

EL LIDERATGE DEL PROFESSORAT EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE

JESSICA SÁNCHEZ-GONZÁLEZ

Mestra d'educació primària i atenció a la diversitat

jessicasangonzalez@gmail.com

RESUM

Aquest estudi pretén identificar quin estil d'ensenyament, un de més autoritari o un de més adaptatiu, s'ajusta més a la demanda d'un model educatiu competencial. Encara més, busca comprovar si tots els centres educatius de Catalunya s'han adaptat al nou model de currículum per competències, i conèixer quina és la predisposició docent davant aquest canvi, comparant-la amb la percepció de l'alumnat.

En la recollida d'informació i posterior anàlisi de dades s'han utilitzat tant mètodes quantitius com qualitius. D'una banda, s'ha passat un qüestionari a tots els centres educatius de Catalunya, per mitjà del qual s'ha obtingut una mostra de 676 docents de diferents especialitats i etapes educatives, així com de centres de diverses titularitats. D'altra banda, s'ha passat un altre qüestionari al col·lectiu d'estudiants, a una mostra de 251 participants. Alhora, s'ha entrevistat Ignasi Duch Gavaldà, coordinador de Serveis Educatius i Formació Permanent al Departament d'Educació. Els resultats de l'estudi assenyalen que no hi ha un model establert

de com és el treball per competències i que el lideratge educatiu no es pot entendre des de l'exclusivitat, sinó que cal adaptar-lo al context i a les necessitats educatives del grup o centre.

PARAULES CLAU: lideratge educatiu; lideratge autoritari; lideratge adaptatiu; model educatiu competencial; currículum per competències.

TEACHER LEADERSHIP IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This study aims to identify whether a more authoritarian or a more adaptive teaching style best fits the demands of a competency-based educational model. It also seeks to find out if all the educational centres in Catalonia have adapted to the new curriculum by competencies model, and to determine how both teachers and student felt about this change.

Both quantitative and qualitative methods have been used to collect and analyse the data. A questionnaire was sent to all schools (of different funding models) in Catalonia, which was answered by a sample of 676 teachers from different specialties and educational stages. Another questionnaire was sent to answered by a group of 251 students. Also, an interview was conducted with, Ignasi Duch Gavaldà, Coordinator of Educational Services and Lifelong Learning at the Catalan Department of Education. The results of the study indicated that there is no established model of how a curriculum by competences should be taught, and that educational leadership cannot be understood in terms of exclusivity, but must adapt to the context and educational needs of the group or centre that it is aimed at.

KEYWORDS: educational leadership: authoritarian leadership; adaptive leadership; competency education model; competency curriculum.

REBUT: 01/09/2021 | ACCEPTAT: 22/10/2021

1. Introducció

L'escola té una gran responsabilitat en la construcció de la societat del futur, i un dels elements clau és el rol que la mateixa escola i els professionals que la formen adopten davant d'aquest gran repte. Així ho defensen Villegas *et alii* (2021) en el seu estudi, en què demostren que hi ha una correlació significativa entre el lideratge docent i el rendiment acadèmic de l'alumnat. Els mateixos autors defineixen aquest concepte com la influència que s'exerceix sobre un grup de persones mitjançant la comunicació, de manera que cal parar especial atenció en com es transmeten els coneixements i en quin és el paper que adquireix el docent respecte de l'alumnat; és una persona inflexible que només dona ordres?, és algú que es mostra totalment passiu?, o, en canvi, és entusiasta i vetlla pel desenvolupament potencial de qui el segueix?

Pel que fa a l'àmbit educatiu, i en concret al territori espanyol, el lideratge comença a estudiar-se a mitjans de la dècada dels anys setanta. La majoria dels estudis sobre estils de lideratge tenen antecedents de l'àmbit empresarial, sobretot pel que fa a temes organitzatius, de dinàmica de grups i jeràrquics de centre, ja que diverses aportacions pioneres com els estudis de Lewin, Lippit i White (1939) van demostrar-ne la gran transferència. No obstant això, en l'actualitat la majoria d'estudis de canvi o innovació educativa ho mencionen. Encara més, també hi ha estudis que se centren en el lideratge docent, el que es coneix com a *middle leadership* o lideratge intermedi. Aquest és el cas de Lipscombe *et alii* (2021), que amb el seu estudi pretenen entendre com es defineixen els líders mitjans, les responsabilitats que tenen i l'impacte que exerceixen. O el d'Edwards-Groves i Grootenboer (2021), que denuncien que moltes investigacions sobre confiança a les escoles s'han centrat en els directors i han deixat de banda la confiança relacional, l'encarregada de crear les condicions necessàries perquè els líders mitjans construeixin conscientment i preservin espais comunicatius, generant condicions recíproques per assolir els objectius de transformació del centre escolar.

El *lideratge* és un concepte que cada vegada adquireix més força en l'àmbit educatiu, sobretot arran dels canvis que recentment han sacsejat la comunitat educativa i han forçat que s'adapti i es transformi en un

temps rècord, per tal de poder-hi fer front. Aquest concepte, però, no busca imposar un *líder* que destaquí i ordeni els altres sinó que defineix la persona o el grup de persones amb «situació de líder» que busquen dirigir i motivar un grup de persones per a la consecució d'un objectiu concret. Pel que fa a la comunitat educativa, podem parlar tant del lideratge de l'equip directiu com del lideratge del professorat, i en ambdós casos el rol que exerceixen és clau per garantir el desenvolupament integral de l'alumnat, alhora que el creixement professional docent i el consegüent èxit del centre.

El plantejament del currículum escolar com un model competencial implica canvis significatius en la pràctica docent, tant pel que fa als objectius i continguts que s'han de treballar com, sobretot, en la metodologia emprada i l'avaluació. Així doncs, amb aquest treball d'investigació es pretén fer un estudi en l'àmbit de Catalunya amb l'objectiu de conèixer si realment s'aplica aquest nou model de currículum i, si és així, quina repercussió té, amb la finalitat última de plantejar accions de millora, si és el cas. Partint de la premissa que el currículum d'Educació actual està basat en el desenvolupament competencial de l'alumnat, quin estil de lideratge aplicat a la pràctica docent s'adapta millor a aquesta demanda?

2. Marc teòric

La situació actual de l'educació esdevé un gran repte, ja que són molts els dubtes que han sorgit i continuen sorgint al seu voltant. Aspectes com el fracàs escolar, el canvi continu de lleis educatives, la diversitat de models educatius, entre altres, són evidències d'aquesta situació de desconcert. Però cal entendre aquesta crisi com una oportunitat per millorar, per buscar i aportar solucions a la realitat social de canvi continu que vivim.

En els últims anys, són moltes les aportacions al món educatiu que s'han fet des de diferents àmbits com la neurociència o la psicologia cognitiva en relació amb els processos d'aprenentatge i ensenyament. Un exemple en són Araya-Pizzarro i Espinoza (2020), que asseguren que la relació alumnat-docent ha de ser interactiva, alhora que s'han de potenciar i replantejar qüestions com l'estil didàctic de la sessió, el clima, el pla d'estudis, l'avaluació i el material didàctic. Els mateixos autors remar-

quen que l'aprenentatge ha de ser vivencial i significatiu, de manera que potencii el desenvolupament d'actituds i competències emprenedores com a agents de canvi social.

Conseqüentment, s'han bandejat per obsolets els paradigmes tradicionals basats en la memorització i la repetició, i s'han presentat nous paradigmes constructivistes basats en la construcció del propi coneixement i l'aprenentatge significatiu. Com a mostra, també podem destacar el paper de Sousa (2014), que considera que les emocions tenen un paper molt important en l'aprenentatge, i aquest paper és més significatiu per a l'alumne quan es veu connectat amb les seves emocions.

En aquesta mateixa direcció, el currículum de les diferents etapes educatives, tant d'educació infantil, primària o secundària, presenta una perspectiva nova orientada al desenvolupament competencial de l'alumne, de manera que l'educació ja no es basa només en l'adquisició de coneixements, sinó en la capacitat de saber utilitzar-los adequadament en les diferents situacions que sorgeixen en la vida real.

Per tal d'afrontar la situació de canvi en l'educació, és de gran importància el perfil de l'educador, ja que dependrà en gran part de les seves actuacions la possibilitat de deixar enrere els paradigmes tradicionals i aplicar les innovacions necessàries per millorar la situació actual i futura de l'educació, i al mateix temps actuar en coherència amb la proposta curricular. Una de les accions de les quals forma part l'actuació del docent, i que en defineix en part el seu perfil com a educador, és el lideratge. Cal, però, entendre aquest concepte utilitzat en infinits camps i situacions. En aquest marc teòric ens centrem en dos estils de lideratge diferenciats, com són el lideratge autoritari i el lideratge adaptatiu, i la seva transferència al món educatiu.

2.1 El currículum per competències

En aquesta direcció, per tal d'intentar deixar enrere els paradigmes tradicionals, i a conseqüència de les múltiples aportacions fetes al món educatiu, el currículum d'educació infantil, segons la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, defensa que «l'escola té la funció d'orientar i vetllar perquè els infants assoleixin uns aprenentatges funcionals i significatius

[...] que no tenen sentit si no van acompanyats amb el desenvolupament de les capacitats que segueix un camí diferent per a cada infant». Alhora remarca que «els continguts no són veritats absolutes, sinó el que sabem en un determinat moment» i que «el que aprenem al llarg del procés de qualsevol aprenentatge és tan important com el resultat final. És la clau per continuar aprenent» (Currículum d'educació infantil, p. 16).

D'altra banda, el currículum d'educació primària, segons el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, recull que la finalitat d'aquesta etapa és «preparar els alumnes per donar respostes innovadores en una societat canviant i en evolució constant. Els nens han d'aprendre a pensar i actuar de manera integrada, considerant les interconnexions i interrelacions entre els aprenentatges» (currículum d'educació primària, p. 8 i 9).

Seguint la mateixa línia, el currículum d'educació secundària obligatòria està orientat a l'adquisició de competències en què la finalitat de l'educació no és simplement transmetre i adquirir coneixements, sinó formar persones competents, amb la capacitat d'aplicar de manera integrada, coneixements teòrics, habilitats i actituds i resoldre situacions de l'entorn actuant de manera coherent i responsable. Aquest currículum per competències presenta una visió nova sobre la finalitat de l'educació: «La finalitat de l'educació és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiïn en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu que els ha tocat viure» (currículum d'educació secundària obligatòria, p. 15).

Darder (2003) afirma que tot el que han aportat els diferents educadors i educadores al llarg dels anys per a la millora de l'educació ha contribuït que l'educació sigui de més qualitat, tot i que aquesta lluita ha anat minvant forces en els darrers anys i ha perdut la necessitat de rebel·lar-se i cercar noves vies d'actuació. Per la qual cosa, cal recuperar el desig pel canvi. Darder (2003) planteja que s'ha de seguir una pedagogia activa, que posteriorment s'ha vist representada en el model d'avaluació competencial vigent.

En els últims anys, diferents estudis com el de Ferreira (2020) o Fernández Ortiz (2019) han demostrat que cal diferir d'una l'avaluació basada en la memorització i la reproducció, ja que l'objectiu de l'educació es troba més en *saber fer* que no pas en *saber*, és a dir, en la capacitat d'aplicar els coneixements adquirits en diferents contextos i situacions de manera que siguin significatius i transferibles.

Però perquè tot l'exposat tingui la repercussió esperada, cal que hi hagi un criteri unificat, és a dir, que els centres segueixin la mateixa línia pedagògica i vetllin per acompanyar l'alumnat en la seva formació de ciutadans predisposats a aprendre, que saben pensar, són crítics i s'ho qüestionen tot.

2.2 El perfil del professorat

Un dels punts clau perquè el canvi de l'educació sigui funcional i no només es quedi en teories, és el paper i les accions que duen a terme els docents en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Si comparem els rols que duen a terme els professors en el paradigma tradicional amb els que es donen a les aules actualment, ens adonem que no hi ha grans diferències. Tot i els avenços quant a les teories sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, es continua exercint de manera molt similar: el professor actua com una persona amb l'autoritat i el poder respecte del grup, el qual diu el que s'ha de fer i avalua les accions de l'alumnat, que es limita a seguir les pautes marcades. En els escenaris escolars encara operen els esquemes tradicionals, de manera que en ple segle XXI encara trobem alumnes amb un rol simplement receptiu i professors amb el rol de reproduir els continguts dels llibres, sense tenir en compte els processos d'aprenentatge (Mendoza, 2011).

Segons Blanco (2010), en l'actualitat el docent disposa de dues alternatives. D'una banda, continuar amb la més tradicional, basada en l'emmagatzematge de continguts independentment de si són significatius o no, la qual assegura la seguretat instructora del docent, i, de l'altra, optar per una alternativa basada en un aprenentatge més profund que generi en els alumnes mecanismes de pensament més complexos, fins i tot metacognitius. Tot i que la segona alternativa pot representar incertesa i

inseguretat en el professorat, ja que sempre s'han seguit els mateixos patrons d'actuació, cal trencar amb els esquemes tradicionals i actuar amb coherència amb relació a la demanda de la societat de canvi continu de la qual formem part.

Per tal d'afrontar aquesta situació canviant que presenta la nostra societat i el món educatiu, cal un perfil de docent innovador, allunyat del perfil tradicional basat en la imposició i la transmissió de coneixements. Tal com afirma Blanco (2010), el context actual de canvi ens demana també elaborar una visió i definir noves estratègies, és a dir, esdevenir innovadors, no limitar-se a recórrer a les tendències memorístiques per a l'adquisició de coneixements i a l'automatització d'hàbits de comportament tradicionalment acceptats en societat.

L'educació requereix un canvi en el perfil del docent que s'adeqüi a la situació actual, ja que no podem emprendre noves estratègies, metodologies, actuacions, per tal d'afrontar les noves perspectives seguint amb el perfil d'actuació docent tradicional. Segons Arends (2007), el docent actual ha de ser:

- Una persona amb una gran dosi d'afecte que disminueixi l'apatia i la indiferència, inhibidores de l'aprenentatge.
- Una persona compromesa amb l'aprenentatge.
- Un professional que sàpiga establir relacions humanes autèntiques.
- Una persona que sàpiga crear un ambient d'aula socialment just i democràtic amb tots els discents.

A causa de l'aplicació d'un model educatiu basat en el treball per competències, el perfil docent que es requereix en l'actualitat és el d'un professional competent. Aquest concepte no té una definició clara i es pot abordar des de diferents perspectives, segons l'àrea implicada. El conjunt de professionals pertanyents a les diverses àrees que formen part del currículum d'Educació coincideixen que un docent competent és qui:

- Té un domini ampli de la ciència referent.
- És un bon comunicador.

- Sap com, quan i per què ha de posar aquests coneixements al servei de l'alumnat. També sap justificar la seva elecció davant d'altres adults.
- Orienta i acompanya l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Propicia situacions que potencien el desenvolupament de les capacitats individuals i socials de l'alumnat.
- Dona un valor a la competència d'autonomia personal i d'aprendre a aprendre.

Així, un docent competent és el que sap formar ciutadans lliures, capaços de tenir criteris i desenvolupar-se amb èxit en la societat de la qual formen part (Salvat *et alii*, 2002).

Una de les accions que duu a terme el docent en el seu desenvolupament professional i que en part defineix el seu perfil, és el lideratge. A continuació, tenint en compte la gran quantitat de definicions i falta de consens sobre els conceptes de *líder* i de *lideratge*, es fa una contextualització per tal de clarificar-los i diferenciar-los.

2.2.1 El concepte de líder

Al llarg de la història, han estat molts els autors que han emfatitzat el rol del «líder» com a grans persones, que tenien una posició de superioritat davant de la resta, des de les concepcions que tenien filòsofs com Plató, el qual mostrava en *La República* que els filòsofs més preparats havien de regir la societat, fins a autors més propers com Rodríguez Revelo (2018), Cifuentes-Medina (2020) o Villegas *et alii* (2021).

En un principi es creia que el «líder» posseïa unes capacitats innates que el capacitaven per actuar com a tal, fins que als inicis del segle xx es va qüestionar si realment s'hi naixia o s'hi feia durant la vida, i es va proposar que la situació i el context eren els factors que portaven determinades persones al capdavant dels grups (Cifuentes-Medina, 2020). El mateix autor manifesta que el lideratge és una conducta humana que sorgeix naturalment i per instint, de la mateixa manera que, en l'època primitiva, l'organització en ramats i el sorgiment d'un líder es donaven per supervivència.

Líder prové de la paraula anglesa *lead*, el significat de la qual és ‘guiar’, ‘dirigir’, ‘manar’, ‘encapçalar’ com a verb, i ‘comandament’, ‘direcció’, ‘davantera’ com a substantiu. Segons el paradigma tradicional que presenta, la persona que actualment s’anomena líder ha estat i és la que guia i dirigeix un equip de treball a assumir reptes que emergeixen de manera accelerada pels canvis vertiginosos als quals s’enfronten els centres educatius dia a dia (Rodríguez Revelo, 2018).

Aquest concepte centrat en la persona amb unes capacitats innates ha evolucionat cap al concepte de *lideratge*, centrant l’atenció en les accions o conductes que du a terme la persona que exerceix com a líder. Segarra (2018) presenta un model que denomina LIDER, que configura les competències necessàries segons l’autor:

- Localitzar: construir un propòsit comú que aleni i doni sentit, que orienti.
- Inspirar les persones perquè es comprometin amb ell.
- Desenvolupar els coneixements i recursos necessaris.
- Executar mitjançant una pràctica ambiciosa i disciplinada.
- Referent: construir un equip de líders referents i motor d’energia positiva.

2.2.2 El lideratge

El concepte de *líder* com una persona amb unes característiques innates en un primer moment i d’una persona que esdevenia líder en funció de la situació i el context va evolucionar cap al concepte de *lideratge*, de manera que el focus d’atenció es va desplaçar de les capacitats de la persona cap a les conductes i les accions que duia a terme.

Segons Cifuentes-Medina (2020), el lideratge es troba immers en totes les etapes de la vida i, en conseqüència, no tots els líders ni tots els estils de lideratge són vàlids per a determinats ambients. Per aquest motiu i gràcies a les diferents conceptualitzacions que han fet els autors que l’han treballat en aquest objecte d’estudi, s’han definit molts estils de lideratge, els quals es poden diferenciar de la manera següent: lideratge autoritari, lideratge adaptatiu i absència de lideratge.

2.2.2.1 El lideratge autoritari

El lideratge autoritari es basa en el control i la imposició mitjançant l'exercici de l'autoritat del professor, atorgant premis i càstigs a l'alumnat en funció dels seus resultats (Mendoza, 2011). Aquest tipus de lideratge autoritari s'adequa als paradigmes tradicionals de l'educació, basats en la memorització i repetició de continguts, en què els docents prenen el protagonisme del procés d'ensenyament-aprenentatge, actuant com a transmissors d'informació.

Villegas *et alii* (2021) defineixen aquest estil de lideratge com l'autonomia en la presa de decisions, dirigint i controlant equips. Segons els mateixos autors, el paradigma tradicional de lideratge, el qual es refereix a aquest lideratge autoritari, inclou els elements següents com a trets característics principals:

El docent...

- Administra premis i càstigs a l'alumnat en funció del seu comportament.
- Imposa les seves normes de conducta en les activitats acadèmiques.
- Manté l'ordre i el respecte amb autoritat durant les seves classes.

Mentre que Castro i Lupano (2005) indiquen que en aquest lideratge els seguidors són motivats pels seus interessos personals en lloc de ser influïts pel seu líder perquè transcendeixin les seves pròpies necessitats en benefici de l'organització, altres autors com Villa (2019) adjectiven aquest estil amb la paraula *transaccional*. El lideratge transaccional sol donar-se quan els líders premien o sancionen, depenent de si el rendiment dels seguidors és l'esperat. D'aquesta manera podem dir que es basa en una transacció o procés d'intercanvi entre el líder i els seus seguidors, en què se satisfan les necessitats dels subordinats a canvi que es compleixin els objectius plantejats. Aquest tipus de lideratge està configurat per dos factors: la recompensa contingencial i la direcció per excepció.

2.2.2.2 El lideratge adaptatiu

Tal com afirma Martin (2009), el lideratge adaptatiu és un procés de mobilització d'un grup perquè aquest afronti una realitat incerta i desenvolupi noves capacitats que li permetin assegurar el seu progrés i benestar. D'acord amb l'autor, aquest lideratge tracta de mobilitzar el grup, no de donar-li respostes, sinó d'aconseguir que aquest sigui conscient que hi ha una realitat incerta que requereix desenvolupar noves capacitats.

Segons Heifetz (1997), podem indicar les característiques següents com a trets distintius principals del lideratge adaptatiu:

- No hi ha un líder, sinó una persona que exerceix lideratge, de manera que es contraposa a la visió tradicional, de la persona amb superioritat davant del grup.
- Es basa en el fet de mobilitzar treball adaptatiu, concepte que no consisteix a guiar, donar respostes o assenyalar el camí, sinó a mobilitzar, orientar i focalitzar l'atenció, donant suport als qui afronten un repte que genera desequilibri, perquè siguin ells qui busquin les solucions i restableixin el seu propi equilibri.
- L'activitat de mobilitzar treball adaptatiu és l'activitat d'un ciutadà de qualsevol condició. És a dir, tothom pot exercir el lideratge en una situació determinada.

El lideratge adaptatiu situa la importància en el comportament de la persona que exerceix el lideratge i no en la persona en si. A diferència del lideratge autoritari, les persones que exerceixen el lideratge adaptatiu no es basen en el control i la imposició, sinó en la capacitat de transmetre confiança, respecte, i crear motivacions mitjançant la comunicació. Aquesta perspectiva de lideratge considera que el lideratge no és qüestió d'unes persones privilegiades, sinó que és un comportament que tothom pot dur a terme.

Segons Blanco (2010), la capacitat de liderar és l'habilitat de visionar el món i convèncer els altres perquè busquin confiadament i amb entusiasme l'assoliment dels objectius i reforcin positivament el patrimoni emocional de les persones amb grans aspiracions. Villegas *et alii* (2021) reforcen la idea de Blanco, tot i que denominen aquest lideratge *democràtic*, ja que el líder consulta amb els seguidors, analitza opinions i, consegüentment, pren decisions.

Aquest lideratge adaptatiu en l'àmbit educatiu es pot equiparar al lideratge transformacional, concepte emprat per diferents autors en l'àmbit empresarial i organitzatiu. D'acord amb Villa (2019), el lideratge transformacional es dona quan els líders amplien i eleven els interessos dels seus seguidors, quan generen consciència i acceptació dels propòsits i la missió del grup, i quan motiven els seus seguidors a veure-hi més enllà dels seus propis interessos pel bé dels altres. L'estil de lideratge exposat implica l'increment de les capacitats dels membres de l'organització per resoldre individualment o col·lectivament els diferents problemes i el que s'entén com la presa de decisions.

2.2.2.3 Característiques del lideratge autoritari i adaptatiu en el perfil del professor

Havent analitzat els dos conceptes de lideratge descrits anteriorment, cal diferenciar les característiques dels dos estils de lideratge, l'autoritari i l'adaptatiu, en el perfil del professorat.

Taula 1: Característiques del lideratge autoritari i adaptatiu en el perfil del professor.

	Estil de lideratge	
	Autoritari	Adaptatiu
Característiques	El professor actua dirigint el grup, des d'una posició de superioritat.	El professor actua com a acompanyant del grup, ajudant i orientant els membres que el formen.
	El professor és el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge.	L'alumne és el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge.
	El professor facilita les respostes i solucions als alumnes.	Els alumnes són els que busquen respostes i solucions als problemes.
	El professor controla, condueix i transmet autoritat.	El professor motiva, entusiasma i transmet respecte i confiança.
	El professor situa l'objectiu principal en el resultat.	El professor situa l'objectiu principal en el procés.
	El professor actua a partir de l'homogeneïtat.	El professor actua considerant la individualitat de l'alumnat.
	El professor actua dirigint el grup, des d'una posició de superioritat.	El professor actua com a acompanyant del grup, ajudant i orientant els membres que el formen.

Elaboració pròpia

Els mateixos autors, Villegas *et alii* (2021), de la mateixa manera com ho fa Villa (2019), anomenen *laissez-faire* a l'absència de lideratge o estil de lideratge que presenta una aportació d'idees escassa i delega en massa responsabilitats als seguidors.

3. Marc metodològic

A partir de l'anàlisi del marc teòric descrit en les seccions anteriors s'extreu la hipòtesi següent del treball: *Si s'utilitza una metodologia docent amb un lideratge adaptatiu en lloc d'un lideratge autoritari, es facilita el desenvolupament competencial de l'alumnat, propiciant una millora en l'assoliment de les competències bàsiques de cada àmbit i, sobretot, en l'aprendre a aprendre.*

3.1 Objectius

Objectiu general

1. Identificar quin estil d'ensenyament, un de més autoritari o un de més adaptatiu, s'ajusta més a la demanda d'un model educatiu competencial.

Objectius específics

1. Comprovar si la totalitat de centres educatius s'han adaptat al nou model de currículum per competències, diferenciant l'etapa educativa en què s'imparteix docència.
2. Conèixer la predisposició del cos docent al canvi i valorar-ne les possibles causes, amb l'opinió d'un professional del Departament d'Educació.
3. Comparar les valoracions percebudes per l'alumnat en relació a l'estil d'ensenyament adoptat pel professorat, en funció de si es tracta d'un estil de lideratge adaptatiu o autoritari.
4. Identificar les diferències aparegudes en relació a la percepció dels diferents estils d'ensenyament i el rol del professorat, segons el punt de vista del docent i també del discent.

3.2 Metodologia

Aquest estudi d'investigació s'ha elaborat a partir d'un *treball documental previ*, amb la finalitat de definir un marc teòric que donés consistència a la investigació posterior. Encara més, s'ha fet ús del *treball experimental*, ja que la cerca es defineix a partir d'una hipòtesi, d'un disseny experimental i d'una observació i anàlisi de variables, i conclou amb una interpretació dels resultats. Per tal de contrastar la hipòtesi plantejada, la metodologia ha estat la investigació-acció. Aquesta metodologia uneix aspectes que fins fa uns quants anys estaven separats estructuralment en la investigació, com són la teoria i la pràctica, els investigadors i els investigats, la construcció de la teoria i l'aplicació de la teoria (Rekalde, Vizcarra i Macazaga, 2014, p. 203). L'element fonamental en aquesta metodologia és l'exploració reflexiva que fa el professional sobre la seva pràctica per tal d'introduir millores progressives amb la finalitat d'optimitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge.

L'enfocament metodològic és mixt perquè s'han utilitzat tant instruments quantitius com qualitius.

3.3 Població i mostra

La població d'aquest estudi és, d'una banda, el conjunt de docents, de diverses especialitats i etapes educatives, que treballen en els 5.476 centres educatius de diferent titularitat a Catalunya i també en les 12 universitats catalanes. I de l'altra, també s'adreça al col·lectiu d'estudiants, del qual han respost 251 individus. La mostra de participants de l'estudi és de 676 docents i 251 estudiants.

Finalment, també ha comptat amb la participació d'un expert amb quinze anys d'experiència en l'àmbit educatiu.

3.3.1 Relació entre els eixos, components i indicadors dels elements participants de l'estudi

L'objecte d'estudi fa una anàlisi des de tres perspectives diferents: el professorat, l'alumnat i la d'un especialista del Departament d'Educació, formador en competències.

Encara més, engloba cinc eixos que són fonamentals i indestruïbles del procés d'ensenyament-aprenentatge: el professorat, el centre, la formació (en termes generals, no únicament de professorat), l'alumnat i la programació d'aula. Cadascun d'aquests cinc eixos el configuren uns ítems concrets, amb uns indicadors que s'han valorat als diferents instruments.

Taula 2: Relació entre els eixos, components i indicadors dels elements participants de l'estudi.

Eix	Components	Indicadors
Professorat	Professional	Gènere
		Edat
		Estudis i promoció
		Vida laboral
		Percepció respecte de les competències
Centre educatiu	Descriptiu	Titularitat de centre
	Documents prescriptius	Modificacions de documents
		Programació anual
Formació	Centre	Pla de formació de centre (en competències)
	Personal	Competències bàsiques
		Interessos
		Autoformació
		Lideratge del professorat en la seva formació
Alumnat	Personal	Gènere
		Edat
		Estudis
		Coneixement de les competències
		Percepció del model educatiu rebut
	Centre	Titularitat
	Línia pedagògica	Incorporació del treball per competències
	Professorat	Tipus de lideratge
Programació d'aula	Metodologia	Aplicació de metodologies innovadores
	Rol	Lideratge del professorat
	Avaluació	Coherència en els criteris d'avaluació

Elaboració pròpia

3.4 Instruments

Per tal que l'anàlisi sigui rigorosa, s'ha procurat que la tria d'instruments sigui diversa. D'una banda, s'ha utilitzat el qüestionari, un instrument molt útil per estudiar una mostra gran, ja que permet fer una anàlisi estadística concloent sobre les preguntes plantejades. En aquest cas, s'han elaborat dos qüestionaris diferents a fi d'analitzar els dos col·lectius que formen part de la mostra: alumnat i professorat. D'altra banda, s'ha fet ús de l'entrevista a experts, una tècnica que aporta dades més subjectives en relació amb el que s'estudia i permet fer una valoració més oberta de la persona entrevistada. L'expert entrevistat ha estat Ignasi Duch Gavaldà, el coordinador de Serveis Educatius i Formació Permanent en el Departament d'Educació, per la informació i els coneixements que pot aportar.

Els instruments s'han dissenyat en concordança amb els objectius que s'han de resoldre amb l'estudi; de la mateixa manera han estat revisats i validats per diferents experts. La difusió s'ha fet mitjançant correu electrònic i xarxes socials. L'entrevista a l'expert ha estat telemàtica.

3.5 Disseny experimental

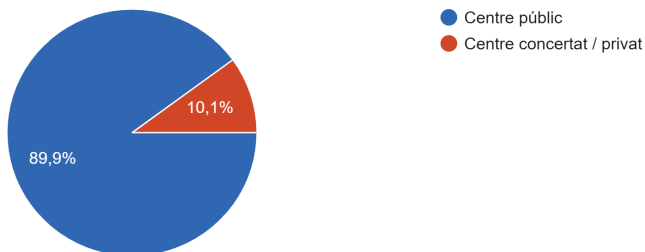
El procés que s'ha dut a terme en la realització del treball es pot estructurar en les quatre fases següents: l'elecció del tema, la cerca bibliogràfica i anàlisi de la informació, el desplegament del marc teòric, i finalment l'estudi de l'impacte en l'aplicació en la tasca docent. S'han passat per correu electrònic ambdós qüestionaris i s'ha entrevistat l'expert.

L'estudi ha tingut una durada de nou mesos, distribuïts entre el mes de setembre de 2020 i el mes de maig de 2021. En aquest període, els tres primers mesos s'han destinat a l'elecció del tema i la cerca bibliogràfica, els dos següents a l'anàlisi de la informació i al desplegament del marc teòric, i els tres que segueixen, al disseny dels instruments i la seva aplicació. L'última fase, que ha estat la valoració dels resultats obtinguts en aquest estudi amb les consegüents conclusions posteriors, ha ocupat l'últim mes del procés.

3.6 Resultats i anàlisi

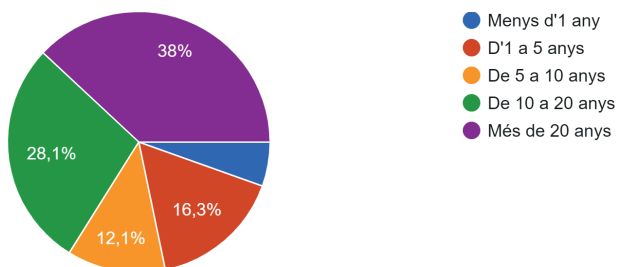
Entre la mostra de l'estudi s'observa una representació majoritària de l'escola pública enfront de l'escola concertada i privada.

Gràfic 1. Titularitat del centre on imparteixen docència els professionals enquestats



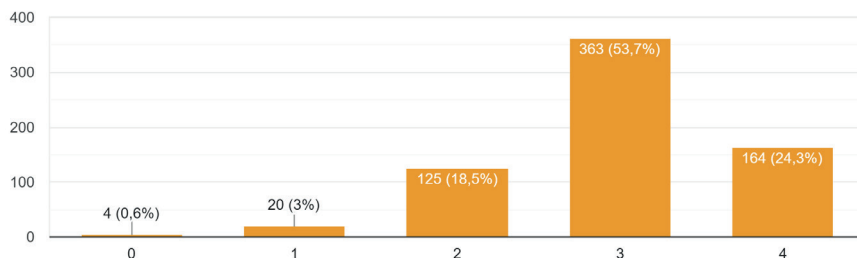
Quant a l'experiència en docència, la gamma de respostes és molt àmplia, tot i que predominen els professionals amb més de vint anys d'experiència. El grup amb menys representació són els docents amb menys d'un any d'experiència.

Gràfic 2. Anys d'experiència en la docència dels professionals enquestats



La percepció del professorat sobre el propi grau de coneixement en el treball en competències també és variada. Majoritàriament situen el grau de coneixement en 3, cosa que indica un coneixement alt, i 4 (coneixement absolut). Veure gràfic 3.

Gràfic 3. Percepció personal del professorat respecte al seu coneixement sobre el treball per competències



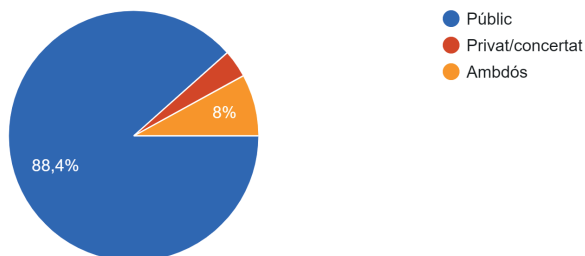
Entrant al detall en l'objecte d'estudi, pel que fa al cos de docents enquestats, en destaquem els apartats següents:

Taula 3: Resultats del qüestionari al cos docent i relació dels resultats amb els objectius de l'estudi

Idees destacades	Objectius relacionats
El 48,8% del professorat enquestat assegura que exerceix una combinació d'ambdós lideratges, superant el nombre de docents que diuen exercir un lideratge totalment autoritari o adaptatiu.	Obj. específic 3
El 68,34% del professorat assegura haver presenciat canvis en el projecte educatiu del centre on treballa. Encara més, el 79,1% confirma seguir una programació anual basada en el treball per competències.	Obj. específic 1
El 75,8% dels docents creuen en aquest model curricular i consideren que ha estat un canvi necessari.	Obj. específic 2
El 36% dels docents consideren que el motiu pel qual l'aprenentatge no és competencial és el desconeixement del professional; el 8,1% considera que la causa ha estat la falta de formació; i un altre 8,1% ho relaciona amb agents externs com el mateix centre.	Obj. específic 4

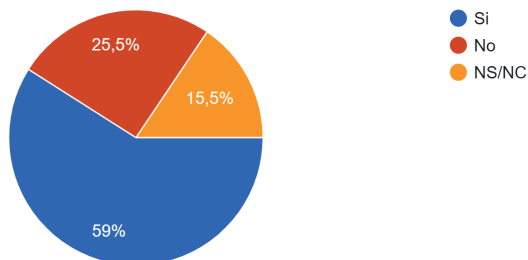
Pel que fa al col·lectiu d'estudiants, la major part dels enquestats assisteix o ha assistit a un centre de titularitat pública.

Gràfic 4. Titularitat del centre on s'han cursat els estudis



La majoria dels quals assegura conèixer el treball per competències.

Gràfic 5. Grau de coneixement del treball per competències



A fi de donar resposta a les preguntes d'investigació, i havent analitzat les respostes del col·lectiu d'estudiants enquestat, s'ofereixen les dades següents:

Taula 4: Resultats del qüestionari al col·lectiu d'estudiants i relació d'aquests resultats amb els objectius de l'estudi

Idees destacades	Objectius relacionats
El 56,2% de l'alumnat percep que el seu aprenentatge no és competencial, i entre les causes en destaca la metodologia, amb un 44%, i el rol del professorat, amb un 22,2%.	Obj. específics 1 i 4
El 72,9% de l'alumnat considera que el lideratge exercit pel seu professorat és autoritari.	Obj. específic 3
El 57,6% de l'alumnat considera que el professorat no es mostra motivat en la seva intervenció docent per aconseguir un aprenentatge competencial, així doncs proposa coordinació i unificació dels criteris entre els diferents centres educatius, i cursos de formació en competències dirigits al professorat per invertir la situació.	Obj. específic 4

Per tal d'analitzar l'objecte d'estudi més globalment, havent comparat la percepció dels diferents agents que formen part del procés d'ensenyament i aprenentatge, de l'entrevista a l'expert en cal destacar:

Taula 5: Resultats de l'entrevista a l'expert i relació d'aquests resultats amb els objectius de l'estudi

Idees destacades	Objectius relacionats
L'exclusivitat pel que fa a l'estil d'ensenyament no ha de ser ideal necessàriament, sinó que cal adaptar-se a les diferents situacions i oferir la resposta educativa que més s'ajusti a les necessitats d'aquell moment.	Obj. general
Tots els centres educatius de titularitat pública/concertada s'han adaptat al nou model de currículum per competències, ja que és normatiu. L'enfocament que cada centre o professional ha donat a aquest canvi és una altra cosa.	Obj. específic 1
No hi ha un model establert que determini de quina manera s'han de treballar les competències, cosa que dona lloc a diferents enfocaments.	Obj. específic 1
És possible que l'etapa d'educació primària hagi vist més fàcil el canvi d'enfocament que no pas l'educació secundària. Aquesta última tenia una tradició més arrelada d'uns hàbits i una manera de treballar que han suposat que el fet de canviar fos més traumàtic.	Obj. específic 1 i 2
La formació i el treball en xarxa són aspectes clau perquè es pugui donar aquest canvi de mirada en l'ensenyament.	Obj. específic 2

4. Conclusions

En relació amb l'assoliment dels objectius del treball, no s'ha pogut extreure una afirmació validada sobre quin estil de lideratge, entre l'autoritari i l'adaptatiu, és més coherent amb la demanda educativa actual basada en el desenvolupament competencial de l'alumnat, però sí que ha ofert una orientació quant a l'estil de lideratge, situant la combinació d'ambdós estils segons el context a què s'adreça com a possible actuació de millora per part del professorat per tal de fomentar el desenvolupament competencial de l'alumnat.

En primer lloc, en relació amb l'objectiu general. *Identificar quin estil d'ensenyament, un de més autoritari o un de més adaptatiu, s'ajusta més a la demanda d'un model educatiu competencial.* En podem extreure que la combinació d'ambdós estils, segons el context al qual ens adrecem, és l'opció

que més coherència presenta amb la demanda d'aquest nou model curricular. Doncs, tal com exposa l'expert, l'exclusivitat no cal que sigui ideal, sinó que cal adaptar-se a les diferents situacions i oferir la resposta educativa que més s'ajusti a les necessitats d'aquell moment. Aquesta valoració coincideix amb Rodríguez Revelo (2018), que considera clau buscar la complementarietat entre els diferents estils, aprofitant els aspectes positius de cadascun.

En segon lloc, en relació amb *l'objectiu específic 1. Comprovar si la totalitat de centres educatius s'han adaptat al nou model de currículum per competències, diferenciant l'etapa educativa en què imparteixen docència*. Els resultats obtinguts fan preveure que majoritàriament és així. I així ho afirma el doctor Ignasi Duch, argumentant que es tracta d'una llei que tots els centres educatius de titularitat pública/concertada han de complir. Així mateix, el cos del professorat es mostra d'acord amb el que planteja l'expert, ja que els docents asseguren haver presenciat canvis en el projecte educatiu del centre on treballen.

En tercer lloc, quant a *l'objectiu específic 2. Conèixer la predisposició del cos docent al canvi i valorar-ne les possibles causes, amb l'opinió d'un professional del Departament d'Educació*. Podem extreure'n diferents percepcions, ja que s'observen diferències en la valoració d'aquest model curricular, tot i que hi ha una dominància de la bona predisposició.

En quart lloc, en relació amb *l'objectiu específic 3. Comparar les valoracions percebudes per l'alumnat en relació amb l'estil d'ensenyament adoptat pel professorat en funció de si es tracta d'un estil de lideratge adaptatiu o autoritari*. Podem extreure'n que hi ha diferències entre les percepcions del professorat i de l'alumnat; així doncs, l'opinió d'ambdós col·lectius es veu contraposada.

En cinquè i darrer lloc, en relació amb *l'objectiu específic 4. Identificar les diferències aparegudes en relació amb la percepció dels diferents estils d'ensenyament i el rol del professorat segons el punt de vista del docent així com també del discent*. Podem extreure'n que les percepcions d'ambdós col·lectius torna a ser contraposada. D'una banda, l'alumnat considera que el professorat no mostra motivació per afavorir l'aprenentatge competencial en la seva intervenció docent. Els alumnes proposen la coordinació i unificació dels criteris entre els diferents centres educatius i cursos de formació en com-

petències dirigits al professorat per invertir la situació. D'altra banda, els docents consideren que ha estat per desconeixement i falta de formació o agents externs com el mateix centre.

Convé destacar que l'objecte d'estudi és de gran importància per a la mateixa pràctica docent, sobretot de cara a properes situacions d'ensenyament i aprenentatge. El seu rerefons, amb la pràctica docent com a eix vertebrador, proporciona una orientació amb l'estil de lideratge que s'ha de dur a terme, amb la intenció de millorar l'actuació docent i consegüentment el desenvolupament competencial de l'alumnat.

D'acord amb els professionals que han participat en l'estudi, podem ressaltar que els canvis sempre són necessaris per adaptar-se al context canviant i a la realitat del moment. Ara en diem treballar per competències, concepte que ha esdevingut més un discurs pedagògic que no pas una millora educativa. La realitat és que, a la pràctica, els resultats no difereixen gaire dels anteriors, alhora que hi ha moltes llacunes i interrogants. Encara més, cal parar especial atenció al model de currículum basat en l'assoliment de competències i el seu objectiu. Són aquestes les competències essencials per al model de societat que volem? Si és així, qui les ha definit i en què s'ha basat? Ens assegurem realment que tots els alumnes desenvolupen aquestes competències? Si és així, de quina manera? Parlem atenció als conceptes elementals bàsics? Són molts els interrogants que sorgeixen del plantejament d'aquest model curricular que, afegits al desemparament que han sentit els docents per part del Departament d'Educació, han donat lloc que aquest nou desplegament competencial hagi estat un canvi burocràtic, el qual ha imposat i exigit resultats als docents sense donar-los cap mena de suport ni recursos.

S'ha de tenir en compte que no es pot implantar un model d'ensenyament si realment no s'hi aposta. Per poder dur a terme un currículum competencial real, cal valorar la reducció de les ràtios a les aules, així com dotar-les dels recursos i mitjans necessaris. També cal reduir les hores lectives del professorat (per poder preparar les classes, investigar, formar-se, etc.) i dotar d'hores de coordinació els diferents professors que hagin de fer els projectes tant interdisciplinaris com multidisciplinaris. Si no s'hi aposta de debò, es perd el temps, i la feina no està ben feta.

En conjunt, aquest estudi, observar les evidències que s'hi han donat i reflexionar sobre el procés, han propiciat una reflexió envers el model curricular per competències. L'opinió dels diferents professionals que han participat en l'estudi, així com la contraposada percepció de l'alumnat, han portat a plantejar-se si amb aquestes competències es cobriria el que ha de ser un ciutadà, si en aquestes competències hi ha idea de canvi o hi ha la idea de continuar reproduint el mateix esquema social.

Referències bibliogràfiques

- ARAYA, S., i ESPINOZA, L. (2020). «Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos». *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>>
- ARENDS, R. I. (2007). *Aprender a enseñar*. Mc-Graw-Hill.
- BLANCO, P. (2010). *Docents innovadors i estratègicament competents*. Paper Kite.
- CASTRO, A., i LUPANO, M.L. (2005). «Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida» *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.
- CIFUENTES, J., GONZÁLEZ, J., i GONZÁLEZ, A. (2020). «Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje.» *Panorama*, 14(26), 78–93. <<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>>
- DARDER, P. (2003). «La renovació pedagògica a Catalunya a partir dels anys seixanta: per quins objectius sorgí, què representà i com es desenvolupà». Dins A. GAVALDÀ (ed.), *L'escola catalana en el context de la renovació educativa* (p. 45-54). Fundació d'Estudis Socials Josep Recasens i Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili.
- EDWARDS, C., i GROOTENBOER, P. (2021). «Conceptualising five dimensions of relational trust: implications for middle leadership». *School Leadership and Management*, 41(3), 260-283. <<https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1915761>>
- FERNÁNDEZ ORTIZ, J. (2019). «L'avaluació formativa, una realitat o un llarg camí en construcció? Un estudi de cas». *Comunicació educativa*, 32, 71-86. <<https://doi.org/10.17345/comeduc3271-86>>

- FERREIRA, C. (2020). «El feedback para la mejora del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial de profesores». *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 42-53. <<http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.5>>
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2015). *Currículum d'educació primària*. Servei de Comunicació i Publicacions.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2016). *Currículum d'educació infantil*. Servei de Comunicació i Publicacions.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2019). *Currículum d'educació secundària*. Servei de Comunicació i Publicacions.
- HEIFETZ, R. (1977). *Sin respuestas fáciles*. Paidós.
- LIPSCOMBE, K., TNDALL-FORD, S., i LAMANNA, J. (2021). *School middle leadership: A systematic review*. Educational Management Administration and Leadership. <<https://doi.org/10.1177/1741143220983328>>
- MARTIN, I. (2009). «Liderazgo adaptativo y autoridad». *Cátedra liderazgos y gobernanza democrática*. 19, 6-49.
- Mendoza, D. (2011). El liderazgo educativo. *Xihmai*. 6, 7-20.
- REKALDE, I.; VIZCARRA, M.T., i MACAZAGA, A. M. (2014). «La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos». *Educación XXI*, 17 (1), 199-220.
- RODRÍGUEZ REVELO, E. (2018). «Función directiva y estilos de liderazgo educativo: términos no sinónimos, sino complementarios». *Alternativas*, 18(3), 5-18. <<https://doi.org/10.23878/alternativas.v18i3.165>>
- SALVAT, A., GAVALDÀ, A., GIMENO, S., PÉREZ, M. C., VISCARRO, I., MARQUÉS, L., MACAYA, A., OLLÉ, A., AYMÍ, J., GIRONDO, L., i RÍOS, M. (2002). «El mestre competent. Què hauria de posseir i què hauria de transmetre de les diverses àrees curriculars?» *Comunicació Educativa*, 15, 3-9. <<https://doi.org/10.17345/comeduc20024-9>>
- SOUSA, D. A. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Narcea S. A. De Ediciones.
- VILLA, A. (2019). «Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo». *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <<https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>>

VILLEGAS, M., VILLEGAS, G., APAZA, C. *et alii* (2021). «Liderazgo del docente universitario y el rendimiento académico». *Universidad Ciencia y Tecnología*, 25 (108), 30-37. <<https://doi.org/10.47460/uct.v25i108.428>>