



---

# Universidad de Valladolid

EL LIDERAZGO DEL PROFESOR EN EL AULA.  
LA FILOSOFÍA EN SECUNDARIA COMO FÁBRICA  
DE MOTIVACIÓN VITAL

Trabajo de Fin de Máster

Tutor: Dr. Adrián Pradier Sebastián

Alumno: José Pablo Enjuto Gómez

Junio, 2021.

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS – ESPECIALIDAD: FILOSOFÍA

*No hay nada más poderoso que una idea a la que le ha llegado su tiempo.*

Víctor Hugo

*El liderazgo personal es el  
proceso que consiste en mantener la perspectiva y los  
valores ante uno mismo y llevar  
una vida acorde con ellos.*

Stephen Covey

*Algunas personas que están en la  
misma condición física que tú, cuando ya no les queda  
la fuerza de todos los días, recurren a una reserva  
misteriosa de un poder mucho mayor. Es entonces  
cuando se pueden alcanzar las estrellas.*

*Así están hechos los campeones.*

George Yeoman Pocock

# ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objeto y alcance del liderazgo educativo: para un estado de la cuestión	10
2.1. Interés académico del concepto de liderazgo educativo	10
2.2. Primera aproximación al concepto	12
2.3. Las virtudes morales del liderazgo educativo: autodescubrimiento, emoción y cultura mental basada en la atención	18
2.4. Liderazgo educativo: competición y cooperación	26
3. Conclusiones provisionales	30
4. Derivación didáctica	34
4.1. Normativa y contenidos	34
4.2. Unidad didáctica	42
4.2.1. Introducción: filosofía de la mente. Una cultura mental de “auto-liderazgo”	43
4.2.2. Naturaleza de la motivación: despegando hacia la vida auténtica	45
4.2.3. Naturaleza de la motivación: despegando hacia la vida auténtica	48
4.2.4. La frustración: la pérdida de libertad	51
4.2.5. Las emociones y sus características: nuestra vida real	55
4.2.6. Teorías sobre la conducta emocional	58
4.2.7. Teoría del proceso oponente	59
4.2.8. El estrés: la libertad en peligro	60
4.2.9. Cuestiones para reflexionar sobre la motivación y las emociones	65
4.2.10. Actividad práctica	65
4.3. El método docente	71
4.4. Criterios e instrumentos de evaluación	74
4.4.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	74
Bibliografía	

## **Resumen**

La necesidad de imprimir un liderazgo centrado en la figura del docente responde a la necesidad educativa basada en los nuevos tipos de sociedades que están siendo gestados dentro del marco de la Mundialización y la sociedad de las nuevas tecnologías. Puesto que el presente trabajo de fin de máster es abordado desde la filosofía, se procede a fundamentar el papel de la misma en el emprendimiento de la propia vida del estudiante. El núcleo central consiste en el desarrollo de la percepción del estudiante en cuanto a la interrelación existente entre los contenidos del aula y la experiencia vital. El liderazgo educativo desde la filosofía pretende contribuir a derribar los muros que artificialmente se conciben entre la institución educativa y el mundo exterior.

Palabras clave: liderazgo, docencia, educación, filosofía.

## **Abstract**

The need to stamp a leadership focused on the role of the teacher responds to the educational need based on new types of societies that are being developed within the framework of globalization and the society of new technologies. Since this master's thesis is approached from philosophy, the role of it in the undertaking of the student's own life will be based on it. The central core consists of the development of the student's perception of the interrelation between classroom content and life experience. In other words, educational leadership from a philosophical point of view aims to contribute to breaking down the walls that are artificially conceived between the educational institution and the outside world.

Key words: leadership, teaching, education, philosophy.

# 1. Introducción

La idea del presente trabajo es realizar una reflexión sobre el papel de la filosofía en el sistema educativo desde la perspectiva del liderazgo. Se trata de esclarecer hasta donde sea posible varias de las claves del éxito educativo en relación con la vida del estudiante en su sentido más amplio. El objetivo es lograr que cada estudiante pueda acercarse a la mejor versión de sí mismo.

El liderazgo educativo, tal y como vamos a intentar exponer, guarda una relación especial con la vida emocional del alumnado, puesto que dicho liderazgo pretende extraer de los estudiantes aquella mejor versión que no puede ser reducida al desarrollo académico y que, por tanto, formará parte de la vida emocional.

Me gusta pensar que se puede contribuir desde la educación y la reflexión sobre el papel de la Filosofía a la construcción de una sociedad diferente, libre y contribuyente al desarrollo individual en el sentido más pertinente de la palabra. Creo sinceramente que la Filosofía puede hacer mucho más de lo que hace hoy en día, puesto que tiene el poder de crear una contra-narrativa que dote a los estudiantes de herramientas para conocerse a sí mismos de una manera más profunda, convirtiendo y transformando la educación secundaria y el bachillerato en un proceso en el que los alumnos pasan de ser viajeros pasivos y sin pasión a protagonistas de su propio desarrollo. Si un estudiante pasa por la secundaria sin saber nada o poco sobre sí mismo y sobre el sentido de la educación, así como sobre el conocimiento de sus mejores habilidades o inclinaciones, entonces no podemos decir que hemos triunfado en la educación de los estudiantes. Es evidente que la mayoría del personal que integra el ámbito de la educación realiza unos ingentes esfuerzos, pero falta un trabajo orientado hacia la idea de remar todos a una sabiendo y deseando claramente el puerto al cual conviene dirigirse.

Los contenidos curriculares de la materia de Filosofía diseñada por la administración establecen que el alumno debe aprender a reflexionar, razonar, criticar y argumentar en relación a la totalidad de la vivencia humana, sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio del individuo, así como de la sociedad para comprender lo que realmente somos. El informe PISA evalúa algunas de las destrezas académicas más fundamentales, pero ningún aprendizaje es significativo si no sirve para dar sentido a la

vida de la persona. Se trata de crecer emocionalmente en paralelo al crecimiento académico. Lo emocional sin lo académico es blando; lo académico sin lo emocional, trágico.

La primacía de la objetividad, la medición, el cálculo, el algoritmo, el rendimiento, la eficiencia, la perfección y el progreso han traído como resultado colateral una crisis de sentido. Damos por supuesto que nuestro desarrollo académico consiste en la adquisición de conocimientos específicos dejando de lado el desarrollo emocional. Esto está siendo notoriamente peligroso, porque los seres humanos hemos perdido un horizonte de valores centrados en aprender a vivir, porque aprendemos mayoritariamente a producir y entendemos que rendir y producir es medio y fin de la vida. Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose. La vida es más que dígitos, mediciones, popularidad y rendimiento. La paradoja consiste en que la locura por el rendimiento trae un menor rendimiento. En el ruido de la velocidad ni la filosofía, ni el arte ni la ciencia pueden florecer en su mejor versión. Para ello, es preciso hacer surgir un liderazgo educativo cuyo eje central sea el desarrollo emocional y formal del estudiante para que no se produzcan alienaciones que extirpen la autenticidad de nuestras vidas. ¿Qué sentido tiene rendir si no se sabe para qué? Esta pregunta no puede ser contestada desde un algoritmo, sino desde el corazón. Por ello, el liderazgo pretende coger las riendas de la educación desde un lado más intuitivo del ser humano, porque confía en que de esa intuición surge la inteligencia y los valores asociados al rendimiento, y no a la inversa. Es hora de emprender el acercamiento entre educación y vida.

El liderazgo educativo entiende que cualquier viaje es un viaje al interior y el objeto a trabajar directamente es la cultura mental. Por cultura mental se puede entender la manera en la que estamos situados en la existencia, nuestra manera de percibir y sentir. La justificación del eje emocional surge como consecuencia de la cultura mental, ya que, en función de ella, apostamos por una manera de aplicar la educación u otra. La cultura mental son los cimientos del edificio de la educación. Quizás una vez más, podamos hallar pistas en los clásicos. En el salto del mito al logos los seres humanos occidentales se enamoraron del orden matemático. El orden es una necesidad fundamental del hombre. Es sabido por todos que para entrar en la Academia platónica era preciso saber geometría, pero las matemáticas han perdido hoy el valor espiritual que tuvieron en la Grecia Clásica, puesto que el interés de Platón no era tanto hacer

valer un método, sino hacer ver al discípulo lo intemporal que hay en las cosas. La contemplación de las figuras geométricas era una propedéutica, esto es, un estado previo a la contemplación del ámbito inmaterial del sentido, donde empieza la última ascensión a la Idea de Bien. Vemos cómo las matemáticas estaban repletas de espiritualidad a diferencia del interés industrial que hay por ellas en la actualidad. Sin la presencia de Eros se rompe la cadena de transmisión. Este ángulo no es fácil de encontrar, y, cuando no se halla, se produce la insatisfacción, la ansiedad y el desarraigo vital.

El liderazgo educativo pretende que cada estudiante encuentre su propia mirada para que nadie viva cumpliendo los deseos de otro. La propuesta de este texto es que lo académico se encuentra dentro de la vida y no la vida dentro de lo académico. Si lo interpretamos a la inversa, entonces difícilmente podremos innovar y liderar proyectos que se ajusten mejor a las leyes de la conducta humana. En definitiva, el liderazgo educativo defiende que la vida de cada estudiante es un bien de importancia cósmica.

La vida es una misión cuyo ingrediente fundamental es la atención y su cultivo, en donde la simpatía y la humildad desempeñan un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No es posible educar el alma en un medio hostil ni bajo el ruido de la lucha o los intereses. No se trata de un ataque a los contenidos curriculares, sino de una reflexión sobre el vuelco de los mismos a cada estudiante de una manera particular y práctica. Se trata de sentir la educación con la mente y con el corazón. Se trata de no quedarnos en la teoría, aunque es muy importante resaltar que tampoco podemos prescindir de ella. El liderazgo educativo no pretende romper con los contenidos, sino que pretende llevarlos hasta sus últimas consecuencias.

George Yeoman Pocock (1891-1976), diseñador y constructor jefe de canoas de carreras de remos. Parte de su historia se escribe en la obra *Remando como un solo hombre*. Logró reconocimiento internacional cuando fue capaz de proporcionar las canoas de carreras de ocho remos que contribuyeron a ganar al equipo estadounidense las medallas de oro de los Juegos Olímpicos de Berlín de 1936 contra el equipo alemán. Desde entonces y tras las victorias de 1948 y 1952, casi todos los programas universitarios y deportivos de remo de Estados Unidos usaría las canoas y los remos contruidos por Pocock, quien dejó un legado imborrable, además de como diseñador y constructor de barcas de remo, también como autor de una peculiar filosofía del remo, basada en los valores del liderazgo, el esfuerzo y el trabajo en equipo. Es posible que la

siguiente cita represente de una manera sintética, pero profunda, la intención del liderazgo educativo y del papel de la filosofía dentro del liderazgo, a saber:

Al haber remado desde la tierna edad de doce años y al no haber abandonado el mundo del remo desde entonces, creo que puedo hablar con autoridad sobre lo que podemos llamar los valores escondidos del remo, los valores sociales, morales y espirituales de este deporte, el más antiguo del que tenemos noticia. Ninguna clase magistral inculcará estos valores en el alma de los jóvenes. Tienen que adquirirlos a través de sus propias observaciones y de su aprendizaje (Brown, 2016, p. 15).

Puesto que el presente TFM pretende relacionar el liderazgo educativo con la filosofía como materia curricular, es preciso anticipar que la filosofía muestra una habilidad especial para detectar la agudeza de esos momentos y hechos clave a partir de los cuales podemos trazar un sistema conceptual y comunicativo. Por consiguiente, la motivación global del TFM es mostrar el carácter enormemente práctico que se sigue del liderazgo educativo para la asignatura de filosofía. De hecho, la filosofía está lejos de ser un entretenimiento o una actividad de arqueología cultural. Es uno de los motores del emprendimiento humano en su sentido más amplio. El liderazgo y la filosofía pueden establecer un puente entre la figura del líder profesor docente y el estudiante.

Asimismo, el liderazgo es un valor fundamental dentro del marco de la sexta competencia educativa de la LOMCE, ya que el establecimiento de nuevos proyectos, su gestión y su término precisan de un componente de liderazgo que permita el avance, primeramente, en la dirección correcta. El liderazgo entiende que la interacción de los seres humanos entre sí produce una emergencia determinada a partir de la cual se pueden organizar elementos de coordinación entre las personas. En otras palabras, la filosofía ha de mostrar que los seres humanos, además de llevar de una manera intrínseca el impulso del emprendimiento de la mejor versión de nosotros mismos desde la perspectiva individual, poseemos la cualidad natural de depender los unos de los otros, puesto que podemos elaborar planes de acción para organizar dichas interacciones en la dirección hacia la cual operemos.

En el contexto del aula, el profesor líder induce al trabajo en equipo y a la motivación individual y grupal. El profesor se asemeja a un entrenador inspirador —de ahí que la obra de Daniel James Brown, *Remando como un solo hombre*, sirva de espejo

en el cual reflejarnos— cuyo papel es el de acompañamiento y guía, dejando el peso del proceso educativo al estudiante. La creación de sinergias correctamente persuadidas manifiesta la capacidad del desarrollo de un rendimiento y calidades muy superiores. Todas las asignaturas y docentes pueden hacerlo, incluida la filosofía.

El liderazgo educativo genera toda una corriente nueva de acercamiento a la educación, por cuanto asume que el objetivo final es extraer del alumno su mejor versión de entre las posibles. En el diseño curricular de la materia de filosofía en secundaria y bachillerato podemos ver que una de las pretensiones es que se estimule el pensamiento crítico, creativo y empático dentro del marco del camino emocional, ya que los seres humanos somos seres emocionales y el conocimiento sin emoción no sólo es disfuncional sino también antinatural.

Abordar el liderazgo educativo como proyecto innovador de los últimos treinta años desde la filosofía es un intento de actualizar la naturaleza intrínseca de la misma y, sobre todo, de su enseñanza. Es decir, se trata de liberar en el alumnado el pensamiento y la inteligencia emocional suficientes para aprender a vivir lo más auténticamente posible.

La filosofía es un huerto de valores que no sólo precisan de su desarrollo teórico. La vida es un asunto práctico que se sirve necesariamente de la teoría, pero no puede quedarse en ella. La filosofía es, ante todo, una inteligencia de vida que puede ser desvelada, en los contextos de clase, por parte del profesor en su papel de líder de equipo. Esta vinculación necesaria entre teoría y praxis la recoge también George Yeoman Pocock de la siguiente forma:

A su manera, cualquier buen entrenador de remo transmite a sus hombres el tipo de autodisciplina necesaria para conseguir lo máximo de la mente, el corazón y el cuerpo. Por eso la mayoría de extremeiros dicen que aprendieron lecciones más fundamentales en el bote de competición que en las aulas (Brown, 2016, p. 51).

En última instancia, la vinculación entre teoría y praxis es una distinción semi-artificial, en el sentido de que la vida es un asunto práctico y, cuando la teoría no funciona, es sencillamente porque se encuentra desvinculada del plano real, que es el práctico. No hay nada más desmotivante que desvincular lo que estudiamos de lo que somos o nos afecta. Si los estudiantes de secundaria no sienten que los currículos

académicos les afectan en el sentido más humano de la palabra, entonces se producirá una gran carencia de motivación.

Es por esto por lo que en el presente trabajo de fin de máster me propongo abordar una filosofía en secundaria desde una perspectiva práctica de tal manera que se procure realizar la mayor vinculación posible entre los contenidos teóricos y la vida de los estudiantes. La médula espinal de mi trabajo se edifica sobre la base de la creencia de que la mente es una fábrica de emociones a partir de nuestras percepciones de nuestro mundo exterior e interior, de modo que la finalidad real es inducir en los estudiantes que la filosofía es, ante todo, una inteligencia de vida. Esta inteligencia vital nos dota de las herramientas necesarias para construirnos una buena cultura mental que nos sirva de medio para hacer de nuestra vida una obra de arte. No hay mayor emprendimiento que el liderazgo de nuestra propia vida y practicarlo como un atleta practica su entrenamiento diario.

La fuerza motriz que impulsa todo el emprendimiento es la motivación y nuestro mundo emocional. Por ello, he seleccionado los contenidos del emprendimiento de la asignatura de filosofía de primero de Bachillerato para vincular dichos contenidos a los contenidos relacionados con la motivación y las emociones del segundo curso de Bachillerato en la asignatura de psicología. La perspectiva docente gira entorno a la filosofía de la percepción y la verdad instrumental como valor epistémico máximo. Recurrir a nuestra mente como fábrica de motivación es la práctica virtuosa por excelencia. Así están hechos los campeones de la vida.

## 2. Objeto y alcance del liderazgo educativo: para un estado de la cuestión

### 2.1. Interés académico del concepto de liderazgo educativo

La historia del liderazgo educativo tal y como se entiende hoy en día data de los últimos treinta años y está reconocida en la literatura como un elemento de mejora innovadora en la educación. La idea actual acerca de ello es que todas las personas de la comunidad educativa pueden ejercer liderazgo si trabajan asumiendo su responsabilidad en profundidad y colaboran con los demás para hacer funcionar el sistema educativo de la manera más eficaz posible. Los docentes que adoptan tal actitud se vuelven más reflexivos, críticos, analíticos y empáticos lo que, por añadidura, trae como consecuencia una mejora cualitativa y cuantitativa del aprendizaje y los logros de los estudiantes.

Así pues, el liderazgo se junta con la investigación y la innovación y el docente se compromete con la formación de carácter permanente. Ello puede, incluso, influir en otros centros de enseñanza creándose una red educativa más potente. Los estudiantes pueden más fácilmente desarrollar su mejor versión sobre la base del liderazgo educativo entendido de esta manera, puesto que se genera una mayor capacidad de logro, una mejor habilidad para el control de las relaciones en cada ambiente determinado, un compromiso con otros miembros de la comunidad educativa y solidaridad con los mismos, debido a que se genera un trabajo en conjunto, así como la interdisciplinariedad de las diferentes asignaturas. Ya que se trabaja bajo el mismo horizonte de valores en el centro, las distintas asignaturas y sus docentes pueden coordinarse para ejercer una enseñanza de mayor alcance. De esta manera, los estudiantes perciben la efectividad de la educación lo que repercute en la reducción del absentismo y la resistencia del alumnado.

El presente trabajo de fin de máster pretende poner de manifiesto, entre otras cosas, los avales académicos y científicos suficientes que arrojen evidencias sobre el interés de la propuesta. El valor del liderazgo, dentro del marco de la competencia de sentido de

iniciativa y espíritu emprendedor y otros valores asociados, ha sido y está siendo trabajado por numerosos trabajos de investigación académica y científica.

Existen ya, desde el punto de vista académico, propuestas que sirven de indicios del interés que despierta este tema de investigación en distintos ámbitos. Hay, en este sentido, trabajos universitarios y de fin de estudios dedicados ya al desarrollo de dicha competencia emprendedora. En esta última línea destacan el trabajo de Cristina Colino Agudo. En el ámbito de la importancia de la noción de liderazgo, por ejemplo, hallamos algunos trabajos de fin de estudios interesantes, como el de Irene Reguero Martín, más enfocado hacia el ámbito empresarial, y el de Ricardo Pardo Martín, orientado al desarrollo de perfiles de liderazgo en el ámbito de la educación primaria. Todos los trabajos pertenecen al repositorio de trabajos de fin de estudios de la Universidad de Valladolid.

El trabajo de fin de máster de Cristina Colino Agudo, *Competencia Emprendedora y ABP. Arma de construcción educativa*, perteneciente al área de tecnología e informática, constituye una base académica que da cuenta de la necesidad de desarrollar la competencia del liderazgo en contextos educativos. Esta competencia se apoya en la *Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente del Parlamento Europeo y el Consejo*, por la que el Consejo Europeo insta a los Gobiernos de la Unión Europea a que introduzcan la enseñanza y el aprendizaje de competencias clave en sus estrategias de aprendizaje permanente. El documento define las competencias de la siguiente manera, a saber:

Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (DOUE Recomendación (*Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Anexo, L394/13).

Nociones como autonomía, autoestima, liderazgo, colaboración, confianza y autoconfianza, gestión del fracaso, creatividad o motivación se encuentran relacionadas con dicha competencia del liderazgo educativo. Cabe destacar el hecho de que el objetivo de trabajar esta competencia no descansa meramente en la intencionalidad de desarrollar *educandos* enfocados solamente al desarrollo de actividades de carácter

instrumental y académico, sino que se entiende que el desarrollo de esta competencia les permite ser más eficientes a la hora de gestionarse a sí mismos en relación con sus propios deseos y los deseos de los demás. En definitiva, el enfoque es integral y se asume que el desarrollo de la competencia del liderazgo está directamente relacionado con competencias emocionales, puesto que se trata de componentes cualitativos que facultan a los *educandos* para afrontar proyectos personales y colectivos, así como el hecho de adoptar la capacidad de emprender un proyecto vital propio que les capacite vivir de una manera más auténtica.

Desde la filosofía podemos realizar un trabajo muy significativo para ofrecer al alumnado herramientas y capacidades para hacerse a sí mismos. Es preciso establecer y desarrollar estrategias metodológicas con el objetivo de dar cabida y florecimiento a la competencia emprendedora entendida en el sentido más amplio del término. Por otra parte, si con el Trabajo de Fin de Máster de Cristina Colino Aguado se ha podido ofrecer una primera prueba del interés académico que presenta el desarrollo curricular de la competencia del liderazgo, a continuación se va a intentar justificar académicamente el interés que presenta el desarrollo de la noción de liderazgo en dos ámbitos: de un lado, el empresarial; de otro, el de la educación primaria. . Destacan, en este sentido, los trabajos de Irene Reguero Martín, de la Facultad de Comercio, y Ricardo Pardo Martín de la Facultad de Educación. Ambos desarrollan el concepto de liderazgo presentándolo como un concepto de interés para el mundo empresarial y la educación primaria, respectivamente. El TFM consiste en vincular el concepto de liderazgo con el desarrollo integral de la persona y no sólo en el aspecto del desarrollo de proyectos o el mero éxito académico.

## 2.2. Primera aproximación al concepto

Son muy numerosas las publicaciones y la bibliografía que existe en torno al concepto del liderazgo docente dentro del aula. Una de las propuestas más interesantes, con cierto carácter pionero, es el trabajo de Emanuele Balduzzi para la *Revista Española de Pedagogía*, titulado *Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa*. La intención de Balduzzi es la de buscar la personalización educativa durante el proceso de aprendizaje. El concepto de liderazgo que presenta el autor está fundado, a su vez, sobre la definición de Manuel Lorenzo Delgado (2005, p. 371), que lo

caracteriza como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido. De este modo, se puede ver que el liderazgo involucra también la capacidad de una persona o grupo de personas para influir en otras a través de una mirada compartida hacia una línea común de trabajo, aspecto que ya se definía a finales de la década de los noventa (Gardner y Laskin, 1998, p. 20). Ello constituye un marco dentro del cual se pueden establecer horizontes de referencia sobre la base de una orientación compartida de dichos horizontes.

Balduzzi distingue para ello entre tres clases de liderazgo: el liderazgo instructivo, orientado, sobre todo, a la definición de la misión de la escuela, la gestión del currículum y de la instrucción y la promoción de un clima escolar positivo de aprendizaje (2015, p. 142); segundo, liderazgo transformacional, cuyo objetivo sería sobre todo acrecentar el desarrollo y el éxito del sistema escolar, para lo que promueve rutinas de cambio y aprendizaje a través de las diversas metas y capacidades que el líder ha de encarnar en sus relaciones interpersonales (2015, p. 142); tercero, liderazgo integrado, que se centra, en pocas palabras —aunque Balduzzi indica que es ciertamente complicado de definir— en definir los objetivos de las redes de las interacciones, los roles y la distribución de las responsabilidades en las organizaciones escolar (2015, p. 142). El liderazgo más relevante para mi desempeño es el liderazgo instructivo. Este liderazgo pone de relieve el hecho de que es preciso subrayar la importancia de unos horizontes de valores, metas e ideales compartidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, dicho liderazgo permite dirigir la acción educativa hacia la personalización educativa, lo que constituye un objetivo fundamental en la educación a cuya confluencia se dirigen todas las materias del currículum. La personalización educativa permite que el alumno pueda desarrollarse integralmente desde los propios contenidos conceptuales hasta el desarrollo de carácter global personal, ya que se persigue que el alumno se pueda conocer mejor, así como el hecho de comprender su realización como ser humano. Dentro de este proceso, el profesor debe ejercer su liderazgo de tal manera que el propio docente ejerza una influencia positiva en el alumno y la clase.

Este tipo de liderazgo educativo pretende que los alumnos se conduzcan hacia el pensamiento ético y la reflexión crítica. El rol del profesor en este contexto es el de dibujar un horizonte de éxito para todos los alumnos de modo que todos ellos perciban una posibilidad de crecimiento real en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, por tanto, de un liderazgo que induzca a los estudiantes a creer en las posibilidades reales de éxito personal y académico simultáneamente. Ahora bien, es preciso que nos hagamos una pregunta a propósito del papel que juega el liderazgo instructivo en el desarrollo de la docencia en Filosofía: ¿cómo podemos desarrollar los contenidos de filosofía de la secundaria y el bachillerato de tal manera que ofrezcamos a los estudiantes una dimensión que desborda el ámbito académico ofreciendo una dimensión práctica de la filosofía? La dinámica continua será justificar el liderazgo y la praxis filosófica.

El texto *Leadership in the College Classroom: the use of charismatic leadership as a deterrent to student resistance strategies*, de los autores Alan K. Goodboy, de la Universidad de Pennsylvania, y San Bolkan, de la Universidad de California, resulta relevante porque relaciona el liderazgo carismático de los docentes con el éxito académico y personal de los estudiantes al fomentar el aprendizaje cognitivo, la atención y la motivación. Se entiende por liderazgo carismático aquel que tiene como fin repercutir positivamente en los estudiantes de una manera dinámica y horizontal, en lugar de un planteamiento desde una aplicación vertical y autoritaria. En otras palabras, el carisma debe ser entendido como una atribución que es observada positivamente por los que están viendo y escuchando.

Ya que estamos tratando con un contexto educativo en el que los protagonistas son los estudiantes, resulta importante definir tres estados de liderazgo que se mantienen interconectados entre sí, a saber: primero, el carisma significa saber identificar las necesidades del alumno concreto (Conger, 1999, p.157); segundo, el líder carismático proyecta lo que podría ser una versión ideal del alumno presentando el camino del aprendizaje como personalizado, atractivo y alcanzable (Conger & Kanungo, 1987); tercero, el líder carismático se sacrifica y esfuerza por la consecución de ese proceso. Todo ello, según Goodboy y Bolkan, trae como resultado una intensa lucha contra el absentismo y el fracaso escolar, puesto que los estudiantes sienten que son conducidos hacia sí mismos dotando de sentido pleno el proceso de enseñanza aprendizaje (Der Hantog et al., 2007). Esta manera de enfocar el aprendizaje se encuentra relacionando con lo que los autores Goodboy y Bolkan denominan resistencia de los estudiantes. Esta

resistencia significa las diferentes barreras que surgen entre los docentes y los estudiantes. La resistencia se puede combatir eficazmente con el liderazgo educativo., puesto que la resistencia a aprender tiene como consecuencia directa una disminución del aprendizaje cognitivo y afectivo (Burroughs, 2007).

El papel del profesor es decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, puesto que se asume que el liderazgo es la vía de la desactivación de los procesos de resistencia del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como ha sido señalado, los alumnos son proyectados hacia su versión ideal, por lo que se sienten motivados y eliminan la resistencia del aprendizaje. Lo carismático puede desactivar el comportamiento resistente al proceso de crecimiento académico, personal y afectivo. Los alumnos desarrollan capacidades para detectar las necesidades de los demás desarrollándose, a su vez, una mayor calidad comunicativa, lo que constituye en los más recientes sistemas educativos como una máxima necesariamente adquirible. Así pues, el comportamiento de los profesores tiene una capacidad de influencia enorme y puede fomentar la cooperación y convivencia entre todos. Los profesores han de tener muy en cuenta que los alumnos los ven como personas potencialmente líderes y los estudiantes son receptivos, aunque es el profesor el que ha de mostrar de una manera natural y sutil su carisma en beneficio de los estudiantes.

Barth (2001), en *The Teacher Leader*, indica, por su parte, que el liderazgo implica las siguientes características, a saber: primero, una elección rigurosa de los materiales escolares; segundo, un afinamiento agudo del currículo; tercero, una puesta en marcha sobre la base del comportamiento de los alumnos; cuarto, tomar decisiones acerca de las necesidades específicas de cada estudiante como, por ejemplo, si un estudiante necesita ser movido a una clase especial; quinto, la evaluación de los demás profesores; sexto, una selección de profesores y personal administrativo adecuados al horizonte de valores del centro o comunidad educativa. De este modo, el liderazgo educativo implica trabajar colaborativamente en los proyectos de escuela para mejorar la actuación del estudiante. Las tesis son relevantes, por cuanto indican que el concepto de liderazgo atraviesa todos los estratos de la comunidad educativa. En ese sentido, se trata de una implicación total, aunque es cierto que vista desde la perspectiva de la organización del centro y, sobre todo, desde su proyecto educativo. En este sentido, esta perspectiva habría que combinarla con otras que concreticen más el foco sobre el docente.

El texto *Understanding teacher leadership*, de Marilyn Katzenmeyer y Gayle Moller, arroja un poco más de luz sobre el concepto de liderazgo educativo y, en particular, sorbe la figura del profesor. Es preciso comprender que ser un profesor líder significa compartir y señalar ideas claves y relevantes por parte de los docentes más allá de los propios contextos de aulas para mejorar la educación de los estudiantes. Los docentes líderes trabajan cada día para lograr una educación más eficiente. Estos educadores no se conforman con el mero hecho de conseguir los objetivos curriculares. Se entiende que la educación basada en el liderazgo asume que dichos contenidos son asimilados por personas concretas y desde sus sistemas de creencias y valores, por lo que resulta preciso dotar de un sentido específico y personal todos estos contenidos. El liderazgo entiende que, para esculpir la mejor versión de cada estudiante hay que llevar a cabo una educación personalizada en la que dichos contenidos sirvan de herramientas específicas para las vidas concretas. Como contraargumento resultaría lícito objetar que el liderazgo podría ser reducido a un instrumentalismo.

El liderazgo no pretende reducir a la práctica el sentido de la educación, sino que busca dotar de un sentido vital los contenidos educativos vistos por los estudiantes. Por tanto, se trataría de que esta práctica no instrumental sirva para que cada estudiante pueda desarrollar la versión más auténtica de su personalidad de una manera más directa y eficaz. El liderazgo pretende extraer la mejor versión de cada estudiante en tanto que ser humano, porque entiende que, si esto se consigue, la parte instrumental viene dada de una manera colateral.

Dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje el docente es el agente más importante, ya que el liderazgo educativo entiende que el *locus* de control reside en una manera muy significativa en los profesores y profesoras. Evidentemente, esta tesis podría ser ampliamente discutida, pero se asume así porque, si no, no habría liderazgo y, además, si no postulamos —y, en buena medida, reconocemos— que los profesores y profesoras tienen un poder de influencia y acción enorme, entonces no estaríamos creyendo que realmente podemos hacer evolucionar positivamente la vida de los estudiantes. Así pues, el liderazgo debe ser insertado en la comunidad educativa como un todo.

Por otra parte, no se pretende absolutizar el poder de los docentes, puesto que numerosos son los factores interferentes. Con arreglo a ello, el sistema educativo ha de

funcionar globalmente teniendo a los profesores como los protagonistas responsables más directos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se quiere insertar el liderazgo en el sistema educativo de una manera sistémica es preciso examinar lo que actualmente se está llevando a cabo. Asimismo, ha de asimilarse la idea de que la comunidad educativa tiene que propulsar que los profesores tienen responsabilidades muy altas. Se debe incentivar el liderazgo porque es un antídoto para el fracaso académico y emocional. Toda la comunidad educativa ha de trabajar en la misma dirección. Si pretendemos lograr una educación de calidad, todas las fuerzas deben ser encaminadas hacia el mismo punto o, de lo contrario, estaremos expuestos a pérdidas de fuerza y eficiencia muy notables. El liderazgo implica ir más allá de las tareas del aula, pero, evidentemente, sin olvidarse de ella. Se trata de identificarse con la comunidad educativa desde los roles de docentes, estudiantes, padres y otros colectivos y aceptar las responsabilidades de ese liderazgo. Así pues, el liderazgo educativo no puede recaer en una sola persona, sino que las escuelas deben dotarse de una comunidad educativa interviniente en este liderazgo (Harris, 2002). El liderazgo ha de ser una *conditio sine qua non* para el éxito de la escuela.

Las reformas educativas deben tener en cuenta este elemento en todo momento (Crowther, Kaagan, Ferguson, Hann, 2002). En este sentido, se está hablando de que el liderazgo entraría dentro de lo que podría denominarse la cultura mental de cualquier sistema educativo, cuyo objetivo sea el hecho de que los estudiantes puedan desarrollar su mejor versión (Bowman, 2004). El profesor líder es el que se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante vinculando los contenidos curriculares al desempeño integral de la persona en su vida y en su sentido más amplio. Para ello, han de proveerse una serie de estrategias de aprendizaje y habilidades cognitivas. Por otra parte, la figura del docente-líder es capaz de ejercer influencias con sus colegas y otros miembros de la comunidad educativa para encaminar los esfuerzos en la misma dirección (Wasley, 1991, p. 23). El docente líder anima a otros a hacer equipo por la misma causa: el éxito de los estudiantes. El liderazgo implica compartir continuamente perspectivas dentro de un mismo horizonte de valores. El primer paso para la implantación del liderazgo consistiría en el reconocimiento y apoyo del mismo para el éxito (Barth, 2002).

El liderazgo educativo implica una toma de consideración mutua de las dimensiones formal e informal de la educación, en el sentido de su vinculación real vital. No se puede entender que lo que se estudia y trabaja dentro del contexto formal de la escuela

es un universo paralelo al contexto externo informal. El docente líder es un *coach* e instructor académico (Guiney, 2001). El entusiasmo por el liderazgo educativo de las últimas décadas hunde sus raíces en la convicción de que se pueden hacer las cosas mejor con vistas al desarrollo de la mejor versión que cada estudiante guarda dentro de sí. La cultura de la comunidad educativa debería ser una en la que la colaboración, la toma de decisiones de una manera compartida, la práctica de la reflexión conjunta e implicación en las expectativas para los estudiantes se tenga dentro del horizonte común de valores. Se puede decir que estos son elementos necesarios básicos para el establecimiento de las condiciones del liderazgo educativo.

### 2.3. Las virtudes morales del liderazgo educativo: autodescubrimiento, emoción y cultura mental basada en la atención

El liderazgo, desde la perspectiva del docente individual, promueve un horizonte de valores. Se puede decir que lo interesante del mismo es que consiste en un nuevo modo de fundamentar la educación que indica cómo los centros de enseñanza han de organizarse para desarrollar los continuos progresos. El docente debe abordar su labor desde estos mismos progresos conjuntos. Según Katzenmeyer y Moller (2009), los líderes docentes realizan cuatro tareas, a saber: primero, dirigen sus enseñanzas más allá del contexto específico de la clase; segundo, contribuyen como un miembro más al proceso de cohesión entre docentes y estudiantes; tercero, educan a otros para mejorar los aspectos prácticos; cuarto, acepta la responsabilidad de conseguir logros de su liderazgo y acepta los objetivos de la escuela y la comunidad educativa. Estos cuatro elementos son cruciales en la medida en que favorecen la idea de que el liderazgo ha de entenderse como un tejido conjunto que rema en la dirección del horizonte de valores establecido. Resulta fundamental establecer un horizonte de valores hacia el cual se dirige todo el proceso de enseñanza aprendizaje, porque, de lo contrario, los estudiantes no van a sentir que lo que están estudiando está dirigido hacia una dirección concreta. Es evidente que se puede discutir la validez, consistencia e inconsistencia de un horizonte de valores, pero es necesario apostar por uno y dirigir los esfuerzos hacia él. En este esfuerzo, toda la comunidad educativa está implicada. Todos reman en el mismo

barco por un objetivo y direcciones comunes. Si no hay un horizonte de valores ni liderazgo, entonces los esfuerzos se pueden perder en la desorganización y la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje puede mermar en su intensidad y alcance. El sentido de la formación perdería fuerza bajo la percepción de los estudiantes.

El objetivo es educar íntegramente y aumentar cualitativa y cuantitativamente el éxito escolar. Es preciso desarrollar una estructura burocrática que permita la inserción del liderazgo educativo. Por ello, se puede considerar que el liderazgo educativo es, en realidad, un proyecto de innovación educativa con una fuerte carga moral. Es muy importante destacar que el liderazgo en este contexto no es un término asociado al ejercicio de la autoridad académica, sino que es más bien un término de carácter moral, porque tiene en cuenta como eje central al estudiante y su desarrollo integral. Es un liderazgo dedicado al estudiante. A este respecto, es interesante la cita de Bennis y Nanus (1985, p.21): «los gestores se caracterizan por hacer las cosas correctamente, pero los líderes se caracterizan por hacer lo correcto». En esta cita podemos intuir la dimensión moral del liderazgo educativo.

Esta dimensión moral ha sido desarrollada por J. Casey Hurley en su obra *The Sixt Virtudes of the Educated Person* (2009), donde establece que son seis las virtudes orientadas a integrar, bajo una perspectiva en la que el liderazgo docente es fundamental —como desarrollará más expresamente en *Teacher Leadership: A New Foundation of Education?* (2016)—, el perfil del liderazgo: empatía, imaginación, determinación, humildad y generosidad. Las virtudes pueden ser entendidas como la base del sistema de pensamiento que se dirige al horizonte de valores. Los seres humanos somos de condición creyente y necesitamos sustentar nuestra existencia sobre la base de una escala de valores. Esta escala de valores constituye nuestro sistema de creencias que, a su vez, condicionan toda nuestra manera de percibir. La idea del liderazgo es definir las virtudes de un sistema educativo en el que se cree para construir todo un proyecto educativo en el que toda la comunidad participe. Si apostamos por un liderazgo que tenga en cuenta la base de estas virtudes mostradas, podremos establecer una aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se construyan seres humanos íntegros.

El liderazgo pretende que el estudiante se descubra a sí mismo. Si fuera un liderazgo basado en el poder y la imposición debería ser denominado un liderazgo manipulador, mientras que el liderazgo que aquí se propone es un liderazgo persuasivo basado en la

motivación continua de los estudiantes. Se está intentando poner de relieve que, mediante este liderazgo, los estudiantes pueden mantener la curiosidad y el deseo por aprender y ser la mejor versión de ellos mismos. Es muy importante entender que se debe acompañar al estudiante en su camino de autoconocimiento, partiendo para ello de la base de que cada persona posee unas características específicas que, en una tasa muy alta de casos, nunca llegan a ser conocidas.

Lo primero que se necesita en un proyecto educativo es que sus integrantes estén emocionalmente sanos. La salud emocional es un ámbito que requiere de práctica diaria. Nadie duda de que para mantener la forma física es preciso hacer ejercicio regularmente y en el momento en que ciertamente efímera y requiere de práctica constante. De este mismo modo, la salud emocional es una condición que debe ser entrenada con la misma regularidad y buen método si se quiere tener éxito. Solemos cometer el error de dar por supuesta la salud emocional o, incluso, consideramos que nacemos con una personalidad y que no se puede hacer mucho más. En la psicología contemporánea y la neurociencia se está viendo que está lejos de ser cierto, ya que nuestros cerebros son plásticos, de tal manera que tenemos mucho poder para «ponernos mentalmente en forma» con práctica diaria. ¿Qué relación guarda esto con el liderazgo educativo y las virtudes de Hurley? La relación es directa, puesto que las virtudes de Hurley para el liderazgo educativo son virtudes indispensables para que un ser humano pueda realizar su naturaleza. La psicología nos dice que la empatía, la imaginación, la determinación, la humildad y la generosidad representan valores y virtudes fundamentales para mantener nuestra mente en forma. La felicidad está directamente relacionada con estos valores.

La empatía, la humildad y la generosidad son valores armonizantes en tanto que nos hacen salirnos del encierro de lo que los budistas llaman la «mente pequeña». La depresión es considerada como una celda narcisista, en el sentido de que el depresivo está encerrado en su propio pozo mental. La depresión invalida al ser humano para vivir una vida plena, por lo que el entrenamiento mental diario resulta necesario para sentirnos saludables en esta, de vez en cuando, difícil empresa. Por otra parte, la imaginación es una facultad que nos hace indagar sobre los caminos desconocidos y la determinación nos da la fuerza suficiente para lidiar con el proceso. Asimismo, la humildad es la consecuencia lógica de una escala de valores que huye de lo narcisista.

Si estamos en forma mentalmente, entonces estamos listos para emprender cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera mucho más profunda, puesto que el conocimiento se encuentra cercanamente relacionado con la emoción. Aprender cosas inútiles es disfuncional y antinatural. Una educación sin emoción tiene un eco realmente escaso.

La filosofía hoy tiene el papel, precisamente, de fomentar la cultura mental necesaria para el pensamiento crítico, creativo y empático. El *mindfulness* se presenta en nuestros sistemas educativos occidentales como un proyecto de innovación educativa nacido en EEUU recientemente, pero constituye una práctica védica. Es precisamente por el hecho de que hemos perdido nuestra capacidad de ponernos en forma por lo que el *mindfulness* está teniendo una cabida tan potente en los sistemas educativos de primaria y secundaria en Europa y EE.UU. Sin capacidad de atención no hay memoria ni aprendizaje ni ninguna otra facultad mentalmente necesaria para el desarrollo integral de la persona. *Mindfulness* o atención plena es la base de la capacidad de percibir del ser humano.

El liderazgo educativo necesita establecerse en una base sólida que genere las mejores condiciones de partida para el emprendimiento educativo, que tiene como objetivo que los estudiantes acaben la secundaria en su mejor versión. Estudiantes exitosos es su mundo interior, en su camino personal. En este sentido, el liderazgo implica que los docentes asuman este sistema de creencias y valores y sobre él edifiquen su labor. Resulta crucial que el docente supere el llamado síndrome «yo sólo soy un profesor». Es cierto que un individuo necesita rodearse de una comunidad que dé potencia a su labor. Una comunidad coordinada con los mismos objetivos. Aunque esto no excluye, evidentemente, el hecho de que el docente ha de coger las riendas de la responsabilidad que supone ser un profesor o profesora.

Todas las personas recuerdan un puñado de profesores que marcaron su vida. Cualquier docente puede marcar a sus estudiantes, pero ha de empezar por creer en ello y ser consciente de que, en efecto, la influencia sobre el alumnado es mucho mayor de lo que se piensa *a priori*. Un docente es mucho más que un profesional que enseña contenidos. Un docente puede ser, de hecho, un líder que tenga una capacidad de influencia impresionante sobre todos sus estudiantes día tras día. Este es uno de los motivos por el que el liderazgo educativo implica una formación permanente por parte

de los docentes, puesto que, si queremos estudiantes en su mejor versión, necesitamos docentes en el mismo sentido. Ahora bien, en este sentido los docentes no sólo han de estar formados permanentemente en sus respectivas materias, sino que deben ser personas en forma mental para poder servir de ejemplo de entusiasmo e ilusión.

El proceso de enseñanza aprendizaje se muestra como un proceso complejo debido a que se da una interacción heterogénea de personas. En este sentido, el texto *Developing practical/analytical skills through mindful classroom simulations for doing leadership* (2014) de Carlos Figueroa nos muestra un despliegue detallado de la composición del liderazgo que se defiende como una perspectiva de éxito académico, personal y afectivo. Es importante aceptar que estos tres diferentes ámbitos se necesitan mutuamente para que la persona pueda desarrollarse auténticamente. El texto de Figueroa es un intento sobre una prueba empírica de llevar a cabo la empresa de desarrollar el liderazgo a través de la implementación del *mindfulness* como metodología de enseñanza. Es preciso destacar que, desde un punto de vista estricto, la relación entre *mindfulness* y educación es mayormente una relación de enfoque.

El *mindfulness* presenta las siguientes características, a saber: primero, su esencia es la importancia de la aceptación del cambio; segundo, se otorga primacía del proceso en detrimento del resultado; tercero, se da una coordinación hacia múltiples puntos de vista; cuarto, puesto que los seres humanos vamos evolucionando culturalmente en nuestras sociedades de una manera continua, se considera necesaria la creación de nuevas perspectivas. Como valores fundamentales, se puede asumir que el *mindfulness* pone atención en el proceso de trabajo y en el reconocimiento de la importancia de influir a otros en una orientación positiva, con el propósito de que los seres humanos aprendamos a relacionarnos y trabajar en equipo sobre la base de la empatía como vector principal.

El eco de estos valores nos lleva a ser más competentes en la resolución de problemas, la toma de decisiones y el manejo emocional de las situaciones que se nos presentan cotidianamente. El trabajo eficiente en equipo se encuentra en el horizonte de valores, así como el reconocimiento de la empatía en los procesos de resolución de problemas tratando debidamente los cambios y las situaciones estresantes. Ello nos lleva al entendimiento de valores, creencias y sentimientos enfatizando el proceso en detrimento del resultado. Los procesos de pensamiento, acción y toma de decisiones se

encuentran definidos, puesto que entender el proceso implica comprender cómo las cosas se desarrollan. En el sustrato de estos procesos de aplicación del liderazgo podemos identificar la empatía, que vienen de la mano del desarrollo de las múltiples perspectivas. No se trata de abrirse solo a nueva información, sino también a diferentes puntos de vista fuera del egocentrismo. Es necesario trabajar la percepción de uno mismo para ver más claramente el propio proceso, camino y metas en comunión con las de los demás. Se busca, por tanto, el desarrollo de habilidades analíticas y prácticas para la consecución de metas centrando nuestros esfuerzos en el proceso. El liderazgo trata de vincular a los estudiantes al proceso de sus propios desarrollos, que, por añadidura, traigan los resultados académicos deseados. De esta manera, el liderazgo podría lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más aprovechable para las vidas de los estudiantes. Se entiende que el *mindfulness* y el liderazgo educativo van de la mano para llevar a cabo una manera diferente de extraer la potencial mejor versión de los estudiantes. Liderazgo y *mindfulness* se presentan como dos vectores de éxito en donde lo emocional y lo académico bailan abrazados.

En definitiva, el *mindfulness* trata de un tipo determinado de cultura mental que busca inducirnos a conectarnos con el momento presente. ¿Cuántas veces decimos: «hago tal actividad porque mientras la hago no pienso en otra cosa»? Lo que nos conecta a la vida es la atención al momento presente. Cultivar la atención es la base del funcionamiento personal desde su dimensión intrasubjetiva y, como consecuencia, intersubjetiva. Si queremos tratar estos contenidos transversales sin el cultivo interior, no conseguiremos grandes resultados. Necesitamos sentir creencia en lo que hacemos. Creeremos en la paz, la justicia social o el desarrollo sostenible si los experimentamos. Desde la atención plena podemos cultivarnos integralmente.

Así pues, los primeros que han de ser expertos en *mindfulness* han de ser los docentes, ya que son los que van a tener que dirigir y ejemplificar cultura mental de la conciencia plena. Es imprescindible que el centro educativo entero se implique en la implantación de la cultura mental del *mindfulness*, ya que el centro de enseñanza es una entidad que ha de funcionar como un sólo bloque. De hecho, un elemento innovador del *mindfulness* reside en el hecho de que induce a los diferentes actores, incluidas las familias, a funcionar conjuntamente, con lo que se evita así la atomización de la enseñanza. En otras palabras, la implantación de la técnica de *mindfulness* en el aula es

muy beneficiosa, aunque no sencilla, por lo que la participación íntegra de la comunidad educativa resulta fundamental.

Desde un punto de vista teórico, el *mindfulness* nos resulta una tarea intuitiva, pero representa una compleja puesta en práctica. Esta idea clásica oriental de la atención plena consiste en la flexibilidad en la aprehensión y prácticas filosóficas y espirituales, puesto que se considera igualmente importante el contenido como la persona o personas que se están acercando a dichos contenidos. Por ello, en cuanto a la aplicación del *mindfulness* se han de tener en cuenta el tipo de personas y su contexto. Así pues, hemos de intentar aplicar de la forma más receptiva posible la innovación del *mindfulness* en el aula con el fin de que surta efecto. Según uno de los máximos especialistas en *mindfulness*, Jaimie Bristow, director de *The Mindfulness Initiative*, es preciso fundamentar el desarrollo de la técnica sobre la base de cuatro puntos, a saber: primero, es necesario diferenciar entre *mindfulness* y concentración, puesto que *mindfulness* no es un sinónimo de relajación ni concentración, por cuanto busca que docentes y estudiantes sean capaces de desarrollar una actitud máximamente consciente en relación al momento y la actividad presente; segundo, es preciso que el centro que pretenda aplicar la técnica conozca profundamente el tema, al igual que sucede con el resto de materias y competencias.

Asimismo, toda esta cultura mental basada en la atención plena puede considerarse el punto de partida del desarrollo del liderazgo en beneficio de los estudiantes, porque se entiende que lo primero con lo que tenemos que contar es con nuestra capacidad de atención al momento presente. Sin esta atención, no puede haber ningún desarrollo genuino. Precisamente, una de las últimas tendencias en la innovación educativa viene de la mano del *mindfulness*, cuya definición expresa la necesidad de volcar toda nuestra atención en el momento presente. Es decir, debemos entender por *mindfulness*, la capacidad de concentrar toda nuestra atención en lo que estamos haciendo a cada momento. Resulta, cuanto menos, curioso que esta tendencia sea plenamente innovadora, puesto que el elogio de la atención se encontraba muy presente en la cultura clásica occidental y oriental. La palabra '*mindfulness*' está directamente sacada del término sánscrito *smṛti*, que representa el séptimo Noble Sendero budista para la eliminación del sufrimiento.

Por tanto, la idea de la importancia de la atención está bien desarrollada en nuestras civilizaciones desde hace más de dos mil años. Estamos tan desconectados de nuestras raíces que lo innovador es, precisamente, un retorno más hacia las mismas. El ritmo de vida y consumo actuales son tan veloces que carecemos de una cualidad básica desde la que nace, como ha sido reiterado anteriormente, todo proceso de enseñanza-aprendizaje: la atención. Sin atención no es posible averiguar quién soy y cómo debo llevar a cabo mi vida de la manera más auténtica. En este sentido el liderazgo y el *mindfulness* tienen el propósito de llevar a los estudiantes hacia sí mismos en la construcción activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo se provee a los estudiantes de elementos específicamente diseñados para desarrollar habilidades de cara a la toma de decisiones o la resolución problemas a través de la generación de autoconfianza en los estudiantes (Hall 2011).

Se dice que el deporte de élite, la música de conservatorio o las escuelas de arte dramático son neuróticas, pero es un error de percepción porque lo neurótico es el enfoque. El liderazgo es liderazgo porque sabe enfocar debidamente. El *mindfulness* o atención plena resulta innovador porque es un medio para entrenar nuestro enfoque, nuestra atención. De esta manera, el liderazgo podría entenderse bajo el lema «haz que suceda aquello en lo que crees». No se trata de una creencia mágica, sino una proyección de lo que creemos para que, con el debido trabajo, se haga realidad o se acerque asintóticamente. Por tanto, aunque resulta necesario que la comunidad educativa en su totalidad participe del liderazgo para que éste sea efectivo, el docente líder ha de superar cuanto antes el síndrome «sólo soy un profesor». Una misión educativa optimista y rigurosa debe ser llevada a cabo en un ambiente de respeto, de trabajo duro y placentero (Danielson, 2007, p. 126). Si se afirma «yo sólo soy un profesor» se está automáticamente diluyendo la responsabilidad como docentes y el alcance se verá minimizado. El docente ha de coger con determinación las riendas de su labor educativa profesional.

## 2.4. Liderazgo educativo: competición y cooperación

Con respecto a la comunidad educativa y el liderazgo, hemos visto que este liderazgo educativo entiende que la competición debe dar paso a la cooperación. Desde la cooperación podremos ejercer un desarrollo mucho más potente. Cabe destacar que no se puede ni debe desecharse la competición por completo, tan sólo es una cuestión de énfasis. El acento debe caer sobre la cooperación de una manera muy notable, en la medida en que compartir liderazgo educativo genera coherencia y estabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La autonomía, la motivación e ilusión permiten distinguir a los líderes de aquellos que no lo son (Rogers, 2005, p. 629). Por ello, los docentes no deben competir, sino cooperar. Como ha sido señalado, la mente pequeña es la mente narcisista, la mente del reconocimiento y las necesidades. La mente grande es plenamente virtuosa y desapegada del ego más directo. Verse como si uno fuera otro resulta terapéutico instantáneamente. La cooperación permite una efectividad plena. La cooperación genera elenco y el elenco genera éxito. La competición estresa y divide. La clave es que el liderazgo sea asumido por todos los docentes y se encaminen en la misma dirección. Es decir, el liderazgo educativo es lógico, racional y productivo para la mejora de la escuela y el éxito de los estudiantes. En los procesos de selección de personal debe haber alusiones importantes a la medición de este tipo de parámetros. Los docentes deben construir su propia identidad como profesores/as. En la comunidad educativa los docentes desempeñan un papel fundamental en tanto en cuanto se considera que los centros de enseñanza son lugares de aprendizaje para todos sus actores. Una actitud abierta hacia la formación y el aprendizaje continuos es algo que debe formar parte del docente y, por tanto, del docente que aspire a convertirse en líder educativo (Kent, 2004).

El desarrollo formal para el liderazgo educativo es una forma profesional de desarrollo para los profesores (Jacobs, 1994). El docente líder se forma. Según estudios, se muestra que los docentes que han recibido formación emprenden su profesión de una manera más efectiva (Richardson, 2002). El liderazgo hace ver a los profesores que su trabajo posee una repercusión cuyo eco va más allá de las aulas. Los docentes se conectan a su trabajo de una manera mucho más productiva y eficiente, porque el liderazgo implica directamente el desarrollo de la personalidad del docente y la

importancia y repercusión de su labor. Se ha demostrado que programas de formación para el liderazgo constituyen un método interesante para el florecimiento de la mejor versión de los docentes. Por último, el liderazgo pone de relieve cómo los centros de enseñanza se organizan para mejorar continuamente. La idea es que el liderazgo educativo representa un proyecto de innovación que permite a los centros de enseñanza organizarse para una mejora continua. La literatura del liderazgo expone que una mejora continua requiere estructuras organizacionales que permitan establecer un horizonte de valores para que toda la comunidad educativa en bloque se dirige hacia él.

Una vez que se acepta el liderazgo educativo como un proyecto innovador deseable, es preciso llevarlo a la práctica. En este punto nos encontramos con que el apoyo institucional es fundamental. Es preciso unir ciencia, visión, misión, incentivos, recursos y habilidades si se quiere efectuar el cambio. Si no tenemos creencia caemos en la indiferencia, puesto que la creencia en ello es el origen de la motivación y el entusiasmo. Si no tenemos visión, no se genera la confianza necesaria para emprender. Si no tenemos misión, entonces tenemos el problema de la confusión. El camino no está claro. Si no tenemos incentivos, se desarrolla una resistencia al cambio y, si no tenemos recursos, adviene la frustración.

Resulta imprescindible encontrar maneras para potenciar los recursos del sistema educativo para favorecer una valoración del liderazgo y así encontrar, formar y retener docentes líderes (Thornton, 2004). El docente debe mejorar su capacidad de comunicación, su habilidad para resolver problemas y su capacidad para tomar decisiones. Una vez que se ha asumido el hecho de que el liderazgo hace mejores a los profesores y a los estudiantes, resulta preciso esclarecer que el docente líder se construye con formación de modo que la instrucción en materia de liderazgo es de carácter indispensable. El liderazgo contribuye al hecho de que los profesores puedan crecer emocionalmente para lidiar consigo mismos, padres, compañeros y estudiantes. El liderazgo así entendido implica que el profesor se crea la importancia de su repercusión.

Esta consideración del liderazgo como un proyecto de innovación educativa para la organización de los centros de enseñanza presenta una eficacia ampliamente estudiada. Hay una acumulación de evidencias que sostienen que el liderazgo imprime una influencia sustancialmente positiva en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood y

Sun, 2015). Otros estudios han mostrado la influencia cualitativa y cuantitativa del liderazgo en los logros del aprendizaje del alumnado (Seashore, Dretzke y Walhstrom (2010); Mumphord 2013; Shatzer, Caldarella, Hallam y Brown, 2014). Por el contrario, la habitual individualización de la labor del docente repercute negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrariamente a las indicaciones de que son las relaciones interpersonales, el clima y el buen ambiente de trabajo lo que, también en la comunidad educativa, ostenta un carácter fundamental. De este modo, el liderazgo educativo contribuiría al incremento de la calidad de la educación y el desarrollo sostenible en el marco de seres humanos formados íntegramente en función de sus propias naturalezas. El liderazgo busca recuperar la voz propia de las personas e inspirar a las demás para que encuentren la suya en la búsqueda de caminos de esperanza y grandeza para la formación del ser humano integral o persona completa de mente, cuerpo, corazón y espíritu (Covey, 2005).

Continuando por la misma línea, se puede procurar una síntesis en la que confluyan el liderazgo, la sostenibilidad de la educación, la organización educativa, la calidad de la educación y la comprensión de la cultura escolar. El liderazgo pretende el desarrollo integral de la persona contando con que ésta es ella y su contexto. Por ello, el liderazgo educativo entiende que debe haber un enfoque hacia el desarrollo sostenible desde una organización educativa adecuada repercutiendo en la calidad de la educación y la comprensión de la cultura escolar. El liderazgo implica amor por el conocimiento, el compromiso, el respeto, el cuidado y la responsabilidad. En este sentido lo plantean Hargreaves y Fink:

El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro (Hargreaves & Fink, 2006, p. 46).

No se pretende caer en palabrería y/o en activismo ciego. El liderazgo tiene como pretensión llevar al ser humano hacia sí mismo dentro de un modelo de formación de carácter permanente dirigido a desarrollar la mejor versión de nosotros mismos. De esta manera, se unen lo intelectual y lo emocional, lo individual y lo colectivo, así como lo local y lo global. La relación de los integrantes de la comunidad educativa debe

comprender un amplio espectro en el que todos los actores se encuentren coordinados por un horizonte de valores común.

Finalmente, se puede decir que el liderazgo educativo busca: en primer lugar, transformar el rendimiento y bienestar de los estudiantes a través de un liderazgo excelente en las escuelas utilizando programas de formación más flexibles y personalizados; en segundo lugar, desarrollar el liderazgo dentro y más allá de las escuelas para incluir el sistema, la red, la administración, la federación de escuelas y líderes integrados en el centro de los alumnos; en tercer lugar, prevenir insuficiencias identificando y potenciando los líderes del futuro; en cuarto lugar, crear con esta propuesta un proyecto de innovación educativa extendido de la manera más amplia posible (Mulford, 2006).

### 3. Conclusiones provisionales

La tarea que hemos acometido en la segunda sección del trabajo ha consistido en intentar justificar el interés científico y académico del liderazgo y, más concretamente, el liderazgo educativo, en aras de ofrecer también una caracterización del mismo. Hasta ahora, hemos visto su importancia en los estudios pedagógicos y académicos más recientes de tal manera que, por un lado, se ha dado cuenta de la eficacia que guarda el liderazgo para ser aplicado en los centros de enseñanza y, por el otro, ha quedado vigente que existe un interés por parte de la comunidad científica en el trabajo y desarrollo del liderazgo aplicado a los sistemas educativos.

La pretensión, por tanto, ha sido dotar a este trabajo de fin de máster en educación secundaria y bachillerato de una base lo más sólida posible para realizar una derivación didáctica desde el liderazgo educativo en general hacia la enseñanza de la filosofía en secundaria y bachillerato en particular, lo que constituirá el siguiente bloque de contenidos del presente texto.

El liderazgo educativo tiene como objetivo, en primer lugar, poner de relieve que los estudiantes no necesitan centrarse tanto en los resultados —es decir, en la búsqueda concreta de un resultado determinado—, sino que es preciso, en su lugar, el cultivo de las expectativas de éxito, ya que, si esto sucede así, los resultados acontecen de una manera colateral. De este modo, se forja día a día una autonomía consciente de cada estudiante. Y así el adolescente no se concibe como una persona de consumo, sino como un ser humano dispuesto a ser el líder de su propia vida interior. Sobre esta base, se puede decir que, lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes, los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren de procesos sostenibles, democráticos y justos sustentados por una fuerte fundamentación ética. El liderazgo trae una mejora educativa de manera que se desarrolla el aprendizaje profundo de todo aquello que se estudia y emprende consiguiendo perdurar en el tiempo, de forma que no cause perjuicio alguno y que propicie, por tanto, un beneficio positivo para nuestro entorno, ahora y en el futuro.

Resulta necesario preparar a los jóvenes más que para la vida, para el vivir el mundo, para interpretarlo, para pensar, para soñar, para actuar de manera íntegra, para vivir felices, para encontrarse a sí mismos y al otro, para compartir con el otro, para disfrutar las cosas pequeñas de la vida, para amar la naturaleza, para crear, para innovar, para cambiar, para transformar, para intuir, para recrear. En definitiva, para que cada estudiante aprenda a tomar las riendas de sí mismo. Desde esta óptica, es preciso pensar en nuevas alternativas de formación para las que el liderazgo educativo exija cualidades y características que hagan posible una sociedad más humana. Dentro de este proceso los estudiantes, que son los protagonistas del proceso educativo guiados por sus profesores/guías/entrenadores, pueden generar una dinámica de proyección de valores y principios éticos relevantes para desempeñar el papel íntegramente humano de cada uno de ellos.

Resulta inevitable que, si los estudiantes se forman en un marco de liderazgo educativo, se desarrolla casi sin quererlo la competencia del emprendimiento, ya que dichos estudiantes han practicado dicha habilidad de una manera cotidiana al enfocar así todos los procesos de aprendizaje. Un estudiante formado en el liderazgo que trae consigo el emprendimiento como valor fundamental, puede no oír la palabra 'liderazgo' en ningún momento, puesto que éste es solamente el marco educativo. Es una realidad asumida e integrada en la normalidad de la vida cotidiana, de tal manera que se entiende y practica la vida de una manera emprendedora. El liderazgo surge desde la facultad de creación de proyectos racionales hasta la capacidad de emprendimiento necesaria para promover y persuadir el cambio de mapas mentales de uno mismo y de los demás en caso de que resulte éticamente beneficioso.

El líder educativo puede tener la capacidad de impactar en la realidad del entorno de manera creativa e innovadora, donde la autonomía desempeña un rol de madurez intelectual y personal fundamentales. Este espíritu de liderazgo se puede percibir de una manera más notoria cuando las personas enfoquen los proyectos con visión ética, proactiva, orientada a logros y al desarrollo de productos desde una perspectiva diferenciadora de tal manera que, puesto que la vida de los seres humanos es inherente a la resolución diaria de problemas complejos, se orientan las soluciones de una manera

cognitivamente estratégica, lo que, a su vez, imprime un impacto en los ámbitos sociales, económicos y ambientales.

Como hemos podido ver, el liderazgo educativo se encuentra fuertemente enraizado en la filosofía moral, puesto que, de lo contrario, el liderazgo sería disfuncional y destructor. El fin es el desarrollo integral de la persona y el fomento del crecimiento de nuestro alrededor. La idea es tomar la propia vida como un proyecto artístico en el que cada uno es su propio protagonista principal. De la mano de la Mundialización, encontramos que los nuevos estudiantes son nativos digitales, lo que trae consigo el hecho de que son resarciblemente proclives a poner en práctica lo que aprenden. En la sociedad de la información nos encontramos con que cualquier ser humano tiene acceso instantáneo a una vasta gama de conocimiento de muy diferentes materias, de tal manera que resulta más crucial que nunca antes realizar un esfuerzo por conectar el mundo educativo con el mundo real. La educación no puede ser una cosa que se haga durante un rato al día de una manera parcelaria, sino que la educación tiene que ser el núcleo central de interés y utilidad para los nuevos seres humanos.

Los nuevos estudiantes del siglo XXI han de tener un mayor peso en su propia educación, con una mayor capacidad de elección sobre lo que quieren estudiar de una manera más temprana. La objeción más directa para este argumento consistiría en apelar que los niños o adolescentes no son lo suficientemente maduros para ser sus propios protagonistas educativos. Efectivamente, este contra-argumento parece tener una base sólida, pero sólo se le puede otorgar validez si se acepta el modelo adictivo actual en el que los niños entienden desde el principio que educarse es sentarse en el asiento de atrás del coche y dejarse llevar sin voz ni voto. Los niños y niñas no son educados en la autonomía ni la responsabilidad, de modo que parece que la madurez intelectual y personal cada vez se va retrasando más. El liderazgo toma como elemento básico el hecho de la asunción de que los niños, niñas y adolescentes son muy inteligentes y tienen una capacidad innata de discernimiento moral, académico y vital. Por tanto, se ha de fomentar esta facultad en lugar de anestesiarla. En este sentido, el liderazgo parece ser un enfoque a la altura de la exigencia.

El fundamento ético, por tanto, consiste en que el liderazgo entiende que los seres humanos deben educarse en el principio de que cada ser humano es una entidad única e irrepetible, de manera que cada estudiante tiene una importancia cósmica. Los

estudiantes se educan sobre el principio de que la vida es un proceso de creación artística y no un mero viaje pasivo. Por ello, la ética no se percibe como un concepto teórico, sino que se vive como un valor compartido cuando se aprende y se vive éticamente. En síntesis, el liderazgo educativo se desarrolla poniendo en relación todos los elementos expresados hasta ahora, lo que representa un desempeño innovador con la ambición de catapultar pedagógicamente a los estudiantes para empuñar el pincel con el que pintar el proceso de sus propias vidas. Ulteriormente, el liderazgo educativo subraya a las personas y sus comportamientos frente a sus cualidades, características y competencias, puesto que, si se consigue esculpir el espíritu del emprendimiento que reside en la fuerza vital de cada uno de los estudiantes, los resultados vendrán por añadidura.

## 4. Derivación didáctica

Puesto que el presente trabajo de fin de máster tiene el propósito final de otorgar a la asignatura de filosofía de un valor de práctico concreto, resulta necesario establecer un puente entre lo expresado hasta ahora y la materia de filosofía en su contexto educativo. Hemos visto cómo la filosofía funciona más cómodamente dentro del marco del liderazgo educativo que entiende que la educación es un proceso de entrenamiento en el que el estudiante adquiere conocimientos de una manera significativa y funcional con el objetivo de esculpir la mejor versión concreta e individual. Hemos visto cómo el liderazgo educativo es una corriente muy prestigiosa de innovación educativa que justificadamente da una mejor respuesta a los desafíos de la educación de los seres humanos en la Mundialización del siglo XXI. En este sentido, la presente derivación didáctica tiene el objetivo de reflexionar el papel que puede desempeñar la filosofía en el contexto del liderazgo dentro del marco legal del currículo académico. En otras palabras, se trata de justificar qué enfoque resulta ser el más pertinente para encajar en la corriente del liderazgo, pero respetando los contenidos. Recordemos que el liderazgo es un enfoque y no un contenido.

Actualmente, la filosofía tiene una presencia importante en el currículo escolar de secundaria y bachillerato, por lo que el objetivo de este apartado es exponer qué entiende la legislación por filosofía en materia de educación secundaria. Para ello, se procede a citar la redacción de la asignatura de filosofía en el BOCYL en su sentido general y a seleccionar unos contenidos concretos especialmente relevantes en relación al emprendimiento en particular.

### 4.1. Normativa y contenidos

Según se indica en el BOCYL, núm. 86 de 8 de mayo de 2015 mediante la Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, la materia de filosofía en primer curso de Bachillerato queda descrita como sigue:

La materia Filosofía tiene como finalidad que el alumnado sea capaz de pensar y comprender aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad.

La Filosofía es un modo especial de preguntar y de saber, una manera de entender y de enfrentarse a la realidad que nos rodea, a las circunstancias en las que vivimos y que, en gran medida, nos hacen ser y comprender cómo somos. La Filosofía persigue como objetivo principal la comprensión por parte del alumnado de sí mismo y de su mundo, dotándole para ello de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas.

En el plano teórico el alumnado conocerá los grandes interrogantes, los conceptos especializados y las teorías que intentan dar respuesta a las grandes cuestiones. En su dimensión práctica, la materia dota de herramientas como la actitud crítica y reflexiva que enseña al alumnado a no admitir ideas que no han sido rigurosamente analizadas y evidenciadas, el saber pensar, razonar y argumentar con fundamento, coherencia y de forma autónoma, la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático, la capacidad para discernir entre lo evidente y lo arbitrario, lo sustancial y lo accidental, la gestión creativa de sus capacidades estéticas o el razonamiento moral y político autónomo, coherente y cimentado y, en definitiva, a valorar la capacidad de la Filosofía como instrumento de innovación y transformación desde hace más de 2.500 años; todo ello se resume en su vocación originaria, el amor al saber y ello filosofando, idea clave que se debe transmitir al alumnado desde esta materia y que constituye el punto de partida del conocimiento occidental.

La materia se estructura en seis bloques en los que se hace un amplio repaso de los problemas de los que se ocupa la Filosofía. El primero está dedicado a los contenidos transversales, el segundo explica la particularidad del saber filosófico relacionándolo y distinguiéndolo de otros tipos de saberes, el tercero trata el problema del conocimiento desde la epistemología y desde la filosofía de la ciencia, el contenido del cuarto se centra en la metafísica, el quinto plantea el problema antropológico desde la filosofía y, por último, el sexto, desarrolla extensamente todo aquello que, en un sentido u otro, tiene que ver con la racionalidad práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior y por su carácter transversal, teórico y práctico, que permite integrar en una visión de conjunto la gran diversidad de saberes, capacidades y valores, la materia Filosofía posibilita trabajar y lograr la mayoría de las expectativas señaladas en las competencias para el aprendizaje permanente, propuestas en el marco

educativo europeo. Sirvan de ejemplo a continuación algunas competencias desarrolladas por la materia.

A través de la filosofía del lenguaje, la lógica, la retórica y la argumentación, se educa la expresión e interpretación del pensamiento y de los sentimientos, utilizando el lenguaje para regular la propia conducta y las relaciones sociales, empleando el razonamiento lógico y los procesos propios de pensamiento (análisis, síntesis, relación, asociación, etc.) para propiciar la resolución de problemas y el conocimiento de diferentes lenguajes comunicativos, desarrollando así la capacidad crítica que discierne lo nuclear de lo accesorio.

La metafísica, la teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia y de la naturaleza, permiten profundizar en el conocimiento de sí mismo y en la comprensión del entorno, posibilitando la competencia para interpretar sucesos, analizando sus causas, prediciendo consecuencias y analizando críticamente los factores capaces de transformar la realidad.

En el ámbito práctico, el estudio de la ética y la filosofía política desarrolla la competencia social y cívica con la comprensión de la realidad individual, cultural y social de la mano de la capacidad normativa y transformadora de la filosofía, permitiendo realizar razonamientos críticos, dialogantes, y fomentando el respeto por los valores universales y la participación activa en la vida democrática.

Desde los estudios de estética y la dimensión artística y creativa del ser humano se alcanzan competencias culturales, como el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural, así como también el fomento de la iniciativa y el espíritu emprendedor.

Finalmente, la materia debe motivar al alumnado para la competencia de aprender a aprender, competencia que está en la base del amor al saber, por saber, finalidad que encarna la Filosofía como en ninguna otra materia y que constituye el punto de apoyo para experimentar y generar iniciativas personales, enfrentándose a la vida y, en definitiva, creciendo como personas. La metodología para el desarrollo de la materia Filosofía ha de ser variada, constructiva, activa y que promueva el razonamiento crítico y autónomo. El diálogo como vehículo del pensamiento y su comunicación constituye un recurso esencial, guiado por estrategias de exposición y argumentación de contenidos teóricos y prácticos que promuevan la reflexión y el razonamiento crítico ante diferentes ideas, situaciones o contextos planteados. El comentario de textos es un recurso específico de la materia que facilita la comprensión del pensamiento filosófico, el análisis de las ideas y la adquisición de un vocabulario filosófico específico para la adecuada exposición y argumentación, de forma oral o escrita. En esta línea, la lectura de textos filosóficos, o de textos de otras disciplinas que tratan contenidos filosóficos, constituye

una herramienta metodológica eficaz para el desarrollo de la comprensión, exposición y el análisis de ideas.

Sobre la base de este compromiso que se da entre el Estado y la filosofía, me dispongo a seleccionar los siguientes contenidos pertenecientes a la asignatura de Filosofía primero de Bachillerato: «La filosofía y la empresa como proyecto racional. El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa. Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos. El proceso de análisis racional del conjunto de un sistema, de los elementos que lo integran y del orden racional que subyace a la estructura lógica de un proyecto, vital y empresarial».

Se puede considerar la filosofía como una disciplina inherente y constitutiva del ser humano desde su dimensión teórica hasta su dimensión práctica de acción y emprendimiento. En este sentido, resulta muy pertinente la inclusión de contenidos de emprendimiento. Cabe destacar que la sexta competencia que recoge la LOMCE consiste en el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Cuando hablamos de la filosofía como un vector que nos puede conducir al emprendimiento, no se está reduciendo la filosofía a un mero instrumentalismo, sino que se está extrayendo una dimensión práctica que se sigue de una manera natural del quehacer filosófico. Es preciso entender el emprendimiento en su sentido más amplio. No se puede reducir el emprendimiento a una actividad cómica empresarial, puesto que el emprendimiento se sigue del liderazgo educativo en tanto que el ser humano es particularmente un animal anómalo cuya naturaleza puede y debe ser guiada por sí mismo. Los seres humanos debemos aprender a desempeñar nuestras vidas como artistas que realizan sus obras de arte.

Así pues, la derivación didáctica que se establece guarda relación con los contenidos expuestos en tanto que se juzga interesante por su carácter de éxito personal, social y económico y vital, ya que, en el contexto de Mundialización imperante en el siglo XXI, resulta necesario el cultivo de las habilidades de interacción social, personal y de apertura. Se entiende que se puede extraer de la filosofía la capacidad de estructurar nuestras ideas y de ponerlas en relación al mundo y a los demás de una manera sólidamente organizada y bien comunicada. La filosofía como agente del liderazgo

educativo tiene el papel de trabajar los contenidos de una manera tanto teórica como práctica.

El fundamento último del interés consistente en relacionar la filosofía con el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor reside en el hecho de que somos seres emocionales. La economía y las relaciones interpersonales son de carácter emocional. La filosofía muestra una habilidad especial para detectar la agudeza de los momentos y hechos clave a partir de los cuales podemos establecer una sistematicidad conceptual y comunicativa. El hilo conductor de la presente derivación didáctica se asienta sobre la base de los siguientes conceptos, a saber: liderazgo, presencia, emprendimiento y elenco.

Por consiguiente, la motivación global es mostrar al alumnado de secundaria el carácter enormemente práctico que podemos extraer de la filosofía. De hecho, la filosofía está lejos de ser un entretenimiento o una actividad de arqueología cultural. Se pretende establecer un puente entre la figura del líder profesor docente y el espíritu emprendedor como dos realidades vitales que comparten valores: los valores inherentes a la dignidad del ser humano. Asimismo, se trata de entender la noción de liderazgo en su sentido más amplio. Para ello, abordaremos una sesión de cincuenta minutos que tenga como objetivo establecer una primera aproximación al estado de la cuestión.

El liderazgo es un valor fundamental dentro del marco de la sexta competencia educativa ya que el establecimiento de nuevos proyectos, su gestión y su término precisan de un componente de liderazgo que permita el avance, primeramente, de la dirección correcta. El liderazgo entiende que la interacción de los seres humanos entre sí produce una emergencia determinada a partir de la cual se pueden organizar elementos de coordinación entre las personas. En otras palabras, la filosofía ha de mostrar que los seres humanos, no sólo poseemos la cualidad natural de depender los unos de los otros, sino también que podemos elaborar planes de acción para organizar dichas interacciones en la dirección hacia la cual operemos. En el contexto del aula, el profesor líder induce al trabajo en equipo y a la motivación individual y grupal. La creación de sinergias correctamente persuadidas manifiesta la capacidad de la creación un rendimiento y calidades muy superiores. La filosofía puede encargarse del reto.

Asimismo, la derivación didáctica, aunque nace de los contenidos citados del primer curso de bachillerato en relación al emprendimiento, será culminada con los contenidos

de la asignatura de psicología de segundo de bachillerato entorno a los contenidos específicos que hacen referencia a la motivación y las emociones. Dicha unidad didáctica es la que he impartido en el I.E.S Emilio Ferrari, sito en Valladolid, a un grupo de alumnos de segundo de bachillerato.

Según se recoge en el BOCYL núm. 86 de 8 de mayo de 2015 mediante la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, la materia de psicología en el segundo curso de bachillerato persiga los siguientes objetivos generales. Como hemos visto, el Bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia y acceder a la educación superior.

La Psicología contribuye a alcanzar estos fines pues está presente en todos los ámbitos de nuestras vidas. La Psicología puede ayudar a los estudiantes para avanzar en su proceso de desarrollo personal y social. También servirá para mejorar sus esquemas de razonamiento; potenciar su propia iniciativa; ejercitar el proceso de toma de decisiones; valorar la información; mejorar el trabajo personal; aprender a trabajar en equipo.

La materia de Psicología que se imparte en 2º curso de Bachillerato ha sido diseñada para contribuir a alcanzar los siguientes objetivos, a saber:

1. Reflexionar sobre los principales problemas psicológicos y comprender los supuestos filosóficos de la psicología (racionalismo, empirismo y constructivismo) que subyacen en las diversas teorías sobre la naturaleza y el conocimiento humano.
2. Desarrollar una actitud interdisciplinar y establecer conexiones con otras disciplinas (Filosofía, Biología, Neurociencias, Sociología), diferenciar la psicología de otras pseudoexplicaciones de los problemas humanos (adivinos, parapsicólogos) y detectar falsas creencias y prejuicios.
3. Comprender los diferentes modelos teóricos, precisar su estatuto epistemológico y resaltar la provisionalidad del conocimiento psicológico. Conocer las aplicaciones de la

psicología en diferentes ámbitos sociales (educación, clínica, deporte, justicia y en el trabajo y las organizaciones).

4. Conocer los métodos de investigación psicológica: descriptivo, correlacional y experimental. Describir las estrategias de investigación: entrevistas, cuestionarios, análisis de casos, estudios de campo, investigación de laboratorio, simulación por ordenador.

5. Adoptar una actitud abierta respecto al trabajo científico: cuestionar lo obvio, adquirir hábitos de trabajo científico, necesidad de comprobar los resultados y estar abiertos a nuevas ideas.

6. Aplicar las estrategias de aprendizaje, dirigidas más a reconstruir reflexivamente el conocimiento que a reproducirlo. Conocer las diferentes estrategias de pensamiento: razonamiento, pensamiento creativo, toma de decisiones y resolución de problemas. 7. Desarrollar la inteligencia emocional: conocer las capacidades y limitaciones personales, comprender las propias emociones e identificar las emociones de los demás.

8. Adquirir habilidades sociales (comunicación asertiva, desarrollo de relaciones inter-personales, control emocional), para que los alumnos y alumnas adquieran mayor control de sus vidas. Aprender a rechazar ideas irracionales (terapia racional-emotiva de Ellis), técnicas para afrontar el estrés (relajación progresiva de Jacobson), etc.

9. Fomentar actitudes de tolerancia hacia las ideas y conductas ajenas, de responsabilidad personal y social, y valorar la capacidad racional para regular la acción humana, personal y colectiva.

10. Valorar la construcción de una sociedad multicultural, basada en el respeto a los derechos humanos, que favorezca la convivencia democrática y desarrolle valores como la libertad o la solidaridad.

Durante todo el desarrollo de este trabajo de fin de máster he pretendido poner de relieve la potencialidad de la filosofía como una poderosa inteligencia de vida. Considero que la filosofía es capaz de despertar en los estudiantes de secundaria la pasión por la vida y el conocimiento sin obviar que todo ello pasa por el proceso autodescubrimiento que los seres humanos debemos vivir cada día. En última instancia, el liderazgo educativo es una forma de entender la educación que consiste en que cada

adolescente debe ser persuadido para tomar las riendas sobre su propia vida buscando hacer de ella una obra de arte. De este modo, todos nosotros somos los artífices de nuestro liderazgo y el emprendimiento más sustancioso de nuestra existencia es el encargarse de uno mismo. La filosofía de primero de Bachillerato hace una referencia explícita a los contenidos del emprendimiento en el bloque sexto de la programación dentro del apartado de la racionalidad práctica, y estos contenidos de emprendimiento necesitan, en último término, el motor más propulsante, a saber: la motivación.

Me he propuesto desarrollar la unidad didáctica de "Motivación y emociones" porque he considerado que el emprendimiento necesita del trabajo profundo de la motivación para llevarse a cabo. Si queremos emprender nuestra vida como una obra de arte, necesitamos ser la fábrica de nuestra motivación. El temperamento filosófico que me caracteriza como profesor de filosofía es el de considerar que la mente es una fábrica de emociones y sentimientos que, con un trabajo disciplinado, podemos controlar. En una parte importante, nuestra mente, a partir de percepciones, fabrica emociones y sentimientos y, a través del diálogo interno, nos construimos nuestro mundo. En este sentido, del mismo modo que un atleta entrena su cuerpo cada día para progresar hacia la virtud y la salud, hemos de trabajar nuestra mente para fabricar las emociones que más nos armonizan y reducir al mínimo las emociones paralizantes. La motivación es una inclinación que podemos fabricar desde nuestro diálogo interno siguiendo una disciplina deportiva. Se podría enmarcar que esta perspectiva filosófica puede denominarse una filosofía de la percepción, al asumir que lo más inherente e influyente en nuestras vidas son nuestras percepciones, esto es, nuestra interpretación de nuestro mundo exterior e interior a partir de nuestro diálogo interno.

Con el fin último de insuflar en los adolescentes la creencia de que la mente, si es entrenada debidamente, puede llegar a ser la fábrica de emociones armónica que todos deseamos, me he dispuesto a abordar la décima unidad didáctica de la programación del currículo de Psicología de segundo de Bachillerato. Fabriquemos motivación con disciplina deportiva y la vida buena será nuestra, pues la vida, sin motivación, se parece más bien, a la muerte.

## 4.2. Unidad didáctica

Centro de enseñanza: I.E.S Emilio Ferrari.

Asignatura: Psicología 2º Bachillerato “C”.

Profesor: López López, Pablo

Profesor prácticas: Enjuto Gómez, José Pablo

2º Trimestre

### UNIDAD DIDÁCTICA 10

## **MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN. EL AUTO-LIDERAZGO COMO UNA CULTURA MENTAL**

#### 4.2.1. Introducción: filosofía de la mente. Una cultura mental de “auto-liderazgo”

Uno de los debates más incandescentes en la filosofía de la mente consiste en el esclarecimiento de si la mente mantiene una relación de identidad con el cerebro o si la primera desborda a la segunda. Este contexto, en el que no vamos a entrar, ni mucho menos, de lleno, nos sirve para tomar conciencia de que nuestra concepción de la mente genera consecuencias en nuestra visión de la libertad humana. Si aceptamos que somos “marionetas biológicas”, entonces somos el pasajero del asiento de atrás en el viaje de nuestra vida, mientras que, si aceptamos que, a pesar de que hay unas leyes genéticas y físicas que nos condicionan, podemos actuar sobre el desarrollo de nuestro mundo emocional, entonces estaremos adoptando una actitud de liderazgo sobre nuestra propia vida.

La neurociencia nos ha demostrado recientemente que nuestra manera de pensar, los estímulos audiovisuales que recibimos y la experimentación de unas emociones en detrimento de otras tienen una repercusión directa en la física de nuestro cerebro. En otras palabras, lo inmaterial de la mente, modifica lo material del cerebro. Asumir que podemos trabajar nuestra mente emocional configura una actitud activa ante la cuestión de la libertad humana. Uno irremediamente no nace cerebralmente motivado o desmotivado, feliz o depresivo, relajado o estresado, sino que la capacidad que tenemos de intervención es amplísima. Se acepta genéticamente que nacemos con inclinaciones, pero el margen de intervención a lo largo de nuestra vida sobre nuestra mente es acertadamente cada vez mayor, según las neurociencias.

Así pues, el presente tema constituye un aprendizaje fundamental para nosotros, los seres humanos, puesto que la motivación y las emociones pueden considerarse la médula espinal del sentido de nuestra vida, por lo que, al estudiar las emociones, hemos de prestar una atención especial. Hay mucha literatura científica alrededor de las emociones y tanto científicamente como filosóficamente se puede llegar a la conclusión de que podemos actuar sobre nuestras propias emociones para poner nuestra mente en forma del mismo modo que podemos entrenar físicamente nuestro cuerpo para ponerlo a tono.

Hasta no hace unas cuantas décadas, la literatura científica vigente consideraba que el mundo emocional venía dado previamente y el margen de modificación no era muy

amplio. En cambio, hoy en día, gracias a las neurociencias sabemos que el cerebro es plástico (las experiencias lo configuran y modifican físicamente) y, por tanto, podemos actuar sobre nuestra mente. Así, lo inmaterial de la mente puede modificar lo material del cerebro. Nadie discute la importancia del entrenamiento físico diario que un deportista de élite emplea para esculpir su cuerpo hacia la virtud.

Por tanto, esta lección sobre la motivación y las emociones puede constituir de un modo muy remarcaba el estudio de nosotros mismos. A partir de aquí, una de las lecciones más importantes para aprender en esta ocasión consiste en el hecho de que siempre podemos trabajar con nuestras percepciones para modificar nuestro mundo emocional. El margen de acción sobre nosotros mismos es amplísimo. La libertad existe. La vida es un acto de creación continua. La vida no es una condición dada, sino que a vivir se aprende por el camino. Entre los estímulos exteriores o interiores y nuestro estado de ánimo se encuentra nuestra percepción. Cuantos más entrenes virtuosamente tu manera de percibir la vida y a ti mismo, mayor capacidad para ser feliz desarrollarás.

Así pues, resulta pertinente decir que las emociones son causas importantes de nuestros sentimientos y nuestras conductas. La motivación es la fuerza motriz que nos induce a dirigir nuestros esfuerzos e ilusiones hacia una determinada dirección. Por una parte, cuando hablamos de motivación nos referimos, en términos generales, a la inclinación o falta de ella que sentimos hacia la consecución de metas o objetivos. En este sentido, ya en la Filosofía Clásica, Aristóteles nos dice lo siguiente acerca de la naturaleza humana en relación a la direccionalidad de nuestra vida, a saber: «Toda arte, toda acción, así como toda libre elección parecen tender a un determinando bien». De este modo, parece natural que los seres humanos nos dirijamos hacia metas y objetivos, siendo la felicidad la meta de las metas. Para ello, necesitamos de un proceso cuyo protagonista principal sea la motivación como una energía producida por la voluntad. Por otra parte, cabe destacar que las emociones se pueden definir como reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante. Como veremos, es muy importante diferenciar entre emoción y sentimiento, puesto que el sentimiento tiene un carácter de mayor permanencia que la emoción.

## 4.2.2. Naturaleza de la motivación: despegando hacia la vida auténtica

En un sentido estricto y técnico podemos definir la motivación de la siguiente manera, a saber: proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (Pintrich y Schunk, 2006). De tal manera que se trata de proceso interno no medible directamente, sino por sus manifestaciones conductuales (elecciones, esfuerzo...).

### 4.2.2.1. Características de la conducta motivada

---

- a) Es propositiva: está orientada hacia una meta.
- b) Es fuerte y persistente: se requiere constancia.
- c) Los motivos están organizados jerárquicamente. Hay motivos de naturaleza superviviente y otros de naturaleza de crecimiento personal.
- d) Hay presencia de la ilusión de autorrealización.
- e) Los motivos que causan motivación pueden ser comprensibles o inexplicables, conscientes o inconscientes.
- f) La activación psicológica viene dada por las necesidades, que son estados de privación del organismo; y los motivos que son los aspectos de carácter cognitivo que dirigen la conducta de los individuos.
- g) Los motivos pueden ser intrínsecos o extrínsecos. Es decir, los motivos pueden nacer de nuestra vocación interior o bien de recompensas exteriores a nosotros.
- h) Un aspecto importante es que el ser humano nunca está satisfecho.

#### **4.2.2.2. Clasificación de los motivos**

---

La clasificación más fundamental distingue entre motivos biológicos y culturales. Por un lado, los motivos biológicos son carencias del organismo cuya base es orgánica; y, por el otro lado, los motivos culturales que consisten en necesidades aprendidas. Los motivos culturales son, a saber:

- a) Motivación de logro: consiste en el impulso de superación en relación con un criterio de excelencia establecido. El aspecto más remarcable en esta motivación es el emprendimiento.
- b) Motivación de afiliación: es el interés por establecer o mantener una relación afectiva.
- c) Motivación de poder.

#### **4.2.2.3. Tipos de motivación<sup>1</sup>**

---

##### **4.2.2.3.1. Motivación intrínseca**

La realización de la tarea se lleva a cabo por factores internos, sin esperar necesariamente una recompensa externa. Puede ser por:

- a) Autoexigencia (deber cumplido, como el heroísmo, o el altruismo...).
- b) Por disfrute (investigación, curiosidad, disfrute...).
- c) Autodeterminación y la elección personal (cuando tienen opciones y oportunidades de asumir una responsabilidad personal por su aprendizaje).
- d) Experiencia óptima y el flujo (sentido de dominio, lo que le genera máxima concentración).

---

<sup>1</sup> Ambas vertientes de la motivación se encuentran interrelacionadas y son inherentes a la práctica humana.

#### 4.2.2.3.2. Motivación extrínseca

La realización de la tarea se lleva a cabo por factores externos, individuales o colectivos, para conseguir éxito o para evitar el fracaso. Puede ser por:

- a) Regulación externa, mediante premios y castigos.
- b) Regulación introyectada, internaliza razones porque lo asocia a consecuencias de tareas previas.
- c) Identificación, internalización de motivos extrínsecos. Por ejemplo: «Cree que debe ser jardinero porque su padre lo es».

MOTIVACIÓN	Intrínseca	Ilusión, entusiasmo, creatividad, autenticidad, plenitud libertad: ¿felicidad?
	Extrínseca	Obligatoriedad, instrumentalismo, sentimiento de carencia: ¿cansancio vital?

Cuadro 1. Resumen de los tipos de motivación

### 4.2.3. Naturaleza de la motivación: despegando hacia la vida auténtica

El estudio de la motivación humana trata de identificar los procesos y contenidos afectivos que orientan intencionalmente el comportamiento de las personas hacia la satisfacción de los deseos. Así, el proceso emocional pretende garantizar la supervivencia y guiar nuestro crecimiento personal.

La psicología de la motivación puede ser estudiado desde tres grandes perspectivas, a saber: primero, la teoría de la reducción del impulso de C. Hull; segundo, la teoría humanista de A. Maslow; tercero, la teoría cognitiva de Heider y Weiner.

#### 4.2.3.1. La teoría de la reducción del impulso de C. Hull (1884-1952)

---

La teoría de Hull se fundamenta sobre la base del concepto de homeóstasis fisiológica que se puede definir como la tendencia de los organismos a corregir las desviaciones del estado normal y mantener el equilibrio interno. Para Hull, el desequilibrio interno crea un estado de necesidad que hace aparecer el impulso que mueve al organismo para satisfacer esa necesidad. La fuerza de la respuesta es el resultado de multiplicar el hábito, el impulso y el incentivo (meta).

#### 4.2.3.2. La teoría humanista de A. Maslow (1908-1970)

---

La teoría de Maslow se enmarca dentro de una teoría de la personalidad, que él denominó «el hombre autorrealizado». Hay cinco niveles de necesidades, a saber:

- a) Necesidades fisiológicas.
- b) Necesidades de seguridad.
- c) Necesidades de pertenencia. Ser aceptado.
- d) Necesidades de valoración.
- e) Necesidades de autorrealización.

Los cuatro primeros niveles desde la base son denominados como bloques de motivación de carencia (supervivencia) mientras que el quinto es denominado como el bloque de motivación de crecimiento.

### **4.2.3.3. Teoría cognitiva**

---

#### 4.2.3.3.1. La atribución de Fritz Heider (1896-1988)

Heider considera que las acciones humanas están causadas por dos clases de fuerzas: personales (internas) y ambientales (externas) que pueden ser estables e inestables. Las fuerzas personales son, a saber:

- a) Capacidad: consiste en las habilidades físicas y psíquicas exigidas para realizar una acción. Esto es, aptitudes.
- b) Motivación: está compuesta de dos elementos, a saber: la intención, que es el componente direccional de la motivación, y el esfuerzo, que es el componente cuantitativo. Esto es, actitudes.

Las fuerzas ambientales pueden ser, a saber:

- a) Estables: son duraderas en el tiempo.
- b) Inestables: son transitorias.

#### 4.2.3.3.2. La teoría de Bernard Weiner (1935-)

Weiner desarrolló lo que se conoce como las atribuciones causales, que consisten en fundamentar el lugar en el que se genera la motivación. Este lugar se conoce como *locus* de control. El *locus* de control puede ser:

- a) Interno: el resultado de una acción depende de factores internos.
- b) Externo: el resultado de una acción depende de factores externos.

Consecuencia: la percepción del *locus* de control se encuentra directamente relacionada con la motivación en tanto que, si percibimos que los resultados de una acción dependen de factores internos, se activará la motivación, mientras que, si percibimos que dichos resultados dependen de factores externos a nosotros mismos, entonces la motivación será más difícil de producir. Esto es lo que Weiner llama la controlabilidad.

#### 4.2.4. La frustración: la pérdida de libertad

La frustración es una experiencia emocional desagradable, inducida por la retirada de recompensas y produce tristeza, decepción y rabia. Todo ello se puede traducir en desmotivación, que puede constituir una emociones, si son transitorias, o sentimientos y son persistentes.

La frustración está originada por varias causas, a saber:

- a) Insuficiencias físicas o psicológicas.
- b) Obstáculos físicos: “carretera cortada”.
- c) Demora en el reforzamiento: la recompensa se hace esperar.
- d) Extinción del reforzamiento: “se cierra el grifo”.
- e) Conflictos: “no saber qué camino tomar en una bifurcación”.
- f) Frustración vital.

##### 4.2.4.1. Los conflictos según Kurt Lewin (1890-1947)

---

El conflicto es una fuente de tensión y ansiedad y aparece cuando algo interfiere en el intento de alcanzar una meta. Kurt Lewin distingue entre varios tipos de conflictos:

- a) Conflicto de atracción-atracción: sentimiento de motivación por dos actividades incompatibles entre sí.
- b) Conflicto de evitación-evitación: sentimiento de desmotivación por la elección entre dos actividades. «Entre la espada y la pared».
- c) Conflicto de atracción evitación: sentimientos de motivación «encontrados» a causa de que el objetivo presenta elementos deseables e indeseables.
- d) Doble conflicto de atracción-evitación: sentimientos de motivación «encontrados» a causa de que una meta requiere sacrificios y estos no son siempre deseables. «Quiero aprobar, pero hay que estudiar».

#### 4.2.4.2. Mecanismos de defensa del yo

---

Uno de los autores que desarrollaron los mecanismos de defensa de origen psicológico fue Sigmund Freud (1856-1939). Según este autor, el individuo posee diferentes mecanismos para evitar situaciones dolorosas o traumáticas o bien, al no soportar la realidad, se engaña a sí mismo. En este sentido, los mecanismos de defensa son reacciones inconscientes que las personas utilizan para evitar emociones desagradables como la ansiedad y la culpa. Los mecanismos de defensa son los siguientes, a saber:

- a) Aislamiento afectivo: se huye del conflicto separando ideas de los afectos. Ej: un estudiante de biología sacrifica un animal sin preocuparse por su derecho a la vida o su estado emocional.
- b) Compensación: Consiste en contrarrestar una debilidad real o imaginaria buscando sobresalir en otra actividad.
- c) Desplazamiento: significa descargar sentimientos hostiles sobre personas u objetos que no suscitaron las emociones.
- d) Fantasía: supone realizar en la imaginación aquello que no podemos realizar en la realidad.
- e) Identificación: Es la tendencia a incorporar al yo las cualidades de otros.
- f) Formación reactiva: consiste en adoptar o expresar sentimientos contrarios a los verdaderos. Ej: el dolor de un desamor provoca rechazo al amor y se presenta a los de-más como una persona endurecida.
- g) Negación: se trata de ignorar realidades desagradables y así no enfrentarse a ellas.
- h) Proyección: consiste en atribuir nuestros defectos o faltas a otros. “Se cree el ladrón que todos son de su condición”.
- i) Racionalización: Se trata de la elaboración de excusas aparentemente razonadas para justificar ciertas acciones.

- j) Regresión: significa volver a una fase anterior de desarrollo ante situaciones de estrés o ansiedad.
- k) Represión: consiste en impedir que pensamientos y sentimientos dolorosos o peli-grosos entren en la conciencia.
- l) Sublimación: ciertos impulsos son desplazados hacia acciones de un área parcialmente familiar por miedo a nos ser aceptadas.

**4.2.4.3. Creencias irracionales (constitucionalmente frustrantes): actividad para reflexionar en clase**

---

Hemos visto varias de las teorías de la motivación así como los aspectos y características que la constituyen. Hemos visto cómo, si nos conocemos a nosotros mismos, podemos actuar sobre nuestra motivación, especialmente la motivación más poderosa, a saber: la motivación intrínseca. Hemos visto la relación que hay entre la motivación y la frustración y cómo podemos desarrollar estrategias de intervención para, por un lado, fomentar y fabricar motivaciones que nos impulsen a dirigir con energía nuestra vida en la dirección virtuosa que nos represente; y, por otro lado, hemos visto como, del mismo modo que podemos desarrollar estrategias de auto-fabricación de motivación, podemos desarrollar otras para minimizar la frustración. ¿Acaso no se podría decir que somos personas realmente libres cuando somos capaces de orientar nuestras percepciones, de tal manera que podamos actuar sobre nuestra motivación así como minimizar nuestra frustración y sus derivados emocionales negativos?

A continuación, estableceremos una escala de valoración de los acontecimientos que nos suceden. La escala sería de la siguiente manera, a saber:

TERRIBLE	MUY MALO	MALO	NORMAL	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
----------	-------------	------	--------	-------	--------------	-----------

**Cuadro 2. Escala de valoración de los acontecimientos**

Según la psicología cognitiva o del pensamiento, que hunde sus raíces en la filosofía estoica, podemos trabajar con nuestras percepciones con el objetivo de aprender a calibrar sensatamente aquello que nos sucede. Si aprendemos a trabajar con las

creencias que fundamentan y dan fuerza a nuestras motivaciones o frustraciones, avanzaremos en el progreso de nuestra integridad y libertad personales. Como hemos visto, podemos desmotar nuestras frustraciones aprendiendo a pensar intercambiando una creencia irracional (intrínsecamente desequilibrante) por una sustituta racional que nos devuelva la paz interior.

Cabe destacar que las frustraciones y el estrés forman parte de nuestra naturaleza y existencia, por lo que la finalidad no consiste en tratar de eliminarlos, puesto que es sencillamente imposible, sino aprender a lidiar con ellos de la manera más terapéutica posible. Si el método es bueno y la práctica diaria es constante, estaremos entrenando nuestra mente como el atleta entrena su cuerpo. Estaremos, por tanto, cosechando libertad.

## 4.2.5. Las emociones y sus características: nuestra vida real

Desde la filosofía antigua ya había preocupación filosófica evidente acerca de la actuación sobre nuestro mundo emocional. El filósofo estoico Epicteto nos dice que entre lo que nos pasa y nuestras emociones media nuestro pensamiento, esto es, nuestra manera de percibir e interpretar el hecho sucedido. Este hecho puede ser interno o externo, una situación o una expectativa. Ello constituye la aceptación de la tesis de que somos personas libres en la medida en que trabajemos con nuestros pensamientos para aprender a sentir mejor. En otras palabras, “piensa bien y siéntete mejor”. Si en el apartado anterior hemos visto cómo podemos desarrollar nuestra libertad potenciando nuestras motivaciones hacia el lugar que consideremos virtuoso a la vez que aprendemos a minimizar nuestras frustraciones, en este nuevo epígrafe trataremos de esclarecer cómo de libres podemos vivir si somos capaces de aprender a pensar mejor para, como consecuencia, sentir mejor. La libertad está en nuestras manos.

En un sentido científico, las emociones son procesos psicológicos que nos ayudan a adaptarnos y responder al entorno en el que vivimos. De algún modo, los seres humanos somos seres emocionales. En un sentido más estricto, una emoción es un impulso automático de la voluntad, originado como respuesta a los estímulos ambientales o estímulos interiores como pensamientos, que provocan sentimientos y conductas de reacción automática en los seres humanos.

Una emoción primaria surge cuando un objeto o situación se aprecia bajo un sólo aspecto. Las ocho emociones primarias son, a saber: alegría-tristeza, ira-miedo, expectativa-sorpresa, agrado-repugnancia.

Las emociones complejas surgen a partir de la combinación entre sí de de las ocho emociones primarias. Ver en el libro de texto “Rueda de emociones”, de Plutchik. Por otra parte, resulta fundamental diferenciar entre emociones y sentimientos.

### 4.2.5.1. Bases neurofisiológicas de la emoción

---

Resulta evidente el hecho de que los seres humanos somos un cuerpo físico dotado de vida y los procesos psicológicos tienen un fundamento cerebral y corporal. Las diferentes áreas del cerebro se encuentran involucradas en los procesos emocionales. El córtex cerebral participa activamente en la consciencia de las emociones, además de las res-

puestas autónomas, endocrinas y motoras que dependen de las tres regiones subcorticales del sistema nervioso central: la amígdala, el hipotálamo y tronco cerebral.

Asimismo, la amígdala, que es un tejido del tamaño de una almendra, es la parte del sistema límbico más directamente relacionada con la emoción. La estimulación eléctrica de la amígdala en seres humanos produce sentimientos de miedo y aprensión.

#### **4.2.5.2. Dimensiones de la emoción**

---

Las emociones humanas comprenden cuatro ámbitos de la experiencia, puesto que las emociones humanas son, a saber:

- a) Respuestas fisiológicas que preparan al organismo para adaptarse al ambiente. Cuando estamos emocionados nuestro cuerpo está más activado de lo normal.
- b) Estados afectivo-subjetivos por los que sentimos de un modo determinado. Las emociones varían cuando cambian los significados.
- c) Expresivas porque con los gestos faciales y corporales comunicamos nuestros estados de ánimo.
- d) Funcionales, porque surgen como respuesta a sucesos importantes. Hay tres funciones básicas, a saber: primero, función adaptativa, porque son reacciones específicas que sirven para regular el estado interno del organismo; segundo, función social, ya que las emociones sirven para adaptarnos al ambiente social y, a través de ello, podemos comunicar nuestros sentimientos e influir en otros en los suyos; tercero, función moti-vacional, puesto que las emociones pueden ser causas directas de las conductas.

Por tanto, las emociones son estructuras complejas con tres componentes, a saber:

- a) Mental: dependen de la percepción.
- b) Neurofisiológico: se originan en el sistema límbica en combinación con el córtex prefrontal.
- c) Expresivo: responsable de la manifestación externa por medio de gestos, posturas y movimientos.

Aunque la base biológica de las emociones está prefijada, los estímulos que causan las emociones son exteriores a ella y pueden inducir emociones desde el comienzo de nuestra vida.

#### **4.2.5.3. Algunas emociones humanas básicas**

---

- a) Ira: reacción de irritación y rabia causada por sentir vulnerados nuestros derechos.
- b) Tristeza: se manifiesta cuando vivimos sucesos desagradables que originan disgusto o melancolía.
- c) Miedo: es una emoción producido por un peligro presente.
- d) Desprecio: es una actitud de resentimiento, indignación y hostilidad.
- e) Vergüenza: es la creencia dolorosa en una deficiencia básica en uno mismo como ser humano.
- f) Culpa: esta emoción aparece cuando somos incoherentes y nuestros pensamientos no concuerdan con nuestras acciones.
- g) Asco: es la repugnancia que sentimos por ver alguna cosa o pensarla.

## 4.2.6. Teorías sobre la conducta emocional

Las siguientes teorías que se van a señalar tienen el propósito de arrojar luz sobre la conexión entre los fenómenos psicológicos subjetivos (emociones), la actividad de los órganos viscerales controlados por el sistema nervioso autónomo y el córtex cerebral.

### 4.2.6.1. Teoría de W. James (1842-1910)- K. Lange (1834-1900)

---

Los autores William James y Karl Lange se postularon como un punto de vista fisiologista al considerar que la emoción ocurre después de que el córtex cerebral reciba las señales de los cambios en nuestro estado fisiológico. La base de la emoción radica en la percepción de las sensaciones fisiológicas.

### 4.2.6.2. Teoría de W. Cannon (1898-1977)- P. Bard (1871-1945)

---

Esta teoría se puede considerar como fisio-emotivista ya que estos autores defienden que la activación fisiológica y la expresión emocional son simultáneas.

### 4.2.6.3. Teoría cognitiva de S. Schachter (1922-1997) y J. Singer (1934-2010)

---

Según estos autores, la conexión entre las emociones y los procesos fisiológicos consiste en que el estado emocional depende de dos factores, a saber: la activación fisiológica y la interpretación cognitiva de la situación. Esto es, se precisa el reconocimiento cognitivo de la emoción para la toma de conciencia total.

#### 4.2.7. Teoría del proceso oponente

Salomon detectó un mismo patrón común en la mayoría de las experiencias emocionales. Este patrón se conoce como el patrón estándar de la dinámica afectiva. Se pueden desplegar tres fases, a saber: primera, una reacción emocional que en cierto momento alcanza su punto álgido; segunda, la fase de adaptación, en la cual la respuesta emocional disminuye hasta alcanzar un estado de equilibrio; tercera, una posreacción afectiva en la que aparecen sentimientos contrarios al momento inicial de la reacción emocional.

Las ideas más representativas de esta teoría son, a saber:

- a) Es una teoría homeopática. Un estímulo que despierta una emoción saca de la neu-tralidad afectiva al individuo. La función más importante de los mecanismos que con-trolan la conducta emocional es minimizar las desviaciones de la estabilidad emocional.
- b) La dimensión del estado A depende de la intensidad de la experiencia; cuanto más fuerte es el acontecimiento, más intenso es el estado A. El estado A activa una reacción afectiva secundaria, el estado opuesto B. Si el estado A es positivo, el estado B es nega-tivo y viceversa. Ej: el disfrute una bebida alcohólica genera un malestar (resaca); o la realización desagradable de un examen se culmina con el alivio de la finalización del mismo.
- c) Las fuerzas o procesos contrarios sirven para conservar un estado estable. El estado A provoca un estado B o proceso oponente, que origina la emoción contraria y reduce la reacción afectiva primaria. La fase de adaptación del patrón estándar se debe al equili-brio producido cuando los procesos A y B han llegado a su máxima intensidad. Cuando cesa el estímulo, el proceso A desaparece rápido, y el proceso B, como no tiene nada a que oponerse, muestra las características de un proceso contrario.

## 4.2.8. El estrés: la libertad en peligro

El estrés es un fenómeno fisiológico de origen psicológico que se conoce como aquello que el organismo siente ante la presión del mundo exterior o interior de uno mismo. Es una reacción normal en la vida de las personas de cualquier edad. El estrés se produce por el intento del organismo de protegerse de las presiones físicas o emocionales o en situaciones de peligro. Es un fenómeno que surge cuando las demandas de la vida sobrepasan la resistencia del individuo. La persona se siente ansiosa y tensa y desea huir de la situación que la provoca.

En realidad, el estrés es un primo hermano de la frustración. Ambos nos boicotean la Vida Buena y es preciso desarrollar estrategias para reducir el estrés que padecemos. ¿Acaso no constituiría un acto de riqueza interior la capacidad de gestión del estrés? Al igual que podemos actuar sobre nuestra motivación y otras emociones, podemos intervenir decididamente en nuestro estrés, ya que el estrés está en último término dentro de nosotros.

### 4.2.8.1. Causas y consecuencias del estrés

---

El estrés surge cuando el organismo realiza un sobreesfuerzo para contrarrestar el desequilibrio inducido por alguna amenaza que altera su normal funcionamiento. Aunque el estrés es inherente a la vida de los seres humanos, las personas que resisten el estrés de una manera más equilibrada se caracterizan por tener, a saber:

- a) Alta autoestima.
- b) Control emocional.
- c) Un estilo de vida equilibrado.
- d) Una vida estimulante.
- e) Una actitud positiva ante la vida.

Estas actitudes les permiten a las personas afrontar los sucesos negativos, superar las adversidades y aprender de las experiencias dolorosas, sin renunciar a sus metas vitales.

#### 4.2.8.2. Conceptualización del estrés

---

La Muerte se dirigía aquella mañana hacia una ciudad cuando un hombre le preguntó:

-¿Qué vas a hacer?

-Voy a llevarme a cien personas- respondió con su voz grave y pausada.

-¡Eso es horrible!- dijo el hombre.

-Así tiene que ser- espetó la Muerte.

El hombre corrió para avisar a todos de los planes de la Parca.

El día pasó y llegó la noche. El mismo hombre se encontró de nuevo a la Muerte:

-Me dijiste que ibas a llevarte a cien personas y te has llevado a mil. ¿Por qué lo hicis-te?

La Muerte, sosegada como siempre, respondió:

-Yo he cumplido mi palabra. Sólo me he llevado a cien. El Miedo se llevó a los demás (Santandreu, 2013, p. 205).

El estrés ha servido tanto para designar el estímulo que lo desencadena como la respuesta del organismo o los efectos producidos como consecuencia de la exposición repetida a situaciones estresantes. Autores como Thomas Holmes y Richard Rahe conciben el estrés como un estímulo o acontecimiento vital que exige al individuo cambiar su modo de vida y realizar conductas de ajuste para afrontar la situación.

Sin embargo, Hans Selye (1907-1982) considera el estrés como una respuesta fisiológica cuyas características son, a saber: respiración rápida, aceleración del ritmo cardíaco, mayor tensión muscular, sudoración entre otros. Si la activación fisiológica sobrepasa la resistencia del organismo, ya sea por su intensidad o duración, puede producir agotamiento.

Por otra parte, Richard Lazarus (2008) rechaza calificar el estrés como un estímulo o como una respuesta fisiológica, porque la competición deportiva profesional produce mayor actividad del SNA y no se vive como estresante.

El estrés es algo más que una respuesta fisiológica. Los procesos cognitivos intervienen entre los sucesos ambientales y las respuestas fisiológicas que producen. Los acontecimientos estresantes pasan por tres fases, a saber:

- a) Fase de anticipación: el sujeto se prepara para el suceso. Se piensa en cómo será y en las consecuencias.
- b) Fase de espera: cuando el estertor llega, la persona hace esfuerzos por afrontarlo.
- c) Fase de resultado: la persona evalúa si ha sido un éxito o un fracaso y siente emociones correspondientes de alegría y tristeza.

El individuo moderno se esfuerza por tener éxito y no por ser una persona. Pertenecer por derecho propio a la “Generación de la acción”, cuyo lema es hacer más y sentir menos. Esa actitud caracteriza en alto grado a la sexualidad moderna: más acción con menos pasión. Por bueno que sea nuestro rendimiento estamos fracasando como personas. Creo que en la mayoría de nosotros hay una sensación de fracaso. Tenemos una vaga conciencia del dolor, la angustia y la desesperación que se ocultan bajo la superficie (Lowen, 2009, pp. 13-14).

#### **4.2.8.3. Estrategias del afrontamiento del estrés**

---

Las estrategias para afrontar el estrés consisten en prevenir o controlar las demandas internas o procedentes del entorno social. Cuando la situación que nos genera estrés es inevitable el desafío consiste en hacer frente a la situación de manera eficaz. Hay algunas estrategias que pueden ayudarnos a hacer frente a situaciones de estrés:

- a) Relajación: realización de actividades revitalizadoras tanto físicas como mentales.
- b) Ejercicio físico: el deporte actúa diferentemente en nuestro mundo emocional.
- c) Dieta saludable.
- d) Cuidar los pensamientos. Diálogo interno. Cuidar la cultura mental. Filosofía de la percepción.
- e) Procurar tener expectativas realistas sin tratar de ser perfecto. Lo óptimo es el enemigo de lo bueno.

- f) Aprender a cultivar la calma. Cultura mental y filosofía de la percepción.
- g) Procurar ver los cambios como retos positivos.
- h) Cultivar el sentido del humor. Cultura mental. Nada es tan terrible ni importante.

#### **4.2.8.4. Resiliencia ante el estrés**

---

Charles Darwin (1809-1882) aseguraba en su obra *El origen de las especies* (1859): “no son los más fuertes de la especie los que sobreviven ni los más inteligentes. Sobreviven los más flexibles y adaptables a los cambios”. Recordemos que la vida es un fenómeno sustancialmente adaptativo y creativo, por lo que, cuanto más nos parezcamos a este funcionamiento intrínseco de la vida “más amigos” nos haremos de ella y seremos, así, vida.

La resiliencia es la capacidad de una persona para resistir y superar el estrés, el trauma o las adversidades de la vida. Las personas resilientes:

- a) No aceptan el victimismo como un modo de vida.
- b) Valoran sus recursos y capacidades. Tienen un autoconcepto positivo que les da confianza y autoestima.
- c) Ven los problemas como huertos de valores y no como obstáculos frustrantes.
- d) Una persona resiliente sufre, siente y padece pero cuida su diálogo interno de tal manera que, al entrenar su mente de una manera constante, vive en una cultura mental que le pone mentalmente en forma y, por tanto, se llena de vida. Este proceso virtuoso de eterno momento presente es el desarrollo mismo de la felicidad.

Por tanto, hemos estudiado lo más científicamente posible, el tema de la motivación y las emociones sobre la base de la óptica de que la vida es un proceso creativo en la que cada uno podemos vivir como si nuestra vida se tratara de nuestra gran obra de arte. Una obra de arte que no tiene como fin producir nada específico ni material, sino vivir de la manera más sana, armónica y feliz posible. Los dueños de nuestra mente somos en

una medida muy importante nosotros, si somos capaces de esforzarnos por realizar el entrenamiento mental diario que nos dotará del mando necesario para dirigir nuestra propia mente como más nos equilibre.

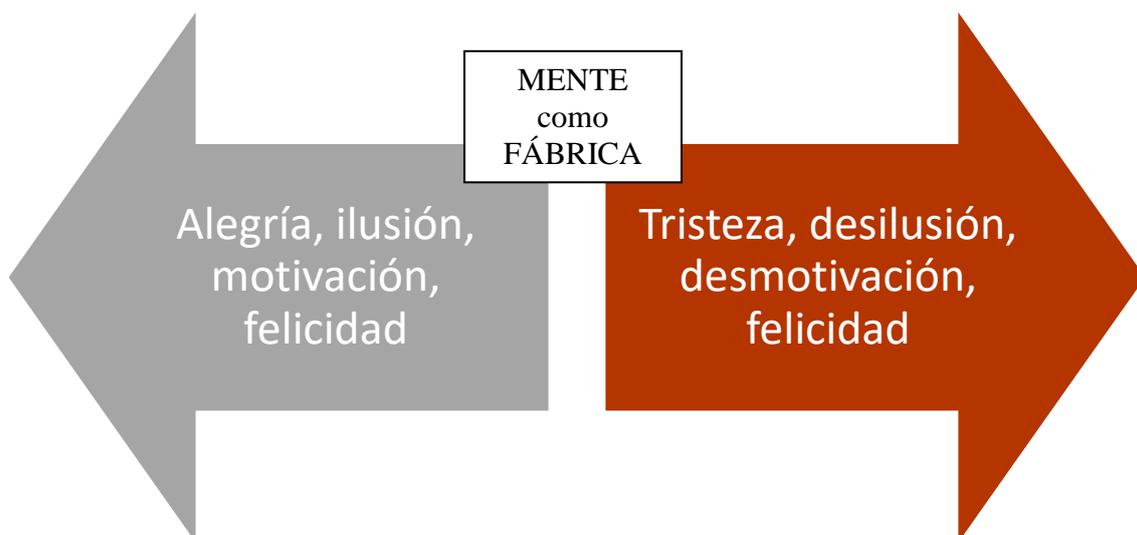
## 4.2.9. Cuestiones para reflexionar sobre la motivación y las emociones

1. ¿Qué motivación, intrínseca o extrínseca, predomina en tus motivaciones diarias?
2. ¿Crees que puedes entrenarte para fabricar motivación intrínseca y otros sentimientos tales como entusiasmo, ilusión en tu vida cotidiana?
3. ¿Crees que nuestra escala de valores guarda relación con nuestras percepciones y éstas con nuestro mundo emocional?
4. Crees que el cansancio vital y la desmotivación predominan sobre la motivación en nuestra sociedad o en tus círculos más cercanos?
5. ¿Cómo relacionarías la motivación con las emociones?

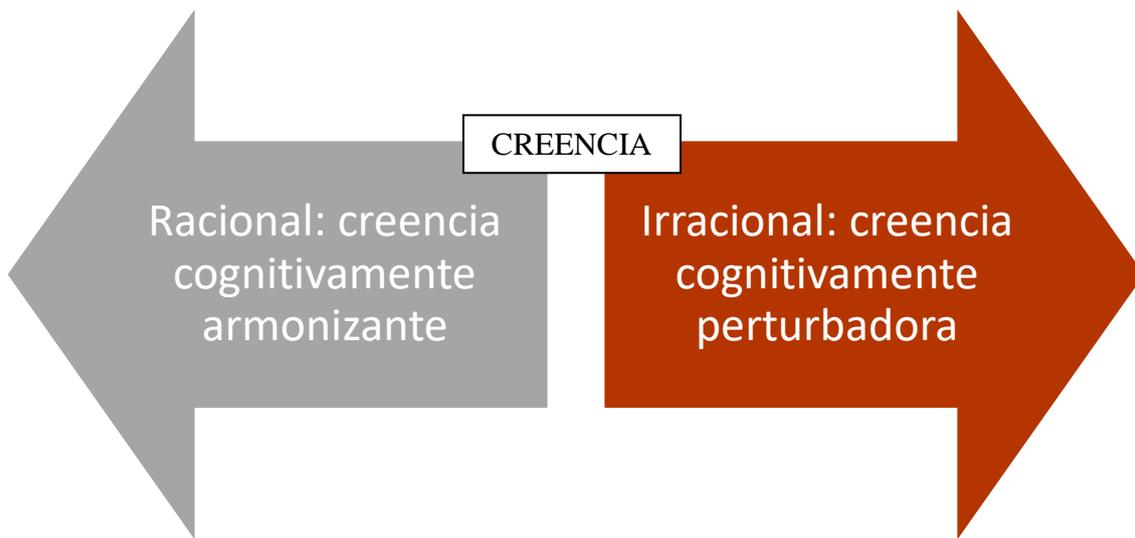
## 4.2.10. Actividad práctica

### 4.2.10.1. Cuadros de aproximación

---



Cuadro 3. La mente como fábrica



**Cuadro 4. Creencias divergentes**



**Cuadro 5. Creencias divergentes**

#### **4.2.10.2. Lectura de texto: la creencia según José Ortega y Gasset**

La ideas se tienen; en las creencias se está. Pensar en las cosas, contar con ellas. (...) Esas ideas que son, de verdad, creencias constituyen el continente de nuestra vida. No son ideas que tenemos sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas se confunden para nosotros con la realidad misma. Son nuestro mundo y nuestro ser. (...) Con las creencias propiamente no hacemos nada sino que simplemente estamos en ellas. En efecto, en la creencia se está, la ocurrencia se tiene y

se sostiene pero la creencia es quien nos tiene y sostiene a nosotros. Hay, pues, ideas con que nos encontramos por eso las llamo ocurrencias e ideas en que nos encontramos, por eso las llamo creencias. (...) Analice el lector cualquier comportamiento suyo, aun el más sencillo en apariencia. El lector está en su casa y por uno u otros motivos resuelve salir a la calle. ¿Qué es en todo este su comportamiento lo que propiamente tiene lo carácter de pensado, aun entendiendo esta palabra en su más amplio sentido, es decir, como conciencia clara y actual de algo? El lector se ha dado cuenta de sus motivos, de la resolución adoptada, de la ejecución de los movimientos con que ha caminado, abierto la puerta, bajado la escalera. Todo esto en el caso más favorable. Pues bien, aun en ese caso y por mucho que el lector busque en su conciencia, no encontrará en ella ningún pensamiento en el que se haga constar que hay calle. El lector no se ha hecho cuestión ni por un momento de si la hay o no la hay. ¿Por qué? No se negará que para resolverse a salir a la calle es de cierta importancia que la calle exista. En rigor es lo más importante de todo. El supuesto de todo lo demás. Sin embargo, precisamente de este tema tan importante no se ha hecho cuestión el lector, no ha pensado en ello ni para negarlo ni para afirmarlo ni para ponerlo en duda. ¿Quiere esto decir que la existencia o no existencia de la calle no ha intervenido en su comportamiento? Evidentemente no. La prueba se tendría si al llegar a la puerta de su casa descubriese que la calle hubiese desaparecido, que la tierra concluía en la puerta de su domicilio o que ante él se había abierto una sima. Entonces se produciría en la conciencia del lector una clarísima y violenta sorpresa. ¿De qué? De que no había aquella pero ¿no habíamos quedado en que antes no había pensado que la hubiese, no se había hecho cuestión de ello? Esta sorpresa pone de manifiesto hasta que punto la existencia de la calle actuaba en su estado anterior, es decir, hasta qué punto el lector contaba con la calle aunque no pensaba en ella y precisamente porque no pensaba en ella (Ortega y Gasset, 2019).

Esta cita de Ortega nos pone de relieve de una manera muy brillante hasta qué punto las creencias son el subsuelo de nuestra vida. Nuestras creencias son el fundamento de nuestra existencia, por lo que es muy importante realizar un análisis filosófico y psicológico de las creencias en que vivimos con el objetivo de hacer de nuestra vida una obra de arte: el emprendimiento de los emprendimientos. Las creencias dan consistencia a nuestras necesidades cognitivas que son afianzadas por nuestro diálogo interno. Entonces, sentimos de una determinada manera. Hay libertad. Hay capacidad de

creación diaria. Podemos entrenarnos para fabricar las emociones que nos armonicen en una medida muy potente. Contrariamente, si no nos entrenamos, podemos fabricar una vida que no elegiríamos si fuéramos conscientes. La filosofía es imprescindible.

#### 4.2.10.3. Ejercicios

---

- 1) Lee detenidamente el siguiente texto e identifica las tesis principales del diálogo interno del sujeto protagonista. A partir del texto, justifica en qué creencias vive y por qué se sigue de ellas la conclusión inferida al final del texto, a saber: «¡Qué difícil es la vida! ¡la vida es un asco!».
- 2) Desarrolla el proceso cognitivo que sigue el protagonista de la historia desde sus emociones hasta sus necesidades cognitivas que motivan todo su proceso psicológico.

#### Texto

7:45 de la mañana. Era la tercera vez que sonaba el despertador y Eusebio ahora sí abrió los ojos dispuesto a levantarse de la cama. -¡Mierda, ya es tarde, más vale que espabile o voy a llegar tarde a la reunión!-. A Eusebio le gustaba dormir y no era raro que se retrasase, pero también podía ser muy rápido arreglándose y desayunando y eso fue lo que hizo.

A las 8:15 ya estaba dentro del coche camino de las oficinas, donde iba a tener lugar la reunión. Tan sólo iba a llegar diez minutos tarde, pero tenía que darse prisa. Sin embar-go, a la altura de la Gran Vía a las 8:30 se encontró con un atasco. Diez minutos después empezó a pensar -¡Hay que fastidiarse! Voy a llegar súper tarde otra vez. ¡Todo es culpa de ese maldito alcalde que tenemos! Con la de impuestos que pagamos y no es capaz de poner orden en la ciudad. ¡Vaya tráfico de mierda! ¡Si lo tuviese delante se iba a enterar!-

Por lo general, Eusebio era un hombre educado, pero en determinadas situaciones podía soltar para sus adentros todo tipo de tacos e insultos. Esa mañana se estaba poniendo realmente nervioso. La tensión arterial empezó a subir y sintió que la temperatura de su cuerpo ascendía haciendo que empezase a transpirar ya a esas horas.

En un momento dado el tráfico empezó a circular y Eusebio le dio fuerte al acelerador para meterse por un carril desocupado y avanzar terreno. En ese preciso instante otro conductor hizo la misma maniobra e invadió el mismo carril. ¡Unos centímetros más y los dos coches hubiesen colisionado! A Eusebio le dio un vuelco el corazón. Abrió la ventanilla y gritó. -¡Mira por dónde vas, hombre!-. Y el otro conductor en vez de disculparse humildemente respondió: -¡Vete al infierno calvo del copón!- Y desapareció acelerando por el carril de la derecha.

Eusebio se hacía cruces con lo que acababa de oír. ¡Cómo podía haberle dicho eso el otro conductor! ¡Pero si había sido culpa suya! Y pensó: -¡Qué falta de educación! ¡Dónde iremos a parar! El mundo se ha vuelto un sitio horroroso. La gente ya no tiene modales ni le importa nada. Da asco. ¡Me tendría que ir a un país civilizado como Alemania porque los españoles son unos bestias maleducados! A tipos como éste habría que darles una lección-.

Pensando en todo esto a Eusebio le volvió a subir la tensión. ¡Y todavía no eran las 9 de la mañana! En esos momentos ya estaba sudando a mares y una aguda sensación de malestar en el estómago fue tomando fuerza.

A las 9:30 llegó al lugar de la reunión. Llegaba veinte minutos tarde. Nervioso, Eusebio empezó a buscar aparcamiento, pero ¡vaya día! No encontraba ningún espacio libre. Después de un cuarto de hora dando vueltas ya se estaba poniendo de verdadero mal humor. Su diálogo interno era algo así: ¡odio esta ciudad! ¡Con todos los impuestos que pago y no hay un condenado lugar para aparcar y ningún puñetero *parking*! Si tuviese delante al alcalde le daría tantos sopapos que no lo renacería ni su madre. ¡Inútil desgraciado!

Para entonces, el escozor en el estómago era intenso y empezaba a sumársele un insidioso dolor de cabeza. Casi podía escuchar su propio corazón de lo fuerte que le latía. Su ira estaba descontrolada. Pero, por fin, vio un espacio en un chaflán. Era un aparcamiento de tiempo limitado pero Eusebio decidió dejar el coche allí. Total, la reunión duraría poco tiempo y ya estaba harto de buscar. Así que aparcó rápidamente y entró corriendo en el edificio donde le esperaban para la reunión.

Aquel encuentro de trabajo era cosa fácil, pero el jefe llegó con una nueva orden del día y la cosa se alargó. Se quedaron todos a comer y a Eusebio le sentó fatal la comida. Siempre que se estresaba se le revolvía el estómago. Pensó para sus adentros: -menudo capullo tengo por jefe. Cambia los temas de la reunión cuando le da la gana y por su culpa tengo que comerme esta fritanga-.

Por la tarde, exhausto, Eusebio se despidió de sus colegas y se dispuso a volver a casa y darse un merecido descanso. Había sido un día muy duro pero en un ratito estaría en su sofá con una copa de vino en la mano. Lo que no sabía nuestro protagonista es que, al ir a buscar el coche, se encontraría en su lugar una pegatina triangular en el suelo. ¡Se lo había llevado la grúa! Una losa de mármol cayó sobre su cabeza. Despotricando salva-jemente cogió un taxi y se dirigió al depósito de coches. Cuando llegó al lugar, tenía ganas de llorar.

Finalmente, recuperó el coche y volvió a casa. Su mujer le esperaba con la cena.

-Cariño, pero ¿Cómo llegas tan tarde?- le preguntó.

-No sabes qué día he tenido. Ha sido horroroso-. Dijo él. Y empezó a explicar todo lo sucedido. Al acabar, ella señaló:

-Bueno, Eusebio ¡es la tercera vez este mes que se te lleva el coche la grúa! Pon más cuidado, hombre-.

Por la noche, nuestro hombre se metió en la cama y apagó la luz de la mesita de noche para terminar con el día. Dos horas más tarde volvió a encenderla, porque no podía dormir. Su mente no paraba de darle vueltas al siguiente pensamiento: -mi mujer tiene razón, la culpa de todo es sólo mía. ¡Soy un desastre! ¿Cuándo aprenderé?

Su último pensamiento antes de conciliar finalmente el sueño fue:

-¡Qué difícil es la vida, por Dios! ¡La vida es un asco!

### 4.3. El método docente

En primer lugar, es preciso destacar que etimológicamente la palabra 'método' procede del griego *méthodos*, que, en origen, significaba camino. Por ello, se puede entender la noción de método como la vía que decidimos transitar con el objetivo de alcanzar el aprendizaje de los contenidos. Hay numerosos métodos para la enseñanza de la filosofía y la elección de uno u otros depende no tanto de una decisión arbitraria como de la necesidad que expresa cada contenido específicamente en cada caso. Esto es, en función de los conceptos, corrientes o momentos de la clase que se estén tratando o discutiendo se procederá a la utilización de un método u otro.

En cuanto a las clases de filosofía, se utilizarán los métodos analítico, dialógico y, en ocasiones, dialéctico, y la lección magistral. Dichos métodos se trabajarán sobre la base de los contenidos seleccionados de primero de bachillerato pertenecientes al bloque sexto de los mismos que dicen, a saber: "La filosofía y la empresa como proyecto racional. El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa. Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos. El proceso de análisis racional del conjunto de un sistema, de los elementos que lo integran y del orden racional que subyace a la estructura lógica de un proyecto, vital y empresarial".

Resulta conveniente comenzar la lección de la mano del método analítico, puesto que es fundamental que se definan los conceptos que van a ser tratados con precisión, o, cuanto menos, una primera aproximación, ya que, de lo contrario, se podría estar empezando con agujeros en el casco del barco. El método analítico parte de un compromiso epistémico de trabajar el lenguaje. Cabe destacar que algunas de las fortalezas de dicho método consisten en que se puede aplicar a clases cuya ratio de alumnos sea muy numerosa, además de que nos permite recurrir a la experiencia del alumnado de tal manera que se cumple una doble misión, a saber: se hace pensar rigurosamente al alumnado y también podemos, de este modo, averiguar el punto de partida filosófico que nos presentan. La capacidad de pensar rigurosamente los conceptos constituye una habilidad que será muy útil para los alumnos en toda sus vidas académicas, personales y profesionales. En nuestro caso, a propósito de la sesión que ha sido propuesta, se procederá a la definición de filosofía, empresa y objetivo.

Una vez hemos partido de la salida, convendría poner en práctica el método dialógico a partir del cual los alumnos pueden intercambiar opiniones razonadas acerca de los conceptos tratados. Con el fin de que el método produzca un resultado deseable, resulta importante escribir en la pizarra los tres conceptos que están siendo tratados, puesto que los adolescentes no están lo suficientemente maduros en ocasiones como para poder mantener el hilo inicial del diálogo. El método dialógico nos permite determinar lo que Alejandro Sarbach Ferrol revela como “momentos clave”. Estos momentos clave nos esclarecen los elementos fundamentales que han de tenerse en cuenta para redirigir la clase basándonos en la información que dichos momentos nos ofrecen. El método dialógico presenta otras fortalezas como el hecho de que permite participar a todos los alumnos y el profesor pasa a un segundo plano, de tal manera que sólo ha de persuadir la situación mediante un implícito liderazgo para que todos los alumnos y alumnas desarrollen su proceso de aprendizaje sin ser exactamente conscientes de que están siendo enseñados. Todo ello permite superar las dinámicas de lateralización y radiales, ya que la escucha activa ha de ser correspondiente a todos los alumnos y alumnas por igual. Es conveniente que, como profesores, despenalicemos el error y lo presentemos como una fuente de aprendizaje. Asimismo, los alumnos y alumnas aprenden a madurar su manera de expresarse oralmente a partir del método analítico y aprenden, por otra parte, a centrar su atención en lo que sus compañeros y compañeras quieren decir.

En siguiente lugar, el método dialógico puede evolucionar en algunos momentos al método dialéctico entre el profesor y un alumno o alumna con el fin de poner al descubierto las contradicciones que una idea encierra, ya que el objetivo de la dialéctica es llegar a descubrir dicha contradicción para alcanzar el conocimiento. A partir de este método podemos percibir la perfectibilidad necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo importante es el proceso y no la perfección final, que, dicho sea de paso, no es un valor interesante debido a que, en un sentido estricto, no existe. Las fortalezas del método dialéctico residen principalmente en el hecho de que el alumno puede aprender a argumentar de una manera más madura.

En último lugar, conviene hacer referencia al método de la lección magistral, ya que resulta muy útil desarrollar la última parte de la clase con una exposición monólogo del

profesor en que se expliquen y recapitulen los conceptos tratados de una forma estrictamente académica. Dentro de este método cabe destacar cuatro niveles de exposición, a saber: primero, una exposición técnica; segundo, una exposición más abiertamente expresada; tercero, una exposición en lenguaje coloquial; cuarto, la ejemplificación concreta de lo anterior. La finalidad de la lección magistral es fundamentalmente informativa, en la que no hay aprendizaje, sino corriente de información, de manera que los alumnos y alumnas han de resolver la información una vez finalizada la lección constituyendo, por tanto, el proceso de aprendizaje. La mayor parte del saber es estructurado y se puede transmitir mucha información en poco tiempo. Después, otras de las fortalezas del empleo de este método consisten en que el alumno se siente acompañado en todo momento y le capacita para entender con precisión la materia tratada para poder ampliar, al ofrecerse una visión sintética.

En conclusión, conviene conocer y desarrollar todos los métodos expuestos porque se asume que no hay un método universal que pueda ser aplicado de una manera fructífera para la consecución de los diferentes momentos dentro del aula. Cada uno de los métodos se adecúan mejor a cada situación, de tal manera que podemos hacer uso de ellos de la manera más conveniente.

## 4.4. Criterios e instrumentos de evaluación

### 4.4.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Recordemos por un instante cuáles son exactamente los contenidos seleccionados pertenecientes al bloque sexto «la racionalidad práctica» de contenidos del primer curso de filosofía en el bachillerato español, a saber:

«La filosofía y la empresa como proyecto racional. El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa. Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos. El proceso de análisis racional del conjunto de un sistema, de los elementos que lo integran y del orden racional que subyace a la estructura lógica de un proyecto, vital y empresarial. La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios».

Por consiguiente, los criterios de evaluación nos indican los rasgos que hemos de tener en cuenta a la hora de diseccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia dada: los contenidos. Son las directrices que conducen el proceso de evaluación, de tal manera que se precisa que el alumno debe haber adquirido la capacidad potencial que guarda la filosofía sobre la base de la creación de un proyecto vital o empresarial. Este criterio de evaluación hace referencia directamente a la sexta competencia de la LOMCE denominada “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”. Los criterios se sustentan sobre la base de los contenidos dados.

Los criterios específicos de evaluación de los contenidos seleccionados conforme a la Orden EDU/365/2015, de 4 de mayo, primer curso de filosofía de bachillerato, son los siguientes, a saber:

«Conocer las posibilidades de la filosofía en la creación de un proyecto, en general y, en el ámbito empresarial, en particular, valorando su papel potenciador del análisis, la reflexión y el diálogo. Comprender la importancia del modo de preguntar radical de la metafísica para proyectar una idea o proyecto, vital o empresarial, facilitando los procesos de cuestionamiento y definición de las preguntas radicales y las respuestas a las mismas. Comprender el valor de la teoría del conocimiento, la razón crítica y la lógica para introducir racionalidad en el origen y desarrollo de un proyecto»

Estos contenidos pretenden poner de relieve el papel de la filosofía como elemento interviniente para la consecución de la elaboración de un proyecto de empresa para lo cual resulta fundamental el esclarecimiento de unos objetivos previos, ya que es necesario saber exactamente hacia dónde dirigir los esfuerzos. Este procedimiento racional de acción es de vital importancia no sólo para la elaboración de un proyecto de empresa sino para una gran mayoría de acciones humanas, lo que hace referencia a la estructuración lógica del mismo pudiéndose establecer un isomorfismo entre un proyecto vital y empresarial. Por tanto, la filosofía puede representar una herramienta indispensable para sembrar expectativas de éxito como seres humanos.

Por su parte, los estándares de aprendizaje hacen referencia directa a la especificidad de los contenidos que un alumno ha de haber adquirido al término de los contenidos. Es preciso destacar que dichos estándares de aprendizaje desaparecerán con la nueva Ley de Educación, a saber: LOMLOE (Ley Orgánica de Mejora de la Ley de Calidad Educativa, 2020). Puesto que aún nos encontramos en la vigencia de la LOMCE (2013) es preciso realizar un análisis de los estándares de aprendizaje concretados en los contenidos seleccionados en la presente propuesta didáctica, que son:

«Valora y utiliza la capacidad argumentativa, de forma oral y escrita, como herramienta contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia. Reflexiona por escrito, argumentando sus propias ideas y sobre las posibilidades del pensamiento utópico».

Los estándares de aprendizaje nos ponen de manifiesto que los alumnos y las alumnas deben haber adquirido, con el fin de satisfacer la sexta competencia “el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”, una mayor toma de conciencia de la importancia que supone la capacidad para argumentar tanto en la dimensión teórica como práctica. Ello tiene una repercusión directa en la calidad de las reflexiones llevadas a cabo, ya que se establece un puente entre la capacidad de ordenar el pensamiento con la elaboración de proyectos racionales y de empresa u otros proyectos de orden creativo y sus posibilidades de emprendimiento.

Por mi parte, encuentro muy relevantes los contenidos y sus correspondientes criterios de evaluación, así como los estándares de aprendizaje. No obstante, considero que son insuficientes para la consecución de los objetivos planteados, ya que parece reducirse la filosofía a una estricta racionalidad argumentativa, dejándose a un lado los elementos emocionales que vertebran nuestros estados mentales y las relaciones con los

demás seres humanos, animales y el entorno en su totalidad. Es decir, parece reducirse el emprendimiento a un cálculo lógico y argumentativo, lo que, desde mi punto de vista, constituye un reduccionismo insalvable. Con respecto al contenido específico de la elaboración de un proyecto empresarial, si asumimos que la economía comprende elementos relativos a estados de ánimo, entonces resulta insuficiente emprender proyectos solamente desde la vertiente racional en un sentido estricto. Obviamente, la elaboración de proyectos encierra un componente muy importante de racionalidad, pero no es posible reducirlo a la misma.

Por tanto, resulta igualmente trascendente hacer referencia a un desarrollo de la filosofía como mejora de las estrategias emocionales para relacionarnos con nuestros deseos dentro de un marco de convivencia. La filosofía nos puede dotar de instrumentos fundamentales para mejorar nuestras capacidades de comunicación y de persuasión de nuestro entorno. En este sentido el liderazgo propuesto contiene un isomorfismo entre el liderazgo necesario para la motivación y la creación de elenco en contextos de enseñanza-aprendizaje como en contextos empresariales y/o laborales. Se entiende, por ello, que la filosofía nos puede dotar paralelamente de un andamiaje de recursos lógicos y argumentativos así como de un progreso de nuestra inteligencia emocional y creativa.

Desde un punto de vista personal, apuesto por una filosofía que guarde dentro de sí misma la ambición por establecer mejoras racionales sin olvidar los fundamentos emocionales, ya que somos, ante todo, seres emocionales. Se entiende que la racionalidad debe partir de la emocionalidad y no al revés. Si el liderazgo nace de la emocionalidad para, después, nutrirse de la racionalidad filosófica, entonces estaremos hablando de una persuasión sobre la que se construirán procesos de enseñanza-aprendizaje humanos rebosantes de motivación y sostenibilidad. En cambio, si la racionalidad no tiene en cuenta la emocionalidad, estaríamos hablando de contextos que podrían tender a la manipulación, cuyo alcance emocional positivo es tan escaso que la sostenibilidad de los proyectos serían de corto alcance. Es preciso evitar un “quemazón de racionalidad”.

Además, esta aproximación emocional de la filosofía tiene relación directa con elementos transversales del currículum propuesto en la LOMCE como la educación para el ecologismo y el desarrollo sostenible. La filosofía ha de esclarecer que hemos de ver el planeta tierra como nuestra madre, en lugar de una infinita fábrica. Nadie explotaría a su madre, en cambio, sí a un robot al servicio instrumental humano. Por tanto, la filosofía debe trabajar por analizar las creencias en las que vivimos. Recordemos como

definición de creencia la dada por Ortega: “esas ideas que son, de verdad, creencias constituyen el continente de nuestra vida(...) no son ideas que tenemos sino ideas que somos(...) son nuestro mundo y nuestro ser” (2019, p.25). Asimismo, la motivación es el motor del emprendimiento vital.

La calificación tendrá en cuenta todos los instrumentos de evaluación, y la valoración de la asignatura a través de las herramientas de evaluación será:

<b>Observación sistemática y análisis de tareas</b>	
Participación en las actividades del aula	25%
Cuaderno de clase ( <i>portfolio</i> ). El <i>portfolio</i> es un espacio creativo en el que hay libertad total para relacionar los contenidos de las asignatura con aspectos personales. No se juzga el contenido, pero sí el proceso de elaboración	
<b>Proyectos</b>	
Proyectos de emprendimiento sobre los contenidos de una manera conjunta la totalidad de la clase	25%
<b>Participación activa</b>	
Intervenciones oportunas	10%
Actitud colaboradora y proactiva	
Respeto a los compañeros y al profesor	
Regularidad, asistencia y puntualidad	
<b>Examen escrito</b>	
Pruebas de elaboración en las que los alumnos deberán mostrar el grado de asimilación de los contenidos a través de un comentario de texto	40%
<b>Penalizaciones – Portfolio y Examen Escrito</b>	
Penalizaciones por ortografía	-0.10 por cada falta de ortografía
Penalizaciones por errores de orden sintáctico, gramatical o semántico	-0,05 por cada error detectado

Cuadro 6. Instrumentos de evaluación

## BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES (2009). *Ética a Nicómaco*. Madrid, Alianza Editorial.
- ANDERSON, K.D (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School effectiveness and school improvement* 15(1). 97-113.
- ANGELLE, P (2011). Teacher as leaders: collaborative for learning communities. *Counterpoints*, 408: 229-238.
- ARNAU, J (2016): *La invención de la libertad*. Girona: Atalanta.
- BALDUZZI, E (2015): Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía* 260: 141-155.
- BENNIS, W., NANUS, B (1985): *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.
- BOWMAN, R.F (2004): Teachers as leaders. *The clearing house*, 77 (5) 187-189.
- BURROUGHS, N.F (2007): A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance resistance with learning. *Communication Education* 56 (4): 453-475.
- BARTH, R (2001). *Learning by heart*. San Francisco: CA Jossey Bass.
- BARTH, R (1999). *The teacher leader*. Providence: The Rhode Island Foundation.
- BLASE J.R y BLASE, J (2004). *Handbook of instructional leadership. How successful principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks: Corving Press.
- COLINO AGUADO, C (2017): *Competencia emprendedora y ABP. Arma de construcción educativa*. (Trabajo de Fin de Máster). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- CONGER, J.A (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider perspective on these developing streams of research. *Leadership Quarterly* 10: 145-179.
- COVEY, S.R (2005). *El 8º hábito de la efectividad a la grandeza*. Barcelona: Paidós.
- CROWTHER, F., KAAGAN, S.S, FERGUSON, M., HANN, L (2002). *Developing teacher leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- DANIELSON, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational leadership* 65 (1): 14-19.
- DAY, C y GU, Q (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.

- DEN HARTOG, D.N., DE HOOG, A.H.B., & KEEGAN, A.E (2007). The interactive effects of belongingness and Charisma on helping and compliance. *Journal of applied Psychology* 92(4): 1131-1139.
- FIGUEROA, C (2010). Developing Practical/Analytical Skills Through Mindful Classroom Simulations for "Doing" Leadership. *Journal of Public Affairs Education* 20(1): 113-129.
- FULLER, W.E (1989). The teacher in the country. En D. Warren (Ed). *American teachers: histories of a profession at work* (98-117). New York: Macmillan.
- DICKMANN, M.H, & STANFORD BLAIR, N (2009). *Mindful leadership: A brain based framework* (2nd edition). Thousand Oaks: CA Corwin press.
- GABRIEL, J.G (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Assosiation for supervision of curriculum development.
- GARCÍA HOZ, V (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V (1990). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp.
- GARCÍA HOZ, V (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- GARDNER, H y LASKIN, E (1995): *Mentes líderes: Una anatomía del liderazgo*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D (2005). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D (2015). *Liderazgo: el poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- GOODBOY, A.K & BOLKAN, S (2009). College teacher misbehaviors direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western journal of communication* 73: 204-219.
- GUINEY, E (2001). Coaching isn't just for athletes: the role of teacher leaders. *Phi Delta Kappan* 82(10): 740-743.
- HALL, B.W (2011). Teaching students about congress and civic engagement. *PS: Political Science & Politics* 44(4): 871-881.
- HALLINGER, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3): 329-351.
- HALLINGER, P (2010): Developing instructional leadership. En Davies, B. y Brundrett, M. (Eds). *Developing successful leadership* (61-76). Dordrecht: Springer.

- HARGREAVES, A., FINK, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad. *Revista de Educación* 339: 43-58.
- HARGREAVES, A EARL Y RYAN, J (1996). *Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HARRIS, A (2002). *Building the capacity for school improvement*. New Orleans, LA.
- HARRIS, A (2004). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal* 59: 22-23.
- HELTERBRAN, V (2016). Teacher leadership: overcoming “I am just a teacher syndrome”. *Counterpoints* 466: 114-120.
- HURLEY, J.C (2009). *The six virtues of the educated person*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- HURLEY, J.C (2016). Teacher leadership: A new foundation of education? *Counterpoints* 466: 186-196.
- JAMES, W (2016). *Pragmatismo*. Madrid: Alianza.
- KATZENMEYER, M., MOLLER, G (2009). *Awakening the sleeping giant*\_(3rd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- KENT, A.M (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education* 124(3): 427-435.
- LAKOMSKI, G (2011). Saber cómo aprender gestión del conocimiento y el reto de crear comunidades de aprendizaje. *Educar* 47(1): 13-30.
- LAMBERT, L (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Assosiation for supervision and curriculum development.
- LAMBERT, L (2003a). Leadership redefined. An evocative context for teacher leadership. *School leadership and management*, 23 (4): 421-430.
- LAMBERT, L (2003b). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- LANGER, E. J (1989): *Mindfulness reading*, M.A: Adison Wesley Longman.
- LANGER, E.J., MOLDOVEANU, M (2000): The construct of mindfulness. *Jounal of social Issues* 56 (1), 1-9.
- LEITHWOOD, K., LOUIS, L., ANDERSON, S y WALHSTROM, K (2004): *Review of research: how leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

- LEITHWOOD, K. Y SUN, J (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School effectiveness and school improvement* 26(4): 499-523.
- LÓPEZ YAÑEZ, J., GARCÍA JIMÉNEZ, E., OLIVA RODRÍGUEZ, N., MORETA JURADO B. Y BELLERÍN, A. (2014).: El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 12(5): 61-78.
- LORENZO DELGADO, M (2005): El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía* 63(232): 367-388.
- LLORENT BEDMER, V., COBANO DELGADO, V., NAVARRO GRANADOS, M (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista española de pedagogía* 75(268): 541-564.
- LOWEN, A (2009): *Miedo a la vida*. Barcelona: Papel de Liar.
- MARKS, H.M y PRINTY, S.M (2003). Principal leadership and school performance: a integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly* 39(3): 370-397.
- MULFORD, B (2006). Liderazgo para la mejora de la calidad de la enseñanza en secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 10(1): 1-22.
- MUMPHORD, K.M (2013): *Elementary teachers perceptions of instructional leadership and student achievement*. Tesis Doctoral. University of Texas.
- NEWMANN, F.M. WEHLAGE, G.G (1995): *Successful school restructuring*. Madison: Center on organization and restructuring of schools, University of Wisconsin.
- ORTEGA Y GASSET, J (2019). *Ideas y creencias y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- PARDO MARTÍN, R (2013). *Estilos de enseñanza y perfiles de liderazgo: Análisis experimental y propuesta didáctica* (Trabajo de Fin de Estudios). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PLAX, T.G., KEARNEY, P., DOWNS, T.M, STEWART, R.A (1986). College student resistance toward teachers' use of selective control strategies. *Communication research reports* 3: 20-27.
- REGUERO MARTÍN, I (2019). *La gestión de equipos y el liderazgo. El liderazgo en Ikea* (Trabajo de Fin de Estudios). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- RODRÍGUEZ AKLE, A; MÁRMOL DAZA, M (2009). Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. *Investigación & Desarrollo*. 17(1): 192-207. núm
- ROGERS, J (2005). Aspiring to teacher leadership identifying teacher-leaders. *Medical teacher* 27(7): 629-633.
- BROWN, D.J. (2013). *Remando como un sólo hombre*. Salamanca: Nórdica Libros.
- SEASHORE, L.K., DRETZKE, B. Y WALHSTROM, K. (2010). How does leadership affects student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3): 315-336.
- SENGE, P (2000): *Schools that learn. A fifth discipline field book for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- SHATZER, R.D., CALDARELLA, P., HALLAM, P.R y BROWN, B.L (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: implications for practice. *Educational management administration leadership* 42(4): 445-459.
- SHERRILL, J.A (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century. *Theory in practice* 38(1): 56-61.
- SIERRA VILLAMIL, G.M (2015). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible Bogotá. *Revista de la Escuela de Administración de Negocios* 81: 111-128.
- SILIUS, H., MULFORD, B (2004). School as learning organizations effects on teacher leadership and student outcome. *School effectiveness and improvement journal* 15 (3-4): 343-366.
- SONNEFELD, H (2011). *Liderazgo ético*. Madrid: Encuentro.
- STIGLER, J.W., HIEBERT, J (1999). *The teacher gap*. New York: Free Press.
- THORNTON, H. (2004). What can we learn about retain ing teachers from PDS teachers´ voices middle school journal 35(4): 5-12.
- THORNTON, H (2016). Excellent teachers leading the way: how to cultivate teacher leadership. *Middle School Journal* 41(4): 46-43.
- WASLEY, P.A (1991): *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.