



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Fomentar la ética laboral en Filosofía de 1º de Bachillerato

Trabajo fin de estudio presentado por:	Marianne Ewert
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Filosofía
Directora:	Carmen Cares
Fecha:	22.06.2022

Resumen

La legislación educativa vigente recomienda promover el desarrollo personal de los estudiantes de Bachillerato, así como proporcionarles las herramientas imprescindibles para ayudarles a ser ciudadanos dotados de principios éticos que los acompañarán en su vida de adultos. Estos principios, que también deberían regir sus visiones y decisiones laborales, cobran especial importancia a medida que los jóvenes alcanzan una edad en la que deben empezar a reflexionar sobre sus aspiraciones y su futuro profesional. Sin embargo, las observaciones y los estudios realizados al respecto sugieren que los estudiantes poseen nociones superficiales sobre el mundo y la ética laboral, que les inducen a descuidar el fomento de las propias capacidades y promueven cierto desprecio por ocupaciones poco lucrativas. Además, no son capaces de crear un vínculo coherente entre sus nociones éticas y sus intenciones laborales: esto crea una disociación no solo a nivel teórico, sino que repercute en su desarrollo personal integral.

El siguiente trabajo tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención educativa para fomentar la ética laboral en el alumnado de Filosofía de 1º de Bachillerato.

Como base teórica, se apoya en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, ya que su enfoque pluralista trata de restaurar la sana interrelación entre competencias personales y decisiones vitales. Como metodología, se hace uso del aprendizaje-servicio, implementándolo en paisajes de aprendizaje laboral dentro de un recinto escolar.

La conclusión de la propuesta didáctica es que los alumnos adquieren un mejor conocimiento de la realidad laboral que les permite ajustar sus preconociones éticas al respecto. Además, al comprometerse a realizar un proyecto de aprendizaje-servicio en el que deben reconocer su responsabilidad e interrelacionarse con personas de distintas especialidades, revisan estereotipos dañinos y amplían su propio horizonte profesional.

Palabras clave: desarrollo personal, ética laboral, disociación, inteligencias múltiples, aprendizaje-servicio.

Abstract

Current Spanish educational legislation recommends promoting personal development of students in secondary schools. It also advises providing them with the essential tools to help them become citizens endowed with ethical principles that will accompany them throughout adulthood. These principles, which should also govern their work-related visions and decisions, become crucially significant as young people reach an age that demands initial reflection on their ambitions and professional future.

Nevertheless, related observation and research suggest that students have superficial notions of work and work ethics that lead them to neglect their own abilities and promote a certain disdain of less profitable occupations. Furthermore, they seem not capable of linking their ethical notions to their work-related projects in a consistent manner, thus creating a dissociation that affects their full personal development.

The following thesis aims to design an interventional proposal to promote work ethics in students of Philosophy in a Spanish secondary school.

Our proposal is based on Howard Gardner's multiple intelligences approach as its pluralistic focus tries to restore the wholesome relationship between personal competence and vital decision-making. The main applied methodology is service learning, which will be set in work-related learning landscapes within school grounds.

The conclusion of this educational proposal is that students acquire a better understanding of real work life that allows them to adjust their preconceived ideas about work ethics. Moreover, since they commit themselves to carry out a service-learning project which will require responsibility and communicating with staff of several work areas, they will review pernicious stereotypes and broaden their professional horizons.

Keywords: personal development, work ethics, dissociation, multiple intelligences, service learning.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación	8
1.2.	Planteamiento del problema.....	9
1.3.	Objetivos	11
1.3.1.	Objetivo general	11
1.3.2.	Objetivos específicos	11
2.	Marco teórico	12
2.1.	La teoría de las inteligencias múltiples: antecedentes, conceptos clave y crítica	12
2.1.1.	Antecedentes y conceptos clave de la teoría de las inteligencias múltiples	13
2.1.2.	Críticas a la teoría de las inteligencias múltiples.....	17
2.2.	La teoría de las inteligencias múltiples en clase de filosofía: propuestas recientes .	19
2.3.	Metodologías aplicadas a la ética laboral	21
3.	Propuesta de intervención	25
3.1.	Presentación de la propuesta.....	25
3.2.	Contextualización de la propuesta	26
3.3.	Intervención en el aula.....	29
3.3.1.	Objetivos	30
3.3.2.	Competencias	30
3.3.3.	Contenidos	31
3.3.4.	Metodología	31
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades	35
3.3.6.	Recursos	46
3.3.7.	Evaluación	47
3.4.	Evaluación de la propuesta	50

4. Conclusiones.....	53
5. Limitaciones y prospectiva	55
Referencias bibliográficas	57
Anexo A.	61
Anexo B.	62
Anexo C.	63
Anexo D.	64
Anexo E.	65

Índice de figuras

Figura 1. Esquema del fundamento teórico de la propuesta de intervención	12
Figura 2. Cosmovisiones presentadas mediante la aplicación de la inteligencia cinestésica..	19
Figura 3. Propuesta para tratar el tema de la responsabilidad cívica mediante la conexión de los niveles de la taxonomía revisada de Bloom con distintas inteligencias.....	20
Figura 4. El juego de los seis sombreros para resolver conflictos de ética laboral	21
Figura 5. Propuesta de aprendizaje cooperativo (I)	23
Figura 6. Propuesta de aprendizaje cooperativo (II)	23
Figura 7. Esbozo del recinto escolar en el que se sitúa la propuesta de intervención.....	26

Índice de tablas

Tabla 1. Sesión 1.	36
Tabla 2. Sesión 2.	37
Tabla 3. Sesión 3.	38
Tabla 4. Sesión 4.	39
Tabla 5. Sesión 5.	40
Tabla 6. Sesión 6.	41
Tabla 7. Sesión 7.	42
Tabla 8. Sesión 8.	43
Tabla 9. Sesión 9.	44
Tabla 10. Sesión 10.	45
Tabla 11. Recursos.	46
Tabla 12. Matriz DAFO.	50

1. Introducción

El siguiente trabajo se plantea elaborar una propuesta de intervención sobre la relación de los alumnos de 1º de Bachillerato con el mundo laboral y sus dimensiones éticas: un tema para ellos de gran relevancia en su futuro próximo y, a la vez, cargado de incógnitas, dada su inexperiencia en el ámbito. Como base curricular, nos apoyaremos en algunos contenidos de filosofía para 1º de Bachillerato, establecidos en el bloque 6 del *Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (p. 255-256).¹

1.1. Justificación

Ya que el tema abordado en este trabajo es la ética laboral, trataremos de justificar, a continuación, por qué nos parece indicado dedicarle una propuesta de intervención educativa. Para ello, nos apoyaremos en la legislación vigente al respecto.

Así, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, cuenta entre sus objetivos no solo “desarrollar las competencias tecnológicas básicas” tan importantes en un mundo dominado por la digitalización, sino “avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización” que debe ir a la par con estas competencias (p. 27).

Como nuestra propuesta de intervención se ubicará en un centro ficticio de la Comunidad de Madrid, también resulta interesante que el *Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo del Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato*, fije como contenido transversal de todas las asignaturas una “ética empresarial” que fomente “la igualdad de oportunidades”, “el respeto hacia el medio ambiente” y, además, sensibilice sobre “los riesgos de la explotación” en relaciones laborales (p. 32-37).

¹ Actualmente, el Real Decreto 1105/2014 queda derogado por la *Disposición derogatoria única 1. del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato* (p. 18): <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>

No obstante, para justificar el uso del decreto derogado recientemente para nuestra propuesta educativa, nos ceñimos a la *Disposición final cuarta del Real Decreto 243/2022* (p. 19), según la cual la derogación no entrará en vigor para 1º de Bachillerato antes del curso escolar 2022/2023. Nuestra propuesta, sin embargo, está diseñada para el curso escolar actual 2021/2022.

Más recientemente, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2, de 3 de mayo, de Educación*, establece que es necesaria “una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente” (p. 122871).

Si ampliamos el horizonte geopolítico, los cambios efectuados en la normativa vigente en España resultan ser producto, también, del diálogo con los países constituyentes de la Comunidad Europea y del deseo de formar parte de un proyecto educativo común, de modo que no es extraño que los planteamientos en cuanto a ética laboral expuestos en la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* guarden parecido con la normativa nacional: la competencia emprendedora, según la *Recomendación del Consejo*, debe “tener en cuenta los principios éticos y los desafíos del desarrollo sostenible”, así como capacitar a los jóvenes para “la empatía y cuidar de las personas y del mundo, y aceptar la responsabilidad de adoptar planteamientos éticos [...]” (p. 11).

Dado lo expuesto, pues, el contenido escogido para nuestra propuesta de intervención educativa encuentra un sólido respaldo en la normativa educativa tanto en el ámbito nacional como en el seno de la Comunidad Europea.

1.2. Planteamiento del problema

El problema que se aborda en este trabajo de fin de máster es la falta de reflexión de los estudiantes de Bachillerato sobre las dimensiones éticas del mundo laboral.

Basamos nuestro diagnóstico, por un lado, en una experiencia personal recurrente que precisaremos a continuación, así como en la literatura especializada que encomienda un mayor fomento de la ética laboral entre los jóvenes.

A menudo, preguntados por sus predilecciones sobre posibles carreras profesionales a abordar después de su etapa escolar, los estudiantes de Bachillerato, aunque aún no sepan por qué oficio decantarse, expresan su deseo de “ganar mucho dinero”. Esta respuesta, aunque pudiera arrancarnos una sonrisa por ingenua, de por sí no es en absoluto desdeñable: el dinero, queramos o no, en nuestra sociedad es un valor que abre muchas puertas. Refleja, además, una actitud heredada de la generación de sus padres que, según el diagnóstico expresado por los autores Duque y Durán Vázquez (2018) en su estudio comparativo de tres

generaciones trabajadoras, ya fomentó valores del trabajo más “individualistas, hedonistas e instrumentales” (p. 22).

Genera más preocupación, sin embargo, descubrir en las conversaciones con algunos jóvenes que existe cierto menosprecio hacia aquellas profesiones no asociadas con el acaparamiento de riqueza; una tendencia generalizada y en absoluto limitada a la percepción juvenil, que podría influir en la baja autoestima profesional de aquellos cuyos servicios esenciales tanto apreciamos durante los peores períodos de la pandemia del COVID-19 (EFE News Service, 2022; van Drie y Reeves, 2020).

Tampoco parece haber una concienciación profunda, entre los jóvenes, sobre si la profesión en mente será compatible con otros valores que, en principio, defienden la mayoría de ellos: el respeto por el medio ambiente, la dignidad en las relaciones humanas, etc. De hecho, los estudios realizados al respecto apuntan a que los valores éticos de los jóvenes “con frecuencia se quedan en concepciones teóricas, y no siempre son tenidos en cuenta ni aplicados a la práctica cotidiana, en especial, en lo que al desarrollo de acciones solidarias y trabajo a favor de otros se refiere” (Morales Rodríguez y Trianes Torres, 2012, p. 72).

Por último, nos encontramos incluso con quien trágicamente tiende a descuidar o incluso avergonzarse de sus propios talentos e inclinaciones, si estos no siguen las “motivaciones de tipo externo”, como las ofrece el estereotipo del trabajo lucrativo, o “la valoración social e intelectual que se hace de los distintos saberes”, entre los que suelen salir perdiendo las artes y las humanidades (Corrales Serrano et al., 2018, p. 17). Así, la *Universidad Autónoma de Barcelona* ha realizado un estudio según el cual menos del 50% de los estudiantes de 4º de la ESO pretende elegir carreras o formaciones que se corresponden con las actividades y ámbitos que más les gustan y motivan (Castelló y Cladellas, 2021, p. 13).

Sin querer agigantar la contradicción que supone, formulada en simples palabras, el no obrar según las propias creencias, el hecho de que tanto la legislación estatal (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, p. 122887-122909) como las metodologías y los currículos escolares de las últimas décadas se hayan comprometido a fomentar el desarrollo personal integral del alumnado nos encomienda, especialmente como profesores de filosofía, a velar por que este desarrollo no se estanque o resulte entorpecido por ideologías y estereotipos vagos, pero persistentes, que no solo no son cuestionados, sino que desfiguran la adecuada metacognición sobre ellos.

Por tanto, conociendo la obligación y limitación ética que nos impone la asignatura de filosofía, el objetivo principal de nuestra propuesta no consistirá en desmontar o reconfigurar inclinaciones profesionales y ambivalencias éticas de nuestros alumnos, sino más bien procurarles herramientas para comprenderlas y ser capaces de construirse un futuro, dentro de lo posible y personalmente deseable, de manera coherente y autónoma.

1.3. Objetivos

A continuación, nombramos los objetivos de nuestra propuesta de intervención.

1.3.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención educativa para fomentar la ética laboral en el alumnado de Filosofía de 1º de Bachillerato.

1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de nuestra propuesta de intervención son los siguientes:

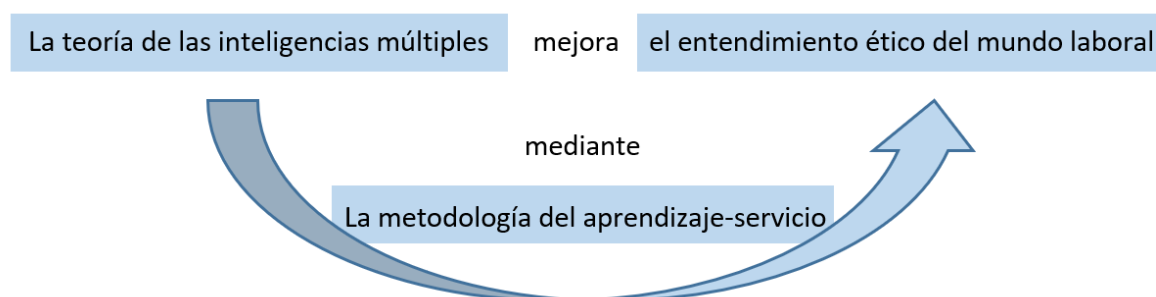
- Indagar en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.
- Vincular algunas competencias curriculares a la teoría de las inteligencias múltiples.
- Diseñar una metodología basada en el aprendizaje-servicio.
- Combinar el aprendizaje-servicio con actividades creativas en paisajes de aprendizaje.

2. Marco teórico

En este apartado, expondremos la fundamentación teórica de nuestra propuesta de intervención. Para ello, recurriremos a los principios y conceptos básicos de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2006). También presentaremos las críticas más relevantes pronunciadas sobre su teoría. Después, revisaremos algunas propuestas recientes basadas en la teoría de las inteligencias múltiples, puestas en marcha en clases de filosofía, y, finalmente, evaluaremos metodologías alternativas al aprendizaje-servicio, aplicadas a la ética laboral.

El siguiente esquema trata de visualizar el fundamento teórico de nuestra propuesta educativa:

Figura 1. Esquema del fundamento teórico de la propuesta de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

2.1. La teoría de las inteligencias múltiples: antecedentes, conceptos clave y crítica

Según el propio creador de la teoría de las inteligencias múltiples, esta encontró su caldo de cultivo, sobre todo, entre los profesionales docentes y pedagogos (Gardner, 2006, p. 25-27): estancados y oprimidos por los parámetros clásicos de inteligencia, que a veces entorpecen el libre desarrollo de las aptitudes de los discípulos que menos se corresponden con el prototipo del discente experto en ciencias y letras, agradecieron el “cambio de paradigma” que supuso la nueva pluralidad de inteligencias propiciada por el enfoque pluralista (Gardner, 2006, p. 255).

Veamos cuáles son los rasgos principales de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, y a qué críticas se expone.

2.1.1. Antecedentes y conceptos clave de la teoría de las inteligencias múltiples

Para explicar los fundamentos y conceptos básicos de la teoría de las inteligencias múltiples, que de ahora en adelante abreviaremos con las siglas “TIM”, haremos referencia a la edición revisada de *Multiple Intelligences* del año 2006 (Gardner, 2006).

Gardner parte de una crítica de las pruebas de inteligencia basadas en las nociones del psicólogo Alfred Binet, a partir de principios del siglo XX, sobre qué significa que un ser humano sea inteligente: en primer lugar, Gardner duda de que la inteligencia, al igual que otras entidades físicas, sea *cuantificable* con métodos similares a procedimientos utilizados en las ciencias naturales y exactas (Gardner, 2006, p. 3). En segundo lugar, los procedimientos implementados por las pruebas de inteligencia en la tradición de Binet le parecen insuficientes y proclives a atrofiar el desarrollo de la inteligencia imperfecta, ya que esta, igual que la superior, sería una condición innata y, en cierto modo, resultado de la suerte o mala estrella genética. Hay que reconocer, sin embargo, para hacerle justicia a Binet, que justo este elaboró el prototipo de las pruebas de inteligencia para *ayudar*, y no descartar a alumnos con dificultades del aprendizaje (Philip, 2016, p.81).

Típicamente, explica Gardner su recelo, las pruebas de inteligencia aplicadas tanto a adultos como, de manera adaptada, a niños y adolescentes, suelen limitarse a cuatro aspectos: la comprensión verbal, la capacidad de abstracción, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. No por casualidad, estos cuatro aspectos se corresponden con tareas de evaluación de la escuela clásica del siglo XX que aún perduran: no hay nada que teman más los alumnos que suspender en lengua o matemáticas, olvidar las fechas de un acontecimiento histórico, o terminar como últimos en una tarea (Gardner, 2006, p. 102).

Es esta fijación en la “capacidad académica” (Gardner, 2006, p. 71), la que omite inteligencias no tenidas en cuenta por los centros de enseñanza; inteligencias, no obstante, no menos existentes y valiosas, a su juicio, que aquellas que tienden a ocultarlas con su monopolio ideológico: de tal modo, la totalidad de inteligencias queda reducida a dos o tres sectores fragmentarios favorecidos por nuestra sociedad, que se corresponderían aproximadamente

con la inteligencia lingüística y la lógico-matemática, constreñidas, a su vez, por el corsé de nuestra cultura obsesionada con conocimientos “demostrables” en exámenes y pruebas de inteligencia descontextualizados (Gardner, 2006, p. 81, 204).

Como consecuencia de este enfoque reduccionista y la descontextualización de los saberes e inteligencias reconocidos, prosigue Gardner, el estudiante ha de lidiar con “dos sistemas de conocimiento incorpóreos” (Gardner, 2006, p. 130) –el escolar y el no escolar–, que producen una brecha cognitiva que Ávila Matamoros (1999) ejemplifica en los siguientes tres perfiles ambiguos de jóvenes estudiantes:

Hay estudiantes que resuelven con gran facilidad problemas prácticos cotidianos, pero manifiestan gran dificultad para dominar las lecciones escolares. Hay en los colegios estudiantes considerados buenos académicamente, pero incapaces de resolver problemas prácticos de su cotidianidad. Hay estudiantes considerados académicamente buenos y que resuelven problemas cotidianos, pero son incapaces de relacionar conscientemente uno y otro saber; no pueden explicar porqués ni especializar el saber (Ávila Matamoros, 1999, p. 21).

Es esta brecha, como hemos decidido llamarla, la quintaesencia del problema que induce a Gardner a promover una reconciliación de la vida y el aprendizaje escolar disociados de los jóvenes estudiantes descritos arriba por Ávila Matamoros (1999) mediante una revisión y ampliación del abanico de inteligencias. En vistas a nuestro tema elegido –la ética laboral– postulamos que los tres tipos de estudiantes presentados por Ávila Matamoros se corresponden también, en gran medida, con ciertos tipos de trabajadores adultos; aquellos que continúan la disociación entre “vida” y “trabajo” a lo largo de su carrera profesional, y sienten alivio –o caen en un vacío– a la hora de jubilarse o enfrentarse al despido. Suturar esta brecha, activando en nuestros jóvenes de Bachillerato potenciales que les ayudarán a ampliar sus intereses profesionales de acuerdo con su desarrollo personal y comprender las polifacéticas dimensiones de la ética laboral, encuentra, pues, una prometedora base teórica en las inteligencias múltiples de Gardner.

Procedemos a enumerar las inteligencias múltiples siguiendo cierta cronología; destacando las primeras tres por corresponderse con el patrón clásico y hasta día de hoy, favorecido a la hora de usar el vocablo “inteligencia”, siguiendo con la ampliación de Gardner, y cerrando la lista con dos inteligencias añadidas a posteriori por el mismo autor (Gardner, 2006, p. 18-21).

La TIM se compone de las siguientes inteligencias particulares y, en principio, independientes entre sí (Gardner, 2006, p. 8-21):

1. **La inteligencia lingüística**, como capacidad de entender y construir unidades semánticas y comunicarse mediante el lenguaje verbal.
2. **La inteligencia lógico-matemática** como paradigma de la “facultad para solucionar problemas” (p. 12).
3. **La inteligencia visual y espacial**, que sería aquella versada en trazar imágenes y mapas mentales desde distintas perspectivas. Se distingue por su capacidad de abstracción.
4. **La inteligencia musical**, que no solo consiste en “tener oído”, sino constituye una facultad universal para asociar y combinar ritmos y sonidos, como podemos observar incluso en los discentes más jóvenes de guarderías.
5. **La inteligencia corporal-cinestésica**, que destaca por el dominio mayor o menor de las capacidades motrices: sirva como ejemplo la precisión cinética de un Rafael Nadal sobre la pista de tenis.
6. **La inteligencia interpersonal** es la capacidad de relacionarse adecuadamente con otras personas. En palabras del propio Gardner (2006), “se edifica sobre una capacidad básica para apreciar distinciones entre los demás – especialmente contrastes en su humor, temperamento, motivaciones e intenciones” (p. 15), y puede llegar a capacitarnos para presagiar comportamientos y “leer” a los demás, como lo hacen los grandes líderes o, en su versión menos loable, algunos manipuladores.
7. **La inteligencia intrapersonal** es aquella que ya recomendaba el “gnóthi seautón” proverbial del templo de Apolo: conocer y relacionar de manera coherente las propias emociones e inclinaciones, de manera que un íntimo amigo nuestro real o ficticio pudiera constatar que efectivamente somos así.
8. **La inteligencia naturalista** fue añadida por Gardner posteriormente a la recopilación inicial de las siete inteligencias previas, y a menudo se revela en una capacidad asombrosa para distinguir plantas o inspirar confianza inmediata en los animales. Un

ejemplo por excelencia sería, para Gardner, Charles Darwin con su don sorprendente de reconocer ejemplares como miembros de una especie, o distinguir especies entre sí (Gardner, 2006, p. 19).

9. **La inteligencia existencial**, a la que Gardner socarronamente asigna el puesto “8 ½” en su listado, es aquella que típicamente se vuelca en las “grandes preguntas” o cuestiones filosóficas como: “¿Para qué vivimos?”, “¿De dónde venimos?”, o “¿Qué es el amor?” (Gardner, 2006, p. 20). Interesantemente, Gardner vacila a la hora de reconocer esta capacidad como una inteligencia más, ya que, según él, (aún) se desconocen las partes del cerebro conectadas específicamente con la generación de estas cuestiones existenciales (p. 21).

Una vez esquematizados los antecedentes y conceptos clave de la TIM, podemos resumir sus fortalezas de la siguiente manera:

En primer lugar, nos ofrece la posibilidad de no descartar al alumno que fracasa en determinados ámbitos, sino al método empleado que muestra una deficiencia justo en que no logra detectar y fomentar las habilidades del alumno. Si, por ejemplo, un niño es incapaz de comprender problemas de geometría mediante el enfoque clásico, habrá que encauzar la enseñanza de la geometría de tal manera que también alguien sin una inteligencia espacial óptima pueda aprender geometría e, incluso, llegar a interesarse por profesiones relacionadas con esta (Gardner, 2006, p.32).

En segundo lugar, la TIM recoge, si no toda, una parte mucho más grande de la experiencia humana que la meramente académica. La común disociación entre la vida escolar y el tiempo libre de los alumnos o, aplicado al tema central de nuestra propuesta de intervención en el aula, el abismo que muchos de nosotros percibimos entre nuestros quehaceres profesionales y nuestra “vida real”, levanta la sospecha de que, en cierta manera, compartimentamos y retenemos ciertas inteligencias para el sector laboral, y otras para nuestra esfera privada – un hecho, en sí, razonable y deseable en cuanto a ámbitos que deben permanecer separados, pero preocupante cuando se trata de capacidades “ninguneadas” por los patrones culturales reconocidos que nos obligan a ejercer como meras aficiones talentos de cuyo empleo sacaría provecho nuestra comunidad laboral. Además, cabe preguntarse si no tendrá algo que ver el comportamiento oportunista, insolidario o incluso cruel de algunos compañeros de trabajo para con otros con la disociación diagnosticada por Gardner entre, por un lado, nuestras

carreras académicas y profesionales, y, por otro lado, nuestra vida personal: quizás la brecha entre los ya mencionados “dos sistemas de conocimiento incorpóreos” (Gardner, 2006, p. 130) también afecte a nuestra percepción ética de lo que concebimos como actitudes aceptables o deleznable, según el lado en el que nos encontremos (Cheney et al., 2010, p. 27-30).

2.1.2. Críticas a la teoría de las inteligencias múltiples

Como cabe esperar, la teoría de las inteligencias múltiples (TIM) tuvo que defenderse de críticas serias y menos serias a partir de su primer esbozo en 1983 hasta el día de hoy.

La crítica principal apunta a que no existen, según los escépticos, evidencias científicas irrefutables de que las inteligencias postuladas por Gardner realmente existan como tales: no solo no hay pruebas de inteligencias múltiples totalmente concluyentes, sino que ni siquiera es razonable el rechazo inicial de Gardner de las pruebas del coeficiente intelectual (CI) clásicas (Sternberg y Kaufman, 2011, p. 11). Larivée (2010) ilustra esta crítica de la siguiente manera:

Gardner sugiere una evaluación contextualizada porque las pruebas de CI miden solamente un número limitado de habilidades. Pero, ¿quién ha sugerido elegir un candidato para una escuela de danza o de pintura únicamente sobre la base de su CI? Rechazar las pruebas de CI pretextando que ellas no miden toda la inteligencia [...] equivale a criticar el termómetro argumentando que este no ofrece una información detallada de la naturaleza de las causas de la fiebre (p. 123).

El propio Gardner elude una respuesta contundente y nos recuerda que las teorías globales, como la de la evolución o la del desplazamiento de las placas tectónicas, requieren de cierto tiempo para acumular un número de casos y transformaciones que las corroboren (Gardner, 2006, p. 68). Ciertamente, recurrir a metáforas de las ciencias naturales para justificar déficits de una ciencia que él prefiere catalogar como “social” (p. 68), no es una respuesta satisfactoria. No obstante, la comparación adquiere cierta plausibilidad ante su exigencia de que el aula ajustada al desarrollo de las inteligencias múltiples ha de observarse a lo largo del tiempo: en consecuencia, evita hablar de “test” o “pruebas”, y apuesta por una “evaluación” contextualizada y continua (Gardner, 2006, p. 180-181).

Otra objeción contra la TIM consiste en considerar la pluralidad de inteligencias basada en conjeturas tautológicas:

Por ejemplo, la inteligencia kinésica se define por la habilidad de utilizar el cuerpo, y esto explica que un individuo que utiliza bien su cuerpo es quien posee una buena inteligencia kinésica. El mismo razonamiento circular se aplica a otras formas de inteligencia. (Larivée, 2010, p. 117)

Es esta una crítica que suele desembocar, de manera más rotunda y socavando los cimientos de la TIM, en la crítica de la presunta aleatoriedad y el inflacionismo de las inteligencias establecidas por Gardner, que también podría reformularse de la siguiente manera: ¿Cómo sabemos si las ocho o nueve inteligencias postuladas no pueden subdividirse, a su vez, en decenas o cientos de otras inteligencias que demostrarían –según el argumento de la regresión infinita viciosa– que tiene poco sentido servirse de ellas como hipótesis de trabajo (Sternberg y Kaufmann, 2011, p. 489-490)?

La respuesta de Gardner es tan esquivada como pragmática: resulta más “útil” y “económico” operar con ocho o nueve inteligencias que con cien o cientos de ellas (Gardner, 2006, p. 74).

Con lo que nos adentramos en el campo de la *practicabilidad* de la TIM, que es el ámbito que nos interesa en vista al uso que pretendemos hacer de ella en nuestra propuesta de intervención. Concluimos esta breve sinopsis de objeciones contra la TIM con una duda nuestra sobre su eficacia práctica, que esperamos resolver mediante el desarrollo de nuestra propuesta de intervención: ¿Existen pruebas concluyentes de que la aplicación de la TIM en los centros educativos funcione, es decir, mejore el rendimiento y la capacidad comprensiva de los alumnos?

Algunas propuestas recientes basadas en la TIM quizás puedan ayudarnos a encontrar una respuesta.

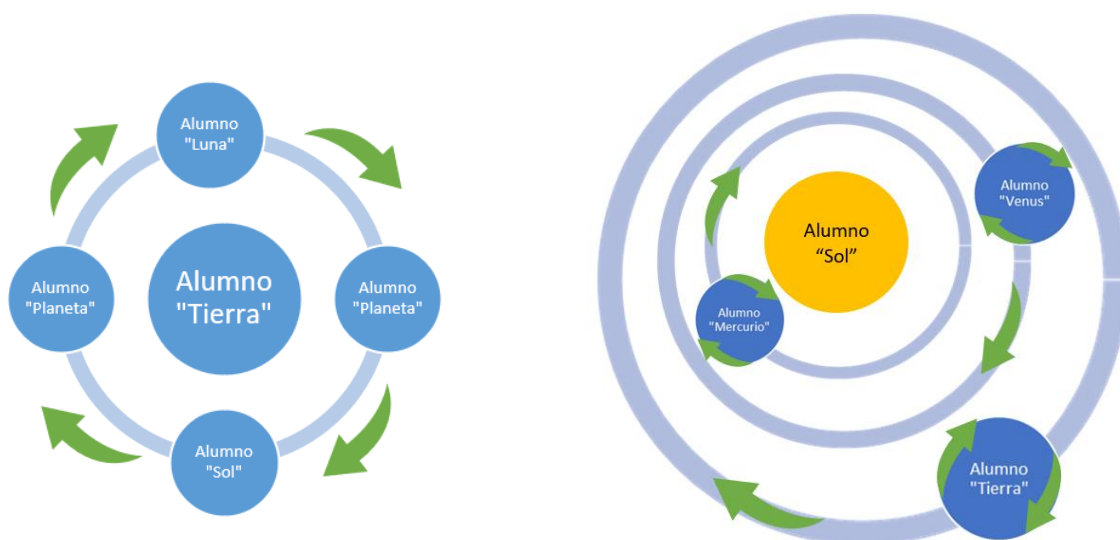
2.2. La teoría de las inteligencias múltiples en clase de filosofía: propuestas recientes

En los últimos años, Gardner ha ganado popularidad en el aula de filosofía. En España, concretamente, contamos con ejemplos alentadores como el colegio concertado *Montserrat* de Barcelona, o el instituto de educación secundaria público *El Brocense*, en Cáceres.

Nos centraremos en dos puestas en práctica de la teoría de las inteligencias múltiples (TIM).

En primer lugar, queremos destacar un proyecto filosófico llevado a cabo en el ya mencionado I.E.S. *El Brocense* que, como muestran las siguientes imágenes elaboradas a partir de un vídeo del propio centro (Anexo A), trata de sintetizar algunas teorías del universo desde Aristóteles a Einstein y la física cuántica, en este caso partiendo de la inteligencia cinestésica.

Figura 2. Cosmovisiones presentadas mediante la aplicación de la inteligencia cinestésica.



Fuente: Elaboración propia.

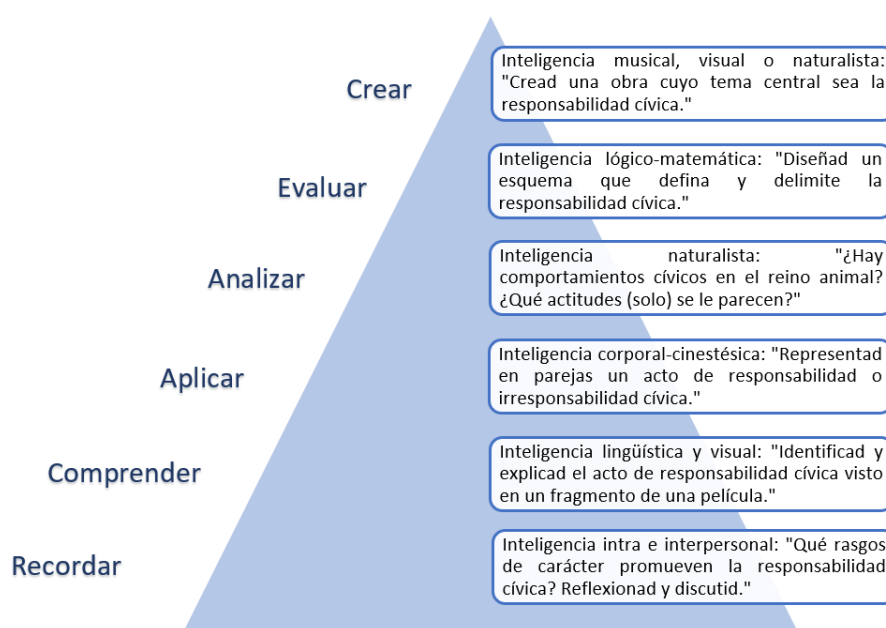
A los alumnos se les encomienda –en grupos de cuatro o cinco– representar con sus cuerpos una cosmovisión que los demás han de adivinar después de una pequeña actuación. Cada grupo tendrá entre cinco y diez minutos para ponerse de acuerdo, ensayar su propuesta y ponerla en escena.

No cuesta imaginarse a cuatro adolescentes dando vueltas alrededor del alumno “Tierra” en la cosmovisión aristotélica. Un mayor desafío supondrá representar la concepción de Kepler, a no ser que se haya tenido la suerte de representar la estrella Sol: los alumnos “planetas” tendrán que practicar y desarrollar la destreza de caminar en círculo y rotar sobre su propio

eje simultáneamente; un procedimiento que requiere, si no nos equivocamos, de un buen sentido del equilibrio y del ritmo acompasado, para no chocar con otros alumnos “planetas”. Es un bello y divertido ejemplo de la aplicación de la TIM que seguramente podría enriquecerse con elementos musicales y artísticos.

Otro ejemplo de la integración de las inteligencias múltiples en clase de filosofía se basa en la propuesta de Gray y Waggoner (2002, p. 184-187) de conectar la TIM con la taxonomía de Bloom. Así, más cercanos a nuestro tema de interés, proponen elaborar una matriz como la siguiente para el tema de la “responsabilidad cívica” (p. 186), en la que los niveles escalonados de la taxonomía de Bloom se trabajan con distintas inteligencias:

Figura 3. Propuesta para tratar el tema de la responsabilidad cívica mediante la conexión de los niveles de la taxonomía revisada de Bloom con distintas inteligencias.



Fuente: Elaboración propia a partir de Gray y Waggoner (2002).

Gray y Waggoner consideran esta enseñanza dual de particular importancia en aulas heterogéneas, con alumnos con distintas aficiones y distintos ritmos de aprendizaje (Gray y Waggoner, 2002, p. 184). Una propuesta como la presentada en nuestra figura 3 se puede realizar tanto en parejas como en grupos reducidos. También se podría diseñar de tal manera que los estudiantes encontrasen los materiales en distintos “paisajes de aprendizaje” dentro o fuera del aula, y siguieran la secuenciación que más les cautivara.

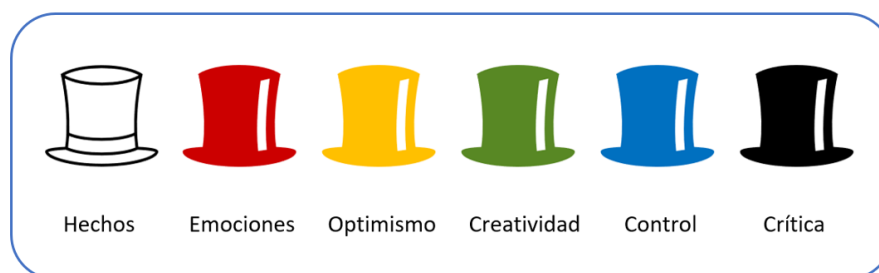
Aunque no nos son conocidos ejemplos escolares de la aplicación de la TIM a nuestro contenido escogido de la ética laboral, sí aumenta el interés de las empresas en el planteamiento de la TIM. Obviamente, hay una gran diferencia entre discutir la ética laboral con un alumno de diecisiete años sin experiencia de trabajo, y con adultos que llevan veinte o treinta años en el mundo empresarial. No obstante, nos podrán servir como paradigma, de manera adaptada a nuestro grupo objeto de intervención, problemas como el del “liderazgo ético”, “generar valor hacia el medio ambiente”, o aspectos tales como la confianza y la credibilidad profesional, tan centrales en el día a día laboral (Nava et al., 2014, p. 91-99).

2.3. Metodologías aplicadas a la ética laboral

Nuestra propuesta de intervención educativa necesitará, además de una fundamentación teórica, una metodología para llevar a la práctica el tema de la ética laboral. Aunque nos hayamos decidido por el procedimiento del aprendizaje-servicio, que explicaremos en el próximo capítulo, ¿con qué metodologías alternativas podría trabajarse la ética laboral para jóvenes sin experiencia en el sector? Presentemos algunos ejemplos.

Una estrategia lúdica para desarrollar la empatía y la ampliación de nuestro horizonte ético mediante la incorporación de distintos puntos de vista sería el “juego de los seis sombreros”, desarrollado por de Bono y diseñado, en principio, para adultos en empresas (1999, p. X-XI). Consiste en adoptar las cualidades de los sombreros representados en la figura 4 en una discusión, de manera permanente o intercambiándolas entre los miembros del grupo, según mejor se ajusten a la situación y al propósito:

Figura 4. *El juego de los seis sombreros para resolver conflictos de ética laboral.*



Fuente: Elaboración propia a partir de: de Bono (1999).

Se recomienda usar sombreros *reales* para atenernos de manera visual y tangible a nuestro punto de vista y tener presentes los ajenos o, si las reglas del juego lo permiten, deshacernos de una perspectiva después de cierto tiempo.

Ejemplos de ética laboral que se pueden abordar con este procedimiento serían, por ejemplo, la construcción de una fábrica en zona residencial, el despido de un empleado, o la fusión de una empresa con otra que, en realidad, no comparte los mismos principios éticos que la propia (Blomquist, 2006, p. 691-705).

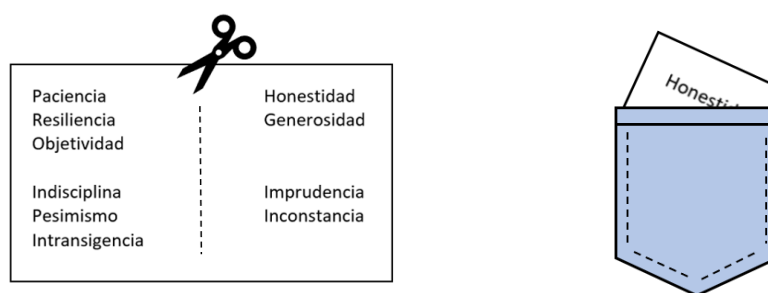
Otra metodología para desarrollar el fomento de la ética laboral podría ofrecer la gamificación: aunque aluda al vocablo *game*, no debe confundirse con las metodologías lúdicas (del latín, *ludus*, “juego” también). Es una metodología aplicada exclusivamente al juego tecnológico, a saber: a videojuegos, presuntamente, didácticos. ¿Qué aspecto de la ética laboral podría ayudarnos a trabajar esta metodología controvertida?

En una versión reciente de los *SIMS*, un videojuego estratégico de simulación social, el jugador es convidado a construir y gestionar su propia granja (Anexo B). En principio, las dificultades y los retos a los que se enfrenta podrían promover la valoración de profesiones infravaloradas, como lo son precisamente las del granjero o del ganadero. No obstante, a pesar de su patente atractivo para la generación digitalizada y familiarizada con el *gaming*, aunque de manera menos entusiasta por parte de la población femenina (del Moral Pérez et al., 2021, p. 88-105), permanecemos escépticos ante ofertas como *La vida en el pueblo* o *La vida ecológica*: suelen centrarse en la motivación exterior y una competitividad exenta de ética y propulsada por premios. Tampoco queda claro si realmente tiene lugar un aprendizaje significativo que conecte la realidad del alumno con el juego: así como nos alegramos de que el mismo muchacho que juega a *Grand Theft Auto*, encarnando a un criminal cruento, vuelva a ser el chico dulce y respetuoso de antes en cuanto apaga la pantalla, también cabe esperar que, por muchas placas solares que financemos en nuestra granja ecológica de los *SIMS*, en la vida real vuelvan a movernos motivaciones menos honorables a la hora de invertir nuestros ahorros. Pietersen et al. (2018, p.129-131) recalcan la actitud, incluso, escapista de jóvenes aficionados a los videojuegos; una tendencia que se opondría a nuestro propósito educativo de despertar interés por la vida y oficios *reales* en nuestros alumnos.

Por último, presentamos una propuesta de aprendizaje cooperativo con la que podríamos activar la metacognición sobre nuestras debilidades y fortalezas relevantes para el mundo laboral:

En un seminario de estudiantes en proceso de formación profesional (Anexo C), los alumnos se sitúan en círculo alrededor del docente. Cada alumno recibe una hoja que usará en horizontal, en cuyo lado derecho anota dos fortalezas y dos debilidades que cree que tiene, y en el lado izquierdo, tres fortalezas y tres debilidades que cree que no tiene. A continuación, los alumnos cortan la hoja por la mitad, guardándose el resultante fragmento con las dos fortalezas y debilidades consideradas propias en el bolsillo (figura 5).

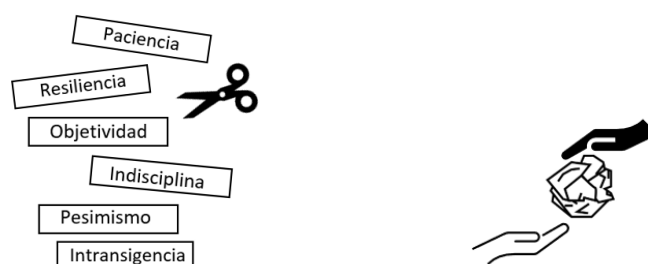
Figura 5. *Propuesta de aprendizaje cooperativo (I).*



Fuente: elaboración propia.

Con la hoja que queda, con las tres fortalezas y debilidades ajenas, proceden de la siguiente manera: recortan cada fortaleza y debilidad del resto, de modo que queden seis tiras de papel con tres debilidades y fortalezas respectivamente. Los alumnos arrugan las tres tiras con las fortalezas y las tiran al centro del círculo. Ahora deben levantarse, recoger tres papeles, leerlos y “regalárselos” a aquellos compañeros que creen que tienen la fortaleza nombrada. Proceden del mismo modo con las tiras en las que anotaron tres debilidades (figura 6).

Figura 6. *Propuesta de aprendizaje cooperativo (II).*



Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje significativo de esta propuesta consiste en comparar las cualidades “regaladas” con aquellas que uno se había autoasignado (y guardado en el bolsillo) al principio. Se trata de un aprendizaje a base de contrastar la imagen ajena sobre nosotros con la propia, y de evaluar si existe coherencia entre ellas. Puede considerarse como una actividad relevante para la ética laboral en cuanto a la oportunidad que ofrece de fomentar el propio desarrollo personal.

3. Propuesta de intervención

En esta tercera parte de nuestra tesis explicaremos y detallaremos nuestra propuesta de intervención educativa.

3.1. Presentación de la propuesta

Nuestra propuesta de intervención, denominada *Fomentar el conocimiento de las dimensiones éticas del mundo laboral*, está dirigida a estudiantes de 1º de Bachillerato y se desarrollará en el marco de la asignatura de Filosofía.

Se compondrá de los siguientes pasos:

Comenzaremos por la contextualización de la propuesta, explicando en qué tipo de centro educativo, en qué entorno, y con qué alumnado se plantea.

Antes de describir la propia intervención didáctica, enumeraremos los objetivos didácticos, es decir, qué pretendemos que consigan los alumnos mediante la intervención. También habrá que nombrar las competencias relevantes, así como los contenidos extraídos de la legislación vigente que deberán guardar una estrecha relación con los objetivos y las competencias.

Después, procederemos a describir la intervención en el aula: explicaremos la metodología principal empleada y algunas variaciones metodológicas oportunas, y presentaremos la secuenciación detallada de las actividades.

Finalmente, aclararemos qué tipo de evaluación se ajusta mejor a nuestra propuesta, es decir, de qué manera y con qué frecuencia evaluaremos a nuestros alumnos, sin olvidarnos de la requerida atención a la diversidad y los recursos que nos permiten y facilitan ayudarles a desarrollar las competencias relevantes.

Además de evaluar a nuestros alumnos, intentaremos someternos a un ejercicio de autocrítica; es decir, trataremos de evaluar la eficacia, los resultados y la viabilidad de la propuesta en sí y qué adaptaciones y mejoras nos podría sugerir.

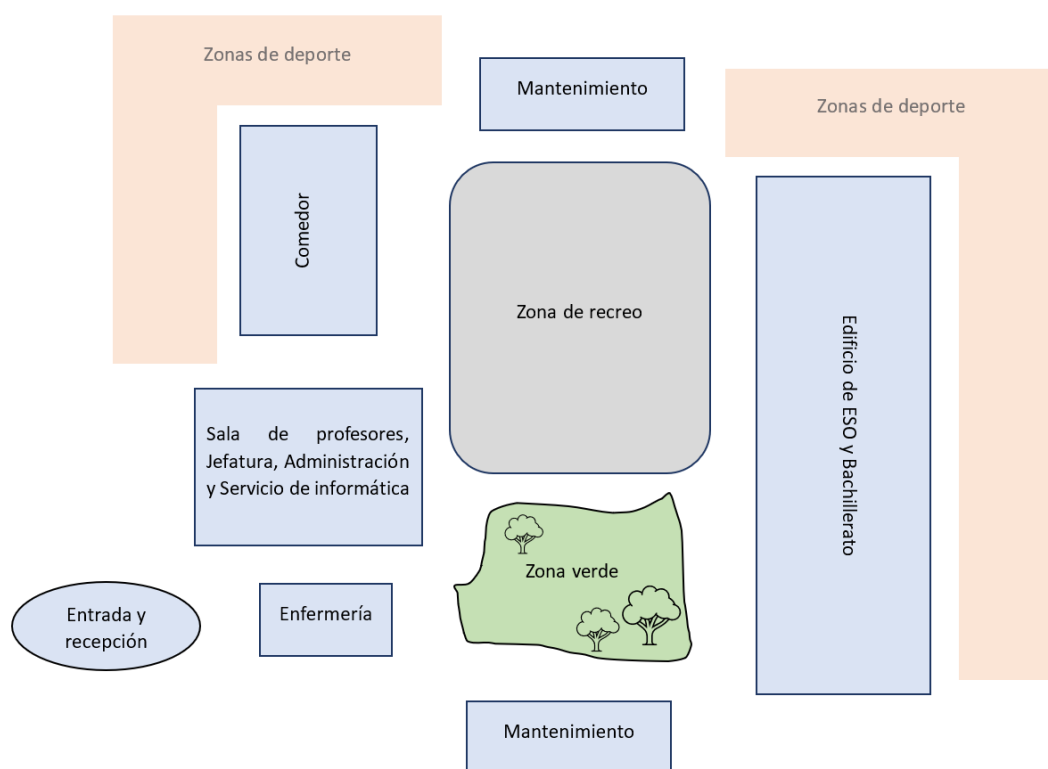
3.2. Contextualización de la propuesta

Para ubicar al lector, nos disponemos a presentar el centro educativo, su entorno, y a los alumnos objeto de la intervención educativa.

Nos encontramos en un centro privado de enseñanza secundaria, que en el momento de la intervención cuenta con unos 600 alumnos y alumnas en total. Se encuentra en el distrito de Las Rozas, al noroeste de Madrid, en una zona residencial muy cuidada y accesible, prácticamente, solo en coche y ruta escolar. El municipio dispone de todos los servicios básicos, como un centro de salud y varios supermercados, así como de varias zonas de ocio y gastronomía.

El recinto escolar es de proporciones generosas:

Figura 7. Esbozo del recinto escolar en el que se sitúa la propuesta de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la figura 6, los estudiantes de este centro disfrutaban de una variedad y amplitud de espacios inusuales: nos favorecerá en vistas a nuestro proyecto de aprendizaje-servicio, que dependerá en gran medida de encontrar paisajes de aprendizaje adecuados.

Aunque la figura 6 no muestre todos los detalles, el deporte es una prioridad y, aparte de un gimnasio cubierto, disponemos de varias instalaciones al aire libre: un campo de fútbol, una cancha de baloncesto, tres pistas de pádel y tenis, y una piscina.

El personal del colegio se encuentra, por una parte, en el edificio que reúne la sala de profesores, la jefatura general y de departamentos, y la sección de administración e informática. Por otra parte, el personal de mantenimiento está distribuido entre dos oficinas. Hay una recepcionista y un enfermero a la entrada del recinto, también en sus respectivas oficinas. En el comedor trabajan los cocineros y los ayudantes de cocina, así como la coordinadora de este.

Todas las aulas del edificio de ESO y Bachillerato disponen de pizarra digital y ordenadores portátiles –uno por cada alumno–, que han de guardarse en un armario del aula al final de la jornada escolar. Las mesas y sillas son cómodas y ergonómicas, aunque difíciles de mover.

Como podemos concluir de este bosquejo del área de nuestro centro, hay mucho espacio para actividades físicas, aunque a costa de recursos para las ciencias o humanidades, tales como laboratorios, salas de música o un taller artístico.

A continuación, describimos a los alumnos objeto de nuestra intervención.

El nivel socioeconómico del alumnado es, generalmente, medio-alto o alto. El colegio comprende los niveles educativos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, aunque no ofrece ciclos de Formación Profesional. Su oferta educativa indica que la mayoría de los alumnos van encaminados hacia estudios universitarios, una vez finalizado Bachillerato.

Los destinatarios de nuestra propuesta de intervención provienen de dos líneas de 1º de Bachillerato y son, en total, 16 alumnos. Se trata de seis chicas y diez chicos que han elegido esta asignatura como complementaria de entre las siguientes: Economía y Derecho, Informática, Dibujo Artístico y Filosofía. Una buena parte de ellos no se ha decantado por la filosofía por vocación, sino porque les parece “más fácil” que las demás, como aseguran. Otros –una parte proporcionalmente más pequeña– sí están volcados en la disciplina y suelen llevar

las clases adelante. Se llevan todos bastante bien y se conocen casi todos desde los ciclos de la ESO del mismo centro.

La mayoría de los alumnos son españoles, contando con la excepción de un muchacho argentino y una alumna de origen inglés con algunas dificultades con el idioma castellano. Hay dos chicos con TDAH, y una chica con TDA: aunque sus calificaciones sean bajas, los tres están bien integrados en el grupo, y son alegres y comunicativos. Los dos alumnos extranjeros son menos populares, y a menudo se les ve solos en el recreo o en el comedor.

En el momento de la intervención, los alumnos y la profesora ya han tenido oportunidad de conocerse mejor a lo largo del curso, ya que esta tiene lugar en los meses de mayo y junio. La intervención planteada durará exactamente cinco semanas y está programada para diez sesiones de 55 minutos cada una, con una sesión doble semanal a última hora.

Ahora bien, ¿por qué un grupo de estudiantes tan corriente debería dedicar especial interés a fomentar sus conocimientos sobre la ética laboral, y cómo hemos detectado en ellos una necesidad a la que debemos atender como profesores de filosofía?

Como esbozamos en nuestro capítulo introductorio, nos llamó la atención que nuestros jóvenes estudiantes centraran sus intereses profesionales en el dinero, pero no solo como fuente necesaria de ingresos para sustentarse y permitirse una vida plena y holgada; más allá de esto, a menudo declaraban querer “ser muy ricos”, comparándose con iconos como Bill Gates o Elon Musk, sin reparar en el esfuerzo invertido y las repercusiones sociales y medioambientales causadas por tales patrimonios. Entre la población objeto de nuestra propuesta la ostensión de adquisiciones costosas no es infrecuente: hay, por ejemplo, un joven que viene al colegio en *su* coche, y los chavales no tardan en tener los dispositivos electrónicos más novedosos y vistosos. También son costosos sus destinos vacacionales o “de puente”, y son pocos los alumnos que simplemente pasan los festivos en Madrid con su familia nuclear.

Es importante reparar en esto, ya que pone de manifiesto no tanto un carácter codicioso de los estudiantes, sino más bien el deseo de conservar o incluso aumentar aquello a lo que están acostumbrados por su entorno familiar y social.

En segundo lugar, será de importancia atender al desdeño de algunos de nuestros estudiantes por profesiones de bajo reconocimiento, como en nuestro colegio pudieran serlo la del

personal de limpieza y mantenimiento o, queramos o no, la del profesor; también aquí, la contextualización social esclarece tal predisposición, ya que la mayoría de los jóvenes están acostumbrados al servicio de cuidadoras y limpiadoras en casa, sin que muchos de ellos tengan que echar una mano en las tareas domésticas jamás. No obstante, hemos de incluir aquí una observación menos eximente: a pesar de la calidad del equipamiento escolar, en las aulas de 1º de Bachillerato se aprecian varios desperfectos tales como rayajos, ordenadores con las pantallas agrietadas o pinturas obscenas en las paredes. Al final de la jornada escolar, el suelo también suele estar cubierto de material escolar destrozado: bolígrafos rotos, papeles embadurnados en hidrogel, o incluso libros partidos por la mitad o con las hojas arrancadas. Añadimos esta información, ya que se trata de destrozos gratuitos a los que los tutores, a pesar de pedir un trato más cuidadoso del material y no someter al personal de limpieza a labores que rebasan los límites razonables de su cometido, a menudo reciben respuestas tales como: “¡Pero si a las limpiadoras se les paga por quitar esto!”, o, incluso, con sorna ofensiva: “¡Si nunca rompemos nada, los de mantenimiento se quedarán sin trabajo!”

En tercer lugar, aludimos en la introducción a cierto desajuste entre las concepciones éticas y los planes profesionales de los jóvenes, ambos bastante difusos, sin que esto suponga una anomalía, dados los mensajes contradictorios al respecto de nuestra sociedad y sus no siempre coherentes “regímenes de conocimiento” (Aasen et al., 2014, p. 733-735). No obstante, es una condición sobre la que habrá que concienciarse.

Por último, predomina cierto descuido o encubrimiento de talentos no fomentados en el círculo familiar y social, como lo son la lectura y escritura literaria, el arte, las lenguas “inútiles” como el griego y el latín, o algunas inteligencias gardnerianas como la intrapersonal, la inteligencia naturalista o, concerniéndonos de manera más directa en nuestra asignatura de Filosofía, la inteligencia existencial.

3.3. Intervención en el aula

Con la esperanza de haber esclarecido, en el marco teórico, nuestra motivación por escoger el tema de la ética laboral enfocado desde la teoría de las inteligencias múltiples, hemos intentado crear un tipo de centro educativo que, con sus recursos e instalaciones, facilite trabajarlas: el mapa del recinto escolar de la figura 6 pone de manifiesto que un área espaciosa

y con múltiples opciones de desenvolverse física y mentalmente ofrece una serie de ventajas frente a colegios que no disfrutaban de esta holgura. De la misma manera, la metodología que pretendemos desarrollar para esta intervención educativa –el aprendizaje-servicio– encuentra, sin mucho esfuerzo logístico y organizativo por nuestra parte, paisajes de aprendizaje ideales para nuestra temática; paisajes laborales tales como el edificio administrativo, las oficinas y áreas de mantenimiento, el comedor o la enfermería.

Como autocrítica adelantada, por consiguiente, podríamos formular que hemos elegido un grupo de referencia y un paisaje de desarrollo privilegiados frente a colegios con menos recursos y, quizás, más impedimentos para ejecutar propuestas como la nuestra.

3.3.1. Objetivos

El objetivo general de nuestra propuesta de intervención educativa es el siguiente:

- Comprender las dimensiones éticas del mundo laboral actual.

Pretendemos alcanzar este objetivo general con los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la realidad del mundo laboral actual.
- Elaborar un concepto de ética laboral.
- Identificar y vincular situaciones laborales con aspectos de ética laboral.
- Diferenciar aspectos éticos y no éticos de una ocupación laboral.
- Adaptar una práctica laboral a una necesidad de ética laboral.

3.3.2. Competencias

Una vez establecidos los objetivos, procedemos a añadir las competencias que se desarrollarán para alcanzarlos.

Para la Comunidad de Madrid, en la que situamos nuestra propuesta de intervención, las competencias para Filosofía de 1º de Bachillerato no se distinguen de las competencias nombradas en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (p. 172).

Son las siguientes, precedidas por sus abreviaciones comunes:

1. CCL: Comunicación lingüística.
2. CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. CD: Competencia digital.
4. CAA: Aprender a aprender.
5. CSC: Competencias sociales y cívicas.
6. SIEE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. CEC: Conciencia y expresiones culturales.

Recientemente, en el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato* (p. 11), se incluye también la *competencia plurilingüe* que, para nuestra propuesta, sin embargo, no será central ni tiene aplicación hasta el comienzo del curso escolar 2022/2023 (p. 19).

3.3.3. Contenidos

Extraemos los contenidos para nuestra propuesta de intervención del bloque 6 del *Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (p. 255-256). Para la Comunidad de Madrid, tampoco varían:

1. La importancia de la ética para establecer el sistema de valores en el trabajo.
2. La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios.
3. La filosofía y la empresa como proyecto racional.
4. El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa.
5. El diseño de un proyecto, vital y laboral.

3.3.4. Metodología

La metodología aplicada a nuestra propuesta educativa consistirá, principalmente, en desarrollar actividades basadas en el aprendizaje-servicio, que de ahora en adelante denominaremos como APS.

El APS “supone una forma de entender el conocimiento en el que la teoría y la práctica tienen una conexión profunda y no se presentan de un modo disociado” (UNIR, 2021e, p. 17).

Si recordamos los problemas detectados en el alumnado objeto de nuestra intervención, los describimos con términos similares a la formulación del problema que trata de solucionar el

APS: en primer lugar, la tentación de “ganar mucho dinero” no resulta estar siempre en concordancia con los estándares éticos que los jóvenes, en principio, defienden. En segundo lugar, como corroboran las investigaciones al respecto (Castelló y Cladellas, 2021, p. 13; Corrales Serrano et al., 2018, p. 17), existe también cierta disociación entre los intereses y las aficiones implícitos de algunos alumnos, por un lado, y las carreras finalmente elegidas, por otro lado.

Pero también la teoría de las inteligencias múltiples (TIM) diagnostica esta disociación: recordemos a los tres tipos de discípulos que, según Ávila Matamoros, no consiguen relacionar el aspecto “académico” y el “cotidiano” de sus vidas (Ávila Matamoros, 1999, p. 21); una incoherencia no meramente teórica, ya que repercute en el bienestar y el desarrollo personal de los jóvenes. Por esta razón, la TIM, con su pretensión de conciliar las inteligencias, y liberar aquellas inteligencias “embotelladas” (Gardner, 2006, p. 220) por las pocas lícitas en nuestra sociedad, encuentra a un idóneo aliado en el APS con su propósito restaurador.

Pero, ¿en qué consiste el APS?

Para realizar un proyecto de APS, partimos de la detección de una necesidad concreta en el entorno de nuestra realidad, por ejemplo: hacerle frente a la suciedad o los deterioros ocasionados por vandalismo en nuestro barrio o recinto escolar. Es decir, identificamos un problema en nuestra comunidad –que en nuestra propuesta será la comunidad escolar–, y lo abordamos desde una actitud de compromiso social, preguntándonos cómo podemos contribuir a solucionar este problema comunitario.

Normalmente, los proyectos de APS suelen caracterizarse por encontrarse *fuera* de los colegios o universidades en los que se idearon. Esta característica se basa en la noción de que los estudiantes deben ampliar sus vistas más allá de su limitado entorno para detectar necesidades de cuya existencia, quizás, ni siquiera tenían conciencia. Haciendo uso de la terminología de Bronfenbrenner (1981, p. 7-8), el APS, por consiguiente, consiste en dar un paso hacia afuera de nuestro microsistema, para adentrarnos en un exosistema al que nos abrimos para ayudar y ampliar nuestros conocimientos sobre un tema.

Consideramos que este exosistema no tiene por qué ser, necesariamente, un área física que nunca hayamos pisado en el sentido literal de la palabra. Más bien, se trata de facetas y componentes de la realidad que a menudo pasan desapercibidos por nuestra percepción

selectiva: a saber, el jardinero que se cruza a diario con nosotros cuando entramos en el colegio, la actualización que “aparece”, como por arte de magia, en nuestros ordenadores y facilita nuestro trabajo, o el aula que, después de una gamberrada a última hora, se nos presenta prístina a la mañana siguiente, sin que siquiera reparemos en ello, y mucho menos en los autores y autoras del milagro. En nuestra propuesta concreta, por consiguiente, el recinto del APS será, en gran medida, idéntico con el recinto frecuentado diariamente por los alumnos, a excepción de algunas oficinas y áreas restringidas a adultos.

En este recinto, por lo tanto, encontraremos espacios de aprendizaje en los que los jóvenes realizarán su proyecto. El concepto de “paisajes de aprendizaje”, aunque es metafórico y se refiere más bien a su cualidad de darle al alumno la libertad de alternar entre distintas actividades de acuerdo con sus necesidades individuales, aquí adoptará un significado literal: serán las áreas y oficinas que visitarán los estudiantes para promover su proyecto de APS.

A la detección de una necesidad concreta como, por ejemplo, acabar con la suciedad excesiva, le sigue un análisis y una delimitación de nuestra acción requerida, que, además, debería activar las recomendadas competencias curriculares. Además, habrá que decidir qué asignaturas intervendrán, ya que el APS se beneficia de un abordaje interdisciplinario.

La profesora, además, deberá planificar y coordinar bien cada paso, y tener claro cómo procederá para evaluar y, finalmente, calificar las actividades de los alumnos.

Una vez organizados estos pasos, se podrá proceder a la acción, que –como todo proyecto de cierta extensión en el tiempo– requerirá de fases de reflexión periódicas para evaluar de manera metacognitiva si marchamos en la dirección deseada y, si fuera preciso, rectificar.

Ahora bien, ¿quién forma parte y quién se beneficia del APS?

En este tipo de proyecto, solemos tener dos entidades que aportan y obtienen algo.

Por un lado, en nuestra propuesta concreta, tenemos a los estudiantes de 1º de Bachillerato, que deben obtener un beneficio pedagógico relacionado con los problemas que detectamos más arriba: a saber, algo debe cambiar a mejor en su percepción unidimensional del trabajo como fuente de enriquecimiento, su desprecio hacia profesiones poco lucrativas, su ignorancia respecto a la incoherencia entre sus exigencias laborales y la ética laboral implicada, y el descuido de aquellas inquietudes propias que quizás no respondan al dictado ideológico predominante.

Del otro lado está la comunidad escolar, es decir, todas las personas del centro, más las áreas reales y virtuales que comparten. El servicio prestado a ellas no es de naturaleza pedagógica, sino una mejora social: retomando el ejemplo de la suciedad, la comunidad escolar en su totalidad se beneficiaría de unas aulas más limpias y un entorno menos desagradable si los estudiantes se comprometieran a concienciarse sobre sus responsabilidades cívicas y procedieran a la acción.

Como voluntarios de este proyecto, se prestarán el personal de mantenimiento, de informática, de enfermería, de cocina, y algunos profesores. Hay que destacar aquí que todos ellos, probablemente, no obtengan beneficio alguno en su función como empleados y, si recordamos la descripción del estado de las aulas del grupo objeto de la intervención, probablemente no se entregarán al proyecto con euforia: saben hacer su trabajo y los jóvenes no les van a enseñar nada al respecto. Como miembros de la comunidad escolar, sin embargo, ojalá se beneficien de un lugar de trabajo más grato, siempre y cuando el proyecto culmine con éxito.

Para concluir este apartado, debemos hacer mención de que, cuando sea oportuno, haremos uso de metodologías alternativas que se complementen con ciertas etapas del APS: la clase magistral servirá, principalmente, para dar instrucciones de trabajo o informar sobre los procedimientos a seguir. En la fase introductoria, también haremos uso del diálogo y representaciones dramáticas y gráficas para abordar la ética laboral desde el enfoque de la TIM. Habrá, además, grupos rotativos para el intercambio de ideas, fases de reflexión metacognitiva sobre el APS, presentaciones digitales, y trabajo individual y en parejas.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Procedemos a describir y secuenciar las actividades planeadas para nuestro grupo desdoblado de Filosofía de 1º de Bachillerato.

Dado que nuestra intervención se compone de diez sesiones –concatenadas temporalmente en pares de una duración de 15:00 a 15:55, y de 16:05 a 17:00 horas–, la temporalización general para la propuesta de intervención dura exactamente cinco semanas. Ya que la distribución de las horas, con una sesión doble semanal, tiene la desventaja de crear cierto peligro de fracturar la continuidad temática, los deberes de cada sesión doble consistirán –siguiendo la tradición interdisciplinar del APS– en actualizar un diario de campo y elaborar algún aspecto del proyecto en una asignatura relacionada con el trabajo en cuestión, y siempre mediante previo aviso del profesorado implicado.

No se mencionarán los problemas detectados que nos han impulsado a estudiar con los alumnos este tema, ya que nos parece más adecuado y menos invasivo habituarlos a tareas que los conciencien progresivamente sobre la disociación diagnosticada en nuestra justificación de la intervención educativa.

Además, echaremos mano en todas las sesiones de la teoría de las inteligencias múltiples, sin que los alumnos necesiten instrucción ni mención siquiera de ella; más bien, les familiarizaremos con ella mediante actividades basadas en sus principios.

A continuación, presentamos en formato de tabla el desarrollo de nuestra propuesta de intervención.

Tabla 1. Sesión 1.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Elaborar un concepto de ética laboral.		La importancia de la ética para establecer el sistema de valores en el trabajo.	
Competencias ²			
CCL, CSC, CAA, SIEE, CEC, CMCT, CD.			
Desarrollo de la actividad			Duración
Anunciamos a los alumnos que las próximas diez sesiones se dedicarán a un proyecto de aprendizaje-servicio, y explicamos brevemente en qué consiste, ayudándonos de una rúbrica que repartiremos. Damos lugar a preguntas al respecto.			10 min.
Encomendamos a los alumnos a definir y escribir en parejas en una frase qué es, para ellos, la ética, y leerla en el pleno. Escuchamos a todos y escribimos en la pizarra la versión más precisa y concisa, por ejemplo: <i>La ética es el conjunto de reglas y hábitos que dirigen o valoran el comportamiento de personas en una comunidad.</i>			10 min.
Escribimos en la pizarra: “La ética laboral”, y anunciamos que los alumnos tienen que elegir entre <i>dibujar</i> o <i>representar</i> una escena sobre la que se pongan de acuerdo, relacionada con este nuevo tema. Pedimos a los alumnos que se levanten y pongan de pie en el ala izquierda del aula si prefieren dibujar, y en la derecha, si prefieren actuar. A continuación, creamos grupos de trabajo de dibujo o de actuación de 3 o 4 alumnos. No tiene que haber el mismo número total de “dibujantes” que de “actores”, los jóvenes deben seguir su inclinación.			10 min.
Pedimos a los alumnos que se retiren 20 minutos a la zona verde del recinto escolar para dibujar o escribir su escena. Hay que estar de vuelta en el aula a las 15:50 horas, antes del recreo. También bajamos a la zona verde para supervisar y ayudar.			20 min.
Los alumnos vuelven a las aulas y tienen 5 minutos para preparar su presentación: ensayan su actuación o buscan una manera de exponer su dibujo, mediante imanes en la pizarra, proyectando una foto con el ordenador, o como se les ocurra. Después, van al recreo.			5 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales		Duración
Pleno, parejas, grupos de 3 o 4 alumnos.	Pizarra, imanes, papel, fotocopias de rúbrica, bolígrafo, ordenadores. Profesora y alumnos.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Supervisamos el progreso de los trabajos en grupo.			

Fuente: Elaboración propia.

² Véanse las abreviaciones en la página 31 de este trabajo de fin de máster.

Tabla 2. Sesión 2.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Elaborar un concepto de ética laboral. Identificar y vincular situaciones laborales con aspectos de ética laboral.		La importancia de la ética para establecer el sistema de valores en el trabajo.	
Competencias			
CCL, CAA, CSC, CEC, CMCT, CD, CAA.			
Desarrollo de la actividad			Duración
Los alumnos presentan en grupos sus actuaciones o dibujos de la última clase, sin decir de antemano de cómo definirían ellos la situación, es decir: presentan su actuación o muestran su dibujo y, a continuación, indagan al público en qué creen que consiste el problema de ética laboral. Un ejemplo sería: "Un administrativo debe darle la mala noticia de su despido a un compañero suyo, aunque sabe que este tiene una familia numerosa y varios problemas personales." Se procede del mismo modo con todos los grupos.			20 min.
Completamos y modificamos en diálogo con el pleno la definición de ética elaborada en la hora anterior. Para adaptarla a contextos laborales, podemos escribir en la pizarra, por ejemplo: <i>La ética laboral es el conjunto de reglas y hábitos que dirigen o valoran el comportamiento de personas en una comunidad trabajadora.</i> Si se han dado ejemplos de ética laboral no solo relacionados con las personas de una empresa, sino, por ejemplo, con animales o el medio ambiente, ensanchamos la definición.			5 min.
Creamos cuatro grupos de cuatro alumnos respectivamente que, según nuestro criterio y conocimiento docente, tienen desarrolladas las inteligencias de manera distinta y complementaria, sin que esto se mencione: <i>estos grupos constituirán los grupos permanentes para el proyecto de APS.</i> Les damos instrucción de que se ausenten durante 20 minutos y localicen una situación laboral en el recinto escolar donde puedan hallarse ejemplos de ética laboral. No han de ser ejemplos dramáticos ni heroicos, pero es importante que encuentren algo que les parezca digno de atención, y lo observen con el permiso del personal responsable, que está avisado. Después, han de volver al aula.			20 min.
En el aula, los alumnos recibirán los siguientes deberes que pueden realizar durante los próximos días: cada alumno encuaderna con ayuda del profesor de arte un diario de campo, en el que plasma de la forma que quiera sus impresiones sobre la situación laboral elegida. Los alumnos tendrán que concretar una cita con el profesor de arte. Damos lugar a dudas y preguntas.			10 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales		Duración
Grupos de 3 o 4 alumnos, pleno, grupos de APS de 4 alumnos.	Pizarra, ordenador, proyector, mobiliario para las actuaciones. Alumnos, profesora, personal escolar.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Tomamos nota de la calidad y relevancia de las presentaciones de la primera actividad.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Sesión 3.

Objetivos didácticos		Contenidos
Identificar y vincular situaciones laborales con aspectos de ética laboral. Conocer la realidad del mundo laboral.		La importancia de la ética para establecer el sistema de valores en el trabajo.
Competencias		
CCL, CSC, CAA, SIEE, CD.		
Desarrollo de la actividad		Duración
Pedimos a los alumnos mover sillas y mesas, sentarse con su grupo de APS, y tener preparados sus diarios de campo, de modo que se formen cuatro “islas” de cuatro alumnos cada una.		5 min.
Los alumnos deben hacer rotar sus diarios de campo al grupo vecino en el sentido de las agujas del reloj. Cada grupo lee, discute y revisa los diarios recibidos y escribe un comentario o una pregunta en la siguiente página libre de los diarios (no más de cuatro líneas por diario). Es decir, para que todos los grupos conozcan y comenten todos los diarios, estos tendrán que rotar tres veces. Cada diario debería contener, al final de esta fase, la evaluación escrita de los demás grupos.		20 min.
Los grupos revisan los comentarios: es una ocasión para “pasearse” y hacer preguntas sobre las sugerencias.		10 min.
Encomendamos a los estudiantes preparar preguntas para una entrevista de trabajo al personal del área laboral visitada en la última sesión, descrita en su diario de campo: deben ser 10 preguntas sobre la especialidad de trabajo, y tres de ellas tienen que tratar de aspectos éticos. Pueden redactar la entrevista con un ordenador portátil, en formato Word.		20 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales	Duración
Cuatro grupos rotativos de APS, “paseo libre”, regreso a los grupos APS.	Diarios de campo, ordenadores. Profesora y alumnos.	55 min.
Procedimientos de evaluación		
Revisamos la calidad y originalidad del diario de campo de cada alumno.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Sesión 4.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Identificar y vincular situaciones laborales con aspectos de ética laboral. Conocer la realidad del mundo laboral actual.		El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa. La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios.	
Competencias			
CCL, CAA, SIEE, CD, CSC, CEC.			
Desarrollo de la actividad			Duración
<p>Después del recreo, nos reunimos en el aula para proceder a un intermedio de recapitulación metacognitiva de las últimas tres sesiones. Escribimos en la pizarra cinco cuestiones:</p> <p><i>¿Se explicar en qué consiste y qué serían ejemplos de ética laboral? ¿Me han ayudado las actuaciones y dibujos de los compañeros a ampliar mis conocimientos? ¿Y los ejemplos reales vistos de primera mano o plasmados en los diarios de campo? ¿Por qué pueden ser útiles estos conocimientos para mí, como estudiante de 1º de Bachillerato? ¿Qué espero aprender con la entrevista?</i></p> <p>Se discuten estas cuestiones en el pleno, dándole tiempo a los grupos de APS para juntarse y apuntar sus respuestas en sus diarios de campo.</p>			15 min.
<p>Los alumnos se preparan para la entrevista: habrá dos entrevistadores, un “secretario” que toma nota de lo que le llame la atención (entorno, respuestas, gestos, etc.), y un alumno que grabará la entrevista con el permiso del entrevistado. De esta manera trataremos de fomentar la inteligencia lingüística, la visual y espacial, y la interpersonal. Los alumnos se ponen de acuerdo sobre su papel, salen a su paisaje de aprendizaje laboral, y llevan a cabo la entrevista en media hora. Al cabo de esta, el punto de encuentro será la zona verde.</p>			30 min.
<p>Nos aseguramos de que la entrevista se realizó sin mayores problemas, en caso contrario los alumnos deben resolverlos a lo largo de la semana. Explicamos los deberes: Los discentes se familiarizan con la aplicación <i>Book Creator</i> (Anexo D) y se ponen de acuerdo con los profesores de informática y lengua para que les concedan 20 minutos de su clase para ayudarles a editar y publicar su entrevista en el formato de la aplicación, con todas sus posibilidades auditivas, artísticas y musicales. La intención es, una vez más, fomentar las inteligencias múltiples del alumnado. Los grupos de APS tendrán el resultado listo en <i>Book Creator</i> para la próxima sesión de filosofía. Pueden emplear el resto de la clase para familiarizarse con la aplicación.</p>			10 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales		Duración
Pleno, 4 grupos de APS.	Diarios de campo, pizarra, un portátil por grupo, cámara digital. Profesora, alumnos, personal escolar.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Tomamos nota de las aportaciones orales y escritas a la reflexión metacognitiva, y del grado de colaboración de cada alumno en su grupo.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Sesión 5.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Conocer la realidad del mundo laboral actual.		La filosofía y la empresa como proyecto racional.	
Competencias			
CCL, CD, CSC, CMCT, CAA, SIEE, CEC.			
Desarrollo de la actividad			Duración
<p>En el aula, presentamos las cuatro entrevistas elaboradas mediante la aplicación <i>Book Creator</i>, proyectándolas desde el ordenador sobre la pizarra digital: cada grupo presenta y comenta la suya. Después de cada presentación, el público debe preguntar o criticar algo de manera constructiva.</p>			25 min.
<p>Los grupos se desplazan hacia sus áreas de trabajo que, para ilustrar mejor el propósito, definiremos como las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfermería. 2. Mantenimiento. 3. Administración informática. 4. Cocina y comedor. <p>En la segunda mitad de esta sesión los empleados de las áreas citadas instruirán a los alumnos en tareas básicas de su oficio: los estudiantes tendrán que desempeñar tareas tales como arreglar algún desperfecto en un aula, seguir el protocolo de higiene en la cocina durante la elaboración de una comida simple, etc. Un alumno del grupo grabará, con permiso del empleado, a los compañeros durante sus tareas.</p> <p>El sentido de esta fase práctica antes de enfrentarse al problema ético específico del área es que los jóvenes no solo tengan un conocimiento teórico del trabajo en cuestión, sino que ganen una visión desde dentro: así comprenderán mejor las dificultades no solo teóricas, sino también prácticas que conlleva solucionar problemas éticos en el ámbito laboral. Además, se darán cuenta de que son ellos, en varios casos, los causantes del trabajo adicional que supone reparar o limpiar áreas u objetos sometidos al vandalismo escolar.</p>			30 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales		Duración
Pleno, 4 grupos de APS.	Ordenador, pizarra digital, cámara digital, herramientas requeridas para la especialización de cada paisaje de aprendizaje. Profesora, alumnos, personal escolar.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Revisamos la calidad de las presentaciones y visitamos las áreas de trabajo de los estudiantes.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Sesión 6.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Conocer la realidad del mundo laboral actual. Identificar y vincular situaciones laborales con aspectos de ética laboral. Diferenciar aspectos éticos y no éticos de una ocupación laboral.		La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios. El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa.	
Competencias			
CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CEC.			
Desarrollo de la actividad			Duración
Después del recreo, los alumnos vuelven a sus paisajes de aprendizaje laboral. El empleado les comenta y enseña si han realizado su tarea satisfactoriamente, y en qué han de mejorar. Deben apuntarlo en su diario de campo.			15 min.
<p>Los alumnos mencionan <i>una</i> de las cuestiones éticas que salieron a colación en las entrevistas, por ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Enfermería: A menudo, acuden a enfermería simuladores. No obstante, no son siempre alumnos que quieran saltarse una clase, sino también niños víctimas del acoso escolar, con miedo al fracaso, etc. ¿Qué hacemos con estos?</i> <i>Mantenimiento: Es la labor de los técnicos de mantenimiento arreglar desperfectos en las instalaciones. ¿Pero es su labor, también, arreglarlos si son el resultado de vandalismo escolar?</i> <i>Administración informática: ¿Es ético el uso de datos de los alumnos para prevenir el acceso a páginas web nocivas para ellos?</i> <i>Cocina y comedor: ¿Qué pasa con los restos de comida? ¿No deberían reciclarse o donarse de alguna manera?</i> <p>Discuten con el personal escolar responsable sobre cómo se gestionan tales problemas en su tarea diaria, tomando nota de cuantos datos puedan, como, por ejemplo, cuáles son las obligaciones y los límites razonables de un trabajo dificultado por una comunidad negligente, qué problemas legales y conflictos con los padres traería consigo no arreglar daños causados por alumnos en las instalaciones que, sin reparar, podrían suponer un verdadero riesgo laboral y escolar, etc.</p>			30 min.
<p>Nos pasaremos por todos los paisajes para explicar los deberes: los alumnos de cada grupo analizarán una secuencia (unos tres minutos) de su vídeo realizado durante la quinta sesión (tabla 5), concentrándose en las siguientes preguntas: <i>¿Qué contenidos del vídeo requieren pericia laboral? ¿Cuáles son real o potencialmente éticos? ¿Cuáles tienen componentes emotivos, interpersonales, o de otro tipo?</i></p> <p>Deben anotar sus conclusiones en su diario de campo y traer el vídeo a la próxima sesión de filosofía.</p>			10 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales		Duración
4 grupos de APS.	Diarios de campo. Alumnos, personal escolar, profesora.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Nos fijamos en la capacidad de argumentar, escuchar y valorar las aportaciones del contrario.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Sesión 7.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Diferenciar aspectos éticos y no éticos de una ocupación laboral.		La filosofía y la empresa como proyecto racional.	
Competencias			
CCL, CAA, CSC, CEC.			
Desarrollo de la actividad			Duración
<p>Esta sesión, de matiz metacognitivo, tendrá lugar en el aula, entre la profesora y los alumnos.</p> <p>Pedimos a los alumnos buscar en sus diarios de campo las preguntas planteadas metacognitivas de la cuarta sesión (tabla 4) y preguntamos si cambiarían o completarían algunas de sus respuestas. Les damos tiempo para debatirlo con sus grupos respectivos.</p>			15 min.
<p>Después, repartimos fotocopias de una tabla a rellenar durante la proyección de los cuatro vídeos editados como deberes de la última sesión.</p> <p>Todos los alumnos deben fijarse en</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. los componentes técnicos o profesionales, 2. los componentes emotivos, 3. los componentes interpersonales, 4. y los componentes éticos de los vídeos. <p>Proyectamos los vídeos. Entre los vídeos, no habrá fases de interacción, se mostrarán todos seguidos con dos minutos de pausa para dar tiempo a añadir o enmendar detalles de la tabla: todos los alumnos trabajan de manera individual, y también rellenan la fila de la tabla de su propio vídeo, en caso de que hayan descubierto algo nuevo que no figure en su diario de campo.</p>			20 min.
Después, proyectamos la tabla vacía desde nuestro ordenador y procedemos a completarla en diálogo con el pleno.			15 min.
<p>A continuación, preguntamos: “¿Os acordáis del imperativo categórico de Kant?” Los alumnos lo reconstruyen en el pleno.</p> <p>Proseguimos: “¿Son los primeros tres aspectos de la tabla independientes del componente ético? ¿Qué diría Kant?”</p> <p>Los compañeros lo discuten brevemente en parejas hasta el recreo.</p>			5 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales		Duración
Pleno, 4 grupos de APS, trabajo individual, parejas de dos.	Ordenador, proyector, fotocopias. Profesora y alumnos.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Tomamos nota de las aportaciones a la tabla para los vídeos, y de las preguntas de la última fase.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Sesión 8.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Diferenciar aspectos éticos y no éticos de una ocupación laboral.		La filosofía y la empresa como proyecto racional. El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa.	
Competencias			
CCL, CSC, CEC, SIEE, CAA, CD.			
Desarrollo de la actividad			Duración
<p>Escribimos en la pizarra la cita kantiana: “Obra según la máxima que pueda convertirse, a la vez, a sí misma en ley universal.” (Kant, 2016, p. 70)</p> <p>Proyectamos la tabla rellena de la última sesión (tabla 7) y preguntamos: “¿Cómo resolvería Kant una situación en la que el enfermero está enfrentado con un niño sano que simula un dolor de cabeza para huir del acoso escolar de sus compañeros de clase?”</p> <p>Probablemente, las opciones racionalistas de Kant no resulten satisfactorias para nuestros alumnos y deseen destacar el aspecto de las emociones, la empatía y la relación interpersonal. Se discuten en el pleno varios puntos de vista.</p>			15 min.
<p>Los grupos de APS reciben un folio de formato A3 en el que deben anotar de manera clara y concisa un decálogo de condiciones éticas que tenga que cumplir cualquier institución laboral.</p>			20 min.
<p>Los decálogos se cuelgan en una pared y cada alumno recibe diez pegatinas rojas que repartirá entre los preceptos que más le convencen, sin poder premiar el decálogo del propio grupo.</p>			10 min.
<p>Explicamos los deberes: todos los alumnos deben digitalizar, con ayuda del profesor de informática, el resultado y la estadística de los puntos repartidos, de modo que solo queden los diez preceptos más populares. Después, los grupos de APS reformulan este decálogo con el personal escolar de su paisaje de aprendizaje laboral: es suficiente con enseñárselo y preguntarle si cambiaría algo, para no quitarle demasiado tiempo de trabajo. Finalmente, los alumnos, todos juntos de nuevo, han de organizarse para elaborar una versión final, imprimirla en formato A3 y colgarla en un sitio visible del aula hasta la próxima sesión de filosofía.</p>			10 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales		Duración
Pleno, 4 grupos de APS.	Folios A3, bolígrafos, pegatinas, ordenadores. Profesora, alumnos, personal escolar.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Valoramos las aportaciones verbales y la participación en la elaboración de los decálogos.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Sesión 9.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Adaptar una práctica laboral a una necesidad de ética laboral.		El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa. La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios.	
Competencias			
CCL, CAA, CSC, CEC, SIEE.			
Desarrollo de la actividad			Duración
<p>Estimamos necesaria una última sesión de carácter metacognitivo. Pedimos a los alumnos crear un semicírculo con las sillas enfrente de la pared donde se haya colgado el decálogo de ética laboral definitivo que había que elaborar conjuntamente de deberes (tabla 8). Encomendamos a los alumnos explicarnos qué quiere decir cada precepto, a qué ejemplos de su paisaje de aprendizaje lo aplicarían, y si el precepto sería compatible también con el trabajo de sus sueños. Es importante darles tiempo y voz para reflexionar, ya que es este uno de los principales problemas detectados que motivaron el proyecto de APS. Si se ven dificultades para conciliar la profesión deseada con el precepto, se discuten planteamientos para solucionarlo: lo importante no es descartar profesiones por no éticas, sino concienciar sobre las dificultades éticas que puedan generar.</p>			30 min.
<p>A continuación, la profesora pregunta si los alumnos, dentro de sus paisajes de aprendizaje laboral –enfermería, mantenimiento, informática, y cocina y comedor– han cambiado su opinión sobre las prenociones que tenían sobre estas profesiones y sus agentes. Se vuelven a juntar los grupos de APS y anotan sus reflexiones al respecto en los diarios de campo.</p>			15 min.
<p>En los últimos diez minutos, la profesora pregunta: “¿Alguien cree que le gustaría más trabajar en otro grupo, con una ocupación más acorde a lo que le interesa?” Pueden hacerse ahora cambios, siempre y cuando ninguna de las cuatro profesiones quede abandonada, con un mínimo de tres y un máximo de cinco alumnos por grupo. La última fase del proyecto se acometerá en esta formación final y conviene preservar a dos alumnos de cada grupo originario como guías y nexos entre el personal escolar y los alumnos.</p>			10 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales		Duración
Semicírculo, grupos definitivos de APS de entre 3 y 5 alumnos.	Decálogo, diarios de campo. Profesora y alumnos.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Valoramos las aportaciones, reflexiones y consejos que se dan los alumnos.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Sesión 10.

Objetivos didácticos		Contenidos	
Adaptar una práctica laboral a una necesidad ética laboral.		El diseño de un proyecto, vital y laboral.	
Competencias			
CL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC.			
Desarrollo de la actividad			Duración
<p>Los alumnos reagrupados en la última sesión (tabla 9) acuden a sus paisajes de aprendizaje con sus diarios de campo.</p> <p>Allí, el personal avisado por la profesora discutirá y decidirá con los alumnos qué aspecto de su trabajo o entorno de trabajo podría mejorarse en términos de ética laboral: deben discutir, sobre todo, aspectos cuyo estado también depende del comportamiento de los alumnos (limpieza, cuidado del material escolar, etc.) Los alumnos deben apoyarse en la experiencia y el buen criterio del profesional, que también respetará sus ideas, siempre y cuando sean practicables y contribuyan claramente al bien de la comunidad escolar. En la tabla 6 tenemos algunos ejemplos de relevancia ética que serían válidos para cimentar un proyecto de mejora sobre ellos.</p> <p>El seguimiento del proyecto ha de ser <i>sencillo</i>, pero <i>continuo</i>: si, por ejemplo, queremos reducir el derroche de comida sobrante en el comedor, podemos iniciar un servicio de fiambreras para los restos en el propio plato o de la cocina que, después de consultarlo con los cocineros, ya no podrían reciclarse al día siguiente. El grupo de APS correspondiente debe organizarse muy bien para no entorpecer la labor del personal de cocina y, ya que este servicio se llevará a cabo hasta el final del curso (nos encontramos en la primera semana de junio), tendremos tres semanas para someterlo a prueba. Al cierre del curso, se evaluará su éxito con el personal escolar y, si está de acuerdo la comunidad, se preservará la nueva práctica en el siguiente curso.</p>			30 min.
En lo que queda de sesión, el personal correspondiente y los alumnos organizan el material, diseñan los horarios en los que se implicarán los alumnos entre sus clases, etc. Nos pasaremos por todos los talleres para informarnos sobre el marco práctico y el compromiso de los alumnos.			25 min.
Agrupamiento	Recursos materiales y personales.		Duración
Grupos de trabajo de APS definitivos.	Los requeridos, según la especialidad. Alumnos, personal escolar, profesora.		55 min.
Procedimientos de evaluación			
Supervisaremos la dedicación, presencia y compromiso que demostrarán los alumnos a lo largo del mes de junio en su proyecto elegido.			

Fuente: Elaboración propia.

3.3.6. Recursos

Los recursos requeridos para cada sesión y actividad quedan especificados en las tablas de nuestra propuesta de intervención. No obstante, como hemos aplicado una metodología que requiere de un cambio continuo entre distintos recursos, ofrecemos, a continuación, un listado que distingue los cuatro tipos imprescindibles – materiales, tecnológicos, espaciales, y humanos – para la realización de las actividades.

Tabla 11. *Recursos.*

Recursos materiales	Recursos tecnológicos	Recursos espaciales	Recursos humanos
<ul style="list-style-type: none"> • escritorios • sillas • pizarra • imanes • papel A4 y A3 • bolígrafos • pegatinas • carteles • decálogo de ética laboral • fotocopias • diarios de campo • herramientas y accesorios tales como mandiles, guantes protectores, etc., según la especialidad del paisaje de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • ordenadores • proyector • pizarra digital • cámaras digitales • acceso a ciertos programas y aplicaciones de informática 	<ul style="list-style-type: none"> • aula • zona verde • enfermería • cocina y comedor • oficina de administración informática • oficinas de mantenimiento • patio • edificio de ESO y Bachillerato • zonas de deporte 	<ul style="list-style-type: none"> • alumnos • profesora de filosofía • profesor de arte • profesor de informática • profesora de lengua • técnicos de mantenimiento • cocineros • ayudantes de cocina • enfermero • informático

Fuente: Elaboración propia.

Un recurso que los alumnos deben llevar encima en todo momento es el diario de campo, ya que este refleja las actividades y reflexiones que les guían para el siguiente paso, o para repasar y someter a la metacognición la coherencia y continuidad entre las prácticas aplicadas.

3.3.7. Evaluación

Una metodología como la del aprendizaje-servicio (APS) supone cierto reto a la hora de evaluar a los estudiantes implicados. Por un lado, como observan García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2018, p. 14), productos tales como una mejora en la convivencia, aumentar la solidaridad, o la contribución adecuada al trabajo en equipo resultan difíciles, si no imposibles, de medir con pruebas o exámenes de corte clásico. Por otro lado, los proyectos de APS requieren de cierto tiempo para dar los frutos intencionados.

Por estas dos razones, la evaluación que aplicamos debe ser tan variada como la metodología. Como defensores del enfoque de Gardner, aplicaremos una evaluación, sobre todo, continua, que debe tener en cuenta al alumno tanto como individuo como componente de su grupo (Gardner, 2006, p. 115-118).

¿Cómo podemos evaluar la contribución individual de los alumnos?

Como referente, disponemos de los diarios de campo, cuya calidad y coherencia con el proyecto del grupo de APS comprobaremos de manera continua no solo durante las cinco semanas de la intervención educativa, sino también durante el desarrollo del plan de mejora ideado por cada grupo. El diario debe reflejar –no necesariamente solo de forma verbal– que el alumno ha trabajado y reflexionado de manera continua sobre cada paso que se ha dado; valoraremos esquemas, referencias, enmendaciones o reflexiones que señalen un crecimiento personal del alumno respecto a la ética laboral. Copiar comentarios de compañeros o limitarse a entradas lacónicas que no guíen al lector sobre el proyecto en curso, repercutirá de manera negativa en la evaluación final individual.

En segundo lugar, evaluamos también de manera continua, con nuestro propio portafolio, las contribuciones y actitudes de cada estudiante por competencias: a saber, las aportaciones en las actividades de clase, la ayuda que presta a los compañeros, la participación en tareas tales como la elaboración del decálogo ético, su capacidad metacognitiva, y su grado de compromiso visible en las tareas dentro de los paisajes de aprendizaje.

Además, habrá una autoevaluación y heteroevaluación, una vez finalizado el proyecto: cada alumno rellenará una matriz en la que evaluará y justificará sus propias aportaciones y las de los compañeros. Influirá en la calificación final individual, si está bien justificada.

La evaluación grupal se aplicará, sobre todo, a dos aspectos: en primer lugar, a la dinámica del grupo y su buen y cordial funcionamiento. Aunque bien es verdad que un solo alumno disruptivo puede causar daño al conjunto, también podemos esperar de alumnos de dieciséis o diecisiete años que ya conozcan o encuentren maneras de autogestionarse tanto bajo circunstancias favorables como en caso de conflictos internos. Si durante la evaluación continua comprobamos que un miembro del grupo ha trabajado por su propia cuenta y sin consistencia con las aportaciones de los demás, esto repercutirá de manera negativa, también, en la calificación competencial del grupo: forma parte de un proyecto ético común no dar la espalda a problemas, aunque uno no los haya causado.

El otro aspecto a tener en cuenta son los productos de los grupos: la entrevista realizada, las representaciones dramáticas o gráficas, y, por supuesto, el diseño y desarrollo de su proyecto laboral. Algunos de estos productos son aptos para una evaluación final: por ejemplo, la calidad de las presentaciones digitales mediante la aplicación *Book Creator* (tablas 4 y 5). Otras más complejas, como el propio proyecto laboral, requieren de una evaluación híbrida: una evaluación puntual, por ejemplo, en cuanto a la coherencia de la planificación, pero también una evaluación continua –en la que influirán las impresiones del personal escolar– sobre el rendimiento del grupo.

Para que los alumnos sepan qué se espera de ellos, conviene facilitarles en la primera sesión (tabla 1) una rúbrica con los métodos e instrumentos de evaluación descritos arriba.

Por último, debemos concretar las medidas de atención a la diversidad.

Hay cinco alumnos que podrían encontrarse en desventaja respecto a los demás estudiantes: el chico argentino aislado, la estudiante inglesa que tiene algunos problemas con el castellano, los dos muchachos con TDAH, y la joven con TDA.

En cuanto a la chica extranjera, procuraremos juntarla siempre con estudiantes con un buen dominio del inglés, como el joven argentino que se beneficiará, a nivel social, de su cargo de intérprete. Además, esta chica podrá hacer todas las contribuciones escritas en su lengua materna, como, por ejemplo, en su diario de campo. No obstante, sí le exigimos atender a las demás tareas en español, ya que es su intención superar más adelante las pruebas de la EVAU bajo las mismas condiciones que sus compañeros.

La chica con TDA y los chicos con TDAH disponen de una adaptación curricular que predeterminará la evaluación y calificación continua y posterior. Debemos tener en cuenta, también, los siguientes aspectos: debe concedérseles más tiempo para elaborar algunas tareas como rellenar tablas o su diario de campo, o para realizar la tarea que les encomiende el personal implicado en su paisaje de aprendizaje. Además, siempre les proporcionaremos apoyo con la ortografía y en la redacción de textos. Cuando haga falta, también simplificaremos contenidos para ellos, si lo demandan. En cuanto a sus contribuciones verbales, ayudamos con vocabulario y enmendamos la estructura de su aportación con vocabulario y preguntas que les guíen.

Aunque, aparte de estas medidas de apoyo, deben ser evaluados de la misma manera que el resto de los compañeros, tendremos en cuenta algunas dificultades persistentes, tales como la falta de concentración y, como consecuencia de esto, la ocasional discontinuidad en el trabajo, por lo que otro criterio de evaluación para ellos sería el grado de esfuerzo que invierten en superar estas barreras.

3.4. Evaluación de la propuesta

Evaluar nuestra propuesta didáctica –que implica la dificultad de autoevaluarnos como autores– puede resultar más viable si elaboramos, para empezar, una matriz DAFO, en la que trataremos de plasmar las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades con las que podemos encontrarnos durante el desarrollo de la intervención:

Tabla 12. *Matriz DAFO.*

<p>Debilidades:</p> <p>No ha quedado suficientemente clara la relevancia del papel de las inteligencias múltiples en relación con las competencias curriculares.</p> <p>La profesora de filosofía tiene una carga de organización y responsabilidad excesiva.</p> <p>El contenido y carácter de este proyecto de APS, quizás, sea más adecuado para estudiantes más jóvenes sin las preocupaciones y la presión escolar de los mayores.</p>	<p>Amenazas:</p> <p>Algunos alumnos podrían no tomarse en serio el proyecto por confundir autonomía con arbitrariedad.</p> <p>El personal escolar podría oponerse a la intromisión de los alumnos en sus espacios y asignaturas.</p> <p>Es posible que los miembros de los grupos de APS no se lleven bien entre sí, o desarrollen dinámicas nocivas.</p>
<p>Fortalezas:</p> <p>Hemos elegido un tema de relevancia y actualidad para los alumnos.</p> <p>El APS es variado y entretenido en su sucesión de actividades de distinto carácter.</p> <p>Mediante el APS reforzamos las inteligencias intrapersonales e interpersonales, y aquellas más descuidadas como, por ejemplo, la inteligencia cinestésica y naturalista en algunas áreas laborales, así como la inteligencia existencial en las fases metacognitivas del proyecto.</p>	<p>Oportunidades:</p> <p>Aprendemos del personal escolar y aprovechamos áreas del colegio, en principio, no vinculadas a la enseñanza.</p> <p>Mejora de las relaciones sociales entre personal escolar y alumnos.</p> <p>Los alumnos aprenden a organizarse bien para llevar al día el diario de campo, el proyecto final, etc.</p> <p>Los alumnos se desenvuelven en espacios laborales que pueden sacar a la luz inteligencias que no sospechaban que tenían.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Si consultamos nuestra matriz DAFO, una debilidad de nuestra propuesta de intervención es que no queda suficientemente precisado el papel y la importancia de la teoría de las inteligencias múltiples (TIM) en relación con las competencias curriculares. Aunque los resultados obtenidos, en nuestra opinión, se corresponden en gran parte con los objetivos de la intervención, habría que revisar el concepto de las inteligencias múltiples para que no quede la impresión de una duplicación y sobrecarga de competencias a desarrollar. Una posible

solución a este problema podría consistir en redefinir las supuestas inteligencias como competencias, ya que, de hecho, las competencias curriculares resultan insuficientes para abarcar el ámbito de un proyecto de APS. No obstante, también deberíamos revisar el estatus ontológico y funcional de ambos conceptos: limitarse a redefinir las inteligencias como competencias presupone una visión muy conductista de la realidad que acarrea otros problemas.

Aunque el apoyo del personal escolar es de gran ayuda, consideraría más oportuno realizar proyectos de este tipo mediante el *team teaching*. También tendríamos la ventaja de poder atender mejor a la diversidad y retener, en algunas fases, a ciertos alumnos que precisan de más preparación o asesoramiento en el aula, mientras otros trabajan en sus paisajes de aprendizaje sin que falte una supervisión.

Hemos asignado esta intervención a un grupo de 1º de Bachillerato, dado que el contenido curricular de la ética laboral no figura en los contenidos establecidos para Madrid para 4º de la ESO. No obstante, algunas actividades quizás sean más apropiadas para un grupo objeto de intervención más joven.

En cuanto a las amenazas externas, es posible que no exista predisposición a colaborar entre alumnos y personal escolar, sobre todo, dado el supuesto de que los jóvenes ensucian y destrozan los lugares de trabajo de algunos de estos. En tal caso, no se podría comenzar el APS sin más, sino que haría falta un acercamiento previo que, seguramente, requeriría de cierto tiempo, ya que la confianza no se labra en un día.

Lo mismo ocurre con los grupos de APS que formamos partiendo solamente de su supuesta complementariedad de inteligencias, sin tener en cuenta muchos otros factores como la simpatía, el carácter, sus amistades, etc.

Aunque objetamos que quizás se trate de un proyecto más idóneo para alumnos más jóvenes, pensamos que la temática de la ética laboral y la gama de actividades del APS son puntos fuertes de nuestra propuesta. Además, sin dejar de lado nuestra autocrítica al insuficiente esclarecimiento del papel de las inteligencias múltiples en relación con las competencias, la combinación de nuestra base teórica con la metodología del APS saca a la luz facetas hasta entonces descuidadas o desconocidas por los alumnos; ya las llamemos competencias, inteligencias, habilidades, o de otro modo.

Por lo tanto, los problemas detectados en nuestra introducción –el materialismo incuestionado, el desdén por profesiones poco rentables, el desajuste entre las nociones éticas y los deseos laborales, y, finalmente, las inteligencias múltiples sepultadas en algunos alumnos– pueden ser solventados en gran parte mediante una propuesta como la nuestra. No olvidemos que el fin de la intervención es relativamente humilde: no queremos *cambiar* las aspiraciones laborales de nuestro alumnado, sino *concienciarlo* sobre sus dimensiones éticas. Si los chicos consiguen aprovechar las oportunidades que les brinda el voluntariado del personal escolar cuya vida, quizás, tenga poco en común con las suyas, no solo aprenderán de ellos, sino que mejorarán el ambiente escolar por el vínculo creado. También realzará su autoestima verse capaz de organizarse para producir un cambio en el mundo, aunque sea, para empezar, a escala menor.

4. Conclusiones

Llegados a este punto, conviene someter a revisión los supuestos de partida de nuestra propuesta, así como las conclusiones a las que hemos llegado después de desarrollar una intervención didáctica detallada.

Si recordamos nuestro objetivo general –*Diseñar una propuesta de intervención educativa para fomentar la ética laboral en el alumnado de Filosofía de 1º de Bachillerato*–, podemos afirmar haberlo alcanzado. Sin embargo, cabe preguntarse si los objetivos específicos también los hemos cumplido de manera tal que el objetivo general se presente bien consolidado por ellos.

El primer objetivo consistía en *Indagar en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*. Esto, sin duda, lo hemos hecho, y esperamos haber contribuido a recalcar la importancia que le otorga el enfoque de Gardner a una educación no solo orientada hacia el funcionamiento de las personas en una sociedad tan pronunciadamente laboral como la nuestra, sino también al desarrollo personal y a la coherencia que debe haber entre lo que somos y a lo que nos dedicamos.

No obstante, al estar este objetivo sometido al servicio del objetivo general, que implica fomentar la ética laboral para *subsananar* una tendencia preocupante en el alumnado, la propia indagación tendría que haber clarificado tanto el concepto propio de inteligencia, como su ubicación y función dentro de las sesiones de la propuesta de intervención, de modo que nuestro segundo objetivo –*Vincular algunas competencias curriculares a la teoría de las inteligencias múltiples*– se ve afectado por esta insuficiencia teórica: como ya mencionamos en nuestra matriz DAFO, el concepto de las inteligencias múltiples parece competir con aquel de las competencias curriculares, por lo que, al retomar la indagación, tendríamos que separar y delimitar los conceptos psicológicos y pedagógicos con más rigor. Sin embargo, y a pesar de la carencia de nitidez de algunos términos empleados, nos parece pertinente conservar el enfoque sobre la relación entre las inteligencias múltiples y las competencias curriculares: a la luz de los cambios más recientes de la legislación al respecto, para el curso 2022/2023 disponemos de unas competencias básicas que continúan inconfundiblemente el giro ideológico hacia la prevalencia de competencias requeridas en el actual mercado laboral con su preferencia por ingenierías y habilidades sometidas a su servicio, mientras las

humanidades, acaso, se adivinan en algunas competencias de convivencia y del dominio de lenguas útiles para este mercado (*Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*, p. 20).

Las intervenciones diseñadas para alcanzar el tercer objetivo –*Diseñar una metodología basada en el aprendizaje-servicio*– sin duda contribuirían a una mejora del entendimiento de la ética laboral: como los alumnos parten de estereotipos del trabajo y tienen un concepto más bien rígido de la ética, dar un paso hacia afuera y encontrarse con tantos aspectos personales y circunstanciales que influyen en nuestras nociones de ética laboral, seguramente enriquecería su concepto de esta.

Como último objetivo establecimos *Combinar el aprendizaje-servicio con actividades creativas en paisajes de aprendizaje*. Creemos que lo hemos cumplido en tanto que cuestiones concretas, como el desperdicio de comida o el vandalismo escolar, adoptan un perfil mucho más claro e interesante contextualizados en su entorno que como meras reflexiones desprendidas de la experiencia escolar. Además, como el enfoque desde las inteligencias múltiples demanda cambios de actividad y contexto constantes, resulta difícil aburrirse frente a esta variedad de impresiones. Pero la creatividad no es tan solo un pasatiempo: es, en definitiva, también una herramienta para sacar a relucir las habilidades tanto de los inteligentes “clásicos” en lógica y lectoescritura, como de los menos reconocidos en sus inteligencias, como pudieran serlo la inteligencia cinestésica, la interpersonal, o –por mencionar la asignatura en la que tratamos de sensibilizar a nuestro alumnado objeto de la intervención– la inteligencia existencial.

5. Limitaciones y prospectiva

A medida que hemos ido elaborando nuestro trabajo de fin de máster sobre una propuesta de intervención educativa en el ámbito de la ética laboral, hemos vislumbrado algunas limitaciones de este.

La primera limitación tiene que ver con el problema que detectamos –por experiencia propia y basándonos en la literatura especializada– en la primera parte de esta tesis. Nos inquietaba que los adolescentes en las aulas actuales mostraran una actitud poco vocacional y harto acaparadora frente al trabajo. Además, lamentamos su falta de reconocimiento de trabajos que no sirven para enriquecerse, como lo son, por un lado, las profesiones relacionadas con las humanidades y, por otro lado, las ocupaciones que desde los tiempos de pandemia hemos aprendido a denominar –aunque no a apreciar– como esenciales. A esto añadimos la incoherencia y desconexión entre algunas nociones difusas sobre lo que está, por un lado, éticamente bien o mal, y las propias ambiciones profesionales no siempre compatibles con estas nociones. Por último, lamentamos que demasiados jóvenes se decantan por carreras que, quizás, les proporcionen dinero y prestigio, pero no la satisfacción que les aportaría hacer lo que se correspondiera con su vocación genuina.

Todas estas deficiencias les son transmitidas a los jóvenes por nosotros, los adultos.

Por mucho que insistamos en que nos preocupa la dirección encaminada por ellos, creemos poder afirmar que por más que culpemos a las redes sociales y a la ideología reinante de los mercados poderosos, es el ejemplo que damos nosotros con el que realmente consolidamos tendencias deshumanizadoras como las descritas arriba: pensamos que es este un aspecto que deberíamos haber tenido más en cuenta y sobre el que debimos recabar más información, como la que ofrecen estudios comparativos como el de Duque y Durán Vázquez (2018).

También hemos obviado, bajo varios aspectos, la dimensión de género tanto en nuestra propuesta misma como en su marco teórico. ¿Escuchamos a muchas jóvenes decir que quieren trabajar para enriquecerse? ¿Tienden ellas a tratar con desprecio al personal de ocupaciones consideradas inferiores? Habría que analizar qué datos proporcionan los estudios al respecto, y si los hay.

La omisión del género también se hace notable en la concepción de la metodología de los espacios de aprendizaje que, al ser, en nuestra propuesta, espacios físicos, plantean

cuestiones sobre qué espacio, literal y metafóricamente, ocupan las seis chicas de nuestra propuesta frente a ellos, y por cuáles de las profesiones ofrecidas se inclinarían; inclinación que no ha de confundirse con vocación, ya que la discriminación que aún siguen sufriendo las niñas y mujeres, a menudo se disfraza, precisamente, de una presunta predisposición “vocacional”.

Como prospectiva, hemos de decir que nos gustaría indagar sobre esta última temática: la dimensión de género en la ocupación física y activa en los espacios del colegio. Nos gustaría investigar si la recientemente reconocida “tiranía del balón” (Anexo E) –el fenómeno por tantas muchachas visto y vivido de observar a los chicos desde la periferia del patio– no repercute también en el espacio que se dan ellas mismas a la hora de reclamar lugares para pronunciar sus ideas o realizarse en proyectos como el del aprendizaje-servicio. Pensamos que la teoría de las inteligencias múltiples que, en buena medida, rescata inteligencias relegadas al mundo tradicionalmente femenino, puede aportar una base útil, también, a este proyecto.

Referencias bibliográficas

Aasen, P., Prøitz, T. S., y Sandberg, N. (2014). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, 28(5), 718-738.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904813475710>

Ávila Matamoros, A. M. (1999). Inteligencias múltiples: una aproximación a la teoría de Howard Gardner. *Horizontes pedagógicos* 1(1), 19-27.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892998>

Blomquist, R. F. (2006). Six thinking hats for the Lorax: Corporate responsibility and the environment. *Georgetown International Environmental Law Review*, 18(4), 691-705.

<https://bv.unir.net:2210/docview/225503932/fulltextPDF/52A97686FDCC4F01PQ/1?accountid=142712>

de Bono, E. (1999). *Six thinking hats*. Back Bay Books.

Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Castelló, A. y Cladellas, R. (2021). Assessment of implicit interests through an unobtrusive computer task. Their relations with career decision, anxiety, and personality traits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 1-23.

<https://www.mdpi.com/1660-4601/18/23/12366/htm>

Cheney, G., Lair, D. J., Ritz, D. y Kendall, B. E. (2010). *Just a job? Communication, ethics, and professional life*. Oxford University Press.

Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., Zamora Polo, Francisco (2018). Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 4, 1-19.

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/95860/CIJ_zamora-polo_2018_las-motivaciones.pdf

Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo del Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 120, de 22 de mayo de 2015, 32-37.

<https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF>

van Drie, H., y Reeves, R. (2020, mayo 28). Many essential workers are in “low-prestige” jobs. Time to change our attitudes – and policies? *Up Front*. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/05/28/many-essential-workers-are-in-low-prestige-jobs-time-to-change-our-attitudes-and-policies/>

Duque, E., y Durán Vázquez, J. (2018). Trayectorias y actitudes generacionales: Temporalidades y actitudes ante la educación, el trabajo y el consumo de tres generaciones de jóvenes españoles y portugueses. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 87, 9-28. <https://scielo.pt/pdf/spp/n87/n87a01.pdf>

EFE News Service (2022). *La mitad de los empleados esenciales no se sienten valorados por la empresa*. EFE News Service, Inc. <https://www.efe.com/efe/america/economia/la-mitad-de-los-empleados-esenciales-no-se-sienten-valorados-por-empresa/20000011-4716211>

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. Basic Books.

Gray, K. C. y Waggoner, J. E. (2002). Multiple intelligences meet Bloom’s taxonomy. *Kappa Delta Pi Record*, 38(4), 184-187. <https://www.proquest.com/docview/232033736/fulltextPDF/C66C77FF24C1435DPQ/1?accountid=142712>

Kant, I. (2016). *Grundlegung zur Methaphysik der Sitten*. Tomo IV. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.

Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista mexicana de investigación en psicología*. 2(2), 115-126.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. 27. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre 2020, 122871-122909 <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

de Moral Pérez, M. E., Guzmán Duque, A. P., y Bellver Moreno, M. C. (2021). Consumo y ocio de la Generación Z en la esfera digital. *Prisma Social* 7(34), 88-105. <https://bv.unir.net:2210/docview/2573514793/fulltextPDF/9CBF50CDE3BB48B2PQ/1?accountid=142712>

Morales Rodríguez, F. M. y Trianes Torres, M. V. (2012). Análisis de valores y actitudes en temas morales en estudiantes de educación secundaria. *Psicología educativa*, 18(1), 65-77. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2012v18n1a6.pdf>

Nava, D., Seijo, C., y Mier, C. (2014). Inteligencias múltiples: característica congruente del liderazgo ético en entidades financieras. *Revista Praxis*, 10(1), 91-99. <https://bv.unir.net:2210/docview/1835700871?pg-origsite=summon>

Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Philip, R. (2016). Revisiting ideas of assessment through the work of Alfred Binet. *Educational Quest*, 7(2), 79-86. <https://www.proquest.com/docview/1863563516/fulltextPDF/8ED21F266F9141DBPQ/1?accountid=142712>

Pietersen, A. J., Coetzee, J. K., Byczkowska-Owczarek, D., Elliker, F., y Ackermann, L. (2018). Online gamers, lived experiences, and sense of belonging: Students at the University of the Free State, Bloemfontein. *Qualitative Sociology Review* 14(4), 122-137. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.14.4.08>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de sábado 3 de enero de 2015. 255-256. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 82, de 5 de abril 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Comunidad Europea*, C 189/1, de 4 de junio de

2018. [Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente Texto pertinente a efectos del EEE. \(europa.eu\)](#)

Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (Ed.), (2018). *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación*. Educación hoy estudios.

Sternberg, R. J., y Kaufman, S. B. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.

UNIR (2021e). Enseñanza de la filosofía para los no filósofos. En *Complementos para la formación disciplinar de la filosofía*. Tema 5. [Material no publicado.]

Anexo A.

I.E.S. El Brocense (Cáceres, España, 2017). *Paleta IIMM: Cosmovisiones Filosofía, 4º ESO.*

<https://view.genial.ly/58b5ce1a518eea0438b02705>

Anexo B.

Electronic Arts (2020). *Los Sims 4. Vida ecológica*. <https://www.ea.com/es-es/games/the-sims/the-sims-4/packs/expansion-packs/the-sims-4-eco-lifestyle>

Electronic Arts (2021). *Los Sims 4. Vida en el pueblo*. <https://www.ea.com/es-es/games/the-sims/the-sims-4/packs/expansion-packs/the-sims-4-cottage-living>

Anexo C.

Emprendejuven (2015). *Juego 3: fortalezas y debilidades.*

<https://www.youtube.com/watch?v=0gVSe1mxUA>

Anexo D.

Dan Amos (2011). *Book Creator*. <https://bookcreator.com/>

Anexo E.

Borraz, M. (2018). Patios feministas contra el monopolio del fútbol: así cambia el recreo cuando niños y niñas pueden jugar a más cosas. *Eldiario.es*
https://www.eldiario.es/sociedad/patios-feministas-monopolio-futbol-cambia_1_1520277.html