



Universidad de Valladolid

FACULTAD de FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO de FILOSOFÍA

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Metodología del caso. Una aproximación a su uso en bachillerato

Autor: Miguel Rodríguez Negro

Tutor: Adrián Pradier Sebastián

Curso 2020-2021

RESUMEN:

La metodología del caso, inscrita entre las didácticas de aprendizaje basado en problemas, ha demostrado sobradamente su utilidad en el ámbito universitario a través de su aplicación en muy diversas áreas profesionales. Sin embargo, su aplicación en bachillerato no ha sido planteada. De esta forma, este trabajo se constituye como una primera aproximación de dicha didáctica a las aulas de los I.E.S., para lo que parte de las necesidades del sistema educativo español, para después realizar un repaso a la metodología en concreto y, por último, llevar al aula de dos grupos de bachillerato una investigación sobre el tema.

PALABRAS CLAVE: Ética, Bachillerato-escd5, Metodología del caso, Nuevas metodologías educativas.

ABSTRACT:

The case method, registered among the didactics of problem-based learning, has amply demonstrated its usefulness in the university environment through its application in very diverse professional areas. However, its application in high school has not been raised. In this way, this work is constituted as a first approximation of said didactics to the classrooms of the highschools, for which it starts from the needs of the Spanish educational system, to then carry out a review of the specific methodology and, finally, take to the classroom of two high school groups an investigation on the subject.

KEY WORDS: Ethics, escd5, Case method, New educative methodologies.

Contenido

1. Justificación.....	3
1.1 Intereses	4
1.2 Estado de la cuestión	9
1.2.1 Definición	9
1.2.2 Historia y actualidad.....	12
1.2.3 Ética y metodología.....	13
1.2.4 Teoría sobre la construcción de casos	16
2. Objetivo de la investigación	22
3. Metodología investigadora	23
3.1 Metodología cualitativa: Rasgos de una aproximación diversa	25
3.2 Investigación-acción	27
3.2.1 Ciclos de investigación por la acción	28
4. Propuesta didáctica: Ética y casos	31
4.1 Ciclo 1: Adaptación	31
4.2 Ciclo 2: Dilemas y casos.....	32
4.3 Ciclo 3: Metodología del caso.	33
4.3.1 Planificación	33
Esquematización:	33
Desarrollo	33
4.3.2 Observación.	38
4.3.3 Reflexión	40
5. Conclusiones: Investigación-acción y la naturaleza de este TFM.....	43
Bibliografía.....	45

1. Justificación

Plantearse hacer cualquier cosa implica, por lo menos, reflexionar sobre la naturaleza de ese algo. Aquel que escribe debe meditar sobre por qué redacta esa obra en concreto; el artista debe entender por qué pinta lo que pinta y el filósofo debe pensar por qué trabaja el tema que trabaja. Este también es el caso para aquel que decide hacer un máster y, por ello, decide hacer un trabajo de fin de máster.

¿Qué es un TFM y sobre qué debe tratar? La respuesta es diversa y totalmente dependiente del estudiante y del máster en el que esté matriculado. En nuestro caso, siendo el máster de secundaria, bachillerato y formación profesional, queda claro que debe girar en torno a la educación. Sin embargo, el tema es amplio. ¿Debería ser un trabajo sobre la importancia de educar? ¿Debería ser un trabajo sobre cómo educar? ¿Debería ser un trabajo sobre por qué se educa en lo que se educa? Estas y más preguntas asedian la mente del alumno en el momento en el que se plantea realizar el trabajo de fin de máster en esta área.

Por suerte, en nuestro caso la respuesta nos halló casi al principio. Estamos realizando este máster no para cuestionar la necesidad de educar, sino porque queremos aprender a enseñar y, dentro de nuestras posibilidades, hacerlo bien. Por ello, este TFM no constituye una reflexión filosófica sobre la importancia de enseñar, sino que más bien es una reflexión educativa sobre cómo enseñar filosofía.

Con esta decisión tomada, nos vemos capaces de empezar a delimitar el trabajo. En las páginas siguientes trataremos de que intereses respecto a la educación nos mueven a reflexionar sobre la importancia de la metodología del caso en la enseñanza de ética en bachillerato. En concreto, tocaremos los objetivos educativos de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la naturaleza de la ética, el uso de dilemas para enseñar filosofía y la repercusión de la metodología del caso a nivel científico -donde, además, proponemos una aproximación para un estado de la cuestión-. Vamos con ello.

1.1 Intereses

A nivel personal, la decisión de dedicar la vida a enseñar a otros debe comenzar por una reflexión sobre la importancia de la educación para la comunidad, es decir: si mi forma personal de aportar en sociedad va a ser enseñar. ¿Por qué esto va a ser bueno para los que me rodean?

La respuesta, que no es sino uno de los temas más trabajados de la política contemporánea, se resume en los principales objetivos de las leyes educativas. En concreto, el primer objetivo de la LOMCE es el siguiente -la negrita es nuestra-:

- a) Asumir **responsablemente** sus deberes, conocer y **ejercer** sus derechos en el respeto a los demás, **practicar** la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, **ejercitarse** en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Vemos claramente cómo el sistema educativo español declara que tiene la intención de convertir a sus alumnos en ciudadanos con capacidades éticas eminentemente prácticas, es decir, que su principal finalidad es formar en la capacidad práctica de la ciudadanía. Así, esta intención, que se enraíza en el entorno competencial de las nociones educativas de la Unión Europea, debe ser un aspecto central de la vida en los institutos. Sin embargo, ¿puede el sistema educativo español vanagloriarse de culminar su principal objetivo? El auge de la extrema derecha y la reacción, sumada a la cada vez menor participación en política activa nos aleja de poder afirmar esto. Debemos entonces preguntarnos: ¿está realmente el sistema educativo español contribuyendo a crear mejores ciudadanos?

La respuesta debe ser parcial. Alejándonos del fatalismo, España puede enorgullecerse de ser un país avanzado a la hora de afrontar problemáticas éticas contemporáneas, colocándose en la punta de lanza de la modernidad europea en el abordaje y discusión de temas como el aborto, los derechos de las personas homosexuales o, más recientemente, la eutanasia. Por otro lado, dejando de lado el excesivo optimismo, también se vive en el país en los últimos años un repunte de las tensiones sociales, el nacionalismo e incluso la xenofobia. Por ello, sin adentrarnos en una verdadera investigación sociológica sobre el estado ético de la ciudadanía -que no ha lugar aquí-, podemos aventurarnos a determinar que si bien el sistema educativo español constituye una ciudadanía ética esa tarea aún no

es perfecta y mucho menos esta completa. En términos kantianos podríamos decir que seguimos en un proceso más de ilustración que de ilustres. Así, nuestro interés personal en la educación parece claro. Si lo que queremos es conseguir dar el máximo de nuestro trabajo futuro al resto, debemos potenciar todo aquello que nos ayude a conseguir el objetivo que la sociedad impone: debemos buscar la forma de educar a ciudadanos.

Esto nos hace saltar del interés personal al profesional. Sabiendo por qué queremos educar, ¿qué queremos hacer como educadores en filosofía? Pues bien, orientando esta pregunta a través del marco de la respuesta anterior, parece claro que debemos reflexionar sobre la naturaleza de la ética y sobre el cómo se enseña. Para poder avanzar en torno a este difícil asunto, nos proponemos aquí partir de una definición de ética. Al querer el sistema español constituir ciudadanos debemos buscar una definición de ética normativa, es decir, que enseñe a los alumnos a prescribir acciones en vez de ceñirse a la descripción de los juicios -como sería una ética descriptiva-. De esta forma y en aras de la brevedad, escogeremos una propuesta ética que todo aquel familiarizado con la filosofía podría recordar sin dificultad: la propuesta aristotélica según la cual la ética consiste en virtudes que se adquieren no a través del estudio teórico sino a base del ejercicio pragmático real en los contextos vitales -nótese que no se usó terminología específicamente aristotélica para esta explicación, pues la profundidad filosófica no es lo buscado-. Esta teoría nos parece la adecuada porque remarca un aspecto común a la historia de las ciencias morales: su carácter práctico, que en términos analíticos modernos se enraíza más en el *Know how* que en el *Know that*. Es decir, que la ética tiene más que ver con la capacidad práctica que con el dogma teórico.

Sin embargo, ¿qué práctica ética real proporcionan los institutos? Aquella limitada en torno a la vida que en ellos sucede. En un instituto les ocurren muchas cosas a los alumnos, diversos eventos que marcan su día a día y su vida. Un chaval en el instituto hace amigos -o no-, se echa novia -o no-, discute con un profesor -o no-: el problema reside es que estos episodios ocurren -y deben ocurrir- lejos del control del profesorado. Por mucho que un profesor siempre pueda y deba guiar a sus alumnos hacia el respeto, muchas veces la posición autoritaria y teórica de la profesión docente le aleja de poder influir realmente en esta clase de asuntos. La capacidad de enseñanza ética, en su vertiente práctica, se limita en el instituto al plan de convivencia, al curriculum oculto. El profesorado a la hora de dar clase tiende más a verter teoría que a tratar la praxis, que siempre es mucho más inaccesible desde el púlpito de la profesión docente.

Por ello, si queremos mejorar el aprendizaje ético de nuestras escuelas, debemos desarrollar un sistema que nos permita generar situaciones éticas controladas sin coartar el día a día del alumnado. Es decir, que nos de pie a simular la realidad para controlar situaciones donde los alumnos puedan desarrollar realmente la teoría. Así, cuando el alumnado salga del aula y viva, tendrá a la hora de tomar decisiones algo más que una inocua memorización de un Aristóteles diluido al nivel de 1º de bachillerato.

Debemos buscar entonces una forma controlada de crear situaciones en las que el alumnado pueda aplicar sus conocimientos éticos. Estas situaciones deben tener normas claras y, a su vez, dejar a la imaginación del alumnado la solución para las problemáticas. ¿Qué metodología representa esta situación a la perfección? La metodología del caso, que lleva un par de siglos constituida como una de las principales formas de enfrentar a aquellos que acuden a escuelas de gestión a la realidad. Más adelante, en el estado de la cuestión, desarrollaremos el cómo de esta metodología. En este punto del trabajo nos basta por qué la hemos elegido, que no es sino el interés profesional que acabamos de desarrollar: creemos que la metodología del caso nos puede ayudar a desarrollar las capacidades que el alumno necesita para convertirse en ciudadano.

Ya volveremos sobre ello, por ahora centrémonos en terminar de matizar las diversas intenciones que propulsan este trabajo. El siguiente de nuestros intereses, el académico, se divide en dos aspectos: el primero, el propio interés del tema en el ámbito universitario; el segundo, un posible contraargumento que la academia puede esgrimir contra nuestra idea sobre cómo mejorar la educación.

En lo académico, encontramos pocos trabajos en torno a la metodología del caso en general y aún menos en filosofía en concreto. Los que encontramos, además, no trabajan la metodología del caso específicamente, sino que se centran en las metodologías innovadoras en general (por ejemplo, Jesús Uña Moreno en la Uva, mediante su Trabajo de Fin de Máster titulado *Propuesta de innovación educativa: cómo aplicar el aprendizaje basado en el juego en la asignatura Historia de la Filosofía*). El paso por varios repositorios de universidades españolas en búsqueda del tema parece desalentar e, incluso, deslegitimar el trabajo, ya que su interés académico parece reducido. Sin embargo, la mayor aparición de artículos sobre el tema en el ítem científico nos indica que tal vez la carencia de interés para los compañeros universitarios surja más del desconocimiento del tema que de la falta de potencial de este.

El segundo de los aspectos anunciados es un posible contraargumento académico: la posibilidad de afirmar que la filosofía lleva haciendo siglos esto que nosotros proponemos como innovador. Consideramos dicho contraargumento académico porque parte de una de las mayores resistencias de la academia filosófica: rechazar la innovación pedagógica. Siempre que en filosofía se habla sobre innovar educativamente se teme que dicha propuesta no sea más que un castillo en el aire sin contenido real. Se suele decir que la filosofía o bien ya ha implicado ese cambio -y lo ha hecho desde siempre- o que el cambio no es efectivo. Pues bien, queremos introducir en el aula una forma de que los alumnos trabajen sobre simulaciones de casos reales. ¿Qué materia lleva haciendo eso siglos -o milenios si nos ponemos-? Exacto, la filosofía, que lleva desde sus inicios discutiendo ejemplos y que, a mayores, introdujo en el s. XVIII el uso de dilemas morales como práctica acostumbrada en la ética universitaria. ¿Qué tiene entonces de interesante la metodología del caso? ¿Es realmente diferente al dilema moral?

Para poder responder a esta cuestión debemos analizar el uso de los dilemas en el aula. El dilema es, en general, una situación ficticia en la que el filósofo debe tomar una decisión entre dos o varias opciones, de las cuales ninguna es éticamente satisfactoria. El ejemplo clásico es el dilema del tranvía -planteado en 1967 por Philippa Foot, la filósofa británica que reintrodujo en el discurso moral la ética de las virtudes propugnada por Aristóteles-, en el que se propone la siguiente situación:

El dilema del tranvía

Un tranvía avanza a toda velocidad por una vía hacia los cuerpos maniatados de cinco personas aleatorias. Usted se encuentra en la palanca que puede desviar al tranvía hacia una vía secundaria donde solo hay maniatada una persona. Entonces, ¿acciona usted la palanca?

Esta situación, a todas luces compleja, se propone en la clase para que los alumnos puedan poner en práctica sus conocimientos. Sin embargo, su objetivo es diferente al de la metodología de casos. Al realizar un dilema moral, el profesor lo que le exige al alumno es que encuentre argumentos a favor y en contra de una decisión u otra para poder ver cómo los principios y reglas morales, así como las creencias, entran en conflicto entre ellas y consigo mismas. Siguiendo por ejemplo el modo de resolución de dilemas propuesto en las olimpiadas filosóficas de Castilla y León, el alumno debe:

1. Definir el número de opciones propuestas

2. Encontrar argumentos para cada opción
3. Ver que conflictos surgen entre argumentos de las opciones
4. Concluir por una opción u otra

Así, la importancia del dilema moral estriba más en el conflicto que en su solución -no en vano es un dilema-. Este método educativo, a todas luces efectivo a la hora de confrontar distintas teorías éticas, tiene un problema claro: al plantear situaciones en las que la solución parece inalcanzable, el profesorado, viéndose incapaz de decantar claramente al alumnado, tiende a relativizar la respuesta. Así, su uso repetitivo parece mandar un mensaje al alumnado: en las situaciones reales la respuesta es siempre ambigua y el juicio inalcanzable. Esta situación, que claramente no es deseada por el profesor, se ve reforzada en la preconcepción social y claramente ideológica de la relatividad moral liberal, que se encuentra ampliamente extendida entre los alumnos.

Si enfrentamos una y otra vez al alumnado a situaciones que no pueden solucionar de forma clara generamos la sensación de que la respuesta no es importante. La decisión, que es el momento vital de la vertiente práctica de la ética, parece adquirir un papel secundario respecto al debate teórico. Así, el uso de la metodología del caso gana un nuevo papel complementario al uso de dilemas, pues dicha metodología permite al alumnado aplicar los conflictos vistos en los dilemas a situaciones reales -o cuasi reales- en las que tomar una decisión u otra no solo es posible, sino que es necesario.

De esta forma, nuestro interés por la metodología del caso también es académico, pues demuestra la importancia de una nueva forma de trabajo que hasta ahora no ha sido trabajada en el ámbito de la academia filosófica.

Por último, el interés académico nos lleva al científico. Ya sabemos que la metodología del caso no es profundamente trabajada en el ámbito filosófico-educativo, pero, ¿qué hay del ámbito educativo en general? ¿Existen investigaciones sobre los pros y contras de la metodología del caso?

En general, encontramos fácilmente libros y artículos que giran tanto sobre la metodología del caso en sí misma como sobre su inclusión en el aprendizaje basado en problemas. Siendo su origen el derecho, encontramos que su uso está extendido en las escuelas de *business* y *management* (Winston, 2000)- y en diversos ámbitos de ciencias de la salud, como la psicología (Pérez-Escoda, 2014). La bibliografía en general discute desde su importancia en el trabajo con gestores hasta el cómo se realiza una buena

actividad dependiendo de la materia que se trate. Descubrimos en los artículos referencias a la ética de los gobernantes y a como esta metodología enseña a baremar entre teoría y realidad (Argandoña, 1999). Sin embargo, encontramos que en general el estudio de esta metodología se reduce a su uso universitario. Una simple búsqueda en cualquier base de datos nos conduce a artículos del estilo de: «el método del caso en investigación social», «el método del caso en gestión pública» o «el método del caso en la enseñanza de enfermería». Por ello, consideramos que nuestra propuesta de aplicación en el instituto es claramente innovadora: la cuestión es evaluar su importancia según como funcione con los educandos.

1.2 Estado de la cuestión

En este apartado del TFM trataremos de realizar un viaje a través de la situación actual de la metodología del caso. Para ello, nos apoyaremos en artículos surgidos de distintos ámbitos científicos para tratar de dar la visión más completa posible.

Comenzaremos tratando la definición de metodología del caso, su historia, su situación actual y sus ventajas educativas apoyándonos en diversos capítulos del libro «metodología del caso en orientación» (Pérez-Escoda, 2014).

Después, trabajaremos el aprendizaje de la ética a través de dos estudios sobre el uso del caso en escuelas de gestión a través de Argandoña (1999) y Winston (2000).

Para concluir, discutiremos sobre cómo conseguir realizar una buena actividad de metodología del caso siguiendo un trabajo sobre la relación entre esta metodología y el aprendizaje basado en problemas (Díaz Barrida, 2005).

1.2.1 Definición

Cualquier proceso educativo está estrechamente ligado al uso de ejemplos. Basándonos en textos de filosofía antigua, como la platónica o la helenística, podemos ver que el uso de casos propuestos por el profesor es un método tan viejo como la educación misma. Es simplemente ilógico buscar una forma de educar que pretenda alejarse de ejemplos. Así, los casos aparecen estrechamente ligados a la educación en todos los recuerdos históricos que podamos tener grabados sobre ellos: la dialéctica platónica, la casuística escolástica, la escuela estoica, el *Emilio* de Rousseau...

Sin embargo, no debemos confundir entre el estudio de un caso, cuyo objetivo es el propio caso, y la metodología del caso, cuyo objetivo es educativo. Así, debemos buscar una definición que separe el simple uso de casos de la metodología del caso. Una propuesta interesante de esta definición es la siguiente: ‘el método de casos es un modo de enseñanza eminentemente activo. Consiste en la descripción de una experiencia, fenómeno o situación basada en un caso real y específico a partir del cual se plantea un problema a resolver como base para la reflexión y el aprendizaje de los estudiantes’ (Donoso-Vázquez, 2014, pág. 9). De esta forma, al aplicar esta metodología el profesorado trata de convertir la actividad pedagógica:

en el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (Donoso-Vázquez, 2014, pág. 9).

Aunque el uso de casos este naturalmente ligado a la dinámica educativa, el método de casos no solo depende de la ejemplificación. El giro entre usar un ejemplo y la metodología del caso es simple: mientras el ejemplo busca explicar algo, la metodología del caso busca enfrentar al educando a una simulación de la realidad. No trata de explicarle esa realidad, sino que busca enseñarle a desenvolverse en ella. Al enfrentar a los educandos a una situación semi real se consigue mostrar la complejidad de la realidad, cuyas situaciones no suelen estar dotadas de una solución única. En el choque de ideas u opiniones trabaja el alumnado tanto su capacidad de gestionar información como su capacidad de trabajar en equipo.

En general, todos los autores concuerdan en que una buena definición de la metodología del caso debe priorizar el papel protagonista de los alumnos. El común de las definiciones encontradas recae en este hecho: el profesor debe adoptar un papel específico que permita al alumnado protagonizar el proceso.

Los casos permiten principalmente implicar al alumnado, haciendo que su interés recaiga sobre los objetivos de la actividad al acercarlos a la realidad que les espera fuera de las aulas:

Es sabido que uno de los grandes retos de la educación académica de la que no está exenta la educación superior es la transferencia de los aprendizajes realizados en las aulas académicas a las situaciones de la vida real. La insistencia e importancia del prácticum en todas las titulaciones viene en parte influenciada por el deseo explícito, no solo de acercar el mundo laboral a la universidad, sino también por conseguir una integración de conocimientos que se ofrecen de manera estancada por asignaturas y desvinculadas de los hechos reales y del mercado de trabajo. Uno de los procesos de aprendizaje que en esta manera peculiar de estar configurada la educación superior queda más dañado es la transferencia del aprendizaje a situaciones, sean similares, ligeramente parecidas o con puntos en común, de la vida real (Donoso-Vázquez, 2014, pág. 16).

Esta relación con la realidad hace que, como veremos, esta metodología vaya expandiéndose por la península. En general, su desarrollo en diversos ámbitos profesionales nos permite acotar 3 modelos tipos para la metodología:

1. El modelo de casos solucionados por expertos, que permite evaluar su diagnóstico.
2. El modelo de casos donde aplicar normas generales, más afín al derecho.
3. El modelo de casos donde se debe dar más peso al contexto.

La autora, Trinidad Donoso-Vázquez, destaca que estos tres son tipos ideales que deben mezclarse al aplicarse a una materia, proponiendo que su campo de trabajo -la orientación- se desarrolla en una mezcla del primer y el tercer modelo. Aplicando estos tipos ideales, consideramos que el caso que buscamos -el relacionado con la ética- es fácilmente reconocible en la tensión entre el segundo y el tercer modelo; es decir, en la antiquísima disputa entre ley moral y contexto real. Volveremos sobre la ética más adelante, pero es importante remarcar que ya en la primera revisión de la definición encontramos pistas que nos acercan a la ética.

Aprovechando la definición de la metodología para evaluarla respecto a criterios educativos, el autor hace referencia al marco común europeo en el modelo de competencias para afirmar la transversalidad del caso respecto a estas. Sin embargo, aun siendo este marco de competencias común a la educación obligatoria y la postobligatoria, el autor no hace referencia al instituto: no porque no se pueda hacer, pues no da argumentos en contra, sino que simplemente no se lo plantea.

1.2.2 Historia y actualidad

La metodología del caso nace en la universidad de derecho de Harvard, en 1870, de la mano del profesor Christopher Columbus Langdell que substituyó los libros de texto por casos en sus clases. Más adelante, en 1914, la didáctica se sistematizó bajo el término «Case System». El método fue cogiendo peso en la universidad, expandiéndose a otros ámbitos en los años veinte: «Por ejemplo, en la Harvard Business School (HBS) se publicaba en 1921 el primer caso de estudio, The Shoe Company general» (Pérez-Escoda, 2014, pág. 11).

El estudio en profundidad de la didáctica se dio, sin embargo, con el auge de la pedagogía científica en los años setenta, de manos de Carl Roland Christensen y David A. Garvin. Y, ya en 1985, la metodología dejó los ámbitos jurídico-económicos para aparecer en la escuela de medicina de Harvard:

A partir de estas experiencias, el método de casos ha sido ampliamente utilizado en diversas disciplinas como derecho, medicina, psicología, escuelas de negocios, ciencias políticas y ciencias sociales. Igualmente, se utiliza en la capacitación de recursos humanos de las organizaciones y se ha iniciado su aplicación tanto en áreas técnicas como en la enseñanza de segundas lenguas (Labrador, 2000) o en ciencias “duras” (Pérez-Escoda, 2014, pág. 12).

El efecto fue profundo, desde su uso en Harvard diversas universidades de menor renombre van tendiendo hacia esta metodología y sus hermanas, siendo el esfuerzo que debe realizar el profesor para ponerlas en marcha el mayor obstáculo para su extensión a los últimos reductos profesionales que la quedan.

Así, este trabajo se inscribe en un proceso existente en el mundo educativo: la expansión de la metodología del caso. Cambio que, por cierto, no es ajeno a la península:

En el estado español gran parte de las titulaciones universitarias lo utilizan como metodología propia (por ejemplo: Escola d’infermeria de la Vall d’Hebron; Escola Politècnica superior de Castedellfels, Universitat Politècnica de Catalunya, Economía y Empresa de la Universidad de Extremadura, Universidad politècnica de Madrid, o bien en asignaturas concretas (Donoso-Vázquez, 2014, pág. 15).

Como hemos dicho y repetiremos, siendo este TFM innovador por su aplicación en bachillerato, su verdadero reto es ver la eficacia del método en estas edades menos ‘profesionalizadas’.

1.2.3 Ética y metodología

Para saber qué tiene que aportar esta metodología a la enseñanza de la ética debemos plantearnos que buscamos exactamente con él. En general, podemos seguir a Winston (2000) a la hora de afirmar que existen dos aproximaciones a la ética: de los principios a los casos y de los casos a los principios. Estos esquemas, deductivo e inductivo respectivamente, nos hablan de que buscamos: ¿queremos enseñar los principios para que los educandos los apliquen? ¿O más bien queremos enseñar las facultades que llevan a enunciar estos principios?

Volviendo al interés personal de este TFM, creemos que nuestro caso es el segundo. Siendo nuestro interés enseñar la capacidad más que la teoría, creemos que la ética que buscamos impartir se acerca a esta metáfora:

Teaching ethics should perhaps be modeled on teaching someone how to play a musical instrument, where the student is initiated into a particular way of feeling and responding, mastering the local techniques, and eventually being able to improvise within settled practices when appropriate (Winston, 2000, pág. 158).

Por tanto, buscamos un curso de ética que recalque esta practicidad. Una propuesta reconocida es la de Argandoña (1999) el cual afirma que si la ética es una ciencia, social y normativa, y con un factor eminentemente práctico centrado en las decisiones; entonces un curso de ética -en una escuela de gestión- debe cumplir con los siguientes 10 objetivos (Argandoña, 1999, pág. 4):

- (1) Estimular la sensibilidad de los alumnos hacia los problemas éticos (Wynd y Mager 1989).
- (2) Hacerlos capaces de identificar problemas éticos en las situaciones reales del mundo de los negocios.
- (3) Darles a conocer los supuestos, principios y teoremas de la ciencia ética, al menos en su vertiente operativa.
- (4) Desarrollar capacidades analíticas para el estudio y decisión de problemas morales, lo que implica conocer las técnicas de análisis y familiarizarse con su uso.
- (5) Desarrollar sus capacidades para anticipar los efectos éticos de sus acciones.
- (6) Integrar las competencias adquiridas en el campo de la ética con los conocimientos, aptitudes y actitudes propios de la dirección de empresas.

- (7) Fomentar la capacidad de diálogo, de entender las posiciones de los demás y de interactuar con ellos, en el plano ético.
- (8) Fomentar, en la medida de lo posible, la conciencia del alumno hacia sus obligaciones morales y su responsabilidad personal.
- (9) Contribuir a la formación de sus valores e ideales morales.
- (10) Dar legitimidad a la integración de la ética en el proceso de toma de decisiones (McDonald y Donleavy 1995).

Estos objetivos, retirando las menciones específicas a los negocios, son fácilmente aplicables a los motivos por los que enseñamos ética en primero de bachillerato, por lo que nos sirve mantenerlos en mente. Así, debemos ver ahora si los objetivos de la metodología del caso se adhieren con facilidad a estos 10 fines. Siguiendo de nuevo a (Argandoña, 1999, pág. 11), la metodología del caso se propone lo siguiente:

- (1) Desarrollar en el alumno las capacidades para la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones en situación de ambigüedad, incertidumbre y presión (aunque sin los "costes" de la toma real de decisiones). Esas capacidades incluyen el análisis de situaciones complejas, la elaboración de juicios sobre ellas (definición de problemas), la toma de decisiones, la apreciación de las consecuencias de las mismas, y la comunicación[...].

Este es el objetivo principal del método; los demás son secundarios. Entre ellos, podemos citar los siguientes:

- (2) La aplicación de teorías y técnicas al análisis de temas reales. Esto se puede conseguir también mediante ejercicios, problemas abstractos, "minicasos", etc.
- (3) El fomento de la comunicación entre los participantes.
- (4) Despertar el interés del alumno, haciéndolo el primer responsable de su propia formación. Esta es una virtualidad importante del método del caso.
- (5) El diseño de planes de acción razonables, consistentes y creativos (Edge y Coleman 1986).
- (6) El reconocimiento de la significación de la información.

Es fácil ver que, en general, los objetivos concuerdan. Sin embargo, ¿qué ventajas da la metodología del caso para lograr estos objetivos?

La metodología del caso obliga a atender a la complejidad de la realidad por encima de la argumentación lógica. A la hora de asumir una decisión, los alumnos deben atender a situaciones donde hay diversas variables de carácter social, políticas, económicas y éticas: «Moreover, only the details of a real case situate ethical conflict so as to encourage the exercise of moral imagination in the search for innovative solutions» (Winston, 2000, pág. 156). Los casos nos acercan a una realidad compleja sin la cual los propios razonamientos éticos se vuelven o bien estériles o bien completamente artificiales.

Por otro lado, esta didáctica nos recuerda el carácter deliberativo de la ética. Al seleccionar roles concretos para los educandos y obligar a la búsqueda de consenso a la hora de tomar una decisión, el razonamiento se vuelve conjunto: se revela que nadie tiene un acceso privilegiado a la verdad moral, convirtiéndose así la controversia con los compañeros en un examen de la solidez de nuestros argumentos. Además, el caso evita caer en el relativismo moral extremo, pues enseña a los alumnos la posibilidad real de un consenso.

In fact, there is a pedagogical benefit to scattering through a semester's syllabus at least a few cases that do have right answers, in the sense that after animated exchanges of view and extended argumentation (within the compass of a class period), students realize that a particular judgment is the sensible one. In this way, they have occasions to re-affirm settled moral points and appreciate that not everything is up for grabs in moral thinking (Winston, 2000, pág. 157)

En conclusión, el caso nos permite -como intuíamos en la justificación- acercar realidades al aula de forma controlada:

La pedagogía del método del caso se basa en aprender haciendo, en un proceso ordenado, bajo la guía del profesor, utilizando la "experiencia directa guiada" (una experiencia simulada, pero basada en situaciones reales) para crear hábitos de resolución de problemas no operativos. El caso escrito se convierte en la clase en un caso "vivo", una realidad intelectual y emocional, en que el alumno se involucra como decisor (de ahí su atractivo y su potencialidad motivadora) (Rodríguez 1979) (Argandoña, La enseñanza de la ética por el método del caso, 1999, pág. 8).

Sobre su relación con la ética, sin embargo, debemos hacer una advertencia. Como decíamos al principio del apartado, esta didáctica se enfoca más en enseñar a razonar que en enseñar teorías. Debemos por tanto ser conscientes del detrimento que sufre el conocimiento teórico -que también es parte de la ética- si convertimos esta metodología

en forma única. Detrimiento que también se sufre en la capacidad de juzgar: pues la práctica por sí sola no genera las herramientas conceptuales necesarias para la ética. Así, la mayoría de los autores conceden un papel complementario a la metodología clásica magistral con la didáctica del caso: elijamos cual elijamos de las dos como principal, no debemos olvidar a la otra.

1.2.4 Teoría sobre la construcción de casos

La bibliografía especializada sobre el cómo hacer un buen caso tiende en general a subrayar los mismos aspectos con diversas palabras. Por ejemplo, la siguiente definición viene a subrayar los mismos aspectos que las explicadas anteriormente:

Los casos son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales), así como material técnico. Aunque los casos se centran en materias o áreas curriculares específicas, por ejemplo, historia, pediatría, leyes, administración, educación, psicología, desarrollo del niño, etc., son por naturaleza interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Las narrativas se estructuran por lo general a partir de problemas y personas de la vida real. (Díaz Barrida, 2005, pág. 15).

Podemos ver que, en general, un buen caso implica una buena narrativa que implique al alumnado. Para ello, los diversos autores coinciden en dos aspectos:

- A) Sobre la información, el profesor debe entregar información imparcial e incompleta, para asegurar el debate: «Es decir, no se ofrecen *a priori* análisis conclusivos, pues una de las tareas centrales de los alumnos es ahondar en la información y conducir ellos mismos el análisis y conclusiones» (Díaz Barrida, 2005, pág. 16).
- B) La propia actitud del profesor es de vital importancia. En general, la literatura coincide en buscar una visión más socrática del profesorado al impartir el caso - como veremos, dicha actitud coincide con nuestra metodología investigadora-. La metáfora del director de orquesta, generalizada en los artículos, es especialmente ilustrativa:

Un profesor que enseña mediante casos se asemeja a un director de orquesta. Así como el director de orquesta es un conductor que crea música mediante la coordinación de las ejecuciones individuales, al proporcionar señales claves a los

ejecutantes y al saber qué sonidos deben producirse, un profesor que enseña con un caso genera el aprendizaje por medio de elicitar observaciones y análisis individuales, al formular preguntas clave y al conocer qué resultados de aprendizaje espera que logren sus estudiantes. Y así como el director de orquesta no hace música por sí solo, el profesor tampoco genera aprendizaje por sí solo; cada uno depende de las ejecuciones individuales y colectivas para lograr las metas establecidas. (Díaz Barrida, 2005, pág. 19)

Ahondar en el papel del profesor es especialmente importante en el caso de la ética. Rescatando la analogía de la ciudad de Descartes, Winston nos pide que pensemos la vida ética como «a life of many accumulated opinions, reflecting the practice of many generations. Its pathways lead in unexpected directions and often expose unanticipated connections-or blind alleys» (2000, pág. 159). Como educadores, debemos recordar que la construcción de una vida ética es inconmensurable para un individuo por sí solo y, por ello, debe ser abordada en equipo.

El profesor debe tener en cuenta que el solo no puede construir este tipo de vida moral. Aunque este lógicamente más preparado que sus alumnos, no es un oráculo con un acceso privilegiado a la verdad. Debe convertirse en un guía, en alguien que enseñe a los alumnos los caminos de la ciudad para que ellos y sus conversaciones puedan descubrir los detalles. En conclusión (Winston, 2000, pág. 158):

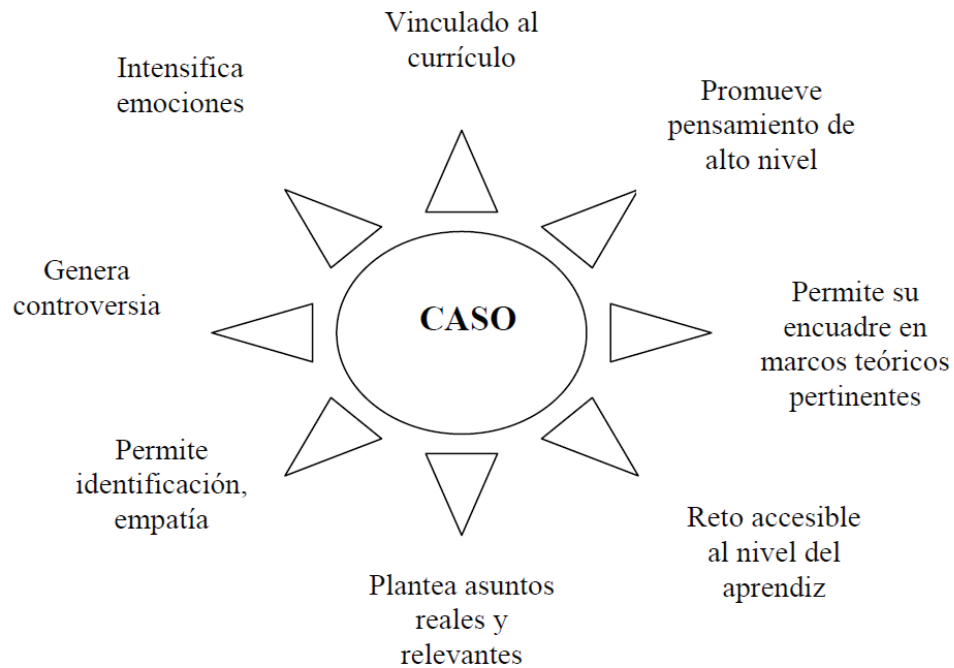
[...] therefore, the role of the teacher is not that of expert or source of knowledge; it is that of facilitator and intellectual foil, assisting students in their collaborative deliberations and attempting to nurture in them the ability to handle ethical conflict effectively on their own, when the instructor is not around to monitor the conversation. The principal technique for realizing this aim is the reverse of the tour guide's: It is to ask questions. They must, naturally, be the right questions, questions that introduce students to a certain path of inquiry, that keep the exploration moving in a productive direction, that press students to investigate areas not yet probed sufficiently, and so on. All with the outcome, one hopes, of mutual understanding, exploring their ethical life together.

Así, la actitud que un profesor debe mantener al aplicar el sistema de casos nos recuerda mucho a la mayéutica socrática, archiconocida para el gremio de la filosofía. Y, al igual que esta, el método del caso no se constituye por preguntas aleatorias y molestas, sino que nace de una visión sistemática. Dicho sistema nace de unas ideas principales que diversos autores destacan como los elementos vitales del caso. Vamos con ello.

‘As Dorothy Robyn has written [1986], the essence of good case discussion is controversy’ (Winston, 2000, pág. 154). Pero no cualquier controversia nacida en el aula es un caso. En general, las narrativas que buscamos deben cumplir con las siguientes condiciones (Donoso-Vázquez, 2014, pág. 20):

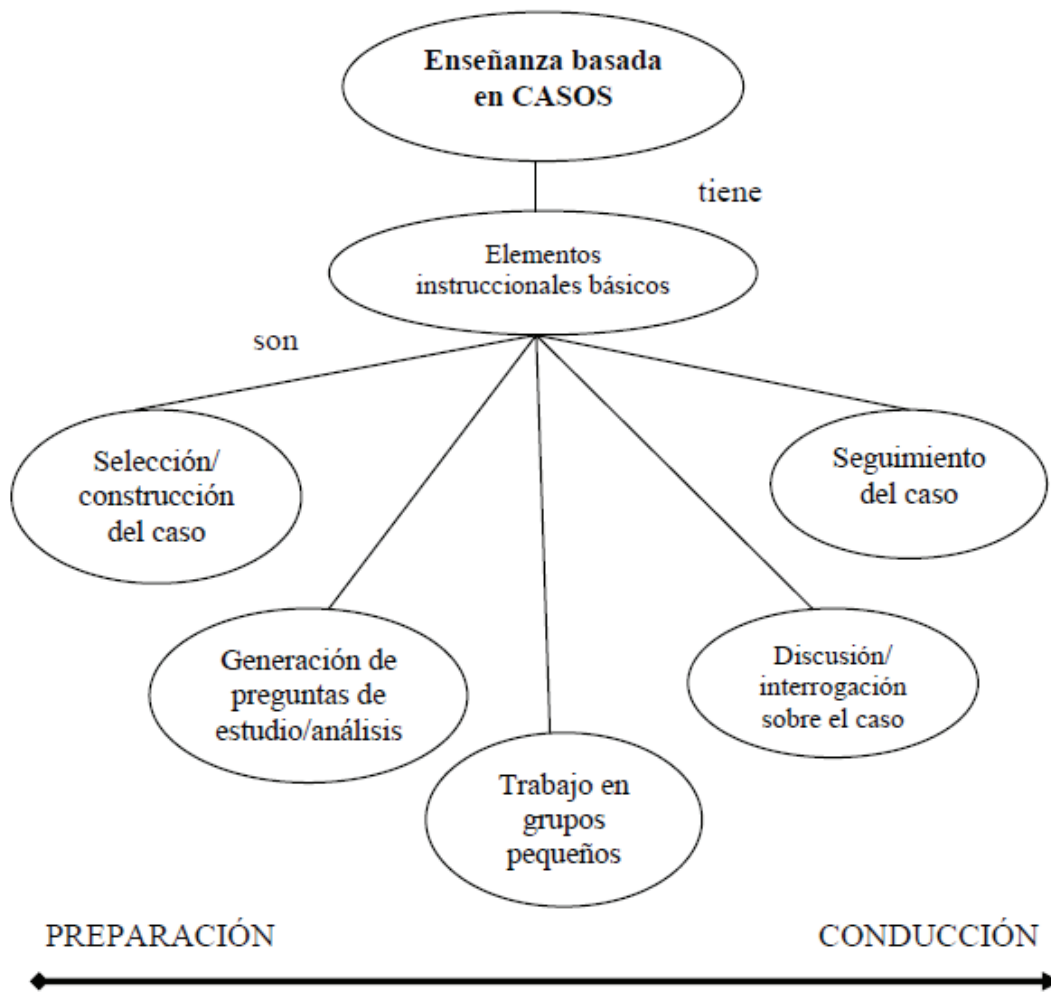
- I. **Utilidad pedagógica.** El caso debe responder a los objetivos que se quieren lograr a través del proceso y de su resolución.
- II. **Autenticidad.** Debe ser real o lo más cercano posible a la realidad. El personal docente puede diseñar los casos basados en la realidad, pero con una estructura didáctica que imponga cambios en ese caso para adaptarlos a los objetivos que quiere conseguir.
- III. **Interés social.** Algunos casos sobre grupos, programas u organizaciones pueden tener un interés social, lo que aumenta la motivación del alumnado.
- IV. **Relevancia.** En el sentido que el alumnado tenga interés y ponga esfuerzo en su resolución. Esto se consigue en parte gracias a la autenticidad del caso, su interés social y gracias al formato de presentación que se realice.
- V. **Aplicabilidad.** Conviene que sea un caso con posibilidad de transferencia a otras situaciones. El personal docente debe acompañar al alumnado en esta función. Preguntas, cuestiones, presentación de situaciones y contextos similares.
- VI. **Implicación de la experiencia del estudiante y de la teoría.** El caso debería dar la oportunidad de recoger la experiencia del alumnado y también de que revise, desarrolle, aterrice, contraste e incluya las diversas teorías explicadas o estudiadas dentro de la asignatura en concreto. El alumnado debe enfrentarse en el caso a valorar la información de que dispone, enfrentarse a ella, seleccionar nuevas fuentes de información, argumentar estas fuentes, contrastar elementos teóricos o autores. El caso ha de ser una forma de reexperimentar la teoría y fundamentarla.

Estos elementos son en general comunes a la literatura sobre el tema. Por establecer una comparación con un artículo más sistemático, veamos la siguiente figura (Díaz Barrida, 2005, pág. 18):

Figura 3.4 Criterios para elegir un buen caso en la enseñanza

Como venimos diciendo, podemos ver que en general la esencia de la didáctica consiste en implicar al alumnado de forma en la que él pueda descubrir el conocimiento en vez de simplemente escucharlo o leerlo. Pero, ¿cómo podemos construir actividades que logren estos objetivos? Díaz Barrida nos propone los siguientes pasos (Díaz Barrida, 2005, pág. 20):

Figura 3.5 Elementos instruccionales de un caso (Wassermann, 2004).



- Selección/construcción: a la hora de construir o seleccionar el caso, el profesor debe primero pensar una idea central sobre la que debe girar la actividad. Para con ella, generar los diversos roles que van a llevar los alumnos y la historia que los implique a todos. Dependiendo de la materia y su objetivo, el caso se centrará en un tipo de razonamientos u en otro: por ejemplo, un caso de ética propondrá un problema ético y diversos roles que se adhieran a diversas perspectivas morales.
- Generación de preguntas de estudio: para asegurar el buen desarrollo del caso, el profesor debe proponer a los alumnos una serie de preguntas que les ayuden a contextualizar y encauzar el caso. Por hacernos una idea, estas serán en general de los siguientes estilos (Díaz Barrida, 2005, pág. 22):

- *Preguntas de estudio*: permiten la entrada del alumno al caso, organizan su pensamiento para la discusión por venir y le permiten clarificar los conocimientos o información básica requerida.
 - *Preguntas de discusión*: definen áreas de exploración del caso y conducen a que emerjan los asuntos principales que interesa analizar; dan la pauta a seguir, dirigen el análisis.
 - *Preguntas facilitadoras*: revelan los significados explícitos de las contribuciones individuales y estimulan la interacción entre los alumnos. Por ejemplo, cuando se les pregunta cuál es su punto de vista personal, si están de acuerdo o no con alguna posición, o cómo conciliar determinados puntos de vista.
 - *Preguntas sobre el producto o resultado de la discusión* del caso: permiten revelar la toma de postura asumida, las soluciones acordadas, y los consensos y disensos en el grupo.
- Trabajo en pequeños grupos: a la hora de preparar la experiencia, es interesante que los roles se asignen a pequeños grupos en vez de a personas. Así, los alumnos no solo trabajan la cooperación y la tolerancia, sino que pueden afinar sus opiniones mediante la deliberación. Durante esta fase, el profesor debe facilitar a los alumnos las preguntas preparadas anteriormente para impulsar la inmersión en la historia.
 - Discusión: momento cumbre de la sesión, donde los alumnos a través de sus roles abren debate en búsqueda del consenso sobre la decisión correcta para el caso. Recordemos que, como hemos dicho, el caso coloca al alumnado en la necesidad de tomar una decisión, así que, en general, si queremos poner en práctica la vida ética -donde siempre se toman decisiones-, debemos impulsar las soluciones y no la ambigüedad.
 - Seguimiento: por último, si el caso fue efectivo la discusión no morirá en el aula. Veremos que muchas veces los alumnos trasladan el debate a los pasillos, discutiendo aquellos puntos donde no quedaron de acuerdo. Un buen profesor debe aprovechar esta situación para impulsar el resto de su programación.

2. Objetivo de la investigación

Como decíamos al principio, un trabajo de fin de máster debe plantearse desde su propia razón de ser. En nuestro caso, hemos desarrollado cuatro intereses:

- I. Personal: desde este ámbito, nuestro interés es buscar la forma en la que podamos aportar lo máximo a la sociedad en nuestra vida como educadores. En principio, esta motivación se concreta en propulsar el objetivo común de la educación: formar ciudadanos.
- II. Profesional: desde este ámbito, nuestro interés es buscar la forma más eficaz de lograr el objetivo anterior. Esta motivación se concreta en el uso de una metodología que nos permita generar en el aula oportunidades de desarrollar la vertiente práctica de la ética.
- III. Académico: desde este ámbito, nuestro interés es solucionar los problemas que creemos que genera la metodología que tradicionalmente usa la filosofía para completar el interés anterior, el dilema filosófico. Para ello, proponemos la metodología del caso como una respuesta complementaria que nos permite evitar el relativismo moral que genera el uso en solitario del dilema moral. Además, consideramos que el poco material disponible en los repositorios de las universidades no debe desalentar su valor académico.
- IV. Científico: desde este ámbito, la cantidad de artículos y lo diverso de los ámbitos desde los que se afronta la didáctica nos anima a ver la importancia del tema. Sin embargo, es un hecho que estos se ciñen más a ámbitos universitarios y profesionales, por lo que consideramos innovador su uso en bachillerato.

Siendo esto así, podríamos formular convencidos un objetivo claro para esta investigación: averiguar qué potencial tiene la metodología del caso para propulsar el aprendizaje práctico de la ética en bachillerato. Sin embargo, este objetivo es demasiado ambicioso para el espacio de este TFM, que además de un límite de espacio cuenta con un límite -lógico y normal- de acceso a las aulas. Por lo tanto, proponemos dos objetivos menos ambiciosos pero que suponen un comienzo para la investigación:

- I. Proponer una práctica de metodología del caso como parte del desarrollo de un tema de filosofía de primero de bachillerato.
- II. Investigar cómo afecta al alumnado esta modificación de la praxis habitual del aula.

3. Metodología investigadora

A la hora de acercar una propuesta al aula, debemos tener claro cómo nos proponemos que dicha actividad sea a su vez una investigación. En nuestro caso, para la clarificación de este asunto seguimos las directrices del libro *Metodología de la investigación educativa* coordinado por Rafael Bisquerra Alsina.

Esta obra va tratando diversas clasificaciones consecutivas de la investigación educativa como forma de encuadrar las investigaciones de los lectores. Su primera distinción se genera a partir de la finalidad. Se da entre la investigación que busca producir teorías -llamada básica-, cuyo principal objetivo es contrastar hipótesis y buscar conclusiones, es decir, explicar hechos. Frente a este tipo ideal la investigación educativa se considera aplicada si se propone una transformación de la praxis educativa en vez de una simple explicación de los datos. Este segundo tipo encierra detrás de sí una intención más transformadora que explicativa. En general:

Los métodos orientados a la obtención de conocimiento aplicado sustituyen las funciones anteriores por la pretensión básica de comprenderla realidad educativa para transformarla, acentuando la practicidad del conocimiento pedagógico como criterio de valor máximo, en aras a la resolución de los problemas inmediatos y la mejora del sistema educativo (Sabariego Puig & Bisquerra Alcina, 2004, pág. 34).

Así, por el carácter transformador del objetivo de esta investigación creemos conveniente entenderla como una investigación aplicada.

Respecto al nivel de intervención del investigador, los autores distinguen entre las metodologías que crean situaciones ficticias-experimentales para poder recoger sus datos y las que simplemente analizan los registros de prácticas reales. Nuestra investigación vendría de nuevo en este segundo tipo, pues no genera una práctica irreal, sino que propone una actividad que se convertiría en la praxis generalizada y normal del aula. Además, al considerar la relación entre alumnado, profesor e investigador, nuestra propuesta se revela como una propuesta participativa en vez de analizadora, ya que el propio investigador es parte de la praxis investigada.

Por último, debemos tratar la clasificación más profunda de todas, aquella en la que se encuadran las anteriores elecciones: la distinción entre la metodología cualitativa y la cuantitativa. Esta distinción es tan profunda que en general se ha convertido en una elección de método casi tradicional. Por ejemplo:

Bericat (1999:18) se refiere a la distinción entre las orientaciones metodológicas cuantitativa y cualitativa hablando de la doble pirámide de la investigación social: de la existencia de dos sólidas tradiciones de investigación que aparecen a los ojos del investigador social como dos grandes pirámides, dos distantes pirámides, enfrentadas la una a la otra, con escasos canales de comunicación entre ambas, e impermeables tanto a la discusión como a la cooperación. (Sabariego Puig & Bisquerra Alcina, 2004, pág. 46)

Pero ¿en qué se basa esta distinción? Según los autores, en la intención subyacente a las clasificaciones anteriores expuesta en la forma de tratar los datos de la investigación:

Por un lado, la metodología cuantitativa es aquella que se propone explicar un hecho. Para ello, busca enfoques donde los datos se entienden de forma objetiva y su recolección tiende a la matematización de los mismos. Por el otro lado, la metodología cualitativa es aquella que busca comprender la realidad. Entendiendo la situación del alumnado como parte de una ontología holística, la metodología cuantitativa cuestiona la objetividad de los datos. De esta forma, busca recolecciones más verbales que matemáticas, cuestionando la posibilidad de encontrar leyes y regularidades en el comportamiento humano. Así, se centra más en entender la relación entre praxis únicas y sus contextos sociales, políticos, culturales y económicos. Su carácter holístico implica tanto la participación del investigador en lo investigado como el uso de metodologías más flexibles que las cuantitativas.

Dadas las elecciones anteriores en la clasificación de nuestra investigación y su carácter más transformador que explicativo, creemos que es lógico suponer que este caso en concreto se trata más bien de una metodología cualitativa, donde los datos tendrán más de registros que de estadísticas.

Sin embargo, la flexibilidad de la metodología cualitativa hace necesario profundizar en su propia clasificación interna para acotar nuestras prácticas.

3.1 Metodología cualitativa: Rasgos de una aproximación diversa

La metodología cualitativa de la investigación científica supone tal diversidad que muchas veces su delimitación es sumamente compleja. Un ejemplo de intento de definición es el realizado por Sandín:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Alcaraz Dorio, Sabariego Pug, & Inés, 2004, pág. 273).

Sin embargo, debemos coincidir con las autoras del capítulo en que la aproximación más fiable pasa por definir rasgos comunes a las investigaciones cualitativas. Por ello, en la búsqueda de una satisfactoria delimitación para nuestra investigación, vamos a seguir sus pasos a través de los diversos rasgos de la metodología cualitativa.

Primero, en lo que respecta a cualquier ciencia, la metodología cualitativa pretende los siguientes objetivos:

- a) cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes;
- b) enfatizar la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizables;
- c) abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestiona la existencia de una realidad externa;
- d) proceder a la comprensión y a la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas;
- e) la realidad educativa la analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas, en contraposición con el observador externo, objetivo e independiente, propio de la metodología cuantitativa (Alcaraz Dorio, Sabariego Pug, & Inés, 2004, pág. 276).

Segundo, en lo que respecta a la metodología cualitativa centrada en la educación debemos destacar:

- a) La adscripción al contexto natural del aula, es decir, la práctica diaria de la docencia.

- b) El papel del investigador, que es, propiamente, el de interpretar, por lo que para huir de la excesiva subjetividad se incide en la triangulación entre los diversos participantes involucrados en el desarrollo de la investigación. Para ello, los datos y evaluaciones se registran no solo desde la visión del profesor.

Tercero, respecto al objetivo de la investigación debemos distinguir dos tipos de metodologías cualitativas: las orientadas a la comprensión y las orientadas al cambio.

- a) La investigación cualitativa orientada a la comprensión nace en el seno de la fenomenología y por ello está profundamente marcada por la tesis que entiende al sujeto como productor del conocimiento. Así, remarca la importancia de acercarse a los fenómenos desde la experiencia del sujeto que los construye -que los dota de intencionalidad-. Esta aproximación a la investigación cualitativa, que continúa a través del interaccionismo simbólico y la hermenéutica, puede resumirse en su atención a las siguientes dimensiones:

- i. Las conductas naturales para descubrir leyes.
- ii. Las situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades.
- iii. Los significados de textos /acciones.
- iv. Los procesos sociales. La relación entre sociedad/persona (interacción social).
- v. Los procesos cognitivos. La construcción de sistemas semánticos en individuos grupos que son expresión de su conocimiento cultural.
- vi. Los patrones culturales de un grupo mediante la identificación de creencias y prácticas concretas.
- vii. Los patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural (Alcaraz Dorio, Sabariego Pug, & Inés, 2004, pág. 282).

- b) La investigación cualitativa orientada a la transformación -investigación-acción-, por el contrario, surge de la teoría crítica de la conocida como Escuela de Frankfurt. Parte así de la autocrítica hacia el sistema ideológico dominante y su expresión en una concepción instrumental de la razón que reduce lo complejo de la realidad socio económica de las personas a números que -como ciencia- quiere ser capaz de controlar, posibilitando así el dominio de las clases dominantes en la sociedad capitalista. Frente a esta concepción de la razón, la escuela de Frankfurt propone una concepción crítica que sea consciente de la imposibilidad de lograr

la objetividad absoluta apartada de los sistemas de dominación imperantes. De esta forma, la investigación cualitativa orientada al cambio se propone como una práctica emancipadora que transforme la realidad social de la docencia:

[...] ‘mediante el ejercicio autocrítico, "en" y "desde" la práctica, éstos -los participantes de la investigación- toman conciencia de las posibilidades del cambio y mejora de su práctica’ (Alcaraz Dorio, Sabariego Pug, & Inés, 2004, pág. 283).

Debido a que el objetivo de esta investigación no es sino proponer una transformación en la práctica docente e interpretar sus resultados, creemos lógico circunscribirnos a este segundo grupo de metodología cualitativa. Por ello, nos vamos ahora a centrar en este tipo y profundizar en sus matices.

3.2 Investigación-acción

«John Elliott (1993) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”» (Latorre Beltrán, 2004, pág. 370) Esta intención motivadora se constituye en una praxis que generalmente es:

- a) Práctica.
- b) Participativa y colaborativa en cuanto que el investigador no es un experto externo.
- c) Emancipadora en cuanto que su enfoque no es jerárquico sino simétrico.
- d) Interpretativa, en cuanto que se aleja de la estructura positivista de deducción a partir de enunciados.
- e) Crítica en cuanto que ‘la comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso (Latorre Beltrán, 2004, pág. 371).

Con esto en mente, la finalidad de la investigación-acción se muestra no como la generalización de una forma de aprendizaje sino como la crítica de las formas tradicionales orientada a la transformación de la praxis profesional con el fin de reconstruir prácticas y discursos sociales. Esta metodología se divide en tres tipos:

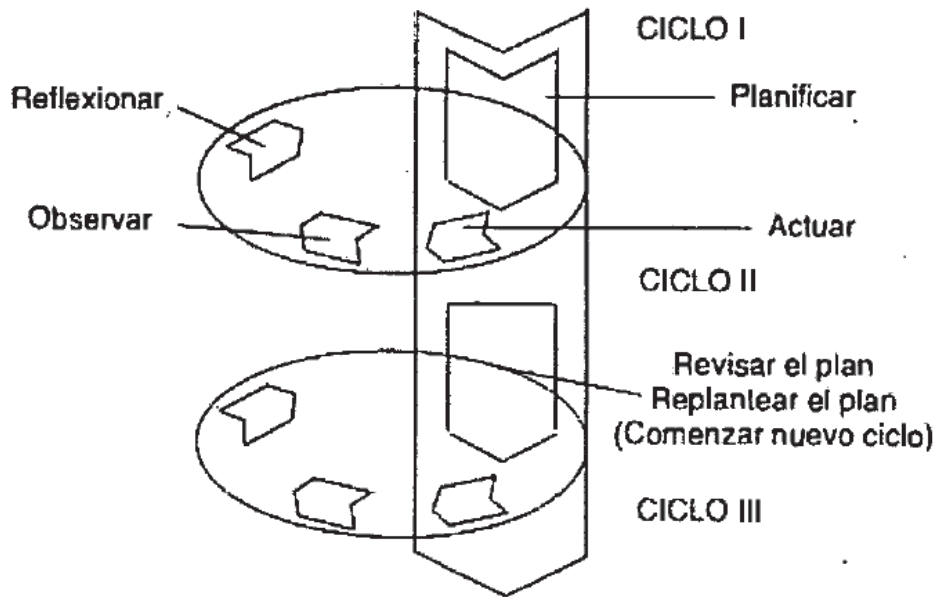
1. La investigación por la acción técnica que busca mejorar la eficiencia de la práctica educativa. En ella el profesor adquiere el rol de experto.
2. La investigación por la acción práctica, que busca la transformación de los participantes. En ella el profesor adquiere un rol más socrático.
3. La investigación por la acción emancipatoria, que busca impulsar la emancipación de los practicantes. En ella, el profesor adquiere un rol limitado a la moderación.

Teniendo en cuenta que estos no son tipos ideales, si podemos tener claro que nuestra investigación no aspira, debido a su limitación, a un rol emancipador. Si podemos decir que, dado que el tipo práctico suele englobar los objetivos del técnico, nos encontramos satisfechos al entender que proponemos una práctica que mejore la eficacia de la enseñanza de la ética a través de la transformación de la práctica de los alumnos. Para ello, en nuestra propuesta el profesor tendrá un papel más socrático que experto, proporcionando a los alumnos preguntas que ellos deberán responder.

Así, queda clara la tipología de nuestra investigación: nos proponemos una metodología cualitativa orientada a la transformación de un tipo práctico. Toca ahora especificar qué procedimientos nos exige esta metodología.

3.2.1 Ciclos de investigación por la acción

Debido a su origen en la teoría crítica no es sorprendente que la investigación por la acción tenga cierta perspectiva dialéctica en su forma de desarrollarse. En concreto, la metodología se desenvuelve de forma cíclica, como un vaivén entre teoría y práctica que algunos autores denominan ‘espiral dialéctica’ entre la acción y la reflexión. En general, el plan de la investigación-acción incluye en todos sus modelos cuatro estaciones: la planificación, la acción, la observación y la reflexión, que lleva de nuevo a la planificación. Sin entrar en el complejo debate teórico entre los modelos de investigación-acción, podemos ejemplificar esta «espiral de ciclos» a través de las siguientes figuras propuestas por Kemmis (Latorre Beltrán, 2004, pág. 377):



Esta espiral se puede entender además en torno a dos dimensiones: la dimensión estratégica del investigador y la dimensión organizativa de la práctica.

		DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	
		<i>Reconstructiva</i>	<i>Constructiva</i>
D I M E N S I O N E S T R A T E G I C A	DISCURSO: entre participantes	4. <i>Reflexionar</i> Retrospectiva sobre la observación	1. <i>Planificar</i> Prospectiva para la acción
	PRACTICA en el contexto social	3. <i>Observar</i> Prospectiva para la reflexión	2. <i>Actuar</i> Retrospectiva guiada por la <u>planificación</u>

Planificación

Todo proceso investigador de este tipo comienza con un problema -en nuestro caso, la limitación de la enseñanza ética-, un diagnóstico de dicho problema -la perspectiva únicamente teórica en la enseñanza ética en los institutos- y una hipótesis acción o acción estratégica -si usamos la metodología del caso conseguiremos desarrollar la perspectiva práctica de la ética-. Dentro de la investigación-acción, el proceso constituido por estos tres pasos se llama planificación, pues su hipótesis propone una praxis y no un enunciado.

Dentro de la estructura cíclica en cada nueva vuelta de la investigación la planificación va acotándose a través de la reflexión sobre la práctica anterior, por lo que es cada vez más capaz de descender hacia la acción concreta del contexto social/natural de la clase.

Acción

Este paso no es sino la puesta en práctica de la hipótesis acción de forma controlada y que permita la recogida sistemática de datos que, dada la intención cualitativa, consisten más en registros verbales e interpretativos que en sistematización numérica. En nuestro caso, este paso apareció varias veces durante nuestra cronología y halló su punto culminante en la actividad que expondremos más adelante.

Observación

La recogida de datos coordinada con la acción que mencionábamos un poco más arriba es denominada observación y consiste en una supervisión de la acción para mantener su carácter investigador. Puede consistir tanto en evaluaciones por parte de los investigadores, profesores y alumnos como en las observaciones que estos vayan haciendo sobre la marcha. En nuestro caso, a la acción le acompaña:

- Un registro de los argumentos que los alumnos realizaron durante la actividad.
- Una evaluación por parte del profesorado —en este caso el tutor de prácticas y yo mismo— sobre el comportamiento de todos los participantes.
- Una evaluación por parte de los alumnos de su participación, la de los profesores, el sentido de la actividad y la calidad de la actividad.

Reflexión

Por último, la interpretación de los datos es la clave para poder preparar un nuevo plan de acción que nos vaya permitiendo afinar cada vez más nuestras prácticas hacia la transformación que buscamos. En general, recopilaremos toda la información recolectada, la organizaremos y validaremos para, por último, interpretarla. Este aspecto del proceso en nuestro caso llevo, como veremos, al afinamiento de nuestra actividad primero y a la conclusión de este TFM después.

4. Propuesta didáctica: Ética y casos

Con el grueso de nuestro primer ciclo investigador desarrollado en el primero apartado de este TFM -la delimitación del problema y su diagnóstico; la investigación sobre la metodología del caso como primera acción; las conclusiones extraídas y los objetivos del TFM como reflexión- podemos pasar ahora a explicar los ciclos que vivimos durante nuestras prácticas en el I.E.S. José Jiménez Lozano.

4.1 Ciclo 1: Adaptación

Dado nuestro papel como alumnos en prácticas, para poder ajustar nuestra acción final lo más satisfactoriamente posible primero debíamos conocer la situación del alumnado, de su profesor y del temario a tratar. Así, nuestra primera intervención se redujo simple y llanamente a la fase de observación del prácticum del máster, que nos propició más información de la que esperábamos. Vamos con las reflexiones que extrajimos:

- Grupo: trabajamos con dos clases de primero de bachillerato de unos veinticinco alumnos cada una. Grupos de un instituto situado en un barrio de clase media y poco conflictivos. En general, con el profesor tenían ya muy trabajada la atención y la expresión escrita. Este último dato es relevante por dos razones: primero, porque los alumnos demostraron desde el principio buena capacidad para generar razonamientos bien estructurados -aunque no argumentos filosóficos en general, solo opiniones-; segundo, porque apenas habían trabajado la expresión oral.
- Temario: Nuestras prácticas comenzaron el momento en el que los chavales iban a trabajar el tema de ética de primero de bachillerato. Durante la planificación de este tema, nos dimos cuenta de que teníamos la suerte de que la estructura desarrollada por el profesor nos facilitaba enormemente la introducción de nuestra acción. El profesor nos propuso lo siguiente:
 - Una semana de introducción sobre la ética, los actos y la conciencia moral.
 - Una semana sobre teorías éticas -en bachiller se resumen las eudemonistas y las deontológicas en: helenistas y Aristóteles contra Kant-.
 - Una semana para tratar los dilemas morales -hablaremos de ella en el siguiente ciclo-.
 - Dos semanas para temas de ética aplicada, que propusimos al tutor concluir con nuestra actividad de metodología del caso.

Este primer plan de acción culminó a la hora de pasar de explicar la teoría que nos iba proponiendo el tutor a empezar a introducir nuestras primeras actividades.

4.2 Ciclo 2: Dilemas y casos

Tras habituarnos, como hemos visto, a la dinámica de la clase, ya en la tercera semana - que trataba sobre dilemas morales- nos dimos cuenta de que explicar estos de forma más hablada que escrita -como solía hacer el profesor- podía favorecer la adaptación de la metodología del caso. Así que para habitar a los educandos a la metodología del caso propusimos una primera actividad dividida en dos clases: en una, hicimos un repaso general a las diversas perspectivas de la ética medioambiental que Peter Singer describe en su texto ‘el medio ambiente’, incluido en ‘ética práctica’ (Singer, 1995) -tradicional, generaciones futuras, sensocentrismo, veneración por la vida y ecología profunda-; en la segunda sesión, propusimos un caso inventado a los alumnos sobre una supuesta propuesta de construcción de una pista de esquí en el lago de Sanabria.

Esta segunda clase no debe ser considerada como pura metodología del caso, pues consistió en una metodología parecida a la utilizada para los dilemas morales en las olimpiadas filosóficas de Castilla y León: los educandos buscaron argumentos a favor o en contra de construir una pista de esquí en Sanabria para después ver como entraban en conflicto esos argumentos. La única variación consistió en que en vez de pedirles una conclusión propia les fuimos haciendo sopesar cada argumentación en función de los principios de las perspectivas de ética ambiental.

La conclusión de la actividad fue clara: los alumnos vieron reforzada su confianza a la hora de hablar y, apoyados por los dilemas trabajados la semana anterior, fueron capaces de alejarse poco a poco del campo de la opinión. Sin embargo, este último cambio no fue muy profundo, por lo que nos reafirmamos en la idea de utilizar la metodología del caso para terminar de dar el salto entre la opinión y la argumentación -la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos-.

4.3 Ciclo 3: Metodología del caso.

Con esta reflexión final, dimos paso a la planificación de la actividad final que ahora vamos a desarrollarla. Cabe destacar que sabiendo que necesitábamos que los alumnos dejaran de lado sus opiniones, seguimos el consejo de (Díaz Barrida, 2005), que propone otorgar a los alumnos un rol claro respecto al caso para favorecer la práctica de la empatía y de la capacidad de abstracción teórica.

Vamos con la actividad en sí.

4.3.1 Planificación

Esquematización:

- 1- Explicación de la actividad -sesión 1-
- 2- Presentación historia y reparto de roles -sesión 1-
- 3- Debate por pequeños grupos a través de preguntas -sesión 1 y 2-
- 4- Debate generalizado -sesión 2-
- 5- Evaluación -sesión 3-

Desarrollo:

1- **Explicación**

Primero, contamos a los alumnos que vamos a hacer y porque vamos a hacerlo. Básicamente, les vamos a pedir que sean capaces de asumir posiciones teóricas filosóficas desde posiciones no neutras respecto a un conflicto. Es decir, les vamos a contar una problemática real y les vamos a asignar un papel respecto a dicha problemática para ver si son capaces de afrontarla desde la argumentación filosófica.

2- **Historia y roles**

HISTORIA

El caso al que se enfrentan los alumnos es el siguiente:

«En 2014, después de reiterados años de denuncias, la asociación ecologistas en acción consigue expulsar a la concentración motera *Pingüinos* de su habitual lugar en el pinar de Antequera. La denuncia de la asociación, que reclamaba el maltrato al que se exponía la

zona año tras año, cabreó a la población de la ciudad que vio en peligro el futuro de la concentración motera de invierno más concurrida de Europa».

La denuncia en cuestión:

Tras la finalización de la concentración motorista Pingüinos 2014, Ecologistas en Acción ha podido comprobar que el área afectada ha quedado un año más en un estado lamentable, con roderas y huellas de maquinaria pesada, una compactación generalizada del suelo, restos de hogueras y desaparición de muchos árboles y arbustos que se han cortado para quemar o se han aplastado».

Estos daños se suman a los cientos de árboles cortados o dañados que se recogen en las actas de recepción del monte entre los años 2009 y 2013, a falta de conocer la de 2014, certificados por la Junta de Castilla y León. De hecho, el aspecto general del área de acampada cada vez es más abierto, ya que la densidad de pinos disminuye cada año de concentración sin regeneración posible.

Algunos pinos cercanos a las hogueras se secarán y otros tienen las ramas quemadas por la presencia de la hoguera bajo ellos. Se han cortado ramas de encinas y pinos y algunos ejemplares pequeños de ambas especies. Se han cortado para quemar también arbustos vivos como las retamas. En amplias zonas el suelo ha quedado absolutamente apelmazado, sin vegetación ni musgo siquiera. Finalmente, se han hecho nuevos caminos inexistentes, se han ensanchado todos los caminos exageradamente, afectando a los pinos de los bordes, y se ha dañado la señalización de los mismos.

Por ello, los ecologistas han vuelto a denunciar por infracción grave de la Ley de Montes, de la Ley de Espectáculos Públicos y de la Ordenanza Anti-Vandalismo al Club Turismoto ante la Junta de Castilla y León y el Ayuntamiento de Valladolid, a pesar de que las denuncias realizadas en años anteriores nunca han sido respondidas por estas autoridades, que sistemáticamente encubren las infracciones cometidas en el espacio natural por el organizador de la concentración Pingüinos, con necesidades como que el pinar queda en mejor estado después de la concentración que antes.

Los ecologistas recuerdan que la concentración afecta a un área de gran valor ecológico sujeta a distintas figuras de protección, como son: la inclusión del río Duero y su ribera en la Red Natura 2000 de la Unión Europea; la declaración del Pinar de Antequera como Zona Natural de Esparcimiento por la Junta de Castilla y León; la catalogación del conjunto como Área de Singular Valor Ecológico y Parque Metropolitano por las Directrices de Ordenación del Territorio de Valladolid; y su clasificación como Suelo Rústico con

Protección Natural por el Plan General de Ordenación Urbana de Valladolid. El pinar está catalogado como Monte de Utilidad Pública.

Ecologistas en Acción vuelve a pedir públicamente a Turismoto que empiece a buscar con tiempo suficiente un emplazamiento fuera del pinar para la próxima edición de la concentración motera, y exige al Ayuntamiento de Valladolid, la Junta de Castilla y León y la Confederación Hidrográfica del Duero que velen por la preservación de los espacios naturales protegidos, garantizando que 2014 sea el último año en que se ha realizado “Pingüinos” en el Pinar de Antequera¹.

ROLES

i. **Ecologistas en acción**

Perspectiva ecologista que prima la defensa de los ecosistemas. Es consciente de la importancia de la concentración para la ciudad, pero prefiere primar la defensa del espacio natural. Aboga por una recolocación.

ii. **Ayuntamiento**

Perspectiva más pragmática, de su apoyo depende en gran medida la resolución. Su papel principal es el de proteger el bienestar de la ciudad: Por un lado, conoce el impacto económico de pingüinos. Por el otro, afirma defender los espacios naturales de Valladolid, siendo el propio ayuntamiento el que firmo la ley que supuso la victoria legal de ecologistas en acción. Ahora, duda sobre si revocar la ley e impulsar una recolocación o ceder a las peticiones de los moteros.

iii. **Hosteleros (camareros, propietarios, ciudadanos)**

La hostelería, una de las principales fuentes económica de la ciudad, ve en peligro los 4 millones de euros de ganancias que supone la concentración todos los inviernos. Es un grupo dividido entre el temor al paro y la importancia de los espacios naturales. De hecho, muchos sufren la

¹ Disponible en: <https://www.ecologistasenaccion.org/27291/denuncian-al-club-turismoto-por-los-danos-ocasionados-en-el-pinar-de-antequera/> (consultada el 15 de mayo de 2021).

situación de encontrar el pinar en un estado lamentable cuando van con sus hijos los fines de semana.

iv. **Moteros (participantes y organización)**

Pingüinos, la concentración motera invernal más importante de Europa, lleva desde 1982 hospedándose en el pinar de Antequera y, en general, los participantes no quieren perder las buenas condiciones que esto supone. Para muchos, no hay nada como una hoguerita para disfrutar del calorcito después de un largo día de motos. Por ello, aunque la organización es consciente del impacto que supone -y ha intentado remediarlo sin éxito- no se atreve a cambiar la localización por miedo a perder a la gente que acude.

3- **Debate en pequeños grupos:**

Tras haber repartido los roles, los distintos grupos tendrán que decidir su posición exacta y preparar argumentos para el debate final. Dada la limitación temporal, esta actividad que se desarrollará en la primera sesión será retomada en la segunda como punto de partida para el debate final. Para impulsar esta parte, se les propondrá una batería de preguntas que deberán responder desde su situación -aunque no les pediremos la respuesta explícita:

- ¿Es más importante defender el empleo o la naturaleza?
- ¿Por qué decidió el ayuntamiento una ley ecologista de la que luego se arrepentiría?
- Conociendo la denuncia en cuestión ¿es tan grande el impacto de pingüinos?
- ¿creéis que pingüinos dejaría de llamar la atención si se les expulsase del pinar?
- ¿Es posible realizar una concentración motera sin un impacto medioambiental grave? ¿Es la recolocación una respuesta realmente ecologista?
- Muchos Vallisoletanos disfrutaban de la concentración aun siendo ajeno a las motos ¿es importante defender las tradiciones?

- Los supuestos 4 millones de euros en beneficios ¿Se reparten equitativamente entre todos aquellos que trabajan en hostelería?
- ¿Qué argumentos creéis que van a primar el resto de las facciones?

4- **Debate generalizado:**

Tras esta preparación, se procederá a la puesta en común de las diversas visiones. El profesorado debe ser consciente de su papel como moderador e instigador, no como protagonista. Si queremos dar la oportunidad al alumnado de expresarse, debemos renunciar a las oportunidades para expresarnos nosotros por mucho que la situación de pie a una buena reflexión teórica.

5- **Evaluación**

La evaluación de la actividad se divide en dos procesos distintos: la realizada por el profesor y la autoevaluación de los alumnos.

EVALUACIÓN PROFESORADO

- ¿Se ha motivado al alumnado?
- ¿Ha sido repartida la participación?
- ¿se ha conseguido mantener la convivencia?
- ¿los alumnos han utilizado la terminología filosófica aprendida?
- ¿Se ha respetado la distinción entre argumento y opinión?
- ¿Han tenido facilidad los alumnos para buscar argumentos a favor de su rol?
- ¿Y en contra?

AUTOEVALUACIÓN ANÓNIMA

- ¿Has participado en la actividad?
- ¿Te han escuchado tus compañeros?
- ¿Has sido capaz de diferenciar entre argumentos y opiniones?
- ¿Has sido capaz de sacar argumentos a favor y en contra de tu rol?

- ¿Has respetado a tus compañeros durante el debate?
- ¿Te gustan o no este tipo de actividades? (Respuesta larga)
- ¿El papel de los profesores ha sido útil durante la actividad de hoy?
¿Han respetado tu tiempo de hablar y el de tus compañeros?
- ¿Ha estado bien temporalizada la actuación?

La actividad fue realizada con el grupo 1 los días 22, 23 y 24 de marzo y con el grupo 2 los días 23, 24 y 25 de marzo y aunque el desarrollo fue diferente los registros fueron parecidos. Vamos con ellos.

4.3.2 Observación.

A. Grupo I

Las dos sesiones con el primero de los grupos, realizadas los días 22 y 23 de marzo, se desarrollaron sin ninguna incidencia remarcable. Desde el punto de vista de los registros tomados por los dos docentes -mi tutor y yo-, los resultados fueron sorprendentemente positivos. Durante las dos sesiones, aun siendo fin de trimestre, todos los alumnos participaron de forma activa tanto en la construcción de argumentarios con sus respectivos grupos como en el propio desarrollo del debate. Los educandos demostraron por un lado actitudes que ya esperábamos en ellos dentro de la normal dinámica del instituto José Jiménez Lozano, tales como la educación y el respeto.

Sin embargo, lo que sorprendió a ambos profesores fue el ver cómo, en comparación con otras sesiones tan dependientes de la oralidad, a lo largo de las dos sesiones los alumnos se fueron alejando más y más del uso de opiniones para recaer más en argumentos de índole plenamente filosófica, trasladando a sus razonamientos las perspectivas éticas que habían ido estudiando en otras sesiones del curso. En general, quedamos bastante motivados por los resultados de este grupo, seriamente sorprendidos por lo repartida que estuvo la participación y su capacidad de utilizar preguntas filosóficas para desmontarse mutuamente los argumentos.

Sobre la participación del profesorado, queda claro lo que se auguraba desde la metodología de la investigación-acción: los resultados fueron mucho mejores siempre que nos limitamos al rol socrático del cuestionamiento y el debate se ralentizó cada vez que intervinimos demasiado.

Por otro lado, estos son algunos datos relevantes de sus propias evaluaciones de la actividad.

En general, todos los educandos afirman tanto haber participado activamente en la actividad como considerarla importante. Para ellos, los puntos fuertes de dichas sesiones se resumen en cinco:

- I. Ganar confianza y trabajar competencias orales.
- II. Trabajar ámbitos intelectuales de forma amena.
- III. Reflexionar aspectos cotidianos e importantes que no trabajarían si no.
- IV. Ver aplicaciones prácticas de la asignatura.
- V. Trabajar la capacidad de colocarse en posiciones que no comparten o incluso rechazan.

A la hora del mencionado progreso en el desarrollo de argumentos, la gran mayoría de alumnos lo explica apreciando la imposición de posturas respecto al debate. Citando a una alumna: «Durante el debate no tenía que exponer mi opinión personal ni lo que yo creía, sino dar argumentos en función de la posición que me tocó defender, de forma objetiva. La teoría de otras clases ayudó bastante en eso». Esta respuesta, que es la común a la tercera pregunta de la autoevaluación, nos hace darnos cuenta del enorme impulso que fue para ellos tomar nota de que en ese momento su opinión no era lo importante. Esto nos hace convencernos de que el consejo de Díaz Barrida antes mencionado era completamente acertado.

Respecto a cómo se habían sentido, los alumnos destacaron el papel moderador de los profesores y el trabajo en pequeños grupos como facilitador de un ambiente en él que sentirse escuchados y trabajar la timidez. Aquellos alumnos que se declararon tímidos en la autoevaluación -aunque no se les pidió, los alumnos tendían a justificarse en la pregunta de la participación²- afirmaron también a su vez que tener una sesión en pequeño grupo les permitió sentirse más respaldados a la hora de hablar en público. Este hecho, que no se contempla como una de las ventajas de la metodología en los artículos en la educación universitaria, nos habla de una de sus fortalezas en el bachiller: trabajar para resolver una posición en equipos pequeños refuerza la confianza a la hora de discutir la solución.

² El temor a ser evaluados al realizar una encuesta anónima en la que ellos tenían que evaluar mi actividad me hace pensar que algo estamos haciendo mal como educadores, pero ese es otro tema.

Por último, cabe destacar que bastantes alumnos compararon lo ameno y eficaz de estas actividades con lo aburrido y memorístico de los exámenes.

B. Grupo II

La primera sesión con el grupo II entrañaba un peligro: martes, séptima hora, última semana de trimestre. El resultado no pilló por sorpresa a nadie, hacía sol, así que de veintidós alumnos, once decidieron ir a dar un paseo durante la hora de clase sin saber que esa sesión iba a ser diferente y que condicionaba la siguiente. Por ello, que la mitad de los alumnos realizase la sesión de debate sin la sesión de trabajo en pequeños grupos nos sirvió para comparar con los que si habían asistido a todo.

Los resultados fueron bastante concluyentes: de los alumnos que acudieron a ambas sesiones podemos concluir lo mismo que de los alumnos del grupo 1: argumentos bien preparados, capacidad para ponerse en el lugar del contrario, participación por su propia cuenta. Por el contrario, aquellos alumnos que se perdieron la primera sesión resultaron bastante más reticentes a participar. En general el debate fue más guiado que en la otra aula, aunque sí cabe decir que los alumnos realizaron más argumentaciones basadas específicamente en perspectivas de ética medioambiental trabajadas en clase.

No consideramos esta situación problemática. Que los alumnos hagan pellas en una semana como esa es parte de la vida normal del instituto, por lo que nos ayuda a comprobar cómo se realizan estas actividades alejadas de los espacios ideales a los que tiende la explicación universitaria en el contexto del Máster. Además, nos sirve para remarcar la importancia del trabajo en pequeño grupo a la hora de ganar confianza en el debate y mejorar la participación. Que aquellos alumnos que sí acudieron demostraran tanto desarrollo en la capacidad de argumentar como los del otro grupo nos habla bien de los resultados de estas sesiones.

Respecto a sus evaluaciones, nada alejado de las del otro grupo: aprecio por algo práctico, revalorización de la asignatura, importancia del trabajo previo, capacidad de ponerse en posiciones ajenas y, eso sí, dificultades por la falta de una sesión previa.

4.3.3 Reflexión

Nos vamos aproximando ya al fin de este TFM, pero antes de extraer sus conclusiones toca ahora el último paso de todo plan de investigación-acción: la reflexión sobre el plan realizado, su acción específica y lo observado. Hablando en concreto de este último ciclo

que constituye la propuesta didáctica, dejaremos de lado las conclusiones del plan en su conjunto para el último apartado del trabajo.

En esta reflexión, en general, queremos trabajar las siguientes ideas: el rol del profesorado, el rol de este tipo de actividades en la planificación de los cursos, la importancia del trabajo en pequeños grupos y la diversión en las aulas.

Respecto al rol del profesorado, todos los ciclos de acción respaldan las conclusiones de la actividad. Cuanto menos participa el profesor, más y mejor participa el educando. Al dejar las largas explicaciones de filosofía en los debates, el alumno siente que es parte de una conversación y no de un monólogo con ronda de preguntas. De esta forma, sus preguntas no se pierden en respuestas desmedidas y puede ir incidiendo en el razonamiento. Queda así claro que el rol de un profesor que se dispone a dejar a los alumnos poner en práctica sus capacidades debe ser más el de un acompañante adulto que el de un experto. En esto, tanto la metodología del caso como la investigación-acción nos guiaron acertadamente.

Esto nos lleva al papel de estas actividades en la planificación de los cursos. Nuestra reflexión en este sentido es clara. Dar voz a los alumnos funciona, pero debemos delimitar estas oportunidades claramente. Si queremos que la reflexión profunda sea la guía de la praxis de nuestros educandos, no vale solo con enseñar a razonar, sino que debemos aportar contenido al razonamiento. Así, queremos dejar claro que nuestra reflexión anterior no busca ni apartar la clase magistral ni eliminar la autoridad del profesor. En todo caso, entendemos este tipo de metodologías como complementos necesarios a las más tradicionales: un acompañante adulto no debe dejar de enseñar a sus educandos, no debe ser solo un cuestionador. Los monólogos, las largas explicaciones teóricas, el trabajo de la memoria y la disciplina posibilitan en general que las aplicaciones prácticas resulten satisfactorias. De esta forma, nuestro debate sobre ética ambiental se vio profundamente reforzado por las clases sobre ética ambiental, por lo que no queremos despojar al argumento de su base teórica.

Respecto a la actividad en sí misma, queremos destacar dos características de todas las ventajas enunciadas en el estado de la cuestión. Por un lado, el trabajo en pequeño grupo se nos aparece ahora no solo como una forma de desarrollar la cooperación, sino que en su trabajo específico en filosofía y en bachillerato, vemos que sirve para desarrollar dos habilidades en el alumnado: primero, la confianza de estar respaldado por los compañeros

les ayuda a ganar seguridad en sí mismos durante el debate. Segundo, permite poner en práctica la comunicación en una rama, la filosofía, que si bien siempre alaba el lenguaje tiende a terminar por mostrarse a los alumnos como una reflexión personal en vez de una dialogada. Buscar argumentos en equipo ayuda a que los alumnos comprendan que el pensar no es un acto de solipsismo, sino un trabajo conjunto.

Por último, es importante destacar el hecho más remarcado por todos los alumnos, el único que aparece en todas y cada una de las evaluaciones: la actividad fue divertida. Una actividad que estuvo cargada de teoría, de matices, de preguntas, les pareció divertida. Eso fue lo más importante para ellos. La metodología del caso ayuda a hacer que el compacto temario de la filosofía sea ameno, haciendo que los alumnos sean más receptivos a sus conocimientos: permitiéndoles ver la verdadera aplicación de filosofar. Este hecho, que en la mentalidad clásica educativa parece casi desechable -muchos dicen que el colegio no es sitio de divertirse- nos parece especialmente importante. Si podemos complementar el disciplinado trabajo teórico con actividades más amenas que demuestran ser eficaces en sus resultados, la única razón para negarse a realizarlas es la pereza: pues aunque parezca lo contrario, es más complejo para un profesor sentarse a escuchar que soltar el mismo rollo año tras año.

5. Conclusiones: Investigación-acción y la naturaleza de este TFM

Llegamos ahora al fin del viaje, a nuestro Finisterre particular. Pero antes de extraer las conclusiones pertinentes a lo aquí acontecido, es lógico recordarnos los objetivos que han dado pie a nuestro trabajo. En el primer ciclo de esta investigación-acción, segundo apartado de este TFM, nos propusimos lo siguiente:

- I. Proponer una práctica de metodología del caso como parte del desarrollo de un tema de filosofía de primero de bachillerato.
- II. Investigar cómo afecta al alumnado esta modificación de la praxis habitual del aula.

Ahora, podemos hablar tanto en función de la naturaleza de esta investigación como en función de sus resultados.

Este TFM nace en la limitación investigadora lógica y normal para un máster de estas características. Al tener limitado el acceso a las aulas, a los datos necesarios, la posibilidad de realizar una investigación que sentara teoría o contraste hipótesis se volvía inaccesible. Así, nos decidimos por una investigación acción que nos permitiese evaluar una posible modificación personal en nuestra praxis diaria como profesores y que, además, pudiese sentar el precedente para investigaciones más serias. Así, el primer objetivo se enmarcaba en ver cómo se podía cuadrar la metodología del caso con la vida real de los institutos. El resultado ya lo hemos explicado: consideramos la metodología del caso como un complemento pertinente y necesario a las clásicas clases magistrales.

Para hablar de nuestro segundo objetivo, tenemos que acordarnos de la razón por la que buscamos esta metodología: generar situaciones prácticas en el aula que permitiesen un desarrollo guiado de la praxis ética. Así, aunque los resultados de la práctica han sido profesionalmente satisfactorios, debemos preguntarnos una última cuestión: ¿realmente los casos son experiencias prácticas? Es decir, ¿hacer las clases participativas es una forma eficaz de generar praxis? ¿O es más bien otra forma de enseñar teoría?

La respuesta la encontramos en los propios alumnos, que remarcan cómo estas sesiones les enseñaron el valor real de estudiar filosofía y les permitieron reflexionar sobre temas sobre los que nunca hubieran trabajado de otra forma: llevando las éticas competenciales de la teoría aristotélica al debate político los educandos consiguen abrirse

a nuevos razonamientos. Siendo la ética en su vertiente práctica la capacidad respaldada por la reflexión de decidir lo bueno, creemos que discutir entre compañeros para decidir qué es lo bueno en situaciones tan complejas como la vida misma es una buena forma de entrenar estas tomas de decisiones.

Respecto a futuras investigaciones sobre el tema, nos vemos convencidos de su importancia. La metodología del caso, encuadrada en las metodologías basadas en juegos o en aprendizaje por problemas, es una forma sencilla de dotar de realidad a las aulas del bachillerato. Su potencial no se reduce solo a la filosofía ética, sino que puede que sea desplegable a todos los ámbitos de la filosofía y a otras materias. Este trabajo nos anima a imaginarnos posibles casos para teoría del conocimiento o para estética. Si realmente sus resultados son satisfactorios a largo plazo es algo que no podremos descubrir hasta que tengamos muestras mayores durante periodos mayores de tiempo que, en suma, permitan contrastar mejor las hipótesis.

Bibliografía

- Alcaraz Dorio, I., Sabariego Pug, M., & Inés, M. L. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Argandoña, A. (1999). *La enseñanza de la ética por el método del caso*. Salamanca: J. R. Flecha.
- Díaz-Barrida, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Donoso-Vázquez, T. (2014). *Metodología del caso en orientación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Latorre Beltrán, A. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Escoda, N. (2014). *Metodología del caso en orientación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Sabariego Puig, M., & Bisquerra Alcina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Singer, P. (1995). *Ética práctica*. (R. H. Bonet, Trad.) Madrid: Akal.
- Winston, K. (2000). Teaching Ethics by the Case Method. *Journal of Policy Analysis and Management* 19, 1: 153-160.