

Ética en la universidad: una experiencia formativa a partir de la serie Merlí

Irene Cambra Badii¹, Paula Belén Mastandrea²

¹Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic, España; Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.

²Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Propósito/Contexto. Este artículo tiene como propósito indagar sobre la enseñanza universitaria de la ética, en ciencias de la salud, a través de una serie televisiva. Las experiencias formativas en esta área suelen enfocarse en la práctica profesional futura a través de casos clínicos breves, dejando relegado el ámbito educativo.

Metodología/Enfoque. La metodología utilizada es mixta. Se toma como antecedente la herramienta REST para la evaluación de la sensibilidad ética a partir de la detección de elementos dilemáticos en un audiovisual y se realiza una experiencia de innovación docente con un fragmento de la serie Merlí donde se relata un caso de deshonestidad académica. Los estudiantes debían delimitar las situaciones dilemáticas del fragmento y articularlas con el código de ética universitario. El estudio incluye elementos cuantitativos de la detección de situaciones y principios éticos, y elementos cualitativos de análisis de contenido.

Resultados/Hallazgos. Los resultados son, por un lado, la identificación de todas las situaciones del fragmento, focalizándose en mayor medida en aquellas que tienen como protagonistas a los docentes y, además, en las que implican una transgresión explícita de las normas. Los estudiantes pueden identificar situaciones dilemáticas pero les resulta más complejo vincularlas a los principios éticos.

Discusión/Conclusiones/Contribuciones. La contribución principal del artículo es la advertencia sobre la relevancia de la aplicación y la reflexión sobre la ética en el ámbito universitario, a la vez que se destaca la utilidad del cine y las series televisivas en experiencias de innovación pedagógica en ética y bioética.

Palabras clave: formación ética, deontología, moral, formato audiovisual, series, experiencia formativa, bioética.

Autor de correspondencia

1. Irene Cambra Badii, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Carrer Miquel Martí i Pol, 1 08500 Vic, España. Correo-e: irene.cambra@uvic.cat

Historia del artículo

Recibido: 27 de abril de 2020

Evaluado: 4 de junio de 2020

Aprobado: 3 de septiembre de 2020

Publicado: 12 de octubre de 2020

Cómo citar este artículo

Cambra Badii, Irene, y Paula Belén Mastandrea. 2020. "Ética en la universidad: una experiencia formativa a partir de la serie Merlí." *Revista Colombiana de Bioética* 15, no. 2: e2947. <https://doi.org/10.18270/rcb.v15i2.2947>

Ethics in the university: an educational experience with the TV series Merlí

Abstract

Purpose/Context. The purpose of this article is to investigate the university teaching of ethics in health sciences through a TV series. Training experiences in this area usually focus on future professional practice through brief clinical cases, leaving the educational field relegated.

Methodology/Approach. The methodology used is mixed. The REST tool for the evaluation of ethical sensitivity is taken as an antecedent from the detection of dilemmatic elements in an audiovisual and an experience of teaching innovation is carried out with a fragment of the TV series Merlí where a case of academic dishonesty is reported. The students had to define the dilemmatic situations of the fragment and articulate them with the university code of ethics. The study includes quantitative elements of detection of situations and ethical principles, and qualitative elements of content analysis.

Results/Findings. The results are, on the one hand, the identification of all the situations of the fragment, focusing more on the fact that they have teachers as protagonists, and also, those that imply an explicit transgression of the norms. Students can identify dilemmatic situations but find it more complex to link them to ethical principles.

Discussion/Conclusions/Contributions. The main contribution of the article is to note the relevance of the application and the reflection on ethics in the university environment, while highlighting the usefulness of cinema and television series in experiences of pedagogical innovation in ethics and bioethics.

Keywords: Ethical training, deontology, moral, audiovisual format, series, training experience, bioethics.

Ética na universidade: uma experiência formativa da série Merlí

Resumo

Objetivo/Contexto. O objetivo deste artigo é investigar o ensino universitário de ética em ciências da saúde através de uma série de televisão. As experiências de treinamento nessa área geralmente se concentram na prática profissional futura através de breves casos clínicos, deixando o campo educacional relegado.

Metodologia/Abordagem. A metodologia utilizada é mista. A ferramenta REST para avaliação da sensibilidade ética é tomada como antecedente da detecção de elementos dilema em um audiovisual e uma experiência de ensino de inovação é realizada com um fragmento da série Merlí, onde é relatado um caso de desonestidade acadêmica. Os alunos tiveram que definir as situações dilemas do fragmento e articulá-las com o código de ética da universidade. O estudo inclui elementos quantitativos de detecção de situações e princípios éticos e elementos qualitativos de análise de conteúdo.

Resultados/Descobertas. Os resultados são, por um lado, a identificação de todas as situações do fragmento, concentrando-se mais naqueles que têm professores como protagonistas e também naqueles que implicam uma transgressão explícita das normas. Os alunos podem identificar situações dramáticas, mas acham mais complexo vinculá-las a princípios éticos.

Discussão/Conclusões/Contribuições. A principal contribuição do artigo é o alerta sobre a relevância da aplicação e a reflexão sobre ética no ambiente universitário, destacando a utilidade das séries de cinema e televisão em experiências de inovação pedagógica em ética e bioética.

Palavras-chave: formação ética, deontologia, moral, formato audiovisual, série, experiência de formação, bioética.

Introducción

Además de la naturaleza intrínsecamente moral de la educación (Hansen 2001; Jackson, Boostrom y Hansen 2003), la pretensión de incorporar aspectos éticos en la formación universitaria tiene como objetivo proporcionar instrumentos y claves relevantes para la toma de decisiones y así desarrollar valores para una buena praxis.

La educación ética en el nivel universitario se caracteriza por la transmisión de corrientes filosóficas, conjuntamente o por separado de las normativas y códigos deontológicos, con el objetivo de ser guías de actuación de máximas rectoras de la conducta y excelencia profesional (Pulido Castelblanco, Pulecio Rivera, y Patiño Chaves 2019). Esto implica la transmisión de valores morales y reflexiones éticas, que conviene analizar separadamente. La moral comprende el conjunto de normas presentes en una sociedad, que pueden ser tanto explícitas (leyes, normativas, códigos deontológicos) como implícitas (saberes compartidos), y que cambian según la época, el grupo y las condiciones sociales. La ética, por otra parte, es la reflexión sobre ese conjunto de normas según principios universalizables en función de la condición humana (Bolívar 2005; Michel Fariña 2001). La ética, como reflexión crítica de segundo orden sobre los valores o comportamientos morales, proporciona razones que justifican o no las acciones, analizando los comportamientos, explicando la experiencia moral humana. Según esta diferenciación, es conveniente situar que la ética, y específicamente la ética profesional, no puede reducirse a la deontología ya que su compromiso supera el mero cumplimiento de la norma, aunque lo implica. De allí que el desafío de la educación universitaria sea el de la transmisión de las normas y códigos deontológicos, pero también el de la necesidad de la reflexión sobre los alcances y los límites de las acciones humanas en torno a principios más universalizables.

La educación universitaria de las ciencias de la salud y de la vida conlleva desafíos en relación con los aspectos científicos, metodológicos, académicos y en el despliegue de los valores profesionales (Cortina y Conill 2000) que son necesarios para cada disciplina, ya sea medicina, enfermería, biología humana, psicología, fisioterapia, nutrición, entre otras. Además de transmitir los contenidos específicos de cada área del conocimiento, resulta indispensable incluir una formación rigurosa en materia de ética. En este sentido, se han desarrollado diversas estrategias que implican la inclusión de cursos específicos sobre ética y bioética, y la propuesta de transversalidad en toda la formación (Barriga, Pérez y Lara 2016; Orefice, Pérez, y Baños 2019). Sin embargo, esto conlleva algunas dificultades: los cursos suelen centrarse en contenidos filosóficos o legales y en la resolución de situaciones dilemáticas, lo cual, en ocasiones, se lleva a cabo sin el fomento por el pensamiento crítico y reflexivo en torno a la ética. De esta manera, es factible que los futuros profesionales no sepan cómo identificar implicaciones éticas cotidianas en el actuar profesional. Otra dificultad se observa en tanto la formación transversal en ética implica un trabajo coordinado de toda la institución universitaria, al que no siempre se le da prioridad, por lo que la formación en ética se pueden diluir en medio de las actividades y temarios que deben aprender los estudiantes en las distintas asignaturas (Pulido Castelblanco, Pulecio Rivera, y Patiño Chaves 2019). Se enfatiza en este punto la importancia de que la formación ética en educación superior se lleve a cabo de manera crítica y reflexiva al interior de las aulas, tanto en asignaturas específicas como de forma transversal, en forma coordinada y con la participación de diversas disciplinas.

Por otra parte, es imprescindible abordar la importancia de la mirada crítica y reflexiva, lo cual implica poder trascender la mera repetición de contenidos teóricos o normativas deontológicas, encontrada como insuficiente y poco motivadora para los estudiantes (Barriga, Pérez y Lara 2016), y poder focalizarse en la aplicación y la adaptación de las normas en distintos contextos.

Esto lleva a resaltar la importancia de la formación ética puesto que la mayor parte de problemas de la sociedad no son sólo de tipo científico o técnico, sino también éticos, y responder a ellos de una forma crítica requiere de una formación y una capacidad de análisis difícil de improvisar (Crisol Moya y Romero López 2014).

Con base en lo mencionado, se observa que en las carreras de ciencias de la salud existe un énfasis generalizado en la formación en ética de la investigación y en la práctica profesional (Del Castillo y Rodríguez 2018; Molina Montoya 2016) mientras que la ética en el ámbito educativo queda relegada a un segundo plano. Esto se debe a que la docencia no es considerada como un ámbito prioritario de inserción profesional en dichas carreras (Schwartzman y Eder 2013).

Existen distintos tipos de problemas éticos en el ámbito educativo (Colina Vargas y Vargas de Carrasquero 2018; Hirsch 2011; Michel Fariña et al. 2008), vinculados a conductas reprobables de docentes, estudiantes, directivos y de toda la institución educativa, que se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1. Problemas éticos en el ámbito educativo

Nivel institucional	Problemas éticos	Ejemplos de conductas no éticas
Conducta institucional	Deshonestidad académica	Plagio, mala utilización de los recursos universitarios, conflicto de intereses.
	Discriminación	Desigualdad de oportunidades por motivos de nacimiento, origen racial o étnico, género, religión, discapacidad, orientación política o sexual, identidad de género, condición socioeconómica, lengua o cualquier otra circunstancia personal o social.
	Acoso, hostigamiento	Conductas de intimidación, coacción o asedio.
	Conductas dañinas en la institución	Desorganización, inflexibilidad, suciedad, grosería, robos, consumo de alcohol y tabaco en clase.
Tarea docente	Problemas en la competencia pedagógica	Falta de preparación y actualización de las competencias pedagógicas, falta de profesionalismo y responsabilidad profesional, incidencia de conflictos personales sobre la competencia pedagógica.
	Problemas con la integridad académica	Falsificación de documentos, alteración de datos, veracidad en las evaluaciones académicas.
	Problemas éticos en la relación de los docentes con sus estudiantes, otros docentes y sus superiores	Límites de la docencia, incumplimiento de la confidencialidad, abuso de autoridad.
	Problemas con la impartición de clases	Impuntualidad, ausentismo, ofrecer apoyos o clases extra a cambio de dinero, manejo injusto o corrupto de las calificaciones, no respeto de la privacidad de los estudiantes.

Nivel institucional	Problemas éticos	Ejemplos de conductas no éticas
Conductas específicas de los estudiantes	Problemas en la relación de los estudiantes con sus pares, docentes y superiores	Interferencia en las actividades universitarias, mal uso de los materiales académicos
Investigación dentro del ámbito educativo	Deshonestidad académica	Fabricación y falsificación de datos, plagio, omisión de créditos intelectuales, intervención sin consentimiento informado.

Fuente: elaboración propia con base en Colina Vargas y Vargas de Carrasquero 2018; Hirsch 2011; Michel Fariña et al. 2008; y en el código ético de la Universidad Pompeu Fabra.

Cine, narrativa y ética

Tradicionalmente, la formación reflexiva de la ética en las ciencias de la salud se realiza a través de narraciones breves agrupadas en libros de estudios de casos (*casebooks*), que tienen como finalidad la transmisión de reglas de comportamiento frente a determinadas situaciones dilemáticas (Solbakk 2014). Las narraciones se presentan como casos clínicos (con frecuencia casos del ámbito biomédico) y tienen como objetivo resolver dilemas morales testeando las ideas personales y el conocimiento de los marcos legales, aplicándolos a casos individuales (Chambers 2001). Estas narrativas se basan en un modelo de “historia real” y dan breves detalles del dilema ético involucrado, respetando los datos sensibles y confidenciales.

Solbakk (2014) sintetiza el modelo formativo de las narraciones breves de los *casebooks* tomando en cuenta los siguientes aspectos: 1) se dice que las historias son auténticas, es decir, que tratan sobre hechos que han sucedido verdaderamente; 2) se afirma que son directas y breves y que, por lo tanto, permiten ahorrar tiempo ya que los dilemas involucrados emergen con facilidad al plantear dos posibles acciones disponibles para responder el caso; y 3) se supone que son muy accesibles ya que promueven la rápida comprensión entre los estudiantes de un modo económico pues no necesita demasiados recursos. Sin embargo, Solbakk señala que estas son ventajas didácticas aparentes: 1) estas historias suelen ser difundidas en su forma más anémica, esto es, nunca otorgan una visión completa de lo que en realidad sucedió ya que sólo constituyen versiones condensadas del evento original; 2) la versión que nosotros conocemos de las historias ha sido construida generalmente por quien detenta el poder de turno (en la mayor parte de los casos, el profesional); 3) la naturaleza “selectiva” de los relatos basados en casos reales, transmite el mensaje de que, en situaciones en que el conflicto es de carácter ético, la posibilidad de elegir termina reducida a opciones prácticamente cerradas; y 4) debido a que estas historias se centran fundamentalmente en dilemas, las historias de casos reales tienden a reducir el problema a la resolución de conflictos en términos morales.

Para poder enseñar ética en toda su complejidad, es necesaria una reflexión con casos concretos que incluyan además la complejidad intrínseca de las situaciones dilemáticas, donde las decisiones no siempre se ponderan entre dos cursos de acción disponibles (por ejemplo, las opciones sí/no).

En investigaciones anteriores (Cambra Badii, Mastandrea, Guerra y Martínez 2018; Martín-Espinosa et al. 2017; Nicolás Gavilán, Galbán-Lozano y Ortega Barba 2017; Pinto Bustamante y Gómez Córdoba 2019) se ha relevado la posibilidad de innovar pedagógicamente a través del formato audiovisual. El cine y las series nos ofrecen escenarios

que pueden utilizarse en el ámbito educativo, tanto con docentes (Giró Miranda 2018; Michel Fariña et al. 2008, Scotti y Zelmanovich 2018) como con estudiantes de nivel secundario (Benasayag, 2017; Mateus, 2017) y universitario (Cambra Badii, Mastandrea, Guerra y Martínez 2018; Baños y Bosch 2015; Law et al. 2015; Darbyshire y Baker 2012; González Blasco et al. 2009). Las imágenes y las historias relatadas resultan elementos disparadores que generan entusiasmo a la vez que amplían su conocimiento conceptual y fomentan sus capacidades críticas. De hecho, distintas investigaciones destacan su carácter motivador y las facilidades que ofrecen como herramientas educativas, no solo por su llegada a un gran número de personas, sino también por la posibilidad de exposición de los núcleos más interesantes (o controversiales) del conocimiento (García Borrás 2009; Mateus 2017; Petit Pérez y Solbes Matarredona 2014).

En los últimos años ha surgido un interés por las series, consideradas un formato privilegiado: diariamente, millones de personas siguen distintos géneros y formatos (desde la tradicional *sitcom* hasta miniserias de escasos episodios y un formato similar al cinematográfico) en la pantalla de su teléfono móvil, tableta o *notebook* (Cambra Badii y Baños 2018; Cambra Badii, Mastandrea y Paragis 2018; Cambra Badii et al. 2019). El espectador se independiza de la sala de cine y de las fechas de estreno de las películas, sumergiéndose de lleno en el ritmo de las series, que atrapan con sus lanzamientos por temporadas completas mediante un simple clic en plataformas como Netflix o Amazon. Por la potencia de su difusión, las series se han constituido como un relevo del cine para el público masivo (Capello 2017; Gómez y Michel Fariña 2012; Gómez Ponce 2018).

El propósito de esta investigación nace de la evidencia existente de que las series de televisión son amigables para los estudiantes y pueden conformar un cambio en la percepción de los conflictos éticos (Czarny et al. 2008; Czarny, Farden y Sugarman 2010; Weaver y Wilson 2011; Williams, Re y Ozakinci 2014). Destacamos como antecedente una herramienta que ha sido utilizada para la formación en ética a través de materiales audiovisuales: el *Racial and Ethical Sensivity Test* (REST). Este test fue desarrollado por Mary Brabeck en Estados Unidos, en el año 2000, e implementado por el Proyecto IBIS (International Bioethical Information System), que depende del Programa de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, a partir del año 2002, y del Programa de Investigación de la misma Universidad desde el 2003.

El REST fue concebido inicialmente como una herramienta de investigación y diagnóstico para evaluar el grado de sensibilidad ética de los educadores y establecer lineamientos para la capacitación de docentes en temas de ética en la educación (Brabeck et al. 2000; Michel Fariña et al. 2008). Está basado en un modelo de cuatro componentes de la ética formulado por James Rest, en 1979, y en los códigos de la ética profesional para el ámbito de la educación. Según el modelo de James Rest (1979), el comportamiento ético es un fenómeno multideterminado y uno de sus componentes es la sensibilidad ética, que se centra en las acciones valorativas y en cómo cada acción afecta a sí mismo y a los otros (Cambra Badii, Paragis, Lorenzo y Michel Fariña 2018). La sensibilidad ética en el ámbito educativo no es otra cosa que la detección de elementos dilemáticos en una situación (por ejemplo, la honestidad, la competencia, la discriminación), entendiendo que existe una mayor sensibilidad ética cuantos más elementos son reconocidos. Esta indagación permite explorar la sensibilidad frente a comportamientos no éticos y también reflexionar con respecto a qué se debe hacer frente a una situación determinada, una vez que se ha detectado.

La implementación metodológica del REST se sustenta en cinco materiales audiovisuales originales, cada uno de cinco minutos de duración, que presentan situaciones éticas dilemáticas en el ámbito educativo. Estos materiales, escritos y producidos por estudiantes

y docentes de la Universidad de Nueva York (NYU), cuentan con la participación de los estudiantes de teatro como actores en las secuencias (Michel Fariña et al. 2008).

En este caso proponemos una experiencia con estudiantes universitarios tomando como base el modelo metodológico del REST para indagar la sensibilidad ética en el ámbito educativo, a partir de uno de los formatos audiovisuales de mayor éxito, la serie televisiva. La hipótesis que guía el presente estudio es que las series se constituyen como recursos útiles y valiosos para la docencia de cuestiones éticas, en el ámbito educativo, tales como la honestidad y la integridad académica, lo cual no ha sido lo suficientemente apreciado ni sistematizado. Por todo esto formulamos los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos generales

- Proponer una experiencia innovadora en docencia universitaria a través de una serie televisiva.
- Analizar la utilidad de la serie como método de estudio de la sensibilidad ética en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

- Indagar sobre la sensibilidad ética de los estudiantes en situaciones que provienen de una serie televisiva ligadas con el ámbito universitario.
- Puntualizar los aspectos de mayor y menor sensibilidad ética de los estudiantes universitarios, con respecto a situaciones éticas del ámbito universitario.
- Explorar las respuestas de los estudiantes respecto de las cuestiones éticas del ámbito universitario encontradas en una serie televisiva.

Metodología

Enfoque y diseño

El enfoque de la investigación es eminentemente cualitativo. Consideramos que la investigación cualitativa no constituye un enfoque monolítico sino un “espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación” (Patton 2002, 272) y que es multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln 1994). Asimismo, nos valemos de la perspectiva cuantitativa para leer el material en un proceso inductivo hacia lo cualitativo, siempre con una perspectiva interpretativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2014).

El diseño es exploratorio-descriptivo: *exploratorio* ya que nos proponemos explorar la vigencia del REST como instrumento de indagación de la sensibilidad ética, adaptándolo a una serie televisiva actual, y *descriptivo* pues pretendemos analizar las respuestas de los estudiantes como ya ha sido analizado por Sirin et al. (2003), adaptándolo a nuestro instrumento particular.

Participantes

En el estudio participaron estudiantes de cuarto curso del grado de Biología Humana de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Vida de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Siguiendo a Weber (1990) y a Schreier (2012), se llevó a cabo un análisis de contenido de los episodios de la serie *Merlí* (2015), que fue encontrada de interés para la docencia (Mastandrea 2018; 2020). A partir del análisis de la potencialidad de los episodios, fueron elegidos *Maquiavelo* (1x03) y *Aristóteles* (1x04). En estos episodios se retrata una situación de deshonestidad académica, en la cual el padre de un estudiante, que a su vez es profesor de la institución, facilita a su hijo las preguntas de un examen de otra asignatura. Es importante mencionar que si bien la serie transcurre en un instituto, la situación puede aplicarse perfectamente al contexto universitario.

Un grupo de tres expertas investigadoras en ética identificó en las escenas los principios de la ética universitaria que se encontraban involucrados. Se diseñó una ficha de trabajo en clase para la recogida de datos, con un espacio para completar la descripción de la escena y el principio ético involucrado, utilizando el cuadernillo del código de ética de la Universidad Pompeu Fabra, donde se realizó la experiencia. En este código de ética se formulan explícitamente los principios éticos que tendrían que ser compartidos por todos los miembros de la comunidad universitaria —profesores, estudiantes y personal de administración y servicios— y que constituyen un elemento decisivo para articular la convivencia en la institución:

- Integridad, uno de los principios básicos de la vida universitaria que implica el respeto de los principios y las normas, y la confianza en la comunidad universitaria, ya sea referida al ámbito académico como científico.
- Libertad académica, que consiste en la libertad de enseñanza, estudio e investigación y tiene una doble dimensión: institucional y personal.
- Responsabilidad profesional, ya sea relacionada con la competencia pedagógica del profesorado, como la responsabilidad en el aprendizaje y la inadmisibilidad de conductas de plagio.
- Honestidad, referida a la utilización de los recursos de la Universidad, el respeto por el nombre de la institución y la necesidad de dirimir conflictos de intereses en caso de que existan.
- Igualdad, referida a los derechos de no ser discriminados y tener igualdad de oportunidades.
- Privacidad y confidencialidad, referidas al respeto de la información personal.
- Respeto, vinculado con la convivencia universitaria y los actos de violencia, respeto a las autoridades, entre otros.
- Conductas de riesgo personal y social, entre ellas: consumo de tabaco y alcohol, robos y apropiaciones indebidas, mal uso de los materiales académicos, entre otras.

La actividad con los estudiantes se realizó durante un seminario de 1 hora en el cual se proyectaron los fragmentos audiovisuales seleccionados, durante 20 minutos. Mientras duró la proyección y durante 10 minutos adicionales, los estudiantes debieron completar la ficha donde se identificaron las situaciones de la serie y la normativa ética involucrada. Así mismo, se planteó un espacio de debate posterior para comentar aspectos relevantes y proceder a la resolución de posibles dudas.

Análisis de datos

Las respuestas de los participantes del curso fueron analizadas desde una perspectiva cuali-cuantitativa. Para tal evaluación hemos tomado y modificado los esquemas de puntuación de Brabeck et al. (2000) y Sirin et al. (2003). En su sistema REST señalan que, para cada situación dilemática desde el punto de vista ético que los sujetos debieran detectar, existen tres niveles posibles que expresan el grado de conocimiento o sensibilidad sobre dichos puntos: si no detecta la situación en absoluto (primer nivel), si detecta la situación, pero no se expone sobre ella (segundo nivel) y si detecta la complejidad de la situación, lo cual supone incluir siempre más de un aspecto involucrado (tercer nivel). En nuestro caso, ya que nos interesaba observar la relación entre la detección de la situación y también del principio ético involucrado, establecimos los puntajes diferenciando: si no detecta la situación en absoluto (primer nivel), si detecta la situación pero no el principio ético involucrado (segundo nivel) y si detecta la situación y el principio ético involucrado (tercer nivel).

Con los valores obtenidos, se realizó un análisis de la frecuencia de identificación de cada principio y la comparación con los identificados previamente por las expertas.

Luego realizamos una sistematización de los desarrollos de las respuestas escritas mediante el análisis de contenido (Bardin 1996), buscando clasificar los elementos constitutivos de las mismas en criterios concretos. Nos centramos en las líneas argumentales establecidas en sus respuestas, entendiendo que el análisis de contenido constituye una forma privilegiada de acceso a los sistemas de representaciones socialmente compartidos, lo cual nos permite abordar las representaciones que los participantes construyen en torno a estas categorías y obtener así un mayor entendimiento sobre las cuestiones que requerirían ser profundizadas.

Implicaciones éticas

La participación en el estudio fue voluntaria. Antes de comenzar la actividad, informamos a los participantes de los objetivos de la investigación y de su derecho a negarse a participar o abandonar la actividad en cualquier momento. Los participantes dieron su consentimiento para participar en el estudio al completar y entregar los cuestionarios de forma anónima. El estudio se realizó de acuerdo con los principios de la Declaración de Helsinki y se garantizó el resguardo de los individuos mediante el consentimiento informado y la confidencialidad de sus respuestas al estudio.

Resultados

La muestra está formada por los estudiantes que asistieron al seminario sobre ética en la docencia de la asignatura de Bioética (4to curso del grado de Biología Humana de la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona). La actividad se realizó durante el mes de febrero del curso académico 2019/2020. Participaron un total de 22 estudiantes (n=22). Para los fines de esta investigación no se consideró relevante diferenciar los perfiles individuales de los participantes.

Las escenas identificadas previamente por las expertas (tabla 2) plantean dilemas tanto en los estudiantes (si deben utilizar el examen que se les ha facilitado, qué hacer cuando les llaman la atención los directivos, si deben denunciar al profesor que les ha ayudado), los profesores (dado que se cuestiona la idoneidad de un docente en su puesto de trabajo cuando ha facilitado un examen a los estudiantes) y la institución en su conjunto (ya que se involucran también los directivos). A cada escena le corresponden varios principios éticos ya que, como fue mencionado, existe una complejidad intrínseca de las situaciones dilemáticas que hace que involucren distintos principios éticos.

Tabla 2. Identificación inicial de principios éticos en los fragmentos de la serie

	Descripción de la situación	Principios éticos involucrados
1	El profesor de catalán tiene enemistad con uno de sus colegas, el profesor de filosofía. El hijo del profesor de filosofía es estudiante en el instituto y recibe el desprecio del profesor de catalán (lo desaprueba en los exámenes, se dirige a él de manera despectiva y lo echa de su clase sin justificación).	Integridad Responsabilidad profesional Honestidad Igualdad Respeto
2	El profesor de catalán anuncia que va a tomar un examen con tres días de anticipación y ante los reclamos de los estudiantes se dirige a ellos de manera autoritaria y sin darles explicaciones.	Integridad Responsabilidad profesional Respeto
3	El profesor de catalán trata de manera diferente a los estudiantes en función de su rendimiento académico en la asignatura.	Responsabilidad profesional Igualdad Respeto
4	El profesor de filosofía trabaja en la misma institución educativa a la que asiste su hijo, quien además es su alumno. En ocasiones, ambos aprovechan este vínculo para obtener algún beneficio personal (el hijo le pide a su padre que hable con el docente de catalán por su mala calificación, el padre conversa con este docente en la sala de profesores).	Integridad Responsabilidad profesional Honestidad Igualdad
5	Una docente deja las copias de los exámenes arriba de la mesa de sala de profesores, en lugar de dárselos en mano al profesor responsable de la asignatura.	Responsabilidad profesional
6	El profesor de filosofía toma una copia del examen de catalán de la sala de profesores y se lo facilita a su hijo.	Integridad Responsabilidad profesional Honestidad Igualdad Privacidad y confidencialidad Respeto Conductas de riesgo personal y social

	Descripción de la situación	Principios éticos involucrados
7	El hijo del profesor de filosofía, que tiene las preguntas del examen de catalán antes de que este se lleve a cabo, decide compartir la información con un compañero y juntos estudian las respuestas.	Integridad Honestidad Igualdad Respeto Conductas de riesgo personal y social
8	Cuando el profesor de catalán descubre que los estudiantes se han copiado y que además le falta una copia de los exámenes, responsabiliza al profesor de filosofía y comenta toda la situación, a modo de chisme, con el resto de los docentes en la sala de profesores.	Responsabilidad profesional Privacidad y confidencialidad
9	El profesor de catalán se dirige al director de la institución para comentarle que dos estudiantes se han copiado en el examen de su asignatura y pedirle intervención al respecto.	Integridad Responsabilidad profesional
10	Los dos estudiantes que se han copiado mienten en la conversación que tienen con el director, donde este los interroga sobre el examen robado. Ambos dicen que ellos estudiaron y que no saben de qué les está hablando.	Integridad Honestidad Respeto
11	El profesor de filosofía miente cuando el director lo interroga acerca de si él robó el examen, diciéndole que no puede creer que desconfíen de él y que sería incapaz de hacer algo así. Amenaza con irse de la institución por la desconfianza que le tienen.	Integridad Responsabilidad profesional Honestidad Respeto
12	Un estudiante se entera de la situación por los rumores que circulan en la institución y confiesa haber robado el examen de catalán sin haberlo hecho. Esto ocurre porque simpatiza con su profesor de filosofía y teme que lo despidan frente a esta situación.	Integridad Honestidad Respeto

Fuente: elaboración propia.

En función de los datos que se presentan en la tabla 2, es preciso señalar que el principio de libertad académica, presente en el código de ética de la Universidad Pompeu Fabra, es el único principio que no fue identificado por las expertas en ninguna de las situaciones que presenta el recorte audiovisual.

Avanzaremos ahora en presentar en qué medida las situaciones y principios identificados por las investigadoras expertas han sido reconocidos por los estudiantes en el ejercicio propuesto.

Los estudiantes han identificado todas las situaciones delimitadas por las expertas y han planteado tres situaciones adicionales que no se incluyeron en este estudio por no representar situaciones éticas del ámbito educativo, ya que se dan entre los personajes y distintos miembros de su familia por fuera de la escuela.

Por otro lado, todos los principios presentes en el código han sido reconocidos por los estudiantes.

En el caso del principio de integridad, presente en 9 de las situaciones que se delimitan del recorte audiovisual, fue identificado por los estudiantes en 6 de las situaciones (2, 4, 6, 7, 9 y 12); la situación 6 fue la más asociada a la integridad por parte de los estudiantes, mientras que 3 de las situaciones (1, 10 y 11) no fueron vinculadas al principio en cuestión.

El principio de libertad académica también fue identificado por 8 estudiantes en 3 de las situaciones (1, 2 y 4); sin embargo, el mismo principio no se encuentra presente en ninguna de las situaciones, según el análisis realizado por las expertas.

En relación al principio de responsabilidad profesional, presente en 9 de las situaciones delimitadas, fue identificado por los estudiantes en 5 de las situaciones (1, 4, 6, 9 y 11); la situación 6 fue la más asociada a la responsabilidad profesional por parte de los estudiantes, mientras que 4 de las situaciones (2, 3, 5 y 8) no fueron vinculadas por ninguno de los estudiantes con el principio en cuestión.

Por otra parte, el principio de honestidad, presente en 7 de las situaciones delimitadas, fue identificado por los estudiantes en 6 de las situaciones (4, 6, 7, 10, 11 y 12); la situación 12 fue la más asociada con la falta de honestidad, mientras que la situación 1 no fue vinculada por ninguno de los estudiantes con este principio.

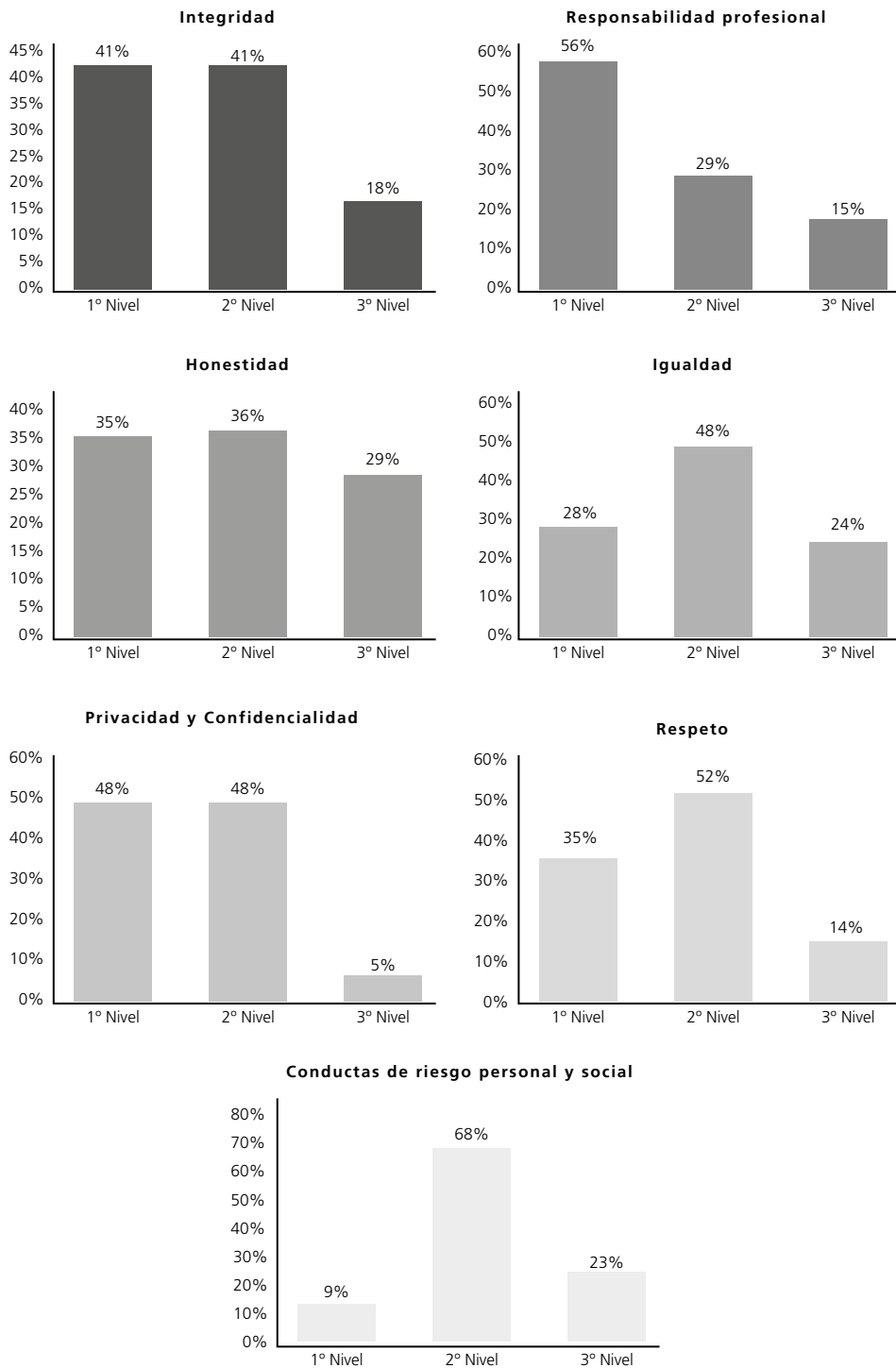
El principio de igualdad, presente en 5 de las situaciones tipificadas (1, 3, 4, 6 y 7), fue identificado en todas las situaciones; la situación 1 fue la más asociada a este principio.

El principio de privacidad y confidencialidad, presente en 2 de las situaciones tipificadas (6 y 8), también fue identificado en ambas situaciones por parte de los estudiantes.

En el caso del principio de respeto, presente en 8 de las situaciones tipificadas, fue identificado por los estudiantes en 4 de las situaciones (1, 2, 3 y 6); la situación 1 fue la más asociada al principio, mientras que 4 de las situaciones (7, 10, 11 y 12) no fueron vinculadas por ninguno de los estudiantes con este principio.

Finalmente, el principio de conductas de riesgo personal y social, presente en 2 de las situaciones tipificadas (6 y 1), fue identificado en ambas; la situación 6 fue la más asociada con el principio en cuestión.

Por otro lado, en la figura 1 se presenta el porcentaje de los tres niveles de detección posibles —no detecta la situación en absoluto (primer nivel); detecta la situación pero no el principio ético involucrado (segundo nivel); detecta la situación y el principio ético involucrado (tercer nivel)— para cada uno de los principios presentes en las situaciones. El porcentaje se calcula considerando la frecuencia total de las respuestas de los estudiantes que se ajustan a cada uno de los niveles, en función de la cantidad total de situaciones en las que el principio se encuentra presente, según lo consignado en la tabla 2.

Figura 1. Resultados obtenidos para los tres niveles de detección posibles

Fuente: elaboración propia.

En la mayoría de las respuestas de los estudiantes, la descripción que se hace de las situaciones es muy similar a lo detallado en la tabla 2 por el grupo de expertas. Sin embargo, en el análisis cualitativo registramos que los estudiantes se extienden más en sus respuestas a la hora de describir las situaciones que involucran conductas no éticas por parte de los docentes, que en aquellas situaciones que involucran a los estudiantes o directivos. En este sentido, predominan dos tipos de respuestas:

1. Aquellas que enfatizan sobre el actuar docente: “un docente no puede tomar examen cuando se le da la gana”; “el docente de catalán se dirige de mala manera a un estudiante que suele sacar malas notas”; “el docente no da justificativo sobre las malas calificaciones de los alumnos”.
2. Aquellas respuestas que atribuyen un sentido al actuar docente, al interpretar su finalidad: “el profesor de catalán le tiene manía al hijo de su colega”; “el docente de catalán anuncia que va a tomar un examen con tres días de anticipación para intimidar a sus estudiantes”.

La participación durante el momento de intercambio con los estudiantes fue muy buena y la actividad fue bien valorada por ellos; señalaron la importancia de poder reflexionar sobre estas temáticas y el interés despertado por el material audiovisual propuesto.

Discusión

Tras llevar a cabo la experiencia de enseñanza de la ética en el ámbito universitario a partir de la serie *Merlí*, procuramos explorar la utilidad de dicho recurso. Con base en los resultados obtenidos, observamos que el recorte de la serie seleccionado demuestra ser un recurso útil y valioso en tanto los estudiantes han podido identificar distintas situaciones dilemáticas allí presentes, que implican a todos los niveles institucionales que integran la comunidad educativa: estudiantes, docentes y directivos.

En tal sentido, esta investigación comparte la conclusión de la utilidad del cine y las series para el ámbito educativo universitario (Cambra Badii, Mastandrea, Guerra y Martínez 2018; Darbyshire y Baker 2012; González Blasco et al. 2009; Law et al. 2015) tanto para la enseñanza de la ética, la ética aplicada y la bioética (Solbakk 2012), y se propone analizar los matices que esto conlleva.

El formato audiovisual permite desplegar una situación compleja al trabajar con un fragmento que se ajuste a la duración requerida para la clase o actividad a desarrollar. Este recurso facilita la identificación de los estudiantes con los personajes, interrogando las acciones de cada uno, sus motivaciones, e indagando la situación misma.

Solbakk (2006; 2012) afirma que la enseñanza de la ética y bioética suele focalizarse en cuestiones instrumentales —clarificaciones conceptuales, análisis de caso, metodologías, estrategias— para la resolución de dilemas morales, descuidando así el rol catártico que algunas emociones dolorosas pueden asumir en el proceso del discurso y aprendizaje moral. Según este autor, la posibilidad de pensar el cine como el escenario actual de lo que fue el despliegue de las antiguas tragedias griegas es un modo de recuperar la puesta en escena de la dimensión trágica, presente en toda disyuntiva ética. Este tipo de narrativas producen un efecto de catarsis al identificarse con los personajes y acciones, y habilitan una descarga emocional. Al utilizarlas en el ámbito académico permiten experimentar, en un medio seguro, lo que significa atravesar situaciones de toma de decisión sujetas a una limitación doble: la necesidad de tomar una decisión y la imposibilidad de que esta no se contamine con algún tipo de error o culpa. De esta manera, los estudiantes logran reconocer los límites de su competencia y capacidad moral, y la de sus profesores.

En relación con la sensibilidad ética, observamos que el uso de series involucra una dimensión afectivo-emotiva en tanto que, a través de la identificación en pocos minutos con sus protagonistas (en algunos casos ya conocidos previamente por los estudiantes), se genera empatía con los personajes y a su vez se demuestran sus errores y falencias (Cambra Badii, Paragis, Lorenzo y Michel Fariña 2018). La evidencia de esto está en la frecuencia de las menciones de las distintas situaciones y en el análisis que permite abordar los aspectos cualitativos de dichas respuestas. Los estudiantes han identificado, en mayor medida, aquellas situaciones que tienen como protagonistas a los docentes y las conductas no éticas por parte de los mismos, principalmente un hecho de hurto de material académico, y los momentos en los que un docente se dirige de mala manera en el vínculo con sus estudiantes. Estas situaciones son relacionadas por los estudiantes con el incumplimiento de al menos dos de los distintos principios éticos involucrados —respeto, igualdad, responsabilidad, integridad, honestidad—, lo que da cuenta de la complejidad de las situaciones presentes en el recurso audiovisual, que además incluye puntos reprochables tanto para el accionar de los estudiantes como de los docentes y directivos.

Es interesante notar que los estudiantes mencionan en mayor cantidad aquellas situaciones que implican la transgresión explícita de las normas y no aquellas que darían cuenta de ejemplos sobre lo que sí se debería hacer ante una situación determinada, desde el punto de vista ético. Esto podría deberse a la prevalencia de una lectura moral de los hechos, que busca sancionar las conductas por sobre la reflexión crítica de segundo orden que implica la ética (Bolívar 2005; Michel Fariña 2001). Así mismo, nos vuelve a señalar la importancia del debate y la formación teórica en este tipo de ejercicios para poder acompañar a los estudiantes en estas reflexiones.

El hecho de que los estudiantes hagan énfasis en el actuar no ético por parte de un docente en el vínculo con sus estudiantes, describiéndolo como autoritario e indebido, y señalando el abuso de su superioridad, se condice con los resultados obtenidos en otras investigaciones sobre ética docente universitaria, donde se observa que los estudiantes prestan especial atención al modo en que sus docentes se vinculan con ellos, resaltando las conductas indebidas (Barroso Tristán y González Monteagudo 2018; Hirsch 2011). Sin embargo, también es preciso señalar que algunos estudiantes han vinculado este tipo de situaciones de abuso de autoridad con el principio de libertad académica, justificando de alguna manera dichas conductas como legítimas para el rol docente.

Por otro lado, a partir del instrumento utilizado en esta investigación, que es una adaptación del sistema REST (Brabeck et al. 2000), podríamos concluir que los estudiantes pueden identificar situaciones dilemáticas en un fragmento audiovisual, aunque la posibilidad de vincular dichas situaciones a los principios éticos resulta más complicada. Esto da cuenta de la vigencia de la herramienta REST para el diagnóstico y la formación en ética de la educación, al mismo tiempo que confirma su posibilidad de ser utilizada con estudiantes y no únicamente con docentes, como en las experiencias previas (Brabeck et al. 2000; Michel Fariña et al. 2008; Cambra Badii, Paragis, Lorenzo y Michel Fariña 2018).

Si bien la formación en ética está contemplada dentro del plan de estudios del grado de Biología Humana de la Universitat Pompeu Fabra desde los primeros años (Baños y Pérez 2005), al considerarse que las fuentes potenciales de su empleo son la investigación biomédica, el laboratorio de análisis clínicos y las industrias sanitarias (Baños Diez, Aramburu Beltrán y Sentí Clapés 2005), la formación en ética específicamente para el ámbito universitario puede quedar relegada en los intereses de los estudiantes. En este sentido, el hecho de que a los estudiantes les cueste identificar los principios éticos involucrados en situaciones dilemáticas vinculadas a la formación universitaria, pero consideren la

gran importancia de tales situaciones, da cuenta de, primero, la necesidad profundizar y reforzar el valor de conocer el código de ética que rige en la institución de la que forman parte y, segundo, de la necesidad de incluir la enseñanza de la ética en el ámbito universitario en el currículum, de forma explícita, sin concebirlo como algo que se va a lograr de forma espontánea (Hernández González, González Ornelas y Pérez Ferra 2016), por la mera participación en la vida universitaria. Así mismo, enfatiza la importancia de que los estudiantes, docentes y directivos participen de la creación y modificación del código de ética de su universidad, que garantice que las normas cubren las necesidades de regulación para los problemas que van surgiendo en la vida académica, algo que por cierto ocurre en dicha universidad.

Nuestra perspectiva sobre la experiencia formativa en ética incluye la enseñanza de los códigos pero va más allá; apunta a la posibilidad de pensar críticamente e interrogarse sobre situaciones dilemáticas que pueden presentarse en su trayectoria como estudiantes y en la práctica profesional futura. Por este motivo consideramos valiosos los casos en los que algunos estudiantes mencionan, entre sus respuestas, por ejemplo, el concepto de justicia en aquellas situaciones que estaban vinculadas, por las expertas, con el principio de igualdad. Si bien la respuesta no es la esperada, ya que no logran consignar el principio del código de manera correcta, entendemos que comprenden los elementos implicados en la situación —desigualdad de oportunidades para los estudiantes, discriminación, abuso de autoridad— y pueden reflexionar sobre ella de igual manera.

Es interesante analizar lo que ocurre con los principios de responsabilidad profesional y conductas de riesgo personal y social. En el primer caso, el porcentaje de estudiantes que no han identificado las situaciones que se corresponden con el principio es significativamente superior a aquellos que sí han podido identificarlas. Por su parte, en el caso del principio que hace referencia a las conductas de riesgo personal y social, el porcentaje de estudiantes que no identifica las situaciones es muy bajo en relación a aquellos que sí han podido identificarlas. Esto podría deberse a que algunos principios se vinculan de manera más explícita con las situaciones presentadas —el hurto de un examen representando una conducta de riesgo personal y social— y otros requieren una mayor reflexión sobre la situación para ser identificados —por ejemplo, la responsabilidad profesional que tiene un docente sobre la evaluación de sus estudiantes y su función académica y no punitiva.

Consideramos que llevar a cabo una actividad sobre ética en el ámbito educativo, a partir de una serie, ha permitido explorar la complejidad que implica la formación en ética profesional y les ha permitido a los estudiantes una aplicación y reflexión respecto del código de ética que rige la vida en la universidad. No obstante, es preciso señalar que el uso del cine comercial como herramienta docente para trabajar estas temáticas tiene una amplia trayectoria en el grado de Biología Humana de la Universidad Pompeu Fabra (Baños Diez, Aramburu Beltrán y Sentí Clapés 2005; Baños y Pérez Sánchez 2005; Pérez Sánchez 2008; Pérez et al. 2014), por lo cual los estudiantes de este estudio se encuentran familiarizados con el trabajo a partir de materiales audiovisuales. En este sentido, sería interesante llevar a cabo la misma actividad en un curso sin experiencia previa en el trabajo con cine comercial, para comparar los resultados, como así también replicar la experiencia con docentes y directivos de la comunidad educativa.

El formato de las series también merece ser discutido. Más allá del interés creciente del público, sobre todo en los últimos veinte años y gracias a la proliferación de plataformas de visionado *online*, han ganado popularidad especialmente entre los estudiantes de ciencias de la salud (Czarny et al. 2008; Weaver y Wilson 2011; Williams, Re y Ozakinci 2014). Sin embargo, su utilidad para la educación no debe ser sobrestimada ya que las tramas narrativas a veces pueden apartarse de la realidad o presentar situaciones en el argumento que

distraigan del objetivo a estudiar. Por ejemplo, algunos estudios previos sobre los dramas médicos, un formato particular de series, señalan que pueden influenciar negativamente a los estudiantes de ciencias de la salud debido a que podría tratarse de dramas irreales e irrelevantes, o en el peor de los casos, peligrosos y potencialmente dañinos (Trachtman 2008; Wicclair 2008). El argumento central en este tipo de casos es la lejanía de la serie con respecto a la veracidad de los procedimientos hospitalarios y de la práctica profesional.

Trachtman (2008) puntualiza algunos límites interesantes para ser considerados a la hora de trabajar dilemas éticos y bioéticos con las series, en general: esas producciones pueden representar los problemas en forma extrema para garantizar la fidelidad del espectador a lo largo de los episodios, invisibilizar detalles desagradables del contexto social o características idiosincrásicas de los personajes, la deliberación de los problemas puede verse breve y ajustada a la duración de los episodios, y su resolución generalmente exitosa, y los personajes pueden tener rasgos de personalidad muy estereotipados y marcados, sin reflejar a las personas en toda su complejidad.

Sin embargo, es importante sostener una mirada crítica que implique poder trabajar con una situación *plausible* (más que centrarse en la fidelidad a la realidad) a fines de poder estudiarla en su complejidad (Rose 2003; Baños y Bosch 2015); se debe tener presente que este tipo de series ficcionales no fueron producidas con la intención de enseñar o educar. Es fundamental el trabajo previo de selección y elaboración del recorte de la película o la serie de acuerdo con propósitos específicos de enseñanza (Borry 2017; Cambra Badii y Baños 2020; Cuevas Romo 2020). Los episodios de *Merlí* ofrecen una oportunidad para el trabajo con los principios éticos del código profesional, ya que la trama central de los mismos despliega dilemas éticos interesantes. No obstante, fue necesaria su edición para el trabajo en el aula, así como la moderación del docente en el momento del debate y el diseño de la ficha para que los estudiantes completen en clase.

Por otro lado, es interesante mencionar que algunas de estas series tienen como protagonistas modelos positivos de conducta (protagonistas empáticos, profesionales responsables, incluso héroes) pero también hay modelos que podríamos considerar negativos. Hay casos paradigmáticos como el de *Doctor House* (Wicclair 2008), que representa un claro ejemplo de la transgresión continua de los principios bioéticos pero a su vez su gran utilidad para las clases sobre el tema. En esta misma dirección podemos pensar al protagonista de *Merlí*: a través de sus desaciertos podemos interrogar los principios éticos de la vida universitaria y la necesidad de cuestionar las conductas más allá de las simpatías personales.

Conclusiones

Los datos obtenidos en el presente artículo permiten concluir que la sensibilidad ética que estos estudiantes presentan, en relación con los dilemas éticos del ámbito educativo, es alta y se encuentra principalmente ligada a las conductas no éticas de los docentes. Esto reviste especial interés en tanto nuestra experiencia se basa en utilizar el cine y las series como estrategias didácticas que promuevan la reflexión crítica sobre los alcances y los límites de las acciones humanas, desde una perspectiva ética, en todos los niveles de la comunidad educativa.

Si bien la experiencia formativa ha dado cuenta de su utilidad, el presente estudio no puede dar cuenta empíricamente del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes a partir del trabajo con series. El modelo de evaluación del aprendizaje desarrollado por Kirkpatrick, en 1959, propone la medición de las siguientes cuatro variables para identificar la efectividad de un proceso de enseñanza: aprendizaje, satisfacción, aplicabilidad y

resultados logrados (Kirkpatrick y Kirkpatrick 2006). En este sentido, consideramos que una actividad de una hora no es suficiente para llevar a cabo un aprendizaje significativo (Ausubel 1976) sobre la ética de la enseñanza, en toda su complejidad. Sin embargo, existen algunos recursos que podrían implementarse en experiencias futuras según las variables de Kirkpatrick (2006): el método test-retest y una encuesta de satisfacción sobre la actividad con series.

Recomendamos para futuras investigaciones continuar con la implementación de herramientas audiovisuales mediante un análisis que involucre tanto los aspectos de las puntuaciones de los ítems detectados como problemáticos en determinada situación, como el discurso de los participantes que explican las maneras de entender los ítems propuestos.

Toda experiencia de innovación docente forma parte de un proceso de investigación en el que se requieren nuevas evaluaciones sobre la eficacia de la experiencia y su realización en otros contextos y con poblaciones diversas (Cambra Badii y Baños 2020). Esto implica que se realicen ajustes cada vez que se realiza la actividad y se brinda la oportunidad de trabajar con otras series o películas.

Contribuciones de las autoras

Irene Cambra Badii: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, escritura (borrador original), escritura (correcciones del arbitraje y de edición), supervisión; Paula Mastandrea: conceptualización, curaduría de datos, investigación, metodología, validación, escritura (borrador original), escritura (correcciones del arbitraje y de edición).

Conflictos de interés

Las autoras no tienen conflictos de interés.

Financiamiento

El trabajo de Paula Mastandrea, en este artículo, es resultado de la beca de movilidad académica internacional de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del programa "UBAINT Docentes".

Referencias

- Ausubel, David. 1976. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Baños Diez, Josep Eladi, José Francisco Aramburu Beltrán, y Mariano Sentí Clapés. 2005. "Biocinema: la experiencia de emplear películas comerciales con estudiantes de Biología." *Revista Medicina y Cine 1*: pp. 42-46. https://revistas.usal.es/index.php/medicina_y_cine/article/view/221/406
- Baños, Josep Eladi, y Félix Bosch. 2015. "Using feature films as a teaching tool in medical schools." *Educación médica* 16, no. 4: 206-211. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181315000200>
- Baños, Josep Eladi, y Jorge Pérez. 2005. "Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades." *Educación Médica*, 8, no. 4: 40-49. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000500006

- Bardin, Laurence. 1996. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barriga, Frida, María Pérez, y Yazmín Lara. 2016. "Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales." *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7, no. 18: 42-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100042
- Barroso Tristán, José María, y José González Monteagudo. 2018. "Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil." *Perfiles Educativos*, 40, no. 161: 69-86. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.58518>
- Benasayag, Ariel. 2017. "La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina." *Revista Digital do LAV*, 10, no. 2: 56-78. Brasil: Universidade Federal de Santa María. <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/27504/pdf>
- Bolívar, Antonio. 2005. El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, no. 24: 93-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>
- Borry, Erin. 2017. "Teaching Public Ethics with TV: Parks and Recreation as a Source of Case Studies". *Public Integrity* 20, no. 3: 300-3015. <https://doi.org/10.1080/10999922.2017.1371998>
- Brabeck, Mary, Lauren Rogers, Selcuk Sirin, Jennifer Henderson, Michael Benvenuto, y Monica Weaver. 2000. "Increasing Ethical Sensitivity to Racial and Gender intolerance in Schools: Development of the Racial Ethical Sensitivity Test." *Ethics & Behavior*, 10, no. 2: 119-137. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327019EB1002_02
- Cambra Badii, Irene, y Josep Eladi Baños. 2018. "¿Un médico con autismo en la televisión? Enseñanzas de The Good Doctor." *Revista de Medicina y Cine* 14, no. 4: 273-283. https://revistas.usal.es/index.php/medicina_y_cine/article/view/19575
- Cambra Badii, Irene, y Josep Eladi Baños. 2020. "The University goes to the movies: our experience using feature films and tv series in teaching health sciences students." En *Medical Schools: Past, Present and Future Perspectives*, editado por Sun Kim, 105-148. New York: Nova Publishers.
- Cambra Badii, Irene, Paula Mastandrea, Nazareno Guerra, y Delfina Martinez. 2018. "El recurso del cine y las series en la enseñanza de psicología en la Universidad de Buenos Aires." *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*: 37-41.
- Cambra Badii, Irene, Paula Mastandrea, y María Paula Paragis. 2018. "El mandato del nacimiento. Cuestiones bioéticas y biopolíticas en la serie *El cuento de la criada*." *Revista Medicina y Cine* 14, no. 3: 181-191. https://revistas.usal.es/index.php/medicina_y_cine/article/view/19091/19194

- Cambra Badii, Irene, María Paula Paragis, Gabriela Lorenzo, y Juan Jorge Michel Fariña. 2018. "Sensibilidad ética en el ámbito educativo: el uso de recursos audiovisuales en la evaluación de situaciones complejas." *Sophia* 14, no. 2: 46-59. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.825>
- Cambra Badii, Irene, Paula Mastandrea, María Paula Paragis, y Delfina Martínez. 2019. "Big Little Lies: una serie contemporánea sobre la representación de la subjetividad femenina y la violencia hacia la mujer." *Comunicación y Medios*, no. 39: 14-25. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2019.51522>
- Capello, Giancarlo. 2017. "Introducción: ¿Qué cuentan las historias de la tele?" En *Ficciones cercanas: televisión, narración y espíritu de los tiempos*, editado por Giancarlo Capello, 15-18. Perú, Universidad de Lima: Fondo Editorial.
- Chambers, Tod. 2001. "The fiction of Bioethics: a précis." *The American Journal of Bioethics* 1, no. 1: 40-43. <https://muse.jhu.edu/article/178886>
- Colina Vargas, Alejandra Mercedes, e Iris Carolina Vargas De Carrasquero. 2018. "La ética del docente investigador y sus principios." *Revista Científica Ecolencia*, 4, no. 5: 1-19. <http://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/50>
- Cortina, Adela, y Jesús Conill. 2000. *El sentido de las profesiones*. Navarra: Vervo Divino.
- Cuevas Romo, Julio. 2020. "Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico." *Sophia, colección de Filosofía de la Educación* 28, no. 1: 165-183. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.06>
- Crisol Moya, Emilio, y Asunción Romero. 2014. "Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional." *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 5, no. 2: 23-35. <http://hdl.handle.net/10481/39345>
- Czarny, Matthew, Ruth Faden, Marie Nolan, Edwin Bodensiek, y Jeremy Sugarman. 2008. "Medical and nursing students; television viewing habits: potential implications for bioethics." *The American Journal of Bioethics*, 8, no. 12: 1-8. <https://doi.org/10.1080/15265160802559153>
- Czarny, Matthew, Ruth Faden, y Jeremy Sugarman. 2010. "Bioethics and professionalism in popular television medical dramas." *Journal of Medical Ethics* 36, no. 4: 203-206. <http://dx.doi.org/10.1136/jme.2009.033621>
- Darbyshire, Daniel, y Paul Baker. 2012. "A systematic review and thematic analysis of cinema in medical education." *Medical Humanities* 38: 28-33. <https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010026>
- Del Castillo, Dasmylis, y Taimi Nereida Rodríguez. 2018. "La ética de la investigación científica y su inclusión en las ciencias de la salud." *Acta Médica del Centro* 12, no. 2: 213-227. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medicadelcentro/mec-2018/mec182n.pdf>
- Denzin, Norman, e Yvonna Lincoln. 1994. *Handbook of Qualitative research*. California: Sage

- Giró Miranda, Joaquín. 2018. "El cine en la formación inicial docente." *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 11, no. 3: 464-473. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.3.13073>
- García-Borrás, Francisco José. 2009. "Bienvenido Mister Cine a la enseñanza de las ciencias." *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 6, no. 1: 79-91. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3724/3302>
- Gómez, Mariana, y Juan Jorge Michel Fariña. 2012. "Editorial: Series: una interpretación del síntoma." *Ética y Cine Journal* 2, no. 2: 9-10. <http://journal.eticaycine.org/Series-una-interpretacion-del-sintoma>
- Gómez Ponce, Ariel. 2018. "Instintos en serie." *Ética y Cine Journal* 8, no.3: 43-57. <http://journal.eticaycine.org/Instintos-en-serie>
- González Blasco, Pablo, Thais Raquel Pinheiro, Mauricio Fernando Ulloa-Rodríguez, y Nohora Angulo-Calderón. 2009. "El cine en la formación ética del médico: un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje." *Persona y Bioética* 13, no. 2: 114-127. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-31222009000200002&lng=en&tlng=es
- Hansen, David. 2001. *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Hernández González, Marcela, Virginia González Ornelas, y Miguel Pérez Ferra. 2016. "El quehacer ético del profesorado de secundaria: un análisis a través de sus actitudes y su razonamiento. Estudio de caso en el contexto mexicano". *Enseñanza & Teaching* 34, no. 1: 17-34. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20163411734/15154>
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc. Graw Hill.
- Hirsch, Ana. 2011. "Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores." *Sinéctica* 37: 109-124. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a6.pdf>
- Trachtman, Howard. 2008. "The Medium Is Not The Message". *The American Journal of Bioethics* 8, no. 12: 9-11. https://doi.org/10.1080/15265160802478495_
- Jackson, Philip, Robert Boostrom, y David Hansen. 2003. *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kirkpatrick, Donald, y James Kirkpatrick. 2006. *Evaluating training programs: The four levels*. Estados Unidos: Berrett-Koehler.
- Law, Marcus, Wilson Kwong, Farah Friesen, Paula Veinot, y Stella Ng. 2015. "The current landscape of television and movies in medical education." *Perspectives on Medical Education* 4, no. 5: 218-224. <https://doi.org/10.1007/s40037-015-0205-9>
- Martín-Espinosa, Noelia, Rosa Píriz-Campos, Juan Manuel Carmona-Torres, y Ana Cobo-Cuenca. 2017. "Cine y Dilemas Éticos: su uso en el aprendizaje basado en problemas." *Book of abstracts CIVINEDU 2017: 1st International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*.

- Mastandrea, Paula. 2018. "Pensando con Bourdieu hoy: el impacto de las prácticas docentes en la deserción escolar." *XVIII Congreso Online Ética y Cine*. <http://www.eticaycine.org/Merli>
- Mastandrea, Paula. 2020. "Pensar escenarios educativos mediante series televisivas." En *Libro III: De aquí y allá: experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva sociocultural*, compilado por Cristina Erausquin. Buenos Aires: PsiDispa. En prensa.
- Mateus, Julio César. 2017. "Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje". En *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*, editado por Giancarlo Cappello, 179-195. Universidad de Lima, Lima: Fondo Editorial.
- Michel Fariña, Juan Jorge. 2001. "La ética en movimiento." *Cuaderno de Humanidades* 1, no. 1: 15-25.
- Michel Fariña, Juan Jorge, Gabriela Salomone, Gustavo Luis Costa, Alejandra Rodríguez, Silvina Luzzi, y Fernando Pérez Ferreti. 2008. "Sensibilidad ética en el ámbito educativo: la adaptación al español del Racial and Ethical Sensitivity Test (REST)." *Memorias del XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/41>
- Molina Montoya, Nancy Piedad. 2016. "Formación bioética en ciencias de la salud." *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular* 14, no. 1: 117-32. <https://ciencia.lasalle.edu.co/svo/vol14/iss1/5/>
- Nicolás-Gavilán, María Teresa, Sara Elvira Galbán-Lozano, y Claudia Fabiola Ortega Barba. 2017. "The Newsroom: uso de una serie de televisión para la formación ética de futuros profesionales de la información." *El profesional de la información* 26, no. 2: 277-282. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.mar.14>
- Orefice, Carlo, Jorge Pérez, y Josep Eladi Baños. 2019. "The presence of humanities in the curricula of medical students in Spain." *Educación Médica* 20, no. 2: 79-86. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318300056>
- Patton, Michael Quinn. 2002. "Two decades of developments in qualitative inquiry." *Qualitative health research* 12, no. 1: 104-115
- Pérez Sánchez, Jorge. 2008. "El uso de la película *Despertares* (1990) para evaluar aprendizajes en la licenciatura de Biología de la Universidad Pompeu Fabra. Diez años de experiencia." *Revista Medicina y Cine* 5, no. 1. http://campus.usal.es/~revistamedicinacine/Vol_5/5.1/esp.5.1.html/despertares.htm
- Pérez, Jorge, José Aramburu, Josep Eladi Baños, Félix Bosch, Juana Díez, Magi Farré, Meritxell Girvent, Mariano Sentí, y Olga Valverde. 2014. "Uso del cine comercial como herramienta docente en estudios en ciencias de la salud: una experiencia multidisciplinar y colectiva." *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica* 17, no. 3: 131-135. <http://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000300002>

- Petit Pérez, Francisca, y Jordi Solbes Matarredona. 2014. "El cine de ciencia ficción en la enseñanza de las ciencias en secundaria." *Enseñanza de las ciencias* 33, no. 1: 267-268. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2923/2628>
- Pinto Bustamante, Boris Julián, y Ana Isabel Gómez Córdoba. 2019. *Conflictos, dilemas y paradojas: cine y bioética en el inicio de la vida*. Rosario: Editorial Universidad de Rosario.
- Pulido Castelblanco, Diana Paola, Cristian Camilo Pulecio Rivera, y Oskar Ivan Patiño Chaves. 2019. "Validación de una cartilla pedagógica para enseñar ética de manera crítica y reflexiva en psicología." *Revista Colombiana de Bioética* 14, no. 2: 34-51. <https://doi.org/10.18270/rcb.v14i2.2562>
- Rest, James. 1979. *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rose, Christopher. 2003. "How to teach biology using the movie science of cloning-people, resurrecting the dead, and combining flies and humans." *Public Underst* 12, no. 3: 289-296. <https://doi.org/10.1177/0963662503123007>
- Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage: London.
- Schwartzman, Gisella y María Laura Eder. 2013. "“Radiografía” de docentes (en formación) en ciencias de la salud." *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CMFD/CMFD2012/paper/view/1428>
- Scotti, Marcelo, y Perla Zelmanovich. 2018. *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del cine en diálogo con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sirin, Selcuk, Mary Brabeck, Anmol Satiani, y Lauren Rogers-Sirin. 2003. "Validation of a measure of ethical sensitivity and examination of the effects of previous multicultural and ethics courses on ethical sensitivity." *Ethics & Behavior* 13, no. 2: 221-235. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1303_02
- Solbakk, Jan Helge. 2006. "Catharsis and Moral Therapy II: An Aristotelian account." *Medicine, Health Care and Philosophy* 9: 141-153. <https://doi.org/10.1007/s11019-005-8319-1>
- Solbakk, Jan Helge. 2012. "Bio(po)ética: De la tragedia griega a la narrativa cinematográfica." En *(Bio)ética y cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo*, compilado por Juan Jorge Michel Fariña y Jan Helge Solbakk, 41-78. Buenos Aires: Letra Viva.
- Solbakk, Jan Helge. 2014. "Movements and Movies in Bioethics: The Use of Theatre and Cinema in Teaching Bioethics." En *Bioethics Education in a Global Perspective*, editado por Henk Ten Have, 203-221. New York: Springer.
- Universitat Pompeu Fabra. 2012. "Código Ético de la Universidad Pompeu Fabra." Aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno. 18 de julio de 2012. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22741/codi_etica_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Weaver, Roslyn, y Ian Wilson. 2011. "Australian medical students' perceptions of professionalism and ethics in medical television programs". *BMC Medical Education* 11, no. 50 <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-50>
- Weber, Robert. 1990. *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wicclair, Marc. 2008. "The Pedagogical Value of House, M.D.—Can a Fictional Unethical Physician Be Used to Teach Ethics?" *The American Journal of Bioethics* 8, no. 12: 16-17. <https://doi.org/10.1080/15265160802478503>
- Williams, Damien, Daniel Re, y Gozde Ozakinci. 2014. "Television viewing habits of preclinical UK medical undergraduates: further potential implications for bioethics." *AJOB Empirical Bioethics* 5, no. 2: 55-67. <https://doi.org/10.1080/21507716.2013.826297>