

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultat d'Educació

Grau en Pedagogia

Treball de Fi de Grau

ESTILS COMUNICATIUS EN ADULTS

Una aproximació pedagògica al lideratge en la formació empresarial i en entorns
no formals

Autora

Laura Cavaller Ampurdanés

Tutor

Francisco Pérez Lozano

Curs acadèmic 2025–2026

RESUM.....	2
RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓ	3
1.1. Justificació del tema	4
1.2. Context i rellevància del lideratge en formació d'adults	4
1.3. Objectius del treball	5
1.4. Preguntes de recerca	5
1.5. Hipòtesis	6
1.6 Estructura del TFG	6
2. MARC TEÒRIC	7
2.1. La comunicació pedagògica: definició i funcions	8
2.1.1 Funcions de la comunicació pedagògica	8
2.2. Estils comunicatius i lideratge	10
2.2.1. Estil directiu / transmissiu	10
2.2.2. Estil participatiu / dialògic	11
2.3. Aprenentatge d'adults i andragogia	11
2.3.1 Principi de la necessitat de saber.....	12
2.3.2 Autoconcepte i aprenentatge autodirigit.....	12
2.3.3 El valor de l'experiència prèvia	12
2.3.4 Orientació pràctica de l'aprenentatge	12
2.3.5 Disposició i motivació per aprendre	13
2.4. Aprenentatge significatiu i motivació.....	13
2.5. Desenvolupament personal en adults: autonomia, autoestima i autoeficàcia	14
2.5.1 Autonomia en l'aprenentatge adult	14
2.5.2 Autoestima i aprenentatge	14
2.5.3 Autoeficàcia i percepció de competència	15
2.5.4 Relació entre autonomia, autoestima i autoeficàcia	15
2.6. Formació empresarial i entorns no formals com espais educatius	15
3. COMUNICACIÓ DEL LÍDER I APRENTATGE	17
3.1. Rol del líder-formador en contextos no formals.....	17
3.2. Comunicació directiva i transmissiva: característiques i efectes	17

3.3. Comunicació participativa i dialògica: característiques i efectes	18
3.4. Influència dels estils comunicatius en la motivació i l'aprenentatge significatiu	20
4. METODOLOGIA	22
4.1. Enfocament de la recerca (qualitatiu, quantitatiu o mixt)	22
4.2. Participants i context	22
? Líders i formadors	23
? Receptors de formació	23
? Reflexió autobiogràfica	24
4.3. Instruments de recollida de dades (entrevistes, qüestionaris, observació, etc.)	24
4.4. Procediment	25
4.5. Anàlisi de dades	25
4.6. Consideracions ètiques	25
5. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS.....	26
5.1. Comunicació i construcció de l'autonomia	26
5.2. Comunicació i autoestima	27
5.3. Comunicació i aprenentatge personal.....	27
5.4. Relació entre estils comunicatius, aprenentatge i desenvolupament personal	28
5.5. Comparació entre estratègies formatives (directiva vs participativa)	29
6. CONCLUSIONS	32
6.1. Conclusions principals	32
6.2. Limitacions del treball	33
6.3. Implicacions pedagògiques per a la formació empresarial.....	33
6.4. Propostes de futur	35
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	37
8. ANNEXOS.....	39
8.1 Instruments de recollida de dades	39
9. AGRAÏMENTS.....	60

RESUM

Aquest treball de fi de grau analitza els estils comunicatius del líder en contextos de formació empresarial i no formal, amb l'objectiu d'identificar quines pràctiques comunicatives afavoreixen l'aprenentatge significatiu, el desenvolupament de l'autonomia i el creixement personal de les persones adultes participants.

El marc teòric s'articula entorn de la comunicació pedagògica, l'andragogia de Knowles, l'aprenentatge significatiu d'Ausubel, les aportacions de Vygotski sobre la zona de desenvolupament proper, i les teories de Bandura sobre l'autoeficàcia. Es diferencien dos grans estils de lideratge: el directiu o transmissiu, de caràcter unidireccional, i el participatiu o dialògic, de caràcter bidireccional, cadascun amb efectes pedagògics diferenciats sobre la motivació, l'autonomia i l'autoestima dels participants.

Metodològicament, s'adopta un enfocament qualitatiu amb un disseny d'estudi de casos múltiple. Les dades han estat recollides mitjançant entrevistes semiestructurades a sis líders o formadors i quatre receptors de formació en contextos diversos —empresarial, socioeducatiu i formal—, complementades amb una reflexió autobiogràfica de l'autora.

Els resultats mostren que un estil comunicatiu participatiu i dialògic contribueix significativament al desenvolupament de l'autonomia, l'autoestima i l'autoeficàcia dels adults en formació, mentre que un estil directiu pot limitar la motivació intrínseca i la construcció autònoma del coneixement. Es conclou que la comunicació del líder constitueix una variable pedagògica central en qualsevol entorn formatiu no formal.

Paraules clau: *estils comunicatius, lideratge pedagògic, formació d'adults, aprenentatge significatiu, entorns no formals.*

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado analiza los estilos comunicativos del líder en contextos de formación empresarial y no formal, con el objetivo de identificar qué prácticas comunicativas favorecen el aprendizaje significativo, el desarrollo de la autonomía y el crecimiento personal de las personas adultas participantes.

El marco teórico se articula en torno a la comunicación pedagógica, la andragogía de Knowles, el aprendizaje significativo de Ausubel, las aportaciones de Vygotski sobre la zona de desarrollo próximo, y las teorías de Bandura sobre la autoeficacia. Se diferencian dos grandes estilos de liderazgo: el directivo o transmisivo, de carácter unidireccional, y el participativo o dialógico, de carácter bidireccional, cada uno con efectos pedagógicos diferenciados sobre la motivación, la autonomía y la autoestima de los participantes.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos múltiple. Los datos han sido recogidos mediante entrevistas semiestructuradas a seis líderes o formadores y cuatro receptores de formación en contextos diversos —empresarial, socioeducativo y formal—, complementadas con una reflexión autobiográfica de la autora.

Los resultados muestran que un estilo comunicativo participativo y dialógico contribuye significativamente al desarrollo de la autonomía, la autoestima y la autoeficacia de los adultos en formación, mientras que un estilo directivo puede limitar la motivación intrínseca y la construcción autónoma del conocimiento. Se concluye que la comunicación del líder constituye una variable pedagógica central en cualquier entorno formativo no formal.

Palabras clave: *estilos comunicativos, liderazgo pedagógico, formación de adultos, aprendizaje significativo, entornos no formales.*

ABSTRACT

This undergraduate thesis analyses the communicative styles of leaders in business training and non-formal education contexts, with the aim of identifying which communicative practices foster meaningful learning, the development of autonomy, and the personal growth of adult participants.

The theoretical framework draws on pedagogical communication theory, Knowles' andragogy, Ausubel's meaningful learning, Vygotski's concept of the zone of proximal development, and Bandura's self-efficacy theory. Two main leadership styles are distinguished: the directive or transmissive style, which is unidirectional in nature, and the participatory or dialogic style, which is bidirectional, each with distinct pedagogical effects on participants' motivation, autonomy, and self-esteem.

Methodologically, a qualitative approach is adopted using a multiple case study design. Data were collected through semi-structured interviews with six leaders or trainers and four training recipients across diverse contexts —business, socio-educational, and formal education—, supplemented by an autobiographical reflection from the author.

The findings show that a participatory and dialogic communicative style significantly contributes to the development of autonomy, self-esteem, and self-efficacy among adult learners, while a directive style may limit intrinsic motivation and autonomous knowledge construction. The study concludes that the leader's communication constitutes a central pedagogical variable in any non-formal training environment.

Keywords: *communicative styles, pedagogical leadership, adult learning, meaningful learning, non-formal environments.*

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Justificació del tema

El lideratge i la comunicació constitueixen dos elements fonamentals en qualsevol procés formatiu, especialment en contextos d'educació d'adults i en entorns no formals com l'àmbit empresarial o comunitari. La manera com una persona líder transmet la informació, construeix la seva imatge i interactua amb els altres pot influir significativament en la motivació, la percepció d'autoritat, el clima relacional i, en conseqüència, en l'aprenentatge i el desenvolupament personal dels participants.

Des d'una perspectiva socioeducativa, vivim en un context marcat per canvis accelerats en el mercat laboral, la digitalització dels processos i la necessitat constant d'actualització professional. En aquest escenari, la formació d'adults en entorns empresarials ha adquirit un protagonisme creixent com a eina de desenvolupament personal i organitzacional. Tanmateix, sovint s'inverteix més atenció en els continguts formatius que en la manera com aquests es transmeten. La qualitat comunicativa del líder o formador —que inclou no només el missatge sinó també el vincle que estableix amb els participants— continua sent un aspecte poc sistematitzat i escassament estudiat en aquests contextos.

Pedagògicament, aquesta mancança resulta significativa. Les investigacions sobre aprenentatge adult posen de manifest que les persones adultes no aprenen de la mateixa manera que ho fan els infants: necessiten sentir que allò que aprenen és rellevant, que se'ls tracta com a agents actius i que el formador estableix un clima de confiança i reconeixement. En aquest sentit, l'estil comunicatiu del líder no és un element accessori, sinó una variable pedagògica central que condiciona la qualitat de l'aprenentatge i el desenvolupament de competències com l'autonomia, l'autoestima i l'autoeficàcia.

En la vida quotidiana, totes les persones han estat exposades a diferents figures de lideratge —familiars, docents, tutors de pràctiques, responsables laborals—, cadascuna amb un estil comunicatiu propi. Tanmateix, no sempre es reflexiona de manera sistemàtica sobre com aquests estils influeixen en la manera com es rep la informació, en la construcció de l'autonomia o en la percepció de competència personal.

Aquest treball neix, per tant, de la confluència de diverses motivacions: d'una banda, l'interès per analitzar i comparar diferents estils de lideratge presents en entorns reals i quotidians; de l'altra, la voluntat de contribuir a una mirada més pedagògica sobre la formació empresarial, reconeixent que l'acte de formar no és neutre i que la comunicació del líder té implicacions directes sobre qui aprèn, com aprèn i amb quina disposició ho fa.

1.2. Context i rellevància del lideratge en formació d'adults

Les transformacions del mercat laboral de les últimes dècades han posat de manifest la necessitat de repensar els processos de formació en contextos professionals. L'acceleració tecnològica, la digitalització de les organitzacions i la constant renovació de les competències requerides han convertit la formació d'adults en un eix estratègic tant per a les empreses com per a les persones treballadores. En aquest context, la figura del líder o formador adquireix una rellevància especial, ja que és qui articula els processos d'aprenentatge en entorns on la formació no sempre segueix una lògica escolar o acadèmica.

Malgrat aquesta rellevància, la dimensió pedagògica del lideratge en entorns no formals continua sent un àmbit poc explorat. La recerca sobre lideratge empresarial s'ha centrat tradicionalment en aspectes organitzatius, de gestió o de rendiment, sense aprofundir suficientment en com els estils comunicatius del líder afecten la qualitat de l'aprenentatge dels participants. Aquesta mancança és especialment notable en contextos com la formació en empreses o les organitzacions no formals, on els processos educatius es produeixen de manera implícita, integrada en la pràctica quotidiana i sovint sense una planificació pedagògica explícita.

Des del camp de la pedagogia, diversos autors han assenyalat que el lideratge educatiu no es limita als contextos escolars, sinó que es manifesta en qualsevol situació en què una persona guia, orienta o facilita l'aprenentatge d'altres. En aquest sentit, qualsevol responsable d'equip, coordinador o formador en un entorn empresarial exerceix, vulgui o no, un rol pedagògic. La manera com es comunica, com transmet la informació, com respon a les preguntes o com gestiona els errors del grup constitueix, en definitiva, una pràctica educativa amb efectes reals sobre les persones que rep la formació.

La rellevància d'aquest estudi, per tant, en la necessitat d'aportar una mirada pedagògica a un fenomen que fins ara ha estat abordat principalment des de perspectives de gestió o psicologia organitzacional. Analitzar els estils comunicatius del lideratge des de la pedagogia permet identificar quines pràctiques afavoreixen un aprenentatge més significatiu, autònom i motivat, i extreure'n orientacions aplicables a la millora de la formació en entorns empresarials i no formals.

1.3. Objectius del treball

Objectiu general: Analitzar i comparar diferents estils comunicatius de lideratge en entorns de formació empresarial i no formal, amb la finalitat d'identificar quines pràctiques comunicatives afavoreixen l'aprenentatge significatiu, el desenvolupament de l'autonomia i el creixement personal de les persones adultes participants.

Objectius específics:

- Identificar i descriure les característiques comunicatives de tres o quatre figures de lideratge en contextos reals de formació empresarial o no formal.*
- Analitzar com la imatge projectada pel líder —autoritat, proximitat, seguretat, empatia— incideix en la percepció que en tenen les persones participants.*
- Examinar de quina manera els estils comunicatius del líder influeixen pedagògicament en la motivació, l'autonomia, l'autoestima i la percepció d'autoeficàcia dels adults en procés formatiu.*
- Comparar els efectes d'un estil més directiu amb un estil més participatiu sobre la qualitat de l'aprenentatge i el clima relacional del grup.*
- Extreure orientacions pedagògiques aplicables al disseny i la millora de processos formatius en contextos empresarials i no formals.*

1.4. Preguntes de recerca

- De quina manera l'estil comunicatiu del líder condiciona la qualitat de l'aprenentatge en adults en contextos empresarials i no formals?*

- Quines diferències pedagògiques s'observen entre un estil directiu i un estil participatiu en termes de motivació, participació i construcció del coneixement?
- Com influeix la imatge del líder —seguretat, autoritat, proximitat— en la predisposició a l'aprenentatge dels participants adults?
- En quina mesura l'estil comunicatiu del líder afavoreix o dificulta el desenvolupament de l'autonomia i l'autoeficàcia en persones adultes en formació?
- Quines implicacions pedagògiques es poden derivar de l'anàlisi dels estils comunicatius per millorar la pràctica formativa en entorns empresarials?

1.5. Hipòtesis

L'estil comunicatiu del líder o formador constitueix una variable pedagògica determinant en els processos d'aprenentatge adult en entorns empresarials i no formals. Concretament, s'hipotetitza que una comunicació de caràcter participatiu i dialògic —caracteritzada per l'escolta activa, el reconeixement de l'experiència prèvia dels participants i la promoció de l'autonomia— afavoreix un aprenentatge més significatiu i contribueix al desenvolupament de l'autoestima i l'autoeficàcia de les persones adultes en formació. En contrast, un estil comunicatiu predominantment directiu o transmissiu pot limitar la participació activa, reduir la motivació intrínseca i dificultar la construcció autònoma del coneixement. Aquesta hipòtesi es contrastarà a partir de les dades obtingudes mitjançant les entrevistes realitzades als dos contextos d'estudi, analitzant tant la perspectiva dels líders com la dels participants en els processos formatius.

1.6 Estructura del TFG

Aquest treball s'estructura en nou apartats principals que segueixen una lògica progressiva, des de la fonamentació teòrica fins a les conclusions i les propostes de millora.

El primer apartat, la Introducció, presenta la justificació del tema, el context i la rellevància del lideratge en la formació d'adults, els objectius generals i específics, les preguntes de recerca, les hipòtesis de treball i la present descripció de l'estructura del TFG.

El segon apartat conté el Marc Teòric, que estableix els fonaments conceptuals del treball en cinc dimensions complementàries: la comunicació pedagògica i les seves funcions; els estils comunicatius i el lideratge (directiu i participatiu); l'aprenentatge d'adults i l'andragogia; l'aprenentatge significatiu i la motivació; el desenvolupament personal en adults (autonomia, autoestima i autoeficàcia); i, finalment, la formació empresarial i els entorns no formals com a espais educatius.

El tercer apartat, Comunicació del Líder i Aprenentatge, posa en diàleg els elements del marc teòric per analitzar com el rol del líder-formador en contextos no formals, la comunicació directiva i la participativa, i la seva influència sobre la motivació i l'aprenentatge significatiu estan estretament relacionats.

El quart apartat descriu la Metodologia de la recerca: l'enfocament qualitatiu adoptat, els participants i el context, els instruments de recollida de dades (entrevistes semiestructurades), el procediment seguit, l'anàlisi de contingut qualitativa aplicada i les consideracions ètiques.

El cinquè apartat presenta l'Anàlisi i Interpretació dels Resultats, organitzada en cinc subapartats que aborden la relació entre la comunicació del líder i la construcció de l'autonomia, l'autoestima, l'aprenentatge personal, el desenvolupament personal i la comparació entre estratègies formatives directives i participatives.

El sisè apartat recull les Conclusions del treball, estructurades en quatre subapartats: les conclusions principals, les limitacions de l'estudi, les implicacions pedagògiques per a la formació empresarial i les propostes de futur.

El setè apartat inclou les Referències Bibliogràfiques, i els apartats vuitè i novè contenen, respectivament, els Annexos —amb els instruments de recollida de dades i les transcripcions de les entrevistes— i els Agraïments.

2. MARC TEÒRIC

2.1. La comunicació pedagògica: definició i funcions

La comunicació pedagògica és un procés dinàmic que permet la interacció efectiva entre el docent i l'alumnat, a través del qual es transmeten coneixements, valors i actituds que faciliten l'assoliment dels objectius educatius. Tot i que no sempre es presenta amb una definició teòrica estricta, la comunicació pedagògica implica no només la transmissió d'informació, sinó també la creació d'un clima educatiu basat en el respecte, la tolerància i l'empatia, elements que afavoreixen l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels estudiants (Ugalde Villalobos i Canales García).

En aquest sentit, la comunicació pedagògica es pot entendre com una interacció educativa de caràcter bidireccional i relacional que es produeix dins l'entorn formatiu. En aquest procés, el docent ha d'exercir una comunicació clara, assertiva i empàtica, mentre que l'alumnat adopta un paper actiu en la interpretació i resposta dels missatges. La comprensió mútua i l'atenció a les emocions i percepcions dels participants són factors essencials per a una ensenyança efectiva (Ugalde Villalobos i Canales García).

2.1.1 Funcions de la comunicació pedagògica

La comunicació pedagògica no es limita a transmetre informació, sinó que constitueix un element central que dona forma a tota l'experiència formativa. Tal com assenyalen Ugalde Villalobos i Canales García, les seves funcions van molt més enllà de la simple transmissió de continguts, ja que incideixen directament en la qualitat de les relacions educatives, el clima del grup i la disposició de les persones per aprendre. En aquest sentit, la comunicació esdevé una eina clau per acompanyar processos d'aprenentatge significatius, especialment en contextos de formació d'adults i en entorns no formals, on la trajectòria vital i les experiències prèvies de l'alumnat tenen un pes rellevant.

A continuació, es desenvolupen les principals funcions de la comunicació pedagògica:

- *Facilitar l'aprenentatge*

Una comunicació clara, estructurada i adaptada a les característiques del grup permet que l'alumnat compregui millor els continguts, les instruccions i les activitats proposades. Això implica no només explicar, sinó també saber adequar el llenguatge, utilitzar exemples propers i verificar la comprensió. A més, la retroalimentació constant i significativa afavoreix la construcció de coneixement i l'assoliment dels resultats d'aprenentatge (Ugalde Villalobos i Canales García). En contextos d'adults, aquesta funció és especialment rellevant, ja que sovint cal connectar els continguts amb experiències reals i aplicables.

- *Fomentar el respecte i la tolerància*

La comunicació a l'aula ha de contribuir a construir relacions basades en el respecte, la tolerància i l'honestetat. No es tracta només d'evitar conflictes, sinó de generar espais segurs on totes les persones se sentin legitimades per expressar les seves idees, dubtes i opinions. Això és especialment important en grups diversos, on conviuen diferents realitats, trajectòries i punts de vista. Una comunicació inclusiva i respectuosa afavoreix la cohesió del grup i el sentiment de pertinença.

- *Promoure la motivació i l'entusiasme*

Quan la comunicació és assertiva, propera i motivadora, l'alumnat se sent reconegut i valorat, fet que incrementa la seva implicació en el procés d'aprenentatge. El reconeixement dels esforços, l'ús d'un llenguatge positiu i la capacitat de generar interès són elements clau per mantenir la motivació, especialment en entorns no formals o amb persones adultes que poden haver tingut experiències educatives prèvies poc satisfactòries (Ugalde Villalobos i Canales García).

- *Desenvolupar habilitats socioemocionals*

La comunicació pedagògica no només transmet continguts acadèmics, sinó que també facilita el desenvolupament personal. A través de la interacció, l'alumnat pot expressar emocions, inquietuds i interessos, alhora que desenvolupa habilitats com l'empatia, l'escolta activa i l'autoreflexió. Aquesta dimensió és fonamental en processos educatius que busquen una formació integral de la persona, especialment en àmbits socials i educatius.

- *Prevenir i resoldre conflictes*

Una comunicació assertiva i basada en l'escolta activa permet detectar necessitats, tensions o malentesos abans que esdevinguin conflictes. Així mateix, facilita la resolució constructiva de situacions problemàtiques, promovent el diàleg, la negociació i la comprensió mútua (Ugalde Villalobos i Canales García). En aquest sentit, el rol del docent com a mediador comunicatiu esdevé clau per mantenir un clima positiu i funcional.

- *Enfortir la relació entre docent i alumnat*

Una comunicació efectiva contribueix a construir vincles de confiança i respecte mutu entre docent i alumnat. Quan l'alumnat percep que és escoltat i tingut en compte, augmenta la seva implicació i compromís amb el procés educatiu. Aquesta relació de confiança és especialment important en contextos socioeducatius, on el vincle pot esdevenir un factor determinant per a l'èxit formatiu.

- *Impulsar la participació i el treball en equip*

Una comunicació oberta i bidireccional fomenta la participació activa de l'alumnat i promou el treball cooperatiu. A través del diàleg, l'intercanvi d'idees i la construcció conjunta de coneixement, es desenvolupen competències clau com la col·laboració, la responsabilitat compartida i la capacitat de treballar amb altres. Aquestes habilitats són essencials tant en l'àmbit educatiu com en el social i professional.

Cal afegir que la comunicació pedagògica és també un element essencial per a una gestió educativa eficaç. La comunicació assertiva, juntament amb l'escolta activa, permet als docents exercir un lideratge educatiu que orienta, motiva i acompanya l'alumnat en el seu procés formatiu. Així mateix, contribueix a crear un entorn en què tots els membres de la comunitat educativa se senten escoltats i valorats (Ugalde Villalobos i Canales García).

2.2. Estils comunicatius i lideratge

Els estils comunicatius constitueixen un element clau dins del lideratge educatiu, ja que la manera com el responsable d'un grup o institució es comunica influeix directament en el funcionament organitzatiu, la motivació dels participants i el grau d'implicació en els processos d'aprenentatge. La comunicació no només serveix per transmetre informació, sinó que esdevé una eina de gestió que permet orientar, coordinar i generar cohesió entre els membres d'un grup formatiu.

En el context educatiu, els estils comunicatius condicionen el clima relacional i la cultura de la institució. Segons la manera de comunicar-se del líder o formador, es poden afavorir processos més jeràrquics o més participatius, així com diferents nivells d'autonomia i responsabilitat entre els participants. Una comunicació adequada facilita la resolució de conflictes, promou la col·laboració i contribueix a l'assoliment dels objectius formatius.

Els estils comunicatius no són rígids ni universals, sinó que han d'adaptar-se a les característiques del grup, als objectius de la formació i a les situacions específiques que es presenten. La selecció d'un estil comunicatiu adequat permet construir entorns educatius més democràtics i orientats a la millora contínua, alhora que reforça el sentiment de pertinença dels participants i la seva implicació en el procés d'aprenentatge.

Des d'aquesta perspectiva, la comunicació pot adoptar formes verticals, horitzontals o bidireccionals, i cada una d'aquestes té implicacions diferents pel que fa a la participació, la percepció de l'autoritat i el desenvolupament del grup formatiu.

2.2.1. Estil directiu / transmissiu

L'estil directiu o transmissiu es caracteritza per un model de comunicació predominantment unidireccional, en el qual el formador o responsable assumeix el paper principal en la presa de decisions i en la transmissió de la informació. En aquest estil, l'autoritat es fonamenta en la posició jeràrquica i en la capacitat d'oferir instruccions clares i precises que permetin desenvolupar les tasques de manera eficient.

Aquest tipus de comunicació respon a un model de lideratge vertical, on el responsable estableix els objectius, determina les activitats i supervisa el compliment de les tasques assignades. La comunicació es basa principalment en indicacions, orientacions i normes que han de ser seguides pels participants, amb un marge reduït per a la participació en la presa de decisions.

L'estil directiu pot resultar especialment útil en situacions que requereixen rapidesa en la presa de decisions o quan és necessari garantir el compliment estricte de determinats procediments o normes.

També pot ser adequat en processos formatius inicials, en els quals els participants necessiten orientacions clares per comprendre el funcionament de l'activitat o de l'organització.

Tanmateix, l'ús continuat d'aquest estil pot limitar la iniciativa personal i reduir la implicació dels participants en el procés d'aprenentatge. La manca d'espais de diàleg i participació pot provocar desmotivació i dificultar el desenvolupament d'una cultura de col·laboració i innovació. Des del punt de vista comunicatiu, aquest estil prioritza la claredat i l'eficiència en la transmissió d'informació, però tendeix a reduir les possibilitats de retroalimentació i interacció.

2.2.2. Estil participatiu / dialògic

L'estil participatiu o dialògic es basa en un model de comunicació bidireccional que promou la interacció constant entre el formador i els participants. En aquest cas, el responsable del grup no només transmet informació, sinó que facilita espais de diàleg, escolta i reflexió conjunta, afavorint la implicació activa de tots els membres en el procés formatiu.

Aquest estil fomenta un clima relacional caracteritzat per la confiança, el respecte i l'obertura, on les aportacions dels participants es consideren rellevants i es tenen en compte en la presa de decisions. El formador assumeix un rol de guia o facilitador que estimula la participació, promou l'intercanvi d'idees i afavoreix la construcció col·lectiva del coneixement.

El lideratge dialògic es fonamenta en la valoració de la participació i en el reconeixement de la diversitat de punts de vista. Aquest model requereix competències comunicatives específiques, com ara l'escolta activa, la capacitat de mediació i la gestió constructiva dels conflictes. A través d'aquest estil, es promou la corresponsabilitat dels participants i es potencia l'aprenentatge col·laboratiu.

Diversos estudis indiquen que l'estil participatiu contribueix a incrementar la motivació i la satisfacció dels participants, així com el seu compromís amb els objectius formatius. A més, afavoreix la creació d'entorns educatius més positius i cooperatius, en els quals els participants se senten reconeguts i implicats en el seu propi procés d'aprenentatge.

2.3. Aprenentatge d'adults i andragogia

L'aprenentatge en persones adultes presenta unes característiques pròpies que el diferencien de l'educació infantil i juvenil. L'andragogia, concepte desenvolupat principalment per Malcolm Knowles, es defineix com el conjunt de principis i estratègies educatives orientades específicament a la formació d'adults. Aquest enfocament parteix de la idea que les persones adultes disposen d'experiències prèvies, responsabilitats personals i professionals, i una major autonomia que condicionen la seva manera d'aprendre.

Des d'una perspectiva teòrica, l'andragogia es fonamenta en diverses teories de l'aprenentatge que destaquen la importància de l'autonomia, l'experiència prèvia i la rellevància dels continguts. Aquestes aportacions configuren un model d'aprenentatge centrat en la persona adulta, en el qual l'alumne assumeix un paper actiu i responsable dins del procés formatiu.

2.3.1 Principi de la necessitat de saber

Un dels principis fonamentals de l'andragogia és la necessitat que l'adult compregui el sentit i la utilitat dels continguts que aprèn. Segons Knowles (1970), les persones adultes mostren una major implicació en l'aprenentatge quan entenen per què necessiten adquirir determinats coneixements o habilitats. En aquest sentit, l'aprenentatge adult es vincula sovint amb la resolució de problemes reals i amb situacions pràctiques relacionades amb la vida quotidiana o professional.

Aquest principi es relaciona amb les teories de l'aprenentatge orientat a l'acció i a la resolució de problemes, que consideren que el coneixement és més significatiu quan pot ser aplicat immediatament. Així, els adults tendeixen a valorar especialment aquells processos formatius que tenen una utilitat clara i directa en el seu context vital.

2.3.2 Autoconcepte i aprenentatge autodirigit

Un altre element central de l'aprenentatge adult és l'autoconcepte com a persona autònoma i responsable. A diferència dels infants, que depenen en gran mesura de la guia del docent, les persones adultes tendeixen a percebre's com a agents actius del seu propi procés formatiu. Aquesta característica s'associa amb la teoria de l'aprenentatge autodirigit, que defensa que els adults prefereixen participar en la planificació i l'organització de la seva formació (Tough, 1971).

L'autoregulació i la capacitat de prendre decisions sobre el propi aprenentatge contribueixen a incrementar la motivació intrínseca i el compromís amb els objectius formatius. Per aquest motiu, els processos d'aprenentatge d'adults solen ser més efectius quan permeten cert grau d'autonomia i flexibilitat.

2.3.3 El valor de l'experiència prèvia

Des d'una perspectiva constructivista, l'experiència prèvia constitueix un element fonamental en l'aprenentatge adult. Les persones adultes disposen d'un bagatge d'experiències personals, socials i professionals que influeixen en la manera com interpreten i assimilen els nous coneixements.

Aquestes experiències esdevenen un recurs educatiu de gran valor, ja que permeten establir connexions entre el coneixement nou i el coneixement existent. Les teories de l'aprenentatge social també reforcen aquesta idea, destacant que els processos d'aprenentatge es construeixen a partir de la interacció amb l'entorn i amb altres persones. En conseqüència, les metodologies que promouen la reflexió sobre l'experiència, el treball en grup i l'intercanvi de vivències resulten especialment adequades en contextos de formació d'adults.

2.3.4 Orientació pràctica de l'aprenentatge

Una altra característica essencial de l'aprenentatge adult és la seva orientació pràctica i contextualitzada. A diferència de l'educació tradicional, que sovint posa l'èmfasi en l'adquisició de coneixements teòrics, la formació d'adults tendeix a centrar-se en la resolució de situacions reals i en l'aplicació immediata dels continguts apresos.

Les teories de l'aprenentatge situat i contextual destaquen que el coneixement s'adquireix de manera més eficaç quan s'inscriu en contextos significatius i propers a la realitat de l'aprenent. Així, l'aprenentatge adult es vincula estretament amb l'experiència professional i amb les necessitats concretes de cada persona.

2.3.5 Disposició i motivació per aprendre

La disposició per aprendre en l'edat adulta està fortament condicionada per la percepció de rellevància dels continguts. Les persones adultes mostren una major predisposició a participar en processos formatius quan perceben que aquests poden millorar la seva situació personal o professional.

En aquest sentit, les teories motivacionals assenyalen que factors com l'autoestima, la percepció de competència i l'autoeficàcia influeixen de manera decisiva en la participació i la persistència en l'aprenentatge. Quan els adults se senten capaços d'assolir els objectius formatius, augmenta la seva implicació i el seu rendiment.

2.4. Aprenentatge significatiu i motivació

L'aprenentatge significatiu constitueix un dels principals referents teòrics dins de la pedagogia contemporània. Segons David Ausubel, l'aprenentatge esdevé significatiu quan els nous coneixements es relacionen amb els coneixements previs de l'alumne, integrant-se dins la seva estructura cognitiva. Aquest procés permet que els continguts adquirits siguin compresos en profunditat i es mantinguin a llarg termini, a diferència de l'aprenentatge memorístic o repetitiu, que sovint és superficial i poc durador.

Des d'aquesta perspectiva, l'aprenentatge no consisteix simplement en rebre informació, sinó en construir coneixement a partir de les experiències i idees prèvies de l'aprenent. Ausubel destaca que l'estructura cognitiva prèvia és el factor més determinant en el procés d'aprenentatge, ja que la nova informació només esdevé significativa quan pot connectar-se amb coneixements existents.

A més, perquè es produeixi un aprenentatge significatiu és necessari que l'alumne mostri una predisposició favorable cap a l'aprenentatge, fet que posa de manifest la importància de la motivació. Sense motivació i interès, la persona difícilment establirà relacions entre els coneixements nous i els previs, cosa que limita la comprensió i la consolidació dels continguts apresos.

La relació entre aprenentatge significatiu i motivació també s'explica des de les teories constructivistes. Autors com Jean Piaget i Lev Vigotski consideren que l'aprenentatge és un procés actiu de construcció del coneixement que es produeix a partir de la interacció amb l'entorn físic i social. En aquest sentit, la participació activa i l'interès per aprendre esdevenen elements indispensables per al desenvolupament cognitiu.

Segons el constructivisme, l'alumne no és un receptor passiu d'informació, sinó un subjecte actiu que interpreta la realitat i reorganitza els seus coneixements mitjançant processos d'assimilació i acomodació. Aquest procés requereix implicació personal i motivació, ja que l'aprenentatge es produeix quan la persona busca comprendre el significat dels continguts i integrar-los en el seu propi sistema de coneixement.

La motivació constitueix, per tant, un factor fonamental per a l'aprenentatge significatiu. Les teories motivacionals assenyalen que la participació activa dels estudiants depèn en gran mesura del seu interès i de la percepció de rellevància dels continguts. Quan els estudiants perceben que allò que aprenen és útil i té sentit per a la seva vida, augmenta la seva implicació i millora la qualitat de l'aprenentatge.

En aquest sentit, Jerome Bruner destaca la importància de l'aprenentatge per descobriment, en el qual l'alumne participa activament en la construcció del coneixement mitjançant la resolució de problemes i la investigació. Aquest tipus d'aprenentatge afavoreix la motivació i la comprensió profunda dels continguts, ja que els estudiants esdevenen protagonistes del seu propi procés formatiu.

2.5. Desenvolupament personal en adults: autonomia, autoestima i autoeficàcia

El desenvolupament personal constitueix un element fonamental en els processos d'aprenentatge en l'edat adulta. A diferència d'altres etapes educatives, la formació d'adults no només busca l'adquisició de coneixements, sinó també el creixement personal i l'enfortiment de competències psicològiques i socials que permetin a la persona actuar amb autonomia i seguretat en diferents àmbits de la seva vida. En aquest sentit, factors com l'autonomia, l'autoestima i l'autoeficàcia esdevenen elements clau per comprendre el procés d'aprenentatge adult.

2.5.1 Autonomia en l'aprenentatge adult

L'autonomia és una característica essencial de l'aprenentatge en persones adultes. Segons Malcolm Knowles, les persones adultes es perceben a si mateixes com a responsables del seu propi procés formatiu i mostren una tendència natural cap a l'aprenentatge autodirigit. Aquesta autonomia implica la capacitat de prendre decisions sobre què aprendre, com fer-ho i amb quins objectius, fet que afavoreix una major implicació en el procés educatiu.

Des d'una perspectiva motivacional, l'autonomia també ocupa un lloc central dins la teoria de l'autodeterminació desenvolupada per Deci i Ryan. Segons aquests autors, les persones mostren una motivació més elevada quan perceben que tenen control sobre les seves accions i poden participar activament en la presa de decisions. Els entorns educatius que afavoreixen l'autonomia contribueixen a incrementar la implicació, la responsabilitat i la persistència en l'aprenentatge.

En el context de la formació d'adults, promoure l'autonomia significa facilitar espais de participació, oferir possibilitats d'elecció i reconèixer la capacitat de les persones adultes per gestionar el seu propi procés formatiu.

2.5.2 Autoestima i aprenentatge

L'autoestima fa referència a la valoració que una persona fa de si mateixa i de les seves capacitats. En els processos d'aprenentatge adult, l'autoestima té una influència directa en la motivació i en la

participació, ja que les persones amb una percepció positiva de les seves capacitats tendeixen a implicar-se més en les activitats formatives i a persistir davant les dificultats.

Des de l'enfocament humanista, Carl Rogers destaca que l'aprenentatge significatiu es produeix en entorns educatius que ofereixen seguretat emocional, acceptació i respecte. Quan les persones se senten valorades i reconegudes, augmenta la seva confiança i es facilita el desenvolupament personal.

En canvi, una autoestima baixa pot generar inseguretat i por al fracàs, factors que poden dificultar la participació activa en activitats formatives. Per aquest motiu, els processos educatius dirigits a persones adultes han de procurar crear un clima de confiança que afavoreixi l'expressió i la participació.

2.5.3 Autoeficàcia i percepció de competència

Un altre concepte fonamental en el desenvolupament personal és l'autoeficàcia, definida per Albert Bandura com la creença que una persona té sobre la seva capacitat per realitzar amb èxit una determinada tasca. La percepció d'autoeficàcia influeix en el nivell d'esforç, la persistència i l'actitud davant les dificultats.

Les persones amb una elevada autoeficàcia tendeixen a afrontar els reptes amb més confiança i mostren una major disposició per aprendre, mentre que aquelles amb una baixa percepció de competència poden evitar situacions d'aprenentatge per por al fracàs.

En el context de la formació d'adults, l'autoeficàcia es pot reforçar mitjançant experiències d'èxit, el reconeixement dels progressos i la presentació d'objectius assolibles. Aquestes estratègies contribueixen a incrementar la confiança personal i afavoreixen la continuïtat en els processos formatius.

2.5.4 Relació entre autonomia, autoestima i autoeficàcia

L'autonomia, l'autoestima i l'autoeficàcia es troben estretament relacionades i constitueixen tres dimensions complementàries del desenvolupament personal en adults. L'autonomia afavoreix la responsabilitat sobre el propi aprenentatge, l'autoestima reforça la confiança personal i l'autoeficàcia permet afrontar amb seguretat nous reptes formatius.

Aquests tres factors contribueixen a generar una motivació més estable i profunda, que facilita la participació activa i la continuïtat en els processos d'aprenentatge al llarg de la vida. En aquest sentit, la formació d'adults ha de tenir en compte no només els continguts acadèmics, sinó també el desenvolupament personal dels participants.

2.6. Formació empresarial i entorns no formals com espais educatius

L'educació no es limita als espais formals com escoles o universitats, sinó que també es desenvolupa en contextos socials i professionals diversos. En aquest sentit, la formació empresarial i els entorns no

formals poden considerar-se veritables espais educatius, ja que permeten l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds a partir de situacions reals d'aprenentatge.

L'educació no formal es defineix com qualsevol activitat educativa organitzada que es desenvolupa fora del sistema educatiu reglat i que té objectius formatius específics. Aquest tipus d'educació inclou programes de desenvolupament personal, formació professional, capacitat laboral o activitats socioculturals orientades a millorar les condicions de vida i la participació social . A diferència de l'educació formal, no sempre condueix a una titulació oficial, però té un valor educatiu propi i contribueix al desenvolupament integral de les persones.

Els entorns no formals resulten especialment adequats per a la formació d'adults, ja que permeten adaptar els continguts a les necessitats dels participants i connectar l'aprenentatge amb situacions reals. Diverses investigacions indiquen que els processos d'aprenentatge adult depenen tant de les característiques personals dels participants com del context en què es produeixen, fet que reforça la importància dels entorns no formals en la planificació educativa .

En el cas de la formació empresarial, l'aprenentatge es troba estretament vinculat amb la pràctica professional i amb la resolució de problemes reals. Aquest tipus d'aprenentatge permet desenvolupar competències que difícilment es poden adquirir en contextos exclusivament teòrics. Segons diversos estudis sobre aprenentatge al lloc de treball, gran part de les competències professionals s'adquireixen mitjançant processos d'aprenentatge no formal o informal, com ara la pràctica quotidiana, la col·laboració amb altres treballadors o la reflexió sobre l'experiència .

Aquesta perspectiva s'emmarca dins del concepte d'aprenentatge basat en el treball (work-based learning), que integra processos formatius amb experiències laborals reals i facilita la connexió entre teoria i pràctica. Aquest tipus d'aprenentatge contribueix al desenvolupament de competències professionals i a la preparació per al món laboral, alhora que afavoreix actituds positives envers el treball i la responsabilitat personal .

Des d'una perspectiva pedagògica, els entorns empresarials poden esdevenir espais educatius quan incorporen processos d'acompanyament, orientació i reflexió sobre l'experiència. L'aprenentatge que es produeix en aquests contextos no només inclou competències tècniques, sinó també habilitats personals i socials com la comunicació, el treball en equip i la capacitat d'adaptació als canvis.

L'educació no formal també té un paper important en el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida, especialment en societats caracteritzades per la innovació tecnològica i els canvis constants en el mercat laboral. La formació contínua esdevé una necessitat tant social com professional, i els entorns laborals constitueixen espais privilegiats per al desenvolupament de noves competències .

Tanmateix, cal tenir en compte que l'accés a la formació no formal no és igual per a totes les persones. Alguns estudis indiquen que la participació en activitats formatives depèn de factors com el nivell educatiu, la situació laboral o les oportunitats que ofereixen les organitzacions, fet que pot generar desigualtats en l'accés a l'aprenentatge permanent .

Des del punt de vista pedagògic, els entorns no formals ofereixen avantatges importants, com la flexibilitat metodològica, la proximitat amb la realitat dels participants i la possibilitat d'aplicar immediatament els coneixements adquirits. Aquestes característiques els converteixen en espais

especialment adequats per promoure aprenentatges significatius i el desenvolupament personal en persones adultes.

3. COMUNICACIÓ DEL LÍDER I APRENTATGE

El marc teòric desenvolupat fins ara ha permès establir els fonaments conceptuals necessaris per abordar la relació entre comunicació, lideratge i aprenentatge. En aquest capítol, aquests elements es posen en diàleg directe: es tracta d'analitzar com la manera de comunicar-se del líder o formador incideix concretament en els processos d'aprenentatge de les persones adultes en contextos no formals i empresarials. No és una relació abstracta: es produeix cada vegada que un responsable d'equip dona una instrucció, cada vegada que un formador respon una pregunta o cada vegada que un líder decideix si escolta o no escolta el que li diuen.

3.1. Rol del líder-formador en contextos no formals

En els contextos no formals, la figura del líder i la del formador sovint coincideixen en una mateixa persona. A diferència del que passa en entorns educatius reglats, on els rols estan clarament definits, en un entorn empresarial o socioeducatiu qui lidera l'equip també és, en molts casos, qui transmet els coneixements, orienta els processos i avalua (de manera explícita o implícita) el rendiment dels participants. Aquesta superposició de rols té implicacions pedagògiques importants que no sempre es reconeixen.

Bolívar Botía (2015) ha assenyalat que el lideratge educatiu no es circumscriu als espais escolars, sinó que es manifesta en qualsevol situació en què una persona guia, orienta o facilita l'aprenentatge d'altres. En aquesta línia, el concepte de lideratge pedagògic supera la dimensió organitzativa i de gestió per incorporar una mirada explícitament educativa: el líder no només dirigeix, sinó que aprèn i fa aprendre. Això implica una responsabilitat doble que en entorns no formals rarament s'assumeix de manera conscient.

Una altra aportació rellevant per entendre aquest rol és la del lideratge distribuït, que defensa que el lideratge no ha de recaure en una sola persona sinó que pot, i hauria de, repartir-se entre els membres d'un grup o organització (Bolívar Botía, 2015). En contextos no formals, aquesta perspectiva és especialment pertinent: quan el líder-formador promou que els participants assumeixin responsabilitats i protagonisme en el procés formatiu, no sols millora l'aprenentatge, sinó que enforteix la cohesió i el compromís del grup.

Des d'una perspectiva humanista, Rogers va proposar que el rol del formador ideal no és el de transmissor de coneixement, sinó el de facilitador de l'aprenentatge: una persona que crea les condicions perquè els altres puguin aprendre, que confia en la capacitat dels participants i que posa la relació i l'escolta al centre del procés educatiu. Aquest model de facilitador connecta directament amb el rol del líder-formador en contextos no formals, on la relació entre qui guia i qui aprèn és sovint més horitzontal i menys institucionalitzada que en l'educació formal.

3.2. Comunicació directiva i transmissiva: característiques i efectes

L'estil directiu o transmissiu es caracteritza per una comunicació predominantment unidireccional: el líder parla, dona instruccions i estableix les normes, mentre que els participants escolten, executen i rarament qüestionen. Aquesta manera de liderar connecta amb el que Lewin, Lippitt i White (1939) van descriure

com a estil autoritari, en el qual totes les decisions recauen en el líder, la participació del grup és mínima i la relació entre líder i participants és marcadament asimètrica.

En determinades situacions, aquest estil pot ser funcional. Quan cal transmetre informació de manera ràpida, quan els participants no tenen experiència prèvia en un àmbit concret o quan la situació requereix decisions immediates, una comunicació directiva pot ser eficient i fins i tot necessària. El problema apareix quan aquest estil s'utilitza de manera sistemàtica i exclusiva, sense adaptar-se a les característiques del grup ni a les necessitats del moment.

Goleman (2000) va identificar sis estils de lideratge vinculats a la intel·ligència emocional, i va assenyalar que el lideratge coercitiu, que observem que és el més proper a l'estil directiu extrem, és el que genera pitjors resultats en termes de clima organitzacional i motivació a llarg termini. Malgrat que pot ser útil en situacions de crisi, el seu ús continuat erosiona la confiança, redueix la creativitat i genera dependència respecte al líder.

Els efectes d'un estil directiu sostingut sobre les persones adultes en formació són, en general, poc afavoridors per a l'aprenentatge. En primer lloc, tendeix a reduir la participació activa dels participants, que adopten un rol passiu i receptiu que contrasta amb els principis andragògics de Knowles. En segon lloc, pot tenir efectes negatius sobre l'autoestima i l'autoeficàcia: quan la comunicació del líder transmet (també de manera explícita o implícita) que les opinions dels altres no compten o que els errors no són tolerats, es genera un clima d'inseguretat que inhibeix la participació i la presa de riscos. Tal com assenyala Bandura, la percepció de competència es construeix a partir de les experiències i del feedback rebut, i un feedback constant, crític i unidireccional pot tenir un impacte significativament negatiu sobre la confiança personal.

Al final, l'ús exclusiu d'un estil directiu dificulta el desenvolupament de l'autonomia. Si els participants sempre reben instruccions sense participar en la presa de decisions, no desenvolupen la capacitat de gestionar el seu propi procés d'aprenentatge, cosa que limita la seva autonomia professional i personal a llarg termini.

3.3. Comunicació participativa i dialògica: característiques i efectes

L'estil participatiu o dialògic es basa en una comunicació bidireccional que promou l'intercanvi, l'escolta i la construcció conjunta del coneixement. Lewin, Lippitt i White (1939) el van associar a l'estil democràtic de lideratge, en el qual el líder facilita la participació del grup en la presa de decisions i fomenta la responsabilitat compartida. Els seus estudis van mostrar que aquest estil generava grups més motivats, més cohesionats i amb una major qualitat en els resultats, especialment quan el líder no estava present.

Una de les aportacions teòriques més potents per entendre aquest estil és la pedagogia dialògica de Paulo Freire. Freire va criticar el que va anomenar educació bancària —equivalent a l'estil transmissiu—, en la qual l'educand és un recipient passiu que rep i acumula informació. En contrast, va proposar una educació basada en el diàleg, en la qual educador i educand aprenen conjuntament a partir de la reflexió crítica sobre la realitat. Aquesta visió és especialment rellevant en contextos de formació d'adults, on l'experiència vital dels participants és un recurs educatiu que no es pot ignorar.

Goleman (2000) va identificar estils de lideratge com el coach i el democràtic com els més eficaços per generar climes organitzacionals positius i per promoure el compromís i el creixement personal dels participants. Ambdós estils comparteixen trets propis de la comunicació participativa: escolta activa, reconeixement de les capacitats dels altres i orientació cap al desenvolupament personal més que cap al compliment de tasques.

Ara bé, per tal que l'estil participatiu tingui efectes pedagògics reals i no es quedi en una intenció declarada, el líder-formador ha de dominar un conjunt d'estratègies comunicatives concretes que en fan possible la implementació efectiva. La primera i potser més fonamental és el feedback formatiu: no limitar-se a avaluar si allò que ha fet el participant és correcte o incorrecte, sinó orientar la retroalimentació cap al procés, explicant el perquè i obrint espai per a la reflexió conjunta. Hattie (2009), en la seva metaanàlisi sobre factors d'impacte en l'aprenentatge, identifica el feedback com un dels elements amb més poder transformador, especialment quan està orientat a la tasca i al procés i no a la persona ni al resultat. Un feedback formulat en positiu, que reconegui l'esforç i personalitzi la resposta a cada participant, reforça directament l'autoestima i l'autoeficàcia, tal com documenta Bandura a partir de la seva teoria sobre la percepció de competència.

Una segona estratègia essencial és la gestió de l'error com a oportunitat pedagògica. Crear un clima on equivocar-se no generi por ni vergonya és una condició prèvia per a qualsevol aprenentatge significatiu: quan els participants temen el judici del líder, s'inhibeix la participació, es redueix la presa de riscos i, en conseqüència, l'aprenentatge es torna superficial i defensiu. En canvi, quan l'error és tractat com a part natural del procés, els participants s'atreveixen a provar, a preguntar i a construir coneixement de manera més autèntica. Dweck (2006) descriu aquest enfocament com a mentalitat de creixement: la convicció que les capacitats no són fixes sinó que es desenvolupen amb l'esforç i la persistència, una creença que el líder-formador pot cultivar o erosionar amb la seva manera de respondre davant les dificultats del grup.

La tercera estratègia és l'ús de la pregunta com a eina pedagògica central. En lloc de transmetre directament la resposta, el líder-formador que formula preguntes obertes convida els participants a activar el seu coneixement previ, a establir connexions amb la seva experiència i a construir el significat de manera activa. Aquesta pràctica connecta amb el mètode maièutic socràtic i amb la pedagogia de Freire, però també amb el concepte vygotskià de bastida o scaffolding: el líder no dona les respostes fetes, sinó que acompanya, orienta i pregunta perquè el participant pugui arribar una mica més lluny del que arribaria sol. Esperar la resposta, donar temps de reflexió sense omplir el silenci immediatament i recollir les aportacions dels participants per construir el coneixement de manera conjunta són elements que defineixen un estil comunicatiu genuïnament dialògic.

La quarta estratègia és l'escolta activa i la lectura del grup. El líder-formador participatiu no només parla, sinó que observa: detecta senyals no verbals de desconexió o desconcert, identifica qui participa i qui no, i adapta el ritme, el to i l'estil comunicatiu en funció del moment del grup i de les necessitats de cada persona. Aquesta capacitat d'adaptació, que Vygotski relacionaria amb operar en la zona de desenvolupament proper de cada participant, requereix una presència atenta i una sensibilitat comunicativa que no s'improvisa, sinó que es desenvolupa amb la reflexió constant sobre la pròpia pràctica.

Finalment, la cinquena estratègia és el modelatge: el líder-formador ensenya no només amb el que diu, sinó amb com actua. Bandura (1977) va demostrar que l'aprenentatge per observació és un mecanisme

fonamental en la construcció del coneixement i de les actituds. Un líder que gestiona la incertesa amb calma, que reconeix els seus propis errors, que mostra interès genuí per les aportacions dels participants i que transmet confiança en les seves capacitats, està modelitzant una manera de relacionar-se amb el coneixement i amb les persones que els participants incorporen, de manera sovint inconscient, al seu propi repertori professional i personal.

Els efectes d'aquest estil sobre l'aprenentatge adult són significativament positius. La motivació augmenta quan les persones se senten escoltades i reconegudes. L'autoestima es reforça quan les seves aportacions es valoren. L'autoeficàcia creix quan el líder confia en la capacitat dels participants i els dona espai per demostrar-la. I l'autonomia es desenvolupa quan se'ls permet participar en la presa de decisions, tal com defensen Deci i Ryan des de la teoria de l'autodeterminació: les persones mostren una motivació més profunda i sostinguda quan perceben que tenen control sobre les seves accions i que la seva participació és genuïnament valorada.

Cal dir, però, que l'estil participatiu també requereix competències comunicatives específiques i una gestió acurada dels processos grupals. No es tracta simplement de deixar parlar tothom: implica saber conduir el diàleg, gestionar els conflictes de manera constructiva i mantenir el focus formatiu sense perdre la riquesa de la participació. En aquest sentit, el lideratge dialògic és exigent i requereix una reflexió constant sobre la pròpia pràctica comunicativa.

3.4. Influència dels estils comunicatius en la motivació i l'aprenentatge significatiu

La relació entre l'estil comunicatiu del líder i la motivació dels participants és una de les més documentades en la literatura sobre lideratge educatiu. La manera com el líder es comunica determina en bona mesura si les persones se senten implicades o alienes al procés formatiu, si confien en les seves capacitats o les dubten, i si perceben la formació com una oportunitat o com una obligació.

Des de la teoria de l'autodeterminació, Deci i Ryan distingeixen entre motivació intrínseca —aquella que neix de l'interès genuí per aprendre— i motivació extrínseca —aquella que depèn de recompenses o pressions externes. Un estil comunicatiu participatiu, que promou l'autonomia i el reconeixement, tendeix a afavorir la motivació intrínseca, que és la que genera aprenentatges més profunds i duradors. En contrast, un estil directiu basat en el control i les instruccions pot generar motivació extrínseca a curt termini, però difícilment sostindrà l'implicació de l'adult a llarg termini.

Des de la perspectiva de l'aprenentatge significatiu, Ausubel va assenyalar que el factor més determinant en l'aprenentatge és l'estructura cognitiva prèvia de l'aprenent i la seva predisposició favorable cap al nou coneixement. Aquesta predisposició no és independent del context relacional en què es produeix l'aprenentatge: una persona que se sent còmoda, reconeguda i motivada és molt més probable que estableixi connexions entre el que ja sap i el que aprèn, que no una persona que se sent jutjada o poc valorada.

En aquest sentit, és útil recuperar el concepte de zona de desenvolupament proper de Vygotski, que defineix l'espai entre allò que una persona pot fer sola i allò que pot fer amb l'ajuda d'algú més capacitada. El líder-formador que es comunica de manera participativa opera precisament en aquesta zona: no dona les respostes fetes, sinó que acompanya, pregunta i orienta perquè el participant pugui arribar una mica més lluny del que arribaria sol. Aquesta funció de suport —que Vygotski anomena bastida o scaffolding—

requereix una comunicació sensible, atenta i adaptada a les necessitats de cada persona, característica pròpia de l'estil dialògic.

Bruner, per la seva banda, destaca la importància de l'aprenentatge per descobriment: quan les persones participen activament en la construcció del coneixement, la comprensió és més profunda i la motivació més sostinguda. Un líder que formula preguntes, planteja reptes i convida els participants a reflexionar sobre la seva pròpia experiència està promovent exactament aquest tipus d'aprenentatge, i ho fa a través de la comunicació.

L'estil comunicatiu del líder no és un element perifèric de la formació, és una variable pedagògica central que condiciona la qualitat de l'aprenentatge, el nivell de motivació dels participants i el seu desenvolupament personal. Aquesta és la idea que articula tot el present treball i que es contrastarà empíricament a través de les entrevistes realitzades als diferents contextos d'estudi.

4. METODOLOGIA

La metodologia d'una recerca no es redueix a un conjunt de tècniques, sinó que constitueix la concreció operativa dels objectius i del marc interpretatiu des del qual s'aborda el fenomen estudiat. En aquest treball, les decisions metodològiques es deriven directament de la naturalesa de l'objecte d'estudi: no es tracta de mesurar variables de manera aïllada, sinó de comprendre com les persones viuen, perceben i atribueixen significat a la comunicació del líder en els seus contextos formatius reals. Aquesta orientació fonamenta i articula totes les decisions que es presenten a continuació.

4.1. Enfocament de la recerca (qualitatiu, quantitatiu o mixt)

Aquesta recerca adopta un enfocament qualitatiu, ja que el seu objectiu principal és comprendre les percepcions, experiències i significats que les persones atribueixen als estils comunicatius dels seus líders o formadors. L'enfocament qualitatiu permet accedir a la complexitat del fenomen estudiat d'una manera situada i contextualitzada, que difícilment podria ser captada mitjançant instruments de mesura quantitativa (Stake, 1995).

Dins d'aquest marc, s'opta per un disseny d'estudi de casos múltiple, que possibilita l'anàlisi en profunditat de situacions reals de lideratge i formació en contextos diversos. Aquest disseny facilita la identificació de patrons, diferències i implicacions pedagògiques a partir de la informació recollida, alhora que permet mantenir la riquesa contextual de cada cas. Tal com assenyala Yin (2003), l'estudi de casos és especialment adequat quan es pretén comprendre un fenomen en el seu entorn natural i quan les preguntes de recerca s'orienten cap al "com" i el "per què".

En aquest treball, cada líder o formador entrevistat constitueix un cas en si mateix, i la comparació entre casos permet identificar tant elements comuns com divergències significatives entre contextos i estils comunicatius.

L'enfocament adoptat és, a més, de caràcter interpretatiu i inductiu: no es parteix de categories prèviament establertes per verificar-les, sinó que aquestes es construeixen progressivament a partir de les dades recollides, permetent que els significats emergeixin de les pròpies veus dels participants. Aquesta orientació afavoreix una comprensió profunda i matisada del fenomen, coherent amb els objectius de la recerca.

4.2. Participants i context

La selecció dels participants s'ha realitzat mitjançant un mostreig intencional, és a dir, s'han triat persones que, per les seves característiques i contextos, poden aportar informació especialment rellevant per als objectius de la recerca (Patton, 2002). Els criteris de selecció han estat: exercir un rol de lideratge o bé haver participat com a receptor de formació en contextos empresarials o no formals, disposar d'experiència en processos formatius i acceptar participar de manera voluntària i informada.

Els participants s'organitzen en dos grups diferenciats: líders o formadors, i receptors de formació, amb l'objectiu de contrastar la percepció de qui exerceix el lideratge amb la de qui en

rep els efectes, afavorint així una aproximació més completa i contextualitzada al fenomen estudiat.

– Líders i formadors

El primer grup està format per sis persones que exerceixen rols de lideratge en contextos diversos, fet que permet una comparació rica entre estils comunicatius i entorns formatius diferents.

La primera participant és la directora i responsable de Karting Minilandia, una empresa familiar del sector de l'oci i la restauració. Com a responsable de l'equip de treball, exerceix un rol de líder-formadora en un context laboral no formal, on la formació dels treballadors es produeix de manera pràctica i integrada en la dinàmica quotidiana de l'empresa.

El segon participant és un empresari del sector nàutic que, després d'una trajectòria professional en una multinacional i d'una formació en administració i direcció d'empreses, va fundar la seva pròpia empresa. El seu perfil permet analitzar la transferència d'estils comunicatius entre contextos organitzatius diferents.

La tercera participant és una advocada autònoma amb despatx propi. El seu context de lideratge es desenvolupa en un entorn professional altament especialitzat, on la comunicació té implicacions formatives, però també relacionals i professionals.

La quarta participant és una pedagoga i directora de projectes a Seidor Opentrends, empresa tecnològica on l'autora d'aquest treball ha realitzat les pràctiques. Aquest perfil és especialment rellevant perquè integra una formació pedagògica explícita amb un rol de lideratge en un entorn empresarial, on els processos formatius estan més estructurats i planificats.

La cinquena participant és l'encarregada de personal de pràctiques i responsable d'un projecte amb persones amb autisme al centre socioeducatiu Nouquixalles. Aquest context representa un entorn no formal de caràcter socioeducatiu, on el lideratge incorpora una dimensió clara d'acompanyament i cura.

Finalment, el sisè participant és un professor del Cicle Formatiu de Grau Superior d'Integració Social, que també exerceix funcions de coordinació i tutoria de pràctiques. La seva inclusió permet incorporar la perspectiva d'un context de formació formal com a element de contrast.

– Receptors de formació

El segon grup està format per quatre persones que han rebut formació en alguns dels contextos descrits, amb l'objectiu d'incorporar la perspectiva de qui experimenta els efectes dels estils comunicatius del líder. Tal com assenyala la literatura sobre lideratge educatiu, la percepció dels participants és un element clau per comprendre l'impacte real de la comunicació del formador (Riascos Hinestroza i Becerril Arostegui, 2021).

Entre aquests participants, es troba una persona que rep formació en el context de l'arbitratge esportiu i en una fundació que treballa amb persones amb autisme, fet que li aporta una experiència diversa en entorns no formals.

També s'inclou una participant que ha realitzat pràctiques en un centre socioeducatiu i que posteriorment ha estat incorporada com a treballadora, cosa que permet analitzar la continuïtat entre formació i inserció laboral.

A més, s'han incorporat participants provinents de l'entorn laboral i educatiu, amb l'objectiu de garantir la presència de diferents contextos (empresarial, socioeducatiu i formatiu) i afavorir la comparació entre experiències.

Aquesta diversitat de perfils contribueix a enriquir l'anàlisi i a reforçar la validesa interpretativa dels resultats mitjançant la triangulació de perspectives.

— Reflexió autobiogràfica

A més dels participants descrits, aquest treball incorpora una reflexió autobiogràfica com a element complementari de l'anàlisi. Aquesta decisió metodològica es fonamenta en el fet que he viscut de primera mà diversos dels contextos estudiats —com a treballadora en un entorn empresarial familiar, com a estudiant en pràctiques en una empresa tecnològica i com a alumna del cicle d'Integració Social—, fet que em permet aportar una perspectiva situada i reflexiva que enriqueix la interpretació de les dades.

Aquesta aproximació s'emmarca dins de les metodologies autoetnogràfiques, que reconeixen l'experiència personal de la investigadora com una font de coneixement vàlida i rellevant (Ellis i Bochner, 2000). Aquesta implicació es gestiona mitjançant una actitud reflexiva constant al llarg de tot el procés d'anàlisi, amb la finalitat de prendre consciència de la meua pròpia posició i minimitzar possibles biaixos derivats de la proximitat als contextos estudiats.

4.3. Instruments de recollida de dades (entrevistes, qüestionaris, observació, etc.)

L'instrument principal de recollida de dades és l'entrevista semiestructurada, que permet combinar un guió de preguntes predefinides amb la flexibilitat necessària per aprofundir en aspectes emergents durant la conversa (Kvale, 1996). Aquest instrument és especialment adequat per a una recerca de caràcter interpretatiu, ja que permet accedir als significats, les percepcions i les experiències dels participants d'una manera natural i adaptada a cada context.

Es dissenyaran dos guions diferenciats: un adreçat als líders o formadors, centrat en la seva autopercepció comunicativa, les estratègies que utilitzen i la seva reflexió sobre els efectes que la seva comunicació pot tenir sobre les persones que formen; i un altre adreçat als receptors de formació, orientat a recollir les seves percepcions sobre l'estil del líder i els efectes que ha tingut en la seva motivació, autonomia, autoestima i aprenentatge.

Ambdós guions s'estructuraran al voltant de les dimensions centrals de la recerca: característiques de la comunicació del líder, efectes sobre la motivació i l'aprenentatge, i

percepció del clima relacional generat. Les preguntes seran obertes, per afavorir respostes elaborades i evitar que el participant se senti condicionat per les categories de l'investigador.

A continuació es presenten els guions d'entrevista dissenyats per a aquesta recerca. Es van elaborar dos guions diferenciats: un per a líders i formadors, i un altre per a receptors de formació. Ambdós guions van ser aplicats de manera flexible, com a marc orientador de la conversa i no com a qüestionari tancat.

Guió d'entrevista per a líders i formadors

Les entrevistes adreçades als líders i formadors s'estructuraven en sis blocs temàtics que permetien explorar tant l'autopercepció comunicativa de cada participant com la seva reflexió sobre els efectes de la seva pràctica. Les preguntes eren obertes i servien de guia flexible, sense condicionar les respostes dels participants.

Bloc 1: Trajectòria i context

- *Em pots explicar la teva trajectòria professional i el teu rol com a líder?*
- *Quin paper té la formació en el teu context?*
- *Amb quines persones interactues habitualment (equip, clients, col·laboradors...)?*

Bloc 2: Estil comunicatiu

- *Com descriuries el teu estil de comunicació amb els equips o participants?*
- *Ha canviat aquest estil segons el context o al llarg del temps?*
- *Adaptes la comunicació segons les persones amb qui treballes?*

Bloc 3: Estratègies formatives

- *Com transmits coneixements o instruccions?*
- *Com dones feedback?*
- *Com gestionas els conflictes o errors?*

Bloc 4: Efectes sobre els participants

- *Com creus que la teva comunicació influeix en la motivació dels participants?*
- *I en la seva autonomia?*
- *Creus que afecta la seva seguretat o confiança?*

Bloc 5: Clima relacional

- *Quin tipus d'ambient intentes generar?*
- *Com treballes la confiança amb l'equip o els participants?*

Bloc 6: Reflexió sobre la pràctica

- *Has evolucionat com a líder o formador? Com?*
- *Què defineix per a tu una bona comunicació en el lideratge o la formació?*

Guió d'entrevista per a receptors de formació

Les entrevistes adreçades als receptors de formació buscaven recollir la perspectiva de qui experimenta directament els efectes dels estils comunicatius del líder. Es va optar per un format més conversacional, amb preguntes centrades en l'experiència viscuda.

- *En quins contextos has rebut formació?*
- *Com descriuries la comunicació dels teus formadors o responsables?*
- *Què valors més de la seva manera de comunicar-se?*
- *Hi ha aspectes que milloraries?*
- *Com t'afecta la seva manera de comunicar en la teva motivació?*
- *Et fa sentir segur/a?*
- *Creus que afavoreix la teva autonomia?*
- *Facilita el teu aprenentatge?*
- *Et sents escoltat/da?*
- *Et resulta fàcil expressar dubtes?*
- *Has tingut formadors molt diferents? Quines diferències has notat?*
- *Quin estil de formació funciona millor per a tu?*
- *Què defineix un bon formador, per a tu?*

4.4. Procediment

La recerca es durà a terme en tres fases seqüencials. En una primera fase de preparació, es dissenyaran els guions d'entrevista a partir dels objectius de la recerca i del marc teòric desenvolupat, es contactarà amb els participants i es demanarà el seu consentiment informat. En una segona fase de treball de camp, es realitzaran les entrevistes de manera individual, en un espai adequat per a cada participant i amb la garantia de confidencialitat. Les entrevistes seran enregistrades en àudio, amb el permís explícit dels participants, per facilitar-ne la transcripció posterior. Finalment, en una tercera fase d'anàlisi, es transcriuran les entrevistes i es procedirà a la seva categorització i interpretació seguint els criteris descrits a l'apartat 4.5.

4.5. Anàlisi de dades

L'anàlisi de les dades es realitzarà mitjançant una anàlisi de contingut qualitativa (Bardin, 1986), que consisteix a identificar, codificar i interpretar les unitats de significat presents en les transcripcions de les entrevistes. Aquest procés es durà a terme en diverses etapes: primer, una lectura global del material per obtenir una visió de conjunt; segon, una codificació oberta per identificar temes i categories emergents; i tercer, una anàlisi interpretativa que relacioni les categories identificades amb els objectius i el marc teòric de la recerca.

Les categories d'anàlisi principals seran: característiques de l'estil comunicatiu del líder, efectes sobre la motivació i la predisposició a l'aprenentatge, influència sobre l'autonomia, l'autoestima i l'autoeficàcia, i percepció del clima relacional. Es compararan les respostes entre líders i receptors de formació, i entre els diferents contextos, per identificar patrons comuns i divergències rellevants que permetin respondre les preguntes de recerca.

4.6. Consideracions ètiques

Aquesta recerca segueix els principis ètics fonamentals que han de regir qualsevol investigació amb persones. Tots els participants seran informats de manera clara i transparent sobre la finalitat de la recerca, el tipus d'informació que se'ls demanarà i l'ús que se'n farà, i donaran el seu consentiment informat per participar-hi de manera voluntària. Es garantirà la confidencialitat de les dades recollides i l'anonimat de les persones entrevistades en la presentació dels resultats, utilitzant pseudònims o referències genèriques en lloc dels noms reals. Les dades s'utilitzaran exclusivament amb finalitats acadèmiques i seran custodiades de manera segura durant tot el procés de recerca.

Cal tenir en compte, a més, que alguns dels participants mantenen una relació personal o professional amb l'autora d'aquest treball. Aquesta circumstància s'ha considerat metodològicament en el disseny de la recerca, adoptant una actitud reflexiva i crítica durant el procés d'anàlisi per minimitzar possibles biaixos derivats de la proximitat.

5. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

En aquest capítol es presenten i interpreten els resultats obtinguts a partir de les entrevistes realitzades als sis líders o formadors i als quatre receptors de formació, complementades amb la reflexió autobiogràfica de l'autora. L'anàlisi s'organitza en cinc grans eixos temàtics que responen als objectius i preguntes de recerca del treball: la relació entre comunicació i autonomia, comunicació i autoestima, comunicació i aprenentatge personal, la relació entre estils comunicatius i desenvolupament personal, i la comparació entre estratègies formatives directives i participatives.

Al llarg de l'anàlisi, es creuen les perspectives dels líders amb les dels receptors de formació per identificar convergències i divergències, i es connecten les dades amb el marc teòric desenvolupat als capítols anteriors. Els fragments de les entrevistes es recullen de manera parafrasejada o en forma de cita curta per il·lustrar les categories analítiques identificades.

5.1. Comunicació i construcció de l'autonomia

Un dels eixos centrals d'aquest treball és la relació entre la manera de comunicar-se del líder o formador i el grau d'autonomia que els participants poden desenvolupar. Les dades recollides mostren que aquesta relació és directa i significativa, i que es manifesta de maneres molt concretes en el dia a dia dels entorns formatius estudiats.

En els contextos on el líder adopta un estil més participatiu, com s'observa en el cas del professor del cicle formatiu o d'alguns dels entorns empresarials analitzats, els receptors de formació descriuen una experiència en la qual es senten capaços de prendre decisions, proposar alternatives i gestionar el seu propi procés d'aprenentatge. Aquesta percepció es correspon amb el que Knowles va descriure com a aprenentatge autodirigit: l'adult que se sent tractat com a agent actiu tendeix a assumir la responsabilitat sobre el seu propi procés formatiu.

En canvi, en contextos on predomina un estil més directiu —com en alguns moments descrits per participants que han rebut formació en entorns on les instruccions es transmeten de manera unilateral i no es dona espai per a la participació—, els receptors manifesten una major dependència respecte al formador i una menor iniciativa personal. La informant Helena, que va rebre formació majoritàriament en línia i descriu la seva experiència com «molt freda», exemplifica bé aquest efecte: quan la comunicació és distant i poc personalitzada, la percepció d'autonomia disminueix considerablement.

Un dels contextos empresarials estudiats mostra una manera de formar que s'adapta a cada treballador i que prioritza que la persona entengui el perquè de les tasques, no només el com. Aquesta orientació cap al sentit —que connecta directament amb el principi andragògic de la necessitat de saber de Knowles— promou una major autonomia en el treballador, que pot prendre decisions informades quan el responsable no és present.

«Sempre adaptant el contingut al nivell de comprensió de cada professional», explica l'empresari del sector nàutic en descriure com transmet els coneixements al seu equip.

Des de la teoria de l'autodeterminació de Deci i Ryan, es pot interpretar que els entorns formatius que ofereixen suport a l'autonomia —és a dir, que faciliten la participació en la presa de decisions i expliquen els raonaments que hi ha darrere les instruccions— generen una motivació més intrínseca i un compromís més profund amb l'aprenentatge. Les dades recollides apunten en aquesta mateixa direcció:

els participants que han tingut formadors amb estil participatiu descriuen una major implicació i una experiència d'aprenentatge percebuda com a més significativa.

5.2. Comunicació i autoestima

L'autoestima és una altra de les dimensions del desenvolupament personal que es veu afectada de manera directa per la comunicació del líder o formador. Les dades d'aquest estudi mostren que el to, la manera de donar feedback, el reconeixement dels esforços i la manera de gestionar els errors constitueixen elements clau que incideixen en com els participants es perceben a si mateixos com a aprenents.

Diversos participants receptors de formació assenyalen que la sensació de ser reconeguts i valorats té un impacte directe en la seva implicació. La informant Helena, en el context de la formació en línia, descriu que la manca de contacte personal i de retroalimentació individualitzada la feia sentir «com un número més». Aquesta experiència il·lustra el que Rogers va destacar des de l'enfocament humanista: l'aprenentatge significatiu es produeix en entorns que ofereixen seguretat emocional i reconeixement, i quan aquests elements falten, l'autoestima es ressent i la participació disminueix.

En els contextos on el líder ofereix un feedback de caràcter constructiu i personalitzat, els participants descriuen una experiència ben diferent. Alguns dels líders entrevistats assenyalen que una de les seves prioritats és assegurar-se que les persones del seu equip se sentin capaces i reconegudes en el seu treball. Aquesta atenció explícita a la dimensió emocional de l'aprenentatge té efectes directes sobre l'autoestima: les persones que se senten valorades tendeixen a arriscar-se més, a participar amb més confiança i a persistir davant les dificultats.

D'altra banda, l'advocada autònoma destaca que la confiança és l'element essencial de la seva comunicació professional, tant amb clients com amb col·laboradors. Aquesta orientació cap a la generació de confiança connecta directament amb la dimensió de l'autoestima: quan el líder confia en les persones que forma, els trasllada un missatge implícit sobre la seva vàlua i la seva competència, que s'integra en la percepció que l'adult té de si mateix.

En les seves paraules, busca que la persona «senti que, més enllà d'un tràmit legal, hi ha algú que l'acompanya i la defensa durant tot el procés».

Cal tenir en compte, però, que l'autoestima no depèn únicament de factors externs. La informant Helena, en una reflexió molt honesta, assenjala que la seguretat que genera el formador «també va relacionada amb la teva visió sobre tu mateix». Aquesta observació és rellevant: la comunicació del líder pot reforçar o erosionar l'autoestima, però sempre en interacció amb la pròpia història de l'aprenent i la seva predisposició personal.

Les dades confirmen que un estil comunicatiu basat en el reconeixement, la retroalimentació constructiva i la confiança en les capacitats dels participants contribueix positivament a l'autoestima dels adults en formació, mentre que un estil fred, distant o crític sense espai per a la rèplica pot tenir l'efecte contrari.

5.3. Comunicació i aprenentatge personal

Més enllà de la transmissió de coneixements tècnics o procedimentals, la comunicació del líder incideix profundament en la qualitat de l'aprenentatge personal que es produeix en els entorns formatius estudiats. L'aprenentatge personal implica la integració de nous coneixements amb l'experiència prèvia, la reflexió sobre la pròpia pràctica i la transformació de les maneres de fer i de pensar.

Les dades mostren que els formadors que connecten els continguts amb la realitat concreta dels participants faciliten un aprenentatge molt més profund i durador. L'empresari del sector nàutic, per exemple, descriu com la seva experiència en una multinacional li va ensenyar a comunicar de maneres molt diverses, adaptant el missatge a l'interlocutor i al context. Aquesta capacitat d'adaptació comunicativa —que Vygotski relacionaria amb operar en la zona de desenvolupament proper de cada persona— és una de les competències clau d'un formador eficaç.

La responsable del projecte amb persones amb autisme a Nouquixalles aporta una perspectiva especialment rica en aquest sentit: la seva feina quotidiana requereix una adaptació constant de la comunicació a les necessitats específiques de cada persona, i destaca que quan la comunicació és ajustada i respectuosa, es produeix un aprenentatge real i significatiu, fins i tot en contextos de gran complexitat. Aquesta experiència il·lustra bé el principi brunerià de l'aprenentatge per descobriment: quan el formador acompanya en lloc de transmetre, el participant es converteix en protagonista del seu propi procés.

Des de la perspectiva dels receptors, el participant Nil destaca que un bon formador és aquell que sap generar interès i implicació, que fa que vulguis aprendre, no que t'obligui a fer-ho. Aquesta distinció entre motivació intrínseca i extrínseca, que Deci i Ryan han documentat àmpliament, es manifesta de manera molt clara en les dades: els entorns on el formador és capaç de generar interès genuí per la matèria —gràcies a la manera com la presenta, com la relaciona amb experiències reals i com convida a la reflexió— generen aprenentatges molt més significatius que aquells basats en la instrucció i el seguiment de normes.

Per al professor Javi, la comunicació és «clau, imprescindible» i la considera «la meua principal eina de treball»: «sense aquesta comunicació no existeix el vincle i sense el vincle no pot haver-hi una bona pràctica docent».

El professor del cicle formatiu, per la seva banda, subratlla la importància de crear un clima de classe on els errors siguin vistos com a oportunitats d'aprenentatge, i no com a fracassos. Aquesta gestió comunicativa de l'error té un impacte directe sobre la qualitat de l'aprenentatge: quan l'equivocació no genera por ni vergonya, els participants s'atreveixen a provar, a experimentar i, en definitiva, a aprendre de manera més autèntica.

El professor Javi ho expressa amb claredat: «hem d'intentar reconduir la situació però, sempre, amb sensibilitat cap a la persona que tenim al davant», perquè desqualificar «afectaria de forma més profunda l'autoestima de la persona».

5.4. Relació entre estils comunicatius, aprenentatge i desenvolupament personal

Els tres eixos analitzats fins aquí —autonomia, autoestima i aprenentatge personal— no es produeixen de manera independent, sinó que formen part d'un procés integrat de desenvolupament personal que es veu condicionat de manera global per l'estil comunicatiu del líder o formador. En aquest subapartat es

proposa una lectura transversal d'aquests elements, posant en relleu les relacions que s'estableixen entre ells i els patrons que emergeixen de les dades.

El primer patró identificat és el que podríem anomenar espiral positiva de l'aprenentatge: quan el líder adopta un estil comunicatiu participatiu i dialògic, es genera un clima de confiança que reforça l'autoestima dels participants, la qual cosa al seu torn incrementa la seva disposició a participar activament, augmenta la percepció d'autoeficàcia i promou la presa de responsabilitat sobre el propi aprenentatge, és a dir, l'autonomia. Aquest cicle es retroalimenta i genera les condicions idònies per a un aprenentatge significatiu i durador.

El segon patró és l'invers: quan predomina un estil directiu sense adaptació ni espais de participació, els participants tendeixen a adoptar un rol passiu que erosiona la seva autoestima, redueix la seva percepció de competència i limita el desenvolupament de l'autonomia. Tal com assenyala Bandura, la percepció d'autoeficàcia es construeix a partir de les experiències i del feedback rebut, i un entorn comunicatiu que no reconeix les capacitats individuals pot tenir un impacte negatiu significatiu sobre aquesta percepció.

Les dades de l'estudi mostren, tanmateix, que cap dels líders entrevistats utilitza de manera exclusiva un sol estil. En alguns dels contextos analitzats s'observa una combinació d'elements directius —quan cal transmetre instruccions clares de seguretat o procediment— amb elements participatius —quan s'acompanya un treballador nou en la comprensió del funcionament de l'entorn. Aquesta flexibilitat comunicativa, que Goleman va associar als lideratges més eficaços, sembla ser un element comú en els perfils que generen experiències d'aprenentatge més positives.

Des d'una perspectiva pedagògica, les dades suggereixen que la clau no és tant optar per un estil o un altre, sinó disposar de la consciència i la competència necessàries per adaptar la comunicació a les necessitats del moment i de les persones. Aquesta adaptabilitat comunicativa és, en definitiva, una expressió del que Bolívar Botía va descriure com a lideratge pedagògic: la capacitat de guiar, orientar i facilitar l'aprenentatge de manera conscient i reflexiva, posant les necessitats dels participants al centre del procés formatiu.

Finalment, cal destacar que la reflexió autobiogràfica de l'autora permet contrastar i enriquir les dades recollides. Haver viscut com a treballadora en un entorn familiar, com a estudiant en pràctiques en una empresa tecnològica i com a alumna d'un cicle formatiu proporciona una perspectiva múltiple que confirma, des de l'experiència viscuda, la centralitat de la comunicació del líder en la qualitat del desenvolupament personal i professional.

5.5. Comparació entre estratègies formatives (directiva vs participativa)

Aquest darrer subapartat de l'anàlisi proposa una comparació sistemàtica entre els efectes de les estratègies formatives de caràcter directiu i les de caràcter participatiu, a partir de les dades recollides en els contextos estudiats.

Pel que fa a les estratègies directives, les dades mostren que resulten funcionals en determinades situacions concretes: quan cal transmetre informació urgent o de seguretat, quan els participants no disposen d'experiència prèvia en un àmbit específic o quan la situació requereix una resposta ràpida i coordinada. En aquests casos, la claredat i l'eficiència de la comunicació directiva és un valor en si mateixa. Alguns dels entorns laborals analitzats apunten que en situacions d'emergència o de risc, la

comunicació ha de ser clara, directa i sense ambigüitats, i que en aquest context un estil participatiu no seria adequat.

Tanmateix, quan l'estil directiu s'utilitza de manera sistemàtica i exclusiva en processos de formació continuada, els efectes sobre la motivació i el desenvolupament personal dels participants tendeixen a ser negatius. Els receptors de formació descriuen sensacions de distanciament, de manca de reconeixement i de poca implicació. La informant Helena, que ha rebut formació en un context predominantment transmissiu i en línia, descriu que pensa que «ets un número més i no importes», una experiència que ressona amb el que Freire va criticar com a educació bancària: el participant és tractat com un recipient passiu que rep informació, no com una persona que aprèn. A més, tal com assenyala Bandura, quan el context comunicatiu no dona espai per a la participació ni per a l'error, la percepció d'autoeficàcia es veu compromesa, i amb ella la disposició a continuar aprenent.

Les estratègies participatives, en contrast, mostren de manera consistent efectes positius sobre totes les dimensions analitzades: l'autonomia, l'autoestima, l'autoeficàcia i la qualitat de l'aprenentatge. Els participants que han tingut formadors amb estil dialògic descriuen experiències en les quals se senten escoltats, valorats i motivats per aprendre. El professor Javi, que descriu la seva pràctica com a centrada en el diàleg i en la construcció conjunta del coneixement, és percebut pels seus alumnes com un formador que «fa que vulguis aprendre». Això connecta directament amb la distinció de Deci i Ryan entre motivació intrínseca i extrínseca: quan el formador genera interès genuí, quan explica el perquè dels continguts i quan reconeix l'aportació de cada persona, s'activa una motivació que no depèn de recompenses externes sinó del valor que el participant atribueix al seu propi aprenentatge.

En el terreny de les estratègies concretes, les dades confirmen que el feedback constructiu és una de les pràctiques amb més impacte diferencial entre els dos estils. Ainoa, en el context del projecte amb persones amb autisme, descriu una manera de donar feedback que prioritza sistemàticament el reforç de les capacitats de la persona: «a cada frase reforçar totes aquelles capacitats que creus que la persona que tens al davant en té». Aquesta orientació té un efecte directe sobre l'autoestima i la confiança dels participants, i contrasta de manera clara amb un estil directiu que tendeix a centrar-se en allò que falta o en allò que s'ha fet malament. De manera similar, el professor Javi subratlla la importància d'evitar desqualificar la persona i de gestionar l'error des de la sensibilitat: «hem d'intentar reconduir la situació però, sempre, amb sensibilitat cap a la persona que tenim al davant». Aquestes pràctiques, identificades de manera independent en contextos molt diversos, suggereixen que existeix un patró pedagògic comú en els perfils formatius que generen experiències d'aprenentatge més positives.

Des de la perspectiva dels líders, alguns dels perfils entrevistats amb una formació més vinculada a les ciències de l'educació o a la gestió de persones articulen de manera més explícita la connexió entre estil comunicatiu i qualitat formativa. La pedagoga i directora de projectes entrevistada, per exemple, integra de manera conscient una mirada educativa en el seu rol de lideratge empresarial, cosa que li permet utilitzar les estratègies participatives de manera intencional i no únicament intuïtiva. Aquesta consciència pedagògica és precisament el que diferencia un líder que comunica bé per instint d'un líder-formador que ha reflexionat sobre els efectes de la seva comunicació i que és capaç d'ajustar-la en funció de les necessitats del grup i del moment.

En síntesi, la comparació entre estratègies directives i participatives confirma la hipòtesi de treball: un estil comunicatiu participatiu i dialògic afavoreix un aprenentatge més significatiu i contribueix al desenvolupament de l'autoestima i l'autoeficàcia de les persones adultes en formació. L'estil directiu, tot

i tenir el seu lloc en situacions específiques, no hauria d'esdevenir l'estil predominant en processos formatius adreçats a adults, on la riquesa de l'experiència prèvia i la necessitat de reconeixement i autonomia constitueixen variables pedagògiques fonamentals. La clau no rau en l'adopció rígida d'un sol estil, sinó en la capacitat del líder-formador d'adaptar la seva comunicació de manera conscient i reflexiva, posant sempre les necessitats dels participants al centre del procés formatiu.

La clau no rau en l'adopció rígida d'un sol estil, sinó en la capacitat del líder-formador d'adaptar la seva comunicació de manera conscient i reflexiva, posant sempre les necessitats dels participants al centre del procés formatiu. Les dades d'aquest estudi mostren, en aquest sentit, que cap dels líders entrevistats utilitza un estil pur i exclusiu: tots combinen elements directius i participatius en funció del context, la urgència i les característiques del grup. L'empresari del sector nàutic, per exemple, descriu un estil que integra la claredat i l'estructuració pròpies de la comunicació directiva amb una orientació constant cap al feedback participatiu i al reconeixement individual. La responsable de Karting Minilandia, per la seva banda, alterna moments de comunicació directa i ferma —quan la situació o la pressió laboral ho requereix— amb una proximitat i una disponibilitat emocional que generen confiança i sentiment de pertinença en l'equip.

Aquesta flexibilitat comunicativa, que Goleman (2000) va associar als perfils de lideratge més eficaços, no és improvisació: és el resultat d'una consciència sobre els propis estils i els seus efectes, i d'una voluntat de posar la comunicació al servei de les persones i no únicament dels resultats. Quan aquesta consciència és explícita i pedagògicament fonamentada —com s'observa en els perfils amb formació en ciències de l'educació—, les estratègies comunicatives s'utilitzen de manera més intencional i els seus efectes sobre l'aprenentatge i el desenvolupament personal dels participants són més profunds i duradors.

Les dades recollides en aquest treball confirmen que les estratègies formatives participatives no són simplement més agradables o més còmodes per als participants: són pedagògicament més eficaces. Generen aprenentatges més significatius perquè connecten amb l'experiència prèvia dels adults, reforcen l'autoestima perquè reconeixen la vàlua de cada persona, desenvolupen l'autoeficàcia perquè donen espai per demostrar les pròpies capacitats, i promouen l'autonomia perquè tracten els participants com a agents actius del seu propi procés formatiu. Tots aquests efectes, documentats tant en la literatura teòrica com en les veus dels participants d'aquest estudi, apunten en una mateixa direcció: la manera com el líder es comunica no és un element accessori de la formació, és el seu cor pedagògic.

5.6. Quadre comparatiu: entrevistats × categories analítiques

El quadre de doble entrada que es presenta a continuació sintetitza les aportacions de cadascun dels participants en relació amb les cinc categories analítiques centrals de la recerca. Permet una visió comparativa dels patrons identificats a través dels casos, facilitant la triangulació de perspectives entre líders, formadors i receptors de formació.

Participant	Estil comunicatiu	Efecte sobre la motivació	Efecte sobre l'autonomia	Efecte sobre l'autoestima / autoeficàcia	Clima relacional generat
Empresari nàutic	Directiu-participatiu mixt. Directe, estructurat, amb	Considera la comunicació essencial per valorar ascensos; identifica	Reconeix que alguns perfils no en tenen; la promou quan el perfil ho permet	El reconeixement dels resultats i els objectius clars	Professional, harmònic, amb unitat d'objectius i

Participant	Estil comunicatiu	Efecte sobre la motivació	Efecte sobre l'autonomia	Efecte sobre l'autoestima / autoeficàcia	Clima relacional generat
	<i>feedback permanent i multilingüe</i>	<i>perills sense iniciativa</i>		<i>reforçen la confiança de l'equip</i>	<i>oportunitats per a tothom</i>
Advocada autònoma	<i>Participatiu-adaptatiu. Propera amb clients; tècnica amb col·legues. Escolta activa central</i>	<i>La confiança i la proximitat faciliten que el client participi activament en el procés</i>	<i>Orienta cap a la comprensió del procés perquè el client pugui actuar amb més autonomia</i>	<i>La comunicació generadora de confiança reforça la seguretat i tranquil·litat del client</i>	<i>Basat en la confiança, el respecte i la professionalitat; prioritza escoltar abans que parlar de costos</i>
Ainoa (Nouquixalles)	<i>Participatiu-dialògic. Clara, assertiva i empàtica. Reforç positiu sistemàtic en cada interacció</i>	<i>Reforçar capacitats facilita que les orientacions siguin millor rebudes i augmenta la implicació</i>	<i>El reforç positiu i l'acompanyament fan que les persones se sentin més capaces i participin més</i>	<i>Corregir respectuosament i reforçar fortaleces genera seguretat i confiança en les persones ateses</i>	<i>Víncle proper i de confiança amb persones, famílies i professionals; adaptació constant a barreres culturals</i>
Javi (Professor)	<i>Participatiu-dialògic. Usa metàfores, exemples reals, moviment per l'aula. No obliga a participar</i>	<i>Transmetre energia i passió connecta amb l'alumnat; el feedback visual personalitzat augmenta interès</i>	<i>Fomenta la interrupció lliure i la participació voluntària; equilibra adaptació amb ampliació d'horitzons</i>	<i>Reforça positivament, mai desqualifica la persona; compensa l'autoestima acadèmica baixa dels alumnes</i>	<i>Equilibri entre confiança i seriositat; espai segur per participar; gestiona les conductes, no les persones</i>
Nil (receptor)	<i>Valora estils adaptats i propers; detecta diferència entre formadors especialitzats i no especialitzats</i>	<i>La competència del formador i l'adequació dels continguts a la funció real generen ganes d'aprendre</i>	<i>Una bona comunicació li dona iniciativa per buscar informació i crear materials de manera independent</i>	<i>Tenir davant algú amb bona capacitat comunicativa genera seguretat i facilita la comprensió</i>	<i>Se sent escoltat i pot expressar dubtes; prefereix el model participatiu perquè el fa sentir part activa</i>
Marina (receptora)	<i>Rep comunicació propera, clara i adaptada; confiança transmesa des del primer moment</i>	<i>Sentir-se escoltada i valorada, i poder participar activament, augmenta molt la motivació</i>	<i>Progressivament li donaven més responsabilitats amb suport; va guanyar confiança en ella mateixa</i>	<i>Confiar en ella i permetre-li participar transmetia un missatge positiu sobre la seva vàlua</i>	<i>Proper, humà i col·laboratiu; fort treball en equip malgrat l'exigència emocional del context</i>
Helena (receptora)	<i>Ha rebut formació majoritàriament online i transmissiva; percep comunicació freda i limitada</i>	<i>La manca de proximitat li fa sentir que és 'un número més'; redueix clarament la seva implicació</i>	<i>Depèn molt del tipus de formador; el format online dificulta l'expressió de dubtes en temps real</i>	<i>La fredor comunicativa i l'absència de feedback individualitzat erosionen la percepció d'un mateix</i>	<i>No se sent escoltada en l'entorn online; prefereix el format presencial o semipresencial per la proximitat</i>
Autora (autoentrevista)	<i>Mixt: proper i humà habitualment; directe i ferm quan la pressió o la situació ho requereix</i>	<i>La formació en pedagogia l'ha ajudat a entendre com adaptar la comunicació per motivar l'equip</i>	<i>Promou que els treballadors entenguin el perquè de les tasques per poder decidir de manera autònoma</i>	<i>Intenta que ningú se senti 'una persona més'; reconeix les necessitats emocionals de cada treballador</i>	<i>Igualtat, respecte i companyerisme; accessible emocionalment; posa límits amb assertivitat quan cal</i>

Llegenda de categories: *Estil directiu: comunicació unidireccional, instruccions clares, poca participació del grup. | Estil participatiu-dialògic: comunicació bidireccional, escolta activa, feedback constructiu, espai per al diàleg. | Estil mixt: combinació adaptada al context. | Els efectes positius sobre motivació, autonomia, autoestima i clima s'associen de manera consistent a l'estil participatiu; els efectes negatius o limitadors, a l'estil directiu sostingut.*

6. CONCLUSIONS

En aquest darrer capítol es recull la síntesi de les principals aportacions del treball, s'identifiquen les limitacions que han condicionat la recerca, es deriven les implicacions pedagògiques més rellevants per a la formació empresarial i no formal, i es proposen línies de futur per continuar aprofundint en el tema estudiat.

6.1. Conclusions principals

Aquest treball ha permès confirmar, a partir d'un estudi de casos múltiple de caràcter qualitatiu, que l'estil comunicatiu del líder o formador constitueix una variable pedagògica central en els processos d'aprenentatge adult en entorns empresarials i no formals. Lluny de ser un element accessori o merament instrumental, la manera com el líder es comunica condiona de manera significativa la motivació, el desenvolupament de l'autonomia, l'autoestima i l'autoeficàcia de les persones adultes que participen en processos formatius.

La primera conclusió és que un estil comunicatiu participatiu i dialògic genera les condicions pedagògiques més favorables per a l'aprenentatge adult. Les dades recollides mostren de manera consistent que els participants que han tingut formadors amb aquest estil descriuen experiències d'aprenentatge més significatives, se senten més implicats en el procés formatiu i desenvolupen una major autonomia i confiança en les seves pròpies capacitats. Aquesta conclusió és coherent amb les teories de Knowles, Freire, Deci i Ryan, i Bandura, que el marc teòric ha desenvolupat àmpliament.

La segona conclusió és que l'estil directiu o transmissiu, tot i tenir una funcionalitat clara en situacions concretes que requereixen rapidesa, precisió o transmissió d'informació de seguretat, no resulta adequat com a estil predominant en processos de formació continuada adreçats a adults. Quan s'utilitza de manera sistemàtica i exclusiva, tendeix a generar dependència, a reduir la motivació intrínseca i a dificultar el desenvolupament de l'autonomia i l'autoestima dels participants.

La tercera conclusió és que cap dels líders analitzats utilitza un sol estil de manera rígida: tots combinen elements d'ambdós estils en funció del context, la urgència i les característiques del grup. Això suggereix que la competència comunicativa del líder no rau en l'adopció d'un estil fix, sinó en la capacitat d'adaptar-se de manera flexible i conscient a les necessitats del moment i de les persones.

La quarta conclusió fa referència a la importància de la consciència pedagògica del líder. Els perfils que integren una formació o reflexió explícita sobre les pràctiques formatives mostren una major capacitat per articular les seves estratègies comunicatives i per analitzar-ne els efectes sobre les persones que formen.

Finalment, les dades recollides confirmen que la dimensió relacional de la formació —la confiança, el reconeixement, el vincle entre líder i participant— és un factor determinant en la qualitat de l'aprenentatge adult.

Comparació entre l'estil directiu i l'estil participatiu: qualitat de l'aprenentatge i clima relacional

Donant resposta directa a l'objectiu específic de comparar els efectes d'un estil més directiu amb un estil més participatiu sobre la qualitat de l'aprenentatge i el clima relacional del grup, les dades permeten establir una comparació sistemàtica entre ambdós estils:

L'estil directiu o transmissiu resulta funcional en situacions puntuals: transmissió d'informació urgent, instruccions de seguretat o situacions que requereixen resposta ràpida. En aquests contextos, la claredat i l'eficiència de la comunicació directiva aporten valor. Tanmateix, els seus efectes sobre el clima relacional i la qualitat de l'aprenentatge a llarg termini tendeixen a ser negatius quan s'utilitza de manera exclusiva i sistemàtica: genera passivitat, redueix la motivació intrínseca (Deci i Ryan), erosiona l'autoestima quan no hi ha espai per a la rèplica ni el reconeixement, i inhibeix el desenvolupament de l'autonomia en impedir la participació dels adults en la presa de decisions (Knowles). El cas d'Helena, que descriu la seva experiència en entorns transmissius com sentir-se 'un número més', n'és l'exemple més il·lustratiu.

L'estil participatiu o dialògic, en canvi, genera de manera consistent efectes positius sobre totes les dimensions analitzades. El clima relacional que en resulta es caracteritza per la confiança, el reconeixement i la predisposició a participar: els participants se senten escoltats, valorats i motivats per aprendre. La qualitat de l'aprenentatge és superior perquè connecta amb l'experiència prèvia dels adults (Ausubel), opera en la zona de desenvolupament proper (Vygotski), i activa la motivació intrínseca necessària per a un aprenentatge significatiu i durador. Els casos de Javi, Ainoa i Marina en confirmen els efectes positius tant sobre el clima com sobre l'autonomia, l'autoestima i l'autoeficàcia dels participants.

La clau, com mostren les dades, no és l'adopció rígida d'un estil, sinó la flexibilitat conscient: la capacitat del líder-formador d'adaptar la comunicació al context, al grup i al moment, posant sempre les necessitats dels participants al centre.

Orientacions pedagògiques per al disseny i la millora de processos formatius

En resposta a l'objectiu específic d'extreure orientacions pedagògiques aplicables al disseny i la millora de processos formatius en contextos empresarials i no formals, es deriven les orientacions següents, sustentades en les dades recollides i en el marc teòric:

- **Incorporar la comunicació dialògica com a competència clau en la formació de líders:** les organitzacions han d'invertir en el desenvolupament de competències comunicatives explícites — feedback constructiu, gestió de l'error, escolta activa, ús de la pregunta— en els seus responsables d'equip, entenent que cada interacció del líder és un acte educatiu.
- **Dissenyar espais de participació i reflexió en els processos formatius:** les dinàmiques basades en el diàleg, la construcció conjunta del coneixement i el reconeixement de l'experiència prèvia dels participants generen aprenentatges molt més significatius que els formats purament transmissius.
- **Repensar la cultura del feedback en les organitzacions:** orientar el feedback cap al procés i la millora, de manera personalitzada i en positiu, té un impacte directe sobre l'autoestima i l'autoeficàcia dels participants (Bandura). El feedback formatiu no avalua, orienta.
- **Reconèixer el rol pedagògic del líder en entorns no formals:** qualsevol responsable d'equip que transmet coneixements, orienta processos o avalua rendiments exerceix, vulgui o no, un rol formatiu. Fer-ne conscients els líders és el primer pas per millorar la qualitat dels processos d'aprenentatge en les organitzacions.
- **Incorporar la figura de la pedagoga com a professional de referència en l'àmbit de la formació empresarial:** el seu rol és garantir que els processos formatius tinguin intencionalitat, coherència i impacte real, aportant una mirada explícitament educativa en un espai on sovint predomina la lògica de la gestió i el rendiment.

6.2. Limitacions del treball

Aquest treball presenta diverses limitacions que cal tenir en compte a l'hora de valorar l'abast i la generalitzabilitat dels seus resultats.

En primer lloc, la mostra de participants és reduïda i ha estat seleccionada mitjançant un mostreig intencional determinat en part per la proximitat personal i professional de l'autora als contextos estudiats. Tot i que aquesta característica és pròpia dels estudis de casos i permet obtenir informació rica i contextualitzada, limita la transferència dels resultats a altres contextos.

En segon lloc, la proximitat de l'autora amb alguns dels participants pot haver generat biaixos en la recollida i la interpretació de les dades, tot i que s'ha adoptat una actitud reflexiva constant per minimitzar aquest risc.

En tercer lloc, algunes entrevistes, especialment la d'Helena, van ser realitzades per escrit i de manera abreujada, cosa que redueix la riquesa de la informació obtinguda respecte a les realitzades de manera presencial.

Finalment, la natura qualitativa del treball implica que els resultats no poden ser generalitzats estadísticament. Les conclusions s'han de llegir com a interpretacions situades i contextualitzades, útils per generar orientacions pedagògiques i hipòtesis per a futures recerques.

6.3. Implicacions pedagògiques per a la formació empresarial

Les conclusions d'aquest treball permeten derivar un conjunt d'implicacions pedagògiques amb una aplicació directa en el disseny i la millora de processos formatius en entorns empresarials i no formals.

La primera implicació és la necessitat de dotar els líders i responsables d'equips de competències comunicatives explícites i d'una mirada pedagògica sobre la seva pràctica. La figura de la pedagoga resulta determinant en aquest sentit: és la professional qualificada per dissenyar itineraris formatius, adaptar-los a les característiques de cada organització i acompanyar els líders en la reflexió sobre la seva pròpia pràctica comunicativa.

La segona implicació és la importància de dissenyar espais de participació i reflexió en els processos formatius empresarials. Dinàmiques cooperatives, eines d'autoavaluació i recursos que connectin teoria i pràctica substitueixen la lògica transmissiva per una de dialògica i constructiva.

La tercera implicació és la necessitat de repensar la cultura del feedback en les organitzacions, orientant-lo cap al creixement i el procés en lloc de limitar-se a l'avaluació del resultat.

La quarta implicació és el reconeixement dels entorns no formals com a espais privilegiats de creixement personal. Les organitzacions que reconeixen el seu rol pedagògic contribueixen no sols al desenvolupament professional dels seus treballadors, sinó també al seu benestar personal i la seva autoestima.

6.4. Propostes de futur

Les conclusions i limitacions d'aquest treball obren diverses línies de recerca i d'acció que podrien ser explorades en futurs estudis.

En primer lloc, seria rellevant ampliar la mostra de participants per incloure contextos formatius més diversos i garantir una major representativitat dels resultats, incorporant sectors amb perfils professionals molt diferenciats.

En segon lloc, podria resultar valuós dissenyar un estudi longitudinal que permetés observar l'evolució dels participants al llarg del temps, per analitzar si els canvis en l'autonomia, l'autoestima i l'autoeficàcia generats en entorns formatius participatius es consoliden a llarg termini.

En tercer lloc, seria interessant explorar programes de formació en lideratge pedagògic per a responsables d'equips en entorns empresarials, basats en les orientacions derivades d'aquest treball, amb la pedagoga com a professional central del disseny i l'acompanyament.

Finalment, des d'una perspectiva metodològica, seria enriquidor complementar l'enfocament qualitatiu amb instruments de mesura quantitativa i tècniques d'observació directa en situacions reals de lideratge, per contrastar el que els líders diuen sobre la seva pràctica amb el que realment fan.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Les referències s'ordenen alfabèticament per cognom i s'ajusten al format APA 7a edició.

Comunicació pedagògica i lideratge educatiu

- Bolívar Botía, A. (2015). *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende*. *Padres y Maestros*, (361), 23–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5136523>
- García Seminario, R. A. (2022). *La comunicación interpersonal del líder educativo y su incidencia en el rendimiento docente*. *Comuni@cción*, 13(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8292494.pdf>
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., Barreda Olavarría, M., Sagredo Núñez, O., i Segovia León, C. (2009). *Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación*. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 21–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000486>
- Riascos Hineostroza, L. E., i Becerril Arostegui, I. (2021). *Liderazgo educativo docente: Un modelo para su estudio, discusión y análisis*. *Educación y Educadores*, 24(2), 237–258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8575222>
- Ribeiro, L. (1996). *Comunicación interpersonal y aprendizaje organizacional*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9702872.pdf>
- Rodríguez Revelo, E. (2017). *Función directiva y estilos de liderazgo educativo*. *Alternativas*, 18(3), 5–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789139>
- Ugalde Villalobos, M. E., i Canales García, A. L. (2016). *El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación*. *Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 45–61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887345>

Aprenentatge d'adults i andragogia

- Alonso Chacón, P. (2012). *La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior*. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975631>
- Dávila, E. R. (2021). *El adulto mayor y la educación no formal en tiempos de pandemia*. *Educare*, 25(1), 457–474. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8220726>
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press. <https://archive.org/details/modernpracticeof00know>
- Sarramona López, J. (1989). *El especialista en educación de adultos: Sus implicaciones en la educación formal y en la educación no formal*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 649–658. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=640451>

Aprenentatge significatiu i constructivisme

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
<https://archive.org/details/psychologyofmean0000ausu>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://books.google.com/books?id=p96Wmn-ER4QC>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78–90.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Lewin, K., Lippitt, R., i White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Educació no formal i formació empresarial

- Luque Domínguez, P. A. (1997). Educación no formal: Un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15–16), 313–320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2713690>
- Soto Kiewit, L. D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, Ó., Cedeño Rojas, S., i Medina Díaz, R. (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 77–96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8807022>
- Trilla Bernet, J. (1992). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista de Pedagogía*, (7). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23701.pdf>

Metodologia de recerca

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal. https://books.google.com/books?id=lvhoTqll_EQC
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 733–768). SAGE.

https://www.researchgate.net/publication/254703557_Autoethnography_Personal_Narrative_Reflexivity_Researcher_as_Subject

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE.
<https://books.google.com/books?id=0KeqQgAACAAJ>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3a ed.). SAGE.
<https://books.google.com/books?id=FjBw2oi8EI4C>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
<https://books.google.com/books?id=ApGdBx76b9kC>

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a ed.). SAGE.
<https://books.google.com/books?id=FzawIAilHkC>

8. ANNEXOS

8.1 Instruments de recollida de dades

○ ENTREVISTA — EMPRESARI DEL SECTOR NÀUTIC

1. Bloc 1: Trajectòria

Trajectòria per compte aliena a companyies tecnològiques d'àmbit multinacional: Primera fase des de març del 1983 fins a desembre de 1998. Rockwell Rimoldi, SA Delegat per Barcelona, Assistent de Direcció, Traductor Tècnic (IT - CAT/ESP)

a. Em pots explicar la teva trajectòria professional i el teu rol com a líder?

El lideratge implica un compromís amb el projecte irrefutable, rigorós, amb alta capacitat de comunicació i professionalitat. Inclou habilitats pròpies per la planificació, comunicació, direcció, control de gestió i RESULTATS qualitatius i quantitatius per sobre les expectatives inicials

Banc d'inversions Mediolanum al 2013, amb 15 exàmens aprovats, incloent novament la matemàtica financera amb 53 anys.

D'Export Manager Italy a FUINSA a par de time 2017 a juny de 2018.

Aleshores el sector nàutic estava desbastat degut a la crisi financera global... vaig tenir que prescindir del meu company Nicola Prandi, un excelent professional.

Varen ser 4 anys sense vacances fins que vaig començar de nou per compte aliena als 58 anys a FPT i Himoina.

Segona fase per compta aliena de juliol de 2018 a desembre de 2024

Fase intermitja desde 1998 a 2017, al front del meu propi projecte empresarial, Operador Intracomunitari, Distribuïdor Oficial per CAT, Espanya i Portugal amb proveïdors a França i Itàlia.

Del 1998 al 2003 dedicat a part time a la docència i la consultoria d'empreses a Muntaner i Associats, a les Cambres de Comerç de Catalunya, AXIS Màrketing Consultans (socis professors d'ESADE): Auditories de Màrketing. EAE i UPC impartint el Pla de MKT. UB, Facultat ADE; adjunt a la Dra. Mel Soler impartint classes als Cursos d'extencio Universitària de Tercer Cicle, Àrea Màrketing i Comunicació Estratègica

La primera fase esmentada va ser d'aprenentatge intensiu, incloent-hi Idiomes i Ciències Empresarials treballant a Full Time, i un Stage a Itàlia a la MACPI Pressing Divission, S.p.A

La segona fase va ser un passeig triomfal com a Product Màner a Fiat Powertrain Technologies FPT, sistemes de propulsió marina, i al mateix temps a HIMOINSA, companyia amb presència global com a Delegat per CAT amb Sistemes de Generació i Cogeneració elèctrica, sent guardonat amb el millor Projecte del any 2022 anomenat HAM CRIOGÈNICA, el qual es va traduir a 5 idiomes i es va clonar arreu d' Europa

Com pots constatar, han estat 41 anys (1983-2024) estudiant i treballant a un ritme i rendiment que ara em sembla inhumà.

ROL dels Líders:

Compromís inamovible amb el projecte i objectius de la companyia. Basat inequívocament amb l'excel·lència professional, elevada capacitat d'anàlisi, de comunicació, planificació i control de gestió, i amb resultats quantitatius i qualitatius per damunt les previsions

b. Quines diferències hi ha entre treballar en una multinacional i en la teva pròpia empresa?

*L'obstacle principal al inici de la teva pròpia iniciativa empresarial no és la capacitat professional si no el capital inicial que cal aportar amb recursos propis, evitant demanar préstecs al soci paràsit: El banc. Cal considerar tenir un Despatx, mitjans informàtics, mobiliari, equipaments, contractació de personal, ... Iniciar va suposar invertir 10.000.000 M de Pts (60.000 €) amb facturació zero ...
Cal estar molt segur del q fas*

c. Quin paper té la formació en aquests contextos?

Una importància ESENCIAL, ja sigui amb idiomes com amb coneixements acadèmics i competencials

2. Bloc 2: Estil comunicatiu

a. Com descriuries el teu estil de comunicació amb els equips?

Directe, Participatiu, Estructurat, amb feedback permanent, seguiments acurats, i multilingüe

b. Ha canviat aquest estil segons el context?

L'exigència anterior, actual i futura a qualsevol àrea de gestió directiva ha d'estar enfocada als objectius, al context, i al àmbit on

l'empresa planifica i desenvolupa el seu posicionament i creixement futur. L'estudi del mercat, de la competència, el posicionament i els objectius de l'empresa requereix molt coneixement, habilitats, rigor, planificació i professionalitat

c. Adaptes la comunicació segons les persones?

Es clar, el perfil acadèmic professional i personal marca la diferència, per tant convé adaptar el missatge a cada col·lectiu, grup i nivell professional

3. Bloc 3: Estratègies

a. Com transmetes coneixements o instruccions?

Sempre adaptant el contingut al nivell de comprensió de cada professional

b. Com dones feedback?

Participatiu, Estructurat, Permanent, seguiments acurats, i si cal multilingüe i amb grafismes i imatges

c. Com gestionen conflictes o errors?

Seguint les cinc fases:

Antecedents, Anàlisi, Traçar un Pla, Comunicació i Seguiment

4. Bloc 4: Efectes

a. Com creus que la teva comunicació influeix en la motivació dels treballadors?

Es essencial, imprescindible i la vegada serveix de filtre a l'hora de valorar o no un ascens

b. I en la seva autonomia?

Hi ha perfils q no tenen autonomia, ni iniciativa, ni capacitat d'anàlisi. Implica ser manats a fer tasques bàsiques

c. Creus que afecta la seva seguretat o confiança?

Totalment, pro han d'aportar la seva part

5. Bloc 5: Clima

a. Quin tipus d'ambient intentes generar?

Professional, armònic, amb unitat i caritat d'objectius, amb oportunitats per tots, comunicació amb temps i forma ja sigui grupal com individual

b. Com treballes la confiança amb l'equip?

Ha de ser participatiu, amb objectius clars i reconeixement dels resultats obtinguts.

6. Bloc 6: Reflexió

a. Has evolucionat com a líder? Com?

L'evolució del lideratge es permanent i innata si tens el perfil adequat i ho he fet amb la formació i motivació adequada.

b. Què defineix per a tu una bona comunicació en lideratge?

Poder de convicció i motivació

○ ENTREVISTA — ADVOCADA AUTÒNOMA

1. Bloc 1: Context

a. Quin és el teu rol professional actual?

El meu rol professional consisteix a ajudar persones que necessiten serveis jurídics, intentant oferir sempre una feina excel·lent i adaptada a les possibilitats econòmiques de cada client. Per mi és important que la persona senti que, més enllà d'un tràmit legal, hi ha algú que l'acompanya i la defensa durant tot el procés.

b. Amb quines persones interactues habitualment (clients, col·laboradors...)?

Interactuo amb diferents sectors professionals per poder donar un servei ampli i complet al client. Sovint treballo amb altres professionals externs, com pèrits, traductors, assessors o gestories, segons les necessitats de cada cas. A més, els meus clients poden ser tant persones físiques com empreses o altres entitats jurídiques.

c. Hi ha processos de formació en el teu dia a dia?

Sí. El dret és un àmbit que canvia constantment i això obliga a estar en formació contínua. Moltes vegades és un autoaprenentatge constant: llegir noves lleis, jurisprudència, actualitzacions i adaptar-se als canvis per poder donar sempre el millor servei possible.

2. Bloc 2: Comunicació

a. Com descriuries la teva manera de comunicar-te professionalment?

Intento que sigui una comunicació propera i planera amb el client, perquè pugui entendre bé la situació i sentir-se còmode. En canvi, amb altres professionals utilitzo un llenguatge més tècnic i jurídic, adequat al sector.

b. Canvia segons si és amb clients o col·laboradors?

Sí, totalment. Amb els clients és important adaptar el llenguatge perquè moltes vegades no tenen coneixements jurídics i necessiten explicacions clares. Amb col·laboradors o altres professionals la comunicació és més específica i tècnica.

c. Quins aspectes consideres clau en la comunicació?

La sinceritat, la humanitat i saber escoltar. No només escoltar el que el client diu literalment, sinó entendre quina és la seva necessitat real o què li preocupa de veritat. Moltes vegades darrere d'un problema legal hi ha també una càrrega emocional important.

3. Bloc 3: Estratègies

a. Com expliques conceptes complexos a altres persones?

Intento posar-me en el lloc de l'altra persona i adaptar-me al seu llenguatge i manera d'entendre les coses. M'agrada utilitzar exemples senzills o situacions quotidianes perquè els conceptes jurídics siguin més fàcils de comprendre.

b. Com dones indicacions o orientacions?

Normalment les dono per escrit i de manera esquemàtica, perquè així la persona ho pot revisar tranquil·lament després. Intento que les indicacions siguin clares, ordenades i pràctiques.

c. Com gestionas malentesos o conflictes?

Intento mantenir la calma i buscar solucions sense entrar en confrontacions. Moltes vegades cal assumir part de la responsabilitat comunicativa encara que no sigui culpa teva directament. És un equilibri difícil, però necessari per mantenir una bona relació professional.

4. Bloc 4: Efectes

a. Com creus que la teva comunicació influeix en els altres?

Crec que transmet confiança i tranquil·litat. Quan una persona té un problema legal sovint arriba preocupada o insegura, i la manera de comunicar-te pot ajudar-la a sentir-se més segura i acompanyada.

b. Genera confiança?

Sí, considero que sí. La confiança és essencial perquè el client pugui explicar-se amb sinceritat i sentir que està en bones mans.

c. Facilita l'aprenentatge o la comprensió?

Sí, sobretot perquè intento adaptar molt el llenguatge i explicar cada pas del procés de manera clara. Quan una persona entén què està passant, també se sent més tranquil·la i participa millor en el procés.

5. Bloc 5: Relació

a. Quin tipus de relació busques amb les persones amb qui treballes?

Busco una relació basada en la confiança, el respecte i la professionalitat. Crec que és important que les persones sentin proximitat, però sense perdre mai el rigor professional.

b. Quin paper té la confiança?

És essencial. Sense confiança és molt difícil treballar bé, especialment en l'àmbit jurídic, on moltes vegades els clients expliquen situacions personals delicades o importants.

6. Bloc 6: Reflexió

a. Has modificat la teua manera de comunicar amb el temps?

No crec que hagi canviat completament la meua manera de comunicar-me, però sí que l'experiència m'ha fet donar encara més confiança i seguretat a les persones. Amb els anys també aprens a entendre millor les necessitats dels clients.

b. Què és essencial per comunicar bé en el teu àmbit?

La presència, la claredat i la proximitat. També considero important deixar el tema econòmic en un segon pla al principi, perquè el client primer necessita sentir-se escoltat i entès abans de parlar de costos.

○ **ENTREVISTA — AINOA PROJECTE AMB PERSONES AMB AUTISME**

1. Bloc 1: Context

a. Quin és el teu rol al centre?

Jo soc integradora social al Servei d'Atenció Diürna Integral del centre i, de fet, la meua formació i Educació Social són les úniques dues formacions aptes requerides per desenvolupar aquesta feina.”

A més de la intervenció directa amb les persones ateses, també exerceix funcions de coordinació i lideratge dins del projecte TEA del centre. És tutora de pràctiques i manté contacte directe i constant amb serveis socials, famílies, escoles i altres professionals vinculats als casos.

b. Amb quin tipus de persones treballes?

Treballa principalment amb infants i joves amb trastorn de l'espectre autista i altres dificultats associades. Explica que alguns casos presenten conductes agressives, dificultats importants de comunicació i, en ocasions, formes de relació poc adequades cap als professionals.

Aquest context requereix una gran capacitat d'adaptació comunicativa i emocional.

c. Quin paper té la formació en aquest entorn?

La formació és essencial dins l'entorn socioeducatiu, tant pel coneixement tècnic que requereix la intervenció com per la necessitat constant d'adaptar les estratègies educatives i comunicatives a cada situació i persona.

2. Bloc 2: Comunicació

a. Com descriuries la teva manera de comunicar?

Jo considero que la meua comunicació és clara i directa a part d'assertiva i empàtica.

b. Com adaptes la comunicació a les necessitats de cada persona?

Tot això s'ha d'adaptar, evidentment, a la persona que tens al front. No és el mateix parlar amb professionals d'altres serveis que amb les famílies que atensem.

Explica també que sovint existeixen barreres no només idiomàtiques, sinó també culturals, fet que condiciona el tipus de vocabulari, el nivell de tecnicismes i la manera d'expressar-se.

c. Quins elements consideres essencials?

Un element que em sembla clau és, sobretot, a cada frase reforçar totes aquelles capacitats que creus que la persona que tens al davant en té.

Considera essencial comunicar des del reforç positiu, posant en valor les fortaleces de les persones i intentant generar una relació propera i respectuosa.

3. Bloc 3: Estratègies

a. Quines estratègies utilitzes per ensenyar?

En general, a mi l'estratègia que més còmoda em fa sentir en la intervenció és el joc o la dinàmica.

Considera que aquestes eines permeten que les persones comprenguin millor què està passant i què es vol treballar o modificar.

b. Com dones feedback?

El feedback és el que dic més abans, no? Sempre reforçant totes aquestes capacitats, les coses positives, posant en valor les fortaleces de la persona que tens al davant."

Explica que intenta introduir els aspectes de millora de forma suau i progressiva, evitant una comunicació excessivament correctiva.

c. Com gestionen situacions complexes?

“Jo crec que cadascú té les seves estratègies de gestió emocional. En el meu cas, el que més em funciona és, en el dia que hi ha una situació complicada, plorar molt i al dia següent ja compartir-ho amb l'equip, mirar altres perspectives, veure de quina forma es pot solventar.”

També explica que el context de treball és emocionalment intens, especialment per la presència de situacions d'agressivitat, dificultats comunicatives i la càrrega emocional associada a l'acompanyament de les famílies.

4. Bloc 4: Efectes

a. Com influeix la teva comunicació en les persones?

Considera que reforçar les capacitats i fortaleces facilita que les orientacions o modificacions de conducta siguin millor rebudes i afavoreix una relació més propera.

b. Afecta la seva autonomia?

La participant considera que una comunicació basada en l'acompanyament i el reforç positiu contribueix a fer que les persones se sentin més capaces i participin més activament.

c. I la seva seguretat o confiança?

Explica que transmetre les correccions de manera respectuosa i propera ajuda a generar seguretat i confiança tant en les persones ateses com en les famílies.

5. Bloc 5: Relació

a. Quin tipus de vincle es genera?

La seva manera de comunicar afavoreix la construcció d'un vincle proper i de confiança amb les persones ateses, les famílies i els professionals amb qui treballa diàriament.

b. Quin paper té la confiança?

La confiança és un element central dins la seva pràctica professional. Explica que, sense confiança, és molt difícil generar processos d'acompanyament significatius, especialment en contextos socioeducatius complexos.

6. Bloc 6: Reflexió

a. Què és essencial en la comunicació en aquest àmbit?

Considera essencial adaptar la comunicació a cada persona, reforçar les seves capacitats i tenir sensibilitat davant les barreres culturals, emocionals i comunicatives presents en aquest context.

b. Què has après com a líder?

Explica que treballar en aquest àmbit l'ha ajudat a desenvolupar una gran capacitat d'adaptació i gestió emocional. També destaca que és una feina "molt humana", que en moltes ocasions implica emportar-se emocionalment les situacions a casa, però que alhora considera profundament enriquidora a nivell personal i professional.

○ **ENTREVISTA — JAVI (PROFESSOR)**

1. Bloc 1: Context

a. Quin és el teu rol dins del centre educatiu?

M'agrada pensar que tinc un cert rol de lideratge i de facilitador de processos. Com a coordinador intento donar exemple a la resta de companys i companyes a l'hora de dur a terme les tasques pròpies de la nostra feina i facilitar, en la mesura del possible, tot allò que ells i elles han de realitzar en el seu dia a dia.

b. Com entens el teu paper com a formador?

Fa poc vaig escoltar un podcast on parlava que la tasca docent és transformar la ignorància en coneixement. Tot i que em sembla un xic pretensions, la veritat és que té una part de lògica i de raó. També crec que es tracta, en part, d'ampliar els horitzons de persones que, quan arriben a la nostra Escola, son encara molt joves i necessiten dues coses: començar a ser tractats/des com a persones adultes i rebre models de conducta i de realitat diferents dels que tenen al seu voltant.

c. Quin lloc ocupa la comunicació en la teva pràctica docent?

Crec que és clau, imprescindible. Personalment la considero la meva principal eina de treball. Gràcies a la comunicació, bidireccional, podem establir el vincle necessari per transformar-nos en una referència cap a l'alumnat. Sense aquesta comunicació no existeix el vincle i sense el vincle no pot haver-hi una bona pràctica docent. No podem ser com el veí del quart per l'alumnat, hem d'esdevenir uns referents.

2. Bloc 2: Estil

a. Com descriuries el teu estil comunicatiu?

Doncs crec que soc una persona que intenta comunicar molt a través d'explicacions que connectin amb la realitat, fent servir molts simbolismes, metàfores i exemples concrets per poder fer aterrar conceptes que, en els meus mòduls, tendeixen a ser força

abstractes. Intento seleccionar molt bé les paraules en aquest sentit.

b. Com fomentes la participació?

Doncs, per exemple, facilitant la meua interrupció en tot moment, mantenint el contacte visual amb l'alumnat en tot moment, fent les classes de peu, movent-me per l'aula per no generar distància amb el grup i deixant anar preguntes per esperar respostes al respecte. A la vegada soc molt poc invasiu, i a vegades em pregunto si això es un error, ja que mai obligo a participar a ningú, sempre ho deixo a la seva elecció. He de dir que, els darrers cursos, detecto una menor participació de l'alumnat i em qüestiono si té a veure amb mi, amb ells i elles o amb la interacció entre les dues parts.

c. Adaptes la comunicació a l'alumnat?

Intento equilibrar dues coses: l'adaptació a l'alumnat i el fet d'anar ampliant els seus horitzons amb noves formes de comunicació i, sobretot, de vocabulari, donat que, una de les seves competències a assolir és la utilització de vocabulari tècnic del sector. És cert que, sobretot al grau mig, ens trobem freqüentment, limitacions de comprensió importants de vocabulari i això provoca la necessitat d'adaptar-ho força més del que m'agradaria inicialment.

3. Bloc 3: Estratègies

a. Quines estratègies utilitzes a l'aula?

Activar la participació de l'alumnat; generar confiança; fer servir vídeos (que ara intento que siguin més curts que abans, per un tema d'atenció) perquè considero que ajuden a entendre millor la realitat del sector professional pel qual s'estan preparant; utilitzar la comunicació com a eina educativa de forma conscient; fer servir bromes, en ocasions, per facilitar el vincle...

b. Com dones feedback?

Abans intentava posar-hi comentaris individuals als exàmens quan els corregia, per exemple, sempre des d'una perspectiva positiva. És cert que he deixat de fer això, i em penedeixo una mica, per falta de temps.

A les activitats que s'entreguen al Campus, quan estan molt bé, incorpore una mena de figura digital que s'assembla a mi, donant l'enhorabona, per captar la seva atenció i motivar una mica més al respecte.

A les intervencions a classe, tal com comentava abans, reforçant aquestes i procurant veure sempre la part positiva de les mateixes.

c. Com gestionem errors o dificultats?

En aquest sentit la paciència és essencial i, tal i com comentava anteriorment, també el fet de no desqualificar mai a la persona perquè això afectaria de forma més profunda l'autoestima de la persona. De vegades pensem que la persona comet un error de forma voluntària, premeditada o, inclús, per tocar els nassos al professorat, amb una certa perspectiva egocèntrica. Tot i que, puntualment, de vegades pot ser així, la majoria de vegades es tracta de desconeixement, desatenció, no donar importància a les mateixes coses que nosaltres... Per tant, hem d'intentar reconduir la situació però, sempre, amb sensibilitat cap a la persona que tenim al davant.

4. Bloc 4: Efectes

a. Com influeix la teva comunicació en la motivació?

Crec que és important i intento desenvolupar-la a través de les estratègies que comentava en una pregunta anterior: variar el to de la meua veu, el volum, intentant transmetre, en tot moment, energia en la comunicació. Crec que és una bona forma de encomanar aquesta energia, aquesta passió, que sempre és necessària. Inclús, alguna vegada vaig servir alguna paraula impactant, tot i que no sigui políticament correcta, per captar la seva atenció per reconnectar amb el contingut i emfatitzar algun aspecte que és especialment rellevant en el contingut o la seva futura feina.

b. I en l'aprenentatge?

Aquesta pregunta crec que té relació amb l'anterior ja que són dos elements interdependents: si actives la motivació de l'alumnat, facilites l'aprenentatge. També és molt rellevant allò que hem comentat en preguntes anteriors: adaptar el vocabulari i exemplificar molt la teoria per facilitar la comprensió i, per tant, l'aprenentatge.

c. I en l'autoestima de l'alumnat?

Els missatges que fem arribar a l'alumnat són molt importants, sobretot a aquestes edats en que encara la seva personalitat i la seva autoestima estan en construcció. És imprescindible que el nostre llenguatge sigui formulat en positiu, reforçant de forma positiva les seves conductes i els seus esforços. És necessari, de vegades, compensar certs dèficits amb els que arriba el nostre alumnat de cicles formatius, ja que tenen una "autoestima acadèmica" baixa. Algunes persones refereixen que han estat objecte de comentaris de que no seran res a la vida, de que no trauran estudis endavant... i, mica en mica, han d'anar activant la seva autoestima amb el nostre acompanyament. És molt important

també qualificar conductes, però mai a la persona, ja que la conducta es pot modificar però la persona no tant. Si una persona fa una conducta disruptiva, per exemple, hem de tractar la conducta no la persona. És imprescindible reforçar la participació de l'alumnat i, inclús quan potser la intervenció no és del tot adient, intentar agafar aquella petita part del comentari que pugui reforçar-se.

5. Bloc 5: Clima

a. Quin clima intentes generar?

Intento generar un equilibri entre la confiança i el bon ambient de treball. L'alumnat ha de saber que pot intervenir en qualsevol moment, inclús quan la intervenció no sigui del tot encertada, sempre i quan sigui acceptable el termes de respecte i adequació al contingut. Però, a la vegada, s'ha d'afavorir un bon ambient de treball ja que el respecte és essencial dins l'aula, tant del professorat cap a l'alumnat (i a la inversa) com entre el propi alumnat. Si no es genera aquest bon ambient de treball, poden haver-hi desqualificacions entre ells/es i això sempre inhibeix la participació futura.

b. Com es construeix aquest clima?

Doncs aquí seguiria insistint en el tema de l'equilibri: en aquest cas entre la confiança i la seriositat i la rigurositat. Hem de generar una sensació de disponibilitat cap a ells i elles, per possibilitar el vincle i per que sàpiguem que estarem allà si ho necessiten. D'altra banda, això s'ha de compensar amb la seriositat que comentava perquè també han d'entendre que hi ha uns límits en la relació i que aquesta mai ha de deixar de ser de docent a alumnat. També, per la meua experiència, és molt necessari que l'alumnat estigui actiu en tot moment. Quan les persones estan desocupades a un aula és quan comencen a activar d'altres conductes més disruptives: parlar entre ells i elles; estar pendents de la resta de persones; generar o promoure rumors d'altres persones de la classe...

6. Bloc 6: Reflexió

a. Què defineix un bon docent a nivell comunicatiu?

Crec que la implicació, l'energia, l'adaptació i l'escolta activa. Si aconseguim activar aquests elements, la persona docent tindrà una part molt important del seu rol assolida.

b. Què és clau per afavorir l'aprenentatge?

És clau activar la confiança de l'alumnat, per una banda cap a si mateix/a i, per una altra, cap al professorat. Donada tota la

influència que tenen avui dia (maximitzada per internet i les xarxes socials) i els múltiples feedbacks que reben, molts d'ells, pocs vàlids, hem d'aconseguir convertir-nos en una persona referent pel nostre alumnat. A partir d'aquí, tot serà més fàcil.

○ **ENTREVISTA — NIL (RECEPTOR)**

1. En quins contextos has rebut formació?

El Nil explica que ha rebut formació principalment en dos contextos diferents: d'una banda, en una fundació vinculada al treball amb persones amb autisme, i de l'altra, en l'àmbit de l'arbitratge esportiu, que també forma part de la seva trajectòria professional.

2. Com descriuries la comunicació dels teus formadors?

Describeix la comunicació dels seus formadors com una comunicació adequada als diferents contextos i adaptada als processos educatius. Destaca especialment que són persones properes i obertes, i afirma que valora molt positivament aquelles explicacions que es basen en situacions reals i experiències pràctiques.

3. Què valores més de la seva manera de comunicar?

Els aspectes que més valora són la calidesa, la proximitat i la capacitat de generar un ambient còmode i accessible durant el procés formatiu.

4. Hi ha aspectes millorables?

Considera que sí que hi ha diferències entre contextos. Explica que, en el cas de la fundació, les persones que imparteixen la formació són professionals especialitzats en aquest àmbit i tenen coneixements específics sobre comunicació i processos educatius.

En canvi, en l'àmbit de l'arbitratge, moltes de les persones que formen altres companys ho fan amb la millor intenció possible, però sense tenir una formació específica en comunicació o educació, ja que sovint és una tasca complementària a la seva professió principal.

5. Com t'afecta en la motivació?

El Nil considera que la manera de comunicar del formador influeix directament en la seva motivació. Explica que es nota molt quan una persona domina els coneixements que transmet i sap explicar-los adequadament, ja que això genera més interès i més ganes d'aprendre.

També destaca que, quan percep que els continguts i les explicacions són útils i adequats a la seva funció, pren més consciència de tot allò que pot millorar professionalment i personalment.

6. Et fa sentir segur?

Afirma que sí. Considera que tenir davant una persona amb una bona capacitat comunicativa genera seguretat i facilita la comprensió dels continguts i de les situacions que s'estan treballant.

7. Afavoreix la teva autonomia?

Segons explica, una comunicació adequada i motivadora afavoreix la seva autonomia, ja que li dona més iniciativa per buscar informació, crear materials o desenvolupar diferents intervencions de manera més independent.

8. Facilita el teu aprenentatge?

Considera que sí. Explica que una bona comunicació no només facilita l'aprenentatge, sinó que també fa que aquest sigui més enriquidor i significatiu.

9. Et sents escoltat?

Afirma que sí, i destaca que se sent escoltat dins dels espais formatius en què participa.

10. Et resulta fàcil expressar dubtes?

També considera que sí. Explica que té la sensació de poder expressar dubtes o preguntes sempre que ho necessita.

11. Has tingut formadors diferents? Diferències?

El Nil reconeix que ha tingut formadors molt diferents al llarg de la seva experiència. Considera que cada persona té una manera pròpia d'ensenyar i de comunicar-se, i que això influeix directament en la manera com es viu el procés formatiu.

12. Quin estil funciona millor?

Explica que, personalment, el model que millor li funciona és el participatiu, ja que el fa sentir part activa del procés d'aprenentatge. Considera que aquest estil augmenta la motivació i afavoreix millors resultats.

13. Què defineix un bon formador?

Per al Nil, un bon formador és aquella persona capaç de tenir en compte les necessitats dels participants i adaptar la seva manera d'ensenyar a aquestes necessitats.

○ **ENTREVISTA — MARINA (RECEPTORA)**

1. Com va ser la teva experiència com a persona de pràctiques?

La Marina descriu la seva experiència de pràctiques a Nouquixalles com una experiència molt enriquidora tant a nivell personal com professional. Explica que va arribar al centre després d'haver cursat el Cicle Formatiu d'Integració Social i que aquell context li va permetre aplicar molts coneixements apresos durant la formació, però també descobrir la realitat del treball socioeducatiu des d'una perspectiva molt més humana i vivencial.

Actualment continua vinculada al centre després d'haver estat contractada, mentre inicia els estudis de Psicologia a la Universitat de Barcelona.

2. Com era la comunicació dels responsables?

Descriu la comunicació dels responsables com una comunicació propera, clara i molt adaptada a cada situació. Explica que les professionals intentaven transmetre confiança des del primer moment i que sempre hi havia predisposició a ajudar, explicar i acompanyar durant el procés d'aprenentatge.

També destaca que, malgrat la intensitat emocional del context, la comunicació acostumava a mantenir-se des del respecte i la comprensió.

3. Què destacaries positivament?

Destaca especialment la proximitat de l'equip i la sensació de sentir-se part del centre des del principi. Considera molt positiu que confiessin en ella i li permetessin participar activament en les intervencions i activitats amb els infants i adolescents.

També valora la capacitat de l'equip per adaptar-se a les necessitats de cada persona i per treballar des d'una mirada molt humana i empàtica.

4. Què milloraries?

Considera que, en alguns moments, el ritme de feina i la càrrega emocional del context dificulten poder dedicar més temps a l'acompanyament dels professionals en pràctiques. Tot i això, entén que és una realitat pròpia d'un entorn socioeducatiu complex.

5. Com t'afectava en la motivació?

Explica que sentir-se escoltada i valorada augmentava molt la seva motivació. El fet de veure que confiaven en ella i que podia participar activament feia que tingués més ganes d'implicar-se i aprendre.

També destaca que treballar directament amb els infants i adolescents li generava molta satisfacció personal.

6. Et feia sentir segura?

Afirma que sí. Considera que la manera de comunicar-se dels responsables li transmetia seguretat, especialment perquè sabia que podia preguntar dubtes o demanar ajuda quan ho necessités.

7. Afavoria la teva autonomia?

Sí. Explica que, progressivament, li donaven més autonomia i responsabilitats, sempre amb suport i supervisió quan era necessari. Considera que això la va ajudar molt a guanyar confiança en ella mateixa i en la seva manera d'intervenir.

8. T'ajudava a aprendre?

Considera que sí, especialment perquè l'aprenentatge no era només teòric, sinó molt pràctic i vivencial. Explica que poder observar situacions reals i participar-hi activament va ser molt important pel seu desenvolupament professional.

9. Et senties escoltada?

Afirma que sí. Explica que sentia que podia expressar dubtes, opinions o inseguretats sense por a ser jutjada.

10. Com era el clima?

Descriu el clima com proper, humà i col·laboratiu. Tot i que reconeix que és un entorn exigent emocionalment, considera que hi ha molt suport entre professionals i un fort sentiment de treball en equip.

11. Diferències amb altres experiències?

Explica que, a diferència d'altres experiències formatives més teòriques o distants, a Nou quitxalles va sentir una implicació molt més personal i emocional tant per part de l'equip com de les persones ateses.

També destaca que és un context on la comunicació i el vincle tenen un paper molt més important que en altres espais formatius que havia conegut.

12. Quin estil funciona millor?

Considera que l'estil que funciona millor és aquell que combina proximitat, participació i confiança. Explica que aprèn molt més quan se sent part activa del procés i quan la comunicació és natural i propera.

13. Què és un bon formador per a tu?

Per a la Marina, un bon formador és aquella persona que sap acompanyar, adaptar-se a les necessitats de l'altra persona i transmetre confiança. També considera molt important que sigui una persona empàtica, pacient i capaç de crear un ambient segur on l'aprenentatge sigui possible.

○ **ENTREVISTA HELELA (RECEPTORA)**

1. En quins contextos has rebut formació?

He rebut formació principalment en contextos d'àmbit no formal, sobretot relacionats amb l'esport. També he participat en diferents cursos i formacions online vinculades a interessos personals i acadèmics.

2. Com descriuries la comunicació dels teus formadors?

La comunicació, en general, ha estat bastant limitada, sobretot perquè la majoria de les formacions han sigut online. Moltes vegades es basava només en penjar materials o donar instruccions bàsiques, sense gaire interacció directa amb l'alumnat.

3. Què valors més de la seva manera de comunicar?

Valoro especialment quan fan tasques, preguntes o activitats per comprovar si realment has entès el contingut. Això et fa sentir més involucrat en el procés i ajuda a seguir millor l'aprenentatge.

4. Hi ha aspectes millorables?

Considera que un dels aspectes més millorables és la manca d'implicació personal per part d'alguns formadors. Explica que moltes de les formacions que ha viscut li han semblat "fredes" i poc properes.

5. Com t'afecta en la motivació?

L'Helena afirma que aquesta manca de proximitat i implicació afecta directament la seva motivació. Explica que, en alguns contextos, ha tingut la sensació de ser "un número més" i de no tenir importància dins del procés formatiu.

6. Et fa sentir segura?

Considera que aquesta sensació depèn també de la visió que cada persona té d'ella mateixa. Explica que, en alguns moments, la comunicació dels formadors li ha generat seguretat, però en altres ocasions no.

7. Afavoreix la teva autonomia?

Explica que això depèn molt del tipus de formador i de la manera com es desenvolupa la formació.

8. Facilita el teu aprenentatge?

Considera que la comunicació del formador influeix clarament en el seu aprenentatge, però destaca que això varia segons la persona que imparteix la formació.

9. Et sents escoltat?

Afirma que, en general, no s'ha sentit especialment escoltada dins de les formacions online que ha realitzat.

10. Et resulta fàcil expressar dubtes?

Explica que pot expressar dubtes a través del correu electrònic, però considera que aquest format no permet comunicar-se de la mateixa manera que en una conversa verbal o presencial.

11. Has tingut formadors diferents? Diferències?

Sí. Explica que ha tingut formadors diferents segons cada assignatura o formació, encara que en alguns casos es repetien. Considera que cada persona té una manera diferent d'ensenyar i comunicar-se.

12. Quin estil funciona millor?

L'Helena afirma que el model que millor li funciona és el presencial o semi-presencial, ja que considera que facilita més la comunicació, la proximitat i la participació durant el procés d'aprenentatge.

13. Què defineix un bon formador?

Per a l'Helena, un bon formador és aquella persona que sap explicar bé els continguts, però també aquella que mostra implicació, interès i ganes tant per la matèria com per l'alumnat.

○ **AUTOENTREVISTA**

1. Com descrius el teu rol dins del negoci familiar?

Descric el meu rol dins del negoci familiar com una responsabilitat molt gran, tant a nivell laboral com emocional. Actualment tinc aproximadament trenta persones al meu càrrec i, tot i que això em fa sentir molt orgullosa, també em genera una pressió important pel fet de saber que moltes decisions depenen de mi.

La meua feina m'omple molt, especialment quan percebo que les persones confien en mi i valoren la meua implicació. A més de coordinar l'equip humà, també gestiono aspectes relacionats amb el bar-restaurant, les tasques internes del negoci, l'organització del personal i la comptabilitat vinculada als treballadors. També hi ha parts més difícils emocionalment, com haver d'acomiar algú, que considero una de les situacions més complicades del meu rol.

Tot i això, considero que és una feina que se'm dona bé i en la qual he crescut molt personalment i professionalment.

2. Com combines ser treballadora i líder?

Crec que és una combinació que he anat aprenent i perfeccionant amb els anys, i que continuaré millorant amb l'experiència. Considero que el meu lideratge es mou entre una part més autoritària i seriosa quan la situació ho requereix, i una altra molt més propera i humana, en què intento que els treballadors em percebin també com una companya.

M'agrada que les persones del meu equip sentin que poden comptar amb mi, tant per qüestions relacionades amb la feina com per situacions personals o emocionals. Sovint, quan no tenen un bon dia, m'ho comuniquen amb confiança i intento ajudar-los dins de les meves possibilitats.

Tot i això, en moments d'alta exigència o pressió laboral, soc una persona clara, directa i amb caràcter. Considero que posar límits i mantenir una estructura també forma part d'un bon lideratge i és necessari per garantir el benestar i l'equilibri de tot l'equip.

3. Quin és el teu estil comunicatiu?

Considero que tinc un estil comunicatiu proper, clar i concís. M'agrada comunicar de manera directa, però també flexible, adaptant-me a les situacions i a les persones amb qui interactuo.

No acostumo a tenir una manera rígida de comunicar-me, sinó que prefereixo adaptar el missatge segons el context i les necessitats de cada situació.

4. L'adaptes segons la situació?

Totalment. Sobretot adapto la comunicació segons la persona que tinc davant. Com que també gestiono aspectes relacionats amb recursos humans, abans de contractar algú intento connectar mínimament amb aquella persona, encara que en aquest tipus de feina potser no sempre seria estrictament necessari.

Per mi, però, és important que les persones no sentin que són "una persona més" dins d'una cadena de muntatge. Considero que el treball funciona millor quan existeix un ambient d'igualtat, respecte i companyerisme.

També tinc molt en compte les necessitats personals dels treballadors i intento adaptar la manera de comunicar-me segons el moment emocional o la situació concreta.

5. Has viscut situacions significatives?

Sí, moltes. El fet de treballar de cara al públic implica conviure constantment amb moments de tensió, estrès, enfado o angonya. He viscut situacions d'emergència relacionades amb accidents, conflictes amb clients o situacions d'agressivitat tant cap al personal com cap als usuaris.

També hi ha hagut situacions complexes dins del mateix equip, com discussions amb treballadors o desacords amb l'equip directiu.

Aquestes experiències m'han obligat a desenvolupar capacitats de gestió emocional, resolució de conflictes i adaptació constant.

6. Com gestionen conflictes?

Intento gestionar-los de la millor manera possible, des de l'assertivitat, la calma i la claredat. M'agrada escoltar totes les parts implicades i intentar trobar solucions equilibrades, però també tenint en compte les meves pròpies necessitats i límits.

Considero important mantenir una comunicació seriosa i respectuosa, especialment en situacions de tensió.

7. Com influeix la teva formació en pedagogia?

La formació en pedagogia m'ha influït molt més del que imaginava inicialment. Sempre dic que, en certa manera, els meus treballadors són també "els meus usuaris", perquè intento entendre qui són, d'on venen, com són emocionalment i què necessiten.

La carrera m'ha aportat molts coneixements sobre comunicació, lideratge, habilitats socials i relacions humanes. Sobretot, m'ha ajudat a entendre que no es pot comunicar igual amb tothom i que és essencial adaptar la manera de relacionar-se segons la persona i el context.

8. Què apliques conscientment?

Aplico de manera conscient aspectes relacionats amb els rols de poder, el lideratge, el companyerisme, la comunicació i les habilitats socials.

També intento tenir molt presents les habilitats comunicatives i emocionals, especialment en la manera de dirigir equips i gestionar conflictes.

9. Quines dificultats tens?

Una de les dificultats més grans que tinc és posar límits en determinades situacions. També em costa desconnectar emocionalment de la feina i sovint m'emporto moltes preocupacions a casa.

És una responsabilitat que pot arribar a esgotar mentalment.

10. Què milloraries?

Considero que cada dia aprenc alguna cosa nova. Intento millorar constantment i aprendre tant dels errors com de les situacions que no he gestionat de la millor manera possible.

Per mi, liderar també implica revisar-se contínuament i tenir capacitat d'autocrítica.

11. Què has après sobre lideratge?

He après que liderar no consisteix només a dirigir persones, sinó també a entendre-les. Considero que no es pot pensar únicament en un mateix i que, si no coneixes les persones amb qui treballes ni adaptes la teva manera de comunicar-te a elles, és molt difícil aconseguir resultats reals.

També he après que la confiança, la proximitat i el respecte són elements fonamentals perquè un equip funcioni de manera sana i efectiva.

9. AGRAÏMENTS

Vaig tenir clar que aquest era el meu camí des del moment en què vaig començar el grau. Enhorabona a tots els docents tan qualificats que es troben dins de les aules de la Universitat de Barcelona i que mereixen que se'ls valori tot el que fan perquè la pedagogia sigui cada dia més important arreu del món.

Seguidament, vull agrair al meu professor del TFG, en Paco, tota la seva paciència i confiança durant aquest procés de realització. Per acompanyar-me i aconsellar-me sempre perquè pogués tirar endavant, fins i tot en moments complicats. Sense ell, aquest treball de fi de grau no hauria estat possible.

Vull agrair també a la meva millor amiga, l'Ainoa, per creure sempre en mi i per ensenyar-me que, dins l'àmbit social, no tothom té vocació, sinó només aquelles persones que treballem des d'un contacte viu i real amb el que passa al món. Per recordar-me sempre que tenim l'oportunitat d'escollir qui volem ser i, sobretot, per ser-hi sempre.

Al meu grup d'amigues i amics de la universitat, que s'han convertit en amistats de veritat, amb vincles forts i estimats. Us tornaria a triar cada primer dia de carrera, en totes les situacions que aquesta ens ha fet viure. I tinc claríssim que, quan siguem grans, continuaré dient que érem, som i serem el millor grup de tots.

Al meu company de carrera i ara també de vida, a tu, Nil, perquè al mateix temps que m'enamorava de la pedagogia, també vaig descobrir què era enamorar-me de veritat. Per estimar-me, impulsar-me i cuidar-me cada dia de la meva vida. Gràcies a tu soc qui soc avui. T'estimaré sempre.

Per anar acabant, vull agrair a la meva família, als meus pares i al meu germà, per ser una família tan diferent de la resta, per ajudar-me durant la realització d'aquest treball i per donar-me la sort de créixer amb salut, estima i educació. Us estimo molt.

I, finalment, als meus avis. A ell, que em cuida cada dia des del cel i que em dona forces per acabar la carrera i intentar ser sempre la millor versió de mi mateixa. Per impulsar-me sempre i fer-me tocar de peus a terra. Et trobo molt a faltar, avi.

I a tu, iaia, la meva persona a seguir. Ets el millor que m'ha pogut passar a la vida. Sempre ets la primera persona que em ve al cap quan parlo, escric i estimo. Ets, i seràs sempre, el meu gran exemple.

Gràcies