizar mediante la investigación empírica la relación entre las creencias sobre la función directiva y la enseñanza-aprendizaje, y la pasión de los directivos escolares.* La investigación empírica ha demostrado las correlaciones existentes entre las diferentes variables principales, así como la influencia de otras variables de tipo sociodemográficas y socio profesionales.

Subobjetivo 2.1.: *Identificar y comprender las creencias o teorías implícitas que tienen los directivos escolares en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.* El trabajo de campo realizado no ha permitido demostrar la existencia y representatividad de diferentes tipos de teorías implícitas sobre enseñanza-aprendizaje.

Subobjetivo 2.2.: *Diseñar y validar un instrumento para evaluar las creencias que tienen los directivos escolares sobre la función directiva.* Se ha diseñado y validado el Cuestionario de Creencias de la Función Directiva. El cuestionario aporta la posibilidad de identificar el tipo de creencia en relación al liderazgo de la organización educativa según las funciones directivas.

Subobjetivo 2.3.: *Identificar y comprender las creencias que tienen los directivos escolares en relación a la función directiva en un centro educativo.* El trabajo de campo realizado nos ha permitido demostrar la existencia y representatividad de diferentes tipos de creencias sobre la función directiva.

Subobjetivo 2.4.: *Identificar el grado y tipo de pasión de los directivos escolares en relación a su actividad profesional.* El trabajo de campo realizado nos ha permitido demostrar la existencia y representatividad de diferentes niveles y tipos de pasión sobre la función directiva.

Subobjetivo 2.5.: *Analizar y describir las relaciones que se establecen entre las creencias de los directivos escolares sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la función directiva y su pasión por la actividad.* La investigación empírica ha demostrado las correlaciones existentes entre las diferentes variables principales, así como la influencia de otras variables de tipo sociodemográficas y socio profesionales.

Objetivo 3: *Proponer nuevas estrategias para la mejora y la calidad de la acción directiva escolar desde la perspectiva de un liderazgo para el aprendizaje y la complejidad con el objetivo de adaptarse y transformar la educación del siglo XXI.* Las conclusiones de ésta investigación tienen unas implicaciones para la mejora de la dirección escolar en nuestro contexto. En este sentido, se proponen algunas palancas de cambio para tener en consideración.

2. Conclusiones generales e implicaciones para la dirección escolar

La investigación realizada nos permite formular las conclusiones generales que exponemos a continuación.

1º) Respecto a las teorías implícitas de enseñanza-aprendizaje de los directivos

Nuestros resultados indican que al menos 7 de cada 10 directivos tienen teorías implícitas asociadas a un perfil constructivista de la enseñanza-aprendizaje, mientras que los 3 restantes se sitúan en una transición entre la perspectiva interpretativa y la constructivista de la enseñanza-aprendizaje. Las limitaciones psicométricas nos obligan a estimar esta prevalencia con reservas.

Las teorías implícitas constructivistas de la enseñanza-aprendizaje disminuyen a partir de los 51 años en directivos escolares, apostando más por una perspectiva interpretativa de la E-A.

Los directivos que trabajan en la etapa de Educación Primaria tienen más teorías implícitas constructivistas en comparación con los que trabajan en la etapa de Educación Secundaria.

2º) Respecto a las creencias de la función directiva de los directivos

En primer lugar, hemos diseñado y validado el *Cuestionario de creencias sobre la función directiva* que nos permite identificar el tipo de creencia sobre el liderazgo de la organización educativa según las funciones directivas.

La validación a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) ha dado como resultado un cuestionario de 23 ítems con respuesta escala Likert de 1 a 5 que discrimina entre creencias simples, complicadas y complejas de la función directiva.

El diseño de un cuestionario sobre la función directiva desde la perspectiva de las creencias ha sido una apuesta arriesgada por la falta de conocimiento científico publicado al respecto. Aun así, creemos que los resultados obtenidos son buenos y nos permiten establecer perfiles directivos que podrían explicar o anticipar la orientación de su acción directiva.

En segundo lugar, y según nuestros resultados, al menos 3 de cada 10 directivos tienen creencias asociadas a un perfil complejo de la función directiva, al menos 3 directivos más tienen creencias de tipo complicado y los 4 restantes sobre 10 se consideran híbridos por no disponer de un perfil claro, más bien una mezcla de creencias.

Los directivos con más formación pedagógica son los que tienen menos creencias de tipo complicado de la función directiva, mientras que los directivos que tienen más formación en gestión son los que tienen menos creencias de tipo simple de la función directiva.

Los directivos que trabajan en la etapa de Educación Primaria tienen menos creencias complicadas sobre la función directiva en comparación con los de Educación Secundaria.

3º) Respecto a la pasión de los directivos

Nuestros resultados indican que tan solo 1 de cada 10 directivos no está apasionado por su trabajo.

La pasión armoniosa muestra altas puntuaciones en el colectivo de directivos, siendo de las puntuaciones más altas entre otros empleados de otros colectivos y estudiantes universitarios. Los niveles de pasión armoniosa se asemejan a los de los deportistas y docentes.

Los directivos de centros públicos muestran una tendencia más positiva hacia la pasión armoniosa.

Por otra parte, la pasión obsesiva muestra bajas puntuaciones en el colectivo de directivos, siendo de las puntuaciones más bajas entre deportistas y otros empleados. Aun así, superan a los estudiantes universitarios que aún puntúan más bajo.

Los directivos con más años de experiencia en cargos directivos obtienen puntuaciones más bajas en pasión obsesiva.

Los directivos con más formación vinculada a la gestión muestran puntuaciones más altas en pasión obsesiva.

4º) Respecto a el perfil de los directivos en base a la función directiva

Las variables que pueden predecir que un directivo sea considerado complejo en relación a las creencias sobre la función directiva son la edad, el nivel educativo del centro, la formación pedagógica y las teorías implícitas que tengan sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, tienen más probabilidades de ser directivos complejos los menores de 55 años, los directivos de centros de Educación Primaria, los que tienen formación pedagógica ampliada (no solamente la titulación de acceso a la profesión) y los que disponen de teorías implícitas de E-A más constructivistas.

Por otra parte, las variables que pueden predecir que un directivo sea considerado complicado en relación a la función directiva son el nivel educativo del centro, la formación pedagógica y el nivel de pasión armoniosa.

En este sentido, tienen más probabilidades de ser directivos complicados los directivos de centros de Educación Secundaria, los que tienen formación pedagógica más básica (únicamente estudios de acceso a la profesión) y los que puntúan más alto en pasión armoniosa.

Las conclusiones mencionadas respecto a las relaciones que se establecen entre la pasión sobre la función directiva y las creencias previas de los directivos de centros educativos sobre aprendizaje y liderazgo, contribuyen en la medida que éstas permiten identificar algunas palancas de cambio que bien podrían accionarse para mejorar la dirección escolar en nuestro país.

En primer lugar, es importante disponer de directivos que sea ampliamente competentes en el liderazgo y por ello no únicamente tienen que tener creencias ampliadas sobre la función directiva, sino que también deben de creer en una perspectiva más constructivista de la enseñanza-aprendizaje. La identificación explícita de las representaciones mentales sobre la enseñanza-aprendizaje y el liderazgo por parte de cada directivo puede ayudar al cambio representacional para ajustarse a las nuevas demandas de un liderazgo para la complejidad y des del aprendizaje para dar respuesta a los retos del siglo XXI. Además, esta identificación explícita de creencias para cada ámbito, docencia y liderazgo, puede contribuir a la reflexión y a la consolidación de una identidad profesional directiva propia, donde se minimicen los conflictos de rol consecuencia de una identidad ambivalente.

En segundo lugar, queda constatada la importancia de la formación pedagógica para una mejorada perspectiva de la función directiva. El saber es fundamental si queremos liderar organizaciones cada vez más complejas. A la vez, no es menos importante la formación vinculada a la gestión, ya que esta evita que directivos se mantengan en una dinámica administrativista y gerencial más propias del siglo pasado y no de éste.

3. Prospectiva

La falta de evidencia empírica sobre la realidad de la dirección escolar, más allá de estilos de liderazgo, nos suscita seguir investigando en este campo. La integración de disciplinas relacionadas con el contexto organizacional, el liderazgo y los factores personales/psicológicos de los directivos nos parece una muy buena manera de comprender la realidad de la dirección escolar des de una mirada integradora. En este sentido, se nos ocurren muchas preguntas de investigación que apuntan hacia la búsqueda entre la correspondencia de aquello que se declara por los directivos y aquello que realizan en la acción de dirigir. También nos preguntamos si éste análisis de relaciones entre todas estas variables es aplicable a una muestra más representativa de Cataluña y España.

El cuestionario para analizar las creencias sobre la función directiva que hemos diseñado y validado permite seguir aplicándolo para obtener una validación de tipo confirmatorio y, por lo tanto, mejorar su consistencia y fiabilidad. Asimismo, no descartamos realizar un contraste del mismo con entrevistas y/o grupos de discusión con expertos en liderazgo y dirección con un reconocido bagaje profesional para su

triangulación con el marco teórico y los resultados del cuestionario. En un futuro nos permitirá determinar con más fiabilidad el perfil de los miembros de equipos directivos y por lo tanto utilizar el cuestionario en distintas investigaciones sobre liderazgo.

Los resultados obtenidos en relación a la pasión directiva nos instan a seguir buscando relaciones entre ésta y otros constructos como el compromiso organizacional, la vocación, el *engagement*, la salud psicosocial de los directivos, etc con la intención de comprender la complejidad organizacional y emocional que se vive en los centros educativos y buscar estrategias para gestionarlo. También sería necesario ampliar exponencialmente los resultados sobre pasión en colectivos de directivos y docentes para poder trabajar con datos más fiables.

En relación a la transferencia de conocimiento, sería interesante valorar la implementación de formación personalizada dedicada al conocimiento personal sobre las creencias que uno tiene sobre aprendizaje y liderazgo. Cualquiera de los formatos formativos (talleres, cursos...) sería aplicable en la formación inicial y continua de los docentes, así como en la formación inicial y permanente de los directivos de centros educativos. Para diseñar e implementar la formación sería necesaria una mirada interdisciplinaria entre psicólogos y profesionales de la salud, así como profesionales en el ámbito socioeducativo.

En la misma línea, sería necesario seguir invirtiendo en formación permanente a lo largo de la vida profesional en relación a la enseñanza-aprendizaje, el liderazgo y la gestión de centros educativos, ya que de ésta manera aseguramos el conocimiento y la integración de creencias más avanzadas en éstos ámbitos.

REFERÈNCIES

AEC. Agrupació escolar catalana. (2012). Decàleg del directiu. AEC. <https://www.agrescat.cat/admin/index.php?pagina=descargar&doc=decaleg-86.pdf&linial=true>

Ahumada, L. (2002). El aprendizaje organizacional desde una perspectiva evolutiva y constructivista de la organización. *Revista de Psicología*, 11(1), 139-148.

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. i West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Editorial Narcea.

Allen, N. i Meyer, J. (1996). Affective, continuance and normative commitment to their organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.

Allison, V.A. i Ramirez, L.A. (2016). Co-mentoring: The Iterative Process of Learning about Self and “Becoming” Leaders. *Studying Teacher Education*, 12(1), 3-19.

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido*. Wolters Kluwer.

Alvarez-Álvarez, C. i Fernández, E. (2017). La selección de directores de centros educativos tras la LOMCE. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 137-183.

Andreassen, C.S., Ursin, H. i Eriksen, H.R. (2007). The relationship between strong motivation to work, “workaholism”, and health. *Psychology and Health*, 22, 615-629.

Arias, R. i Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Davinci Continental.

Arnold, M. i Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta Moebio*, 3, 40-49.

Atkinson, L. (2000). Confiar en nuestros propios juicios (o darnos permiso para seguir nuestros impulsos). A T. Atkinson i G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 76-112). Editorial Octaedro.

- Badia, J. (2019). El centre com a eix de la millora del sistema educatiu. A J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pp. 291- 354). Fundació Jaume Bofill.
- Bakker, A.B. i Demerouti, E. (2008). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 309-328.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. i Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, 83-104.
- Barber, M. i Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Educare*, 12(2), 95-113.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bass, B. i Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. SAGE Publications.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2017). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores S.A.
- Bennis, W. i Nanus, B. (2001). *Líderes: estrategias para un liderazgo eficaz*. Paidós Ibérica.
- Berkovich, I. i Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An International review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 58(1), 129-167.
- Bernal, I. (2018). Diario de una Directora de Colegio. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 96-98.

Betanzos, N. i Paz, F. (2007). Análisis psicométrico del compromiso organizacional como variable actitudinal. *Anales de psicología*, 23(2), 207-215.

Blake, R. R. i Mouton, J. S. (1985). *The managerial grid*. Scientific Methods.

Bolam, R., McMahon, A.J., Stoll, L., Thomas, S.M., Wallace, M., Greenwood, A.M., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. i Smith, M.C. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Report núm. RR637). General Teaching Council for England i National College for School Leadership.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Editorial La Muralla.

Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo el liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.

Bolívar, A. (2010b). Liderazgo para el aprendizaje. *Revista OGE*, 1, 15-20.

Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones. A L. Lima i V. Sá (Comps.), *O Governo das escolas: Democracia, controlo e performatividades* (pp.151-171). Edições Humus.

Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 60-64.

Bolívar, A. i Murillo, F.J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. A J. Weinstein i G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 71-112). Ediciones Universidad Diego Portales.

Bolívar, A. i Ritacco, M.J. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(119), 1-39.

Bolívar, A., López, J. i Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G.L. i Vallerand, R.J. (2011). When passion leads to excellence: the case of musicians. *Psychology of Music*, 39, 123-138.

Brown, K. (2005). Transformative Adult Learning Strategies: Assessing the Impact on Pre-Service Administrators' Beliefs. *Educational Considerations*, 32(2), 17-26.

Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. A T. Bush, V. Robinson, J. Spillane, M. Ortiz, J. Rayan, D. Giles... i I. Oplatka, *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales.

Callejo, M. i Vila, A. (2004). *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas*. Narcea.

Camarero, M. (2015). Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona [Tesi Doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX) <https://www.tdx.cat/handle/10803/403206#page=1>

Cantón, I. (2004). *La organización escolar normativa y aplicada*. Biblioteca Nueva.

Cantón, I. i Arias, A.R. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 227-248.

Capell, M. (2016). Qui són els patinadors urbans? Esport, identitat i passió a la Barcelona contemporània [Tesi Doctoral, Universitat Ramon Llull]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX) <https://www.tdx.cat/handle/10803/360331#page=1>

Casado, E. (2002). Prototipos de la interacción pedagógica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 247-279.

Castiñeira, A. i Lozano, J. (2012). *El poliedro del lideratge. Una aproximació a la problemàtica dels valors en el lideratge*. Editorial Barcino.

Castro, A. i Lupano, M.L. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.

Catalunya. “Decret 102/2010, de 3 d’agost, d’autonomia dels centres educatius”. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (05 agost 2010), núm. 5686.

Catalunya. “Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent”. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (11 novembre 2010), núm. 5753.

Catalunya. “Decret 29/2015, de 3 de març, de modificació del Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent”. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (05 març 2015), núm. 6824.

Catalunya. “Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents”. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (27 març 2014), núm. 6591.

Catalunya. “Llei 12/2009, del 10 de juliol, d’educació (LEC)”. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya (16 juliol 2009), núm. 5422.

Centre UNESCO de Catalunya. (2015). *Repensar l’educació: vers un bé comú mundial?*. <https://unesco.cat.org/2018/10/11/repensar-leducacio-vers-un-be-comu-mundial-2015/>

Centre UNESCO Catalunya (2018). *Declaració d’Incheon i Marc d’Acció per a la implementació de l’Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4*. <https://unesco.cat.org/2019/02/28/declaracio-dincheon-i-marc-daccio-per-a-la-implementacio-de-lobjectiu-de-desenvolupament-sostenible-4/>

Cewi, A.N. i Ironu Bong. (2010). Enfoque del liderazgo del pensamiento sistémico en las organizaciones. *Multiciencias*, 10(2), 133-138.

Chamarro, A., Penelo, E., Fornieles, A., Oberst, U., Vallerand, R.J. i Fernández-Castro, J. (2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Passion Scale. *Psicothema*, 27(4), 402-409.

Collard, J.L. (2003). Principals’ Beliefs: The interface of gender and sector. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(1), 37-54.

Crow, G., Day, C. i Moller, J. (2016). Framing research on school principal's identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20, 265-277.

Day, C. i Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener sistemas de calidad educativa en tiempos difíciles*. Editorial Narcea.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. i Kington, A. (2009). *The impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report* (Informe de Recerca núm. DCSF-RR108). Department for children, schools and families, National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>

Deci, E.L. i Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Delgado, N. i Delgado, D. (2003). El líder y el liderazgo: reflexiones. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 26(2), 75-88.

Díez, A. (2012). Sobre la interpretación. (I) Teoría de la acción. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(117), 47-66.

Dolan, S.L., Garcia, S. i Auerbach, A. (2003). Understanding and managing chaos in organisations. *International Journal of management*, 20(1), 23-35.

Drucker, P.F. (1996). *Drucker: su visión sobre la administración, la organización basada en la información, la economía, la sociedad*. Editorial Norma.

Drucker, P.F. i Maciariello, J.A. (2006). *Drucker para todos los días: 366 días de reflexiones clave para acertar en sus negocios*. Grupo Editorial Norma.

Drucker, P.F. i Ueda, A. (2002). *Escritos Fundamentales*. Sudamericana.

Duit, A., Galaz, V., Eckerberg, K. i Ebbesson, J. (2010). Governance, complexity, and resilience. *Global environmental change*, 20(3), 363-368.

Duque, A.F., Santos, D.E. i Torres, Y.A. (2018). Innovation in Education and Inclusion. Proceedings of 16th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology, Peru, 19-21.

Echevarría, B. i Martínez, P. (2018). Revolución 4.0., Competencias, Educación y Orientación. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2), 4-34.

Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 417-435.

Escobar, R.A. i Escobar, M.B. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía. *Administración & Desarrollo*, 46(1), 88-99.

ESIC Business & Marketing School. (2017). *Tendencias en la educación*. Marketing y comunicación.

Espanya. "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)". Boletín Oficial del Estado (04 mayo 2006), núm. 106.

Espanya. "Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)". Boletín Oficial del Estado (10 diciembre 2013), núm. 295.

Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. CISS-Praxis.

Fernández, J.M. i Hernández, A. (2013). Liderazgo educativo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.

Fernández, M.T., Pérez, R.E., Peña, S.H. i Mercado, S.M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596.

Fernández, M.T., Pérez, R.E., Peña, S.H. i Mercado, S.M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.

Fernández, T.G. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista de Educación*, 44(1), 2215-2644.

Flessa, J. (2009). Urban school principals, deficit frameworks, and implications for leadership. *Journal of school leadership*, 19(3), 334-373.

Forest, J., Mageau, G.A., Sarrazin, C. i Morin, E.M. (2011). "Work is my passion": the different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 27-40.

Freixa, E. (2017). *L'escola innovadora, una onada que creix*. Diari ARA. https://www.ara.cat/societat/Lescola-innovadora-onada-que-creix_0_1867013429.html

Gairín, J. (1993). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Editorial Graó.

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.

Gairín, J. (2015). La gestión escolar: un espacio para la mejora. *GestiónArte*, 1-2, 2-9.

Gajardo, J. i Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico: conceptos y transiciones [Nota técnica, núm. 6]. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de la Concepción, Chile.

Garay, S. (2015). *Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile* [Tesi Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense <https://eprints.ucm.es/40417/>

García, M. i Vilanova, S. (2008). Las representaciones sobre el aprendizaje de los alumnos de profesorado: Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemática en formación. *Revista electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 3(2), 27-34.

García, R. (2017). La teoría de la actividad en el estudio del comportamiento informacional humano: consideraciones fundamentales. *Inf Pauta, Fortaleza CE*, 2(1), 50-72.

Generalitat de Catalunya. (2018, desembre). *Indicadors del personal al servei de l'Administració educativa: Càrrecs directius dels centres docents públics*. Departament d'Educació.

<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/personal-administracio-educativa/>

Gibson, A. (2014). Principal's and teachers' views of spirituality in principal leadership in three primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 520-535.

Gibson, J.L., Ivancevich, J.M. i Donnelly, J.H. (1999). *Las organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos (8ª edición)*. McGraw-Hill.

Gifre, M. i Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92.

Gimeno, J. (Coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. CIDE.

Gisbert, M. i Prats, M.A. (2019). Educació i Tecnologia. Polítiques públiques i qualitat: dimensions prioritàries per a un ús eficient. A J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (Polítiques n. 86) (pp. 129-175). Fundació Jaume Bofill.

Glass, N. (1996). Chaos, non-linear systems and day to day management. *European Management Journal*, 14(1), 98-106.

Glenn, J., Hickey, W. i Sherman, R. (2009). Consultant perceptions of skills that school boards value in superintendent applicants. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), 1-20.

Glouberman, S. i Zimmerman, B. (2002). *Complicated and complex systems: What would successful reform of Medicare look like?* [Document de Treball de la Commission on the Future of Health Care in Canada]. Privy Council Office <http://publications.gc.ca/site/eng/235920/publication.html>

Gómez, T. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis*, 25, 1-13.

Gómez, V. i Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 25-43.

Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva educativa*, 51(2), 21-45.

Góngora, J. (2017). *Aproximacions teòriques al lideratge i implicacions en la gestió d'entorns VUCA* [Treball Final de Grau, Universitat Oberta de Catalunya]. Dipòsit de la Recerca de Catalunya (Recercat) <https://recercat.cat/handle/2072/318986>

Gousse-Lessard, A. S., Vallerand, R. J., Carbonneau, N. i Lafrenière, M-A. K. (2013). The role of passion in mainstream and radical behaviors: A look at environmental activism. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 18-29.

Gracia, F., Silla, I., Peiró, J.M. i Fortes, L. (2006). El estado del contrato psicológico y su relación con la salud psicológica de los empleados. *Psicothema*, 18, 256-262.

Gronn, P. (2003). Distributing and intensifying school leadership. A N. Bennett i L. Anderson (Ed), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 60-73). Sage.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. i Black, W. C. (2007). *Análisis Multivariante*. Prentice Hill.

Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. A B. Davies i M. Brundrett, *Developing Successful Leadership* (pp. 61-76). Springer Netherlands.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

Hammersley-Fletcher, L. (2013). Value(s)-Driven Decision-Making: The Ethics Work of English Headteachers within Discourses of Constraint. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 198-213.

Han, Byung-Chul. (2017). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.

Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Routledge.

Helvaci, M.A. i Kiliçoğlu, A. (2018). The relationship between the organizational change cynicism and organizational commitment of teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 105-110.

Hersey, P. i Blanchard, K.H. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (6th ed). Prentice Hall.

Hodgins, H. S. i Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. A E.L. Deci i R.M. Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research: Theoretical and applied issues* (p. 87-100). University of Rochester Press.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. The Falmer Press.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela: experiencias y lecciones*. Fundación CAP- Fundación Chile.

Hoy, A. i Murphy, P. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. A B. Torf i R.J. Sternberg, *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher* (pp. 145-186). Lawrence Erlbaum Associates.

Istance, D., Stoll, L., Martínez, M., Badia, J. i Jolonch, A. (2013). *Liderar per aprendre: Del diàleg entre la recerca i la pràctica* (Informes Breus n.46). Fundació Jaume Bofill.

Johansen, B. (2007). *Get there early: Sensing the future to complete in the present*. Berrett-Koehler Publishers.

Kahn, R.L. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.

Kotter, J. (1999). *Una fuerza para el Cambio*. Díaz de Santos.

Kotter, J.P. (2000). *Qué hacen los líderes*. Gestión 2000.

Kuhn, L. (2008). Complexity and educational research: A critical reflection. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 177-189.

Larripa, M. i Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario XV de Investigaciones Año 2005*, 15(1) 109-124

Lee, M. i Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture and educational System. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 461-482.

Lehman, L. i Quick, M. (2011). Crossing the Line: A Qualitative Study of Administrative Interns' Experiences. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4), 1-15.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación, Fundación Chile.

Leithwood, K., Harris, A. i Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27-42.

Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. GID-Universidad de Sevilla.

Loli, A. (2007). Compromiso organizacional de los trabajadores de una universidad pública. *Ind Data*, 10(2), 30-37.

Longás, J. (2010). *Una aproximació a l'escola com organització saludable. Anàlisi de la relació entre el context intern del docent i la síndrome d'esgotament professional* [Tesi doctoral, Universitat Ramon Llull]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <https://www.tdx.cat/handle/10803/9245#page=1>

Longás, J. (2019). *Redes de escuelas, innovación y equidad educativa en entornos complejos* [Fulletó]. Red de Escuelas Líderes, Fundación Chile.

Longás, J. i Civís, M. (2019). Xarxes de coresponsabilitat socioeducativa. A J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (Polítiques n. 86) (pp. 449-489). Fundació Jaume Bofill.

López, M., Echeita, G. i Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 155-176.

Lorenzo, M. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Ediciones Pedagógicas.

Lorie, S. i Lee, D. (2007). Administrator beliefs about students referred for classroom disruption: a pilot investigation. *Learning disabilities*, 14(4), 255-264.

Loza, E.M. (2014). *Liderazgo y compromiso organizacional en los docentes de la institución educativa particular "Simón Bolívar" de la ciudad de Tarapoto* [Tesi Doctoral, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología (USMP)]. Repositorio Académico USMP <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/2138>

Macchiarola, V. i Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380.

Maldonado-Radillo, S.E., Guillén, A.M. i Carranza, R.E. (2012). El compromiso organizacional del personal docente y administrativo de una universidad pública. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 5(4), 135-142.

Manso, J. (2002). El legado de Frederick Irving Herzberg. *Revista Universidad EAFIT*, 128, 79-86.

Manterola, C. (2011). Lo que piensan de la enseñanza y lo que hacen los profesores universitarios. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 13, 139-156.

Marsh, H.W., Vallerand, R.J., Lafrenière, M-A.K., Parker, P., Morin, A.J.S., Carbonneau, N., Jowett, S., Bureau, J.S., Fernet, C., Guay, F., Salah Abduljabbar, A. i Paquet, Y. (2013). Passion: Does One Scale Fit All? Construct Validity of Two-Factor Passion Scale and Psychometric Invariance Over Different Activities and Languages. *Psychological Assessment*, 25(3), 796-809.

Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. i Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. A J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez-Echevarría, M. Mateos, E. Martín i M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (p.171-187). Graó.

Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M.M., Martín, A. i Pérez, M.P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Ilatinoamericana de psicologia*, 46(3), 211-221.

Martínez, M., Badia, J. i Jolonch, A. (Coord.). (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. (Polítiques n.81). Fundació Jaume Bofill.

Mathieu, J. i Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequents of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.

Mckay, J. (2004). Workaholism: Praised or thep of school administators?. *Journal of Scholarship & Practice*, 1(2), 6-10.

Mellado, M.E., Chaucono, J.C. i Villagra, C.P. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548.

Meyer, J.P. i Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.

Meza, D. (2014). *Liderazgo universitario: factores que determinan el estilo de liderazgo en directores de escuelas y departamentos académicos en universidades costarricenses* [Tesi doctoral, Universitat de València]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ALGWIFTOq8U%3D>

Miller, M.T. i Creswell, J.W. (1998). Beliefs and values of women in community college leadership. *Community College Journal of Research and Practice*, 22(3), 229-237.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). TALIS 2018 Estudio Internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe Español (NIPO línea núm. 847-19-059-6). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Mintrop, H.R. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 695-722.

Montero, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Wolters Kluwer.

Montero, A. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Wolters Kluwer.

Moreno, M. i Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós.

Mulford, B. (2003). *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness* [Document de Treball de la Education and Training Policy Division for the Activity: "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers"]. OECD Publishing.

Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 22-30.

Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.

Murillo, F.J. i Barrio, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222.

Murillo, F.J. i Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *RELIEVE*, 21(1), 1-20.

Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. i Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.

Nonaka, I. i Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. University Press.

Northouse, P.G. (2016). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications.

OECD. (2008a). *Improving School Leadership. Policy and practice* (volum 1). OECD Publishing.

OECD. (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. OECD Publishing.

OECD. (2013a). *Innovative Learning Environments* (Educational Research and Innovation). OECD Publishing.

OECD. (2013b). *Leadership for 21st Century Learning* (Educational Research and Innovation). OECD Publishing.

OECD. (2016). *TALIS. School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.

Omar, A. i Urteaga, A. (2008). Valores personales y compromiso organizacional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 353-372.

Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Amstrong-Read, A., ... i Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Editorial Wellington.

Palasí, E. (2019). *Lideratge social per a la construcció de comunitats cohesionades d'entitats de lleure educatiu i d'acció social. Estudi de casos* [Tesi Doctoral, Universitat Ramon Llull]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX) <https://www.tdx.cat/handle/10803/665358#page=1>

Palomo, M.T. (2008). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. ESIC Editorial.

- Pehkonen, E. (2006). What Do We Know about Teacher Change in Mathematics?. A L. Häggblom, L. Burman i A-S. Røj-Lindberg (Eds.), *Kunskapens och lärandets villkor. Festskrift tillägnad professor Ole Björkqvist* Vol 1. (pp. 77–87). Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, Specialutgåva.
- Peiró, J.M. i Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 68-82.
- Peralta, E. (2016). Teoría general de los sistemas aplicada a modelos de gestión. *AGLALA*, 7(1), 122-145.
- Pérez, J. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Editorial Rialp.
- Perez, L.G., Uline, C.L., Johnson, J.F., James-Ward, C. i Basom, M.R. (2011). Foregrounding Fieldwork in Leadership Preparation: The Transformative Capacity of Authentic Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 217-257.
- Philippe, F.L., Vallerand, R.J., Houliort, N., Lavigne, G.L. i Donahue, E.G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 917-932.
- Pidal, M.J. (2009). La teoría del caos en las organizaciones. *Cuadernos Unimetanos*, 18, 29-33.
- Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (Ed.) (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. OCDE Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. i Hopkins, D. (Ed.) (2008). *Improving School Leadership. Case studies on system leadership* (volum 2). OECD Publishing.
- Ponte, J. P. (1994). Mathematics teacher's profesional knowledge. A J. P. Ponte i J. F. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII: Vol 1* (pp. 195 – 210). Universitat de Lisboa.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Editorial Morata.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Editorial Morata.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez-Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. i de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Graó.

Riera, J (Dir.). (2019). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (Polítiques n. 86). Fundació Jaume Bofill.

Ritacco, M.J. i Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24.

Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. A M. J. Rodrigo i J. Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177- 191). Paidós.

Rodríguez, P. (2016, 21 d'abril). *Les escoles catalanes innovadores es conjuren per estendre un marc educatiu del segle XXI*. El diari de l'Educació – Fundació Periodisme Plural. <https://diarieducacio.cat/les-escoles-catalanes-mes-avancades-salien-per-estendre-el-seu-model/>

Rodríguez-Piñero, M. i Ribeiro, E.M. (2017). La teoría de la actividad como lente para caracterizar la acción docente de un profesor de física. *Enseñanza de las ciencias* (nº extraordinario), 1387-1392.

Rodríguez-Revelo, E. (2017). La dirección escolar en Ecuador: breve investigación exploratoria. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(25), 79-88.

Salanova, M. i Schaufeli, W. (2008) A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The international Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.

Salanova, M. i Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial.

Salanova, M., Agut, S. i Peiró, M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217-1227.

Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M. i Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva?. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.

Salavert, R. (2013). Lideratge per a l'aprenentatge: fonaments teòrics. A D. Istance, L. Stoll, M. Martínez, J. Badia i A. Jolonch, *Liderar per aprendre: Del diàleg entre la recerca i la pràctica* (Informes Breus n.46). Fundació Jaume Bofill.

Salessi, S. i Omar, A. (2019). Implicación con el trabajo en la investigación contemporánea: actualización y estado del arte. *Papeles de psicólogo*, 40(1), 46-57.

Sánchez, J., Lanero, A., Yurrebaso, A. i Tejero, B. (2007). Cultura y desfases culturales de los equipos de trabajo: implicaciones para el compromiso organizacional. *Psicothema*, 19(2), 218-224.

Santos, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Editorial Morata.

Schaufeli, W.B. i Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.

Schaufeli, W., Leiter, M.P., Maslach, C. i Jackson, S.E. (1996). Maslach Burnout Inventory. General Survey. A C. Maslach, S.E. Jackson i M.P. Leiter, *The Maslach Burnout Inventory* (3a ed.). Test Manual. Consulting Psychologist Press.

Schaufeli, W. i Salanova, M. (2007). Work Engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. A S.W. Gilliland, D.D. Steiner i D.P. Skarlicki (eds.), *Managing Social and Ethical Issues in Organizations*, v.5. Research in Social Issues in Management.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. i Bakker, A.B. (2002). The measurement of Engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Schaufeli, W.B., Taris, T.W. i Bakker, A.B. (2008). It takes two to tango: Workaholism is working excessively and working compulsively. A R.J. Burke i C.L. Cooper (Eds.), *The long work hours culture: Causes, consequences and choices* (pp. 203-226). Emerald.

Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice. Why more is less*. HarperCollins e-books.

Scott, R. W. (2003). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (5^o edició). Prentice-Hall.

Scribner, S.P. i Crow, G.M. (2012). Employing professional identities: case study of a high principal in a reform setting. *Leadership and policy in schools*, 11(3), 243-274.

Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina*. Gránica.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. Currency Doubleday.

Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership*. Jossey-Bass.

Shahid, S. (2011). Educational leadership: change through self-understanding. *Bulletin of Education and Research*, 33(1), 21-29.

Shehane, M., Sturtevant, K.A., Moore, L.L., & Dooley, K.E. (2012). First-Year Student Perceptions Related to Leadership Awareness and Influences. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 140-156.

Snowden, D.J. (1999). The paradox of story: simplicity and complexity in strategy. *Strategy Scenario Plann*, 1(5), 24-32.

Snowden, D.J. i Boone, M.E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68-76.

Snyder, S. (2013). *The simple, the complicated, and the complex: educational reform through the lens of complexity theory* (Publicació OECD núm. 96). OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-simple-the-complicated-and-the-complex-educational-reform-through-the-lens-of-complexity-theory_5k3txnpt1lnr-en

Southword, G. (2004). *El liderazgo de la escuela primaria en su contexto. Diferencias de liderazgo de las escuelas pequeñas, medianas y grandes*. Routledge Falmer.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J.P., Halverson, R i Diamond, J. (2004). Theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

Spiller, D. (2010). Language and academic leadership: exploring and evaluating the narratives. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 679-692.

Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. i Thomas, S. (2006). Professional Learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement. Revisited*. Sense Publisher.

Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. A D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp.127-146). Macmillan Publishing Co, Inc.

UNESCO. (2012). *From schooling to learning*. International Institute for Educational Planning (IIEP). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219289>

Ureña, G. (2018). ¿Es la dirección una profesión de riesgo? De la gestión al liderazgo. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, sección Tema del Mes.

Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa* [Document de Treball de Education for All Global Monitoring Report]. UNESCO.

Vallerand, R.J. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. A M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (p. 97-193). Academic Press.

Vallerand, R.J. i Houliort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. A S.W. Gilliland, D.D. Steiner i D.P. Skarlicki (Eds.), *Emerging perspectives on values in organizations* (pp.175-204). Information Age Publishing

Vallerand, R.J., Mageau, G.A., Elliot, A.J., Dumais, A., Demers, M.A. i Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 373-392.

Vallerand, R.J., Mageau, G.A., Ratelle, C., Léonard, M., Blanchard, C., Koestner, R., Gagné, M. i Marsolais, J. (2003). *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.

Vallerand, R.J., Rousseau, F.L., Grouzet, F.M.E., Dumais, A. i Grenier, S. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 454-478.

Vallerand, R.J., Salvy, S.J., Mageau, G.A., Elliot, A.J., Denis, P.L., Grouzet, F.M.E. I Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75, 505-533.

Vallerand, R.J. i Verner-Filion, J. (2013). Making people's life most worth living: on the importance of passion for positive psychology. *Terapia psicológica*, 31(1), 35-48.

Villouta, P.I. (2017). Aplicaciones de la Teoría de la Actividad de Leontiev y Vygotsky al Ámbito de les Competencias Docentes de los Profesores de Ética USACH. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 92-101.

Waite, D. i Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 389-406.

Waugh, C. E. i Fredrickson, B. L. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of new relationships. *Journal of Positive Psychology*, 1, 93-106.

Wei, W. (2017). Education Policy Borrowing: Professional Standards for School Leaders in China. *Chinese Education and Society*, 50, 181-202.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

West, J.D., Bubbenzer, D.L., Osborn, C.J., Paez, S.B. i Desmond, K.J. (2011). Leadership and the profession of counseling: beliefs and practices. *Counselor Education and Supervision*, 46(1), 2-16.

Whiteman, R.S., Scribner, S.P. i Crow, G.M. (2015). Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. A M. Khalifa, C.M. Grant, N. W. Arnold i A.F. Osanloo, *Handbook of urban educational leadership* (pp. 578-590). Rowman i Littlefield.

Wizer, D.R. (2013). Beliefs of district administrators regarding student technology use. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 9(1), 81-95.

Xanthopou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. i Schaufeli, W.B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121-141.

Zabalza, M.A. i Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2012). *Profesores i profesión docente: Entre el "ser" y el "estar"*. Editorial Narcea.

ANNEXOS

Annex 1. Full informatiu de la investigació

Benvolgut/da,

Amb aquest e-mail volem posar en el seu coneixement que des del grup de recerca PSITIC de la Universitat Ramon Llull (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>) estem impulsant una recerca centrada en el lideratge escolar i la seva orientació a l'èxit. Volem comprendre en profunditat els factors que actualment defineixen i condicionen l'acció directiva en els centres escolars de Catalunya. Malgrat que la direcció escolar i el conjunt de l'acció dels Equips Directius és, segons la literatura científica, una de les principals claus de la qualitat del Sistema Educatiu, en el nostre context hi ha manca d'investigació empírica sobre lideratge educatiu. Aquesta només és possible quan es disposa de la col·laboració dels subjectes protagonistes, quelcom complex si considerem les dificultats d'accés i la multi-ocupació que avui demana la gestió escolar. Per això li agraïm des d'un inici el seu interès i que pugui dedicar-nos una mica del seu temps per aportar la seva opinió en benefici d'un objectiu comú: l'impuls i promoció de la qualitat en l'àmbit del lideratge educatiu a Catalunya.

Ens proposem analitzar en profunditat els condicionants, elements de valor, creences i nivells de compromís dels directius escolars a Catalunya. En aquest moments volem aplicar un qüestionari estructurat en les següents parts:

1. Creences sobre processos d'E-A: Aquest està basat en investigacions de Martín et al. (2014) i en la classificació de teories implícites que realitza Pozo et al. (2006), i que diferencia tres tipus de professorat/directius: els directes, els interpretatius i els constructivistes. En aquest qüestionari hi ha una sèrie de dilemes amb tres possibles respostes cada un (les 3 vàlides) i s'haurà d'escollir només una en funció del que la persona cregui que "s'hauria de fer".
2. Creences sobre funció directiva: Aquest es basa en la descripció de funcions d'equips directius segons el marc normatiu i en les teories de la complexitat (Snyder, S., 2013), les quals les classifica en: contextos simples, complicats o complexos. En aquest qüestionari s'hauran de valorar unes afirmacions a través d'una escala likert, de més a menys d'acord.
3. Compromís amb la direcció: S'emmarca en el Model Dualístic de la Passió (DMP) de Vallerand et al. (2003), que dins del corrent de la Psicologia Positiva defineix la passió com una forta inclinació cap a una activitat autodefinida i molt estimada per la

persona, que la considera important i en la qual inverteix una gran quantitat de temps i energia. En aquest qüestionari també s'hauran de valorar unes afirmacions a través d'una escala likert, de més a menys d'acord.

El qüestionari va dirigit a directius escolars (Direccions i membres dels Equips Directius) i si ho considera ens resultarà de gran ajuda que el distribueix entre els membres del seu Equip Directiu. Es respon individualment de forma anònima. No li ocuparà més de 20-30 minuts i és necessari completar totes les respostes perquè sigui vàlid. Ens hem fixat com a data límit per tancar la recollida d'informació el dia 30 de novembre de 2018. Pot accedir al qüestionari mitjançant aquest enllaç:

<https://es.surveymonkey.com/r/lideratgeeducatiu>

Nota: En aquesta investigació, i amb l'objectiu de facilitar la lectura del text, s'utilitza el "masculí genèric" per a referir-se als directors d'ambdós gèneres. No significa connotacions, ni llenguatge sexista.

Com a coordinadors d'aquesta recerca, en la que estan implicats alguns membres del nostre equip i la doctoranda Sra. Eva Rodríguez, ben conscients de l'exigència i esforç que requereix la seva responsabilitat a l'escola, volem agrair de forma molt sincera el seu interès i col·laboració.

Rebi una cordial salutació,

Dr. Jordi Riera

IP Grup de Recerca Consolidat PSITIC (Universitat Ramon Llull)

Dr. Jordi Longás

Investigador Grup de Recerca Consolidat PSITIC (Universitat Ramon Llull)

Annex 2. Qüestionari integrat de la investigació

Benvolgut/da director/a,

Volem convidar-lo/a a respondre aquests qüestionaris que formen part d'una tesi doctoral anomenada "Creences i passió: Antecedents per a una bona presa de decisions en l'àmbit del lideratge educatiu" cursada a la Facultat Blanquerna – Universitat Ramon Llull (Barcelona). L'objectiu d'aquesta investigació és esbrinar si els directors/es de centres educatius de Catalunya estan preparats per afrontar els reptes de l'escola del segle XXI i, per això, volem conèixer quines són les seves creences en relació als processos d'ensenyament-aprenentatge però també del lideratge en sí, i quin és el nivell de passió que tenen envers la seva professió. Som coneixedors de la manca de temps de la que disposen els equips directius als centres educatius i, per tant, de la dificultat de respondre qüestionaris llargs. Malgrat tot, aquesta investigació no podria fer-se d'una altra manera sense la seva participació ja que, precisament, està enfocada a equips directius, i no únicament a professorat, perquè entenem que hi manca encara molta investigació. Els hi demanem doncs, un gran esforç per a respondre el següent qüestionari que té una durada aproximada de 30 minuts.

Els hi expliquem breument en què consistirà:

1. El primer qüestionari és sobre creences en relació al lideratge educatiu, i es basa en la descripció de funcions d'equips directius segons el marc normatiu i en les teories de la complexitat (Snyder, S., 2013) . En aquest qüestionari haurà de valorar les afirmacions en una escala tipus likert, de menys a més d'acord.
2. El segon qüestionari és sobre creences en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge, i està basat en investigacions de Martín et al. (2014) i en la classificació de teories implícites que realitza Pozo et al. (2006). En aquest qüestionari, trobarà una sèrie de dilemes i haurà d'escollir la opció (entre tres) que per a vostè sigui la més raonable en relació al que "s'hauria de fer" (veurà que no hi ha respostes correctes ni incorrectes).

3. El tercer qüestionari és sobre la passió envers la professió, i s'emmarca en el Model dualístic de la passió (DMP) de Vallerand et al. (2003), que defineix la passió com una forta inclinació cap a una activitat autodefinida i molt estimada per la persona, que la considera important i en la qual inverteix una gran quantitat de temps i energia. En aquest qüestionari haurà de tornar a valorar les afirmacions en una escala tipus likert, de menys a més d'acord.

En les següents pàgines trobarà els tres qüestionaris i una breu explicació de com respondre cada un d'ells. Per a qualsevol dubte i/o comentari, no dubtin en posar-se en contacte amb nosaltres.

Rebin un agraïment per la seva valuosa col·laboració i una cordial salutació.

Eva Rodríguez

evarg2@blanquerna.url.edu

Doctoranda Blanquerna - Universitat Ramon Llull

Dr. Jordi Riera

Blanquerna - Universitat Ramon Llull

Dr. Jordi Longás

Blanquerna - Universitat Ramon Llull

*Nota: En aquesta investigació, i amb l'objectiu de facilitar la lectura del text, s'utilitza el "masculí genèric" per a referir-se als directors d'ambdós gèneres. No significa connotacions, ni llenguatge sexista.

Com a membre de l'equip directiu, respongui les preguntes següents en relació a la seva posició actual dins l'equip directiu:

Gènere:		Edat:
M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

Formació pedagògica

Màxim nivell formatiu assolit

Diplomatura <input type="checkbox"/>	Grau <input type="checkbox"/> Universitari/ Llicenciatura	Postgrau <input type="checkbox"/>	Màster <input type="checkbox"/> Universitari	Doctorat <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	---	-----------------------------------	---	-----------------------------------

Formació en gestió i administració

Es pot triar més d'una opció

Ninguna <input type="checkbox"/>	Cursos formació contínua (-50h) <input type="checkbox"/>	Postgrau o Màster en direcció <input type="checkbox"/>	Formació inicial (ex: ADE, empresarials...) <input type="checkbox"/>	Doctorat <input type="checkbox"/>
----------------------------------	---	--	--	-----------------------------------

Càrrec actual:

Director <input type="checkbox"/>	Cap d'estudis/ Director d'etapa <input type="checkbox"/>	Coordinador Pedagògic <input type="checkbox"/>	Secretari <input type="checkbox"/>
Número de cursos exercint aquest càrrec:		Número de cursos exercint càrrecs directius durant tota la seva trajectòria professional:	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	

Titularitat del centre educatiu:

Públic <input type="checkbox"/>	Concertat <input type="checkbox"/>	Privat <input type="checkbox"/>
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Tipus de centre:

Escola <input type="checkbox"/>	Institut <input type="checkbox"/>	Ambdós <input type="checkbox"/>
---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

Nombre de persones a càrrec:

Menys de 15 <input type="checkbox"/>	Entre 15 i 25 <input type="checkbox"/>	Entre 26 i 35 <input type="checkbox"/>	Entre 36 i 45 <input type="checkbox"/>	Entre 46 i 55 <input type="checkbox"/>	Més de 55 <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---------------------------------------

Com a membre de l'equip directiu, valori les següents afirmacions relacionades amb l'exercici del lideratge segons el grau d'acord:

	Totalment en desacord		↔	Totalment d'acord	
1. Tot i que és molt difícil és molt important coordinar els horaris escolars per harmonitzar les jornades del professorat amb les condicions de rendiment dels alumnes i amb les prioritats d'algunes matèries.	1	2	3	4	5
2. Sempre, la millor opció és promoure que cada docent es centri en la seva aula, i establir un equip de confiança designant càrrecs en funció de l'experiència, les especialitats i les necessitats.	1	2	3	4	5
3. S'ha de permetre i promoure, sempre, que el docent experimenti, innovi, i traspassi aquest talent al PEC, així com als equips de treball que vagin sorgint segons projectes.	1	2	3	4	5
4. Per solucionar un conflicte amb alumnes, el tutor ha d'analitzar la situació considerant tots els implicats i arribar a una proposta acordada amb l'equip directiu.	1	2	3	4	5
5. Per avaluar la funció docent, sempre s'han d'analitzar els resultats i les incidències dels docents; i actuar en conseqüència si no aconsegueixen els mínims.	1	2	3	4	5
6. La prioritat en la política de formació d'un centre és organitzar sessions de formació conjunta vinculades als projectes de centre.	1	2	3	4	5
7. En matèria d'espais i mobiliari, el més important és que aquests permetin la interacció constant.	1	2	3	4	5
8. La presa de decisions sempre ha de considerar a tots els actors i el seu context, a més de tenir en compte la visió i el projecte compartit.	1	2	3	4	5
9. La millor opció perquè la família s'impliqui amb l'escola és que participin a l'AMPA i/o en altres formes organitzatives per col·laborar en els projectes de l'escola.	1	2	3	4	5
10. La millor opció per formar-se es que cada docent realitzi la formació més adequada al seu perfil i/o necessitat.	1	2	3	4	5
11. Per resoldre un conflicte amb alumnes, cal aplicar de la manera més educativa possible la normativa del centre.	1	2	3	4	5
12. La millor opció per avaluar el PEC és organitzar estratègies diverses per assegurar una avaluació continuada, aprofitant els espais d'interacció de l'escola, i procurant la implicació dels diferents actors.	1	2	3	4	5
13. La millor manera de resoldre un conflicte és cercar la mediació entre els implicats, tenint en compte les experiències o casos passats.	1	2	3	4	5
14. La millor estratègia perquè l'alumne s'impliqui amb l'escola és que assisteixi a les activitats extracurriculars i participi amb	1	2	3	4	5

noves propostes a través dels delegats de classe.

15. La innovació educativa sempre s'ha d'introduir poc a poc i ha d'avaluar les necessitats del centre per millorar els resultats.	1	2	3	4	5
16. La presa de decisions eficaç es basa en l'aplicació de la normativa i la bona gestió dels recursos disponibles.	1	2	3	4	5
17. La funció principal del director és delegar responsabilitats i coordinar el treball de l'equip docent.	1	2	3	4	5
18. La millor opció perquè la família s'impliqui amb l'escola és que interaccionin en els espais i canals de comunicació diversos per participar en la presa de decisions pedagògiques i de gestió del centre.	1	2	3	4	5
19. El disseny curricular ha de gestionar les competències bàsiques que els departaments o comissions de treball proposen, assegurant que no hi hagi repeticions i s'estructuri bé el coneixement.	1	2	3	4	5
20. La funció principal del director és cercar acords entre els diferents actors (docents, alumnes, famílies, administració...).	1	2	3	4	5
21. La formació dels docents s'ha d'incorporar-la en els propis espais i horaris de treball del centre, de forma contínua i orgànica segons necessitats i perfils docents.	1	2	3	4	5
22. La direcció ha de vetllar per comunicar-se amb tots els docents per igual, i únicament a través del correu electrònic o claustres.	1	2	3	4	5
23. La direcció ha de promoure la col·laboració entre el centre i els altres actors socioeducatius del territori per treballar conjuntament per la millora educativa i l'èxit escolar.	1	2	3	4	5
24. L'avaluació més exacte del PEC consisteix en analitzar els resultats de les proves externes sobre el rendiment dels alumnes.	1	2	3	4	5
25. La innovació educativa pot ser una moda perillosa que posi en risc els resultats del sistema educatiu.	1	2	3	4	5
26. L'avaluació de la funció docent és un procés que ha d'orientar l'autoreflexió i el desenvolupament professional, contemplant tant els resultats com la col·laboració en processos d'innovació i millora a nivell de centre.	1	2	3	4	5
27. És obligatori que el docent s'impliqui en el projecte educatiu participant en equips de treball qualificats i repartits segons expertesa per respondre a les necessitats del projecte.	1	2	3	4	5
28. És molt necessari disposar d'horaris còmodes i compactats pels docents (sobretot els que no tenen jornades completes).	1	2	3	4	5
29. És imprescindible que la direcció promogui la comunicació interna creant canals d'informació diversos, organitzant espais físics per compartir, i facilitant trobades o contactes lliures i espontanis.	1	2	3	4	5
30. La millor opció per avaluar el PEC és considerar els resultats de rendiment i recollir indicadors diversos de satisfacció dels	1	2	3	4	5

diferents protagonistes (enquestes, etc.) per analitzar-los.					
31. És necessari articular un sistema d'avaluació de la docència que contempli indicadors diversos i diferents fonts d'informació, trobant incentius per premiar-los.	1	2	3	4	5
32. La millor estratègia perquè l'alumnat s'impliqui amb l'escola és que organitzin i participin en comissions d'estudiants representant diversos interessos com el lleure, l'alimentació, l'intercanvi de serveis i materials...	1	2	3	4	5
33. És important arribar a acords estables amb altres serveis educatius del territori per millorar les actuacions amb alumnes i enriquir l'oferta educativa amb els recursos de l'entorn.	1	2	3	4	5
34. És fonamental que la direcció gestioni el flux d'informació entre els diferents equips de treball i el retorn al propi equip directiu.	1	2	3	4	5
35. En matèria d'espais i mobiliari, el primordial és renovar tots els recursos antics per d'altres més moderns i innovadors, adaptant-se al temps.	1	2	3	4	5
36. La millor opció perquè la família s'impliqui amb l'escola és informar-les de les activitats, així com de les decisions pedagògiques i de gestió que s'han pres.	1	2	3	4	5
37. La innovació educativa comporta sempre obrir espais d'experimentació i aprendre a millorar de forma contínua.	1	2	3	4	5
38. La funció principal del director és assegurar que s'aplica la normativa de forma eficient i justa.	1	2	3	4	5
39. El millor d'un bon disseny curricular és globalitzar àrees i crear projectes transversals que sorgeixin d'inquietuds i necessitats de la comunitat educativa.	1	2	3	4	5
40. El més important per prendre decisions és basar-se en una estratègia comuna i unitària per tot el claustre.	1	2	3	4	5
41. El més important en les reunions amb altres serveis educatius és demanar i oferir informació per millorar les actuacions amb els alumnes.	1	2	3	4	5
42. El més important en l'organització dels horaris és cercar la seva flexibilitat perquè els equips de docents i alumnes treballin conjuntament i prenguin decisions.	1	2	3	4	5
43. El disseny curricular ha de recollir l'organització que fa cada docent de la matèria de forma eficient i atractiva, assegurant que els alumnes aprenguin tota la base necessària.	1	2	3	4	5
44. La millor estratègia perquè l'alumnat s'impliqui amb l'escola és que impulsin reunions, organitzin activitats curriculars i extracurriculars i participin en la creació de coneixement i recursos; de forma autònoma o semi autònoma.	1	2	3	4	5
45. El que regeixen sempre les decisions en matèria d'espais i mobiliaris, són les propostes dels departaments/comissions per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge.	1	2	3	4	5

Com a membre de l'equip directiu, marqui amb una ✕ l'opció que s'acosti més a la seva percepció del que HAURIA DE SER:

1. Alguns docents debaten sobre quin ha de ser el rol de l'alumne, i en conseqüència el del docent en el treball didàctic desenvolupat a l'aula. Es proposen diversos arguments:

- A partir del nivell dels alumnes, el docent ha de facilitar la nova informació ben organitzada als alumnes, ja sigui a través del llibre de text, de vídeos, d'explicacions, etc. Després, amb alguna activitat, es poden posar en pràctica aquests nous coneixements adquirits.
- Per aprendre alguna cosa nova, s'ha de practicar moltes vegades i en situacions diverses. Així, després que el professor faciliti la nova informació, els alumnes han de ser participants del seu propi aprenentatge i dedicar temps a la pràctica del nou coneixement, ja sigui amb exercicis, situacions de role-playing, simulacions, etc.
- El professor ha d'ajudar a que l'alumne sàpiga d'on parteix en relació al nou aprenentatge i a trobar estratègies per aprendre'l. Una bona estratègia per aprendre és que els alumnes es facin preguntes, debatin, negociïn i discuteixin sobre l'objecte d'estudi amb altres companys.

2. Algunes teories consideren que el treball en grup és una manera molt adequada d'organitzar la classe, per tal que els alumnes aprenguin a resoldre un problema, prenguin una decisió o facin un treball obert. Els que opinen això ofereixen diferents raons:

- L'important és que els alumnes es sentin a gust amb els seus companys de grup ja que d'aquesta manera treballen millor. A més, els alumnes amb menys capacitat poden aprendre dels més capacitats ja que aquests els hi fan de model.
- És millor que cada alumne treballi per compte propi, encara que després posin en comú el que han fet, ja que el treball en grup dilueix la responsabilitat individual i, en general, els alumnes s'esforcen menys.
- És bo que els alumnes treballin en grup perquè així han d'explicar-se i convèncer-se entre uns i altres del que han de fer i quines són les decisions a prendre. Això ajuda a que ho entenguin millor i ho pensin més, així com a fixar-se uns objectius comuns i organitzar la tasca.

3. En una nova discussió entre els docents sobre si s'hauria d'esperar o no a ensenyar certs continguts en funció del desenvolupament cognitiu i emocional dels alumnes, sorgiren aquestes opinions:

- En qualsevol moment es pot treballar qualsevol concepte, perquè el que importa quan s'ensenyava alguna cosa és aprofitar l'interès que desperta un nou coneixement, encara que aquesta quedi lluny de l'acceptat en la matèria i nivell d'estudi.
- És millor esperar a ensenyar aquest concepte quan l'alumne pugui comprendre les coses correctament. Quan les condicions, de qualsevol tipus (edat, gènere, motivació, etc), siguin les adequades, l'alumne ho comprendrà.
- L'important és que ara ho conegui i ho recordi, de manera que si ja ho sap, amb el temps arribarà a comprendre-ho plenament.

4. Diferents docents opinen que per a organitzar els grups, amb la finalitat de treballar en equip dins l'aula, el millor és:

- Agrupar aquells que tenen més dificultats per tal que se'ls pugui oferir més recolzament, i agrupar els més avançats perquè puguin progressar al seu ritme.
- Posar en el mateix grup alumnes amb nivells d'aprenentatge diferents per tal que els més avançats puguin ajudar als que tenen més dificultats.
- Posar en el mateix grup a alumnes amb capacitats diferents per tal que puguin contrastar diferents punts de vista i maneres de fer; i així participar de forma variada en les activitats; és a dir, que no tots realitzin les mateixes activitats.

5. Quan un alumne que està intentant realitzar una tasca (analitzar un text, fer una gràfica, comprovar una hipòtesi...) té dificultats, la millor manera d'ajudar-lo seria:

- Explicar-li amb detall els errors que ha comès, els passos equivocats que ha donat, i per què els ha comès.
- Fer-li explicar i especificar quines són les seves dificultats, ajudant-li a comprendre a què es deuen i què hauria de fer per trobar la solució.
- Explicar-li una altra vegada el què ha de fer perquè així aprengui com fer-ho correctament amb la repetició de passos.

6. En general, sempre que finalitza una activitat s'ha de realitzar una avaluació d'aquesta. Davant d'això es plantegen diverses opcions:

- Emprant diferents estratègies educatives. No es busca una nota o la solució correcta, sinó que es faci un feedback.
- El docent sempre avalua l'alumne i, sovint, proposa alternatives o incideix en l'explicació dels errors comesos per l'alumne per tal que se n'adoni del seu procés d'aprenentatge.
- La tasca sempre es corregida pel propi docent per evitar errors de correcció, i sempre es retornada als alumnes amb una puntuació. A vegades amb algun comentari de felicitació o encoratjador per potenciar l'esforç de l'alumne.

7. Les tasques o deures que se'ls pot assignar als estudiants per a que desenvolupin a casa haurien de servir, sobretot, per a:

- Que repassin i practiquin el que s'ha explicat a classe, perquè a classe mai hi ha temps per a que ells practiquin suficientment.
- Que apliquin el que han après a classe a una sèrie de problemes nous i diferents entre ells, ajudant-los a utilitzar amb més criteri allò après.
- Que busquin la relació entre allò après a classe i altres situacions quotidianes o temes que hagin treballat a classe amb altres professors. Els ajudarà a comprendre-ho millor però també a buscar noves preguntes i nous problemes.

Com a membre de l'equip directiu, seleccioni de l'1 al 7 segons el grau d'acord amb l'afirmació:

	Totalment en desacord			↔	Totalment d'acord		
1. Exercir la direcció està en harmonia amb altres activitats de la meva vida.	1	2	3	4	5	6	7
2. Tinc dificultats per controlar la urgència per treballar en la direcció.	1	2	3	4	5	6	7
3. Les coses noves que descobreixo amb la direcció em permeten apreciar-la encara més.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tinc gairebé un sentiment obsessiu respecte a la direcció.	1	2	3	4	5	6	7
5. La direcció reflecteix les qualitats que m'agraden de mi mateix.	1	2	3	4	5	6	7
6. La direcció em permet viure una varietat d'experiències.	1	2	3	4	5	6	7
7. La direcció és l'única activitat que veritablement m'activa.	1	2	3	4	5	6	7
8. La direcció és una activitat ben integrada a la meva vida.	1	2	3	4	5	6	7
9. Si pogués, únicament em dedicaria a dirigir.	1	2	3	4	5	6	7
10. Exercir la direcció està en harmonia amb altres coses que són part de mi.	1	2	3	4	5	6	7
11. La direcció és tan excitant que, a vegades, perdo el control sobre ella.	1	2	3	4	5	6	7
12. Tinc la impressió que la direcció m'acaba controlant.	1	2	3	4	5	6	7
13. Dedico molt de temps a exercir la direcció.	1	2	3	4	5	6	7
14. M'agrada exercir la direcció.	1	2	3	4	5	6	7
15. La direcció és important per a mi.	1	2	3	4	5	6	7
16. La direcció és una passió per a mi.	1	2	3	4	5	6	7
17. Exercir la direcció forma part del que jo soc.	1	2	3	4	5	6	7

Annex 3. Model de regressió si s'elimina algun terme (complexes)

Modelo si se elimina el término					
Variable	Log verosimilitud del modelo	Cambio en -2 log de la verosimilitud	gl	Sig. del cambio	
Paso 1	edadP70	-131,881	8,135	1	,004
	FormPedDIC	-131,191	6,755	1	,009
	NumDocentes3g	-128,717	1,806	2	,405
	formGest_dic	-127,845	,063	1	,802
	Titularitat	-128,041	,455	1	,500
	Nivelleducatiudelcentre	-130,463	5,298	2	,071
	anycarrecsdireccio3g	-128,342	1,056	2	,590
	Gènere	-128,782	1,936	1	,164
	PROMHP	-128,004	,381	1	,537
	PROMOP	-127,861	,095	1	,759
	EA_dic	-132,770	9,913	1	,002
	CARREC_dic	-128,265	,903	1	,342
Paso 2	edadP70	-131,973	8,256	1	,004
	FormPedDIC	-131,377	7,065	1	,008
	NumDocentes3g	-128,744	1,797	2	,407
	Titularitat	-128,118	,545	1	,460
	Nivelleducatiudelcentre	-130,488	5,286	2	,071
	anycarrecsdireccio3g	-128,401	1,111	2	,574
	Gènere	-128,796	1,902	1	,168
	PROMHP	-128,030	,371	1	,542
	PROMOP	-127,904	,119	1	,731
	EA_dic	-132,806	9,923	1	,002
CARREC_dic	-128,269	,848	1	,357	
Paso 3	edadP70	-132,029	8,251	1	,004
	FormPedDIC	-131,472	7,136	1	,008
	NumDocentes3g	-128,768	1,728	2	,421
	Titularitat	-128,188	,568	1	,451
	Nivelleducatiudelcentre	-130,492	5,176	2	,075
	anycarrecsdireccio3g	-128,502	1,195	2	,550
	Gènere	-128,839	1,869	1	,172
	PROMHP	-128,104	,401	1	,527
	EA_dic	-133,022	10,236	1	,001
	CARREC_dic	-128,325	,841	1	,359
Paso 4	edadP70	-132,048	7,093	1	,008
	FormPedDIC	-131,803	6,602	1	,010

	NumDocentes3g	-129,773	2,543	2	,280
	Titularitat	-128,743	,482	1	,488
	Nivelleducatiudelcentre	-131,019	5,035	2	,081
	Gènere	-129,436	1,869	1	,172
	PROMHP	-128,691	,379	1	,538
	EA_dic	-133,352	9,700	1	,002
	CARREC_dic	-128,649	,294	1	,588
	edadP70	-132,508	7,719	1	,005
	FormPedDIC	-131,809	6,320	1	,012
	NumDocentes3g	-129,920	2,543	2	,280
	Titularitat	-128,821	,345	1	,557
Paso 5	Nivelleducatiudelcentre	-131,103	4,909	2	,086
	Gènere	-129,736	2,174	1	,140
	PROMHP	-128,851	,404	1	,525
	EA_dic	-133,541	9,784	1	,002
	edadP70	-132,602	7,560	1	,006
	FormPedDIC	-131,977	6,311	1	,012
	NumDocentes3g	-130,100	2,557	2	,278
Paso 6	Nivelleducatiudelcentre	-131,167	4,690	2	,096
	Gènere	-129,821	1,999	1	,157
	PROMHP	-128,966	,289	1	,591
	EA_dic	-133,701	9,760	1	,002
	edadP70	-133,062	8,192	1	,004
	FormPedDIC	-132,060	6,188	1	,013
	NumDocentes3g	-130,278	2,625	2	,269
Paso 7	Nivelleducatiudelcentre	-131,313	4,694	2	,096
	Gènere	-129,956	1,980	1	,159
	EA_dic	-133,718	9,505	1	,002
	edadP70	-133,789	7,020	1	,008
	FormPedDIC	-133,235	5,914	1	,015
Paso 8	Nivelleducatiudelcentre	-133,192	5,828	2	,054
	Gènere	-131,223	1,889	1	,169
	EA_dic	-135,761	10,966	1	,001
	edadP70	-134,952	7,459	1	,006
	FormPedDIC	-133,765	5,084	1	,024
Paso 9	Nivelleducatiudelcentre	-134,763	7,082	2	,029
	EA_dic	-136,508	10,571	1	,001

Annex 4. Model de regressió si s'elimina algun terme (complicats)

Modelo si se elimina el término					
Variable	Log verosimilitud del modelo	Cambio en -2 log de la verosimilitud	gl	Sig. del cambio	
Paso 1	edadP70	-129,854	,342	1	,559
	FormPedDIC	-137,736	16,104	1	,000
	NumDocentes3g	-130,001	,634	2	,728
	formGest_dic	-129,715	,062	1	,803
	Titularitat	-129,888	,408	1	,523
	Nivel·educatiu del centre	-137,693	16,019	2	,000
	anycarrecs direccio3g	-130,498	1,630	2	,443
	Gènere	-129,771	,174	1	,676
	PROMHP	-131,781	4,194	1	,041
	PROMOP	-129,769	,171	1	,679
	EA_dic	-130,038	,708	1	,400
	CARREC_dic	-130,367	1,368	1	,242
Paso 2	edadP70	-129,888	,347	1	,556
	FormPedDIC	-137,741	16,053	1	,000
	NumDocentes3g	-130,028	,627	2	,731
	Titularitat	-129,957	,484	1	,486
	Nivel·educatiu del centre	-137,713	15,997	2	,000
	anycarrecs direccio3g	-130,520	1,611	2	,447
	Gènere	-129,797	,165	1	,685
	PROMHP	-131,815	4,200	1	,040
	PROMOP	-129,787	,145	1	,704
	EA_dic	-130,077	,726	1	,394
CARREC_dic	-130,626	1,824	1	,177	
Paso 3	edadP70	-130,243	,430	1	,512
	FormPedDIC	-137,978	15,900	1	,000
	Titularitat	-130,275	,493	1	,482
	Nivel·educatiu del centre	-139,287	18,519	2	,000
	anycarrecs direccio3g	-130,730	1,403	2	,496
	Gènere	-130,140	,225	1	,636
	PROMHP	-132,162	4,268	1	,039
	PROMOP	-130,079	,103	1	,749
	EA_dic	-130,483	,910	1	,340
CARREC_dic	-131,025	1,994	1	,158	
Paso 4	edadP70	-130,312	,466	1	,495
	FormPedDIC	-138,091	16,023	1	,000

	Titularitat	-130,312	,466	1	,495
	Nivel·educatiu del centre	-139,288	18,417	2	,000
	any carrecs direccio 3g	-130,763	1,367	2	,505
	Gènere	-130,190	,221	1	,638
	PROMHP	-132,310	4,461	1	,035
	EA_dic	-130,578	,997	1	,318
	CARREC_dic	-131,058	1,958	1	,162
Paso 5	edadP70	-130,437	,494	1	,482
	FormPedDIC	-138,473	16,566	1	,000
	Titularitat	-130,419	,459	1	,498
	Nivel·educatiu del centre	-139,315	18,250	2	,000
	any carrecs direccio 3g	-130,858	1,337	2	,513
	PROMHP	-132,437	4,495	1	,034
	EA_dic	-130,695	1,010	1	,315
	CARREC_dic	-131,122	1,865	1	,172
Paso 6	edadP70	-131,100	,483	1	,487
	FormPedDIC	-138,897	16,077	1	,000
	Titularitat	-131,056	,396	1	,529
	Nivel·educatiu del centre	-139,874	18,032	2	,000
	PROMHP	-133,076	4,436	1	,035
	EA_dic	-131,424	1,132	1	,287
	CARREC_dic	-131,657	1,598	1	,206
Paso 7	edadP70	-131,286	,459	1	,498
	FormPedDIC	-139,105	16,097	1	,000
	Nivel·educatiu del centre	-139,972	17,831	2	,000
	PROMHP	-133,507	4,902	1	,027
	EA_dic	-131,588	1,063	1	,302
	CARREC_dic	-132,132	2,153	1	,142
Paso 8	FormPedDIC	-139,198	15,824	1	,000
	Nivel·educatiu del centre	-140,607	18,643	2	,000
	PROMHP	-133,626	4,681	1	,030
	EA_dic	-131,796	1,021	1	,312
	CARREC_dic	-132,201	1,832	1	,176
Paso 9	FormPedDIC	-139,621	15,650	1	,000
	Nivel·educatiu del centre	-141,318	19,045	2	,000
	PROMHP	-133,973	4,355	1	,037
	CARREC_dic	-132,834	2,077	1	,150
Paso 10	FormPedDIC	-139,881	14,093	1	,000
	Nivel·educatiu del centre	-142,102	18,534	2	,000
	PROMHP	-135,204	4,739	1	,029