

El desenvolupament de la identitat dels directors d'escola. Caracterització empírica i proposta formativa basada en el diàleg

Maria Núria Mollà Trill

<http://hdl.handle.net/10803/689034>

Data de defensa: 17-07-2023

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	El desenvolupament de la identitat dels directors d'escola. Caracterització empírica i proposta formativa basada en el diàleg
Realitzada per	Maria Núria Mollà Trill
en el Centre	Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
i en el Departament	Psicologia
Dirigida per	Dra. Montserrat Castelló Badia

TESI DOCTORAL

**El desenvolupament de la
identitat dels directors d'escola.
Caracterització empírica i proposta
formativa basada en el diàleg**

Doctoranda

Maria Núria Mollà Trill

Directora

Dra. Montserrat Castelló Badia

2023

En aquesta tesi hem adoptat el terme de director, entenent el masculí com a genèric, per referir-nos tant a directores com a directors d'escola, d'acord amb les indicacions normatives, tant en català com castellà, del gènere no marcat, sovint mal anomenat masculí. Som molt conscients del debat actual entorn la llengua inclusiva i també de les veus que consideren excloent l'ús del masculí genèric, encara que no faci referència a cap persona concreta. Tanmateix, en un text tan llarg com aquest, hem considerat inviable el desdoblament de les formes que connoten el gènere, a banda de que també aquesta opció pot també ser poc inclusiva en relació a aquelles persones que no s'identifiquen amb les opcions binàries. Compartim l'opinió d'un nombrós nombre de filòlogues quan reivindiquen que el veritable debat rau en l'anàlisi del(s) discurs(os) i la seva relació amb el poder, i no en les formes lingüístiques, genuïnament no marcades. Conseqüentment, entenem que en els àmbits professionals les dones han de ser escoltades per les seves idees i els seus coneixements, sovint diferencials (Junyent et al., 2021), i en l'àmbit de la recerca, la perspectiva de gènere ha d'estar present en totes les anàlisis.

Junyent, M. C. (Eds.) (2021). *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou*. Eumo Editorial. Vic.

Índex

Agraïments	11
Capítol I. Introducció	15
El director d'escola a Europa i a Catalunya	18
Conceptualització i reptes de la direcció escolar	21
Una direcció centrada en l'aprenentatge	21
Inducció i desenvolupament professional dels directors d'escola	25
Conceptualització de la identitat del director d'escola	30
Revisió de la recerca sobre la identitat professional del director d'escola	31
La identitat del director d'escola des de <i>la Teoria del Self-Dialògic</i>	33
El desenvolupament identitari i els incidents crítics	40
Estructura de la tesi	41
Referències	44
Capítol II. Estudi 1· Caracterización de la identidad profesional de los directores de escuela	59
Introducción	61
La identidad desde la perspectiva dialógica	63
Método	65
Participantes	65
Instrumentos	66
Procedimiento	67
Análisis de datos	68
Resultados	69
Caracterización del yo-dialógico de los directores expertos	69
Caso Andreu	69
Caso Bernat	72
Caso Cesc	75
Caso Dolors	77
Discusión	79
Referencias	83

Capítol III. Estudi 2· Identity positioning of experienced school principals when facing critical incidents	89
Introduction	90
Principals' identities based on dialogical self-theory	92
Critical incidents and school principals' identity development	95
Method	96
Participants	96
Instruments	98
Procedure	98
Results	101
Critical incidents faced by the principals	101
School principals' repertoire of positions	103
School principals' identity positioning mechanisms when facing CIs	105
Discussion	108
References	111
Annex	117
Capítol IV. Estudi 3· De profesor a director de escuela. Análisis de un proceso de transición identitaria	119
Introducción	121
La identidad desde la teoría del yo-dialógico	122
Método	125
Participantes	125
Instrumentos	125
Procedimiento	126
Resultados	129
Caracterización del yo dialógico del director novel y su posicionamiento ante los incidentes críticos	129
Identificación y análisis de los episodios de transición identitaria y su función en la adopción del nuevo rol profesional	132
Episodios en los que se resuelven los incidentes críticos	135
Episodios en los que no se resuelven los incidentes críticos	136
Discusión	138
Referencias	141
Anexo	146

Capítol V. Proposta formativa adreçada a directores novells basada en el diàleg	149
Fonaments conceptuals i metodològics per al disseny de formacions basades en la perspectiva dialògica	150
Disseny d'un curs de formació adreçat a directores novells basat en la perspectiva dialògica	152
Presentació	152
Participants i formadors	153
Objectius	153
Competències	154
Continguts	154
Durada	155
Metodologia	155
Eines dialògiques	155
Procés formatiu	159
Referències	164
Capítol VI. Conclusions de la tesi	167
Conclusions dels estudis empírics	168
Estudi 1. Caracterització de la identitat professional dels directores d'escola.	168
Estudi 2. El posicionament identitari dels directores experts enfront dels incidents crítics.	170
Estudi 3. De professor a director d'escola. Anàlisi d'un procés de transició identitària.	172
Contribucions de la tesi	174
Contribucions teòriques	174
Contribucions metodològiques	176
Contribucions pedagògiques	177
Limitacions de la tesi i futures línies de recerca	179

Agraïments

Em sento profundament agraïda d'haver caminat per aquest camí. Escriure aquesta tesi ha estat una oportunitat per integrar la meva trajectòria professional i re-construir-me per demà.

Agraeixo a la Dra. Montserrat Castelló, directora de la tesi, la confiança dipositada en la meva proposta. El seu guiatge afectuós i l'assessorament rigorós han fet el camí planer, convertint-lo en una experiència intel·lectual i humana molt enriquidora. Gràcies, Montse, per la teva saviesa i passió investigadora. Vull expressar també la meva gratitud al Dr. Carles Monereo, perquè hi és des de molt abans. Gràcies, Carles, per la teva inspiració, per introduir-me en la *Dialogical Self Theory* i, sobretot, per tants reptes de desenvolupament professional que m'has ofert al llarg dels anys.

Un agraïment a tots els investigadors del Seminari Interuniversitari sobre Identitat i Noves Trajectòries Educatives (SINTE), dels quals he après tant i confio seguir aprenent en un futur. Molt agraïda a tot l'equip d'investigació SINTE-URL per acollir-me amb tanta calidesa i per socialitzar-me com a investigadora, si soc aquí és gràcies al camí que va fer vosaltres abans. Gràcies a l'Eva Liesa, a la Paula Mayoral i a la Maribel Cano per la vostra generositat i tenacitat i, sobretot, moltes gràcies pel vostre suport i per les vostres preguntes que m'han ajudat en cada moment a anar més enllà. Gràcies, també, a la Núria i a la Mireia,

Agraïments

per explicar-me la vostra experiència i proporcionar-me aquells consells que em calien per continuar avançant. Gràcies a la Mariona, a la Ingrid i a l'Anna, companyes en la primera etapa doctoral, i a l'Andrea, companya en aquesta segona etapa, per les estimulants converses que hem anat compartint durant el llarg camí.

Un enorme agraïment als quatre directors i la directora que ho han donat tot per aquesta recerca i molt més per a l'educació d'infants i joves; per a mi sempre sereu l'Andreu, el Bernat, el Cesc, la Dolors i el Joan. Gràcies pel vostre temps, per aparcar les crisis que precedien l'hora de la nostra trobada i centrar-vos en l'entrevista. Gràcies pel vostre compromís amb la recerca educativa, per dedicar-vos en cos i ànima a pensar en veu alta sobre les vostres tasques i desafiaments i, sobretot, per deixar-me'n ser testimoni. Gràcies per la vostra lleialtat, confiança i paciència, per donar tant sense saber com acabaria la cosa. Mai no us podré agrair prou com he après de vosaltres i amb vosaltres.

Un afectuós agraïment "als meus directors i a les meves directores d'escola", sou l'alfa i l'omega d'aquesta recerca, compartir el vostre dia a dia ha estat i és un regal per a mi, gràcies per compartir camí i vida. *Gracias Toni, por tu mente brillante, dialogar contigo siempre me ha supuesto un aprendizaje.* Gràcies, Jordi, pel teu entusiasme i perspectiva, la teva anàlisi sistèmica sempre és clau per calibrar la brúixola. Gràcies, Jordi, per la teva coherència i justícia, les xerrades són de les que connecten amb allò que és essencial. Gràcies, Anna, per la teva valentia i empatia, els teus processos són exemple pels altres. Gràcies, Arnau, pel teu inesgotable esperit de servei, la teva humilitat i senzillesa ens fa a tots millors. Gràcies, Maite, per la teva franquesa i compromís, perquè malgrat que el mar ens separa, la lluita és compartida. Gràcies, Marta, pel teu seny i tacte, sentir-te a prop reconforta més del que et penses. Gràcies a la Sílvia i a la Gemma, sempre sereu directores en majúscula, gràcies per la vostra aliança i sobretot pels dinars terapèutics, perquè sou d'aquelles persones amb qui puc parlar de tot i amb qui no acabaria mai de parlar. Gràcies, Jordi, el meu primer director, amb tu vaig aprendre com d'important és dirigir una escola des de l'autoritat moral.

Un sincer agraïment als Salesians, perquè al llarg de la trajectòria professional m'han permès reinventar-me unes quantes vegades. Gràcies al Faustí Gutiérrez, al José Iriarte, al Joan Lluís Playá i al Joan Codina per animar-me a explorar i caminar per nous

camins. Gràcies al Miquel Tallada, model de sensatesa i coherència, pel seu bon judici i enginy per conduir les idees i les persones. Gràcies al Carles Rubio per aquella conversa que em va esperonar a posar-m'hi.

Finalment, un infinit agraïment a la meva família i amics. Molt especialment, gràcies, Jordi, per ser amb mi, per compartir projectes i il·luminar el camí. La teva bondat i amor omplen el camí d'esperança. Gràcies, Marta, per fer d'aquest camí una experiència memorable, sense cap mena de dubte, el millor de tot ha estat tenir-te al costat. Gràcies per compartir el teu art en la recerca. La teva serenitat, fortalesa i resiliència, han estat la clau per transformar els entrebancs en possibilitats. Gràcies, Albert, per tenir sempre a punt una mirada positiva i un somriure entusiasta. La teva curiositat per tot i reflexió sobre tot són afany i desafiament per aconseguir els somnis. Gràcies, pares, per ser referents de generositat i perseverança, per ensenyar-me a caminar i a lluitar incansablement per encarar les dificultats i, sobretot, per superar els meus límits. La vostra admiració i suport m'acompanyaran sempre.

Barcelona, 31 de gener de 2023

Capítol I. Introducció

Aquesta tesi sorgeix del meu interès per caracteritzar la identitat dels directors d'escola i contribuir al seu desenvolupament professional. Ens interessava, explicar el posicionament identitari tant a l'inici de la trajectòria directiva com quan aquesta trajectòria ja s'ha consolidat i entendre millor el procés que permet esdevenir director o directora d'un centre escolar. En últim terme, preteníem disposar d'evidència empírica per significar els programes formatius adreçats a directors novells i contribuir que s'orientin al desenvolupament de la identitat professional.

Aquesta motivació inicial parteix de la meva trajectòria professional com a directora d'escola, etapa en què vaig experimentar —i, a vegades, patir— les dificultats i els desafiaments que caracteritzen l'exercici del rol directiu i les seves funcions, sense que la formació rebuda tingués en compte el canvi identitari que suposava l'adopció del nou rol. L'interès augmenta quan assumeixo el rol d'assessora psicopedagògica i formadora de docents i directius, rol que estic desenvolupant en l'actualitat. Com a facilitadora de processos de transformació educativa, l'acompanyament dels diferents actors en aquests processos m'ha permès reflexionar sobre les diferents maneres d'afrontar les dificultats i els desafiaments professionals tant propis com aliens. L'exercici d'aquests rols conformen la meva trajectòria professional que, fins ara, havia estat construïda a través de moltes

Capítol I

converses amb els altres i amb mi mateixa. Aquesta tesi m'ha permès contrastar serenament aquestes veus internes i les d'altres col·legues amb les dels referents científics que m'han acompanyat en la trajectòria doctoral.

L'interès personal i professional connecta amb l'omnipresència que, darrerament, ha anat ocupant el debat internacional sobre la funció directiva. Aquest debat és a la base de la demanda de noves polítiques educatives que redefeixin les responsabilitats, funcions i tasques dels directors d'escola; la redistribució del lideratge escolar entre les diferents persones involucrades en la gestió de les escoles; la professionalització de carrera directiva; i el desenvolupament dels directors a través de programes de formació inicial i continua (Pont et al., 2008).

La caracterització de la funció directiva que emergeix d'aquest debat va més enllà de la concepció d'un lideratge en clau d'habilitats o aptituds personals i l'entén com l'exercici d'un conjunt d'accions de transformació personal i de millora de l'escola (CEPPE, 2013). Aquesta caracterització s'alinea amb els informes de l'OECD i la UNESCO que conclouen que els directors d'escola exitosos no només han de realitzar una bona gestió escolar, sinó que, prioritàriament, han d'orientar el desenvolupament professional propi i dels docents i crear, alhora, unes condicions organitzacionals favorables que incideixin significativament en la millora dels aprenentatges dels alumnes (OECD, 2013a; UNESCO-IIPE-IWGE, 2012).

El doble repte de promoure la millora dels resultats d'aprenentatge i el desenvolupament professional és força complex pel director, no només per la coexistència de diversos models de lideratge i diverses maneres de fer dels professionals que exerceixen la funció directiva, sinó per com els directors afronten aquests desafiaments i, particularment, quines estratègies mobilitzen per resoldre'ls favorablement.

Aquesta tesi adopta el terme *director d'escola*, diferenciant-lo del terme *líder escolar* malgrat que internacionalment, són molts els autors i els documents en què s'utilitzen ambdós termes indistintament. Un exemple d'aquesta manca de diferenciació la trobem en la definició adoptada per l'informe de la xarxa europea d'informació sobre educació (Eurydice):

La persona que dirigeix un centre educatiu de forma individual o conjuntament amb un òrgan administratiu de tipus junta o consell i que és responsable de la direcció i administració. En funció de les circumstàncies, aquesta persona podrà també tenir responsabilitats docents —que poden incloure no només les tasques docents, sinó també la responsabilitat sobre el funcionament general de la institució en àrees tals com l'horari, la implementació del currículum, les decisions sobre el que s'ha d'ensenyar i els materials i mètodes que s'han d'utilitzar, l'avaluació dels docents i el seu acompliment, etc.— o les responsabilitats econòmiques —sovint limitades a la responsabilitat sobre l'administració dels recursos assignats al centre— (Eurydice, 2013, pp. 134).

La preferència pel terme director d'escola rau en el propòsit d'ampliar coneixement sobre com els directors interpreten en el seu espai mental el rol professional, és a dir les funcions i tasques que configuren la seva esfera d'activitat professional (Castelló et al., 2015; Engeström i Sannino, 2010; Hermans, 2001, 2008). Aquesta interpretació s'origina a partir del diàleg que estableixen amb les veus pròpies i la dels altres, en especial dels professionals amb qui comparteixen lideratge quan afronten els incidents professionals que interpreten com a crítics (Everly i Mitchell, 1999). Respondre a preguntes com qui soc i qui vull ser com a director quan afronto determinats incidents propis del rol pot contribuir al desenvolupament de la identitat professional i, com ja hem dit, entendre aquest desenvolupament ens pot orientar en el disseny de programes formatius basats en la perspectiva dialògica (Akkerman i Meijer, 2011; Monereo i Badia, 2020).

Aquest primer capítol consta de dos grans apartats. En el primer, introductor, presentem l'àmbit d'estudi i detallem el marc teòric i conceptual. En el segon, presentem l'estructura de la tesi que consta de tres estudis empírics i el disseny d'una proposta formativa.

Concretament, en aquest apartat introductor, en primer lloc, examinem la situació del director d'escola a Europa i a Catalunya. En segon lloc, revisem la literatura sobre la conceptualització de la direcció escolar, repassant els reptes que la caracteritzen i descrivint com és l'accés i el desenvolupament professional. Per tancar l'apartat, analitzem com s'ha abordat l'estudi la identitat professional del director d'escola i presentem la conceptualització adoptada en els estudis empírics que conformen la tesi. En el segon apartat descrivim l'estructura de la tesi i el detall tant dels tres estudis empírics, alguns ja

publicats, com de la resta de capítols que inclouen el disseny d'una proposta formativa adreçada a directors novells i les conclusions generals del treball dut a terme.

El director d'escola a Europa i a Catalunya

La majoria d'estudis sobre el lideratge i la direcció escolar es duen a terme en àrees geogràfiques delimitades amb estructures polítiques o pràctiques comunes —com per exemple Àsia, Amèrica Llatina, Europa—, basant-se en el fet que les pràctiques professionals són sensibles a uns valors i visions culturalment situats i compartits. En aquest apartat revisarem la situació de la direcció escolar a Europa i, en particular, a Catalunya.

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OECD, en anglès) ha impulsat una sèrie d'estudis que persegueixen comparar i harmonitzar els estàndards d'acompliment dels directors d'escola proposats pels diferents sistemes educatius europeus, amb l'objectiu d'identificar les pràctiques efectives de lideratge. Aquestes iniciatives convergeixen en destacar que, majoritàriament, els països europeus prioritzen un conjunt de funcions directives força homogènies orientades a la millora de l'aprenentatge dels alumnes. Aquestes funcions estableixen competències comunes vinculades als resultats positius de les escoles i s'organitzen entorn de cinc àmbits relacionats amb l'establiment de la missió de l'escola, la generació de condicions organitzatives, la creació d'un clima harmònic en el centre escolar, la promoció del desenvolupament professional tant del director com dels docents i, per últim, la gestió, animació i la supervisió dels processos d'ensenyament i aprenentatge (CEPPE, 2013).

Paral·lelament, la *Red Eurydice*, xarxa formada pels països que participen en el programa d'Aprenentatge Permanent de la Unió Europea i coordinada per l'Agència Executiva, Audiovisual i Cultural, té com a finalitat informar sobre els sistemes educatius europeus i les seves polítiques per promoure i millorar la qualitat de l'ensenyament. En relació amb la direcció escolar, els seus informes, basats en estudis internacionals com

TALIS¹, PISA² i TIMSS³ (OECD, 2010, 2013b, 2014; Mullis et al., 2012), aborden el desenvolupament professional i les condicions laborals a partir de dades sobre l'accés a la direcció, la distribució del lideratge i les funcions del director que s'estudien en funció de variables com l'edat, gènere o les condicions laborals (p. ex. la jornada laboral, els salaris o la ràtio d'alumnes per docents).

Aquests informes (Eurydice, 2013, 2015) destaquen que els directors d'escola en el context europeu, tenen de mitjana cinc anys d'experiència docent a més d'experiència en gestió i formació específica per exercir la funció directiva. En gairebé tots els països existeixen programes específics de formació inicial i contínua, essent aquesta darrera requerida com a un deure. Pel que fa a les activitats més habituals, suggereixen que els directors acostumen a involucrar-se en el seguiment del progrés dels alumnes i en la coordinació curricular, posar en marxa projectes educatius, assessorar els professors en el seu desenvolupament professional, dissenyar programes de formació contínua pel professorat i, en menor grau, en tenir cura de la seva formació contínua. Una conclusió molt rellevant d'aquests informes és la constatació de què, malgrat que les tasques directives es distribueixen entre els membres que conformen els equips directius, els enfocaments innovadors, com el lideratge distribuït entre el professorat o la creació de grups informals *ad-hoc*, són excepcionals, en la gran majoria de països.

En el context català, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2020), òrgan consultiu del Departament d'Educació que té per objectiu l'anàlisi i l'avaluació del sistema educatiu català d'àmbit no universitari, en l'informe d'avaluació 24, analitza el context de les direccions d'educació secundària del curs 2018-19. Concretament, pretén caracteritzar la figura professional de la direcció escolar —experiència docent i directiva, grau de satisfacció personal, desenvolupament professional— i relacionar-la amb variables

¹ TALIS (Estudi Internacional sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge). Avalua professors i directors d'educació secundària del mateix centre en aspectes relatius a la direcció i gestió de centres, l'avaluació del treball dels docents i la formació contínua en què participen els docents, entre altres.

² PISA (Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants). Mesura el nivell de rendiment en lectura, matemàtiques i ciències a partir d'una mostra representativa de l'alumnat de 15 anys. L'estudi inclou variables del context escolar i familiar.

³ TIMSS (Estudi sobre Tendències en Matemàtiques i Ciències). Informa sobre el context d'aprenentatge dels estudiants, els seus professors i directors, així com del currículum de les matèries.

Capítol I

dels centres educatius —usos dels recursos, ambient i organització del centre o nivell de complexitat.

L'informe posa de manifest que el perfil predominant és el d'un director amb una experiència docent superior a 20 anys i amb força experiència en càrrecs directius previs. La majoria declaren sentir-se satisfets amb el seu rendiment, però insatisfets amb les condicions en què treballen. Identifiquen les tasques burocràtiques, a les que dediquen més temps, com a principal font d'estrès i, en un segon terme, la responsabilitat i preocupació per tots els elements que afecten directament els alumnes, com el rendiment acadèmic, l'atenció a les necessitats educatives especials i l'atenció a les famílies.

Pel que fa a desenvolupament professional, l'informe assenyala que més de tres quartes parts dels directors es formen abans d'exercir el càrrec. La formació consisteix en cursos d'un any o menys sobre el lideratge i la gestió administrativa. L'informe evidencia que un 60% dels directors participen en activitats de formació continuada relacionades amb la innovació i la millora. Les que desperten més interès entre els directors són les d'anàlisi de recerques educatives i les d'intercanvi d'experiències entre escoles. Tanmateix, l'estudi també deixa clar que un 47% de directors no participa en cap xarxa de direcció o innovació. Els directors reclamen formació específica en estratègies per promoure la col·laboració entre docents, gestionar del personal del centre, la innovació o l'ús de les dades.

Una de les aportacions més notables és la diferenciació entre dues maneres d'exercir la direcció escolar. D'una banda, hi ha un conjunt de directors que exerceixen un lideratge gerencial i personalista i entenen que la gestió de tasques administratives és primordial en el desenvolupament de la funció directiva. D'altra banda, trobem aquells directors que exerceixen un lideratge educatiu col·laboratiu i prioritzen els aspectes pedagògics de la funció directiva. No obstant això, l'informe destaca que l'anàlisi dels resultats d'aprenentatge dels alumnes al final de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria no permeten avaluar quin dels dos estils directius impacte més positivament en l'aprenentatge dels alumnes.

Tot i la rellevància d'aquests informes, les seves aportacions se circumscriuen a la descripció de les funcions que exerceixen els directors, sense diferenciar el moment de la seva trajectòria i no n'hi ha cap que analitzi els reptes específics als quals s'enfronten les

persones que accedeixen a la direcció, normalment des d'una posició docent. La recerca ha posat de manifest la complexitat que implica per a un director d'escola novell canviar de rol i ser capaç d'incidir positivament no només en l'aprenentatge dels alumnes sinó també en el dels docents i alhora vetllar tant pel funcionament harmònic de l'escola com pel seu propi desenvolupament professional. D'aquestes qüestions ens n'ocuparem en el següent apartat en què revisarem l'estat del coneixement científic sobre la naturalesa dels reptes als quals s'enfronta un director novell.

Conceptualització i reptes de la direcció escolar

Actualment, les expectatives socials respecte el rol directiu han canviat radicalment i això ha influït en el canvi de conceptualització de la direcció escolar. En aquest apartat abordarem la conceptualització vigent i els reptes que la recerca n'ha destacat. Així, en el primer subapartat, revisarem la literatura que s'ha ocupat de caracteritzar els trets més rellevants de la direcció escolar centrada en l'aprenentatge i, en el segon, sintetitzarem els reptes que suposa l'accés a la direcció escolar i el desenvolupament professional dels directors novells.

Una direcció centrada en l'aprenentatge

En les darreres tres dècades, la investigació, majoritàriament en contextos angloparlants, ha posat de manifest l'impacte que els directors d'escola exerceixen sobre el rendiment acadèmic dels alumnes i, en menor mesura, sobre mestres i professors. L'informe de la *Wallace Foundation* (Leightwood et al., 2004) situa la direcció escolar com el segon factor d'influència sobre l'aprenentatge dels alumnes, després de les estratègies d'ensenyament a l'aula. Aquesta conclusió està basada en sis estudis longitudinals sobre l'impacte d'un determinat director en diferents escoles i de diferents directors en una mateixa escola. La síntesi del conjunt de dades, qualitatives i quantitatives, permet identificar quatre pràctiques i tres habilitats fonamentals que caracteritzen els directors d'escola efectius. Els mateixos autors, en informes posteriors confirmen novament la influència dels directors d'escola com a catalitzadors de reformes educatives autèntiques i sistèmiques, i reiterant l'absència d'evidència de millora significativa en els resultats dels estudiants en escoles on

Capítol I

no hi ha un lideratge eficaç (Leitwood et al., 2010; Louis et al., 2010). El darrer informe de la *Wallace Foundation* (Grissom et al., 2021) no només completa els informes anteriors, sinó que afegeix que l'impacte del lideratge en els aprenentatges de docents i alumnes és més gran del que s'intuïa. A més, apunta que els efectes d'un lideratge eficaç s'observen en la reducció de l'absentisme dels alumnes i de la rotació de docents i, també, en la millora de la convivència i la creació d'un clima de benestar emocional que faciliti la cooperació i l'aprenentatge d'alumnes, docents i escola.

Dos anys més tard del primer informe, l'estudi es replica i s'amplia (Leithwood et al., 2006) al Regne Unit on es diferencien els conceptes d'eficàcia i èxit entorn del lideratge. Tot i acceptar que indicadors com el progrés i el rendiment dels estudiants són claus per determinar l'eficàcia de la direcció escolar, els autors consideren que són insuficients. Així, per esdevenir escoles exitoses, és necessari promoure l'educació en valors com la integritat, l'equitat, l'aprenentatge al llarg de la vida i la ciutadania; per tant, conclouen que quan es pretén avaluar el lideratge exitós es fa imprescindible complementar els resultats acadèmics amb els resultats socials dels estudiants.

A partir d'aquests estudis, es popularitzen quatre principis explicatius del que s'entén com a pràctica exitosa dels líders escolars. El primer implica que els directors d'escola han de considerar tots els membres d'una escola com a aprenents. El segon subratlla la necessitat de què assumeixin el seu paper en la creació de condicions favorables per a l'aprenentatge de tots els membres de la comunitat. El tercer fa referència a la rellevància de què situïn l'aprenentatge en el centre de tots els processos de l'escola. Finalment, el quart comporta comprometre els diferents actors en la creació d'una veritable comunitat d'aprenentatge perquè es corresponsabilitzin de l'anàlisi dels resultats de l'escola i la co-creació d'estratègies per millorar-los (MacBeath et al., 2009).

En aquest sentit, la recerca ha identificat algunes estratègies per fer-hi front que caracteritzen els directors exitosos. Entre elles destaquen la definició de la missió, visió i valors de l'escola; l'optimització de les condicions i la reestructuració de l'organització escolar al servei de la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge; el redisseny i l'enriquiment del currículum; la promoció de la millora de la qualitat docent i la construcció de relacions col·laboratives dins i fora de l'escola. Evidentment, no hi ha una única manera de posar en

marxa aquestes estratègies, el que sabem és que el director exitós és aquell que decideix estratègicament com les aplicarà en una situació determinada atenent a les particularitats del context.

Existeix, doncs, un consens en conceptualitzar el lideratge dels directors estretament vinculat a l'aprenentatge. Conseqüentment, el context actual interpel·la el director perquè assumeixi el seu paper com a líder de la millora de l'aprenentatge a l'escola, contribuint directament a la millora del benestar a l'escola i la prevenció de l'esgotament emocional dels docents (Longás et al., 2012).

Tot i que la recerca mostra que aquesta conceptualització del lideratge centrat en l'aprenentatge és àmpliament compartida, també ha evidenciat que es tracta d'un fenomen amb característiques diferencials en funció dels contextos particulars. Variables com el grau en què els directors d'escola estimulen el desenvolupament professional efectiu o l'autonomia educativa dels docents expliquen aquesta diferència entre contextos (Veletić i Olsen, 2021).

A més, algunes investigacions sobre el lideratge escolar també apunten a dues interpretacions del concepte de lideratge escolar que responen a dues tradicions diferenciades. El lideratge instructiu exercit per directors centrats en com els docents ensenyen, assumint en conseqüència un enfocament crític sobre com actuen els docents i quines activitats tenen efectes directes en l'aprenentatge dels estudiants (Bush i Glover, 2014). En contrast, la noció de lideratge transformacional centrat en l'aprenentatge que fa referència a accions que duen a terme els directors per millorar l'aprenentatge dels alumnes i els seus resultats (LaPointe-Terosky, 2014).

Complementàriament, la recerca ha demostrat que el lideratge escolar té un major impacte quan està àmpliament distribuït, pel fet que es compte amb els diferents actors per afrontar situacions complexes i construir respostes col·lectives a través del diàleg generatiu (Draaisma et al., 2018; Senge et al., 2015) i el desenvolupament de les capacitats de tot l'equip (Spillane i Healy, 2010). És per això que la distribució exitosa del lideratge depèn de la confiança que el director estableix amb l'equip i de la seva influència en la motivació, les habilitats i condicions del treball personal dels docents. La implicació dels docents acostuma

Capítol I

a ser progressiva i a estar en sintonia amb el desenvolupament professional del mateix director (Day et al., 2010; Leithwood et al., 2008, 2020).

Malgrat el reconeixement de l'efecte que el director de l'escola té en els resultats d'aprenentatge dels alumnes, la recerca també n'assenyala algunes limitacions, en part degudes a l'existència de diverses tipologies de lideratge i a la multiplicitat de trets que descriuen un líder exitós. En conseqüència, resulta impossible establir una definició que expliqui en què consisteix una bona direcció escolar, atesa la dificultat d'aïllar quins són els efectes directes i indirectes sobre el rendiment dels alumnes.

Arribats a aquest punt, cal també esmentar el risc que suposa dependre exclusivament dels resultats dels alumnes per valorar l'èxit dels sistemes educatius, les escoles i la direcció, especialment quan aquests es vinculen només a proves estandarditzades. A la pràctica, és clarament reduccionista pretendre que els directors escolars siguin els darrers responsables de la millora dels resultats dels alumnes, a banda del fet que aquesta pretensió es converteix en un desafiament que pressiona i condiciona excessivament l'exercici de les funcions i tasques directives (Greany, 2019).

En relació amb les funcions, els directors centrats en l'aprenentatge orienten les tasques directives cap al propòsit, negociant expectatives i establint objectius amb els diferents actors; a la gestió estratègica de recursos econòmics al servei del projecte; a la millora de l'aprenentatge dels alumnes; al desenvolupament professional dels docents; i a la promoció d'un entorn escolar ordenat i segur (Robinson et al., 2008; Robinson, 2011). Basant-se en diferents metaanàlisis, Robinson (2019) va concloure que tant garantir un entorn segur i ordenat com gestionar estratègicament els recursos tenen un impacte lleu (0,27 i 0,31 respectivament) en els resultats acadèmics i socials dels alumnes. De manera paral·lela va assenyalar que establir objectius i expectatives i garantir l'ensenyament de qualitat tenen un impacte moderat (0,42); mentre que liderar l'aprenentatge dels alumnes i promoure la formació docent té un impacte altament significatiu (0,84). Al mateix temps, els seus resultats posen de manifest les dificultats dels directors per dialogar amb aquelles persones les pràctiques de les quals es proposen canviar. Finalment, val la pena remarcar que diversos estudis provinents de diferents contextos interpel·len a les direccions escolars

per a que amplii les seves funcions cap al lideratge comunitari (Díaz, 2021; Longás et al., 2020; Riera, 2020).

En aquest sentit, per tal que un director novell esdevingui competent ha de ser capaç, en primer lloc, d'aplicar el coneixement de què disposa sobre l'ensenyament i l'aprenentatge per promoure el desenvolupament de l'escola i de les persones; en segon lloc, de desenvolupar una intervenció estratègica que li permeti resoldre els problemes complexos i promoure el desenvolupament del conjunt dels actors i de l'organització; i, finalment, d'establir un marc de relacions de col·laboració i confiança amb el professorat, la resta del personal, els alumnes i les famílies per tal d'involucrar-los en el propi procés d'aprenentatge (Robinson et al., 2008).

En síntesi, nombrosos estudis avalen que els directors d'escola exerceixen un paper decisiu en l'aprenentatge dels alumnes, en el desenvolupament professional propi i dels docents i en la transformació de l'escola com una organització d'aprenentatge (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2020; MacBeath, 2019; Suarez i McGrath, 2022; Townsend, 2019). Aquesta manera d'exercir la funció directiva es coneix com el model de lideratge per l'aprenentatge, que integra marcs precedents com el lideratge instructiu, lideratge transformacional i lideratge distribuït (Veletić i Olsen, 2021).

Inducció i desenvolupament professional dels directors d'escola

La recerca dirigida a identificar els problemes que afronten aquells que accedeixen a la direcció escolar i com la seva resolució impacta en el desenvolupament professional ha estat força abundant, des de la dècada dels 80 del segle passat. Els primers estudis es van publicar als Estats Units a finals del 1970 (Greenfield, 1977, 1985), seguits per altres europeus, d'origen anglosaxó (Daresh, 1987; Daresh i Male, 2000; Weindling i Early, 1987). Malgrat aquest interès pioner per la temàtica, no és fins al segle XXI que, en el marc de les xarxes internacionals emergents com la *International Beginning Principal Study* (IBPS) i la *International Study Principal Preparation* (ISPP), proliferen les investigacions entorn dels processos de transició que caracteritzen els docents que adopten el rol directiu. Existeix un consens en concebre aquesta etapa com una experiència professional traumàtica, a causa de la manca de claredat i, per tant, d'anticipació per part dels novells sobre la complexitat

Capítol I

de les funcions i tasques que hauran de desenvolupar quan assumeixen la funció directiva. Aquesta manca d'anticipació es refereix també a la necessitat de donar resposta a múltiples exigències i demandes, provinents de diferents actors educatius tant interns com externs a l'escola, i a la sensació de no estar prou preparats per atendre-les totes adequadament (Daresh i Male, 2000; Garcia Garduño, 2011a, 2011b; Oplatka, 2012; Spillane i Lee, 2014; Walker et al., 2003).

Aquesta manca de preparació i d'anticipació comporta un conjunt de problemàtiques recurrents que la recerca ha destacat de manera transversal quan detalla les experiències dels directors novells. Entre aquestes problemàtiques destaquen: el sentiment d'aïllament professional; les dificultats per diferenciar-se de l'estil de lideratge anterior; la prioritització en la gestió de múltiples tasques en funció del temps disponible; l'administració de les finances i instal·lacions escolars; la gestió del personal; i la implementació de nous currículums i projectes de millora, especialment quan són d'iniciativa governamental (Hobson et al., 2003). El treball amb les famílies (Clarke et al., 2011), compartir expectatives amb els equips directius i avaluar la problemàtica de l'organització per generar canvis innovadors són activitats percebudes com a menys problemàtiques (Early i Weindling, 2004). Els estudis fets en el context espanyol, assenyalen que les preocupacions dels directors novells tenen a veure també amb la dificultat per formar equips de confiança i la manca de suport, tant de la direcció anterior com dels docents i les famílies (García Garduño et al., 2011a).

Alguns estudis han mostrat que les accions que més ocupen els directors en aquesta etapa inicial de xoc amb la realitat tenen a veure sobretot amb entendre l'organització i la cultura de l'escola i amb l'establiment de les prioritats que s'han de concretar en la planificació anual. També els ocupa de manera substancial la necessitat de donar resposta als canvis que consideren més urgents i l'avaluació del personal del centre. Es tracta, doncs, d'accions internament orientades, en lloc d'actuacions que s'adrecin al context extern del centre (Earley et al., 2011). Aquest conjunt d'actuacions internes s'enfoquen principalment en l'àmbit de la gestió de l'escola i es concreten en accions com la creació de condicions òptimes per recolzar els professors i els alumnes en l'ensenyament i l'aprenentatge; l'establiment, comunicació i implementació de la normativa per prevenir

problemes de conducta dels alumnes; la reestructuració dels equips i l'aclariment de responsabilitats, i la implementació de sistemes de gestió per al desenvolupament del personal (Montecinos et al., 2018). Així doncs, a mesura que va superant la commoció, la persona que exerceix la direcció construeix els seus fonaments professionals que denoten la seva interpretació del rol mentre va actuant en enfront de les situacions quotidianes (Day et al., 2010).

Superada aquesta etapa de xoc inicial, s'inicia una etapa més estable de desenvolupament professional (Muñoz i Marfán, 2012), en la que les direccions exitoses s'orienten a distribuir els rols i les responsabilitats del lideratge i a prendre decisions avalades per l'anàlisi sistemàtica de les dades que influeixen en el progrés de l'escola i el rendiment de l'alumne (Day et al., 2010). A mesura que el director adquireix experiència augmenten els conflictes que tenen a veure amb les relacions amb el personal (Montecinos et al., 2018). La darrera etapa, és la de consolidació i es caracteritza per accions dirigides a l'enriquiment curricular i la distribució del lideratge (Day et al., 2010).

En paral·lel, existeix un cert consens internacional en reclamar que les formacions adreçades a directors s'alineïn a les necessitats específiques d'aquestes etapes de la seva trajectòria professional. Es considera també que les activitats formatives han de ser contínues i coherents amb els reptes professionals canviants (Pont et al., 2008; Weinstein et al., 2015).

En els darrers anys, han estat molts els esforços i les energies invertits per introduir millores en les formacions adreçades a directors d'escola i aconseguir que esdevinguin agents transformadors dels centres i dels docents, principals agents implicats en la millora de l'aprenentatge dels alumnes. Millores que tenen a veure amb un canvi en l'orientació dels programes vinculant la teoria i la pràctica (Sebba et al., 2012). No obstant això, la qualitat dels programes és encara força irregular i, sovint, el seu disseny i contingut no s'ajusten prou a allò que els experts recomanen, a les condicions contextuais, ni al moment de la trajectòria directiva en el que es troben els participants.

Els estudis que aborden l'impacte dels programes de capacitació en el desenvolupament professional dels directors, conclouen que els efectes malgrat ser rellevants, no són conclouents, perquè no desenvolupen prou les competències que la recerca

Capítol I

ha demostrat que són efectives (Branch et al., 2012; Miller, 2009). En canvi, quan s'aconsegueixen desenvolupar significativament aquestes competències s'observen efectes significatius tant en els resultats dels alumnes com en el desenvolupament professional dels professors (Grissom et al., 2013).

Generalment, els programes adreçats a qui s'inicia en el rol directiu es proposen desenvolupar, ampliar i enfortir els coneixements professionals i les habilitats necessàries per fer front als desafiaments del nou càrrec. Així, els mòduls que els componen pretenen aportar coneixement en temàtiques com ara el marc legislatiu, gestió financera i el desenvolupament professional dels docents. També pretenen donar eines per comprendre el context sociocultural de l'escola i apropiar-se dels objectius i propòsits de l'educació, a banda d'entendre en què consisteixen els estils de lideratge, facilitar recursos per afrontar l'estrès, la resolució de conflictes i la gestió de la intensa càrrega de demandes. També són comuns els mòduls adreçats a entrenar les habilitats comunicatives associades a la construcció d'aliances internes o els que compten amb l'assessorament de directors experimentats que expliquen com afronten el seu rol. L'estructura modular sovint permet una major flexibilitat a l'hora d'escollir i organitzar les àrees temàtiques tractades (Campos et al., 2014; Darling-Hammond et al., 2007; Hobson et al., 2003; Muñoz i Marfán, 2012; Weisntein et al., 2015).

Metodològicament, les formacions acostumen a adoptar enfocaments actius i participatius, col·locant les pràctiques professionals en el centre. La literatura considera que les eines formatives que destaquen en els programes més eficaços són l'acompanyament personalitzat i la mentoria; l'aprenentatge entre iguals i el suport en xarxes professionals; la retroalimentació o les avaluacions 360°; els mètodes basats en investigació acció que parteixen de problemes autèntics i treballen els plans d'acció reals; així com les activitats reflexives i meta-reflexives d'elaboració de reflexions o informes escrits, narracions o portafolis (Barber et al., 2010; Day et al., 2014).

Nombroses investigacions (Bush, 2012; Laseter et al., 2021; Tintoré i Carrillo, 2022; Wang et al., 2018) evidencien la mentoria com l'estratègia amb més alt impacte en el desenvolupament dels directors novells, donat que permet acompanyar la implementació dels canvis, recolzar la resolució dels desafiaments i millorar les habilitats personals i la

confiança en un mateix. Altrament, alguns autors (Fielding et al., 2005; Hargreaves, 2011) apunten que l'aprenentatge entorn a la direcció escolar requereix compartir pràctiques amb altres directors, la qual cosa implica interacció entre iguals vinculada amb els contextos pràctics, compromís en el desenvolupament mutu i co-construcció de noves maneres d'afrontar els reptes professionals. D'altra banda, el contrast entre professionals és una oportunitat per qüestionar i aprendre tant dels resultats aconseguits com dels processos implementats, i alhora instaura una cultura de co-avaluació i auto-avaluació a l'escola (Rolff, 2013; Sassenscheidt, 2015). Convé destacar també que els mètodes basats en la investigació-acció i en l'estudi de problemes reals o de resolució de reptes autèntics ofereixen no només l'oportunitat de revisar el sentit, les creences, valors i actuacions (Bridges, 2005; Hallinger i Bridges, 2017), sinó també d'elaborar teories sobre la pràctica i validar-les a partir de l'anàlisi de la pròpia actuació (Darling-Hammond et al., 2010).

Més enllà de l'estructura dels continguts i les opcions metodològiques, un altre factor rellevant dels programes és la interpretació que en fan els professionals i el rol que tenen en aquests processos formatius. Així, si es pretén que la formació impacti en la pràctica professional dels directors, cal que els processos formatius facilitin la negociació de significats entre les concepcions preexistents sobre la direcció escolar i el marc teòric sobre com exercir-la (Darling-Hammond et al., 2007; Franken et al., 2018; Jerdborg, 2022). Des de la teoria social de l'aprenentatge (Wenger, 1998), aquesta negociació constant de significats és un procés complex que involucra tota la persona, en el pla individual i social, i es realitza mentre es participa en comunitats de pràctica. Comunitats on els directors impulsen estratègies, busquen alternatives per resoldre problemes, comparteixen bones pràctiques i desenvolupen competències professionals. Es tracta d'un procés d'aprenentatge i desenvolupament professional que influeix en la manera com els directors interpreten el que els està passant i es projecten en el que volen que passi, un procés que impacta en la seva manera de ser. Conseqüentment, les comunitats de pràctica s'entenen com aquell espai relacional, cooperatiu i auto-organitzat amb altres professionals, on els directors poden actuar com a aprenents quan comparteixen els reptes i assumeixen la responsabilitat de gestionar autònomament el seu procés de desenvolupament professional.

De manera complementària, des de la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1980), la formació es conceptualitza com un procés d'internalització que es realitza a través de l'activitat social. Procés a través del qual l'aprenent —en el nostre cas, el director— re-significa els sabers, les competències i les experiències professionals. Per donar sentit a una nova situació professional, quan s'accedeix a la funció directiva es necessita, en primer terme, apropiat-se del significat que aporten els mediadors o veus externes, el que alguns autors anomenen agència (Akkerman i Meijier, 2011). En segon terme, cal mostrar iniciativa —autoria— en la construcció de la narració sobre el propi desenvolupament professional. Finalment, cal contrastar les pròpies idees amb les veus d'altres autoritzades, a través del diàleg intern, per generar nous significats i, conscientment, incorporar altres veus en el propi discurs (Van Rijswijk et al., 2013).

Així doncs, és a través de l'activitat social que el coneixement i els significats es construeixen entre els membres d'una comunitat de pràctica (Wenger, 1998, 2011). En aquest sentit, és especialment interessant, l'aportació metodològica de l'enfocament del *Design Based Research*, en tant que posa en relació l'aprenentatge professional i la investigació, formant els directors perquè desenvolupin tant les competències professionals, com les de recerca. La relació de la formació i la recerca propiciaria en els directors d'escola tant els processos de reflexió crítica sobre la pràctica com la presa de decisions basades en evidències per afrontar les demandes canviants i complexes que desafien quotidianament els directors. Aquesta perspectiva també suposa un repte pels formadors, en tant que adopten un paper com a investigadors (Akkerman et al., 2013; Baumgartner et al., 2003; Cole et al., 2014; Engeström, 2008).

Conceptualització de la identitat del director d'escola

Assumir la direcció d'una escola acostuma a implicar passar d'un rol docent centrat en la gestió de l'aula amb unes funcions i tasques orientades a l'aprenentatge i el desenvolupament dels alumnes a un rol en el que també cal ocupar-se del desenvolupament dels docents i de l'escola. Aquest canvi de rol requereix un procés de transició, subsidiari d'un canvi identitari, que acostuma a ser desestabilitzant atès que inclou la negociació d'emocions i expectatives tant pròpies com alienes (Arar, 2017; Carrasco et al., 2017; Huber,

2009; LaFrance y Beck, 2014; Leithwood et al., 2019; Stevenson, 2006; Spillane i Lee, 2014). En aquest apartat, revisem la recerca sobre identitat professional del director d'escola i presentem la teoria del *Self-Dialògic*, que hem adoptat en aquesta tesi com a marc conceptual per a l'estudi de la identitat professional.

Revisió de la recerca sobre la identitat professional del director d'escola

La recerca sobre la identitat professional dels directors d'escola ha crescut gradualment des de 2005 i exponencialment des de 2015 (Cruz-González et al., 2020). Aquests estudis han explorat des de diferents perspectives la conceptualització de la identitat professional dels directors d'escola entorn de quatre temàtiques: les relacions entre diferents perfils identitaris i els resultats d'aprenentatge dels alumnes, la influència del context sociopolític en el desenvolupament identitari, les barreres i els desafiaments identitaris i la influència de l'experiència o la formació en el desenvolupament identitari dels directors. A continuació revisarem en més detall les aportacions d'aquests estudis.

En primer lloc, els estudis que s'ocupen d'investigar les relacions entre l'actuació de diferents perfils identitaris de directors i els resultats d'aprenentatge dels alumnes conclouen que els estudiants dels centres on els directors actuen com educadors amb compromís, passió i clars propòsits morals obtenen millors resultats (Riera et al., 2018; Rodríguez et al., 2023). A més, constaten que els centres que obtenen millors resultats compten amb lideratges poc personalistes, és a dir, amb directors que entenen la seva intervenció com el resultat de la interacció entre els diferents actors educatius del context (Bendikson et al., 2012; Crow et al., 2017; Ritacco i Bolívar, 2018).

En segon lloc, els estudis que analitzen la influència del context sociopolític en la definició del que s'entén com la funció directiva que, evidencien l'impacte que en els directors suposa complir amb les exigències del rol directiu, impactant consegüentment en el desenvolupament identitari a l'hora de. Especialment interessants són els resultats que destaquen fins a quin punt la col·laboració amb la comunitat educativa contribueix a desenvolupar processos de reflexió sobre la pràctica, mentre que l'excessiva preocupació

pel compliment dels estàndards seria una barrera pels directors novells a l'hora d'esdevenir efectius (Connolly et al., 2018; Mpungose, 2010; Riveros et al., 2016).

En tercer lloc, les recerques que identifiquen les barreres, com les diferències de raça, socioculturals o de gènere, que experimenten alguns col·lectius de directors quan en les seves comunitats han d'encarar desafiaments vinculats amb la diversitat i la inclusió, revelen com el procés continu de reflexió en el que els directors estan immersos quan afronten aquests desafiaments els condueix a adaptar la seva identitat (Armstrong i Mitchell, 2017; Murakami i Tornsen, 2017).

Finalment, en quart lloc, les recerques que exploren aspectes com la manera d'encarar les funcions pròpies del rol, l'experiència o la formació i la seva influència en la trajectòria i el desenvolupament identitari dels directors. Els resultats mostren que l'impacte que determinades experiències professionals qualificades de crítiques tenen en els processos de construcció i reconstrucció de la identitat (Espuny et al., 2020; Johnson, 2017). Cal destacar també que alguns d'aquests estudis han identificat com la interpretació esbiaixada d'algunes funcions directives constitueixen autèntiques barreres per al desenvolupament identitari dels directors. Entre aquestes destaquen la dedicació d'un temps excessiu a tasques de gestió burocràtica (Bush, 2018; Ritacco i Bolívar, 2018); la pressió excessiva per millorar els resultats escolars que comporta la consegüent hiperresponsabilització dels directors (Connolly et al., 2018); i la percepció de manca de suport de la resta d'agents educatius de l'escola (Galdames et al., 2018). En línies generals, aquests resultats indiquen que convertir-se en director d'escola és un procés que va més enllà de saber com acomplir determinades funcions i de resoldre tasques pròpies del rol d'una determinada manera. El procés de desenvolupament identitari que comporta convertir-se en director té a veure amb una manera de posicionar-se en enfront dels desafiaments professionals que impregna els pensaments, els sentiments i les accions dels professionals que exerceixen la funció directiva (Thomson, 2009).

Malgrat la divergència d'estudis i els matisos de cadascun dels enfocaments, el que posen de manifest de manera reiterada els resultats de la recerca és la necessitat d'adoptar una perspectiva teòrica socialment situada per analitzar i comprendre la identitat professional dels directors d'escola. Amb diferent èmfasi i detall, tots els estudis revisats

indiquen que no podem entendre la identitat professional dels directors d'escola sense el context de la seva pràctica professional, que és el que, en definitiva, conforma veritables processos de desenvolupament identitari. Aquests processos són també dinàmics, en tant que dependents del context o situats, són resultat de processos de negociació continua entre formes de pensar, ser, fer habituals i d'altres de noves percebudes com a pròpies del nou rol (Castelló et al., 2015; Crow et al., 2017; Díaz, 2014; Engeström i Sannino, 2010). Aquesta concepció múltiple, dinàmica i situada de la identitat emfatitza l'agència humana i es contraposa a la concepció que iguala la identitat a un repertori de rols, que, atès que estan guionitzats, són deterministes i estàtics. Així, la identitat és "la manera com ens donem sentit a nosaltres mateixos i la imatge de nosaltres mateixos que presentem als altres" (Wenger, 1998, p. 268). La identitat s'entén doncs com un procés reflexiu i narratiu i, conseqüentment, per comprendre-la cal accedir a les interpretacions particulars que els directors fan del seu rol, és a dir, cal analitzar com interpreten tant les seves accions com les dels altres agents amb els quals interactuen i com negocien les múltiples narratives en joc a més dels conflictes que puguin sorgir en aquesta negociació.

Tanmateix, més enllà d'aquests acords generals, els estudis revisats mostren una manca de claredat o de fonamentació teòrica pel que fa a la conceptualització del constructe de la identitat professional. Com passa en altres àmbits de recerca, els estudis que se centren en el concepte d'identitat, més enllà d'emfatitzar la seva rellevància, o bé el defineixen a partir de les variables d'estudi o en fan una conceptualització general, similar a les nocions de rol, identificació o pertinença. Conseqüentment, el concepte d'identitat acaba sent amorf, polisèmic i poc útil per a la recerca empírica (Castelló et al., 2021a).

Per tal de no contribuir a aquesta polisèmia i confusió, en aquesta tesi, hem adoptat la perspectiva teòrica del *self-dialògic* que detallem a continuació i que ens ha permès no només caracteritzar el constructe en els estudis empírics sinó també dissenyar una proposta formativa fonamentada en l'evidència empírica i conceptual.

La identitat del director d'escola des de la Teoria del Self-Dialògic

La *Teoria del Self-Dialògic* (Hermans, 2001, 2015, 2018) comparteix amb les aproximacions revisades la visió del desenvolupament de la identitat com un procés dinàmic i canviant. Ens

sembla especialment rellevant l'aportació sobre el seu caràcter situat, processual i dialògic, és a dir, de negociació entre les múltiples narratives, les pròpies i les dels actors del context, mentre es va desenvolupant la funció directiva. Des d'aquesta teoria, la ment s'entén com un espai dialògic en el qual hi conviuen diferents veus. En aquest espai, les persones establím un diàleg entre la pròpia veu i les dels altres que ens són significatius. Aquestes veus s'entenen respectivament com a veus internes i externes i el desenvolupament identitari és el resultat del diàleg intern, intramental, entre aquestes veus. Per això s'anomena *Teoria del Self-Dialògic* (*Dialogical Self-Theory, DST* en anglès).

En aplicar la *DST* a l'estudi de la identitat del director d'escola, conceptualitzem aquesta identitat com el resultat del diàleg permanent entre les diferents *posicions-del-jo* (*I-positions* en anglès) (Meijers i Hermans, 2018). Les *posicions-del-jo* són veus internalitzades (Bakhtin, 1981, 1986; Wertsch, 1991), connectades a les experiències viscudes i a les relacions establertes, que els directors poden escollir quan han de posicionar-se per respondre a les diferents demandes del context.

La noció de posicionament té, doncs, un doble caràcter: contextual, en tant que està vinculada a una situació particular; i dialògic, en tant que es construeix a partir del diàleg i la negociació entre les diferents *posicions-del-jo* (Hermans, 2015). Implica prendre una postura davant d'algu o d'algun fet i, també, davant d'un mateix. El posicionament és un acte espacial i relacional, que afecta l'aquí i l'ara. Posicionar-se implica adoptar una representació i actuació dirigides cap a l'altre. Per tant, qualsevol posicionament pot ser qüestionat, modificat, confirmat o rebutjat per una altra posició (Hermans, 2018).

La noció de *posicions-del-jo* es refereix al conjunt de concepcions, interpretacions i actuacions adoptades per un individu davant una situació determinada (Monereo i Badia, 2020). Les *posicions-del-jo* es construeixen, doncs, al llarg de la vida i de la trajectòria professional com a director d'escola a través d'un procés d'internalització de les veus que són significatives per a cadascú.

Així, per comprendre la identitat professional dels directors ens cal, per una banda, identificar el conjunt o repertori de *posicions-del-jo* que s'activen enfront d'una situació professional i, per l'altra, descriure el diàleg i les interrelacions que estableixen entre elles per construir un posicionament (Hermans, 2001).

Les *posicions-del-jo* poden ser internes i externes. Les posicions internes, expressades a través de les pròpies veus, corresponen a les representacions que el director té sobre els seus trets personals —*jo* com a persona apassionada, *jo* com a persona creativa, entre d'altres— i els rols socials que desenvolupa —per exemple, *jo* com a gestor d'un projecte o *jo* com a promotor d'aprenentatge—. Les posicions externes representen tant les veus dels altres com les influències culturals i polítiques internalitzades pel director i que interactuen en el seu espai dialògic mental —els docents, la direcció anterior, la institució a què es pertany o una llei—. El repertori de posicions, internes i externes, entren en diàleg per construir un posicionament en resposta a les diverses situacions professionals que afronten els professionals (Akkerman i Meijer, 2011; Leijen et al., 2018; Leijen i Kullasepp, 2013; Van Rijswijk et al., 2013). La dinàmica dialògica entre les *posicions-del-jo* és contínua; unes vegades condueix a acords i altres a desacords i pot provocar també canvis o creació de noves posicions (Monereo, 2019).

La premissa nuclear de la *DST* és, doncs, la consideració de la identitat com un constructe complex de naturalesa plural i dialògica que permet al director d'escola construir un posicionament identitari en funció de la situació que afronta i dels posicionaments adoptats en les experiències prèvies vinculades tant a l'esfera d'activitat professional com a les altres esferes d'activitat en les que participa.

Aquesta complexitat es deu a com la teoria navega entre tres contínuums rellevants a l'hora d'entendre la identitat (Castelló et al., 2021b). El primer es refereix al caràcter social i individual de la identitat del director, reconeixent com el context social i la participació d'altres persones en el seu espai dialògic impacta en com es posiciona. Les veus dels altres formen part estructural del que el director pensa i diu (Bakhtin, 1986). El segon contínuum al·ludeix a la dinàmica entre la discontinuïtat i la continuïtat identitària. La identitat des de la *DST* s'entén com un procés dinàmic de canvi i acomodació a la situació professional, mantenint però l'estabilitat al llarg del temps. Gràcies al diàleg i a la narrativa, el director pot integrar les noves experiències, identificar allò que és ordinari o excepcional, expressar les seves intencions, expectatives i interpretacions, construint i reconstruint la seva identitat. I el darrer contínuum es refereix a la multiplicitat versus la unitat identitària. En aquesta aproximació teòrica, com hem vist, la identitat s'entén com un repertori de

múltiples *posicions-del-jo*. La interrelació i el diàleg permanent que s'estableix entre aquestes posicions permet a la persona —en el nostre cas, el director— bellugar-se d'una posició a una altra i negociar en cada situació per establir un posicionament identitari coherent amb la pròpia percepció identitària biogràfica (Akkerman i Meijer, 2011; Hermans, 2001).

Així doncs, de la resposta de la *DST* als quatre contínuums exposats es desprèn una concepció complexa de la identitat com un constructe teòric que integra, per una banda, una identitat individual, continua i unitària —identitat narrada— i, per l'altra banda, la identitat social, discontinua i múltiple —identitat en acció— (Monereo i Badia, 2011) en funció de la situació a afrontar.

Des d'aquesta perspectiva, la transició de docent a director comporta una inevitable crisi identitària (Arnett, 2002), que suposa per al director novell un risc de desorganització, fragmentació i confusió del *jo —self—* si no aconsegueix restablir-ne l'equilibri. Les situacions que afronta el director provoquen un descentrament —moviments centrífugs—, i per respondre de manera eficient, necessàriament, ha d'aconseguir centrar-se de nou —moviments centrípets—, restaurant així l'organització del *jo —self—* (Meijers i Hermans, 2018).

Per aconseguir-ho, les *posicions-del-jo* poden adoptar diferents funcions i construir posicionaments específics. Entre les més rellevants per al desenvolupament identitari destaquem la *posició nuclear*, *posició promotora* i *meta-posició*. Algunes funcions depenen de la dinàmica entre posicions que permet també la creació de noves posicions o coalicions entre posicions. Detallem a continuació en què consisteixen aquestes funcions i com es manifesten en posicions específiques.

La *posició nuclear* ocupa el centre del *jo* i té les funcions d'organitzar i coordinar les altres posicions del *self*. Conseqüentment, sovint resulta rellevant a l'hora de resoldre conflictes o tensions que es puguin ocasionar entre diferents posicions del *self* davant d'una situació determinada. Si l'estratègia resulta exitosa, el director aconseguirà posicionar-se o re-posicionar-se davant determinades situacions; la no resolució podria comportar el descentrament del *jo* (Hermans, 2018).

La *posició promotora* funciona com a líder intern del *jo*, atès que dirigeix, inspira i aporta propòsit a les altres posicions i, en darrer terme, empeny el desenvolupament del *jo*. Té també la funció de fomentar el diàleg democràtic entre posicions i promoure, si cal, la creació de noves posicions. La seva inversa, la *posició anti-promotora*, justament dificulta aquest diàleg i, en conseqüència descentra el *jo* i atura el desenvolupament identitari (Hermans i Hermans-Konopka, 2010; Valsiner, 2014).

L'ús de *meta-posicions* permet al director tenir una representació i valoració del seu propi desenvolupament professional i d'allò que va aconseguint. La qualitat d'aquesta avaluació crítica depèn de si aconsegueix posicionar-se des d'una distància òptima respecte de les altres posicions per tal de construir una visió àmplia, descentralitzada i simultània del conjunt de les posicions que té al seu abast, el seu funcionament, organització i relacions. Les *meta-posicions* permeten vincular l'experiència passada amb la present per tal de mantenir la coherència i cohesió interna i projectar la pròpia actuació i posicionament a llarg termini. Per tant, també tenen la funció d'apreciar la dinàmica i afavorir connexions entre les diferents posicions, ajudant les persones a prendre consciència del seu posicionament i reduir l'ús de reaccions automàtiques. Són, en definitiva, responsables de la planificació i presa de decisions estratègiques. Així, desenvolupar una *meta-posició*, no només aporta cohesió i continuïtat al *jo*, sinó que també n'augmenta les possibilitats d'aprenentatge, innovació i desenvolupament. Contràriament, la seva manca s'associa a comportaments rígids vinculats a patrons repetits i poc adaptatius davant de qualsevol demanda de l'entorn (Hermans i Hermans-Konopka, 2010; Hermans, 2018; Meijers i Hermans, 2018).

Les *terceres posicions* poden sorgir quan apareix un conflicte entre dues posicions existents, sense que n'hi hagi una que domini per sobre de l'altra. Un conflicte entre dues posicions suposa un cert descentrament del *jo*. L'avaluació crítica i objectiva del conflicte, des de la *meta-posició*, permet superar aquest descentrament mitjançant la presa de consciència del paper de les posicions en conflicte. Aquest procés pot acabar amb una de les posicions en conflicte dominant sobre l'altra, amb la integració de les dues posicions o amb la creació d'una nova posició que canalitzi l'energia improductiva del conflicte (Meijers i Hermans, 2018; Raggatt, 2015). D'altra banda, aquest descentrament no se supera o

Capítol I

s'accentua quan la relació dominant entre les posicions en conflicte ve marcada per la diferenciació i oposició entre elles. Això succeeix quan, en comptes de *terceres posicions*, es fa ús de *contra-posicions* o *sobre-posicions*, que suposen l'oposició o l'adopció d'una posició exagerada davant l'absència d'altres que les contrarestin (Hermans, 2018).

Finalment, la *coalició* entre posicions integra diverses posicions que, basant-se en una negociació, cooperen per assolir un objectiu comú. Sovint les *coalicions* rescaten posicions secundàries, parcialment o total absents en la dinàmica dialògica, per enfortir-les i potenciar-les (Hermans et al., 2017).

Els directors novells inicien la seva trajectòria directiva des d'un *jo* com a docent, que està equipat amb un repertori de posicions internes i externes que caldrà reorganitzar gràcies a les noves expectatives, tant pròpies com dels diferents actors educatius, que envairan l'espai dialògic quan vagi afrontant les noves funcions professionals pròpies de la direcció escolar. Aquesta transició no és fàcil ni lineal. Es tracta d'un procés complex que descentra el *jo* del director pels inevitables conflictes entre les posicions ja existents en el seu *jo* com a docent. El lideratge tant de la *meta-posició* com de la *posició promotora* és clau per establir un diàleg que beneficiï el seu desenvolupament identitari com a director. Quan la distància entre posicions principals i secundàries no és ni molt gran ni molt petita, Hermans (2018) parla de lideratge democràtic d'aquestes posicions, enfront del lideratge autoritari, que es produeix quan la distància és excessiva, o el lideratge *laissez faire*, caracteritzat per l'absència de distància entre posicions. Així doncs, trobar aquesta distància òptima permet tant prendre decisions compartides, després de dialogar amb les posicions internes i externes, com establir una comunicació fluida amb les veus d'altres persones, grups o organitzacions de referència que conformen el domini estès del *jo* (James, 1980) i que intervenen en l'espai dialògic com a posicions col·lectives —*We-positions*— com podrien ser els equips o xarxes professionals (Kuusela i Hirvonen, 2018).

Així doncs, la dinàmica dialògica responsable del desenvolupament identitari es caracteritza per l'alternança i la complementarietat dels moviments de descentrament, com a creació de noves oportunitats de desenvolupament identitari, i moviments de centrament del *jo*, que generen oportunitats de creació d'un nou equilibri identitari. El desencadenant d'aquesta dinàmica pot ser tant el diàleg intern entre *posicions-del-jo*, com el diàleg extern

que estableixen les *posicions-del-jo* amb els altres i les situacions externes. Hermans (2018) distingeix diferents formes de diàleg i els situa en una gradació que inclou els següents passos:

- (1) Comandament. Una *posició-del-jo*, una persona o un grup proposa i espera que l'altre obeeixi.
- (2) Persuasió. Una *posició-del-jo*, una persona o un grup tracta de convèncer a l'altre.
- (3) Debat. Una *posició-del-jo*, una persona o un grup es confirma a si mateix i s'oposa a l'altre.
- (4) Negociació. Una *posició-del-jo*, una persona o un grup s'esforça per assolir un resultat beneficiós per ambdues parts.
- (5) Diàleg generatiu. Una *posició-del-jo*, una persona o un grup està obert a aprendre amb l'altre per construir nous significats.

Segons Hermans (2018) només el diàleg generatiu contribueix a aquest desenvolupament identitari, entès com el procés en què les diferents posicions s'obren i es flexibilitzen de manera que és possible la comunicació entre elles, en el pla intern i extern, i la creació de nous significats més enllà dels fets o de la situació. Aquest tipus de diàleg implica entendre les narracions —visions i històries— pròpies i les dels altres. La possibilitat de transitar des del comandament fins al diàleg generatiu dependrà de l'existència de factors facilitadors com la gestió de la incertesa, la tolerància a les contradiccions o les habilitats d'escolta activa evitant el prejudici. També de la possibilitat de minimitzar certs factors inhibidors com les emocions negatives fortes, l'egocentrisme, els estereotips o el narcisisme.

Tenint en compte les premisses anteriors, Monero i Badia (2020) han apuntat dues estratègies per dissenyar formacions orientades al desenvolupament professional dels docents basades en el diàleg. La primera té a veure amb *re-anomenar* l'experiència i consisteix a promoure processos de construcció de sentit sobre l'ensenyament a partir dels discursos de veus professionals reconegudes. La segona implica *re-construir* les pràctiques, i s'orienta a promoure el canvi en algunes posicions dels docents per tal que puguin afrontar les seves experiències professionals de la millor manera possible. Aquesta darrera valorada

com a més eficaç per la quantitat i qualitat dels canvis identitaris identificats en els participants (Badia i Becerril, 2016; Monereo et al., 2009; Monereo et al., 2013).

El desenvolupament identitari i els incidents crítics

La investigació ha provat que les experiències concebudes com a crítiques influeixen en el desenvolupament identitari del director (Johnson, 2017), com també passa amb d'altres col·lectius professionals (Monereo, 2019). Tanmateix, la percepció de les situacions com a crítiques depèn de l'experiència individual (Montecinos et al., 2018), tant a l'hora de gestionar les pròpies emocions com quan es tracta de prendre decisions o interaccionar amb els altres (Robertson, 2017; Skakni i McAlpine, 2017).

Així doncs, qualsevol experiència en qualsevol moment de la trajectòria professional pot convertir-se en crítica a partir de la interpretació subjectiva d'un determinat director. Quan la magnitud de l'impacte emocional d'aquesta experiència es percep com a alta s'anomena incident crític (IC). Els IC són doncs aquelles situacions inesperades i emocionalment desestabilitzants, en les que el protagonista —en el nostre cas, el director— considera que mantenir la seva actuació habitual no és adequat. Habitualment, atès que no disposa de cap estratègia alternativa, es manifesta incapaç de resoldre aquestes situacions. Els IC suposen, doncs, una situació de crisi, fins al punt que interpel·len el director a qüestionar-se la idoneïtat de les seves estratègies d'actuació i els valors que les sustenten, la qual cosa, equival a revisar aspectes de la seva identitat, per tal recuperar el control emocional de la situació i intervenir de la manera més constructiva possible (Everly i Mitchell, 1999; Monereo et al., 2013; Monereo, 2011, 2019; Stevenson, 2006).

Atès el seu poder desestabilitzant i potencialment transformador, els IC poden esdevenir oportunitats d'aprenentatge i, en conseqüència, impulsar el desenvolupament identitari. Al llarg de la seva trajectòria directiva, un director afronta molts IC. Tant la interpretació que en faci com la seva gestió impacten en el desenvolupament identitari com a director. Aquest desenvolupament dependrà en part de l'anàlisi sistemàtica que el director faci sobre els elements que integren un IC. Aquesta anàlisi fa referència als aspectes que caracteritzen un IC —què va passar, quant temps va durar, quina importància va tenir, quines emocions i pensaments es van activar o quins actors hi van estar involucrats— i a

les estratègies mobilitzades per afrontar-lo, i pot suposar un punt d'inflexió en el desenvolupament professional. En el cas que el director activi, a més, processos dialògics que afavoreixin l'autoconeixement i la negociació i discussió amb les veus dels diferents actors involucrats en l'IC, aquest desenvolupament impactarà també en la seva identitat (Badia i Becerril, 2016; Monereo i Monte, 2011; Monereo et al., 2013).

Per esdevenir un director no només es requereix l'adquisició de noves competències, sinó que es fa necessari un procés de desenvolupament identitari que permeti pensar i actuar com a tal; és a dir exercir el rol i les funcions que li són atribuïdes, davant de situacions percebudes com a crítiques (Boris-Schacter i Merrifield, 2000; Crow et al., 2017). Es tracta d'un procés de transformació subjectiu i holístic que, necessàriament, necessita incloure també com els altres actors pensen, actuen i es posicionen enfront d'aquests IC (Lya et al., 2002; Mpungose, 2010; St-Pierre, 2005).

Des d'una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1980), els mediadors d'aquest desenvolupament professional com a director són tant socials com materials. Pel que fa als primers, destaquen els docents del mateix centre o d'altres, els directores d'altres centres o els referents culturals com per exemple, formadors o veus científiques. Pel que fa al segons, es tracta d'eines situades temporalment i socialment (Crow et al., 2017). Algunes d'aquestes eines com els diaris o el *Journeys plot* (Sala-Bubaré i Castelló, 2016; Turner, 2015) juguen un paper molt decisiu en el desenvolupament professional atès que permeten analitzar les pròpies narratives al voltant dels IC viscuts en un període determinat. L'anàlisi reflexiva involucrant les pròpies veus i les dels altres preparen el director per afrontar futurs IC alhora que l'ajuden a donar sentit a les experiències professionals que van afrontant (Akkerman i Meijer, 2011; Meijer et al., 2014).

Estructura de la tesi

En aquesta tesi ens vam proposar la caracterització de la identitat professional dels directores d'escola, amb la finalitat de recollir evidències per dissenyar una formació orientada al desenvolupament de la identitat professional. Per aconseguir aquesta caracterització, hem dut a terme tres estudis empírics, un d'ells ja publicat i els altres dos en procés d'avaluació, que ens han permès disposar de dades pioneres en el nostre context

sobre el desenvolupament identitari tant dels directors experts com novells. Aquests estudis adopten el marc teòric i metodològic de la *DST* (Hermans, 2001, 2018), assumint les dues premisses bàsiques d'aquest plantejament teòric. La primera es refereix al desenvolupament de la identitat professional com un procés dinàmic, en el que el director va construint i re-construint la seva identitat professional mentre afronta aquestes situacions característiques de l'esfera d'activitat professional, en especial aquelles que el mateix director considera com a crítiques (Akkerman i Meijer, 2011; Bakhtin, 1981; Castelló et al., 2015; Hermans, 2001, 2015, 2018; Monereo et al., 2009). La segona al·ludeix a la construcció dialògica del posicionament com a director d'escola, entès com un procés d'internalització de les veus dels altres que el propi director considera com a significatives, que sorgeixen del context on intervé, i que entren en diàleg amb les seves pròpies veus — posicions externes i posicions internes— (Hermans, 2001, 2015, 2018).

Els tres estudis són de caràcter explicatiu-interpretatiu amb una aproximació metodològica basada en el disseny longitudinal multimodal de casos (Castelló et al., 2021b), múltiples o únic, per analitzar de manera integrada les dades aportades pels participants, respectant la seva narrativa i atenent a la seqüència temporal. Aquesta opció metodològica compartida en els tres estudis ens ha permès, tant en la recollida com en l'anàlisi de les dades, copsar diferents aspectes del desenvolupament i manifestació de la identitat dels directors d'escola en diferents moments de la seva trajectòria professional.

Concretament, en el primer estudi vam caracteritzar la identitat professional de quatre directors amb una àmplia trajectòria directiva. En el segon estudi, vam aprofundir en els processos de posicionament i re-posicionament d'aquests mateixos directors quan afrontaven esdeveniments professionals significatius i incidents crítics. El tercer estudi se centra en el procés de posicionament i re-posicionament identitari d'un director novell al llarg del primer any d'exercici de la funció directiva.

Les evidències empíriques obtingudes en els tres estudis, contrastades amb els resultats de recerques similars en contextos internacionals, sustenten la proposta formativa que hem dissenyat per fer possible entorns formatius que permetin el desenvolupament professional i identitari dels directors d'escola al llarg de la seva trajectòria professional.

La tesi s'estructura en sis capítols. Després d'aquest primer capítol en què hem detallat el fil conductor, el posicionament teòric i l'estructura de la tesi, en el segon capítol presentem el primer estudi empíric, centrat en la caracterització de la identitat de quatre directors d'escola experts mentre afronten els reptes i desafiaments propis de la seva activitat professional. El tercer capítol recull el disseny i els resultats del segon estudi que analitza com es posicionen els directors experts quan s'encaren amb el que ells qualifiquen d'incidents crítics al llarg d'un curs acadèmic. El quart capítol conté el tercer estudi empíric en el qual, a partir de les conclusions dels dos primers, ens endinsem en l'anàlisi de la transició identitària d'un director novell. A continuació, en el cinquè capítol desenvolupem la nostra proposta formativa, adreçada a directors novells i basada en les evidències dels tres estudis empírics.

Finalment, en el sisè capítol presentem les conclusions generals de la tesi organitzades en tres seccions. La primera recull les principals conclusions dels tres estudis que conformen la part empírica de la tesi. La segona presenta les principals contribucions de la tesi, tant teòriques, com metodològiques i pedagògiques. En la tercera secció exposem les limitacions de la tesi i suggerim línies de recerca futures.

Aquesta tesi és un producte híbrid, a mig camí entre una tesi per compendi d'articles i una tesi monogràfica. L'estudi inclòs en el Capítol II està ja publicat (Mollà i Castelló, 2022), mentre que els estudis presentats en els Capítols III i IV es troben en procés de revisió en revistes indexades⁴. Per aquest motiu, la presentació dels tres estudis ha mantingut les directrius i els requeriments formals de les diferents revistes on s'han enviat. Conseqüentment, les referències s'han inclòs al final de cada capítol atenent les indicacions de la normativa APA. Aquesta estructura i la característica híbrida de la tesi repercuteix també en l'ús de diferents llengües al llarg de la tesi. Si bé el català n'és la llengua vehicular en els capítols no empírics, l'anglès i el castellà es combinen en funció dels requeriments de publicació de les revistes.

⁴ En les revistes *Heliyon* i *Journal for the Study of Education and Development/Infancia y Aprendizaje*, respectivament.

Referències

- Akkerman, S. F., Bronkhorst, L. H., & Zitter, I. (2013). The complexity of educational design research. *Qual i Quant*, 47(1), 421–439. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9527-9>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27, 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Arar, K. (2017). How novice principals face the challenges of principalship in the Arab education system in Israel. *Journal of Career Development*, 45(6), 580-596. <https://doi.org/10.1177/0894845317726392>
- Arnett, J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774–83.
- Armstrong, D., & Mitchell, C. (2017). Shifting identities: Negotiating intersections of race and gender in Canadian administrative contexts. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 825–841. <https://doi.org/10.1177/1741143217712721>
- Badia, A., & Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224–238. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143146>
- Barber, M., Fenton W., & Clark M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Company.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Baumgartner, E., Bell, P., Brophy, S., Hoadley, Ch., Hsi, Sh., Joseph, D., Orrill, Ch., Puntambekar, S., Sandoval, W., & Tabak, I. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research Information for Teachers*, 2012(1), 2–8. <https://doi.org/10.18296/set.0387>

- Boris-Schacter, S., & Merrifield, S. (2000). Why 'particularly good' principals don't quit. *Journal of School Leadership* 10(1), 84–98. <https://doi.org/10.1177/105268460001000106>
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012, February). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals*. (National Bureau of Economic Research, Working paper No. 17803). <https://doi.org/10.3386/w17803>
- Bridges, E. (2005). Problem-based learning: Lessons for administrators, educators and learners. *International Journal of Educational Management* 9(7), 541–551 <https://doi.org/10.1108/09513540510625581>
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: Making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663–678. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.660701>
- Bush T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66–71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Campos, F., Bolbarán, J., Bustos, C., & González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(2), 91–111. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.256>
- Carrasco, A., Gajardo, J., & González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de transición*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Castelló, M., Kobayashi, S., MCGinn, M., Pechar, H., Vekkaila, J., & Wisker, G. (2015). Researcher identity in transition: Signals to identify and manage spheres of activity in a risk-career. *Journal of Machine Learning Research*, 3(3), 39–54. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.149>.

- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K., & Skakni, I. (2021a). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, *81*, 567–590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Castelló, M., Sala-Bubaré, A., & Pardo, M. (2021b). Post-PhD researchers' trajectories and networking: The mediating role of writing conceptions. *Written Communication*, *38*(4), 479–511. <https://doi.org/10.1177/07410883211027949>
- CEPPE (Centre of Study for Policies and Practices in Education). (2013, December). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study*. (OECD Education, Working Paper, No. 99). <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
- Clarke, S., Wildy, H., & Styles, I. (2011). Fit for purpose? Western Australian insights into the efficacy of principal preparation. *Journal of Educational Administration*, *49*(2), 166–178. <https://doi.org/10.1108/09578231111116716>
- Cole, M., Engeström, Y., Sannino, A., Gutiérrez, K. D., Jurow, A. S., Packer, M. J., Penuel, W. R., Johnson, R., Severance, S., Leary, H., Miller, S., & O'Neill, D. K. (2014). Toward an Argumentative Grammar for Socio-Cultural/Cultural-Historical Activity Approaches to Design Research. In Joseph L. Polman, Eleni A. Kyza, D. Kevin O'Neill, Iris Tabak, William R. Penuel, A. Susan Jurow, Kevin O'Connor, Tiffany Lee, and Laura D'Amico (Eds.). *Learning and Becoming in Practice: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS)*, *3*, 1254-1263. <https://doi.org/10.22318/icls2014.1254>
- Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J., & Barrance, R. (2018). Turning heads: The impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales. *British Educational Research Journal*, *44*(4), 608–625. <https://doi.org/10.1002/berj.3450>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2020). *Anàlisi del context de les direccions d'educació secundària. Curs 2018-19. Informe 24*. <http://csda.gencat.cat/ca/arees-actuacio/publicacions/informes-avaluacio/24-analisi-context-direccions/>

- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265–277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz-González, C., Lucena, C., & Domingo, J. (2020). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 1–23. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Daresh, J.C. (1987, April 20-24). *The highest hurdles for the first year principal* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Daresh, J., & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(1), 89–101. <http://dx.doi.org/10.1177/0263211x000281013>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson D., & Orr, M. (2007), *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., La Pointe, M. M., & Orr, M. T. (2010). Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118269329>
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25, 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). Ten strong claims about successful school leadership. NCLSCS.
- Díaz Barriga, F., & Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 36–56.
- Díaz Barriga, F., Barroso, R., & López, E. A. (2021). Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 83–103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>

- Draaisma A., Meijers F., & Kuijpers M. (2018). Process description of a dialogue-focused intervention to improve career guidance policy in three schools. *Australian Journal of Career Development*, 27(1), 40–53. <http://dx.doi.org/10.1177/1038416217744217>
- Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V., & Coates, M. (2011). *Experiences of new headteachers in cities*. National College for School Leadership.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446215678>
- Engeström, Y. (2008). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 3–24. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Espuny, M. T., Cunha, R. S., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. *School Leadership and Management*, 40(4), 352–372. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719400>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe: 2013 edition*. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/91785>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2015). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Eurydice. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/17407>
- Everly, G. S., & Mitchell, J. T. (1999). *Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention*. Chevron Publishing.
- Fielding, M., Brag, S., Craig, J. E., Cunningham, I., Eraut, M. R., Gillinson, S. Horne, M., Robinson, C., & Thorp, J. (2005). *Factors influencing the transfer of good practice*. University of Sussex and demos. (Research Report RR615).
- Franken, M., Branson, C., & Penney, D. (2018). A theory-to-practice leadership learning arrangement in a university context. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 491–505. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1247196>
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities

associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 318–338.

<https://doi.org/10.1177/1741143217707520>

García Garduño, J. M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011a). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 31–50.

García Garduño, J. M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011b). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100–105.

<http://dx.doi.org/10.1177/0892020611403806>

Greenfield, W. (1985, April 2). *Being and becoming a principal: Responses, contexts and socialization processes* [Paper presentation]. Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago, Illinois.

Greenfield, W. (1977). Administrative candidacy: A process of new-role learning, part I. *Journal of Educational Administration*, 15(1), 30–48.

<http://dx.doi.org/10.1108/eb009763>

Greany, T. (2019). Liderar la mejora y la innovación en las escuelas y en los sistemas educativos: Evidencias e implicaciones para las políticas y las prácticas [Leadership of improvement and innovation in schools and the educational systems: evidences and implications for the policies and practices]. In A. Jolonch, & M. Martínez (Eds.), *Las paradojas de la innovación educativa* [Paradoxes in innovative education], 51–80. Cuadernos Educación 88. Horsori Editorial.

Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders. *Educational Researcher*, 42, 433–444.

Grissom, J. A., Igualdad, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. Wallace Foundation.

<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-principals-affect-students-and-schools-a-systematic-synthesis-of-two-decades-of-research.aspx>

Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2017). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational*

administration quarterly, 53(2), 255–288.

<https://doi.org/10.1177/0013161X16659347>

Hargreaves, D. H. (2011). *Leading a self-improving school system*. National College for School Leadership

<http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=154604&filename=leading-a-self-improvingschool-system.pdf>

Hermans, H. J. M. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture & Psychology*, 7(3), 323–366.

<https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>

Hermans, H. J. M. (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories.

Europe's Journal of Psychology, 11(1), 1–4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>

Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the self. A theory of identity in democracy*. Oxford University Press.

Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.

Hermans, H. J. M., Konopka, A., Oosterwegel, A., & Zomer, P. (2017). Fields of tension in a boundary-crossing world: Towards a democratic organization of the self. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(4), 505–535.

<https://doi.org/10.1007/s12124-016-9370-6>

Huber, S. (2009). School development and school leader development: New learning opportunities for school leaders and their schools. In J. Lumby, G. Crowy P. Pashiardis (Ed.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 163-175). Routledge.

Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). Issues for early headship. Problems and support strategies. *National College for School Leadership*.

<http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/hobson-issues-early-headshipfull.pdf>

James, W. (1980). *The principles of psychology* (Vol. 1). Macmillan.

Jerdborg, S. (2022) Educating school leaders: Engaging in diverse orientations to leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 287–309.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770867>

- Johnson, L. (2017). The lives and identities of UK black and South Asian head teachers: Metaphors of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 842–862. <https://doi.org/10.1177/1741143217717279>
- Kuusela, P., & Hirvonen, P. (2018). Strategy discussions and dialogicality: Multi-voicedness and the we-mode of action in management board meetings. *Journal of Constructivist Psychology*, 31(4), 420–439. <https://doi.org/10.1080/10720537.2017.1326328>
- LaFrance, J.A., & Beck, D. (2014). Mapping the terrain. Educational leadership field experiences in K-12 virtual schools. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 160–189. <https://doi.org/10.1177/0013161X13484037>
- LaPointe-Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: Experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3–33. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488597>
- Lasater, K., Smith, C., Pijanowski, J., & Brady, K. P. (2021). Redefining mentorship in an era of crisis: Responding to COVID-19 through compassionate relationships. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 158–172. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2020-0078>
- Leijen, Ä., & Kullasepp, K. (2013). Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal for Dialogical*, 7(1), 67–86.
- Leijen Ä., Kullasepp K., & Toompalu A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. In F. Meijers, H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education. Cultural psychology of education*. (Vol 5, pp. 97–110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership, Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42, <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascal, B., & Gordon, M. (2010). How successful leadership influences student learning: The Second installment of a longer story. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins. (Eds.), *Second international handbook of educational change* (Vol 23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_35
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. Wallace Foundation.
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J., & Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del Síndrome del Quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107–118. <https://dx.doi.org/10.5093/tr2012a9>
- Longás, J., Riera, J., & de Querol, R. (2020). Management and leadership of networks for educational success: Analysis of emerging networks in Spain. *School Leadership & Management*, 40(2–3), 183–202, <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1692197>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Lya, K. H., Faraj, H., & Wubbels, T. (2002). Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/13603120110057091>
- MacBeath, J. (2019). Leadership for learning. In T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading* (pp. 49–75). Palgrave Macmillan.

- MacBeath, J., Swaffield, S., & Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223–237.
<https://doi.org/10.1080/13603120802684548>
- Miller, A. (2009). Principal turnover, student achievement and teacher retention. Princeton University
- Meijers, F. & Hermans, H.J.M. (2018). *The Dialogical Self Theory in Education*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>
- Meijer, P. C., Oolbekkink, H. W., Pillen, M., & Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In C. J. Craig, & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: promising pedagogies* (Part A, Vol 22, pp. 293–309).
<http://dx.doi.org/10.1108/S1479-368720140000022018>
- Mollá, N., & Castelló, M. (2022). Characterisation of the professional identity of school principals [*Caracterización de la identidad profesional de los directores de escuela*]. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(4), 804–841.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096289>
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C., & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: identidad, selfs i ensenanza. In C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad i límites* (pp. 57–76). Narcea.
- Monereo, C., & Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding the teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1–29.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Monereo, C., & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Graó.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237–256-
- Monereo, C., Weise, C., & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados [Changing the identity of the

- university professors. Training based on dramatized incidents]. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Montecinos, C., Bush, T., & Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201–208. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.004>
- Mpungose, J. (2010). Constructing principals' professional identities through life stories: An exploration. *South African Journal of Education*, 30(4), 527–537. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n4a387>
- Mullis I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International results in mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/t11_ir_mathematics_fullbook.pdf
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. In J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 83-110). Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Murakami, E., & Tornsen, M. (2017). Female secondary school principals: Equity in the development of professional identities. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 806–824. <https://doi.org/10.1177/1741143217717273>
- OECD (2010). *TALIS 2008 Technical Report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079861-en>
- OECD (2013a). *Leadership for 21st Century Learning: Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- OECD (2013b). *PISA 2012 Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

- OECD (2014). TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education: Theory And Practice*, 15(2), 129–151. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 55(2), 154–168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Raggatt, P. T. F. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775–797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>
- Riera, J. (2020). Infancia, inclusió socioeducativa y corresponsabilidad: Un reto relacional y en red. In J. A. Caride, M. B. Caballo & R. Gradañlle (Eds.), *Tiempos, educaci3n y ocio en una sociedad de redes* (pp. 65–84). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16264-04>
- Riera, J., Pagès, A., Torralba, F., Vilar, J., & Tosas, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *Revista de Estudios y Experiencias en Educaci3n*, 2, 95–108. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_2018951095
- Ritacco, M., & Bolivar, A. (2018). School principals in Spain: An unstable professional identity. *International Journal Educational Leadership Management*, 6(1), 18–39. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.2110>
- Riveros, A., Verret, C., & Wei, W. (2016). The translation of leadership standards into leadership practices: A qualitative analysis of the adoption of the Ontario leadership framework in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 593–608. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2015-0084>
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered Leadership*. Jossey-Bassey Leadership Library in Education.
- Robinson, V. M. J. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. *Revista Eletr3nica de Educaç3o*, 13(1), 123–145.

- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, D. (2008). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Informe final al Ministerio de Educación. Ministry of Education, New Zealand.
- Robertson, S. (2017). Transformation of professional identity in an experienced primary school principal: A New Zealand case study. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 774–789. <https://doi.org/10.1177/1741143217707519>
- Rodríguez, E., Longás, J., Chamarro, A., & Riera, J. (2023). ¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión en directivos de Chile y Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 44, 109–128. <https://doi.org/10.15581/004.44.005>
- Rolff, H. G. (2013). Vorgesetzten-Feedback. In S.G. Huber (Ed.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (pp. 885-889). Wolters Kluwer Deutschland.
- Sala-Bubaré, A. & Castelló, M. (2016). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education*, 39(1), 16–34. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832>
- Sassenscheidt, H. J. (2015). Feedback im Schulleitungsteam. In C. Buhren (Ed.), *Handbuch Feedback in der Schule* (pp. 301–317). Beltz Verlag.
- Sebba, J., Kent, P., & Tregenza, J. (2012) *Joint practice development: What does the evidence suggest are effective approaches?* National College of School Leadership (NCSL) https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335729/jpd-what-does-the-evidence-suggest-are-effective-approaches-long.pdf
- Senge, P., Hamilton, H., & Kania, J. (2015). The dawn of system leadership. *Stanford Social Innovation Review*, 13, 27–33.
- Senge, P., Hamilton, H., & Kania, J. (2015). The dawn of system leadership. *Stanford Social Innovation Review*, 13, 27-33.
- Skakni, I., & McAlpine, L. (2017). Post-PhD Researchers' Experiences: An Emotionally Rocky Road. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 8(2), 205–219. <https://doi.org/10.1108/sgpe-d-17-00026>

- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
<https://doi.org/10.1086/656300>
- Spillane, J., & Lee, L. (2014). Novice school principals' sense of Ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
<http://dx.doi.org/10.1177/0013161x13505290>
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: Developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 408-430.
- St-Pierre, M. (2005) Decisional partnerships in education and their effects on harmonizing the professional identity of school principals. *Education et Francophonie*, 33(1), 111-132.
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022, February). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. (OECD Education Working Paper, No. 267).
<https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Thomson, P. (2009). *School leadership: Heads on the block?* Routledge.
- Tintoré, M., & Carrillo, C. (2022). La mentoría en los programas de formación de directores escolares: Revisión de la literatura. *Bordón Revista de Pedagogía*, 74(1), 159-179.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90003>
- Townsend, T. (2019). *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading*. Springer.
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: Four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98.
<https://doi.org/10.1080/1470329031000088978>
- UNESCO-IPE- IWGE (2012). *From Schooling to Learning*. International Institute for Educational Planning.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228323/PDF/228323eng.pdf.multi>
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. SAGE Publications Ltd.

- Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., & Kost, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical*, 7(1), 43–60.
- Veletić, J., & Olsen, R. V. (2021). Exploring school leadership profiles across the world: a cluster analysis approach to TALIS 2018. *International Journal of Leadership in Education*, 26. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1953612>
- Walker, K., Anderson, K., Sackney, L., & Woolf, J. (2003). Unexpected learning by neophyte principals: Factors related to success of first year principals in schools. *Managing Global Transitions*, 1(2), 195–213.
- Wang, E. L., Gates, S. M., Herman, R., Mean, M., Perera, R., Berglund, T., Whipkey, K., & Andrew, M. (2018). *Launching a redesign of university principal preparation programs: Partners collaborate for change*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2612
- Weindling, D., & Earley, P. (1987) *Secondary headship: The first years*. Sage Publications Ltd.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. C. (2011). *Communities of practice a brief introduction*. Science Foundation University of Oregon. <http://hdl.handle.net/1794/11736>
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Capítol II. Estudi 1· Caracterización de la identidad profesional de los directores de escuela⁵

ABSTRACT

Despite the growth in research on the impact of school administration on educational improvement in the past 10 years, the characterization of the identity of school principals is a controversial, pending issue. In this study, we set out to undertake this characterization from a dialogic perspective by tracking four expert principals over the course of one academic year. Via a longitudinal design with multiple case studies, we analyzed their repertoire of positions and their variations. The instruments included a reflective journal, interviews based on the self-confrontation method and a discussion group. Our results indicate not only that the principals share their positioning as promoters of learning and project managers when dealing with professional events but that dialogue among internal

⁵ Article publicat a *Journal for the Study of Education and Development/Infancia y Aprendizaje*: Mollá N. & Castelló, M. (2022). Characterisation of the professional identity of school principals (Caracterización de la identidad profesional de los directores de escuela), *Journal for the Study of Education and Development*, 45:4, 804-841, DOI: 10.1080/02103702.2022.2096289

Rebut: 27 de juliol de 2021 — Acceptat: 22 de març de 2022 — Publicat en línia: 8 d'agost de 2022

and external voices enables them to deal with the conflicts and tensions among positions constructively. We conclude that principals' professional identity can be developed through conscious, strategic reflection on the positions they take within the context of their professional activity.

KEYWORDS

school principals; professional identity; identity positioning; I-positions; dialogue

RESUMEN

Pese al crecimiento de la investigación sobre el impacto de la dirección escolar en la mejora educativa en los últimos diez años, la caracterización de la identidad de los directores es todavía un tema controvertido y pendiente. En este estudio nos propusimos esta caracterización desde la perspectiva dialógica, a partir del seguimiento de cuatro directores expertos a lo largo de un curso escolar. A través de un diseño longitudinal de casos múltiples, analizamos su repertorio de posiciones y sus variaciones. Los instrumentos incluyeron un diario, entrevistas basadas en el método de confrontación personal y un grupo de discusión. Nuestros resultados indican que los directores no solo comparten el posicionamiento como promotores de aprendizaje y gestores del proyecto cuando afrontan los acontecimientos profesionales, sino que también el diálogo entre voces externas e internas permite abordar constructivamente conflictos y tensiones entre posiciones. Concluimos que la identidad profesional de los directores se puede desarrollar a partir de la reflexión consciente y estratégica de las posiciones adoptadas en el contexto de su actividad profesional.

PALABRAS CLAVE

directores de escuela; identidad profesional; posicionamiento identitario; posiciones-del-yo; diálogo

Introducción

Actualmente, dirigir una escuela requiere crear una cultura de aprendizaje que modele actitudes, promueva la reflexión compartida y aproveche la inteligencia colectiva para construir un propósito común. Diversos autores han subrayado la influencia del liderazgo en la transformación educativa, clarificado sus ámbitos de actuación y reclamado su profesionalización (Hargreaves, 2018; Kelchtermans et al., 2011; Leithwood et al., 2019). Los estudios sobre el liderazgo escolar han abordado cuatro grandes temáticas (Cruz-González et al., 2020). La primera se ha centrado en el análisis de las relaciones entre la actuación de los directores y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estos estudios indican que en los centros donde los directores actúan como educadores, con fuertes propósitos morales, los estudiantes obtienen mejores resultados. Asimismo, destacan que los directores que lideran centros con mejores resultados conciben su actuación como el resultado de la interacción social con los agentes educativos del contexto (Bendikson et al., 2012; Crow et al., 2017; Ritacco y Bolívar, 2018).

Un segundo grupo ha analizado la influencia del contexto sociopolítico en la identidad directiva. Los resultados señalan que la colaboración de la comunidad educativa es clave para transitar desde el rol de profesor al de director y ejercer un liderazgo efectivo e intencional. Señalan también que el énfasis exclusivo en el cumplimiento de los estándares, contrapuesto a los procesos de reflexión sobre la práctica, supone una barrera para un liderazgo exitoso (Connolly et al., 2018; Mpungose, 2010; Riveros et al., 2016).

Un tercer grupo ha identificado las barreras y desafíos identitarios que experimentan algunos colectivos en sus comunidades. Aspectos como la raza, las diferencias socioculturales o el género se han revelado como desafíos socioculturales que obligan, por ejemplo, a los miembros de minorías étnicas o a las mujeres a renegociar recurrentemente su identidad (Armstrong y Mitchell, 2017; Murakami y Tornsen, 2017).

Un último grupo de estudios se han preocupado por establecer la influencia de la experiencia o la formación en la identidad de los directores, evidenciando que algunas experiencias profesionales calificadas de críticas impulsan procesos de reconstrucción de la identidad (Espuny et al., 2020; Johnson, 2017), que no se atenúan con la experiencia (Robertson, 2017). Además, han identificado barreras para el desarrollo de la identidad del

director como el exceso de gestión burocrática (Bush, 2018; Ritacco y Bolivar, 2018), la experiencia como líder o la falta de apoyo de los otros miembros de la escuela (Galdames et al., 2018).

A pesar de la relevancia de estos resultados, no hay estudios que den voz a los protagonistas para analizar cómo estos profesionales interpretan sus experiencias cotidianas cuando ejercen la dirección escolar. Una excepción es el estudio de Nordholm et al. (2020), quienes exploran la identidad emocional de los directores suecos. El estudio parte del trabajo de Crow et al. (2017), en el que se reconoce la naturaleza narrativa, epistémica y emocional de la identidad del director escolar y su construcción situada, vinculada a las dinámicas de poder de contextos históricos, culturales y políticos. Los resultados respaldan la existencia de tres dimensiones en la identidad de los directores: la profesional, la situada o socialmente ubicada y la personal. Los datos muestran que el concurso de las tres dimensiones en la identidad emocional varía en función del género, la edad y el tipo de director. Sin embargo, como los mismos autores reconocen, los resultados también abren la necesidad de nuevos estudios para comprender cómo las distintas dimensiones se combinan, prevalecen ante situaciones habituales de la práctica profesional e impactan en la caracterización de la identidad de los directores.

Estos estudios de naturaleza cualitativa y situada resultan necesarios no solo para contrastar o complementar los incipientes resultados empíricos y caracterizar con mayor detalle la naturaleza y dimensiones de la identidad de los directores en el contexto profesional, sino también para aumentar nuestra comprensión teórica de la identidad, que se ha revelado altamente elusivo a pesar de su creciente popularización (Castelló et al., 2021; Prados et al., 2014; Solari, 2013). Indagar la identidad profesional de los directores mientras se participa en los diferentes contextos de actividad profesional puede contribuir no solo a clarificar el rol de liderazgo y sus expectativas, sino que puede influir en cómo ejercen sus funciones y responsabilidades, en especial su gestión de los aprendizajes (Solari, 2017; Ventura, 2017).

En último término, dicha comprensión puede sustentar el diseño de propuestas formativas basadas en la investigación que vayan más allá a la adquisición del conocimiento relacionado con la gestión escolar y curricular (Lingam y Lingam, 2014; Ng y Szeto, 2015).

Con este fin, diseñamos este estudio en el que caracterizamos la identidad de un grupo de directores con una dilatada y reconocida trayectoria a lo largo de un curso académico en el contexto de su práctica profesional.

La identidad desde la perspectiva dialógica

Según Bakhtin, (1986) el diálogo configura nuestra participación en contextos sociales y nuestra existencia como individuos. En los intercambios dialógicos se crean nuevos significados cuando la voz de un individuo puede erigirse en respuesta a otras voces que la precedieron y, a la vez, espera ser objeto de interpretación y respuesta por parte de otras voces, en un diálogo que deviene tanto a nivel intermental como intramental. Estos supuestos, ampliamente refrendados por diferentes posiciones socioculturales que explican la naturaleza social y dialógica de la mente (Wertsch, 1991), son la base en la que se sustenta la teoría del yo-dialógico (*Dialogical Self Theory*) (Hermans, 2015, 2018). Hermans define la identidad como el resultado del diálogo mental entre las propias voces, posiciones internas, y las voces de personas o instituciones significativas, posiciones externas. Una posición-del-yo (*I-position*) se refiere al conjunto de concepciones, interpretaciones y actuaciones adoptadas por un individuo ante una situación determinada (Monereo y Badia, 2020). Los estudios sobre identidad del profesorado realizados desde esta perspectiva han puesto de manifiesto la existencia de múltiples posiciones-del-yo configuradas por narrativas personales situadas en diálogo con las narrativas de otros. Este diálogo puede ser harmónico o conflictivo cuando se confrontan narrativas dispares que en un momento determinado pueden entrar en conflicto y, por ello, verse, en alguna medida, alteradas. La resolución del conflicto supone la modificación de la narrativa y la aparición de un nuevo posicionamiento del individuo, lo que explica el cambio o desarrollo identitario (Akkerman y Meijer, 2011; Meijer y Hermans, 2018).

Este diálogo continuo entre diferentes posiciones-del-yo explica el cambio y garantiza el sentido, la coherencia y la consistencia de la propia actuación en diferentes esferas de actividad (e.g., personal, familiar o profesional), gracias a una cierta continuidad de las narrativas a lo largo del tiempo, avalada por la investigación en el ámbito de la

formación del profesorado (Akkerman y Bruining, 2016; Akkerman y Meijer, 2011; Meijer y Hermans, 2018; Monereo y Badia, 2020).

En esta dinámica dialógica, algunas posiciones adoptan un papel particular. Así, las meta-posiciones aportan una visión general de la identidad, analizan las relaciones entre las posiciones-del-yo y permiten la reflexión y el autoconocimiento, contribuyendo a mantener la unidad y cohesión del yo. Por su parte, las posiciones promotoras organizan y orientan el desarrollo futuro de la identidad, generando nuevas posiciones relevantes para el desarrollo identitario. La aparición de nuevas posiciones suele originar conflictos vinculados a la percepción de discontinuidad del yo. En estos casos, el diálogo entre las nuevas posiciones y las existentes debe permitir alianzas entre aquellas posiciones que se revelen adaptativas para restaurar la continuidad del yo, a través de procesos de negociación y re-posicionamiento, especialmente necesarios para adaptarse a situaciones complejas o de transición (Meijer y Hermans, 2018). En estos procesos dialógicos de restauración de la continuidad juegan un papel primordial las posiciones nucleares, ejerciendo funciones de organización y estructuración de las múltiples posiciones-del-yo (Hermans, 2018; Meijer y Hermans, 2018).

La dinámica funcional y alianzas entre posiciones ha sido refrendada por la investigación en el ámbito de la investigación educativa, tanto en orientadores (Solari et al. 2013) como en docentes de diferentes contextos educativos (Badia y Liesa, 2020; Monereo, 2019; Prados et al., 2013). Estos estudios comparten la consideración de la identidad como un proceso dinámico en el que las representaciones individuales dialogan y se contrastan con las expectativas sociales, superando las visiones de la identidad como un conjunto estable de destrezas y habilidades de naturaleza individual.

Sin embargo, al margen del estudio de Nordholm et al. (2020), no disponemos de datos empíricos que nos permitan caracterizar la identidad del director en contextos de práctica profesional. En este estudio nos propusimos esta caracterización, a partir del seguimiento de cuatro directores expertos a lo largo de un curso escolar. Concretamente, el estudio abordó los siguientes objetivos:

O1: Caracterizar la identidad de los directores, identificando su repertorio de posiciones internas y externas, y delimitando la posición nuclear, la meta-posición y la posición promotora.

O2: Analizar la variación en la actuación de los directores en el contexto de su actividad profesional que se produce a través del diálogo entre posiciones identitarias.

Método

El estudio adoptó un diseño longitudinal de casos múltiples (Guetterman y Fetters, 2018; Yin, 2012) basado en las narraciones e interpretaciones de los participantes sobre las actividades profesionales que desarrollaron durante un curso académico (Gómez-Núñez, et al., 2020), con la intención de disponer de evidencias sobre como interpretaban su rol de directores. El enfoque de casos múltiple no sólo permite caracterizar las posiciones-del-yo de los participantes respetando sus propias narrativas, sino que también facilita el contraste entre casos, gracias a la adopción de categorías de análisis comunes. En último término, el diseño adoptado es útil para contrastar y complementar los resultados con la evidencia empírica en este ámbito de estudio y refrendar la utilidad del marco teórico adoptado (Solari, 2013; León y Montero, 2015).

Participantes

Los participantes fueron cuatro directores expertos que trabajaban en centros educativos inmersos en procesos de transformación educativa. Para garantizar su condición de expertos, los participantes fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios de inclusión:

- (1) el bagaje directivo y la experiencia docente, superior a 3 y 15 cursos, respectivamente,
- (2) la participación continuada y sistemática, superior a 5 años, en iniciativas innovadoras y de formación de directores debidamente avalada (e.g., comunidades de referencia).

Después de revisar todos los centros del área metropolitana de Barcelona, se confeccionó una lista de 10 directores a los que contactamos y explicamos el estudio. Se

seleccionaron cuatro participantes —tres hombres y una mujer— (Tabla 1) atendiendo a su compromiso e interés en participar en la investigación y la variabilidad en cuanto a la tipología de centro (públicos o concertados, etapas educativas, volumen de alumnos y docentes).

Tabla 1. Participantes

Participante	Edad	Experiencia docente	Experiencia directiva
Andreu	52	29	3
Bernat	50	23	12
Cesc	60	36	22
Dolors	58	26	7

Instrumentos

De acuerdo con Akkerman y Meijer (2011), los instrumentos utilizados para caracterizar el yo-dialógico se orientan a comprender la interpretación de los participantes de los acontecimientos presentes, en contraste con sus narrativas relativas a su pasado y futuro profesional. Para ello, se contempló el uso combinado de los tres instrumentos siguientes:

(1) Diario reflexivo, para registrar: a) los datos sociodemográficos del participante (género, edad); b) su trayectoria académica (estudios) y profesional (experiencia docente y directiva); y c) las tareas o actividades realizadas, así como las emociones y pensamientos asociados a las mismas. Los apartados a) y b) se cumplimentaron solo una vez, en el primer diario. El apartado c) se cumplimentó diariamente y permitió identificar las posiciones-del-yo adoptadas a lo largo del tiempo de forma vinculada a los diferentes tipos de actividades relatadas por los directores.

(2) Entrevistas basadas en el método de confrontación personal (Hermans, 2001), que permiten obtener información de las relaciones entre las posiciones-del-yo a lo largo del tiempo. Se realizaron tres entrevistas con cada participante que incluyeron 24 preguntas organizadas en tres bloques, según se tratara de la entrevista inicial (EI), intermedia (EM) o final (EF):

Caracterización de la identidad profesional de los directores de escuela

- (a) El yo-pasado (EI). Preguntas orientadas a conocer los motivos que llevaron a aceptar la dirección de la escuela y representaciones al asumir dicho rol para identificar las posiciones nucleares y las voces con las que dialogaban dichas posiciones.
 - (b) El yo-presente (EI, EM, EF). Preguntas relativas a las actividades profesionales, funciones y tareas, así como los pensamientos y emociones asociadas y las personas significativas a las que recurrían a la hora de resolverlas. Las respuestas ofrecieron evidencias del diálogo entre las diferentes posiciones-del-yo en situaciones profesionales, así como de las meta-posiciones, posiciones promotoras o nucleares, y la aparición de nuevas posiciones vinculadas a situaciones específicas.
 - (c) El yo-futuro (EF). Preguntas dirigidas a explorar la proyección profesional después de la etapa directiva para identificar cómo las meta-posiciones y las posiciones promotoras permitían a los directores interpretaciones consistentes de su actuación y orientaban su proyección profesional.
- (3) Grupo de discusión. La sesión incluyó 12 cuestiones relativas a la interpretación de los participantes de las funciones y tareas como directores. La información permitió contrastar y discutir la información recogida en el diario y en las entrevistas.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante el curso académico 2018-2019. En septiembre, se pidió a los directores que iniciaran el diario. En octubre, febrero y mayo se realizaron las tres entrevistas semi-estructuradas en las que, además de las cuestiones presentes en el protocolo, se revisó la actividad habitual y los acontecimientos afrontados cotidianamente. Todas las entrevistas fueron presenciales, con una duración de 60'. Finalmente, en julio, se realizó el grupo de discusión con todos los participantes, con una duración de 75'.

Todos los participantes fueron informados de los objetivos del estudio y dieron su consentimiento para participar de forma voluntaria. El estudio obtuvo el informe favorable de la Comisión de Ética e Investigación de la universidad de los autores.

Análisis de datos

Las entrevistas y el grupo de discusión fueron grabados y transcritos en su totalidad y se incorporaron al corpus de datos junto con los diarios. El análisis incluyó tres fases diferenciadas.

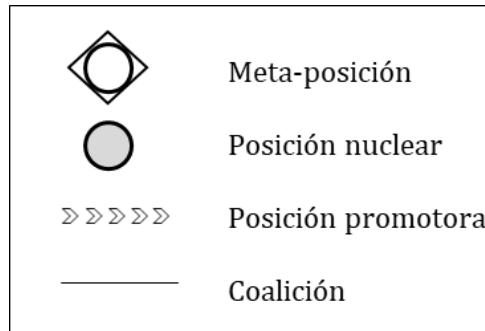
La primera, iniciamos con la lectura recurrente de toda la información y segmentamos temáticamente los enunciados. Para cada dimensión de análisis, agrupamos los segmentos en códigos con un bajo nivel inferencial que fueron sucesivamente discutidos, refinados y agrupados en niveles de inferencia superiores. Después de varias iteraciones, se consensuó el sistema final de categorías relativas a las posiciones-del-yo. Para garantizar su fiabilidad, las dos investigadoras analizaron independientemente un tercio de los datos. El grado de acuerdo entre los dos análisis osciló entre un 90 y 96 % según las categorías, lo que permitió validar el sistema de categorías y realizar el resto del análisis de forma independiente. Todo el proceso se realizó con la ayuda del programa MAXQDA (v12; 2018).

En la segunda fase, iniciamos la caracterización del yo-dialógico de cada participante (casos). Para ello, seguimos una secuencia de tres pasos: a) categorización de las posiciones internas a partir de los segmentos de autorreflexión y autoevaluación, que incluían enunciados en primera persona relativos a la representación identitaria (e.g., “yo soy”, “yo pienso”, “yo siento”) o declaraciones relativas a las funciones y tareas propias (e.g., “yo realizo”, “yo me dedico”, “yo debo hacer”); b) categorización de las posiciones externas, a partir de los segmentos en que los participantes se referían a personas o entidades para explicar su quehacer profesional (e.g., “yo contrasto con”, “yo cuento con”, “yo escucho a”); y c) categorización funcional de las posiciones internas y externas a partir de la diferenciación entre aquellas que cumplían una función organizadora (posición nuclear), de orientación o innovación (posición promotora), o de reflexión (meta-posición).

La tercera fase supuso el establecimiento del repertorio de posiciones para cada participante (Hermans, 2001; Meijer y Hermans, 2018) y la caracterización del yo-dialógico como director. Para ello, creamos una representación gráfica de las posiciones-del-yo identificadas para cada director. Estas representaciones se organizaron en dos círculos concéntricos en los que se situaron las posiciones internas y externas respectivamente. De acuerdo con Hermans (2018), para representar los diferentes tipos de funciones y

relaciones entre las posiciones-del-yo, utilizamos los símbolos representados en la Figura 1 para identificar cada una de las posiciones-del-yo (Tabla 2, Tabla 3).

Figura 1. Representación gráfica yo-dialógico



Resultados

Presentamos los resultados relativos a las posiciones-del-yo internas y externas, que emergieron del análisis integrado de todos los participantes para facilitar la comprensión del sistema de categorías. A continuación, caracterizamos el yo-dialógico en cada caso.

Globalmente, identificamos 13 posiciones internas, 10 de la esfera de actividad personal -yo como individuo- y 3 de la esfera de actividad profesional —yo como director— (Tabla 2). Además, identificamos 6 posiciones externas de la esfera de actividad profesional —yo como director— (Tabla 3).

Caracterización del yo-dialógico de los directores expertos

Caso Andreu

Andreu, 52 años, biólogo, con 29 años como docente. En el momento de recoger los datos llevaba tres cursos como director de una escuela concertada de infantil, primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria, con 1700 alumnos y 140 docentes, en la zona metropolitana de Barcelona.

Tabla 2. Posiciones internas

Dimensión	Categoría	Descripción
Yo como individuo	Científico (Ct)	Analiza y razona aplicando los conocimientos científicos.
	Comprometido (Cp)	Asume la responsabilidad con el proyecto compartido.
	Apasionado (Ap)	Vive con entusiasmo sus actuaciones.
	Creativo (Cr)	Idea alternativas y soluciones a los retos profesionales.
	Cooperativo (Co)	Trabaja colaborativamente con los compañeros.
	Emprendedor (Em)	Construye escenarios futuros, mostrando iniciativa y operatividad.
	Audaz (Az)	Afronta los retos con determinación y agilidad.
	Satisfecho (Sf)	Experimenta un sentimiento de bienestar y dicha.
	Decepcionado (Dc)	Experimenta un sentimiento de desengaño y desilusión cuando no se cumplen las expectativas.
	Madre (Md)	Muestra una actitud de protección, de acuerdo con el rol cultural maternal.
Yo como director de escuela	Gestor de un proyecto (GP)	Dirige y estructura el proyecto educativo, ajustando y adecuando los recursos humanos y materiales.
	Promotor de aprendizaje (PA)	Impulsa el aprendizaje de los diferentes actores, con el objetivo de promover su desarrollo.
	Cuidador (Cu)	Se preocupa de las necesidades de los demás actores, ajustando su estrategia para cuidarles.

Tabla 3. Posiciones externas

Dimensión	Categoría	Descripción
Yo como director de escuela	Referente cargo superior (RS)	Persona que ocupa un cargo superior en la institución.
	Referente moral (RM)	Persona a quien se le reconoce como modelo moral.
	Referente valores institucionales (RV)	Persona o documento que representa los fundamentos educativos.
	Referente científico (RC)	Conocimientos disciplinares que configuran un corpus científico.
	Profesionales propio centro (PP)	Compañeros y equipos que trabajan en el centro.
	Profesionales externos centro (PE)	Compañeros, grupos u organizaciones externos al centro.

El yo-dialógico de Andreu se estructuró alrededor de tres posiciones-del-yo (Figura 2). La primera, como científico que, a su vez, se configuró como meta-posición y posición promotora. La segunda, como comprometido con la educación y la institución que actuó como organizadora del yo, identificada como posición nuclear. La tercera, como apasionado que impregnó su actuación como director.

Andreu analizó, interpretó y gestionó la mayoría de los acontecimientos escolares desde su posición como científico; así, al detallar su actividad, a menudo explicaba: “Estamos en una fase con muchos procesos, yo que soy de biología, diría que como muchos procesos biológicos [...]”. También se posicionó como una persona comprometida con los valores institucionales y apasionada en su manera de afrontar los retos: “Yo me considero una persona de servicio [...] no entiendo la dirección de otra manera que no sea estar al servicio de los demás”, “Me apasiona el trabajo que realizo como director [...] Yo no cambiaría por nada el oficio de educador”.

En cuanto a las posiciones externas, Andreu dialogó con voces de referentes científicos cuando se posicionó como científico. Así, valoró la pertenencia a un equipo de biólogos como una necesidad personal: “[...] formo parte de un equipo de biólogos, hacemos divulgación, con profesores universitarios que han sido mis referentes en el campo de la biología y ahora la vida nos ha colocado en un mismo lugar; contrastar con ellos me ayuda”. Expresó, también, su conexión con los referentes morales y de valores que guiaban sus principios como director: “Soy bisagra, tengo este brazo hacia arriba, los valores, y este hacia abajo, los equipos; mirando de mantener el equilibrio y no tensar a un lado u otro, aguantando esta tensión, escuchar a unos y otros no siempre es fácil”.

Andreu concretó en varias ocasiones que su posición nuclear como comprometido conllevaba fundamentalmente funciones de cuidado de los profesores:

Esta actitud de servicio, no la veo como una imposición, va con el cargo. Yo entiendo así el cargo [...] servicio, servir a otros, ayudar. Es mi principal motivación. Mi estilo va en esta línea de acompañar [...] mi reto es el acompañamiento de las personas.

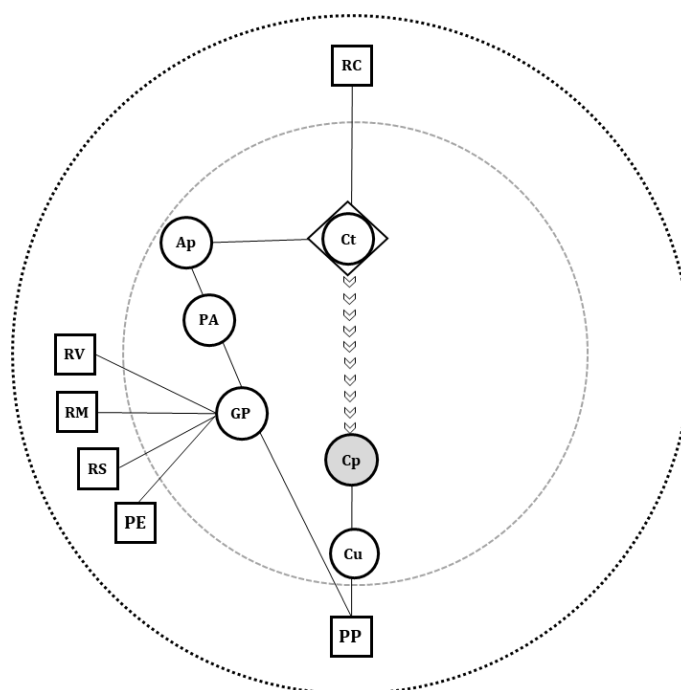
Por otra parte, en la mayoría de sus apreciaciones aparecieron referencias a las voces de superiores o profesionales externos al centro y al diálogo intramental con las de los profesionales del propio centro:

El trimestre pasado hice 15 reuniones con los equipos de la escuela, para revisar como veían el proceso de transformación educativa, para captar su vivencia, su estado de ánimo, para evidenciar el clima. Este trimestre, hemos ido avanzando en la reflexión, en un doble nivel, con respecto a la escuela y a la red de nuestras escuelas, analizando la sostenibilidad de nuestro proyecto [...] yo estoy en medio, intentando mantener el equilibrio, sin tensar un lado más que el otro. [...] El momento requiere muy buena comunicación, siento que mi tarea es construir un relato que una los dos lados. [...] Debo relativizar, resituar, priorizar.

Otras posiciones internas de Andreu fueron las que adoptó como gestor de proyecto:

Yo debo garantizar que en esta escuela se haga lo que institucionalmente se propone [...]. Obviamente, miles de funciones, como la planificación del curso próximo”; y como promotor de aprendizaje: “Yo digo que soy educador. Educador en todos los sentidos, educador, acompañante, podría decir: educador que acompaña.

Figura 2. Caracterización del yo-dialógico de Andreu



Caso Bernat

Bernat, biólogo, 50 años. Cuando lo entrevistamos contaba con 23 años de experiencia docente y 12 años directiva en una escuela de infantil, primaria y secundaria, con 720 alumnos y 52 docentes, en Barcelona.

El yo-dialógico de Bernat se configuró alrededor de tres posiciones-del-yo: como promotor de aprendizaje, como gestor de un proyecto y como creativo (Figura 3). La posición de promotor de aprendizaje actuó como meta-posición y posición promotora. Además, Bernat reconoció a los profesionales externos al centro como las voces más influyentes en su desarrollo directivo:

Tengo la suerte de estar en contacto con mucha gente o tener más conocimiento pedagógico o espacios de reflexión, porque a veces simplemente un maestro no tiene estos espacios... Participo en muchos espacios donde he aprendido mucho de gente muy buena.

Bernat se posicionó como comprometido con la innovación educativa: “Creo que la educación puede hacer el mundo mejor, las cosas pueden ser diferentes y no dejaré de picar piedra [...] haré todo lo que pueda por la escuela, para que sea buena para todos los alumnos”. Un compromiso que, por la influencia de su meta-posición como promotor de aprendizaje, se erigió como pilar de su desempeño profesional como un director competente:

Uno de los problemas actuales es que los equipos directivos están lejos de los procesos de transformación que se dan en el aula [...] He trabajado con maestros de muchos cursos, dentro del aula, con mucha normalidad, de tú a tú, aceptando que podíamos trabajar en equipo y yo podía ayudarles.

Al concebir la dirección como gestor de un proyecto (posición nuclear) que se orientaba a promover aprendizaje (posición promotora y meta-posición), Bernat se reveló como gestor de un proyecto eminentemente educativo en el que distinguía la especificidad de sus funciones directivas en relación con las docentes:

Antes decía que era maestro y, últimamente, digo que soy director, porque creo que es una profesión diferenciada [...]. En este momento ejerzo una función directiva. La función del director no es arrastrar pedagógicamente al centro, sino contribuir a una visión compartida de todas las personas, para que se muevan en la misma dirección de forma muy autónoma.

De esta manera, Bernat lideró el proyecto educativo, valorando y reconociendo la colaboración con los profesionales del propio centro, activando para ello su posición como cooperativo. No obstante, manifestó también la soledad propia del cargo directivo al tomar

decisiones: “La figura del director es solitaria, aunque tengas un equipo, al final de la pirámide estás tú, tomando decisiones y algunas no las puedes compartir con nadie”.

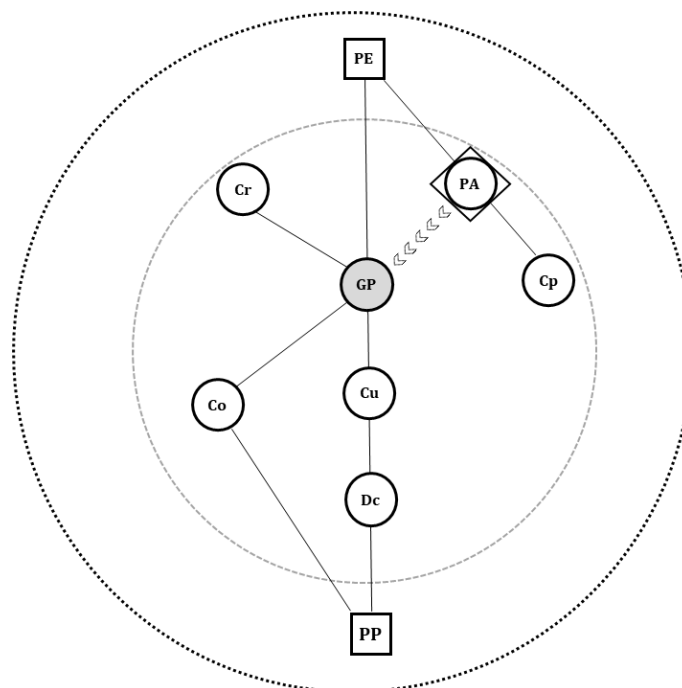
Por otro lado, Bernat expresó una tensión recurrente cuando, al posicionarse como cuidador de sus compañeros, se encontró con críticas destructivas (posición como decepcionado):

Te hartas de dar refuerzo positivo a los equipos e intentar acompañar, estar siempre a su lado... Cuesta mucho que esto se perciba; en cambio, la crítica destructiva [...] está muy presente, contamina el ambiente laboral. Es una pena. Es muy duro, desgasta mucho.

Finalmente, Bernat identificó en su experiencia pasada aprendizajes que explicaban su posición como creativo:

Creo que soy una persona muy creativa, de joven leí mucho sobre el pensamiento lateral [...]. Durante un tiempo hice mucha formación, lo apliqué y adquirí mucha capacidad para superar obstáculos, de buscar soluciones alternativas. Eso me quedó mucho. Ahora me sirve, estamos en un momento en que la educación necesita pensar alternativamente, lo llevaba en mi mochila.

Figura 3. Caracterización del yo -dialógico de Bernat



Caso Cesc

Cesc, 60 años, biólogo, con 36 años de experiencia docente y 22 cursos como director en diversas escuelas. En el momento de recoger los datos, llevaba 4 años como director de una escuela concertada de infantil, primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria, con 1100 alumnos y 180 docentes, en Barcelona.

El yo-dialógico de Cesc se organizó alrededor de dos posiciones-del-yo (Figura 4). La posición nuclear como promotor de aprendizaje y la meta-posición y posición promotora como comprometido. Cesc se presentó como satisfecho, tal y como él mismo expresa cuando valora globalmente cómo se siente: “Yo vengo contento a trabajar [...] me digo que tengo mucha suerte y, cuando lo proyectado funciona, me siento dichoso”. También se definió como una persona fiel a los principios de su institución, lo que se tradujo en un diálogo activo con las voces de los referentes morales y superiores: “Tengo muchas conversaciones con mi supervisor sobre ideas, proyectos... Soy bastante disciplinado, tengo claro que debo informarle, como mínimo trimestralmente, sobre qué tengo entre manos, para que apruebe determinadas políticas o no...”.

Aunque Cesc lleva muchos cursos como director, se sigue posicionando como promotor de aprendizaje, una posición que se reveló como nuclear vinculada a su rol docente:

Lo mío es estar en el aula... soy feliz en el aula [...]. En el aula es dónde doy lo mejor de mí. Lo que pasa es que alguien debe estar al frente, hace muchos años que asumo este cargo, porque dicen que me necesitan, que puede ir bien, y lo hago.

El eje promotor de aprendizaje-comprometido conectó con su posición como gestor de un proyecto en diálogo con los profesionales del propio centro. La cita siguiente ilustra bien cómo estas posiciones influyeron en su interpretación del rol directivo:

Establecer la misión es importantísimo. La gente hacemos bien las cosas y nos motivamos si sabemos por qué las hacemos. Yo creo que la tarea del directivo es dar significado a lo que están haciendo los profesores, para reforzar su motivación, para que se puedan comprometer con el trabajo.

En este sentido, para Cesc vertebrar el proyecto resultó fundamental:

Capítulo II

Conseguir el alineamiento de la comunidad sobre qué queremos hacer, entiendo que eso sería la misión... el liderazgo distribuido genera tensión, los educadores que tienen una idea concreta necesitan que alguien vele para alinear todas las ideas, para que nos lleve a algún lugar.

Desde su perspectiva, él debía llegar dónde no llegaban los demás y conducir su equipo hasta los objetivos fijados:

Si veo que alguien tiene dificultades para hacer alguna cosa, mi tendencia es decirle que no se preocupe, que ya lo hago yo, para ayudar. Pero mi principal aportación a este grupo es conducirlo, ponerle objetivos, acompañarlos, esta es mi tarea principal.

Al referirse a sus estrategias, las que mencionó de forma recurrente fueron las relativas al acompañamiento y guía de las personas, posicionándose como cuidador y como promotor de aprendizaje:

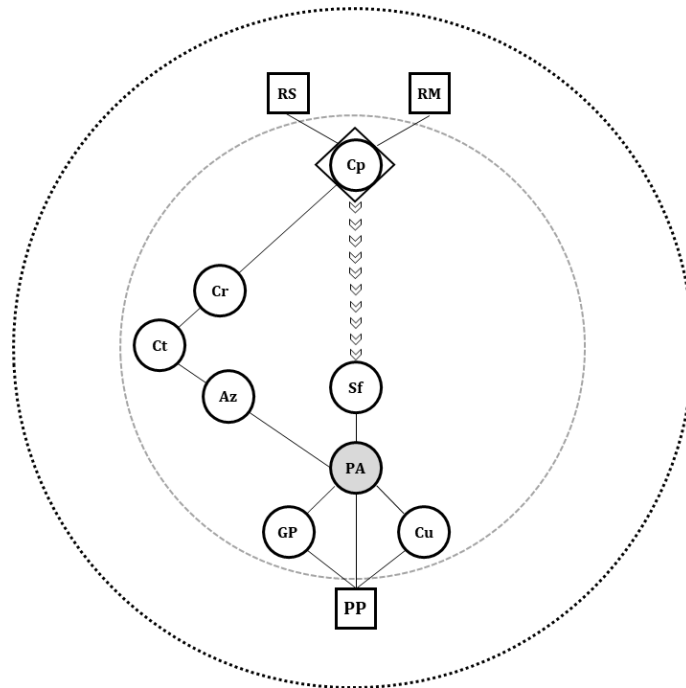
Las situaciones personales de los profesores [...], entiendo que mi tarea es dar dirección a las personas. Tengo por costumbre hablar cada año con mucha gente del colegio; bueno, hablan ellos porque yo callo. En el marco de estos encuentros, a veces, alguien te invita a que tires del hilo de lo que le pasa y lo hago. Compartes este poco de intimidad que escapa a lo que es profesional. Yo no lo busco, pero a veces, la gente se pone en tus brazos y confía, te explica cosas.

En Cesc identificamos posiciones internas que particularizaron su manera de ser director. Así, se manifestó como científico, posición que le definió a la hora de interactuar con otros:

Discutir conmigo es complicado, porque siempre tengo razón, soy de formación científica, racionalista, pienso las cosas, [...] siempre busco un argumento para tener la razón. [...] a lo mejor no la tengo, pero desde el punto de vista dialéctico estoy tan entrenado que cuesta tumbarme.

Se reconoció como una persona audaz y creativa, ambas posiciones intervinieron en su espacio dialógico aportando estrategias y recursos: “Esta osadía, mucha gente ve las cosas de una manera y yo las veo de otra, no me ha limitado nunca. Siempre he procurado poner en práctica mis intuiciones”.

Figura 4. Caracterización del yo -dialógico de Cesc



Caso Dolors

Dolors, 58 años, maestra. Contaba, en el momento de recoger los datos, con una experiencia de 26 años como docente y con siete cursos como directora de una escuela pública de infantil y primaria, con 490 alumnos y 37 docentes, en zona metropolitana de Barcelona.

El yo-dialógico de Dolors se configuró alrededor de tres posiciones-del-yo como emprendedora, promotora de aprendizaje y madre (Figura 5). La primera, como emprendedora, fue una posición transversal que impregnó todas sus actividades y funcionó como posición promotora y meta-posición: “Yo soy una persona de retos. Me gusta hacer cosas nuevas [...]. Yo ya estoy soñando con el siguiente proyecto”. Al preguntarle por sus motivaciones para aceptar el cargo, Dolors se posicionó también como una persona que interpretaba las demandas del contexto como oportunidades de crecimiento: “Primero, pensé que era un reto que debía asumir. [...] No me daba miedo. A mí me preocupaba como hacerlo, yo quería que la escuela fuese puntera [...] Me preguntaba cómo podía animar a todos: empezábamos un proyecto nuevo”. Su posicionamiento como emprendedora enlazaba con su intervención directa, en primera línea, dispuesta a resolver cualquier acontecimiento:

Capítol II

Muchas veces pienso que hago de bombera, diría que me paso el día apagando fuegos. Pero dejo siempre un rincón para la imaginación, la intuición, las ganas de hacer algo nuevo [...] pensar que vamos a hacer algo innovador, a pesar de todos los impedimentos.

Para regular su iniciativa, Dolors estuvo atenta a las voces de los profesionales del propio centro:

Muchas veces me pongo en la piel de los demás, pensar por qué reaccionan así; me ayuda a frenar. Por ejemplo, presenté un proyecto al claustro, al final vino una compañera de mi edad para decirme que estaba apretando mucho, pidiéndome que sacara el pie del acelerador, que necesitaban tranquilidad. Entonces pensé: no es el momento de abordarlo.

Al explicar su actuación como emprendedora, Dolors se posicionó como una persona audaz, con intervenciones resolutivas: “Intento presentar iniciativas atractivas. Cuando veo que algo es bueno, soy como un percutor..., sé que hay mucho potencial. Si encuentro un tope, lo dejo descansar y lo vuelvo a plantear desde otra perspectiva”.

Dolors se presentó como una directora que era maestra, como gestora de un proyecto y a la vez promotora de aprendizaje:

Mi bagaje pedagógico, creo que es lo que más me ha ayudado a ser una buena directora [...]. Hemos dado un giro a la escuela. Yo creo que un director primero debe ser un pedagogo, debe estar en el aula.

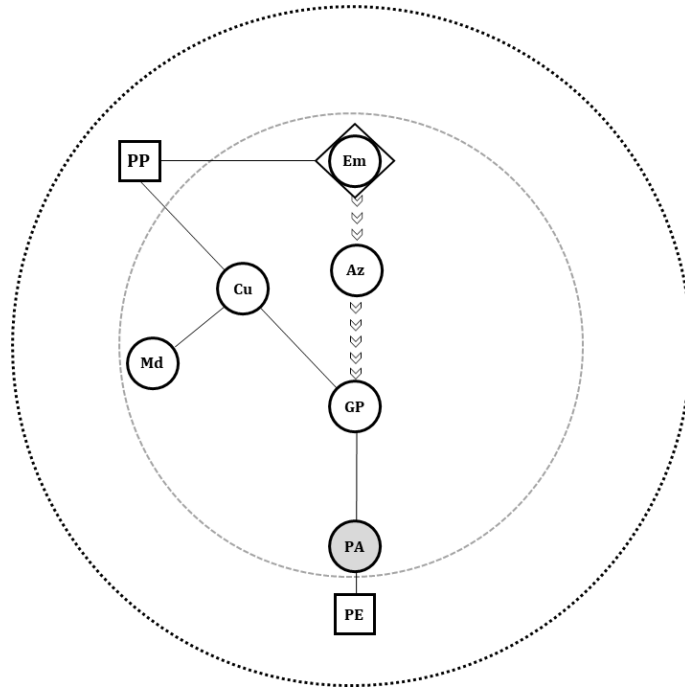
Cuando recogimos los datos, Dolors refirió estar en un momento vital en el que se proponía cuidarse a sí misma. Esta posición entró en conflicto con la de gestora del proyecto:

¿Quién sabe compaginar perfectamente la familia y el trabajo? Yo no lo he conseguido aún, el otro día me volví a encontrar mal, estuve unos días fatal y pensaba que debería coger la baja, pero me dije que no podía permitirme el lujo de cogerla, porque con todo este estrés que tenemos ahora y con lo que vendrá, no puedo dejar la responsabilidad a los compañeros.

Dolors reconoció su posición de madre como una ayuda para dirigir la escuela: “Debes conocer la dinámica del claustro, cómo funciona, cuál es la historia, como si fuera tu familia, para respetar a los que llevan muchos años, igual que en casa respetas a tus hijos cuando tomas decisiones”. Curiosamente, ello le provocaba tensiones, que resolvía en su entorno personal renunciando a su posición como directora: “No me gusta decir que soy

directora, porque me cierra puertas [...] dificulta la comunicación con la gente cercana, con los amigos de mi hija..., soy maestra, y así paso desapercibida”.

Figura 5. Caracterización del yo -dialógico de Dolors



Discusión

Nuestro estudio tenía como objetivo caracterizar el yo-dialógico de los directores expertos al afrontar las actividades profesionales a lo largo de su trayectoria, a partir de sus representaciones sobre como ejercieron su rol en el pasado, actuaban en el presente y como se proyectaron hacia el futuro. En último término, esperábamos aumentar nuestro conocimiento sobre cómo la identidad se configura a partir del diálogo entre posiciones en situaciones cotidianas para arrojar luz sobre cómo se podría promover el desarrollo identitario y profesional de los directores.

Los resultados permitieron caracterizar el repertorio de posiciones internas y externas de los directores de escuela, algunas compartidas por los cuatro casos analizados. La investigación ha aportado evidencias de que yo-dialógico es un espacio de confrontación y negociación entre las diferentes posiciones-del-yo (Monereo y Badia, 2020; Prados et al., 2013; Solari et al., 2013), en el que el diálogo entre las diferentes voces es identificado por

los directores como una variable que explicaría los buenos resultados de aprendizaje de sus escuelas (Crow et al., 2017; Ritacco y Bolívar, 2018). Nuestros resultados indican que todos los directores adoptaron las posiciones internas de gestores de un proyecto, promotores de aprendizaje y cuidadores. Además, en todos los casos, los directores expertos evidenciaron cómo estas posiciones internas se confrontaban tanto con las voces de los compañeros como con las de otros profesionales que representaban los valores institucionales. En ocasiones, estas posiciones externas claramente trascendieron su actividad como directores, dado que formaban parte de su recorrido vital, como por ejemplo las de sus referentes morales o científicos. Si bien es necesario disponer de más evidencias al respecto, parece plausible suponer que los procesos formativos deberían tener en cuenta cómo interpretan el rol de director aquellos que se inician en las funciones directivas y cómo esta interpretación interactúa con su historia pasada y proyección profesional futura.

Los resultados también indican que los cuatro directores se posicionaron como promotores de aprendizaje en sus centros, una característica que la investigación previa ha vinculado a resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos (Mpungose, 2012). Si bien esta posición adoptó estratégicamente diferentes funciones en cada caso, los resultados muestran que todos la activaron en diálogo con la posición como gestores de proyecto; es decir, ninguno de los cuatro directores analizados interpretó la gestión del proyecto en términos meramente administrativos sino educativos, de tal manera que su finalidad fue impulsar el desarrollo y el aprendizaje no solo de los alumnos, sino también de los docentes y la institución (Bendikson et al., 2012).

Complementariamente, el hecho de que los directores expertos recurrieran a posiciones identitarias propias de otras esferas de actividad (como la familiar o personal) evidencia tanto la dimensión emocional y situada de la identidad como la necesidad de cohesionar la propia narrativa y atender a las relaciones de poder para entender los motivos que subyacen a la actividad de los directores (Crow et al., 2017; Nordholm et al., 2020). Una consecuencia de este resultado, en cuanto al diseño de procesos formativos de los directores, remite a la pertinencia de promover el diálogo entre posiciones vinculadas a la esfera profesional (e.g., como promotores de aprendizaje y gestores de un proyecto) y aquellas que actúan de forma transversal en otras esferas de actividad diferentes de la

profesional (e.g., como científicos o como personas apasionadas, creativas o comprometidas). Ello permitiría un abordaje formativo integral en el que los candidatos a ejercer la dirección pudieran contrastar sus interpretaciones y expectativas de rol con sus experiencias profesionales y personales tanto pasadas como presentes, lo que, sin duda, enriquecería las propuestas existentes (Bush, 2018; Ritacco y Bolívar, 2018).

Nuestros resultados también apuntan que la introducción en el espacio dialógico intramental de determinadas voces externas puede propiciar la reflexión sobre los acontecimientos y tareas a las que se enfrenta un director, lo que facilitaría la resolución constructiva de conflictos y tensiones entre posiciones. Este tipo de diálogo, que hemos observado en los directores expertos, podría ser de gran utilidad para promover el desarrollo identitario de directores noveles (Monereo, 2019; Prados et al., 2013; Solari et al., 2013).

Además, el análisis de las relaciones entre las diferentes posiciones en cada uno de los casos permitió reconocer variaciones en las tensiones y dinámicas identitarias. De forma congruente a lo que algunos estudios han señalado sobre las barreras en el desarrollo profesional en función del género (Armstrong y Mitchell, 2017), en el caso de la directora aparecieron tensiones entre la función directiva y sus posiciones identitarias dentro del ámbito familiar que no observamos en el discurso del resto de casos, todos ellos hombres. En nuestro estudio, la directora fue muy explícita respecto a cómo debía negociar con sus posiciones como madre y como directora para encontrar un equilibrio entre su vida familiar y la profesional que no siempre conseguía. En este caso, la confrontación entre estos dos ámbitos de actividad conllevó la reconstrucción recurrente de su identidad como directora. A pesar de la evaluación positiva de su centro y de las evidencias de mejora educativa, admitió esconder su identidad como directora en público, evidenciando una falta de conexión entre la percepción de su propia identidad y los resultados de su actividad profesional (Murakami y Tornsen, 2017).

Asimismo, nuestros resultados también muestran cómo la falta de agradecimiento de los compañeros del centro ante el posicionamiento de los directores como cuidadores puede ser fuente de tensión y malestar (Galdames et al., 2008). Nuestros datos apuntan una interpretación alternativa —o complementaria— a la mayoritaria y que alude a la brecha

entre las expectativas y las percepciones. Concretamente, nos referimos a la existencia de un conflicto identitario cuando un director genera expectativas sobre sus relaciones con los docentes, expectativas que pueden no verse satisfechas en la interacción cotidiana porque el propio director actúa como filtro para interpretar la respuesta de los docentes. Resulta necesario disponer de más evidencias empíricas para contrastar esta interpretación, además de explorar los mecanismos y estrategias que previenen el desgaste emocional o la sensación de vulnerabilidad que experimentan algunos directores atrapados en redes de lealtades conflictivas luchando entre la soledad y la pertenencia (Kelchtermans et al., 2011).

Por último, entendemos como una contribución metodológica de este estudio los instrumentos diseñados para recabar información de los participantes. Creemos que las sugerencias de Hermans (2018) y Akkerman y Meijer (2011), han favorecido la activación en los participantes de la meta-posición para reflexionar e interpretar sus prácticas y la posición promotora para proyectar sus actividades profesionales futuras.

El estudio no está exento de limitaciones. La más evidente tiene que ver con la naturaleza limitada y situada de la muestra. En un contexto diferente, los resultados podrían variar. Sin embargo, la caracterización de cuatro procesos identitarios a lo largo de un curso escolar de directores con una larga trayectoria profesional constituye una primera aproximación al tema, que otros estudios pueden complementar o contrastar.

Otra de las limitaciones se circunscribe al diseño adoptado y las opciones metodológicas derivadas del mismo, dada la complejidad de la naturaleza del objeto investigativo y los desafíos que implica estudiar la identidad del director en el contexto de su actividad habitual. Si bien optamos por diversificar las técnicas de recolección de datos y su combinación y triangulación ante situaciones repetidas en momentos temporales diferentes para evitar el sesgo del relato producido por los informantes (Gómez-Núñez, et al., 2020; Guetterman y Fetters, 2018), es cierto que se podrían complementar los datos con entrevistas en profundidad a otros profesionales del centro y con observaciones puntuales para indagar en aquellos aspectos que los propios informantes a menudo no detallan.

En relación con las anteriores limitaciones, sugerimos que futuros estudios deberían analizar las trayectorias identitarias de los directores de escuela en diferentes momentos de su desarrollo profesional, novel y experto, para estudiar cómo se posicionan

frente a sus retos como director e identificar los mecanismos involucrados en su resolución. Este análisis contribuiría a profundizar en la perspectiva dialógica de la identidad profesional de los directores de escuela.

De acuerdo con Crow et al. (2017), recabar evidencias sobre los procesos cognitivos y emocionales ante situaciones profesionales que se consideran desafiantes es clave para comprender cómo se produce el desarrollo identitario. En este sentido, el análisis de los mecanismos identitarios que se movilizan cuando los directores afrontan los incidentes que ellos consideran críticos (Johnson, 2017; Espuny et al., 2020; Robertson, 2017), es uno de los retos de la investigación en este ámbito. Ello permitiría también avanzar en el diseño de formaciones basadas en la reflexión sobre los procesos de posicionamiento ante estas situaciones conflictivas para favorecer tanto la agencia como el desarrollo profesional (Connolly et al., 2018).

A pesar de estas limitaciones, confiamos que las aportaciones de este estudio contribuyan a clarificar tanto conceptualmente como empíricamente una noción tan polisémica y en ocasiones borrosa como la noción de identidad y permitan avanzar nuestro conocimiento acerca de cómo los directores entienden e interpretan su rol profesional.

Referencias

- Akkerman, S. F., y Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 1–45.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Akkerman S. F., y Meijer P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Armstrong, D., y Mitchell, C. (2017). Shifting identities: Negotiating intersections of race and gender in Canadian administrative contexts. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 825–841.
<https://doi.org/10.1177/1741143217712721>

- Badia, A., y Liesa, E. (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bendikson, L., Robinson, V., y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research Information for Teachers*, 2012(1), 2-8. <https://doi.org/10.18296/set.0387>
- Bush T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K., y Skakni, I. (2021). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81(3), 567-590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J., y Barrance, R. (2018). Turning heads: The impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales. *British Educational Research Journal*, 44(4), 608-625. <https://doi.org/10.1002/berj.3450>
- Crow, G., Day, C., y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz-González, C., Rodríguez, C. L., y Segovia, J. D. (2020). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(3), 1-23. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Espuny, M. T., Cunha, R. S., Cabral, I., y Alves, J. M. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. *School Leadership and Management*, 40(4), 352-372. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719400>
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., y Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management*

Administration and Leadership, 46(2), 318–338.

<https://doi.org/10.1177/1741143217707520>

Gómez-Núñez, I., Cano-Muñoz, Á., y Torregrosa, S. (2020). Manual para investigar en educación: Guía para orientadores y docentes indagadores (Vol. 225). Narcea Ediciones.

Guetterman, T. C., y Fetters, M. D. (2018). Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: A systematic review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900–918. <https://doi.org/10.1177/0002764218772641>

Hargreaves, A. (2018). Foreword. In C. Brown, y C. L. Poortman (Eds.), *Networks for Learning, Effective Collaboration for Teacher School and System Improvement*. (pp. xxi–xxii). Routledge.

Hermans, H. J. M. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture and Psychology*, 7(3), 323–366. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>

Hermans, H. J. M. (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1–4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>

Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the self. A theory of identity in democracy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001>

Johnson, L. (2017). The lives and identities of UK black and South Asian head teachers: Metaphors of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 842–862. <https://doi.org/10.1177/1741143217717279>

Kelchtermans, G., Piot, L., y Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.545192>

León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4ª Ed). McGraw-Hill Education.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(4), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Lingam, G. I., y Lingam, N. (2014). Leadership and management training for school heads: A milestone achievement for Fiji. *International Studies in Educational Administration*, 42(2), 1–17.
- Meijer, F., y Hermans, H. J. M. (2018). The dialogical self-theory in education. In: F. Meijers, y H. Hermans (Eds.), *The dialogical self-theory in education. Cultural psychology of education*. (Vol. 5, pp. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C., y Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding the teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de psicologia*, 22(2), 1–29. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Mpungose, J. (2010). Constructing principals' professional identities through life stories: An exploration. *South African Journal of Education*, 30(4), 527–537. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n4a387>
- Murakami, E., y Tornsen, M. (2017). Female secondary school principals: Equity in the development of professional identities. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 806–824. <https://doi.org/10.1177/1741143217717273>
- Ng, S., y Szeto, S. E. (2015). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(4), 540–557. <https://doi.org/10.1177/1741143214564766>
- Nordholm, D., Arnqvist, A., y Nihlfors, E. (2020). Principals' identity – developing and validating an analysis instrument in the Swedish context. *International Journal of Leadership in Education*, 23, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804621>
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309–321. <https://doi.org/10.1174/021037013807532981>

- Ritacco, M., y Bolivar, A. (2018). School principals in Spain: An unstable professional identity. *International Journal Educational Leadership Management*, 6(1), 18-39. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.2110>
- Riveros, A., Verret, C., y Wei, W. (2016). The translation of leadership standards into leadership practices: A qualitative analysis of the adoption of the Ontario leadership framework in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 593–608. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2015-0084>
- Robertson, S. (2017). Transformation of professional identity in an experienced primary school principal: A New Zealand case study. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 774–789. <https://doi.org/10.1177/1741143217707519>
- Solari, M., Rasskin, I., y Martín, E. (2013). La investigación sobre la identidad profesional en contextos educativos: Una revisión bibliográfica. *Eídos*, 6, 18–23. <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i6.103>
- Solari, M. (2017). Humanizando a los orientadores educativos. El proceso de construcción del modelo de identidad profesional de una orientadora novel. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 467–502. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341103>
- Ventura, A. C. (2017). La identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 531–571. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341104>
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2012). Case study methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 141–155). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-009>

Capítol III. Estudi 2· Identity positioning of experienced school principals when facing critical incidents⁶

ABSTRACT

The study focused on experienced school principals' positions when facing critical incidents that arise over the course of a school year with the aim of better understanding their identity development. Ultimately, we intended results to inform training proposals and school principals professional identity development. We use a dialogic framework and a longitudinal design to analyze the positioning processes that allowed five experienced school principals to solve the incidents they faced during their regular activity. Results confirm the dynamic nature of identity and suggest that the positive resolution of critical incidents involved interventions from main positions (core positions, promotor positions, and meta-positions) coalitions with prominent secondary positions, and creation of new positions. Such results indicate to what extent dialogue helped principals deal consciously

⁶ Article enviat l'1 de maig de 2023 a *Heliyon*. Actualment es troba en procés de revisió.

and strategically with the incidents that configure their professional practice and ultimately contribute to the development of their identities.

KEYWORDS

identity development; school principals' identity; positioning; critical incidents

RESUMEN

El estudio se centró en las posiciones que los directores de escuela expertos adoptaron frente a los incidentes críticos transcurridos a lo largo de un curso escolar, con el objetivo de comprender mejor el desarrollo de su identidad. En última instancia, buscamos resultados que orienten las propuestas de formación para los directores de escuela hacia el desarrollo de la identidad profesional. Utilizamos la perspectiva dialógica y un diseño longitudinal para analizar los procesos de posicionamiento que permitieron a cinco directores de escuela expertos resolver los incidentes a los que se enfrentaron durante su actividad habitual. Los resultados confirman la naturaleza dinámica de la identidad y sugieren que la resolución positiva de incidentes críticos involucró intervenciones desde posiciones principales (posiciones centrales, posiciones promotoras y meta-posiciones), coaliciones con posiciones secundarias prominentes y la creación de nuevas posiciones. Tales resultados demuestran en qué medida el diálogo ayudó a los directores a enfrentarse de forma consciente y estratégica a los incidentes que configuran su práctica profesional y que, en última instancia, contribuyen al desarrollo de sus identidades.

PALABRAS CLAVE

desarrollo de la identidad; identidad de los directores de escuela; posicionamiento; incidentes críticos

Introduction

The complex challenges contemporary educational institutions have been facing in the last twenty year evolved in parallel with an outstanding growth of studies focusing on school principals as responsible for managing schools and leading educational processes and their

impact on how the school organization, climate, and teachers and teaching development or student achievement (Bolívar et al., 2013; Day et al, 2016; Egido, 2015; Heng Wang et al., 2015; Leithwood & Sun, 2015; Sun & Leithwood, 2012). There is a consensus among researchers that school principals⁷ tend to achieve better results when focusing on teaching and learning processes and when the more bureaucratic aspects of school management take a back seat (Egido, 2015; Ko et al., 2015; OECD, 2013). Consistently, research has highlighted the need for school principals to focus on improving teaching and learning through a widely distributed and shared leadership (Leithwood & Seashore-Louis, 2011; Robinson, 2011). These results emphasized the school principals' role as drivers of the collective task of transforming educational practices, featuring the participation of the teachers themselves (Bolívar et al., 2013; González, 2011; Male & Palaiologou, 2012). Several researchers have helped shed light on how that type of school management can impact educational practices, especially when it comes to improving learning and increasing equity (Bendikson et al., 2012; Leithwood et al., 2020; Louis et al., 2010). To a lesser extent, research in the field has also sought to analyze the individual traits and personal resources that school principals need to successfully adopt this leadership style (Leithwood et al., 2020; Robinson, 2011; Scheerens, 2012). However, individual variability among professionals who take on the role of school principals has received little attention from researchers, even though some are much more effective than others at performing their functions and achieving the desired effects mentioned above.

In recent years, results indicated that much of what we view as professional success can be explained by professionals' particular stances and ways of positioning when facing everyday challenges (Meijers & Hermans, 2018). Thus, describing how identity positioning develops in professional environments would become crucial to understanding successful schools.

⁷ School principals is the term used in this paper to refer to a job position with a leading role in the whole school community, including students, teachers, staff, parents, the education system, and the wider community (OECD, 2022).

Despite the growing evidence supporting this hypothesis, no studies look at how school principals interpret their daily experiences when they exercise their role and make sense of their actions. Instead, research has mainly addressed the roles, functions and outcomes of different leadership approaches and styles (Bush & Glover, 2014; Day et al., 2010; Draaisma et al., 2018; Leithwood et al., 2020; Robinson et al., 2019; Senge et al., 2015; Spillane & Healy, 2010). However, the school principals' voices have been surprisingly absent from the debate, and our knowledge regarding their identity development is almost inexistent when compared to the knowledge about other professionals in education (Badia & Liesa, 2020; Johnson, 2017; Monereo, 2019; Mollá & Castelló, 2022; Prados et al., 2013). In this study, we focus on the school principals' identity development by identifying the situations they interpret as critical and explaining how they cope with them and related incidents that arise over a school year. We hope understanding school principals' perceptions regarding the incidents that destabilize them and actions to resolve these challenges (Johnson, 2017; Montecinos et al., 2018) helps us shed light on how their professional identity development unfolds and to account for success in school management. Such knowledge might be helpful to rethink educational proposals and programs addressed to help professionals to transition from teachers to school principals and, ultimately, to promote effective leading practices.

To accomplish our purpose, we relied on the Dialogical Self Theory (*DST*) (Hermans, 2015, 2018), which has proven to be a useful conceptual and methodological framework when it comes to investigating the construction and development of teachers' identities (Badia & Liesa, 2020; Leijen et al., 2018; Ligorio, 2011; Monereo, 2019).

Principals' identities based on dialogical self-theory

According to the dialogical self-theory, the self (or the mind) is populated by a multiplicity of potential voices driven by the individuals' representation of a given situation, actors involved, social expectations, aims and related actions. These voices constitute potential positions of the self, that is I-positions. Among the I-positions, Internal Positions (IPs) refer to personal representations built through experience and External Positions (EPs) relate to voices from other significant people that are included in individuals' own thoughts, actions,

Identity positioning of experienced school principals when facing critical incidents and attitudes (Akkerman & Meijer, 2011; Meijer & Hermans, 2018). Identity development results from intra-psychological dialogue between the IPs, associated with individuals' personal and professional history, and the EPs, which usually echo other significant people and represent socially expected roles. Such dialogue allows individuals to internalize and personalize their professional role distinctively and uniquely, depending on the quotidian situations they must face in their professional lives (Akkerman & Meijer, 2011; Leijen et al., 2018; Leijen & Kullasepp, 2013; Van Rijswijk et al., 2013). As a result of this intra-psychological dialogue and its predominant voices, individuals position themselves in particular situations. That positioning, in turn, accounts for their actions, emotions and thoughts related to those situations and others perceived as similar. The repertoire of positions of the self, valued as potentially relevant in socially-situated scenarios, is what defines identity.

This intra-psychological dialogue between positions usually unfolds with tensions among different I-positions when they reflect conflicting, contradictory or incompatible voices. Tensions among discordant voices and positions are successfully reconciled when individuals reposition themselves and build new I-positions, especially when dealing with events and situations perceived as particularly critical. On the contrary, not resolved tensions can lead to the risk of disorganization, confusion, and fragmentation of the self. (Hermans et al., 2017; Meijer & Hermans, 2018).

According to this perspective, the identity of a school principal does not consist of an unchanging set of personality traits. Instead, it is defined by a continuous and highly context-specific process of positioning and repositioning. Within this process, principals not only adopt positions toward others or toward themselves, but they are also positioned by others (Meijer & Hermans, 2018). Some of these positions, referred to here as core positions, promoter positions and meta-positions, play a special role in the overall organization of the self and in the development of professional identity.

Core positions occupy the center of the self and, thus, organize and structure it. According to its central role, they exert a significant influence on other positions, and on the overall dynamics of identity development.

Promoter positions act as boosters for dialogue among positions and help the self to evolve in a democratic way (Hermans & Hermans-Konnopka, 2010; Valsiner, 2014). They function as internal leaders of the self and are responsible for innovation through the transformation of existing positions, and creation of new ones. Research has shown that a usual way to solve a conflict between two positions is by creating a third position (Raggatt, 2015) that reconciles, brings together or moves beyond the prior ones.

Counter-positions emerge as a way to differentiate from or oppose a current position. At the same time, over-positions appear when individuals adopt an excessive position in the absence of other opposing positions, sometimes leading to imbalances in the self.

Finally, meta-positions provide a snapshot, a general overview, of the multiple, coexisting positions that make up the self and the relations between them. Adopting a meta-position helps individuals assess the functioning and organization of their self and can contribute to more thoughtful decision-making (Hermans et al., 2017).

Within the dialogical dynamic, it is possible to identify the mechanisms involved in positioning and identity development (Monereo, 2019). We define identity positioning mechanism as responsible for the dynamics resulting from the internal and internal positions dialogue in a particular situation. Such mechanisms allow individuals to adopt new positions, change their functions and reposition to deal with and adjust to situational constraints.

Among those mechanisms, Hermans (2018) highlighted the coalitions of positions and the adoption of meta-positions as precursors of third-positions creation as relevant to solve conflicts and to boosting identity development.

Likewise, coalitions of positions have been identified as mechanisms of cooperation and support within the self to reach a shared goal. During dialogic negotiation, when there is buy-in between positions, various positions can be combined and integrated into new coalitions as a basis for creative decision-making. Coalitions of positions help strengthen the individual positions that form them, and this phenomenon sometimes boosters the role of some positions that, until then, had a secondary role in the self (Raggatt,

2015). This process prevents certain positions from being silenced, suppressed, or neglected in developing the professional identity. (Hermans et al., 2017).

Critical incidents and school principals' identity development

Challenges and difficulties school principals should handle in their everyday tasks are usually emotionally destabilizing. When the emotional impact is perceived as high, the challenge is conceptualized as a Critical Incident (CI) (Everly & Mitchell, 1999). These incidents can prompt a crisis or mark a turning point in the identity development process of any professional because, to gain control of the situation, they must often reassess how they think, feel and act when facing those challenges. This process generates opportunities for change (Johnson, 2017). Indeed, some studies provided evidence of how the resolution of a CI favors the revision of one's positions and related actions, which, in turn, contributes to the rethinking and rebuilding of one's own identity, precisely because of the high emotional impact it entails. Moreover, that process may happen even among very experienced professionals, as identity development is a never-ending process that occurs in the context of the innumerable everyday situations to which a professional is exposed (Montecinos et al., 2018; Robertson, 2017).

Research has shown that when a CI goes unresolved, it is often accompanied by positions that deny the problem or counter-positions that minimize it. Some authors (Meijer et al., 2014; Thomas, 2004) claim the subject's awareness relevance to recognize the variety of positions -ways of interpreting the situation and related emotions and actions- that are in play when facing a CI and their relation to its resolution. The different introspective, awareness-raising approaches that have been proven helpful in this regard involve interpreting the CI in context and identifying the stakeholders involved and their positions before deciding on one's own response and moving toward a potential resolution (Badia & Liesa, 2020; Monereo, 2019; Prados et al., 2013). However, those studies have focused on teachers rather than school principals; therefore, research has yet to provide evidence regarding the CIs that principals usually face, how they solve them, and, even less, the mechanisms that contribute to their identity development. A better empirical

understanding of these mechanisms might inform evidence-based training programs to promote principals' professional and identity development.

This study offers an in-depth examination of the identity development of school principals via an analysis of how these professionals interpret situations they view as critical and how they position themselves regarding these incidents that arise over a school year. We aim to fill this research gap by answering the following research questions:

RQ1: What incidents do experienced school principals perceive as critical during a school year?

RQ2: How do experienced school principals position themselves to deal with the critical incidents they experience over a school year? That is, what is their repertoire of positions?

RQ3: What are the mechanisms involved in the identity positioning of experienced school principals when they face critical incidents?

Method

This is a longitudinal multiple-case study with an explanatory and interpretive approach.

Participants

Participants were four school principals with proven experience. They spent at least three years as school principals and over 15 years as teachers. To account for school principals' variation, the selection criteria included principals from different types of schools and from schools of various sizes that serve different educational stages. To select the participants, we first listed all the schools in the Barcelona region involved in educational innovation initiatives. We selected school principals from this list who met the selection criteria.

The four principals⁸ chosen were all experienced teachers with different levels of expertise as principals. Andreu, a man of 52 years, who, after 29 years in the same school holding different positions (teacher, head of the curriculum department), was promoted to

⁸ Pseudonyms were used to protect the anonymity of the participants.

Identity positioning of experienced school principals when facing critical incidents

the principal position three years ago. Bernat was a 50-year-old man who also had an extensive career as a teacher (23 years). He has been developing the principal role at the same school for the last 12 years; Cesc, the oldest man, has been elected principal in different centers and has played that role for the last 22 years, after being a teacher for 22 years. Finally, Dolors, the only woman, fifty years old, has developed different roles in the same school for 26 years (head of the department, curriculum innovations coordinator), where she was elected principal seven years ago (see Table 1). After being informed of the study's objectives, all the principals voluntarily agreed to participate and signed an informed consent document⁹.

Table 1. Participants

Participant	Age	Years as teacher	Years as principal	Type of school	Educational stages	Number of teachers	Number of students
Andreu	52	29	3	Private, publicly funded Catholic school	Preschool Primary Secondary Baccalaureate Vocational	140	1700
Bernat	50	23	12	Private, publicly funded non-confessional school	Preschool Primary Secondary	52	720
Cesc	60	36	22	Private, publicly funded Catholic school	Preschool Primary Secondary Baccalaureate Vocational	180	1100
Dolors	58	26	7	Public school	Preschool Primary	37	490

⁹ The study was approved by the Research Ethics Committee of the authors' university (Ref. 20/07/2018).

Instruments

Data were collected through semi-structured multimodal interviews (Castelló et al., 2017) designed to elicit detailed information about the CIs the participants had experienced and the positions and mechanisms they had adopted in response. Two instruments were included in the multimodal interview:

(1) Log of significant experiences. Principals write weekly entries into this log describing the incidents and significant experiences they faced over a week, how they interpreted them, who was involved and why and how they acted to solve them. They were also encouraged to describe their emotions, thoughts, and lessons learnt from the situation. Data collected in these diaries were the basis for planning the interviews.

(2) Journey Plot. A Journey Plot is a graphical representation featuring two axes. The horizontal axis represents time, while the vertical axis indicates the degree of the emotional intensity of the positive and negative incidents. The participants completed their Journey Plots immediately before each of the interview sessions. During the interviews, we used the Journey Plots as a starting point to delve more deeply into the meaning, relevance, evolution, and impact of particular CIs in the participants' identity development over the school year (Sala-Bubaré & Castelló, 2016; Turner, 2015). The overall interview protocol was partially adapted from Meijer et al., (2014), particularly items regarding the perceived CIs (see Annex 1).

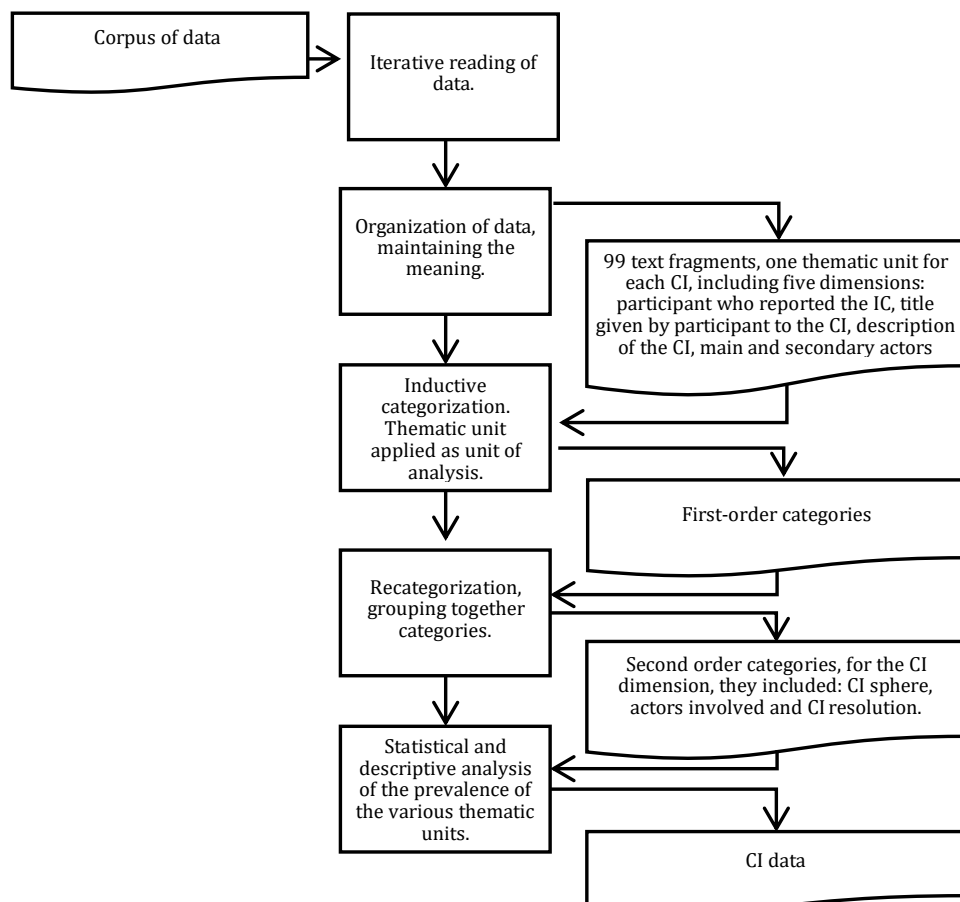
Procedure

Data collection took place throughout the 2018-2019 academic year. The principals were asked to fulfil their logs from October to May weekly. We conducted quarterly interviews with each participant in November, February, and May. Before any of those interviews, each participant was asked to draw a quarterly Journey Plot. Information from the weekly logs was used to prepare the interview and focus on the experiences and incidents reported by participants. The Journey Plot graphics were the starting point for the interviews that usually lasted 60'-90'. All the interviews (n=12; 3 per participant) were video recorded and

fully transcribed. All data from each participant using the various instruments were saved in a file in chronological order.

The analysis comprised three phases corresponding to the study's research questions. To address research question one, we followed a five-step procedure to qualitatively create and validate the final system of CIs categories (see Figure 1). After the iterative reading of each participant complete information, we segmented the utterances referred to CIs thematically. Each CI described by participants was considered a thematic unit, including five dimensions: who reported the IC, who else was involved (main and secondary actors), what was it about (type), how it unfolded (description), and when it occurred. Then, we created primary codes with a low inferential level for each thematic unit and dimension, which, through discussion, were progressively grouped into higher inferential levels. This process was iteratively repeated through consensus until the final system of categories was agreed on. Finally, we establish the frequency and prevalence of each type of CI.

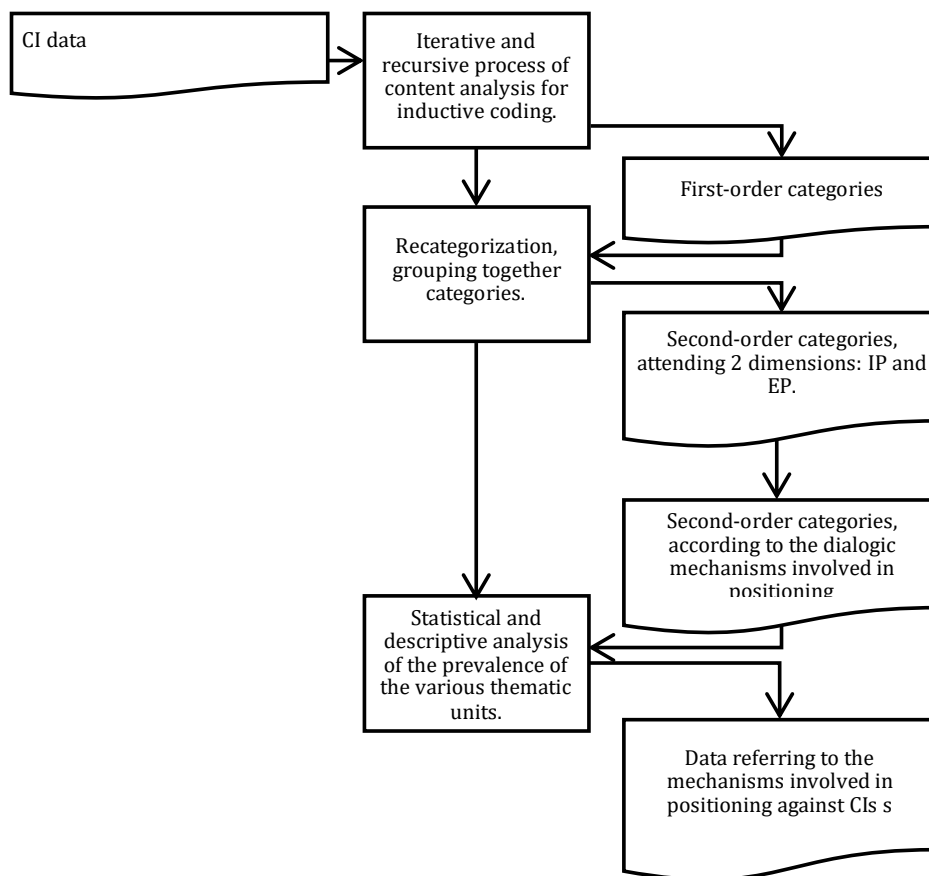
Figure 1. Analysis procedure for research question 1



We followed a similar process to achieve research question 2 and to create and validate the system of categories regarding the positions adopted by the principals when facing the categorized CIs. The categorization of the internal (IP) and external (EP) positions, allow us to identify the repertoire of positions that characterize the dialogical self of each participant. To do so, we followed a two-step process: (a) classification of each IPs based on his/her self-reflection and self-evaluation interview utterances; (b) classification of each EPs based on the utterances in which they referred to how they faced the ICs (Figure 2).

To address research question 3, we relied on Hermans' proposal (Hermans, 2018) to identify the mechanisms involved in the participants' positioning. Thus, for each participant we categorized each Internal and External position' functions and whether they changed when facing each of the CIs. Finally, the analysis concluded with a description of the frequencies of prevalence (Figure 2).

Figure 2. Analysis procedure for research questions 2 and 3



Identity positioning of experienced school principals when facing critical incidents

The two authors discussed the codes, which were refined over three successive rounds of analysis until they reached a consensus on the final system of categories. To guarantee the reliability, once the categories system had been established, two researchers independently analyzed a third of the data (4 interviews). The degree of agreement in categorization ranged from 90 to 96%, a high rate that made it possible to move forward with the rest of the analysis independently. All the analyses were done using the MaxQda (v12; 2018) software.

Results

First, we will present the results about the critical incidents (RQ1). Then, we will go on to the results regarding the principal's positioning (RQ2) and finally will focus on the mechanisms involved in principals' identity positioning when facing the identified incidents (RQ3).

Critical incidents faced by the principals

The first research question enquired about the CIs that school principals faced over a school year. We identified a total of 99 critical incidents belonging to four thematic topics: school activities, standards, organization, and functioning; relationships with external agents; and relationships and well-being within the school (Table 2).

The results show that the participants identified the teachers as the actors involved in a greater number of CIs, both as main (n=43) and secondary (n=16) actors, especially when it came to situations related to school standards, organization, and functioning and to school activities (n=28 and n=9, respectively) (Table 3). Likewise, all the CIs referred to the relationships and well-being within the school involving teachers (n=6) related to the accompaniment of personal situations outside the school. In comparison, they considered the educational community the most relevant secondary actor (main actors n=14, secondary actors n=69). As for students and families, they were involved to a lesser extent (students main actors n=16, secondary actors n=6; families main actors n=15, secondary actors n=3). Furthermore, it should be noted that the administration and services staff were involved in only three critical incidents (main actors n=2, secondary actors n=1).

Finally, we highlight that the directors identified themselves as actors in 14 CIs out of 99 (main actors n=9, secondary actors n=3), usually referring to stressful situations, as exemplified by the following quote:

It has been a marathon, of working a lot, after the big blow we took, and I said to myself, either I recover from this, or it will be the end of me.' Because it's true that I was really anxious, and I felt like I couldn't do it, that I couldn't make it through the semester, but I forced myself, and I was able to do it.

Table 2. Topics of critical incidents faced by principals

Topics	Description	Examples of CI
School activities	Incidents related to everyday teaching and learning tasks that are connected to the school's objectives and included in the school's overall educational plan.	School activities and celebrations, teacher training activities, innovation projects, strategy meetings, school open house days.
Standards, organization, and functioning	Incidents related to the creation of a shared frame of reference (educational principles and norms) to ensure a positive school atmosphere and effective organization.	Organization of teachers' functions, tasks and timetables, management of complaints, conflicts, and student discipline.
Relationships with external agents	Incidents related to collaboration with people outside the school itself.	Institutional events, participation in networks of schools.
Relationships and well-being within the school	Incidents related to the social and emotional factors that can alter or destabilize school environment or the relations and collaboration among school staff.	Personal situations such as staff illnesses and divorces, conflicts among teachers, stressful situations

The principals also mentioned metacognitive processes related to their positioning when facing CIs, thus offering evidence of them being challenged to reorganize their self as the following quote illustrates:

I must manage this balance between what is urgent and what is important, to reflect on how to find very good ways to manage the responsibilities that come with this position. Don't misunderstand me. I'm not responsible for the prestige of the school, but I am expected to make certain decisions when I'm in this office. I think I haven't struck the right balance, and I need to reassess some things.

Table 3. Results regarding CIs' topics and actors involved

	Sphere	Main actors						Secondary actors					
		S	P	T	A	F	E	S	P	T	A	F	E
School activities	22	5	-	9	-	4	4	1	2	6	-	-	13
Standards, organization, and functioning	48	9	1	28	1	8	1	4	2	9	1	3	29
Relationships with external agents	10	-	-	-	-	2	8	-	1	-	-	-	10
Relationships and well-being within the school	19	2	8	6	1	1	1	1	-	1	-	-	17
	99	16	9	43	2	15	14	6	5	16	1	3	69

Note. Students (S), Principals (P), Teachers (T), Administration and service staff (A), Families (F), and Educational community (E).

School principals' repertoire of positions

To answer research question 2, we set out the repertoire of internal and external positions that the four participating principals adopted as they faced the CIs all over the year. Nine internal positions were identified among the four principals with different roles and functions.

Five out of these nine internal positions were related to their positioning as individuals, not only as professionals. Thus, principals referred to themselves as a) committed to any activity they engage in, b) as scientists because of the influence of their disciplinary background on their worldview; They also referred to themselves as c) caretakers when they tended to prioritize others' well-being in any situation, not just at the school, d) entrepreneurs when organizes and operates in a managerial way, e) optimists or f) cooperatives.

The rest of the internal positions were related to their professional activity. Among those, they position a) as learning promoters seeking teachers, students and the school community staff's learning and development; b) as project managers, responsible for the

school project management; or c) as regulators of attitudes, values, and norms when they see themselves as the ones who warrant the schools' good working.

Table 4. Positions adopted by the principals when facing the CIs

Participant	Core position	Promotor-position	Meta-position	Secondary internal positions	External positions
Andreu	Committed Caretaker	Scientist	Scientist	Learning promoter Project manager Regulator of attitudes, values, and norms Cooperative Optimist	Professionals at the same center Professionals external center Higher position reference Scientific referent
Bernat	Project manager	Learning promoter	Learning promoter	Caretaker Regulator of attitudes, values, and norms Cooperative	Professionals at the same center Professionals external center
Cesc	Learning promoter	Committed	Committed	Caretaker Project manager Regulator of attitudes, values, and norms	Professionals at the same center
Dolors	Learning promoter	Entrepreneur Project manager	Entrepreneur Project manager	Caretaker Project manager	Professionals at the same center Higher position reference

Regarding external positions, four were identified: a) professionals from the same center, referred to those colleagues and teams that work in the school; b) external professionals related to colleagues' voices from other centers, colleagues, groups and organizations from outside the school with whom they share reflections; c) references of superior positions, that is to individuals occupying a superior position in the same institution; d) scientific reference, when they refer to other people voices or disciplinary knowledge to which they rely on to validate their analysis.

Regarding which of those acts as core positions, results are heterogeneous. The core position for both Cesc, and Dolors, were that of learning promoter, while Andreu positioned himself as caretaker of others at the school. Finally, Bernat's core position was

that of project manager. Their promoter positions and meta-positions were distributed among scientists, learning promoters, committed, and entrepreneurs or project managers. Results also revealed they assumed the voices of superior positions or scientific references, either from the center or external. (Table 4).

School principals' identity positioning mechanisms when facing CIs

Regarding the third research question, results indicated the most relevant mechanisms, both in terms of frequency and their role in the positive resolution of incidents, included interventions from a third position (n=26), a coalition of positions with a secondary position playing a central role (n=25), and interventions based on more dominant positions such as the core position, the promoter position, and the meta-position (n=31). Less frequently (n=14), we observed mechanisms that involved counter-positions (See Table 5). These four trends in the results are described in more detail below, with examples.

First, it is worth noting that when the principals intervened from dominant positions such as core, promoter, and meta-positions, they were nearly always able to solve the CIs. More specifically, the principals successfully solved 14 of the 16 CIs in which they called upon their core positions, 8 of the 10 CIs in which they intervened from their promoter positions, and 4 of the 5 CIs in which they intervened based on their meta-positions. The quote below illustrates Dolors' reaction to a challenge she faced at school when she positioned herself as a learning promoter focusing on the professional development of her colleagues:

This Saturday, we are giving a presentation at a seminar on innovative schools, and over 70 schools will be there. At another time, I would be finishing up the presentation, but this time I will introduce two other teachers and they will give the talk. I share more so that my colleagues can grow.

Table 5. Results regarding identity positioning mechanisms by type of CI and resolution

	Positioning mechanisms							
	R	CP	PP	M-P	C2 nd	3 rd	C-P	O-P
School activities (n=22)	Yes	7	5	-	8	2	-	-
	No	-	-	-	-	-	-	-
Standard, organization, and functioning (n=48)	Yes	5	3	-	6	6	4	2
	No	1	2	-	3	9	7	-
Relationships with external (n=10)	Yes	1	-	4	3	1	1	-
	No	-	-	-	-	-	-	-
Relationships and well-being within the school (n=19)	Yes	1	-	-	1	5	-	1
	No	1	-	1	4	3	2	-
		16	10	5	25	26	14	3

Note. Resolution (R), Intervention from core position (CP), Intervention from promoter position (PP), Intervention from meta-position (M-P), Coalition centered on 2nd position (C2nd), Intervention from 3rd position (3rd), Counter-position (C-P), and Over-position (O-P).

Secondly, we found the identity positioning mechanism of creating a coalition of positions where secondary-role positions play a central role to be an effective way to handle CIs (successful in 14 of 23 cases). The mechanism was especially effective when the coalition was among internal positions and involved caretaker and project manager positions or incorporated the external voices of teachers and other school professionals. For example, the following statement illustrates how Andreu, when facing a CI in which he claimed to care for his colleagues, used the coalition between some of his non-dominant positions, such as project manager, regulator of attitudes, values, and norms, and cooperative, to strengthen the team and share the same objective:

We have had to suffer through constant changes in regulations by the educational authorities. Sometimes they change conditions in ways that are harmful to us, and sometimes we can't keep up with everything. [...] I say to the staff, OK, we're going to find a solution. Instead of a problem, I see a challenge. We are going to think about how we can

Identity positioning of experienced school principals when facing critical incidents

improve our planning and organization, because continuing as before and pretending that nothing has changed does not help at all.

Thirdly, results indicate that conflicts among positions often took the form of clashes between the principals' internal positions and the voices of teachers and other professionals from the school (external positions). The conflict between internal positions was less prevalent than between internal and external positions. When it occurred, it tended to be in situations where principals positioned as managers or caretakers. In nearly a third of the CIs, conflicts among positions were solved by creating a third position. The following quote illustrates how Cesc used this mechanism to handle a situation connected to supervision at lunchtime:

I received a complaint from some parents about the poor supervision during recess after lunch. For me, it was a question of negligence [...]. From the yearly satisfaction survey, we were already aware that something was not working in the lunchroom. [...] I can't allow them to think that we aren't supervising, that we aren't doing our job. [...] I spoke to [the head lunch monitor] because I had already worked with him in September. I told him that I didn't want to see six monitors talking together in the courtyard, that I wanted the six monitors distributed throughout the space, leading games, present in places where there tends to be conflict like the bathrooms and the water fountain, and available for when the children need them.

The quote illustrates a conflict between Cesc's internal position -as project manager- as the person responsible for the school's lunchtime service ("I can't allow them to think that we aren't doing our job"), and the voices of other school professionals, in this case, the head lunch teacher. The latter had a different view of the functions and tasks of the lunch teachers. To solve the situation, Cesc was positioning himself from a third position, that of a regulator of attitudes, values, and norms ("I told him that I didn't want..."). Creating this third position helped Cesc redirect what might have been an unproductive conflict between his core position as promoter of the lunch teachers' learning and his secondary position as caretaker for students and the person responsible for the school's lunchtime service. To do this, Cesc involved his meta-position of a committed director, attentive to students, families, and educational community.

Finally, the identity positioning mechanism of using counter-positions mainly emerged when principals dealt with standards, organization, and functioning CIs. However,

this mechanism did not contribute to the CIs resolution in at least half of these cases. The following example shows how Bernat, facing a conflict with a group of families who asked for an extra-curricular activity change, was inflexible and unwilling to engage in dialogue with parents ("I have to say no, and that's all"). He believed it was unnecessary to seek out parents' opinions on this issue, which represented a clash between the parents' voices and Bernat's position as a regulator of attitudes, values, and norms: I feel like parents think that they are the ones who make all the decisions, but in this case, I have to say no, and that's that. You see, we are very open to participation at the school, but we are the ones who make the pedagogical decisions.

The analysis of identity positioning mechanisms by type of CIs (Table 5) revealed that when successfully resolution of school activities-incidents related to creating coalitions of positions (n=8), positioning from promoter positions (n=7), or core positions (n=5). In addition, relationships with external agents' incidents were satisfactorily solved through principals' re-positioning from meta-positions (n=4) or, again, via coalitions of positions (n=3).

Meanwhile, mechanisms to resolve relationships and well-being within the school were inefficient when creating third positions (5 out of 8) and even less successful when using coalitions of positions (1 out of 4).

Finally, results regarding identity positioning mechanisms to solve organization, and functioning incidents, showed a striking prevalence of conflicts among positions, for example, when principals' positioning consisted of third positions or counter-positions creation (n=15, n=11, respectively). About two-thirds of these mechanisms failed to contribute to the effective resolution of the identified CIs. In contrast, in other cases where principals' positioning from core positions (n=5) or when they created coalitions of positions (n=6), they could resolve the incidents effectively.

Discussion

This study aimed to gain a deeper understanding of the identity development of school principals via an analysis of how these professionals interpret situations they view as critical and how they position themselves regarding these incidents that arise over a school

year. The ultimate goal was to generate valuable knowledge to inform the design of training programs to improve principals' performance through developing their professional identity. The dialogic approach and longitudinal design allowed us to identify the characteristics of the incidents that most frequently emerge in the principals' everyday life and examine the positioning processes that help them most effectively resolve these incidents and impact their identities.

Overall, the results confirm that the most problematic situations from the experienced principals involved teachers and themselves and were mainly related to the school climate and organization. Moreover, results emphasized that the four participants tended to share the same internal -as learning promoters, project managers, and caretakers- and external positions, although the external positions repertoire was particular to each director, they all established a dialogue with their most significant external voices. We have also identified the mechanisms involved in the positioning and repositioning processes that call upon dominant positions of the self (those with the core position, promotor-position, or meta-position roles) or that activate coalitions of secondary positions were mainly related to the effective resolution of incidents. Indeed, we have seen that using some mechanisms, such as the coalitions of non-dominant positions, often explains this positive resolution. In contrast, evidence showed that adopting third positions did not always help principals to solve incidents.

Moreover, the participants' success in resolving different kinds of CIs was often determined by their ability to negotiate among internal positions, shift positions, or even create new ones when called for by the situation. In contrast, their external positions appeared to be less influential regarding repositioning and, thus, identity development. Therefore, the participants' expertise did not imply using pre-established knowledge or automatized strategies to deal with potential incidents. Instead, their expertise might allow them to be flexible when facing a challenging incident and be able to position and reposition according to contextual demands. This finding underlines that professional development might depend on a learning process to internalize external voices that result from systematic reflection on one's practices, thoughts, and feelings. Such results also reaffirm

the importance of promoting conscious, strategic positioning in challenging situations that emerge within professional practice.

Besides the dynamic nature of principals' identities (Hermans et al., 2017; Meijer & Hermans, 2018), the findings underline the most effective mechanisms to address the variety of incidents they encountered. All participating principals were prompted at one time or another to change their repertoire of positions because of the imbalance brought about by the emotional impact of specific incidents. In those cases, the principals displayed, with varying degrees of success, identity mechanisms that implied flexibly re-positioning and even creating new positions to solve internal tensions and address conflicting situations.

The description of those identity mechanisms operating in authentic situations is one of this study's unique contributions. Another significant input is how those mechanisms contribute to solving different types of incidents and how the intrapsychological dialogic operates in the case of highly experienced professionals. Moreover, describing the mechanisms that underlie and explain the development of principals' professional identities has at least three implications for future training program design. The first of these implications is the role played by critical incidents. Since these situations have the potential to spark dialogue among positions, they can generate opportunities for identity development.

The second implication relates to promoting self-awareness of one's repertoire of positions and those mechanisms involved in the positioning and repositioning processes in situated scenarios. Such an approach would not only help principals avoid overly rigid responses to common incidents but also facilitate them to understand their identities as dynamic and flexible.

The final implication has to do with emphasizing the role of inner dialogue. We believe that enhancing dialogue between voices that populate the self (the voices of "others in me" and my voices), enriched by including additional external voices (those of other principals or trainers), could help professionals better understand their professional role, develop, and make more conscious decisions. The fact that identity development is context-dependent would also suggest that analyzing situations that are meaningful to the

participants might facilitate dialogue and inter-psychological negotiation. Therefore, we suggest training activities based on cooperation among colleagues, whether from the same school or relatively similar contexts.

Finally, we consider both the longitudinal design and the designed instruments as methodological contributions of the study, given that they allowed us to address the intrinsic complexity of the thinking and actions of school principals in situated scenarios and, thus, shedding light on their identity development.

This study is not without limitations. The few principals who volunteered to participate prevent us from claiming the results representativity. We did not look for representative data but for plausible and valuable explanations of identity development mechanisms. Given the lack of studies on principals' identity and our focus on understanding, findings can help to move our understanding of identity development forward. Future studies could examine how identity mechanisms operate in different contexts and less experienced principals and how dialogue-based training can promote professional development. We hope the reflective, conscious, and flexible use of positioning and identity mechanisms help school principals to solve the incidents and challenges they face in their professional lives more strategically and effectively and contribute to their development.

References

- Akkerman SF and Meijer PC (2011) A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27(2): 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Badia A and Liesa E (2020) Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
- Bendikson L, Robinson V and Hattie J (2012) Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers* 1: 2-8.

- Bolívar A, López J and Murillo FJ (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación [Leadership in the educational institutions. A review of the resarch areas]. *Revista Fuentes* 14: 15-60.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.660701>
- Castelló M, McAlpine L and Pyhältö K (2017) Spanish and UK post-PhD researchers: Writing perceptions, well-being and productivity. *Higher Education Research & Development* 36: 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296412>
- Day C, Gu Q and Sammons P (2016) The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly* 48: 699-732. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2010). Ten strong claims about successful school leadership. UK: NCLSCS.
- Draaisma A., Meijers F. & Kuijpers M. (2018). Process description of a dialogue-focused intervention to improve career guidance policy in three schools. *Australian Journal of Career Development*, 27(1), 40-53. <http://dx.doi.org/10.1177/1038416217744217>
- Egido I (2015) El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. [School leadership as a domain in the supranational educational policy] *Bordón* 67(1): 71-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67105>
- Everly GS and Mitchell JT (1999) *Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron Publishing.
- González MT (2011) Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. [Management and leadership in schools] In: González MT (coord) *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 163-183.
- Heng Wang L, Gurr D and Drysdale L (2015) Successful school leadership: Case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration* 54(3): 270-287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2015-0022>

Identity positioning of experienced school principals when facing critical incidents

- Hermans HJM (2015) Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology* 11(1): 1-4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>
- Hermans HJM (2018) *Society in the self. A theory of identity in democracy*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001>
- Hermans HJM and Hermans-Konopka A (2010) *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142>
- Hermans HJM, Konopka A, Oosterwegel A and Zomer P (2017) Fields of tension in a boundary-crossing world: Towards a democratic organization of the self. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 51(4): 505-535. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9370-6>
- Johnson L (2017) The lives and identities of UK black and south Asian head teachers: Metaphors of leadership. *Educational Management Administration and Leadership* 45(5): 842-862. <https://doi.org/10.1177/1741143217717279>
- Ko J, Hallinger P and Walker A (2015) Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement* 26: 215-239. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.882848>
- Leijen Ä and Kullasepp K (2013) Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal for Dialogical Science* 7(1): 67-86.
- Leijen Ä, Kullasepp K and Toompalu A (2018) Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. In: Meijers F and Hermans H (eds.) *The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education*. Cham: Springer, vol 5, pp. 97-110. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7
- Leithwood K, Harris A and Hopkins D (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management* 40(4): 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood K and Seashore-Louis K (2011) *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass Publishers.

- Leithwood K and Sun J (2015) Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement* 26(4): 499-523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Ligorio MB (2011) The dialogical self and educational research: A fruitful relationship. In: Hermans H and Gieser T (eds) *Handbook of the dialogical self theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 439-453. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030434>
- Louis KS, Dretzke B and Wahlstrom K (2010) How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement* 21(3): 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Male T and Palaiologou I (2012) Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education* 15(1): 107-118. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617839>
- Meijer P C, Oolbekkink HW, Pillen M and Aardema A (2014) Pedagogies of developing teachers identity. In: Craig CJ and Orland-Barak L (eds) *International teacher education: Promising pedagogies. Part A. (Advances in research on teaching)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, vol. 22, pp. 293-309. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022018>
- Meijer F and Hermans HJM (2018) The dialogical self-theory in education. In: Meijers F and Hermans H (eds.) *The dialogical self theory in education. Cultural psychology of education*. Cham: Springer, vol. 5, pp. 1-18. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7
- Monereo C (2019) The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction* 20: 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Montecinos C, Bush T and Aravena F (2018) Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development* 62, 201-208. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.004>

- OECD (2013) PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2022), Education at a Glance 2022: OECD Indicators, Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Prados, M, Cubero M , Santamaría A and Samuel Arias (2013) The teaching self in the university: Selfpositions and voices in the narrative identity/ies construction of university teachers, *Journal for the Study of Education and Development*, 36:3, 309-321, <https://doi.org/10.1174/021037013807532981>
- Raggatt PTF (2015) Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory and Psychology* 25(6): 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>
- Robertson S (2017) Transformation of professional identity in an experienced primary school principal: A New Zealand case study. *Educational Management Administration and Leadership* 45(5): 774-789. <https://doi.org/10.1177/1741143217707519>
- Robinson V (2011) *Student-centered leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Robinson, V.M.J. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
<https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Sala-Bubaré A and Castelló M (2016) Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education* 39(1): 16-34. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832>
- Senge, P., Hamilton, H., & Kania, J. (2015). The Dawn of System Leadership. *Stanford Social Innovation Review*, 13, 27-33.
- Scheerens J (ed) (2012) *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Cham: Springer.
<http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832>
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
<https://doi.org/10.1086/656300>

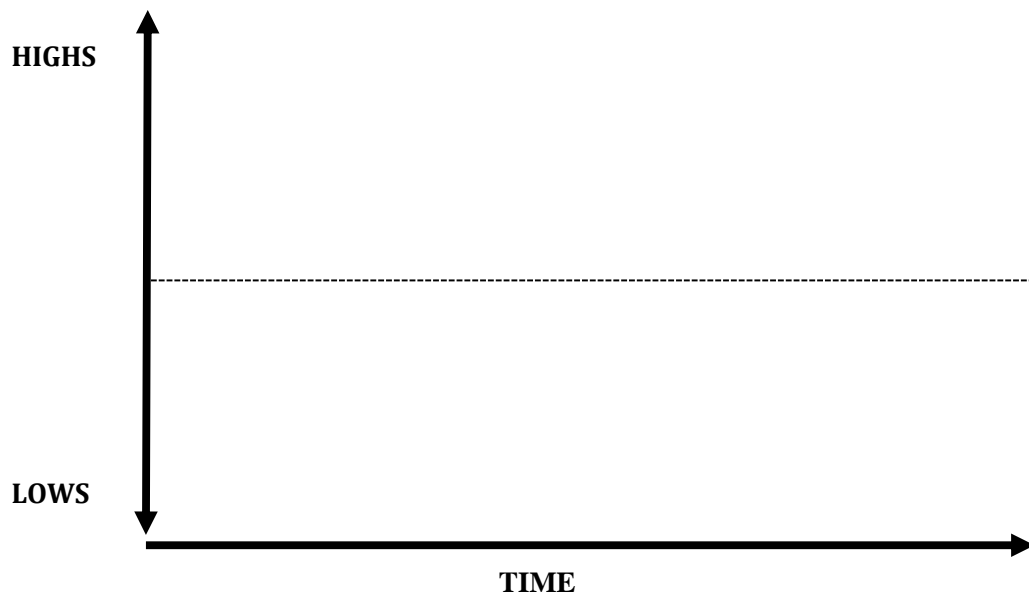
- Sun J and Leithwood K (2012) Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools* 11(4): 418-451.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>
- Thomas J (2004) Using “critical incident analysis” to promote critical reflection and holistic assessment. In: Gould N and Baldwin M (eds.) *Social work, critical reflection and the learning organisation*. Farnham: Ashgate Publishing, pp. 101-116.
- Turner G (2015) Learning to supervise: Four journeys. *Innovations in Education and Teaching International* 52(1): 86–98.
<https://doi.org/10.1080/1470329031000088978>
- Valsiner J (2014) *An invitation to cultural psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Van Rijswijk MM, Akkerman SF and Kost B (2013) Student teachers’ internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical* 7(1): 43-60.

Annex 1

ANALYSIS OF THE CIS RECORDED IN THE JOURNAL (PREVIOUSLY REPORTED).

(1) Presentation of Journey Plot:

Use the graph below to draw the highs and lows of the CIs you experienced as a principal from dd/mm/yy to dd/mm/yy. Represent the positive and negative CIs and draw ascending and descending lines. Summarize each CI by giving it a title.



(2) Give the participant time to complete the Journey Plot for the period in question based on the information in the journal.

(3) Use these questions to take a closer look at the CIs recorded in the journal and on the graph:

- (a) What happened here?
- (b) How long did it last?
- (c) Why did you find it important?
- (d) What did you do? What strategies did you employ?
- (e) What did you tell yourself when you were experiencing it?
- (f) What were you thinking at the time? What about now?
- (g) How did you feel at that time? How did these emotions evolve?

(h) Who was involved in the incident?

(i) Who did you discuss it with? Who influenced the way you dealt with it?

(j) What did you learn from the experience?

(4) After the participant has explained all the CIs, ask about the graph as a whole:

(a) Does this graph represent the general trajectory of this time period?

(b) How would you describe this trajectory? Stable/unstable,
positive/negative...?

(c) What do you imagine it will look like going forward?

Capítol IV. Estudi 3· De profesor a director de escuela. Análisis de un proceso de transición identitaria¹⁰

ABSTRACT

The transition from teacher to school principal has been found to be a critical professional challenge. Even though previous research has identified the challenges that such transition entails, little is known about how facing it determines the identity shift. In the present study, we use a longitudinal design of single case and multimodal data to characterize the identity transition of a first-year novice principal. To do so, from the dialogical perspective, we characterize his positioning towards the critical incidents he faced, and we analyze the identity transition episodes and their function in the adoption of his new role. The analysis allowed us to identify the challenges and tensions, as well as the negotiation between the multiple voices (positions). Results showed how and when the dialogue between the internal voices, which acted as nuclear or promoter positions, and the relevant external

¹⁰ Article enviat el 12 de març de 2023 a *Journal for the Study of Education and Development/Infancia y Aprendizaje*. Actualment es troba en procés de revisió.

voices allowed the principal to reposition and create new positionings, which was correlated with the effective resolution of incidents. Our results have implications for the design of trainings that enhance the resolution of challenges through processes of repositioning and creation of new identity positions and the exploration of the dialogical strategies that favor the construction of the professional identity.

KEYWORDS

school principals' transition; school principals' identity; identity development; school principals' training; novice school principals

RESUMEN

La transición de maestro a director de escuela se ha demostrado como un reto profesional crítico, y, a pesar de que la investigación ha identificado los desafíos que implica, se sabe poco acerca de cómo su afrontamiento determina el cambio identitario. En este estudio, utilizamos un diseño longitudinal de caso único y datos multimodales para caracterizar la transición identitaria de un director novel en su primer año. Para ello, desde la perspectiva dialógica, caracterizamos su posicionamiento ante los incidentes críticos afrontados y analizamos los episodios de transición identitaria y su función en la adopción del nuevo rol. El análisis permitió identificar tanto los desafíos y tensiones como la negociación entre las múltiples voces (posiciones). Los resultados mostraron cómo y cuándo el diálogo entre voces internas, que actuaron como posiciones nucleares o promotoras, y voces externas relevantes, permitió al director re-posicionarse y crear nuevos posicionamientos lo que, a su vez, correlacionó con la resolución eficaz de incidentes. Los resultados tienen implicaciones para el diseño de propuestas formativas que propicien la resolución de desafíos a través de procesos de re-posicionamiento y creación de nuevas posiciones identitarias y la exploración de estrategias dialógicas que favorecen la construcción de la identidad profesional.

PALABRAS CLAVE

transición directiva; identidad directores de escuela; desarrollo identitario; formación directores de escuela; directores escolares noveles

Introducción

La transición de maestro a director de escuela se ha demostrado como un reto profesional crítico, a menudo desestabilizante, puesto que, la asunción del nuevo rol implica que, además de preocuparse por el aprendizaje de los alumnos, se amplíen el rango de funciones y tareas orientadas al desarrollo de la escuela y los propios docentes, mientras se negocian emociones, intereses y expectativas propias y de los demás (Arar, 2017; Carrasco et al., 2017; Huber, 2009; LaFrance y Beck, 2014; Leithwood et al., 2019; Spillane y Lee, 2014). La transición del rol docente al directivo sitúa a quién inicia la trayectoria como director ante un verdadero cambio identitario (Stevenson, 2006).

La caracterización de los problemas a los que se enfrentan quienes se inician en el rol directivo ha sido objeto de investigación desde la década de los 80 (Daresh, 1987; Greenfield, 1985; Oplatka, 2012; Welndling y Early, 1987). En el contexto anglosajón, los resultados identifican como problemas recurrentes el sentimiento de aislamiento profesional y las dificultades asociadas al afrontamiento del legado, práctica y estilo de liderazgo del director anterior. También la necesidad de lidiar con múltiples tareas, gestionando tiempos y prioridades, la administración de las finanzas e instalaciones escolares, la gestión del personal ineficaz y la implementación de iniciativas gubernamentales y proyectos de mejora escolar (Hobson et al., 2003). Se trata, en general, de problemas que los que se inician en el rol directivo no habían anticipado y para los cuáles se sentían poco preparados (Walker et al., 2003). Otras tareas, también propias del rol, acostumbran a ser más familiares y, consecuentemente, se interpretan como menos problemáticas, como por ejemplo trabajar con las familias (Clarke et al., 2011), evaluar la organización y sus problemas, compartir expectativas con los equipos de gestión y generar cambios para abordar problemas organizacionales (Early y Weindling, 2004). En líneas generales, los estudios que se han ocupado de la identidad profesional la han

conceptualizado como un proceso de negociación constante entre los roles propios de la esfera profesional y aquellos asociados a otras esferas —personales, familiares— y los diversos actores que configuran dichas esferas de actividad (Akkerman y Meijer, 2011; Castelló et al., 2015; Crown et al., 2017; Møller, 2012; Wenger, 1998).

En el contexto español, la investigación ha sido menos prolija. Los resultados disponibles indican que las problemáticas, aunque con matices, son comunes a las mencionadas por los profesionales en otros países, si bien destacan la dificultad para formar equipos de confianza y la falta de apoyo tanto del antecesor como de docentes y padres (García Garduño et al., 2011).

En cuanto a los apoyos, los directores noveles reconocen la utilidad que supone disponer de redes personales de relaciones informales con otros profesionales basadas en la confianza y discreción, en detrimento del apoyo formal proporcionado por las redes institucionales (Weinstein et al., 2016).

Sin embargo, son prácticamente inexistentes los estudios basados en las percepciones de los propios profesionales durante su proceso de transición de docentes a directores que, consecuentemente, adopten un diseño longitudinal para entender cómo se produce dicho proceso. En este sentido, resulta especialmente interesante por excepcional el estudio de Quong (2006), en el que el propio autor analizó su experiencia como director novel a través de una metodología de aprendizaje-acción. Los resultados muestran su posicionamiento ante los dilemas que enfrentó durante su primer año como director: como juez, decidiendo si debía intervenir; como evaluador, valorando si podía afrontarlo; o como aprendiz, analizando los requisitos para afrontarlo.

En este estudio, nos proponemos el seguimiento longitudinal de un profesional en proceso de transición identitaria, de docente a director, para comprender cómo interpreta y afronta los problemas y desafíos cotidianos que conlleva la asunción del nuevo rol profesional.

Para ello, adoptamos, por un lado, el marco conceptual del yo-dialógico (Hermans, 2015, 2018) para explicar la identidad, enfoque que se ha demostrado muy útil en diferentes contextos educativos (Giralt-Romeu, 2021; Monereo, 2019; Solari, 2017; Ventura, 2017), y, por el otro, conceptualizamos los problemas y desafíos profesionales cuya interpretación y

abordaje provoca desestabilización emocional y potenciales cambios identitarios como incidentes críticos (IC) (Monereo, 2019; Montecinos et al., 2018; Robertson, 2017; Thomas, 2004).

La identidad desde la teoría del yo-dialógico

La suposición central de la teoría del yo-dialógico establece que la identidad es el resultado del diálogo mental entre las voces —externas e internas— que configuran el yo de un individuo. Estas voces configuran las posiciones potenciales del yo. Así, frente a un determinado incidente, en el espacio mental del director se activan diferentes voces que pueden ser propias o internas —posiciones internas— o de otros o externas —posiciones externas—. A la hora de tomar una decisión para afrontar el incidente, estas voces entran en diálogo lo que permite que se activen diferentes posiciones, es decir, el director se posiciona de forma diferente ante el incidente en función de las voces que predominen en cada caso (Hermans y Hermans-Konopka, 2010, Meijers y Herman, 2018). La actuación del director ante un determinado incidente se entiende como el resultado de este diálogo y de la adopción de una determinada posición en la que se han priorizado unas determinadas voces por encima de otras. La constante negociación entre las múltiples voces para hacer frente a la diversidad de incidentes que se suceden en el día a día conduce a un proceso continuo de posicionamiento y re-posicionamiento que explica la dinámica del cambio identitario.

La investigación ha puesto de manifiesto que los directores expertos activan múltiples voces y se posicionan de formas diversas en el desempeño de la función directiva. Así, en ocasiones se posicionan como gestores de un proyecto, promotores de aprendizaje o cuidadores de las personas que integran la escuela. También activan voces propias de su esfera de actividad personal cuando se posicionan como personas comprometidas, cooperativas o creativas, entre otras. Ante situaciones desafiantes o para resolver incidentes, recurren al diálogo entre sus voces internas y otras externas de maestros, directores, referentes morales, institucionales o científicos, para abordar de forma eficiente los incidentes y desafíos (Mollá y Castelló, 2022, Mollá et al., 2022).

En el desarrollo identitario no todas las posiciones cumplen la misma función. Así, la investigación ha identificado la posición nuclear que actúa como organizadora del conjunto de posiciones-del-yo, la posición promotora, cuya función es la de generar alianzas entre posiciones y proyectar acciones futuras, o la meta-posición que evalúa el funcionamiento del yo y favorece la toma de decisiones reflexiva. La dinámica dialógica entre posiciones puede conllevar la creación de coaliciones entre posiciones que cooperan para afrontar la situación (Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Hermans, 2018; Raggatt, 2015; Valsiner, 2014). Por ejemplo, cuando un director novel prepara la entrevista con una familia sobre un alumno disruptivo en la clase de su hijo, puede activar un diálogo mental en el que incluya las voces del tutor y el orientador —lo que implica una coalición con posiciones externas—, además de invocar la legislación y los valores institucionales —también posiciones externas—. Al mismo tiempo, intenta anticipar los argumentos —voces externas— de la familia, preparando su respuesta para no crispar la relación como le sucedió a la directora anterior (lo que conlleva la creación de una contraposición frente a las voces externas).

Si bien la relevancia de los resultados disponibles es indiscutible, como hemos mencionado son todavía muy escasos los estudios longitudinales que analicen los procesos de transición identitaria. Nuestro estudio tiene por finalidad analizar este proceso desde la perspectiva de un maestro que inicia su andadura como director, una transición generalizada en nuestro contexto (Eurydice, 2013). Para ello, analizamos cómo se enfrenta a los incidentes críticos que caracterizan su primer curso como director y sus esfuerzos por resolverlos desde su posición de director. Concretamente, el estudio persigue dos objetivos:

01) Caracterizar el yo dialógico del director novel y su posicionamiento ante los incidentes críticos a los que se enfrentó durante el primer curso en el ejercicio del rol directivo.

02) Identificar y analizar los episodios de transición identitaria del director novel y su función en la adopción del nuevo rol profesional.

Método

Adoptamos un diseño longitudinal interpretativo de caso único con una aproximación multimodal de datos mixtos concurrentes para analizar las transiciones de manera integrada en su contexto a lo largo de la secuencia temporal de un curso académico.

Participantes

El participante fue un director, al que llamaremos Joan (seudónimo para proteger su anonimato), de 44 años, con 19 años de experiencia docente, que iniciaba su primer curso como director de una escuela concertada¹¹ de infantil, primaria y secundaria obligatoria, con 700 alumnos y 44 docentes, situada en una localidad catalana. La selección intencional responde a los criterios de voluntariedad, amplia experiencia docente y ninguna experiencia directiva.

El participante fue informado sobre los objetivos del estudio y dio su consentimiento para participar de acuerdo con los procedimientos aprobados por la comisión ética de la universidad en la que radican las autoras (Ref. 20072018).

Instrumentos

Se utilizó una secuencia de instrumentos multimodales que se integraron en lo que en estudios previos se ha denominado entrevistas multimodales (Castelló et al., 2021) que incluyeron:

- (1) Diario. Registro en el que el director narró los IC afrontados, explicó como los resolvió, describió las emociones y pensamientos asociados a los mismos, y los aprendizajes realizados. Se acordó compartir el diario con las investigadoras en formato Google Doc.
- (2) *Journey Plot* (JP). Representación gráfica de los IC. Consta de dos ejes, el horizontal corresponde a intervalos temporales y el vertical a la intensidad

¹¹ Escuelas creadas, dirigidas y administradas por iniciativas privadas, pero subvencionadas por la administración pública.

emocional de las IC (Castelló et al., 2021; Castelló et al., 2017; Turner, 2015). En nuestro estudio, el director representó los IC reportados en el diario señalando cuándo habían ocurrido, su duración, intensidad y valor emocional.

(3) Protocolo de la entrevista integrado por tres bloques de preguntas (ver anexo):

- (a) El primer bloque contiene 24 preguntas dirigidas a explorar las creencias, emociones y motivaciones asociadas a la aceptación del cargo directivo, sus actividades profesionales pasadas y sus expectativas como director, adaptadas de Hermans (2001) para explorar el yo pasado, presente y futuro.
- (b) El segundo bloque lo integran 10 preguntas (adaptadas de Meijer et al., 2014) orientadas a indagar desde qué posiciones se afrontaron los IC reportados en el diario y representados en el JP. Las cuestiones formuladas pretenden profundizar en lo que sucedió, como se afrontó, a quien involucró, cuánto tiempo duró, cuáles fueron las emociones y pensamientos asociados y quien influyó en la resolución del incidente.
- (c) El tercer bloque incluye 3 preguntas dirigidas a conocer cómo el director define e interpreta la trayectoria representada en el JP y a indagar la estrategia futura ideada por el director.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó a lo largo del curso escolar 2018-19. En el mes de septiembre se realizó una primera entrevista en la que se recabó información a partir de las preguntas del primer bloque y se solicitó al director el registro de los IC a los que se iba enfrentando. De octubre a junio se realizaron un total de 8 entrevistas multimodales retrospectivas. En todas se invitó al director a representar en el JP los IC reportados en el diario y se abordaron las preguntas del segundo y tercer bloque. Todas las entrevistas tuvieron una duración entre 60'-90' y fueron grabadas e íntegramente transcritas atendiendo a su secuencia temporal.

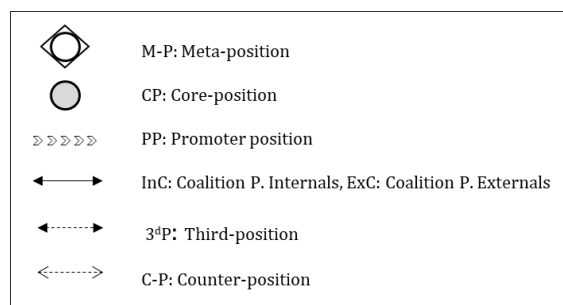
De profesor a director de escuela. Análisis de un proceso de transición identitaria

Las entrevistas se desarrollaron como una conversación estructurada alrededor de la información proveniente del diario y del JP. Antes de cada nueva entrevista, las investigadoras revisaban la información proveniente de los diferentes instrumentos para preparar y ajustar el protocolo a los aspectos destacados por el director. De esta manera, la entrevista servía para matizar, contrastar, ampliar o relacionar aquellos aspectos que el propio director había reseñado como relevantes o preocupantes de su actividad profesional.

El análisis de los diferentes datos se realizó de manera integrada respetando la secuencia temporal e implicó dos fases. En la primera fase, un primer objetivo consistió en identificar y clasificar los incidentes reportados como críticos por el participante. Con esta finalidad, después de leer de forma iterativa toda la información, se identificaron aquellas secuencias en las que se mencionaba algún incidente, su interpretación y respuesta (enunciados y citas asociadas). Estos enunciados se asociaron con códigos iniciales que implicaban un bajo nivel de inferencia (partiendo del léxico utilizado por el participante). Una vez consensuados estos segmentos relativos a los diferentes IC, se agruparon aquellos que se referían a una misma temática y se crearon códigos de segundo orden para dichas categorías temáticas.

Posteriormente, un segundo objetivo de esta primera fase de análisis fue el de caracterizar las posiciones-del-yo del director, siguiendo la propuesta de Hermans (2018). Para ello, releímos de nuevo toda la información proporcionada por los diferentes instrumentos y una vez identificadas las posiciones-del-yo que aparecían, y sus funciones, las representamos gráficamente en dos círculos concéntricos en los que se situaron respectivamente las posiciones internas (PI) y externas (PE). Para representar los diferentes mecanismos dialógicos, utilizamos los símbolos que se detallan en la Figura 1.

Figura 1. Representación gráfica de los mecanismos dialógicos



En una segunda fase, se adoptó como unidad de análisis el Episodio de Transición Identitaria (ETI) (adaptado de los Episodios de Regulación de Castelló et al., 2013; Zanotto et al., 2011). Un ETI es una unidad de análisis compleja que abarca todo el proceso de actividad asociado a un IC. Así, consideramos que un ETI se iniciaba cuando el director mencionaba un IC que lo desestabilizaba emocionalmente y finalizaba cuando el director lo consideraba resuelto gracias a sus decisiones y actuaciones o las de otros agentes educativos. En ocasiones, los ETI no se resolvieron, quedando abiertos e inconclusos. Además del IC desencadenante, la caracterización de cada ETI incluyó el impacto emocional y las posiciones —internas y externas— que el director adoptó cuando intentó resolverlo. Una vez identificados los distintos episodios, se agruparon temáticamente en las tres categorías temáticas establecidas para los IC —dirección de la escuela, dirección de los docentes, y dirección de las familias—. Cada categoría se codificó en función de los siguientes aspectos: a) la resolución del IC (R, NR); b) las posiciones-del-yo: gestor de un proyecto (GP), promotor de aprendizaje (PA,) cuidador (Cu), regulador de actitudes, valores y normas (Rg), cooperativo (Cp) y re-posicionamiento (R-P); y c) los mecanismos involucrados en su afrontamiento: intervención desde la posición nuclear (PN), intervención desde la posición promotora en coalición con las PE (PP C-PE), intervención desde coaliciones con las PE (C-PE) y contra-posición (C-P).

Finalmente, se integraron los JP realizados por el director en una única representación gráfica, atendiendo a la temática, el impacto emocional y la secuencia temporal de los ETI identificados.

Para garantizar la fiabilidad, una vez consensuado el sistema de categorías en cada una de las fases, dos investigadoras analizaron independientemente un tercio de los datos. El grado de acuerdo osciló entre un 90 y 96 % según las categorías, lo que permitió validar dicho sistema de categorías y realizar el resto del análisis de forma independiente.

Todos los análisis se realizaron con la ayuda de los programas MAXQDA (v12; 2018) y RStudio (v.4.1.2).

Resultados

Los resultados se presentan en función de los objetivos del estudio. Primero caracterizamos el yo-dialógico y el posicionamiento que adoptó el director novel mientras afrontaba los IC. Seguidamente, compartimos nuestros hallazgos acerca de los episodios que dan cuenta de sus procesos de transición identitaria.

Caracterización del yo dialógico del director novel y su posicionamiento ante los incidentes críticos

Joan reportó 49 IC que se agruparon en 3 categorías temáticas. La primera tiene que ver con los incidentes a nivel del centro escolar. La segunda con incidentes relativos a tareas docentes y la tercera involucró los IC sobre las familias (Tabla 1).

A partir de las respuestas y comentarios de Joan a las entrevistas multimodales, se identificaron 5 posiciones internas y 6 posiciones externas que caracterizaron su yo-dialógico (ver figura 2). Ante los IC identificados, Joan se posicionó como gestor de un proyecto (GP), al tiempo que se apoyaba en su posición como persona altamente cooperativa (Cp) que funcionó como posición promotora.

Figura 2. Caracterización del yo-dialógico de Joan

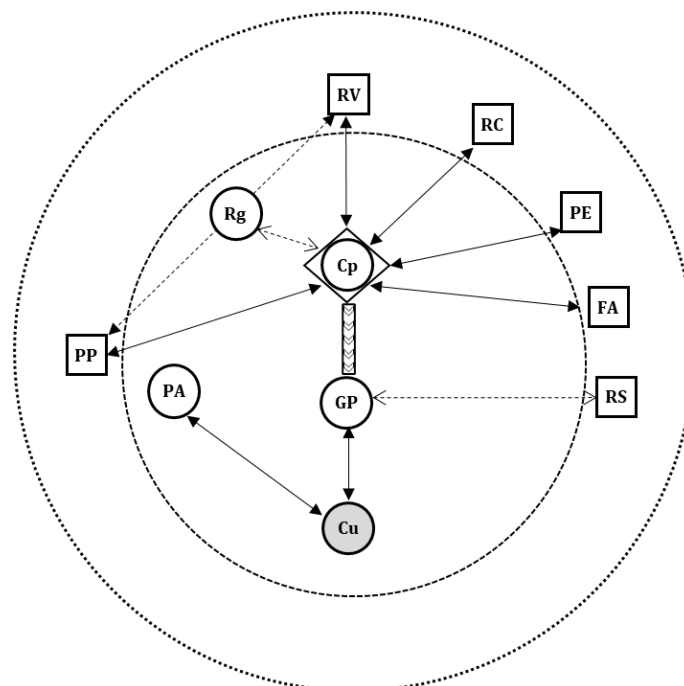


Tabla 1. Categorización IC

Categoría	Descripción IC involucrados
Dirección de la escuela (DE)	Primera reunión pública ante familias
	Preparación presentación pública del modelo pedagógico
	Jornada de puertas abiertas
	Acto de presentación pública del modelo pedagógico
	Acto público entrega certificado escuela innovadora
	Organización personal tareas y tiempos
	Tareas propuestas por inspección educativa en reunión de directores
	Sobrepasado
	Sobrecarga de trabajo
	Saturado de trabajo
	Gestión prioridades
	Comunicación con exdirectora
	Llenar la escuela como indicador de cumplir como director
	Conflicto con exdirectora por un tema de máquetin
	Bronca de la exdirectora por matrícula viva
	Se derrumban las expectativas de preinscripción
Quedan 8 vacantes al finalizar preinscripción	
Diferenciarse de la exdirectora	
Relación enquistada con exdirectora	
Dirección de docentes (DD)	Planificación proceso organizativo próximo curso
	Gestión demandas docentes
	Organización horas docentes y materias próximo curso
	Gestión emocional de profesores resentidos con escuela
	Selección de personal
	Planificación del plan estratégico
	Disciplinando al claustre de profesores
	Puesta en marcha del equipo directivo
	Asumiendo un problema enquistado con un equipo de infantil
	Ejecución de la intervención diseñada por la exdirectora con el equipo de infantil
	Funcionamiento del equipo directivo
	Toma de perspectiva en el problema con el equipo de infantil
	Mediación fallida con los actores implicados en el problema en la etapa de infantil
	Evaluación del funcionamiento del equipo directivo
Despidos en el equipo de infantil	
Dirección de familias (DF)	Grupo de familias alarmadas por la elección de una casa de colonias
	Queja de familias por un alumno disruptivo en la clase de sus hijos
	Gestión de diversos enfados de familias por temas diversos
	Gestión de diversas quejas de familias contrarias a decisiones del equipo
	Gestión de familias descontentas con las intervenciones realizadas con sus hijos
Valoración asociación de padres y madres	

De profesor a director de escuela. Análisis de un proceso de transición identitaria

Al mismo tiempo, invocó frecuentemente las voces de los profesionales del propio centro (PP), con las que estableció coaliciones. Joan, mayoritariamente, analizó, interpretó y gestionó sus tareas como director de forma cooperativa, incorporando las voces de sus compañeros de equipo directivo en todas sus decisiones hasta el punto de que en ocasiones fue difícil diferenciar su voz de la de otros. Un ejemplo de ello se observa en la cita siguiente donde, al valorar su primer año como director, no sólo enfatizó el carácter cooperativo de su gestión, sino que lo hizo en primera persona del plural:

Estamos súper-contentos, el equipo directivo somos una piña [...] nos apoyamos, lo hablamos todo, lo decidimos juntos y trabajamos mucho. Todos por igual, no hay un jefe; nos conocemos tanto que vamos a la una, solo con mirarnos, sabemos lo que pensamos y actuamos super-coordinados como un engranaje firme y potente.

Además, Joan acudió a voces cercanas del ámbito educativo para hacer frente a la saturación que le provocaba la sobrecarga del trabajo directivo. La cita siguiente ilustra su posicionamiento a partir de las voces de amigos y familiares (PE, FA):

Mis amigos son del ámbito educativo, me dicen que vaya poco a poco, me ven cansado y me dicen que debo reducir las horas que estoy en el colegio, me paso 12 horas... me dicen que soy muy autoexigente y que debo frenar [...] ahora estoy controlando mucho los horarios que hago, intento salir un día a comer fuera del colegio y controlar la hora de marcharme. [...] Mi familia coincide, debo hacerles caso por mi bien.

Su posición cooperativa se manifestó en casi todos los IC a pesar de que en ocasiones convivió con una nueva posición que le situó como regulador de actitudes, valores y normas (Rg) ante sus compañeros. La cita siguiente ilustra esta convivencia ante un incidente con una asesora externa con los docentes, en el que Joan validó la interpretación y recomendación de dicha asesora:

Después de una formación, la asesora externa se quejó de la actitud del claustro y me emplazó a hacer algo para la siguiente sesión. Me quedé sin palabras, primero sentí mucha vergüenza y luego indignación, no lo vi venir. [...] Lo hablamos en el equipo directivo, estuvimos de acuerdo en que no se podía dejar pasar. Escribimos un correo en tono reflexivo, transmitiendo la incomodidad de la asesora y apelando a la vocación: somos educadores y formadores. [...] No sabía cómo reaccionaría la gente, si el mensaje calaría, algunos dijeron que no había para tanto, otros vinieron a disculparse [...]. Las siguientes sesiones fueron mejor.

Recurrentemente, Joan se sintió cuestionado por la directora anterior, quien continuaba en el centro con un cargo de coordinación pedagógica. Ello le impidió negociar constructivamente con la voz de la exdirectora (RS), contra-posicionándose explícitamente a ella:

Llevamos muchos años trabajando en el colegio, no somos unos niños; claro que se nos escapan cosas, es el primer año, pero le preguntamos [...] hay como una guerra fría; sé que tengo que hablar con ella, pero me cuesta, ella siempre le da la vuelta, siempre eres tú quién está malinterpretando; ella siempre alega que no quería decir esto; pero sí, es lo que quería decir.

Joan no siempre recurrió a sus posiciones internas como cuidador (Cu) y promotor de aprendizaje (PA), que caracterizan su yo como profesor, para resolver los incidentes críticos propios de la esfera de actividades como director. El siguiente fragmento ejemplifica como Joan regaña a los docentes cuando se quejan de la actitud de sus compañeros: “Esto no puede ser, aquí todo el mundo debe dar un paso para solucionar el conflicto. No digo que seáis amigos fuera de la escuela, sino que aquí, en la escuela, seáis profesionales”.

Identificación y análisis de los episodios de transición identitaria y su función en la adopción del nuevo rol profesional

Se identificaron seis episodios de transición identitaria (ETI), tres referidos a la dirección de la escuela (DE), dos a la dirección de docentes (DD) y uno a la dirección de familias (DF). En cuanto a la secuencia temporal, casi todos los episodios estuvieron distribuidos a lo largo del curso escolar, si bien los relativos a la organización de las tareas docentes aparecieron en la segunda mitad del curso y los de asunción del rol directivo se agudizaron e hicieron crónicos desde diciembre. En cuanto a las posiciones, se evidencia el proceso de negociación y re-posicionamiento continuo que supuso adoptar el rol de director desde la posición como gestor de un proyecto.

Joan no resolvió ninguno de los incidentes relativos a tres tipologías de episodios: los que hacían referencia a la gestión de la carga de trabajo; los que implicaban la asunción del rol directivo; y los que le hubiesen permitido garantizar las tareas docentes. En cambio, resolvió favorablemente los incidentes relacionados con su rol como representante externo

de la escuela, los que implicaron la gestión con las familias o la organización de tareas docentes (ver Tabla 2).

Tabla 2. Episodios de transición identitaria (ETI)

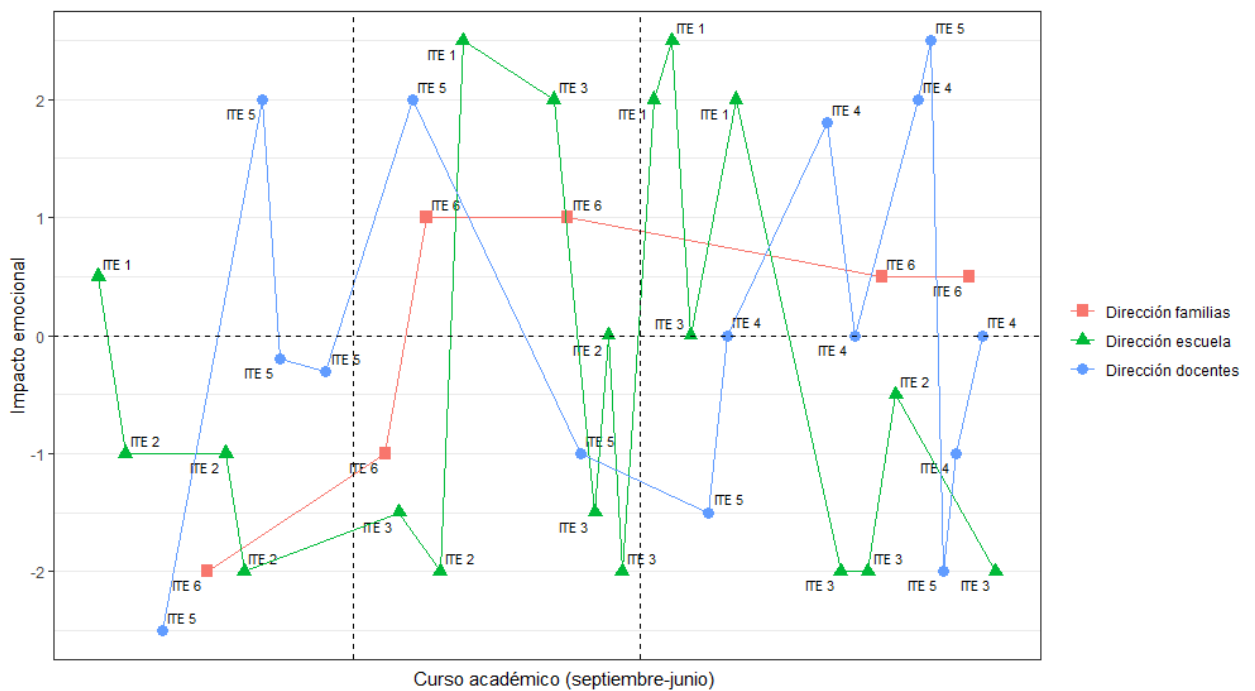
	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May	Jun.
ETI 1 (DE)	R				R	R	R	R		
Representación escuela	Cu				GP	GP	GP	GP		
	PN				PP	PP	PP	PP		
					C-PE	C-PE	C-PE	C-PE		
ETI 2 (DE)	NR	NR	NR	NR		NR			NR	
Autogestión carga trabajo	R-P	GP	R-P	R-P		Cp			Cp	
	C-PE	PP	C-PE	C-PE		C-PE			C-PE	
		C-PE								
ETI 3 (DE)				NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Asunción rol directivo				R-P	GP	R-P	R-P	GP	R-P	R-P
				C-PE	PP	C-PE	C-P	PP	C-P	C-P
					C-PE			C-PE		
ETI 4 (DD)						R	R	R	R	R
Organización tareas docentes						R-P	Cu	GP	Cu	GP
						C-PE	PN	PP	PN	PP
								C-PE		C-PE
ETI 5 (DD)		NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Garantizar tareas docentes		Rg	Cp	R-P	R-P	Cp	R-P	R-P	Cp	GP
		C-PE	C-PE	C-PE	C-PE	C-PE	C-PE	C-PE	C-PE	C-PE
ETI 6 (DF)		R		R	R	R			R	R
Gestión quejas familias		GP		Cu	Cu	Cu			Cu	Cu
		PP		PN	PN	PN			PN	PN
		C-PE								

Nota. La resolución (R) o no resolución (NR) de los IC. Las posiciones-del-yo como gestor de un proyecto (GP), promotor de aprendizaje (PA,) cuidador (Cu), regulador de actitudes, valores y normas (Rg), cooperativo (Cp) y re-posicionamiento (R-P). Los mecanismos de posicionamiento involucrados en la resolución: intervención desde la posición nuclear (PN), intervención desde la posición promotora en coalición con las PE (PP C-PE), intervención desde coaliciones con las PE (C-PE) y contra-posición (C-P).

Los resultados indican que el impacto emocional de los episodios de transición identitaria fue, en general, elevado y especialmente desestabilizador cuando Joan se enfrentó a episodios referidos a la dirección de la escuela y de los docentes (Figura 3). Las oscilaciones son especialmente significativas en los ETI referidos a la dirección de la escuela. A pesar de que, al inicio de curso, Joan refirió un impacto emocional moderado, sus

emociones rápidamente se desbordaron lo que provocó que el primer trimestre fuese valorado como altamente desestabilizante. Esta polarización de las emociones ante los diferentes episodios de incidentes no solo se mantuvo a lo largo de todo el curso escolar, sino que conllevó la percepción por parte de Joan de que finalizaba el curso escolar sin haber podido controlar sus emociones. Algo parecido sucedió con los ETI referidos a la dirección de los docentes; en este caso, la oscilación aumenta en el segundo trimestre del curso, valorado por Joan como especialmente difícil. En cambio, no sucede lo mismo con los que aluden a la dirección de las familias (de -2 a +0,5) en los que Joan consiguió una mayor regulación del impacto emocional desde prácticamente el segundo trimestre del curso académico.

Figura 3. Distribución temporal del impacto emocional de los episodios de transición identitaria



Nota. Líneas discontinuas verticales separan los tres trimestres del curso escolar.

Episodios en los que se resuelven los incidentes críticos

El análisis indica que Joan resolvió los IC cuando se posicionó como gestor de un proyecto y lo hizo en coalición con su posición promotora —yo como cooperativo— y con las voces de los profesionales del propio centro —PE— (ETI 1, ETI 4); también cuando intervino ante el IC desde su posición nuclear como cuidador (ETI 6).

Así, en su primera intervención pública (ETI 1), Joan se posicionó ante la comunidad educativa como un director al servicio de todos —yo como cuidador—, tal y como indican sus palabras en el acto de inicio de curso: “Mi despacho está abierto, para cualquier cosa que necesitéis, tenemos que ir de la mano para conseguir el bienestar total”.

Avanzado el curso, Joan se dedicó a la organización de diversos actos públicos como el que supuso la presentación del modelo pedagógico de la escuela que abordó posicionándose como gestor de un proyecto, lo que le permitió tomar distancia emocional y resolverlo. Inicialmente, Joan, valoró el desafío como decisivo para su desarrollo como director:

Es un acto importante, un añadido, presentar el modelo pedagógico de la escuela en nuestro municipio, es una angustia [...] están invitadas las autoridades [...] es un evento de calibre importante. Bueno, empezar la dirección y tener que asumir este papel; yo decía que quizás tenían que intervenir las responsables de la fundación, pero bueno pensaron que era nuestro momento, que lo teníamos que hacer el equipo directivo [...]. Por un lado, es una gran oportunidad, pero por el otro siento mucha inseguridad, nos hemos repartido las tareas y estamos siendo rápidos y efectivos; al final yo debo dar un discurso, es mucha presión [...], un momento trascendente, de despegue.

Posteriormente, su evaluación fue positiva, en gran medida gracias a la coalición con los profesionales del propio centro:

Estoy súper orgulloso. Fue muy bien, todos teníamos clara nuestra parte y nos ayudamos unos a otros, nadie fue más que nadie, un ambiente muy positivo [...]. Yo creo que salió bien, fue un reflejo de cómo somos. Salió redondo, las responsables de la fundación nos felicitaron.

Del mismo modo, cuando lidió con incidentes que involucraban a los docentes (ETI 4), el discurso de Joan evidenció frecuentes re-posicionamientos fruto del diálogo y la negociación interna entre su posicionamiento como cuidador —posición nuclear— y como gestor de un proyecto —posición promotora—. La siguiente cita ilustra como Joan

incorporó las voces de los profesionales del propio centro al decidir sobre la organización del siguiente curso:

La gente está muy tocada, venimos de unos años con el ambiente muy crispado, se han acercado a mi despacho y se han desahogado [...], antes la gente no hablaba tenía miedo [...]. Mi estrategia ha sido abrir puertas y escuchar, la gente lo ha agradecido, tengo las sugerencias y propuestas recogidas, algunas son interesantes y las podremos aplicar el próximo curso [...]. Los andamios están pensados, nos falta reajustar y contratar profesores nuevos [...]. El equipo directivo ahora nos dedicamos a planificar y organizar, los profesores antes de vacaciones deben saber en qué curso estarán y que harán.

En relación con la relación con las familias (ETI 6), Joan solo reportó un IC referido a las quejas, que, en palabras de Joan, suponían “un goteo continuo que agota; aunque son demandas puntuales, las familias exigen intervención rápida [...] te saca tiempo, tiempo de gestión”. Lo resolvió posicionándose como cuidador, lo que constituía su posición nuclear:

Mi estrategia es escuchar a la familia primero, sin juzgar, y luego hablar, pero con mano izquierda. Debes intentar apagar los ánimos para poder explicar y que comprendan; decir las cosas claras sin ofender. Antes de la entrevista me informo y hablo con el tutor y el orientador [...]. Mis vibraciones con las familias son buenas, ven una dirección conciliadora, creo que soy positivo y pido confianza en la escuela.

Episodios en los que no se resuelven los incidentes críticos

El análisis de los IC no resueltos muestra el continuo proceso de re-posicionamiento (R-P) en el que Joan estuvo envuelto en muchas ocasiones sin resolver la negociación entre posiciones en conflicto. Así, en dos de ellos intervino mayoritariamente a través de coaliciones con las voces externas de otros profesionales (ETI 2, ETI 5) y en una ocasión involucró también la contra-posición externa que representaba la voz de la exdirectora, convertida en una docente más del centro (ETI 3).

En los dos primeros casos, los resultados muestran cómo Joan asumió las tareas y funciones que los otros le propusieron, pero sin conseguir gestionar la carga de trabajo que supuso la asunción del nuevo rol, ni establecer sus prioridades como director. En la siguiente cita, él mismo narra cómo le van llegando tareas burocráticas que le abruman e impiden enfocarse en las tareas pedagógicas (ETI 2):

De profesor a director de escuela. Análisis de un proceso de transición identitaria

La primera reunión de directores de la zona con el Inspector me abrumó, empezaron a citar normativas, leyes, documentos, indicadores [...] una serie de papeleo y nomenclaturas que me sobrepasó [...], la angustia de querer llegar a todo, y no poder [...]; me paso 12 horas en el colegio y no llego. Esto me va generando dudas, sobre si tengo el perfil [...]; te reclaman un problema por aquí otro por allí, no tenemos tiempo, por ejemplo, para explicar el nuevo sistema de evaluación.

A pesar de que Joan identificó este incidente desde el inicio de curso, no se posicionó de forma eficaz para afrontarlo y, por ello, aparece de forma recurrente hasta que el curso termina. El posicionamiento colaborativo que adoptó sólo conllevó la estrategia de compartir las tareas directivas con sus compañeros del equipo directivo: “El equipo directivo debe ir más allá, preguntarse qué estamos haciendo, cuáles son las tareas estratégicas, solo llegamos a distribuirnos lo más básico”. En su valoración final, nuevamente, reconoció que dependía de la evaluación externa: “Me falta empoderarme, estar más seguro, suerte que las valoraciones han sido positivos, eso me ha motivado”.

Tampoco consiguió garantizar las tareas de los compañeros, otro desafío recurrente (ETI 5). Así, por ejemplo, ante un conflicto enquistado y heredado en el equipo de infantil, Joan, no solo acató el plan de asesoramiento externo trazado por la dirección anterior para comprometer al equipo en la línea pedagógica de la escuela, sino que también delegó el seguimiento a la exdirectora, se situó al margen del problema y moderó sus intervenciones siguiendo sus indicaciones:

Me he reunido con el equipo de infantil, no tenían claro el papel de la asesora. Lo viven de una manera muy angustiada, muy tensa [...] escuché y expliqué que era una observación, un asesoramiento psicopedagógico para organizar el aula, recordé los objetivos e insistí que no era para juzgar, al contrario, para mejorar y enriquecer la tarea pedagógica [...]. La exdirectora lleva este proyecto, lo gestó ella y lo sigue, pagamos a una asesora externa para que venga a hacer observaciones todos los jueves y luego se reúna con el equipo para darles feedback [...]. Yo veo que tengo que ayudarlos a entender, pero no dejarme que me vendan la moto [...]. Aunque creo que actuaría de otra manera, no tan a saco, yo estoy al margen.

En numerosas ocasiones, Joan analizó e interpretó su idoneidad como director (ETI 3) vinculándola al resultado de determinados procesos, como la preinscripción y matrícula de los alumnos para el nuevo curso. La cita siguiente no sólo indica esta interpretación, sino que, además, ilustra como se vinculó con el reproche de la directora

anterior. La voz de la exdirectora funcionó como un contra-posicionamiento, impidiendo que Joan se posicionara como gestor del proyecto:

Para mí las preinscripciones son un indicador mío, para saber si sabemos comunicar el proyecto. Estoy inquieto, hemos hecho cuarenta entrevistas, las jornadas de puertas abiertas fueron muy bien; yo pensaba que se llenaría y no ha sido así, estoy angustiado, la secretaria me tranquiliza, me dice que al final el último día se llena, eso espero por el bien de todos... es que si no llenamos sería un fracaso, soy la cabeza visible. [...] Al final nos han faltado 8 alumnos de 50 plazas ofertadas, estoy bastante decepcionado, sé que es un tema de equipo, pero me afecta, me lo tomé como un reto personal, no me dijeron que era por mi culpa, pero estaba camuflado cuando compartimos el análisis con las responsables de la institución.

Discusión

Nuestro objetivo fue analizar el proceso de transición identitaria de un maestro que inicia su andadura como director. Para ello, caracterizamos el yo-dialógico de un director novel y su posicionamiento ante los incidentes críticos a los que se enfrentó durante el primer curso en el ejercicio del rol directivo e identificamos y analizamos los episodios de transición identitaria del director novel y su función en la adopción del nuevo rol profesional. El análisis permitió identificar tanto los desafíos y tensiones como el diálogo y negociación entre las múltiples voces (posiciones) que pueblan la mente del director de escuela, especialmente cuando ya dispone una identidad como docente (Hermans, 2018).

Los incidentes con los que Joan lidió fueron consistentes con los que la investigación ha establecido como característicos de los directores noveles (Clarke et al., 2011; Daresh, 1987; Hobson et al., 2003; Early y Weindling, 2004; Greenfield, 1985; Walker et al., 2003; Weindling y Early, 1987). Sin embargo, nuestro estudio muestra, además, que algunos de estos incidentes conforman episodios que el director novel no supo afrontar ni resolver. Así, hemos evidenciado qué mecanismos de posicionamiento identitario impidieron que el nuevo director se posicionara como tal cuando se enfrentó al legado y estilo de la anterior directora, a la gestión del tiempo y la planificación y priorización autónoma de tareas, o a los conflictos con el personal (Hobson et al., 2003; Walker et al., 2003). En contraste, nuestros resultados ofrecen evidencias relativas a cuándo y cómo determinados mecanismos de posicionamiento y re-posicionamiento fueron eficaces para

resolver situaciones estresantes relativas a la representación de la escuela, la organización de las tareas docentes o el trabajo con las familias, uno de los bloques de incidentes menos estresantes para los directores noveles (Clarke et al., 2011).

El estudio aporta evidencias empíricas para explicar cómo y cuándo el diálogo que se establece entre voces internas, que actúan como posiciones nucleares o promotoras, y otras voces externas relevantes, permite al director re-posicionarse y crear nuevos posicionamientos lo que, a su vez, correlaciona con la resolución eficaz de incidentes recurrentes y habituales en el desempeño de la función directiva. Por el contrario, cuando no se resolvieron los episodios no sólo no se estableció dicho diálogo, sino que también se hallaron mecanismos de contra-posicionamiento ante las voces externas.

Complementariamente, a nivel metodológico, el estudio ofrece evidencia acerca de la pertinencia de los episodios de transición identitaria (ETI) como una unidad de análisis integradora capaz de dar cuenta de la dinámica de los procesos de posicionamiento i re-posicionamiento (Hermans, 2018).

Entendemos que, a la luz de los resultados y a partir de las evidencias recogidas a lo largo de todo el curso, resulta plausible suponer que el desarrollo de propuestas formativas basadas en el uso del diálogo para fomentar procesos de re-posicionamiento y de creación de nuevas posiciones podría ayudar a los directores noveles no sólo a reconocer sino también a dialogar con las voces -tanto externas como internas- que se activan ante una determinada situación profesional. Este tipo de propuestas tienen como finalidad última ayudar a los directores noveles a resolver las posibles tensiones entre las distintas voces que pueblan su mente y a internalizar aquellas que les permitan posicionarse de forma más eficiente y consistente con el ejercicio del rol directivo ante cualquier desafío profesional (Meijers y Hermans, 2018; Monereo, 2019; Mollá y Castelló, 2022, Mollá et al., 2022).

La evidencia científica disponible ya ha demostrado que el acompañamiento individualizado del director novel (Carrasco et al., 2017; Hobson et al., 2003; LaFrance y Beck, 2014; Montecinos et al., 2018; Oplatka, 2012; Robertson, 2017; Thomas, 2004; Weinstein et al., 2016) y el dialogo con voces críticas (Quong, 2006) facilita el análisis y la toma de decisiones estratégica necesaria para abordar eficazmente los diferentes desafíos

profesionales. Sin embargo, de nuestros hallazgos se desprende, además, que, en situaciones de transición identitaria, el diálogo entre voces significativas origina procesos de re-posicionamiento y nuevas formas de posicionamiento situados y dinámicos (Giralt-Romeu, 2021; Monereo, 2019; Mollá y Castelló, 2022; Mollá et al., 2022; Solari, 2017; Ventura, 2017), en los que la secuencia temporal es fundamental. En consecuencia, las propuestas formativas deberían participar en el establecimiento de estos diálogos de forma también situada y dinámica, para contribuir a que los directores se posicionaran de forma estratégica y eficaz ante los diferentes desafíos que conlleva el desempeño de la función directiva.

Somos conscientes que el diseño longitudinal de caso único adoptado limita el alcance del estudio puesto que no permite explicar la potencial variabilidad interindividual ni agota la existencia de respuestas diferentes en contextos alternativos. No obstante, propicia un análisis en profundidad que nos ha permitido poner de manifiesto mecanismos de posicionamiento y de transición identitaria que avalan un marco interpretativo susceptible de ser aplicado y, en su caso, ampliado, a nuevos contextos. Además, el hecho de extender longitudinalmente la recogida y análisis de datos, algo poco frecuente en la investigación sobre el tema, ha permitido captar la naturaleza dinámica y cambiante, situada y contextual de los mecanismos que subyacen a la creación de la identidad profesional del director de escuela lo que constituye un primer eslabón en el diseño de futuras investigaciones.

Las implicaciones de los resultados sugieren al menos dos líneas de investigación futuras. En primer lugar, parece interesante explorar hasta qué punto algunas voces, por ejemplo, de formadores, mentores o incluso de redes de apoyo entre iguales, son o pueden convertirse en voces significativas en el espacio mental dialógico del director novel. Es decir, en qué medida podemos conseguir que el diálogo entre voces externas expertas y las posiciones internas de los directores noveles que se produce en situaciones formativas permita a los directores posicionarse y re-posicionarse frente a los desafíos de forma más ágil, eficaz y exitosa.

En segundo lugar, resulta necesario indagar en aquellas características de los diálogos que resultan más eficaces a la hora de favorecer el autoconocimiento y la

construcción consciente de un posicionamiento identitario, en nuestro caso como director; es decir, cuáles son las estrategias dialógicas que en mayor medida favorecen la construcción de la identidad profesional.

Referencias

- Akkerman S.F. y Meijer P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Arar, K. (2017). How novice principals face the challenges of principalship in the Arab education system in Israel. *Journal of Career Development*, 45(6), 580-596. <https://doi.org/10.1177/0894845317726392>
- Carrasco, A., Gajardo, J. y González, P. (2017). La formación de directores en proceso de transición. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Castelló, M., Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. students' transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477. <http://www.jstor.org/stable/24397847>
- Castelló, M., Kobayashi, S., McGinn, M., Pechar, H., Vekkaila, J. y Wisker, G. (2015). Researcher identity in transition: Signals to identify and manage spheres of activity in a risk-career. *Journal of Machine Learning Research*, 3(3), 39-54. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.149>
- Castelló, M., McAlpine, L. y Pyhältö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD researchers: Writing perceptions, well-being and productivity. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1108-1122. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296412>
- Castelló, M., Sala-Bubaré, A. y Pardo, M. (2021). Post-PhD researchers' trajectories and networking: The mediating role of writing conceptions. *Written Communication*, 38(4), 479-511. <https://doi.org/10.1177/07410883211027949>
- Clarke, S., Wildy, H. y Styles, I. (2011). Fit for purpose? Western Australian insights into the efficacy of principal preparation. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 166-178. <https://doi.org/10.1108/09578231111116716>

- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Daresh, J.C. (1987, April 20-24). The highest hurdles for the first year principal [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Earley, P. y Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446215678>
- Eurydice, European Education and Culture Executive Agency. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/91785>
- García Garduño, J.M., Salater, C. y López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880003>
- Giralt-Romeu, M; Liesa, E. y Castelló, M. (2021) I research, you research: do future teachers consider themselves researchers? *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 586-622. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1759001>
- Greenfield W.D. (1985). The moral socialization of school administrators: Informal role learning outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 21(4), 99-119. <https://doi.org/10.1177/0013161X85021004007>
- Hermans, H.J.M. (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>
- Hermans, H.J.M. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture and Psychology*, 7(3), 323-366. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>
- Hermans, H.J.M. (2018). *Society in the Self. A Theory of Identity in Democracy*. Oxford University Press.
- Hermans, H.J.M. y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Contra-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge University Press.

- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. y Benefield, P. (2003). Issues for Early Headship. Problems and Support Strategies. National College for School Leadership.
- Huber, S. (2009). School development and school leader development: New learning opportunities for school leaders and their schools. In J. Lumby, G. Crowy, P. Pashiardis (Ed.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 163-175). Routledge.
- LaFrance, J.A. y Beck, D. (2014). Mapping the terrain. Educational leadership field experiences in K-12 virtual schools. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 160-189. <https://doi.org/10.1177/0013161X13484037>
- Lasater, K., Smith, C., Pijanowski, J. y Brady, K. P. (2021). Redefining mentorship in an era of crisis: Responding to COVID-19 through compassionate relationships. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 158-172. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2020-0078>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Meijer, F. y Hermans, H.J.M. (2018). *The Dialogical Self Theory in Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>
- Meijer, P.C., Oolbekkink, H.W., Pillen, M. y Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teachers identity. In C.J. Craig, L. Orland-Barak (Eds.) *International Teacher Education: Promising Pedagogies. Part A. (Advances in Research on Teaching)*. (Vol. 22, pp. 293-309). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022018>
- Mollá, N. y Castelló, M. (2022). Characterisation of the professional identity of school principals. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(4), 804-841. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096289>
- Mollá, N., Castelló, M. y Nail, O. (2022). The identity of school principals. In C. Monereo (Ed.), *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation* (pp. 155-180). Information Age Publishing.

- Møller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management*, 26(5), 452-460. <https://doi.org/10.1108/09513541211240246>
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Montecinos, C., Bush, T. y Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201-208. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.004>
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129-151. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>
- Quong, T. (2006). Asking the hard questions: Being a beginning principal in Australia. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 376-388. <https://doi.org/10.1108/09578230610676622>
- Raggatt, P.T.F. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory and Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>
- Robertson, S. (2017). Transformation of professional identity in an experienced primary school principal: A New Zealand case study. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 774-789. <https://doi.org/10.1177/1741143217707519>
- Solari, M. (2017) Humanizing school psychologists. The construction of a novice school psychologist's model of professional identity. *Journal for the Study of Education and Development*, 40 (3), 467-502. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341103>
- Spillane, J. P. y Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. <https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: Developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of*

- Educational Administration, 44(4), 408-430.
<https://doi.org/10.1108/09578230610676604>
- Thomas, J. (2004). Using "critical incident analysis" to promote critical reflection and holistic assessment. In Gould, N. y Baldwin, M. (Ed.), *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organisation*. Ashgate.
- Turner, G. (2015). *Learning to supervise: Four journeys. Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98.
<https://doi.org/10.1080/1470329031000088978>
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. SAGE Publications Ltd.
- Ventura, A.C. (2017) University professor identity in a classroom and interview situation. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 531-571.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341104>
- Walker, K., Anderson, K., Sackney, L. y Woolf, J. (2003). Unexpected learning by neophyte principals: Factors related to success of first year principals in schools. *Managing Global Transitions*, 1(2), 195-213.
- Weindling, D. y Earley, P. (1987). The first years of headship -- towards better practice. *Educational Research*, 29(3), 202-212,
<https://doi.org/10.1080/0013188870290306>
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, 44, 12-45.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos: Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 33(133), 10-29.

Anexo 1

PROTOCOLO ENTREVISTA

Bloque I: Preguntas para explorar el yo pasado, presente y futuro

- (1) ¿Recuerdas cuando se propusieron ser director? ¿Cómo fue la propuesta y tu respuesta? ¿Quién te lo propuso?
- (2) En esos momentos, ¿Qué te dijiste a ti mismo? ¿Qué pensabas?
- (3) ¿Qué sentimientos experimentaste ante la propuesta y mientras la pensabas?
- (4) ¿Qué te preocupaba? ¿Qué miedos te surgieron? ¿Qué retos te propusieron y te propusiste?
- (5) ¿Qué motivos te llevaron a aceptar la dirección de la escuela?
- (6) ¿Qué hacías justo antes de ser director?
- (7) Cuando te preguntan a qué te dedicas, ¿qué respondes?
- (8) Cuando te preguntan cuáles son tus tareas, ¿qué respondes?
- (9) ¿Cómo explicarías cuál es tu situación actual?
- (10) Para ti, ¿qué tareas o funciones son actualmente prioritarias?
- (11) ¿Cómo explicarías, actualmente, las motivaciones como director?
- (12) ¿Crees que hay diferentes tipos de directores? ¿Cuáles?
- (13) ¿Cómo te describes a ti mismo?
- (14) ¿Cómo te describes a ti mismo a nivel profesional?
- (15) ¿Cómo te describes a ti mismo como director?
- (16) ¿Con quién acostumbras a compartir tus tareas, preocupaciones o actividades como director?
- (17) ¿Qué personas han influido o te influyen cuando tienes que tomar decisiones?
- (18) ¿Cómo sería tu director ideal?
- (19) ¿Qué cambios has observado en el contexto y en ti últimamente? ¿Y en tu manera de hacer?
- (20) ¿Crees que la dirección ha cambiado tu manera de ser? ¿En qué concretamente?
- (21) En este momento, ¿qué significa para ti ser director de escuela?
- (22) ¿Cuáles son las emociones y sentimientos que experimentas en este momento?

(23) ¿Cómo te ves después de tu etapa directiva?

(24) ¿Qué planes barajas? ¿Qué te ves haciendo?

Bloque II: Para profundizar en los incidentes críticos

(1) ¿Qué sucedió?

(2) ¿Cuánto tiempo duro el incidente?

(3) ¿Qué importancia le das?

(4) ¿Qué hiciste para afrontarlo? ¿Qué estrategias aplicaste?

(5) ¿Qué te dijiste a ti mismo mientras afrontabas el incidente?

(6) ¿Qué pensabas en ese momento? ¿Y ahora?

(7) ¿Cómo te sentiste entonces? ¿Cómo evolucionaron tus emociones?

(8) ¿Quién estuvo involucrado en el incidente?

(9) ¿Con quién hablaste? ¿Quién te influyó en la manera de afrontar el incidente?

(10) ¿Qué has aprendido de la experiencia?

Bloque III: Para profundizar en la trayectoria

(1) ¿Representa esta gráfica la evolución de tu experiencia?

(2) ¿Cómo definirías la trayectoria dibujada en esta gráfica? (estable o inestable, negativa o positiva, cambiante...)

(3) ¿Cómo lo ves a partir de ahora

Capítol V. Proposta formativa adreçada a directores novells basada en el diàleg

En aquest capítol, presentem el disseny d'una proposta formativa per enriquir l'oferta dels programes formatius ja existents adreçats a directores novells. Actualment, la majoria de formacions que es duen a terme en el nostre context s'orienten a la gestió administrativa dels centres escolars i al desenvolupament de les competències directives. Darrerament, aquestes formacions han fet un gir per vincular la teoria amb la pràctica dels professionals, basant-se, des del punt de vista metodològic, en enfocaments actius-participatius que insten els directores a fonamentar les seves decisions en evidències. El nostre propòsit és, doncs, oferir una formació que a més acompanyi els directores en el desenvolupament de la seva identitat professional mentre es van posicionant com a directores d'escola enfront dels reptes actuals.

Al llarg de la seva trajectòria professional, els directores d'escola posen en pràctica les competències adquirides quan resolen situacions similars a les practicades durant la formació, com podria ser, per exemple, la gestió de la convivència entre alumnes o la conducció d'un procés de transformació de l'escola per millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes. Tanmateix, això no és suficient per esdevenir directores competents. Per aconseguir-ho, han de posicionar-se contínuament davant de situacions no anticipades, com

ara les que representen els incidents crítics, que sovint són més enrevessades i desestabilitzants que les practicades durant les formacions. Així, per exemple, la gestió de la convivència a l'hora de resoldre un conflicte entre alumnes, es pot complicar de manera alarmant si apareixen publicacions a les xarxes socials o es denuncien els fets a les autoritats educatives o judicials. De la mateixa manera, el procés de transformació consensuat d'una escola pot ser molt tortuós si els docents, les famílies o els mitjans de comunicació el qüestionen contínuament. Ambdós supòsits, per la seva particularitat, no estan previstos en les formacions i, quan són reals sotmeten els directors a un estrès emocional elevat i sostingut, atès que comporten un complex diàleg intern i extern, amb les pròpies veus i amb les veus dels altres, sovint en total desacord que freqüentment costen d'harmonitzar.

Defenseu doncs que per resoldre amb eficàcia les diverses situacions complexes i inesperades que ha d'encarar un director d'escola, no només ha de mobilitzar conscientment unes competències apreses en contextos més o menys pràctics, sinó que cal que aquest director lideri el diàleg entre les diferents veus implicades en la situació per posicionar-se de la millor manera possible per afrontar les demandes i expectatives dels actors involucrats en cada situació. Aquesta gestió l'ha de fer sense que, al mateix temps, perjudiqui o esbiaixi la pròpia interpretació identitària del rol directiu assignat.

Tal com els resultats dels nostres estudis posen de manifest, aquest procés de reorganització identitària es produeix recurrentment, mentre s'exerceix de director i és especialment intens a l'inici de la trajectòria directiva. En el cas dels directors novells, aquest procés podria veure's afavorit per propostes formatives que busquin proporcionar i personalitzar aquelles estratègies i eines dialògiques que permeten conduir el diàleg entre posicions i construir un posicionament conscient i estratègic davant de les situacions i desafiaments que caracteritzen la seva esfera d'activitat professional.

Fonaments conceptuals i metodològics per al disseny de formacions basades en la perspectiva dialògica

Aquesta tesi ens ha permès identificar alguns aspectes que esdevenen claus per a dissenyar formacions basades en la perspectiva dialògica, adreçades a directors novells. Les entenem com a premisses a tenir presents a l'hora d'enriquir els actuals programes de formació

inicial, perquè els permetin incidir en el procés de desenvolupament identitari dels directors d'escola. Entre aquests aspectes claus destaquem els següents:

- (1) La importància de compartir amb els directors un marc conceptual que els ajudi a indagar en la seva identitat professional i a comprendre que el seu desenvolupament depèn, en primer lloc, del diàleg extern i intern que estableixin entorn la seva pràctica professional i, en segon lloc, del posicionament que adoptin per afrontar els diferents desafiaments professionals.
- (2) El benefici d'incloure instruments narratius en els processos d'auto-indagació i d'auto-reflexió dels directors, atès que són eines que permeten identificar, delimitar i categoritzar tant el posicionament adoptat i projectat a la pràctica professional, com les veus pròpies i les dels altres involucrades en cada situació analitzada.
- (3) La conveniència de contextualitzar l'anàlisi i caracterització del posicionament identitari en relació amb les diferents activitats i tasques professionals autèntiques que, quotidianament, van afrontant els directors, de manera especial, quan aquestes són considerades com a crítiques. La investigació-acció garanteix l'anàlisi situada afavorint processos auto-reflexius sostinguts al llarg del temps, orientats també a acompanyar la implementació dels canvis.
- (4) La pertinència d'utilitzar una metodologia dialògica basada en guies que propiciïn la confrontació entre les posicions, externes i internes, i la negociació entre les diferents veus, pròpies i d'altres professionals, per tal de sostenir una dinàmica dialògica rigorosa i rellevant que condueixi a un posicionament conscient i estratègic.
- (5) La consideració d'interpel·lar les posicions internes (PI) compartides pels directors, com a gestors d'un projecte, promotors d'aprenentatge i cuidadors; i de les PI que, transversalment, els caracteritzen de manera particular en altres esferes d'activitat, com a docents o experts disciplinaris, entre altres. De la mateixa manera, resulta interessant convidar —o invocar— posicions externes (PE) reconegudes, com els referents científics i directors d'altres centres, per tal d'afavorir la reflexió sobre la pràctica i fonamentar-la en evidències.

Malgrat que aquestes recomanacions poden nodrir les formacions adreçades a directores en diferents moments de la seva trajectòria professional, resulten especialment pertinents a l'hora de desplegar un disseny formatiu per a directores novells. És important remarcar, també, que no és objecte d'aquesta tesi comprovar l'impacte d'aquesta formació, ni validar la metodologia i eines proposades o evidenciar la seva transferència, aspectes tots ells que s'apunten per a futures investigacions. El que presentem a continuació, és, doncs, una proposta basada en les evidències obtingudes en els estudis empírics ja discutits, que caldrà pilotar, avaluar i validar en posteriors estudis i treballs de recerca.

Disseny d'un curs de formació adreçat a directores novells basat en la perspectiva dialògica

En aquest apartat descrivim sucintament els diferents elements que configuren la proposta del curs de formació: presentació, participants i formadors, objectius, competències, continguts, durada, metodologia, eines dialògiques i procés formatiu.

Presentació

Actualment, tal com ha demostrat la investigació internacional, el repte de dirigir i transformar una escola perquè aprengui és molt exigent i complex. Encarar aquest desafiament requereix per part dels qui s'inicien en aquesta tasca, els directores novells, un canvi en la manera com interpreten i donen sentit a l'aprenentatge i el desenvolupament tant dels alumnes com dels docents i de l'escola com a organització. És per això que, en aquest curs, partirem de l'anàlisi d'aquells incidents, sovint viscuts com a crítics, que sabem que habitualment caracteritzen la tasca professional dels directores d'escola. Es tracta de situacions conflictives o de problemàtiques puntuals que la recerca ha posat de manifest i que acostumen a desestabilitzar o preocupar els directores en els contextos reals del dia a dia que caracteritza la seva tasca professional. L'objectiu final és el d'entendre com impacten aquestes situacions i reflexionar entorn de les estratègies més eficaces i constructives per afrontar-les.

Amb un enfocament basat en el diàleg, analitzarem com ens posicionem per tal de fer front aquests incidents crítics. Les diferents posicions que adoptem venen configurades

per la nostra trajectòria professional i sorgeixen d'allò que ens diem a nosaltres mateixos davant les situacions que ens interpel·len. Són, doncs, fruit del nostre diàleg mental amb la situació, amb les nostres pròpies veus i amb les dels actors involucrats en la situació o d'altres que considerem significatives.

Participants i formadors

Aquest curs va adreçat a aquells directors novells que vulguin aprofundir en el seu autoconeixement i reflexionar amb rigor i profunditat sobre la seva pràctica professional, amb l'objectiu de prendre decisions estratègiques, conscients i ajustades a les demandes de les diverses situacions professionals en les quals han d'intervenir. En definitiva, s'adreça a professionals que s'aventurin a créixer professionalment i a produir canvis profunds, significatius i sostenibles en la seva identitat com a directors d'escola.

Atesa l'especificat del programa, el nombre de participants recomanable és al voltant de 15. Així mateix, també és molt aconsellable la intervenció de dos formadors de manera que puguin exposar i dinamitzar les activitats, a la vegada que registren el diàleg que s'estableix per poder realitzar retorns posteriors.

Objectius

- O1: Reflexionar sobre els incidents crítics que caracteritzen l'activitat professional dels directors d'escola i com el seu afrontament impacta en el desenvolupament identitari.
- O2: Analitzar el propi repertori de posicions i com decidim adoptar un determinat posicionament davant dels incidents crítics que ens desafien, així com les tensions que el sustenten i el diàleg entre les veus internes i externes que expliquen les nostres preferències a l'hora d'actuar.
- O3: Facilitar estratègies dialògiques que contribueixin a posicionar-se de manera situada per afrontar eficaçment els diferents incidents crítics que sorgeixen al llarg de l'activitat directiva.

- O4: Incorporar en el propi espai dialògic aquelles veus externes significatives que contribueixin a una auto-avaluació personal i institucional orientada a l'aprenentatge i el desenvolupament.

Competències

- C1 Comprendre els fonaments de la *Dialogical Self Theory (DST)* que expliquen el posicionament identitari enfront de les diferents activitats i tasques professionals.
- C2: Aplicar el marc teòric de la *DST* en l'anàlisi de les situacions professionals desafiantes i en la presa de decisions que orientin una intervenció constructiva.
- C3: Crear un ambient de diàleg generatiu a l'escola que faciliti la negociació del propòsit i l'aprenentatge dels diferents actors educatius.
- C4: Liderar el propi desenvolupament de la identitat professional i el dels altres, reconeixent les contribucions individuals i col·lectives, aportant elements per a l'actualització professional i acompanyant el desenvolupament dels docents i dels equips.

Continguts

- Tipologia i característiques dels incidents crítics (IC). Mètode per analitzar els incidents crítics: descripció del context i de l'evolució d'IC, identificació de les emocions, actuació dels actors involucrats en l'IC, resolució de l'IC i aprenentatges que es deriven.
- El posicionament identitari i les posicions-del-jo internes i externes. Diàleg i negociació en l'espai dialògic. Funcionament de les posicions i mecanismes involucrats en el posicionament.
- Eines dialògiques: *Diari d'IC*, *Pauta per a la identificació de les posicions identitàries enfront d'un IC*, *Pauta per a la caracterització del jo*, *Pauta per guiar el diàleg i Repertori compartit de PI i PE*.

Durada

Proposem que el curs tingui una durada de 30 hores. La proposta s'estructura en nou sessions, sis sessions plenàries i tres sessions focals. Les sessions plenàries seran presencials i tindran una durada de 4 hores, distribuïdes al llarg del curs escolar, en els mesos de setembre, novembre, gener, març, maig i juliol. Aquestes sessions seran grupals i conduïdes pels formadors. Les sessions focals poden ser presencials o bé en línia i tindran una durada de 2 hores, distribuïdes en els mesos de desembre, febrer i abril. En aquestes sessions els participants s'organitzaran en parelles i es dedicaran a entrevistar-se mútuament.

Metodologia

La metodologia es fonamenta, d'una banda, en la perspectiva constructivista, que considera que el procés d'aprenentatge depèn de la col·laboració i co-creació entre participants i formadors dels nous coneixements a partir dels existents. D'altra banda, el curs adopta la perspectiva dialògica, que aporta eines per al foment del diàleg generatiu amb els altres i amb un mateix.

L'opció metodològica és concreta, doncs, en primer lloc, en la col·laboració entre els formadors i els assistents que planifiquen, executen i avaluen conjuntament el procés formatiu, compartint, per tant, les decisions. En segon lloc, en la interacció amb els altres directors, en tant que els participants posen la seva pràctica professional al centre i es comprometen a reflexionar sobre aquesta pràctica, bo i incorporant les veus dels col·legues. En tercer lloc, en la participació en un context de desenvolupament professional, en el qual els directors podran apropiarse de diverses eines dialògiques orientades a augmentar el grau de consciència sobre els motius que sustenten les seves decisions i l'eficàcia en l'afrontament de les seves activitats i tasques professionals.

Eines dialògiques

Basant-nos en les aportacions de la recerca tant pròpia com d'altri (Hermans 2001; Meijer i Hermans, 2018; Monereo et al, 2013; Monereo, 2023), en aquest apartat proposem les eines dialògiques dissenyades per donar suport a la formació. Aquestes eines tenen per finalitat

facilitar, en primer lloc, el registre de l'activitat professional del director i dels incidents amb què es troba quotidianament; en segon lloc, l'anàlisi dels pensaments, emocions i accions del director en el context d'aquesta activitat professional; per tal de, en un tercer moment, puguin analitzar quines posicions adopten enfront de les diferents situacions i per què. A partir de la descripció dels IC que afronta i de la seva avaluació, el director estableix un diàleg amb si mateix i amb els altres que li permet avançar en la construcció de noves maneres de posicionar-se per afrontar-los de manera conscient i estratègica. Durant la formació, els formadors habilitaran i compartiran una carpeta de drive amb cada participant, en aquesta carpeta els participants penjaran les diferents eines dialògiques treballades en els diferents moments de la formació.

Les eines suggerides per aconseguir els objectius d'aquesta formació són de dos tipus. El primer tipus inclou tres eines dialògiques dissenyades *ad hoc* i proposades pels formadors per donar suport al procés reflexiu entorn de l'activitat professional: (1) *Diari d'IC*, (2) *Pauta per a la identificació de les posicions identitàries enfront d'un IC*, i (3) *Pauta per a la caracterització del jo*.

El segon tipus comprèn dues eines dialògiques dissenyades per promoure el diàleg intrapsicològic i interpsicològic al llarg de la formació: (4) *Pauta per guiar el diàleg* i (5) *Repertori compartit de PI i PE*. Ambdues és co-crearan conjuntament amb els participants per tal d'ajustar-les al màxim a les necessitats que els directors manifestin quan negociïn els seus posicionaments identitaris (Badia et al, 2020; Bovill, 2020; Kirchner i London, 2022). A continuació, detallem les característiques de totes aquestes eines.

- (1) *Diari d'IC*. Es tracta d'una eina que permet recollir setmanalment els IC que afronten els directors, per identificar les emocions i pensaments associats a aquests incidents i per afavorir la reflexió tant al voltant de la pròpia actuació com dels aprenentatges. La Figura 1 s'ofereix un exemple similar al que vam utilitzar en els nostres estudis. En aquest diari, es demana que els directors detallin per a cada IC identificat, la data en què va començar, un títol i el relat narratiu de què va passar a més d'allò que van fer per resoldre l'incident. Finalment, se'ls demana que analitzin el que van sentir i el que van aprendre. No hi ha límit ni en l'extensió del relat de l'incident ni en el nombre d'incidents a incloure en el diari.

Figura 1. Diari d'incidents crítics.

Registre d'incidents crítics com a director	
<i>Els incidents crítics són aquelles situacions escolars que com a directors ens provoquen desconcert, ens generen sentiments que ens poden desestabilitzar i ens dificulten saber com actuar de manera espontània.</i>	
Data:	Títol:
<i>Relata breument que t'ha passat</i>	
<i>Explica de manera concisa com ho has resolt</i>	
<i>Describeix com t'has sentit</i>	
<i>Digues que has après</i>	

(2) *Pauta per a la identificació de les posicions identitàries enfront d'un IC.* Aquesta és una eina per afavorir l'anàlisi aprofundida d'un IC. Primerament, és pregunta al director que esculli d'entre tots els IC relatats en el *Diari d'IC*, un incident que fos especialment pertorbador. Seguidament, per tal d'aprofundir en aquest IC, es proposa que redacti un autoinforme a partir de la següent guia (vegeu Figura 2):

- (a) Tornar a explicar el que va succeir i com es va resoldre.
- (b) Argumentar per què el considera com a especialment crític.
- (c) Determinar la durada i les fases de l'IC.
- (d) Identificar els actors involucrats en l'IC.

- (e) Explicar les accions i estratègies dutes a terme per resoldre l'IC, explicitant l'ajustament o modificació en cada una de les fases de l'IC.
 - (f) Revisar allò que va anar pensant mentre afrontava l'IC i el que pensa en el moment present.
 - (g) Examinar com es va sentir en els diferents moments i com se sent en el moment actual.
 - (h) Reconèixer les veus internes que van estar actives —que es deia a si mateix— en les diferents fases de l'IC.
 - (i) Distingir les veus externes que va escoltar —que li deien els diferents actors— en les diferents fases de l'IC.
- (3) *Pauta per a la caracterització del jo.* Aquesta és l'eina que permet la representació gràfica del repertori de posicions que configuren el jo del director i de quines són les relacions i la dinàmica entre aquestes posicions. La Figura 3 mostra els quatre passos de la seqüència per construir la caracterització identitària. El primer pas implica que al director relacioni i agrupi les veus internes i externes identificades a la *Pauta per a la identificació de les posicions identitàries enfront d'un IC*. En el segon pas, el director atribueix a cadascuna d'aquestes veus una de les posicions discutides al grup i recollides en el *Repertori compartit de PI i PE*, o bé en proposa una de nova que es discutirà posteriorment. El tercer pas consisteix en la categorització funcional de les PI i PE, diferenciant per a cadascuna el paper que juguen en el jo del director:
- (a) Funció organitzadora (posició nuclear).
 - (b) Funció guia del desenvolupament i foment de la innovació en el conjunt del jo (posició promotora).
 - (c) Funció d'anàlisi i presa de perspectiva per a la reflexió crítica sobre les relacions entre les posicions (meta-posició).
 - (d) Intervenció en diàleg amb altres posicions (coalició de posicions).
 - (e) Generació d'una posició després de resoldre un conflicte entre posicions (tercera posició).
 - (f) Oposició i diferenciació entre posicions (contra-posició).

En el quart i últim pas, el director construeix la caracterització del seu jo. Amb aquest objectiu, organitza en dos cercles concèntrics les PI i PE identificades prèviament i representa la funció que desenvolupen i la relació entre elles, utilitzant els símbols que es proposen.

- (4) *Pauta per guiar el diàleg.* Es tracta d'un conjunt de preguntes enfocades a facilitar el diàleg que permeti la confrontació i l'anàlisi en profunditat dels IC. Les preguntes són llistades pels participants i negociades pel grup en tres moments del procés formatiu, generant una versió actualitzada de l'eina al llarg de la formació.
- (5) *Repertori compartit de PI i PE.* L'eina consisteix en el conjunt de PI i PE identificades i categoritzades al llarg del procés formatiu, generant una versió actualitzada de l'eina al llarg de la formació. La negociació del repertori pot contribuir a l'agència, en tant que els directors proposaran, discutiran amb els altres i argumentaran com interpreten, no només el seu posicionament identitari quan van afrontar en el passat els IC o els afronten en el moment present, sinó que també podran decidir conscientment quin posicionament adopten enfront dels futurs IC.

Procés formatiu

El disseny del procés formatiu es compon de tres fases, esquematitzades a la Figura 4. La primera fase comprèn dues sessions plenàries de 4 hores per presentar i analitzar el marc conceptual i metodològic i realitzar la caracterització inicial del jo del director. La segona fase inclou tres sessions dobles, una de focal, amb una durada de 2 hores, seguida d'una plenària, amb una durada de 4 hores. Les sessions focals es dedicaran al diàleg en parelles per confrontar l'anàlisi feta individualment i les sessions plenàries es destinaran al diàleg grupal, per discutir l'anàlisi del posicionament identitari adoptat en afrontar els IC. La tercera fase conté una única sessió plenària de 4 hores per dur a terme la caracterització final del jo dialògic dels directors.

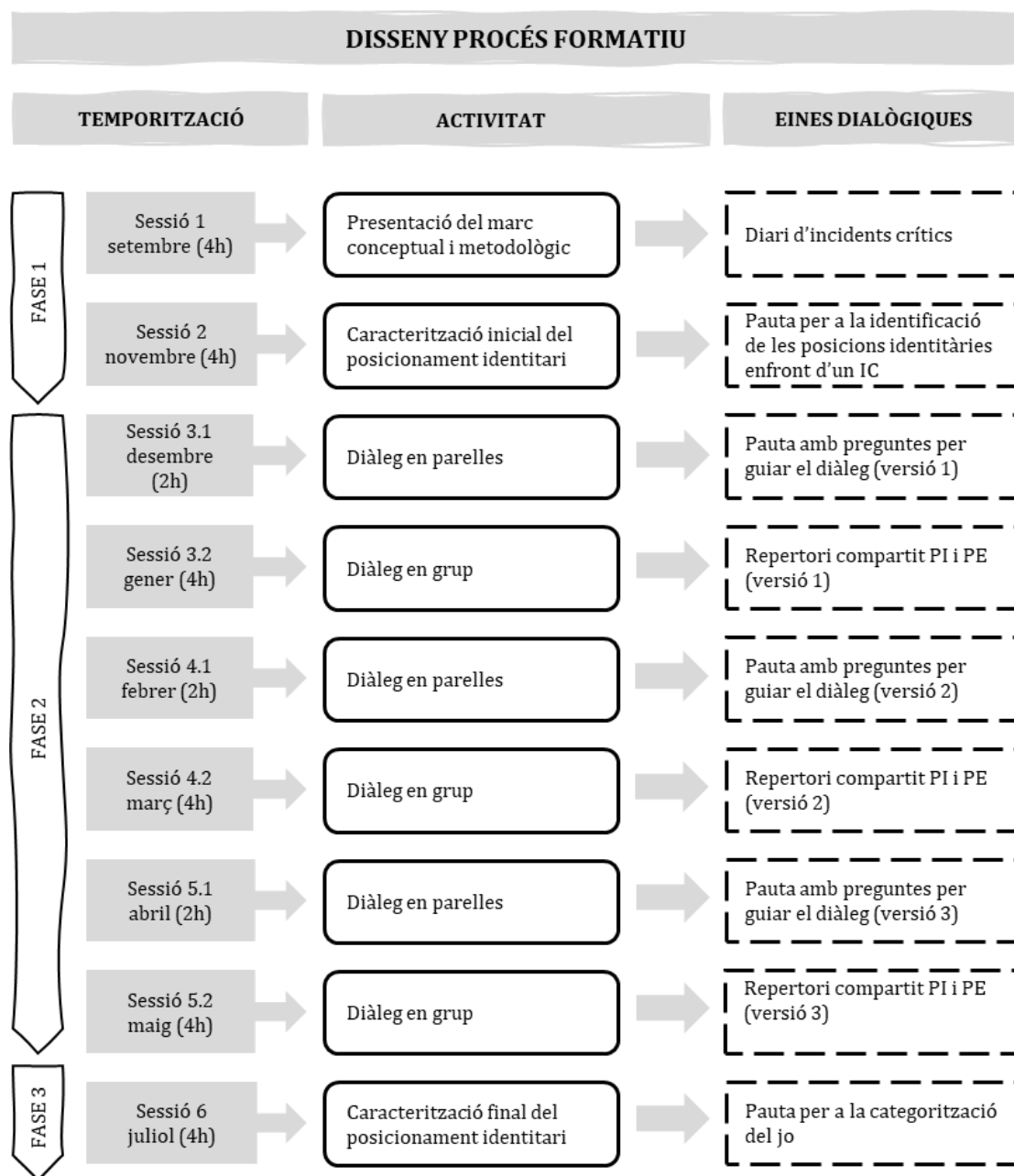
Figura 2. Pauta per a la identificació de les posicions identitàries enfront d'un IC.

IC (descripció)	IC (arguments)						
	Fases IC	Actors	Estratègies	Pensaments	Emocions	Veus Internes	Veus Externes

Figura 3. Pauta per a la caracterització del jo.

Caracterització del jo		
<p>Pas 1: Agrupar les veus internes (VI) i externes (VE) en el PIP.</p>	<p>Pas 2: Atribuir a cada VI una posició interna (PI) i a cada VE posició externa (PE).</p>	<p>Pas 3: Categoritzar la funció de les PI i PE: Posició nuclear (PN), Posició promotora (PP), Meta-posició (M-P), Coalició de posicions (C), Tercera posició (3aP), Contra-posició (C-P).</p>
VI:	PI:	
VI:	PI:	
VI:	PI:	
..	..	
VE:	PE:	
VE:	PE:	
VE:	PE:	
..	
<p>Pas 4: Construir la representació gràfica de la categorització del jo.</p>		

Figura 4. Disseny del procés formatiu



Seguidament, descrivim la seqüència programada per a cada una de les sessions. A la primera sessió es presentarà el marc teòric que emmarca el procés formatiu, posant especial atenció en clarificar i discutir el concepte d'identitat del director d'escola, i posar-lo en relació amb les concepcions, les estratègies i les emocions que es mobilitzen quan s'enfronten els IC professionals. Així mateix, es proposarà el marc metodològic general i s'introduirà la primera eina dialògica, el *Diari d'IC*. A banda d'exposar-ne els components, s'exemplificarà i s'entrenarà el seu ús. En finalitzar la sessió, els participants rebran

l'encàrrec de registrar setmanalment, i fins que finalitzi la formació, els incidents crítics que afrontin com a directors en el *Diari d'IC*.

La segona sessió es dedicarà íntegrament a explicar i aplicar la *Pauta per a la identificació de les posicions identitàries enfront d'un IC*. Després de presentar l'eina dialògica, s'iniciarà una activitat individual que consistirà a escollir un dels IC descrits en el *Diari d'IC* i analitzar els diversos aspectes inclosos en la pauta. Seguidament, organitzats en grups d'iguals es discutirà l'aplicació de la *Pauta per a la identificació de les posicions identitàries enfront d'un IC*, fent especial èmfasi en les dificultats trobades per a la identificació i anàlisi de les fases de l'IC, els actors involucrats en cada fase, els pensaments, les estratègies i emocions de cada actor i les veus internes i externes que s'escoltaven en cada fase de l'IC. Finalment, en grup gran s'aclariran els diferents dubtes i es construirà la primera versió de la *Pauta per guiar el diàleg* amb preguntes per facilitar la confrontació i l'anàlisi aprofundida de l'IC. Abans de finalitzar la sessió, els participants s'organitzaran en parelles de diàleg i establiran un calendari de trobades per les sessions focals de la fase següent.

Les sessions tercera, quarta i cinquena s'organitzen en dos moments, el diàleg en parelles i el diàleg grupal. Per al diàleg en parelles, d'acord amb el calendari establert, els dos directors es trobaran presencialment o en línia, per dedicar 1 hora a confrontar la *Pauta per a la identificació de les posicions identitàries* de cadascú, aplicant la *Pauta per guiar el diàleg* preparada a la segona sessió o la versió actualitzada en les següents sessions. Per agilitzar l'activitat, es recomanarà que una setmana abans de la trobada, seleccionin individualment un IC del *Diari d'IC* i l'analitzin de manera més aprofundida aplicant la *Pauta per a la identificació de les posicions identitàries* i l'enviïn a la seva parella per tal que aquesta pugui preparar les preguntes del diàleg. El diàleg grupal començarà amb una ronda d'intervencions, en la que totes les parelles explicaran com es va desenvolupar el diàleg, valoraran la *Pauta per guiar el diàleg* i proposaran els canvis que considerin oportuns que, un cop consensuats pel grup, s'incorporaran en les versions successives de l'eina. Un cop realitzada aquesta ronda inicial, es passarà a categoritzar el conjunt de les veus internes i externes identificades pels directors, construint el *Repertori compartit de PI i PE*, actualitzant-ne les versions al llarg d'aquesta fase.

La sisena sessió persegueix que els participants caracteritzin el seu jo com a directores d'escola per mitjà de la *Pauta per a la categorització del jo*, treballant amb les targetes d'elicitació (McAlpine et al., 2012; Monereo, 2019). La dinàmica de la sessió s'organitzarà en tres parts. Una primera de treball individual que consistirà en:

- (a) Repartir a cada participant dos jocs de targetes amb les PI i les PE compartides durant la formació i recollides en el *Repertori compartit de PI i PE*.
- (b) Ordenar-les segons la seva rellevància a l'hora d'explicar el seu jo com a director.
- (c) Analitzar quines funcions desenvolupen les diferents posicions.
- (d) Organitzar les posicions en els cercles concèntrics del jo i representar-ne les funcions i relacions.

Tot seguit, s'iniciarà la segona part en què els directores presentaran al grup la seva caracterització per contrastar-la amb les veus dels altres.

Un cop finalitzades les presentacions, en la tercera part, es tancarà la sessió i el curs, fent una avaluació dels aprenentatges realitzats. Es demanarà explícitament, mitjançant un qüestionari individual, que descriguin els canvis percebuts en la pròpia identitat professional a conseqüència de la reflexió feta durant la formació i que projectin quines innovacions es proposen aplicar en la manera de posicionar-se com a director en un futur pròxim.

Referències

- Badia A., Liesa, E., Becerril, L., & Mayoral, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 865–879. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach. *Higher education*, 79 (1), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Kirchner, M., & London, M. (2022). The Co-Created Classroom: Enhancing Students' Professional Identity through a Teaching Apprentice Assignment. *College Teaching*, 70(2), 216-218. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1915235>

- Hermans, H. J. M. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture & Psychology*, 7(3), 323–366. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>
- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2012). Moving beyond interviews: Documenting experience through weekly activity logs and card-elicitation. Paper research workshop Cádiz, Spain: European Educational Research Association. Retrieved 18 January 2016, from: <https://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/6/contribution/16421/>
- Meijer, F. & Hermans, H. J. M. (2018). The dialogical self-theory in education. In: Meijers F., Hermans H. (Eds.) *The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education*. (Vol. 5, pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C., Weise, C., & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados [Changing the identity of the university professors. Training based on dramatized incidents]. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(1), 15–37. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.43>

Capítol VI. Conclusions de la tesi

Aquest capítol tanca la presentació de la nostra recerca en què, basant-nos en la *Dialogical Self Theory (DST)*, hem abordat el desenvolupament de la identitat dels directors d'escola. De manera general, podem dir que els tres estudis que conformen aquesta tesi ens han permès explicar com els directors d'escola participants en la recerca, quatre d'ells experts (estudi 1 i estudi 2) i un director novell (estudi 3), es posicionen enfront de les tasques i desafiaments que caracteritzen la seva activitat professional. Al mateix temps, els tres estudis han contribuït, per una banda, a comprendre el procés que suposa per a un docent convertir-se en director d'un centre escolar i, per l'altra, a recollir evidències empíriques que han orientat el disseny d'un programa formatiu per desenvolupar la identitat professional de directors novells.

Més concretament, el capítol s'estructura en tres seccions per fer un balanç de les principals aportacions i limitacions del treball dut a terme al llarg de la trajectòria doctoral. En la primera, presentem les conclusions generals dels tres estudis empírics detallats i discutits en els capítols anteriors. En la segona, detallem les contribucions teòriques, metodològiques i pedagògiques no només d'aquests estudis sinó del conjunt de la recerca que sustenta la tesi. Finalment, en la tercera secció, exposem les limitacions d'aquesta recerca i suggerim futures línies d'investigació.

Conclusions dels estudis empírics

En aquesta secció, detallem les principals conclusions de cadascun dels tres estudis per separat, respectant l'estructura dels capítols de la tesi. Així, en primer lloc, sintetitzem les conclusions del primer estudi, en el que caracteritzàvem la identitat professional de directors d'escola experts. A continuació, ens ocupem de les aportacions del segon estudi en el qual ens vam centrar en els processos de posicionament i re-posicionament identitari d'aquests mateixos directors quan encaraven diversos incidents crítics al llarg d'un curs escolar. Finalment, detallem les conclusions de l'estudi sobre el procés de transició identitària que suposa el pas des de la docència a la direcció educativa.

Estudi 1. Caracterització de la identitat professional dels directors d'escola.

En el primer estudi hem caracteritzat la identitat professional de quatre directors d'escola amb una àmplia trajectòria. A partir de com els mateixos directors interpretaven el seu rol professional vam identificar el repertori de posicions que adoptaven mentre anaven resolent les tasques i activitats pròpies de la seva esfera professional. Els resultats de l'estudi apunten que les posicions internes prototípiques de l'esfera professional dels directors d'escola són les que tenen a veure amb gestionar un projecte, promoure l'aprenentatge i cuidar. Aquestes posicions, a banda de gestionar adequadament l'escola, els van permetre abordar exitosament tant el repte del desenvolupament professional propi i dels docents, com el de la creació d'unes condicions organitzacionals favorables per promoure la millora de l'aprenentatge dels alumnes i la transformació de l'escola.

Convé destacar també que les posicions identificades sovint funcionaven com a funcions principals, liderant així el diàleg intrapsicològic entre el repertori de posicions internes i externes activades per resoldre les diferents situacions professionals. D'altra banda, l'anàlisi d'aquest diàleg també va permetre identificar les tensions entre posicions que provenien d'altres esferes d'activitat. Es tracta de tensions identitàries que, d'acord amb la literatura acadèmica existent, ocupen la ment dels directors i provoquen el desgast

emocional i la sensació de vulnerabilitat que molts estudis han posat de manifest de manera reiterada.

Els resultats d'aquest estudi apunten algunes claus per al disseny de processos formatius adreçats als directors, tant en la fase inicial com en fases posteriors del seu desenvolupament professional. En primer lloc, els resultats ens interpel·len a incorporar explícitament el diàleg intern entre les posicions prototípiques de l'esfera d'activitat professional com a director i les posicions que actuen transversalment també en altres esferes d'activitat (p. ex., com a docent, expert disciplinari, pare o amic) i que encarnen les característiques personals i els rols socials. Aquest diàleg afavoriria la revisió per part dels directors de les seves interpretacions i expectatives en contrast amb les d'altres experiències professionals i personals, tant presents com passades. En segon lloc, els resultats també ens insten a incorporar veus externes significatives al diàleg intern per tal d'enriquir-lo. Es tracta d'incorporar per exemple, les veus de referents científics, representats per formadors o fonts acadèmiques, o les de professionals externs al propi centre, presents en les xarxes professionals formals o no formals. La inclusió d'aquestes veus en el diàleg enriquiria la reflexió sobre les activitats professionals que caracteritzen la pròpia esfera d'activitat professional, a banda de permetre l'anàlisi plurivocal dels conflictes i tensions entre posicions i la consideració de diverses alternatives a l'hora de decidir com resoldre constructivament aquests conflictes i tensions. Finalment, els resultats confirmen que les situacions professionals que els mateixos directors van valorar com a desafiantes, cognitivament i emocional, són les que també van suposar un repte identitari, atesa l'oportunitat que els van oferir de replantejar-se l'activació rutinària de posicions prototípiques i de reposicionar-se en funció de les característiques de la situació i del seu propòsit.

En síntesi, l'estudi caracteritza la identitat professional del director d'escola com a resultat del diàleg permanent d'una multiplicitat de posicions que s'activen en situacions habituals i poden entrar en conflicte en situacions percebudes com a crítiques. Al mateix temps, aporta evidències de com els directors poden construir una versió estratègica de si mateixos per intervenir de manera exitosa en diferents situacions professionals percebudes com a demandants. Ambdues premisses indiquen la necessitat d'incorporar en els

programes de capacitació, inicial o continuada, l'autoconeixement de les pròpies posicions identitàries, l'aprenentatge d'eines per afavorir el diàleg entre posicions-del-jo, per tal de posicionar-se de manera situada i eficaç a l'hora d'exercir les funcions directives.

Estudi 2. El posicionament identitari dels directors experts enfront dels incidents crítics.

En el segon estudi vam aprofundir en el desenvolupament identitari dels mateixos directors d'escola del primer estudi, analitzant quines situacions van interpretar com a crítiques i els processos de posicionament i re-posicionament que els van permetre afrontar-les.

Els resultats indiquen que els incidents destacats com a crítics pels directors experts s'organitzen en quatre tipologies: els incidents relacionats amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge; els relatius a l'articulació del marc de referència necessari per construir un clima positiu i un funcionament adequat; els vinculats a les relacions amb l'entorn escolar; i els incidents referits a factors socioemocionals que poden afectar a les persones i equips de l'escola. Els resultats confirmen que els directors experts identifiquen com a situacions més problemàtiques, atès que afecten el clima escolar, les que tenen a veure amb el personal de l'escola, inclosos els docents i el mateix director.

Una de les contribucions d'aquest estudi és la confirmació empírica de la naturalesa dinàmica de la identitat dels directors. L'estudi aporta evidències empíriques dels processos dialògics de posicionament i re-posicionament davant d'incidents desestabilitzants, posant de manifest els moviments de descentrament i re-centrament del jo dels directors experts quan intervenien per resoldre aquests incidents. Aquesta dinàmica dialògica va evidenciar com s'adoptaven unes posicions per sobre d'altres o com es creaven noves posicions per resoldre favorablement els incidents. Tot i que els quatre directors van adoptar posicions internes i externes característiques de l'esfera d'activitat professional (ja identificades en el primer estudi), els resultats d'aquest segon estudi permeten afirmar que la resolució positiva d'un determinat incident depèn de la funció d'aquestes posicions en l'espai dialògic. Resulta especialment interessant destacar que les resolucions d'incidents exitoses s'expliquen respectivament pel lideratge de les posicions nuclear, promotora o la

meta-posició, per la coalició de posicions amb protagonisme de posicions secundàries o, en menor mesura, per la intervenció des de terceres posicions.

Els resultats d'aquest estudi suggereixen que els processos de posicionament i re-posicionament identitaris dels directors d'escola són altament contextuals i dinàmics, així com ho són les dinàmiques de les funcions que adopten les posicions del jo. En conseqüència, els dissenys formatius adreçats a directors, en qualsevol moment de la seva trajectòria, haurien d'incloure processos de reflexió sistemàtica sobre la pràctica vinculats als motius i representacions que expliquen la pròpia actuació per tal d'ajudar els directors a posicionar-se estratègicament en funció de la situació a afrontar i dels seus objectius en relació amb la funció directiva.

Tres implicacions ens semblen especialment rellevants si volem que les formacions dels directors novells els acompanyin en el trànsit cap a l'expertesa. La primera té a veure amb el paper activador del diàleg intrapsicològic que poden tenir els incidents crítics. La negociació situada entre posicions s'ha revelat com una bona manera per reflexionar sobre les opcions i decidir el millor posicionament possible per resoldre positivament un determinat incident. La segona, fa referència a la rellevància de la reflexió en la construcció d'un posicionament estratègic. La presa de consciència ja sigui del repertori de posicions que el director disposa, com també de les funcions que adopten les posicions en enfront de les diverses situacions, contribuiria a entendre que les respostes rígides i preestablertes sovint provoquen estancament i que ampliar el repertori de posicionaments ajuda a ser més flexibles i, en darrer terme, a aprendre i desenvolupar-se professionalment. La tercera implicació fa referència a les metodologies dialògiques; dialogar en el pla interpsicològic amb els altres, especialment amb altres directors o formadors, afavoriria la incorporació d'altres veus externes en l'espai mental, activant així el conjunt de posicions i possibilitant una perspectiva plurivocal de la situació i un diàleg intrapsicològic enriquit.

En suma, la dimensió contextual i situada del desenvolupament de la identitat suggereix que l'anàlisi i discussió amb els altres —pla interpsicològic— de les situacions autèntiques considerades pel director com a significatives, activa un diàleg i negociació entre posicions —pla intrapsicològic— que possibilita la reorganització identitària del

director d'escola, recurrentment, al llarg de la seva trajectòria directiva. Aquesta premissa reafirma que les posicions externes precedeixen a les posicions internes i, per tant, les propostes formatives han de facilitar el pas de la reflexió amb els altres —pròpia del diàleg extern— a l'autoreflexió —característica del diàleg intern—. En la mesura que els altres són importants pel director, les propostes formatives han de basar-se en estructures cooperatives entre col·legues, d'aprenentatge entre iguals i sostingudes en el temps, atès que els desafiaments són inherents en l'esfera d'activitat professional del director d'escola i constitueixen sempre un repte per al seu desenvolupament professional.

Estudi 3. De professor a director d'escola. Anàlisi d'un procés de transició identitària.

En el tercer estudi, ens vam centrar en l'anàlisi longitudinal del procés de transició identitària que es produeix quan es canvia de rol professional, en el nostre cas del rol de mestre al de director d'escola. L'estudi va abordar la caracterització i els mecanismes de desenvolupament identitària quan un director novell s'enfronta als incidents crítics que caracteritzen el seu primer curs com a director.

Els resultats de l'estudi il·lustren, a banda de les dificultats del director novell per resoldre satisfactòriament els incidents, els motius que van impedir la seva resolució. En la majoria dels casos, aquests incidents van esdevenir una font d'inseguretat que va obstaculitzar la negociació eficaç entre posicions i el re-posicionament identitària del director novell. Convé ressaltar també, que la seqüència temporal posa de manifest que alguns incidents van obrir episodis de transició identitària que es van perllongar al llarg de tot el curs, encadenant problemes i incidents similars, amb el consegüent procés desestabilitzant de processos continuats de posicionament i re-posicionament, que no sempre van contribuir a la re-organització del seu jo i, per tant, a la desitjada transició identitària cap al rol directiu.

Els episodis de transició identitària referits a la representació de l'escola, l'organització de les tasques docents i al treball amb les famílies, són els que en major mesura va resoldre el director novell. En canvi, no va arribar a resoldre els que al·ludien a l'autogestió de la càrrega de treball o l'assumpció del rol directiu així com tampoc va

garantir l'adequada distribució de les tasques dels docents, en part perquè no va aconseguir harmonitzar les veus pròpies amb les dels docents i de la directora anterior.

Una de les contribucions més interessants d'aquest estudi posa de manifest que, malgrat les dificultats, el director novell compartia algunes de les posicions internes identificades en l'esfera d'activitat professional dels directors experts. Ens referim a les que el posicionaven com a gestor d'un projecte, promotor d'aprenentatge i cuidador. Sorprenentment, el seu posicionament durant els episodis de transició identitària va estar mediat, i sovint determinat, per les seves posicions externes, la qual cosa suposava, seguint Hermans (2018), una cacofonia de veus. En aquesta cacofonia van destacar les veus dels professionals del mateix centre i dels referents de càrrec superior i, molt especialment, la veu de l'anterior directora. Amb una influència menor, van aparèixer també com a influents les veus dels referents científics, de valors institucionals, de professionals externs al centre i dels familiars i amics. Els resultats també convergeixen amb el segon estudi, en tant que, els posicionaments més efectius van dependre del diàleg entre posicions i de les funcions d'aquestes posicions. En el cas del director novell van involucrar la posició nuclear i les coalicions de posicions entorn de la posició promotora; contràriament, el director novell no va resoldre els incidents quan els posicionaments involucraven només posicions externes o suposaven una contra-posició a una posició externa, representada en aquest cas per la veu de l'anterior directora.

Com hem argumentat al llarg de la tesi, existeix suficient evidència empírica que confirma que els directors centrats en la millora de l'aprenentatge impacten positivament en el desenvolupament dels alumnes, dels docents i de l'escola i que els directors considerats exitosos comparteixen les mateixes pràctiques directives per aconseguir-ho. En el cas dels directors novells, aquesta exigència suposa un desafiament que afegeix un plus de pressió personal i hiperresponsabilització. És probable que els directors que aconsegueixen un desenvolupament identitàri harmònic que els permeti establir un diàleg generatiu entre les veus internes i externes, assoleixin impactar de manera més significativa en els aprenentatges, propis i dels altres. En aquest sentit, les evidències proporcionades per aquest estudi suggereixen que les propostes formatives enfocades en aquest repte es podrien enriquir si, a banda dels coneixements professionals i les habilitats requerides en

el nou rol professional, tinguessin en compte les dinàmiques identitàries i el diàleg intern com a motors bàsics de canvi. Aquestes propostes haurien d'incloure eines reflexives per comprendre el context del repte, inclosos els conflictes i les resistències que el conformen, per decidir estratègicament des de quin posicionament identitari l'aborden i, en conseqüència, per desenvolupar-se com a directors. El marc que la *DST* ens ofereix és consistent amb la recerca que avala la significativitat de l'impacte de l'acompanyament personalitzat del director novell i de la confrontació amb veus crítiques autoritzades.

En definitiva, les formacions basades en el diàleg, ajudarien els directors novells no només a reconèixer i identificar les veus, externes i internes, sinó també a afrontar les tensions entre aquestes veus per construir el millor posicionament possible davant les situacions conflictives habituals en l'exercici de la funció directiva. Aquest procés permetria internalitzar aquelles veus externes que resultessin més eficaces per exercir de director i decidir amb criteri sobre l'estratègia involucrada en el posicionament.

Contribucions de la tesi

Després de discutir les aportacions dels tres estudis que conformen la tesi, passem en aquesta secció a exposar les principals contribucions, organitzades en tres apartats: contribucions teòriques, contribucions metodològiques i contribucions pedagògiques.

Contribucions teòriques

L'adopció en aquesta tesi del marc conceptual de la *Dialogical Self Theory* ha contribuït a enriquir el panorama actual sobre com conceptualitzar la identitat professional del director d'escola. En primer lloc, els nostres resultats demostren la naturalesa dinàmica i situada de la identitat del director d'escola. Els directors, després d'un procés de negociació entre les veus pròpies i les veus dels altres, adopten un posicionament ajustat a les diverses situacions que conformen la seva esfera d'activitat professional. Posar en relació els incidents crítics amb el posicionament adoptat pels directors per afrontar-los, ha possibilitat captar la identitat com a, simultàniament, social, discontinua i múltiple, quan els incidents crítics descentren els directors i els interpel·len a canviar els patrons de resposta preestablerts. Al mateix temps, la identitat esdevé individual, continua i unitària quan el

diàleg entre posicions de diferents procedències ajuda els directors a centrar-se de nou per construir el millor posicionament per afrontar-los.

En segon lloc, aquesta tesi descriu les posicions identitàries que caracteritzen el jo del director d'escola com a gestor d'un projecte, com a promotor d'aprenentatge i com a cuidador. A més a més, explica l'impacte que les diferents dinàmiques dialògiques tenen en els moviments de descentrament i centrament del jo, i en conseqüència, en els processos de posicionament i re-posicionament. En aquest sentit, hem identificat com a més centradors els posicionaments que involucren la posició nuclear, la posició promotora o la meta-posició, i també, la coalició de posicions o la intervenció des de terceres posicions.

En tercer lloc, els estudis que conformen aquesta tesi posen, novament, de manifest que els incidents crítics són, per les seves característiques desestabilitzadores, provocadors de crisis identitàries, de manera que poden esdevenir oportunitats per desenvolupar la identitat professional. En aquest sentit, s'han identificat les tensions i conflictes entre les diferents posicions, internes i externes, que emergeixen quan el director d'escola afronta un incident crític, confirmant com és de conflictiva l'assumpció del nou rol professional com a director.

En quart lloc, aportem una comprensió diferent del desenvolupament professional dels directors d'escola. Els nostres resultats descriuen la identitat del director d'escola configurada per múltiples posicions-del-jo vinculades a les diferents esferes d'activitat en les que el director participa, com a director, com a docent i també com a pare, parella o esportista, entre altres. Això, suggereix com la identitat professional està vinculada amb la identitat personal, en tant que les posicions vinculades a esferes no professionals participen transversalment en la negociació democràtica del posicionament adoptat enfront de les situacions professionals. Aquestes contribucions proporcionen suport empíric a la naturalesa unitària i contínua del jo del director d'escola.

En darrer lloc, aquesta tesi suposa un avenç tant en l'estudi de la identitat professional del director d'escola, com en el disseny de formacions basades en el diàleg que persegueixin el desenvolupament de la identitat professional. Des del nostre punt de vista, s'ha constatat el benefici que ha suposat pels participants de l'estudi el fet de reflexionar

sobre el seu posicionament enfront dels desafiaments professionals propis de la funció directiva.

Contribucions metodològiques

En relació amb les contribucions metodològiques, les opcions escollides tant en els estudis empírics com en les eines formatives resulten altament innovadores en l'estudi de la identitat professional dels directors d'escola.

La primera contribució és l'aproximació multimodal utilitzada en els tres estudis empírics, basada en les narracions aportades pels mateixos directors sobre les seves experiències professionals. Aquesta aproximació ens ha permès accedir tant a les representacions que els directors construïen per donar sentit a les seves experiències professionals —identitat narrada—, com a la interpretació que feien de l'afrontament d'aquestes experiències, el que es considera la identitat en acció. Per bé que els instruments d'anàlisi usats no són nous, la integració del diari d'experiències significatives i el *Journey Plot* en l'entrevista semi-estructurada ha contribuït a caracteritzar de manera innovadora el jo-dialògic dels directors d'escola. El protocol confeccionat per l'entrevista ha resultat ser també molt adequat per activar, no solament, la meta-posició del director per reflexionar sobre allò que pensava i sentia mentre afrontava els desafiaments professionals, sinó també la posició promotora quan el director projectava les futures intervencions d'acord amb el què es proposava.

D'altra banda, l'enfocament de casos múltiples, en els dos primers estudis, i de cas únic, en el tercer, ha propiciat la caracterització de les posicions-del-jo respectant les narratives dels participants, alhora que ha facilitat també el contrast entre casos gràcies a l'adopció d'unes mateixes categories d'anàlisi.

Per acabar, la contribució més destacable és l'adopció d'un disseny longitudinal que s'ha confirmat com a molt vàlid per estudiar els processos de transició identitària dels directors d'escola, en la mesura que hem pogut comprendre les variacions de la identitat professional dels directors d'escola mentre anaven duent a terme les tasques i activitats quotidianes. Convé ressaltar una doble contribució del disseny longitudinal. La primera és la relativa a la mirada diacrònica en el procediment de recollida de dades, aconseguida amb

una recopilació sistemàtica i continuada de les experiències significatives en el diari per part del director. Aquestes experiències van servir de base per al *Journey Plot*, que va permetre tenir en compte el seu impacte emocional i, posteriorment, van ser confrontades al llarg del curs escolar. La segona contribució fa referència al procediment d'anàlisi integrada de les dades. Aquesta anàlisi és especialment rellevant en el tercer estudi on la utilització dels episodis de transició identitària es va revelar com una unitat d'anàlisi, complexa i integradora, capaç d'explicar la dinàmica dels processos de posicionament i re-posicionament enfront dels incidents crítics.

En darrer terme, aquesta tesi amplia la metodologia emprada en estudis anteriors sobre la identitat professional dels directors d'escola, en tant que sistematitza un procediment per abordar la complexitat intrínseca del desenvolupament de la identitat dels directors d'escola. De manera paral·lela, suggereix la conveniència d'utilitzar alguns dels instruments de recollida i anàlisi en les formacions adreçades a directors, especialment les que es proposen acompanyar les transicions identitàries, de docent a director d'escola. En definitiva, proposa incorporar eines que contribueixin a enfocaments formatius més actius-participatius i que permetin l'anàlisi i reflexió sobre els processos de posicionament i re-posicionament identitària en el marc de les pràctiques professionals en el centre.

Contribucions pedagògiques

La nostra recerca ha contribuït a dissenyar una formació adreçada a directors novells, basada en la *Dialogical Self Theory*, per acompanyar-los en el procés de transició identitària que implica el pas del rol professional docent al de director, que hem detallat en el capítol cinc. En aquest apartat, presentem les contribucions pedagògiques complementàries que són a la base de la proposta i que podrien ser considerades en els dissenys d'altres propostes de formació continuada per a directors d'escola que es proposessin acompanyar el desenvolupament de la identitat professional.

La primera contribució es concreta en la creació de coneixement sobre com entenem la caracterització del posicionament identitària dels directors d'escola. Amb aquesta finalitat, caldria proporcionar als directors un marc conceptual que els ajudi a indagar en la seva identitat professional i a comprendre que el desenvolupament identitària

ve influenciat per quatre aspectes: les esferes d'activitat en què es participa, assumint, per tant, que la identitat es construeix mentre s'afronten les tasques i desafiaments professionals; la importància de les interrelacions persona-context i, en conseqüència, el reconeixement de la rellevància d'una negociació de qualitat entre les narratives externes i internes; la comprensió de la noció de posicionament identitari entès com a canviant i múltiple, que implica decidir quina versió d'un mateix adopta en les seves intervencions; i la construcció de significats que serveix per donar continuïtat i coherència al jo al llarg del temps i a través de diferents esferes d'activitat.

La segona contribució suposa incloure instruments per a l'anàlisi de la identitat directiva que orientin els directors a identificar, delimitar i categoritzar les posicions-del-jo, les veus implicades i els mecanismes involucrats en el posicionament identitari. En aquest sentit, considerem que els instruments utilitzats en aquesta recerca, el diari d'experiències significatives i el *Journey Plot* podrien ser de gran utilitat també en els processos d'auto-indagació i d'auto-reflexió.

La tercera contribució comporta contextualitzar l'anàlisi i caracterització del posicionament identitari en relació amb la pràctica professional. Els tres estudis proporcionen evidències empíriques de les possibilitats que ofereixen les situacions professionals autèntiques per endegar processos auto-reflexius i, de manera especial, quan aquestes són considerades com a crítiques. Per aquest motiu, ens sembla molt adient establir una formació amb un calendari sostingut al llarg del curs, fet que contribuiria a nodrir les sessions d'experiències professionals que es podrien sotmetre a discussió en el moment que estan desafiant als directors.

La quarta contribució ens interpel·la sobre l'ús del diàleg com a vertebrador metodològic, en tant que els resultats d'aquesta tesi fan palès que les posicions externes precedeixen a les posicions internes, és a dir, que per construir interpretacions internalitzades els directors dialoguen amb les interpretacions dels altres. És per això que la metodologia hauria d'afavorir el trànsit de l'hetero-diàleg a l'auto-diàleg, incorporant guies per activar el diàleg amb els iguals i amb un mateix. Concretament, suggerim realitzar una adaptació de les qüestions incloses en els protocols d'entrevista semi-estructurada dels tres estudis, considerant que s'han revelat com a idonis per caracteritzar el jo-dialògic dels

directors d'escola. Igualment, ens sembla molt convenient cuidar el grup dels participants de les formacions, per tal d'apoderar les veus d'altres professionals i garantir una dinàmica dialògica rigorosa i rellevant que reforci la meta-posició i la posició promotora dels directors.

Limitacions de la tesi i futures línies de recerca

Pel que fa a les limitacions del treball empíric, en primer lloc, som conscients de la naturalesa limitada i situada de la mostra. Malgrat el nombre reduït de participants i el fet que tots fossin voluntaris suposa una restricció, hem vetllat perquè la diversitat dels directors s'ajustés als perfils majoritaris en el nostre context. A més, l'opció metodològica d'anàlisi de casos, que s'ajusta a la mostra reduïda, ens ha permès una primera aproximació a la caracterització de la identitat dels directors d'escola, la qual cosa contribueix a augmentar la nostra comprensió del procés de construcció identitària, alhora que estableix les bases pel disseny de formacions que s'enfoquin en el desenvolupament professional. Així i tot, és possible que amb mostres diferents els resultats contrastessin els obtinguts en aquesta tesi. És cert també que aquest contrast, necessari en futurs estudis, no invalidaria els resultats dels nostres estudis empírics.

En segon lloc, cal esmentar que l'adopció d'un disseny longitudinal, si bé ha contribuït a observar patrons i ha afavorit l'anàlisi en profunditat de la variabilitat del posicionament identitàri dels directors quan afrontaven els diversos incidents crítics, també s'ha mostrat com un mètode molt exigent pels participants, provocant la pèrdua de subjectes a l'inici i durant la recerca. Aquest abandonament per part d'alguns participants ens interpel·la per a futurs treballs, a banda de què també afecta la representativitat de la mostra.

En tercer lloc, per bé que el disseny qualitatiu amb un enfocament multimodal, amb dades provinents de diversos instruments que calia integrar en un sistema de categories consistent ha garantit una validesa interna elevada, considerem que un disseny mixt que incorporés mètodes quantitius, ens hagués permès combinar dades diferents provinents de mostres més representatives, la qual cosa ens hauria permès augmentar la validesa externa de les anàlisis qualitatives. De manera paral·lela, la microanàlisi de les

relacions dialògiques que expliquen el posicionament dels directors, s'hauria pogut enriquir amb sessions de grups focals per tal d'elaborar cooperativament les interpretacions i les possibles implicacions de les dades.

Finalment, pel que fa a futures línies d'investigació, aquesta tesi obre una perspectiva diferent per a l'estudi de la trajectòria identitària dels directors d'escola. Tot i que els resultats encara són força generals, considerem que futures recerques podrien incorporar l'auto-indagació i l'auto-reflexió del director en comunitats d'aprenentatge per tal de complementar els resultats sobre els processos de posicionament des d'altres perspectives i en situacions interactives.

Per nosaltres, resulta suggerent i gairebé obligat continuar el treball iniciat, pilotant, avaluant i validant el programa formatiu presentat en el capítol anterior. Aquest estudi hauria d'adoptar un disseny basat en evidències —*research-based design*— en el qual els formadors i els directors participants es posicionarien com a investigadors, ja sigui perquè, després de compartir el marc teòric, elaborarien conjuntament els instruments i procediment de recollida de dades o perquè discutirien i construirien acords sobre els resultats, després de negociar interpretacions i acordar el sistema de categories. Aquesta dualitat del posicionament del formador com a investigador que ha de connectar la recerca empírica amb el disseny formatiu i del director com a formador que ha de fonamentar les decisions en les evidències científiques, fa la proposta especialment interessant i innovadora.