
¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión en directivos de Chile y Cataluña

Is School Management a passionate job? Evaluation of passion in directors of Chile and Catalonia (Spain)

EVA RODRÍGUEZ GARCÍA

Grupo de investigación consolidado PSITIC
Universidad Ramon Llull
C/ Císter, 34, 08022, Barcelona (España)
evarg2@blanquerna.url.edu
<https://orcid.org/0000-0001-7655-434X>

JORDI LONGÁS MAYAYO

Grupo de investigación consolidado PSITIC
Universidad Ramon Llull
C/ Císter, 34, 08022, Barcelona (España)
jordilm@blanquerna.url.edu
<https://orcid.org/0000-0001-8511-3044>

ANDRÉS CHAMARRO LUSAR

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Edificio B, 08193, Bellaterra, Cerdanyola del Vallès, Barcelona (España)
andres.chamarro@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0002-8059-5467>

JORDI RIERA I ROMANÍ

Grupo de investigación consolidado PSITIC
Universidad Ramon Llull
C/ Císter, 34, 08022, Barcelona (España)
jordirr@blanquerna.url.edu
<https://orcid.org/0000-0003-4567-8088>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez García, E., Longás Mayayo, J., Chamarro Lusar, A. y Riera Romaní, 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>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.44.005

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / 2023

Resumen: Según la literatura, el incremento de la complejidad en la gestión de los centros educativos podría explicar la escasez de candidaturas para la dirección escolar y el agotamiento y deserción de directivos. No obstante, los directivos se muestran satisfechos y apasionados por su trabajo. El objetivo de este estudio es analizar los niveles de pasión en profesionales de la dirección escolar mediante la escala de la Pasión (Marsh *et al.*, 2013) y su relación con variables profesionales. Los resultados muestran altos niveles de pasión y pasión armoniosa entre los sujetos de la muestra, tanto en Chile como en Cataluña.

Palabras clave: Director, Pasión, Enseñanza (ocupación), Liderazgo.

Abstract: According to the literature, the increase in complexity in the direction and management of the centers could explain the scarcity of candidates for the school direction and the exhaustion and desertion of principals. However, that principals are satisfied and passionate about their work. The aim of this article is to analyse the levels of passion of the school management professionals using the Passion Scale (Marsh *et al.*, 2013) and its relationship with professional variables. The results show high levels of passion and harmonious passion among the subjects of the sample, both in Chile and in Catalonia (Spain).

Keywords: Principal, Passion, Teaching (occupation), Leadership.

INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo se considera un factor determinante en la mejora de los centros educativos en general, hasta el punto de que puede ser la solución a muchos problemas que condicionan los resultados escolares del alumnado y el éxito escolar (Bolívar *et al.*, 2013). En este sentido, los líderes escolares tienen la capacidad de incidir indirectamente en el aprendizaje estudiantil mediante su influencia sobre los docentes y los factores organizacionales determinantes en las metodologías de clase y en el ambiente de la escuela. Este descubrimiento entre la relación liderazgo-aprendizaje pone el foco en la capacidad del líder para crear las condiciones de una enseñanza-aprendizaje eficaz (Horwood *et al.*, 2021; MEBD, 2017; OCDE, 2009). Aun teniendo este vital papel, en algunos países anglosajones se estima que cerca de la mitad de los directivos escolares dejarían su función ante la falta de apoyos, la creciente complejidad y el elevado estrés, algo que puede repercutir directamente en la escasez de líderes escolares cualificados (Darmody y Smyth 2016; Grissom *et al.*, 2015; Levin *et al.*, 2022; Riley *et al.*, 2020). También preocupan los informes de agotamiento y deserción en el lugar de trabajo entre directivos escolares (Darmody y Smyth, 2016; Grissom *et al.*, 2015; Horwood *et al.*, 2021; Riley *et al.*, 2020).

El incremento de la complejidad en la dirección y gestión de los centros educativos podría ser una razón global que explicaría la escasez de directores de escuela, y supondría una crisis de dimensión internacional (Tran *et al.*, 2018). Las condiciones de trabajo cambiantes, junto con el aumento y la diversidad de las tareas y funciones a desarrollar, amenazan el bienestar y la salud mental de los directivos escolares (Beusaert *et al.*, 2021). Otros autores añaden el estrés causado por las

altas exigencias laborales derivadas de las demandas irrazonables de los padres, el desempeño deficiente de los maestros y la sobrecarga de demandas (Kuper y Marmot, 2003; Maslach y Leiter, 2008; Riley *et al.*, 2020).

En los sistemas educativos centralizados que tienen un elevado control de la administración, como es el caso del contexto iberoamericano, se detecta como principal dificultad la sobrecarga excesiva que generan las tareas administrativas y burocráticas, alejadas de las funciones de liderazgo pedagógico (i.e., la dinamización de equipos, la relación con alumnos y familias, el diseño, planificación y evaluación de los proyectos educativos e innovaciones) (Murillo y Hernández-Castilla, 2015), que a su vez inciden negativamente en el agotamiento profesional de los directivos.

Se da la paradoja de que los líderes escolares se sienten satisfechos y apasionados con su trabajo: en el estudio de Riley *et al.* (2020) alcanza el 90%. El valor es muy alto, especialmente si consideramos que Gallup (2013) encontró que sólo el 13% de la población activa expresaba un sentimiento laboral equivalente, aunque estrictamente no sean estudios comparables. Para Horwood *et al.* (2021), el hecho de que los líderes escolares experimenten agotamiento o permanezcan satisfechos con su trabajo podría depender de cómo se manifieste su pasión. En este sentido, Freudemberger (1975) ya sugirió que para experimentar *burnout* primero hay que estar implicado en el trabajo. En todo caso, es frecuente que la relación que los docentes tienen con su profesión se describa en términos de pasión: hacia la materia que imparten, hacia sus estudiantes, hacia la integración en la identidad, o en la creencia de que pueden influir en las vidas de sus estudiantes (Day, 2004; Liston y Garrison, 2004; Ruiz-Alfonso y León, 2016). Sólo Vallerand y Houliort (2003) han propuesto un modelo teórico capaz de responder a la diversidad de la pasión.

EL MODELO DUAL DE LA PASIÓN

Vallerand y Houliort (2003) definen la pasión como una fuerte inclinación de las personas hacia una actividad en la que invierten tiempo y energía, que gusta especialmente y que consideran importante. La pasión conduce a las personas a dedicarse plenamente a una actividad, impulsándolas a persistir ante los obstáculos y generando altos niveles de compromiso (Bonneville-Roussy *et al.*, 2011; Vallerand *et al.*, 2007; Vallerand *et al.*, 2008). El Modelo Dual de la Pasión (DMP) es un marco conceptual que distingue dos tipos de pasión: la pasión armoniosa (PA) y la pasión obsesiva (PO), que se diferencian en función de cómo se incorpora a la propia identidad. La PA deriva de la internalización autónoma en la identidad de la persona (Ryan y Deci, 2017), integrándola en armonía con los valores y otros aspectos

de su vida, por lo que puede decidir cuándo dedicarse o no a la actividad (i.e., el compromiso de comportamiento se puede considerar flexible). Por el contrario, la PO deriva de una internalización controlada en la identidad de la persona porque la actividad depende de contingencias (Ryan y Deci, 2017), como la aceptación por parte de otros y los sentimientos de aceptación o autoestima. En este segundo caso, las personas se sienten obligadas a participar en las actividades a causa de las contingencias que los controlan, dado que la actividad ha tomado control sobre la persona, lo que, eventualmente, provoca conflictos con otras actividades de su vida (Ruiz-Alfonso *et al.*, 2018; Vallerand y Houlford, 2003).

Un aspecto importante de esta distinción es las consecuencias que tiene. Las evidencias relacionan positivamente la PA con: a) el *flow* y las emociones positivas (Vallerand y Houlford, 2003, estudio 1; Vallerand *et al.*, 2006, estudios 2 y 3); b) la alta concentración en una tarea estimulante (Vallerand y Houlford, 2003, estudio 1); c) el equilibrio emocional (Vallerand y Houlford, 2003; Vallerand *et al.*, 2008, estudio 2); d) la calidad de las relaciones interpersonales en el trabajo (Philippe *et al.*, 2010); el rendimiento de los estudiantes (Bonneville-Roussy *et al.*, 2011); y la persistencia (Mageau *et al.*, 2009). En cambio, como la PO es una internalización controlada, se genera una compulsión interna que da lugar a una forma más rígida y conflictiva del compromiso con la tarea. La PO ha sido relacionada con: a) las emociones negativas durante la tarea (Vallerand y Houlford, 2003); b) la ansiedad y su cronificación, en vez de buscar soluciones; c) efectos negativos sobre el equilibrio emocional (Vallerand *et al.*, 2007, estudio 2; Vallerand *et al.*, 2008, estudio 2).

En un metaanálisis, Curran *et al.* (2015) mostraron que la PA se relaciona positivamente con los resultados intrapersonales positivos (e.g., afecto positivo, rendimiento). En cambio, la PO mostró asociaciones positivas con resultados intrapersonales tanto positivos como negativos (e.g., afecto negativo, rumiación). En todo caso, la internalización de las actividades apasionantes no es completamente autónoma o controlada (Vallerand, 2015), lo que significa que las personas experimentan diferentes grados de PA y PO por la misma actividad. El tipo predominante de pasión determinará cómo regula uno su actividad. Si predomina la PA, es más probable que las personas se dediquen a las actividades por las que experimentan PA y experimentarán sus consecuencias (Bélanger *et al.*, 2013).

En conjunto, los estudios en el contexto de la educación han mostrado que la PA es beneficiosa para la educación (Bonneville-Roussy *et al.*, 2011, 2013; Ruiz-Alfonso y León, 2016). Por el contrario, los docentes que muestran PO informan, por ejemplo, que están emocionalmente exhaustos (Castillo *et al.*, 2017; Lavigne *et al.*, 2012).

El concepto de pasión emerge de modo complementario al de *engagement* –compromiso e implicación con personas y organizaciones–, que se mostró relevante por su relación con el bienestar emocional y sus efectos protectores ante el síndrome de *burnout* (Schaufeli *et al.*, 2002).

LA PASIÓN EN LA DOCENCIA Y EL LIDERAZGO ESCOLAR

Teniendo en cuenta que el colectivo docente, pese a estar apasionado por su trabajo (Horwood *et al.*, 2021), tiene una especial exposición al *burnout* (Longás *et al.*, 2012; Malander, 2017), el estudio de la pasión en los profesionales de la educación resulta pertinente. Forest *et al.* (2011) verificaron la aplicabilidad del DMP en el mundo laboral. Los resultados sugerían una relación negativa de la PO con la salud mental y nula o muy baja con la experiencia autotélica, a diferencia de la PA.

En relación con la pasión por la actividad en profesionales de la dirección escolar la literatura todavía es escasa y se centra exclusivamente en países anglosajones. Así, Horwood *et al.* (2021) encuentran en una muestra de 2.703 directivos escolares que el 83,5% pueden ser calificados como apasionados por su trabajo. La PA muestra correlación inversa con el *burnout* y correlación positiva con emociones positivas, motivación personal, autoeficacia y compromiso. La PO muestra correlaciones positivas con emociones positivas y, en menor intensidad, con emociones negativas, así como con motivación externa a la vez que interna, pero también presenta una correlación positiva de mayor intensidad con el *burnout*.

Los resultados son consistentes con las características de la función directiva y sugieren que el liderazgo puede ser tanto una actividad estimulante y apasionada como una actividad profesional insatisfactoria. Tal como postuló Freudenberg (1975), el agotamiento profesional podría ser una aflicción del trabajador apasionado que, ignorando su propia salud y bienestar, abandona todos los aspectos de su vida al servicio de un trabajo que puede desbordarle o generarle frustración. Aunque el alto nivel de compromiso puede asociarse con la motivación, la satisfacción y la identificación con la profesión, también comporta un alto nivel de vulnerabilidad en el caso de la aparición de dificultades. En este sentido, existe evidencia (Horwood *et al.*, 2021) de que los directores de escuela sienten pasión por su trabajo, pero esa pasión puede ser un arma de doble filo que conduce a resultados tanto buenos (satisfacción laboral) como malos (agotamiento y *burnout*). Cuando la pasión general es alta, la pasión obsesiva aumenta el agotamiento y socava la satisfacción laboral, mientras que la pasión armoniosa facilita la satisfacción laboral y protege contra el agotamiento. No obstante, incluso la pasión armoniosa puede conducir al agotamiento si los niveles de pasión general son demasiado altos, y se

plantea entonces el reto de cómo manejar la pasión para facilitar buenos resultados a la vez que se protegen los riesgos psicosociales. Una posible respuesta la apuntan Beusaert *et al.* (2021) cuando encuentran resultados que indican que los directores con niveles más altos de bienestar son los que obtienen más apoyo de colegas fuera de la escuela, apoyo positivo del supervisor, así como colaboración y confianza de la gestión por parte del equipo que dirigen.

EL PRESENTE ESTUDIO

En este marco emergente que postula la relevancia de la pasión por la educación (e.g., Ruiz-Alfonso y León, 2016), y potencialmente por la función directiva como un aspecto clave del liderazgo (Horwood *et al.*, 2021), y ante la escasez de evidencias en nuestro contexto cultural, nos planteamos como objetivo de esta investigación analizar los niveles de pasión en profesionales de la dirección escolar y su relación con variables profesionales. Adicionalmente, este análisis se puede extender a la comparación transcultural España-Iberoamérica. Específicamente, Cataluña y Chile.

Sabemos que en sistemas educativos con modelos muy centralizados, como es el caso de países referentes en el contexto iberoamericano, se considera que la baja profesionalización de la dirección (i.e., escasa formación, bajo reconocimiento y falta de recursos para la gestión) explica las crisis de identidad y gran parte de los malestares de las personas que asumen las funciones de dirección, a medio camino entre la función docente y el deseo por liderar (Bolívar y Ritacco, 2016; Montero, 2012; Zabalza y Zabalza, 2012). Esta realidad contrasta con el carácter voluntario que, mayoritariamente, supone presentar una candidatura a la dirección de un centro educativo por parte de profesionales que: a) se han consolidado como docentes y se sienten atraídos por la gestión y el liderazgo de las organizaciones educativas (Teixidó, 2000), y/o b) se sienten empujados por el equipo para dar este paso en lo que puede considerarse una decisión (inter)personal (Galdames *et al.*, 2022). Sólo por ello deberíamos esperar que la dirección sea una actividad que atrae al candidato, que siente o ha experimentado que le gusta, que le va a exigir tiempo y esfuerzo, y que la considera importante para sí mismo, en consonancia con la definición de pasión.

Aunque entre Cataluña y Chile hay importantes diferencias culturales y en la gestión del sistema educativo, encontramos diversas razones que justifican el sentido y la viabilidad de este estudio de valor transcultural: 1) el uso del mismo idioma permite aplicar un único instrumento; 2) ambos sistemas educativos son similares en cuanto al modelo centralizado y la burocratización (Murillo y Hernández-Castilla, 2015); 3) en ambos países se accede a la dirección mediante un proceso de

selección, entre personal docente con experiencia mínima variable, y en disposición de una formación/titulación específica en dirección y gestión (LOMCE, 2013; Peirano *et al.*, 2015); y 4) en ambos países la mayor debilidad que se detecta en la dirección es la escasa dedicación a gestionar y liderar la enseñanza y el aprendizaje (MINEDUC, 2015; Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Ureña, 2018).

MÉTODO

Muestra

Participaron 453 directivos, 262 (57,8%) españoles y 191 (42,2%) chilenos, con edades comprendidas entre 27 y 77 años ($M_{\text{edad}} = 50,25$ años; $SD = 9,28$). El criterio de inclusión ha sido ser miembro activo del equipo directivo de un centro de educación primaria, secundaria o integrado. No existen *missing data*.

Instrumentos

Los participantes respondieron la escala de Pasión (Marsh *et al.*, 2013) en su adaptación al español (Chamarro *et al.*, 2015). Esta escala se ha mostrado psicométricamente robusta e invariante para el tiempo, el sexo, la edad y la actividad (Chamarro *et al.*, 2015; Marsh *et al.*, 2013). Este fuerte apoyo a la invariancia en diferentes actividades es importante, lo que demuestra que el mismo conjunto de ítems es igualmente válido en relación con la pasión por diversas actividades, incluida la pasión directiva, que es el enfoque de nuestro estudio. La escala de la Pasión incluye dos subescalas de seis ítems que evalúan la pasión hacia una actividad orientada de forma armoniosa (PA), como por ejemplo “La dirección refleja las cualidades que me gustan de mí mismo/a” o “Ejercer la dirección está en armonía con las otras actividades de mi vida”; y de forma obsesiva (PO), como por ejemplo “Tengo dificultad para controlar la urgencia para trabajar en la dirección” o “La dirección es la única actividad que verdaderamente me activa”. También incluye cinco ítems de pasión general (PG), que se utilizan para evaluar si la participación de los sujetos en una actividad se puede considerar apasionada: *tiempo invertido* en la dirección, *amor o gusto* por la dirección, *importancia* otorgada a la dirección, la dirección percibida como *pasión*, dirección sentida como parte de la *identidad*. Los directivos respondieron en una escala Likert de 7 puntos oscilante entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Para aclarar el enfoque en el contexto de trabajo, reemplazamos la palabra “actividad” en la escala original por “ejercer la dirección”, como es típico en los estudios de pasión laboral (Marsh *et al.*, 2013).

El instrumento mostró una aceptable fiabilidad para las subescalas de pasión armoniosa (.80), obsesiva (.70) y pasión general (.73). Tradicionalmente (Valle-rand y Houlfort, 2003) se ha utilizado la subescala de pasión general como criterio para excluir a las personas que obtienen una puntuación inferior a 4 en la escala de respuesta de 7 puntos, puesto que se considera que no son lo suficientemente apasionadas como para manifestar PA o PO. De acuerdo con Pollack *et al.* (2020), se consideró la PG como una variable substantiva, por lo que, en contra de estudios anteriores, debe ser utilizada. Esto posibilita la inclusión de todos los directivos, tanto si la muestra de PA y PO es baja como si es elevada, por lo que se recomienda yuxtaponer PG con PA y PO para considerar las tres formas de pasión en el mismo estudio (Horwood *et al.*, 2021).

Procedimiento

El acceso a los participantes fue facilitado por la Agrupación Escolar Catalana, la Fundación Escuela Cristiana de Cataluña y la Asociación de Directivos de la Educación Pública de Cataluña AXIA, en España; y por el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar y el Ministerio de Educación Chileno, en Chile.

El cuestionario fue facilitado a los participantes mediante un correo electrónico con: a) una presentación que enfatizaba la necesidad de una investigación empírica en torno a la dirección-liderazgo escolar, b) una breve explicación del cuestionario, y c) un consentimiento a la participación en el estudio. El cuestionario se respondía mediante la aplicación *SurveyMonkey*. Los participantes completaron de forma anónima y voluntaria el cuestionario empleando aproximadamente 10 minutos.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS versión 26.0 en español. Las técnicas utilizadas fueron: (a) análisis descriptivo, (b) análisis de correlaciones, (c) análisis de regresión logística con selección de predictores por pasos hacia adelante, en el que las variables sociodemográficas se introdujeron en el primer paso, las variables socioprofesionales, en el segundo, y los productos PGxPA y PGxPO en el tercero.

RESULTADOS

La Tabla 1 recoge las principales características de la muestra en función de características sociodemográficas y socioprofesionales vinculadas al ejercicio profesional

como directivos. No se aprecian diferencias en cuanto a la distribución por sexo entre ambos países, pero se da una mayor presencia de directivos hombres. Los directivos chilenos han recibido más formación en tareas directivas y tienen un grado de formación académica superior que los españoles. Los directivos chilenos que trabajan en centros de enseñanza primaria tienen mayor representación en la muestra, mientras que los directivos de Cataluña con mayor representación trabajan en centros integrados, que engloban enseñanza primaria y secundaria. Para las dos submuestras se aprecia una mayor frecuencia de directivos que trabajan en centros subvencionados.

Tabla 1. Características de la muestra

VARIABLE		DIRECTIVOS CATALUÑA		DIRECTIVOS CHILE		CHI-CUADRADO	p
		n	%	n	%		
Sexo	H	102	38,9	81	42,4	,498	,258
	M	160	61,1	110	57,6		
Formación inicial	Grado	175	66,8	45	23,6	82,61	,000
	Posgrado/Máster	87	32,2	146	76,4		
Formación en gestión	Sí	78	29,8	158	82,7	124,11	,000
	No	184	70,2	33	17,3		
Tipo de centro	Primaria	67	25,6	102	53,4	37,77	,000
	Secundaria	65	24,8	36	18,8		
	Centro integrado	130	49,6	53	27,7		
Titularidad	Pública	55	21	88	46,1	33,16	,000
	Subvencionada	207	79	103	53,9		

Únicamente un 8,4% (7,3% en el caso de Chile y un 9,2% para España) de los directivos participantes mostraron puntuaciones bajas en la escala de pasión general (medias inferiores a 20 sobre un rango máximo de 35 puntos). Esto indica una elevada prevalencia de pasión entre los directivos de nuestro estudio. En general se aprecia una elevada PA y una baja PO. Los directivos chilenos muestran mayor

pasión general, armoniosa y obsesiva que los españoles (ver Tabla 2). Se aprecian diferencias para la edad y los años de experiencia como directivo entre los directivos de ambos países, no así para la antigüedad en el cargo actual: los directivos chilenos son mayores, pero tienen menos años de experiencia.

Tabla 2. Comparaciones de medias para las diferentes variables en función del país

VARIABLES	CHILE M(DT)	CATALUÑA M(DT)	F	p	η^2
Edad	51,62 (10,82)	49,25 (7,84)	7,27	,007	,016
Años en el cargo	7,06 (6,43)	7,24 (6,45)	,080	,777	,000
Años de experiencia	9,55 (9,92)	11,82 (8,08)	7,15	,008	,016
PG	28,20 (5,34)	27,00 (4,64)	6,61	,010	,014
PA	36,57 (5,02)	32,09 (4,90)	89,91	,000	,166
PO	18,35 (7,12)	17,03 (6,79)	4,17	,042	,009

Nota: PO = Pasión obsesiva; PA = Pasión armoniosa; PG = Pasión general.

Análisis de correlaciones

Como se puede observar en la Tabla 3, la edad muestra correlaciones positivas y moderadas con la antigüedad como directivo y en el cargo actual, que están fuertemente correlacionadas entre ellas. La edad y los años en el cargo correlacionan con la PA y los años de experiencia con la PG. La PG correlaciona moderadamente con la PA y PO. La PA y la PO no muestran correlación entre ellas.

Tabla 3. Correlaciones de las variables

VARIABLE	1	2	3	4	5	6
1. Edad	-	,415**	,531**	,044	,174**	,005
2. Años en el cargo		-	,649**	,086	,135**	-,037
3. Años de experiencia			-	,093*	,069	-,006
4. PG				-	,550*	,358*

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 3. Correlaciones de las variables

VARIABLE	1	2	3	4	5	6
5. PA					-	,084
6. PO						-

Nota: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; PG = Pasión general; PA = Pasión armoniosa; PO = Pasión obsesiva.

Análisis de regresión

Los resultados del análisis de regresión logística se muestran en la Tabla 4. Para el tipo de cargo directivo como variable dependiente, la *edad*, el *país*, la *formación en gestión*, *dirigir un centro de secundaria* y *pasión armoniosa* explican el 32,2% de la varianza, siendo clasificados correctamente el 92,4% de los directores y el 47,5% de los jefes de estudio. Tener menor edad, ser directivo en Cataluña, disponer de formación en gestión, trabajar en un centro de secundaria y mostrar PA son predictores del tipo de directivo.

Tabla 4. Resultado del análisis de regresión logística sobre la función directiva (director vs otros cargos)

VARIABLE DEPENDIENTE	NAGELKERKE R ²	VARIABLES PREDICTIVAS	β	p	EXP(B)
Tipo de cargo directivo	,322	Sexo	-,337	,186	,714
		Edad	-,069	,000	,933
		País	1,40	,000	4,05
		Formación	,467	,076	1,59
		Cursos	1,37	,000	3,95
		Titularidad	-,598	,051	,055
		Primaria	,467	,140	1,59
		Secundaria	,826	,010	2,28
		PGxPA	-,001	,012	,999
		PGxPO	,000	,909	1,00
Constante		,500	,643	1,64	

Nota: PGxPA = Pasión general y armoniosa; PGxPO = Pasión general y obsesiva.

DISCUSIÓN

Nuestro objetivo era explorar los niveles de pasión de la dirección escolar y su relación con variables profesionales en el contexto chileno y catalán. Teniendo en cuenta resultados similares en investigaciones anglosajonas (Horwood *et al.*, 2021; Riley *et al.*, 2020), se partió de la hipótesis de la existencia de altos niveles de pasión en la dirección escolar.

Los resultados muestran altos niveles de pasión y pasión armoniosa entre los sujetos de la muestra, tanto en Chile como en Cataluña. De acuerdo con el MDP, nuestros resultados sugieren, primero, que la dirección escolar es parte fundamental de la identidad de estos directivos (Vallerand y Houliort, 2003; Vallerand, 2015), diferenciándose de lo que supondría ser únicamente trabajadores *engaged* (Birkeland y Buch, 2015).

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que los niveles de PA son superiores a los PO, podemos considerar que los directivos de Chile y Cataluña parecen optar libremente a la dirección, con independencia de contingencias comunes, como podrían ser el reconocimiento profesional, una mayor remuneración, la aceptación social o un impulso incontrolable hacia su tarea. De acuerdo con el MDP, esta pasión por la tarea directiva se desarrollaría al mismo tiempo que mantienen un equilibrio entre su tarea profesional con otros aspectos de su vida. También conlleva que los directivos inviertan esfuerzos de manera sostenida, lo que eventualmente produce mayor desarrollo de sus propias fortalezas, adquisición de nuevas habilidades, y favorece la emergencia de sentimientos de competencia y eficacia personal (Salessi *et al.*, 2017). Como afirman Dubreuil *et al.* (2014) la internalización de la actividad de forma libre y autónoma permite una participación más flexible y adaptativa, a la vez que actúa como una fuerza motivadora que impulsa a implicarse positivamente en la tarea con entusiasmo y favoreciendo la concentración.

Una tercera implicación de los altos niveles de pasión armoniosa en estos directivos sería que indirectamente indican la calidad de las relaciones interpersonales (Beausaert *et al.*, 2021; Philippe *et al.*, 2010; Ruiz-Alfonso y León, 2016). Day (2004) y Phelps y Benson (2012) señalaron que las relaciones positivas con colegas, familias y estudiantes, la tendencia a experimentar afecto positivo con más frecuencia, y percibir un contexto de apoyo y colaboración podían estar asociados con la pasión armoniosa (Day, 2004; Phelps y Benson, 2012).

Se ha encontrado una alta prevalencia de pasión entre los directivos de los dos países, lo que viene a confirmar la relevancia de la pasión en la función directiva, al igual que en otros contextos laborales (e.g., Horwood *et al.*, 2021). Es más, la combinación de elevadas puntuaciones en PA con puntuaciones bajas en PO es

característica del subtipo de pura PA hacia la actividad. Ello sugiere que los directivos de nuestro estudio han internalizado su actividad de una forma totalmente autónoma y muestran todas sus características, incluyendo control sobre la actividad, apertura y equilibrio en las acciones emprendidas para ejercer la función directiva (Schellenberg *et al.*, 2019). También se observó una correlación positiva moderada entre la PG y la PA y la PO. La PA y la PO no correlacionaban entre ellas. Estos resultados son consistentes con los de Horwood *et al.* (2021), y desde un punto de vista teórico ponen de relieve la conveniencia de considerar la yuxtaposición de la PG con la PO y la PA, ya que limita la pérdida de información y permite tener en cuenta el efecto moderador de la PG sobre la PA y la PO. Desde un punto de vista práctico, los resultados de la regresión logística –que avalan el efecto de la PGxPA, pero no el de la PGxPO– sobre el rol directivo ponen de relieve la contribución de la PA a la carrera profesional de los docentes, y especialmente a la elección y el compromiso con el rol directivo, y el rol moderador de la PG. La PG actúa como un potenciador de la PA en el contexto del liderazgo directivo docente, pero no actúa como un potenciador de las potenciales consecuencias negativas de PO.

A la hora de determinar qué variables están relacionadas con la tarea directiva (director vs otros cargos directivos), son otras características individuales (e.g., la PA y la menor edad), sociodemográficas (e.g., el país), de nivel educativo y de formación específica en gestión las que mejor predicen el nivel directivo. Puede deducirse que el rol y la función propiamente directiva se asocian a la pasión, especialmente la armoniosa, considerando otras variables individuales y contextuales. Puede observarse que los directivos de ambos países muestran altos niveles de PA y mayores que de PO. Este resultado sugiere, como proponen Fernet *et al.* (2014), que no se trata de la cantidad de pasión o implicación, sino de la calidad de la pasión por la función directiva. En este sentido, nuestro estudio pone de relieve que es el predominio de la pasión armoniosa el que ayuda a explicar por qué algunos directivos más jóvenes llegan a ejercer funciones de liderazgo directivo.

Sin embargo, los directivos chilenos muestran una mayor formación de posgrado, pero no específicamente en gestión. Trabajan mayormente en instituciones públicas de educación primaria. Así, los directivos de más edad se encuentran en el contexto chileno y, a su vez, los directivos con más experiencia se encuentran en el contexto catalán. El alto promedio de edad en los directivos chilenos (Galdames y Rodríguez, 2010) podría explicarse por el sistema de jubilación de Chile, que, mediante una administradora de fondos de pensiones (AFP), obliga al trabajador a proveer una cantidad mensual de un porcentaje de su sueldo como única forma de tener una jubilación, con el consiguiente efecto de que alargan su vida laboral. Los directivos chilenos trabajan aun teniendo edad avanzada y limitan así la renovación

de personal en los cargos directivos, de manera que menguan la experiencia en el cargo de los futuros directivos.

La relevancia de la formación específica en gestión contradice los hallazgos de Rivero *et al.* (2018) de que no hay evidencia de la relación entre formación y dirección escolar. En este sentido, los resultados sugieren que la formación directiva puede ayudar a impulsar la carrera profesional de los directivos.

Si los directivos de ambos países muestran una elevada PA y ésta, en combinación con una formación específica en gestión directiva, se asocia al hecho de haber alcanzado posiciones de liderazgo directivo tras una larga carrera profesional, esquivando el *burnout*, parece razonable esperar que una carrera profesional y de formación para la gestión directiva que promueva la PA sea beneficiosa en el desarrollo de futuros directivos. Aunque no hay experiencia con el desarrollo de PA en el contexto de los directivos docentes, la experiencia en otros ámbitos sugiere que el apoyo a la autonomía (e.g., con oportunidades para la toma de decisiones, de responsabilidad sobre el cumplimiento de las tareas, y poniendo el foco en la colaboración y la comunicación) por parte de los compañeros y gestores contribuye al desarrollo de la PA (e.g., Fernet *et al.*, 2014). Estas prácticas, en conjunción con el control del entorno profesional de los docentes, evitando una cultura organizacional que limite el apoyo a la autonomía (centrada en la competitividad, el logro personal, la rentabilidad y el conflicto entre los objetivos personales y profesionales), contribuye a crear unas condiciones favorables a la PA (Bélanger *et al.*, 2013).

CONCLUSIONES

Nuestro estudio contribuye a evidenciar que algunas características personales, junto con otras del contexto de la gestión educativa, contribuyen conjuntamente a predecir la posibilidad de ejercer funciones de liderazgo directivo en el contexto educativo. Los resultados transversales sugieren que la elevada pasión, especialmente armoniosa, combinada con una menor edad, formación en gestión directiva y experiencia en educación secundaria, son factores que contribuyen al perfil de liderazgo directivo. Estos resultados contribuyen a aclarar cómo características personales, organizacionales y del contexto educativo contribuyen a conformar un rol de directivo docente, de manera que ayudan a poner en valor recursos humanos y, al mismo tiempo, a evitar el *burnout*. También aportan evidencia empírica a la sugerencia de la importancia del compromiso y la pasión para la innovación y para la consecución de un mejor futuro educativo (Ruiz-Alfonso y León, 2016); y expanden estas evidencias a la función de liderazgo directivo, un factor determinante en

la mejora de los resultados escolares del alumnado y el éxito escolar (Bolívar *et al.*, 2013). Otra aportación destacada tiene que ver con la relevancia del DMP en la comprensión de cómo un docente deviene en directivo. En todo caso, son necesarios estudios longitudinales que examinen cómo un docente apasionado evoluciona en su carrera profesional sin perder su pasión (y sucumbir al *burnout*). En este sentido es necesario identificar nuevas variables, personales y del contexto educativo, que puedan contribuir a mantener o disminuir esa pasión característica de los docentes. Posiblemente, se puede estudiar el rol de las demandas (e.g., sobrecargas) y recursos laborales (Bakker y Demerouti, 2013) en el desarrollo de la pasión por la profesión docente, y la función del liderazgo directivo en especial.

Los administradores de los centros y los responsables de las políticas de personal podrían ofrecer mayores oportunidades de autonomía a quien inicia su carrera docente si queremos que su carrera culmine en funciones de liderazgo. La investigación (e.g., Fernet *et al.*, 2014) sugiere que las oportunidades de participar en la toma de decisiones puede contribuir a promover la PA y limitar la PO, previniendo el *burnout* y favoreciendo el desarrollo de la función docente y del liderazgo directivo. También pueden contribuir a fomentar la PA y la satisfacción laboral la promoción del liderazgo transformacional, la supervisión de docentes noveles sin limitar su autonomía, o la formación en los aspectos apasionantes de la profesión docente y en la mejora de la eficacia docente y directiva.

Finalmente señalamos alguna limitación de nuestro estudio. Dado el diseño transversal, nuestros resultados suponen sólo un acercamiento a los correlatos del liderazgo directivo y no se pueden extraer interpretaciones causales. Igualmente, la generalización de resultados es limitada considerando que la muestra de Cataluña tiene alta representatividad de centros concertados y la de Chile está conformada por centros de la región metropolitana de Santiago. Futuros estudios deberían replicar nuestros hallazgos con muestras a nivel nacional y que aseguren la representatividad de la titularidad.

Fecha de recepción del original: 20 de mayo de 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 20 de septiembre 2022

REFERENCIAS

- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Beusaert, S., Froehlich, D. E., Riley, P. y Gallant, A. (2021). What about school

- principals' well-being? The role of social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143221991853>
- Bélanger, J. J., Lafrenière, M.-A. K., Vallerand, R. J. y Kruglanski, A. W. (2013). When passion makes the heart grow colder: The role of passion in alternative goal suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1), 126-147. <https://doi.org/10.1037/a0029679>
- Birkeland, I. D. y Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholism. *Motivation and Emotion*, 39, 392-408. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-014-9462-x>
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-39. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L. y Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123-138. <http://doi.org/10.1177/0305735609352441>
- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J. y Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22-31. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A., y Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología del Deporte*, 26, 57-61.
- Chamarro, A., Penelo, E., Fornieles, A., Oberst, U., Vallerand, R. J. y Fernández-Castro, J. (2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Passion Scale. *Psicothema*, 27(4), 402-409. <http://doi.org/10.7334/psicothema2015.80>
- Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J. y Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 631-655. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11031-015-9503-0>
- Darmody, M. y Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0162>
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24(4), 425-437. <http://doi.org/10.1080/13632430410001316525>
- Dubreuil, P., Forest, J. y Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration.

- The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 335-349. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898318>
- Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J. y Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270-288. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524>
- Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C. y Morin, E. M. (2011). "Work is my passion": the different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 27-40. <https://doi.org/10.1002/cjas.170>
- Freudenberger, H. J. (1975). *The staff burnout syndrome*. Drug Abuse Council.
- Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Líderes Educativos Previo a Cargos Directivos. Una Nueva Etapa de Formación. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 50-64. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>
- Galdames, S., Opazo, M. J. y Morales, P. (2022). Una decisión (inter)personal: estudio comparativo generacional de la trayectoria laboral de directores en Chile. *Revista de Liderazgo Educativo*, 1(1), 85-111. <https://doi.org/https://doi.org/10.29393/RLE1-5UDSP30005>
- Gallup (2013). State of the global workplace: employee engagement insights for business leaders. <https://news.gallup.com/poll/165269/worldwide-employees-engaged-work.aspx>
- Grissom, J. A., Loeb, S. y Mitani, H. (2015). Principal time management skills: explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793.
- Horwood, M., Marsh, H. W., Parker, P. D., Riley, P., Guo, J. y Dicke, T. (2021). Burning passion, burning out: The passionate school principal, burnout, job satisfaction, and extending the dualistic model of passion. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1668-1688. <https://doi.org/10.1037/edu0000664>
- Kuper, H. y Marmot, M. (2003). Job Strain, Job Demands, Decision Latitude, and Risk of Coronary Heart Disease within the Whitehall II Study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57, 147-153. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.57.2.147>
- Lavigne, G. L., Forest, J. y Crevier-Braud, L. (2012). Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(4), 518-546. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.578390>

- Levin, S., Scott, C., Yang, M., Leung, M. y Bradley, K. (2022). *Supporting a strong, stable principal workforce*. NASSP-LPI.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (10 diciembre 2013), núm. 295
- Liston, D. P. y Garrison, J. W. (Eds.) (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. Routledge.
- Longás, J., Chamarro, A., Riera, J. y 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>
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S.-J., Lacaille, N., Bouffard, T. y Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601-646. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x>
- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K., Parker, P., Morin, A. J. S., Carbonneau, N., Jowett, S., Bureau, J. S., Fernet, C., Guay, F., Salah Abdulljabbar, A. y Paquet, Y. (2013). Passion: Does One Scale Fit All? Construct Validity of Two-Factor Passion Scale and Psychometric Invariance Over Different Activities and Languages. *Psychological Assessment*, 25(3), 796-809. <https://doi.org/10.1037/a0032573>
- MEBD (2017). *Un Marco Español para la Buena Dirección*. FEDADI, FEDEIP y FEAE.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2015). Ley núm. 20845/2015, de 28 de enero, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
- Montero, A. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Wolters Kluwer.
- Malander, N. (2017). Prevalencia de burnout en docentes de nivel secundario. *Revista de Psicología*, 15(29), 84-99.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>

- Peirano, C., Campero, P. y Fernández, F. (2015). Sistema de selección de directivos en Chile: aprendizajes para la región. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 109-134. <https://doi.org/10.35362/rie690142>
- Phelps, P. H. y Benson, T. R. (2012). Teachers with a Passion for the Profession. *Action in Teacher Education*, 34, 65-76. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642289>
- Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houliort, N., Lavigne, G. L. y Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 917-932. <https://doi.org/10.1037/a0018017>
- Pollack, J. M., Ho, V. T., O'Boyle, E. H. y Kirkman, B. L. (2020). Passion at work: A meta-analysis of individual work outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 41(4), 311-331. <https://doi.org/10.1002/job.2434>
- Riley, P., See, S-M., Marsh, H. y Dicke, T. (2020). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey* (IPPE Report). Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University <https://www.healthandwellbeing.org/reports/AU/2019%20ACU%20Australian%20Principals%20Report.pdf>
- Ruiz-Alfonso, Z. y León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001>
- Ruiz-Alfonso, Z., Santana Vega, L. y Vilar Beltran, E. (2018). What about Passion in Education? The Concept of Passion, why it is Important and How Teachers Can Promote it. *European Scientific Journal*, 14(1), 19. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n1p19>
- Rivero, R., Hurtado, C. y Morandé, A. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, 48, 17-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.478>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Salessi, S., Omar, A. y Vaamonde, J. D. (2017). Consideraciones conceptuales sobre la pasión por el trabajo. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 165-178. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1488>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

- Schellenberg, B., Verner-Filion, J., Gaudreau, P., Bailis, D. S., Lafrenière, M. K. y Vallerand, R. J. (2019). Testing the dualistic model of passion using a novel quadripartite approach: A look at physical and psychological well-being. *Journal of Personality*, 87(2), 163-180. <https://doi.org/10.1111/jopy.12378>
- Teixidó, J. (2000). Perspectivas desde las cuales se afronta el acceso a la dirección de un centro escolar público [Actas del congreso]. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Deusto, España. http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/perspectivas_acceso.pdf
- Tran, H., McCormick, J. y Nguyen, T. T. (2018). The cost of replacing South Carolina high school principals. *Management in Education*, 32(3), 109-118. <https://doi.org/10.1177/0892020617747609>
- Ureña, G. (2018). ¿Es la dirección una profesión de riesgo? De la gestión al liderazgo. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 99-101.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777600.001.0001>
- Vallerand, R. J. y Houliort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. En A. S. W. Gilliland, D. D. Steiner y D. P. Skarlicki (Eds.), *Emerging perspectives on values in organizations* (pp. 175-204). Information Age Publishing.
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M. C. y Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373-392. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.05.003>
- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M. E., Dumais, A. y Grenier, S. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 454-478. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1123/jsep.28.4.454>
- Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M. E. y Blanchard, C. (2007). On the Role of Passion in Performance. *Journal of Personality*, 75(3), 505-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x>
- Zabalza, M. A. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea.