

¿Entretenimiento masivo o aprendizaje significativo a distancia? El uso de las series de televisión como herramientas docentes para la enseñanza de la ética profesional en un curso masivo abierto a distancia (MOOC)

Resumen:

¿Cómo lograr que los estudiantes universitarios integren en su vida profesional comportamientos éticos? ¿Se pueden utilizar las series de televisión como herramientas docentes efectivas? ¿Las plataformas digitales pueden resultar eficientes en el proceso de enseñanza de una materia como la ética? Esta investigación responde a estas preguntas a través de la alianza entre la docencia universitaria, las series de televisión y las plataformas digitales. El artículo se configura en tres grandes apartados: en el primero se expone la enseñanza universitaria como el contexto y a la ética profesional como el espacio curricular donde se desarrolla la propuesta. En el segundo se explica por qué el uso de series de televisión, además de motivar el interés de los estudiantes, facilita la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes éticas. En el tercer apartado se propone la efectividad educativa que puede tener la enseñanza de la ética profesional a través de un curso masivo abierto a distancia (MOOC). Se considera que la alfabetización digital es una competencia que se necesita potenciar en los ambientes educativos universitarios y que un curso masivo abierto a distancia sobre la ética profesional –utilizando series de televisión –puede derivar en un aprendizaje significativo y gratificante para los alumnos.

Palabras Claves: aprendizaje significativo, curso masivo abierto a distancia (MOOC), ética profesional, innovación educativa, series de televisión

Abstract:

This paper studies the effective integration of ethical behavior into university students' future professional lives through the use of TV series as a teaching tool. It explores how digital platforms can be effective in the process of teaching a subject like ethics by connecting them with university teaching and television series. The article is divided into three main sections: in the first, the context of university teaching is established and professional ethics is then set as the curricular space in which the proposal is developed. The second part explains why the use of television series, in addition to piquing students' interests, facilitates the acquisition of knowledge, skills and ethical attitudes. The third section explores the level of educational effectiveness that a course on professional ethics delivers through the massive open online course (MOOC) medium. We argue that digital literacy is a skill to be strengthened in university educational environments and that a mass distance course on professional ethics--using television series as a tool-- can offer a meaningful and rewarding class for students.

Keywords: educational innovation, massive open online course (MOOC), meaningful learning, professional ethics, television series

Introducción:

El tema de esta investigación es la enseñanza de la ética profesional, a partir del uso de series de televisión, mediante un curso masivo abierto a distancia (MOOC). Buscamos que los alumnos integren en sus vidas hábitos y que formen un pensamiento reflexivo. Consideramos que la alfabetización digital es una competencia que se necesita potenciar en los ambientes educativos universitarios y que un MOOC–utilizando series de televisión –puede derivar en un aprendizaje significativo y gratificante para los estudiantes.

Formulamos las siguientes preguntas que nos hemos propuesto contestar en este estudio: ¿Por qué es importante enseñar ética profesional a los estudiantes universitarios? ¿Pueden servir las series de televisión como herramienta didáctica para formar actitudes, conocimientos y habilidades éticas? ¿Se ha utilizado realidad virtual avanzada para enseñar ética profesional, se utilizan series? Hemos seguido una metodología basada en la especulación filosófica que, por medio de la lógica y la deducción, sostiene nuestra premisa del impacto positivo, en los educandos, de utilizar un curso en línea para enseñar ética con el apoyo de series de televisión.

Deducimos que esta estrategia puede servir para lograr aprendizajes significativos en los participantes. Concluimos que sería oportuno realizar una prueba piloto de un MOOC sobre ética profesional que utilice como principal herramienta didáctica las series de televisión.

La enseñanza universitaria como contexto y la ética profesional como espacio curricular donde se desarrolla la propuesta

El estudio académico de la ética ha estado presente en los mismos orígenes de la reflexión humana. En el mundo occidental, se remonta más de 2.400 años, con los filósofos clásicos atenienses; y en el oriental, incluso antes, pues las grandes civilizaciones de China, Egipto y Sumeria contaban ya hace cinco milenios con una "escuela de administración" en toda ley (Felton y Sims, 2005, p. 377). En efecto, no es posible concebir el perfeccionamiento humano sin una adecuada formación ética, que no sólo requiere ser cultivada, sino también enseñada a las próximas generaciones. Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en otros momentos históricos, la "enseñanza de la ética" tiene una variedad de connotaciones en nuestra cultura, al igual que el término "ética". Uno nunca puede estar seguro de lo que la gente oye cuando se enfrenta a la noción de "enseñar ética" (Callahan, 1981, p. 61).

Nos enfrentamos así a una problemática compleja, pues la falta de acuerdo académico sobre qué es la ética repercute directamente en el diseño de los cursos específicos que la contemplan, y, consecuentemente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al desacuerdo académico se suman los debates sobre cuál debe ser el rol de la universidad frente a las llamadas "carreras profesionalizantes", cuyo objeto es de naturaleza técnico-práctica. Es por ello que, a pesar del creciente reconocimiento de la necesidad de su enseñanza (Gioia, 2002; Ghoshal, 2005; Halbesleben et al., 2005; Khurana, 2007; Friedman y Friedman, 2010; Donaldson, 2012), existen aún, diferentes

–y muchas veces opuestas nociones– sobre los objetivos que debería perseguir un curso de ética profesional (Sims y Brinkmann, 2003; Felton y Sims, 2005; Gandz y Hayes, 1998; Hartman y Hartman, 2005; Evans y Robertson, 2003).

En los últimos años, ha habido cierto consenso en la literatura académica en identificar tres grandes corrientes fundamentales para clasificar la gran cantidad de enfoques teóricos sobre ética profesional: la deontológica, la utilitarista, y la centrada en la virtud o *virtue ethics* (Melé, 2012; Ferrero y Sison, 2014; O'Boyle y Sandonà, 2014). Las dos primeras, que han primado durante muchos años como posición dominante (Melé, 2012; Biktimirov y Cyr, 2013, p. 212), son herederas del pensamiento moderno: la posición deontológica se deriva del rigorismo kantiano, que aspira a normas de conducta universales (Dolfsma, 2006); y la utilitarista, de la tradición consecuencialista de J. Bentham o J. Stuart Mill, que realiza una consideración cuantitativa del bien, persiguiendo su maximización (Gandz y Hayes, 1988). Por su parte, el resurgimiento a mediados del siglo XX de los paradigmas clásicos centrados en la virtud, se debe en gran parte al aporte de filósofos como Anscombe (1957), Polo (1997) o MacIntyre (2007).

La ética de virtudes resalta no sólo el carácter moral sino también el aspecto emocional de la persona que realiza juicios morales (Hartman, 2008) a la vez que aspira a un ideal de vida, "nos dice qué correcto es ser cierta clase de persona, una persona de virtud: valiente, modesta, honesta, ecuánime, trabajadora, prudente" (Zwolinski y Schmidt, 2013, p. 21). Según MacIntyre la ética reclama el reconocimiento de un "horizonte de sentido", que supone saberse responsable, no de las acciones concretas, sino de una vida en su conjunto, lo cual implica:

Saber en cuáles proyectos hay que persistir, aun cuando vayan mal, y cuáles deben dejarse a un lado. Es preferir un fracaso honorable a un éxito deshonesto y saber qué hacer cuando uno fracasa. Es entender la importancia de contribuir a proyectos que han comenzado antes de haber nacido y que seguirán incluso después de nuestra muerte. Es saber a qué historia uno pertenece (MacIntyre, 2010, p. 5).

MacIntyre entiende la indagación filosófica como una empresa moral (1981, p. 53) y su propuesta de recuperar la dimensión narrativa de la vida, encuentra su fundamento último en la ética aristotélica, en la cual las virtudes comparecen como el elemento más importante de esa tradición. Dicha propuesta destaca tres elementos: la idea de una *práctica*, un *orden narrativo* de la vida humana y una *tradición moral*:

Una práctica es "cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa socialmente establecida, a través de la cual se alcanzan bienes internos a dicha forma de actividad" (MacIntyre, 2007, p. 187). Implica bienes externos –también llamados *de la eficiencia*– y bienes internos –o *de excelencia*–, cuyo desarrollo es fundamental para que las prácticas puedan resistir al poder corruptor de las instituciones.

Asimismo, para entender la acción humana hay que resaltar su sentido histórico, situándola en un conjunto de historias narrativas. La inteligibilidad como lazo vinculante entre la acción y la narración, y el carácter impredecible del ser humano coexisten con

un carácter teleológico para que nuestras vidas encuentren su proyección hacia el futuro (González Pérez, 2006, p. 81). Lo importante del carácter narrativo es que ayuda a configurar la identidad personal, cuya unidad permite ordenar los bienes, dar sentido a las normas, y comprender el propósito y contenido de las virtudes.

Por su parte, la tradición se construye a través de la coincidencia entre la identidad histórica y la identidad social del hombre, es decir, su pertenencia a distintas comunidades. Estas relaciones, que influyen en las prácticas, vinculan las virtudes con el pasado y futuro de una comunidad, es decir, con su tradición. Las tradiciones vivas continúan una narrativa incompleta que continuamente está en diálogo con los bienes que se han propuesto alcanzar.

La narrativa ayuda a pasar de un discurso lógico-científico (*nomotético*) a otro de tipo histórico-vivencial (*ideográfico*), en el que la dimensión ética emerge de manera más natural. Recordemos la estrecha relación que existía en la *paideia* clásica entre la narración del mito y la formación ética: "la palabra mito significa en griego 'cuento', es algo que le pasa a alguien y que se narra (...) Es, pues, la narración, el cuento, el núcleo vivificador del mito, y por tanto, el elemento decisivo en el conocimiento filosófico (Marías, 1968, p. 489). MacIntyre pretende rescatar el orden narrativo de la vida como un medio para alcanzar el conocimiento sapiencial y recuperar la unidad del conocimiento: "en las historias, contrastadas con las teorías, encontramos el universal *solamente* en el particular y a través de él. Lo que necesitamos son historias que nos impulsen a ir más allá de las historias" (MacIntyre, 1992, p. 9).

Es precisamente por el carácter narrativo de la razón humana (Llano, 1992) que el aprendizaje "a través de historias" resulta eficaz, y no sólo porque permite captar una mayor atención de los alumnos, sino también porque ofrece un marco de referencia que permite una mejor interpretación de las acciones (Hobbs, 1998) y la posibilidad de observar causalidades en el tiempo (Czarniawska, 1998). Así, facilita de modo especial la enseñanza del paradigma ético de la virtud, que trasciende el análisis de la licitud o bondad de una acción desde el punto de vista ético, para ordenarla en el horizonte de sentido de un ideal de vida. En este enfoque, no interesa tanto determinar de manera apriorística e hipotética lo "que uno debe hacer" –cuyo foco está en la acción–, sino comprender el modo en que actúa la clase de persona "que uno quiere llegar a ser", lo cual reclama la consideración de la biografía, y en última instancia, de la propia identidad.

La literatura académica recoge evidencias muy diversas de experiencias docentes que han utilizado como apoyo distintos modos de narrativa para la enseñanza de la ética profesional, tales como: el uso de casos reales (Christians et al., 1995; Champoux, 1996; McWilliams y Nahavandi, 2006; Saditka y Houck, 2006), películas u otros medios audiovisuales (Chan et al., 1995; Berger y Pratt, 1998; Borden, 1998; Harrison, 2004; Shaw, 2004; Champoux, 2006; Cox et al., 2009; Biktimirov y Cyr, 2013; Werner, 2013; O'Boyle y Sandonà, 2014), el uso estratégico de "*micro-insertions*" y videos breves (Tone Hosmer & Steneck, 1989; Slocum et al., 2014; Stephen, 2015) e incluso hasta la referencia a historietas –*comics*– (Gerde y Foster, 2008).

En el próximo apartado analizaremos el uso de un determinado producto –las series de televisión– para ofrecer una propuesta pedagógica que sirva como una metodología didáctica eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional en la actualidad.

El uso de series de televisión para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes éticas

A mediados del siglo pasado, Hillard (1958) y Linz (1958) vaticinaron que la televisión sería una gran herramienta para la transmisión de conocimiento, ideas y experiencias (Nicolás-Gavilán et al., 2017). Pronto se descubriría que el uso de la televisión permitía al profesor alcanzar sus objetivos pedagógicos con mayor efectividad que la educación tradicional (MacLean, 1968, p. 151), básicamente por proveer recursos más estimulantes y motivadores que los métodos convencionales (Huczynski y Buchanan, 2004), convirtiéndose con el paso de los años en un excelente complemento para la enseñanza (Grattan, 1973; Hobbs, 1998; Aguaded, 1999; Sims y Felton, 2006). El consumo de películas ha cambiado radicalmente desde los '70, gracias al desarrollo de tecnologías que facilitaron el acceso privado (video, DVD), incrementándose de manera significativa. Las series de televisión han tenido una gran importancia en la historia de la televisión (Nicolás-Gavilán et al., 2015, p. 21). En cuanto producto cultural, emergen con el propósito de comunicar algo sobre la realidad, y gran parte de su trama narrativa ronda en torno a conflictos que suelen tomarse de la vida real. Sus protagonistas, con sus vicios y virtudes, despiertan sentimientos de empatía en los televidentes que generan un lazo emocional (Nicolás-Gavilán, 2014). No obstante, el consumo de series no sólo produce gratificación emocional, sino también de otro tipo, de allí que existan diversos motivos para su consumo: de conocimiento, entretenimiento, utilidad social y evasión (Katz et al., 1973; Nicolás-Gavilán et al., 2015, p. 24), y abriendo así la posibilidad a que sea utilizada como recurso didáctico.

Existen evidencias del uso de series para la enseñanza en el campo de la medicina (Shelton, 2001; Hether et al., 2008; Hirt et al., 2013; Law et al., 2015), de la comunicación (Díaz del Campo, 2012; Nicolás-Gavilán et al., 2017), o del *management* (Dent, 2001; DelCampo 2008, 2010). En gran parte, su impacto y eficacia se explican por dos de sus principales fortalezas, ya mencionadas: su carácter narrativo y la empatía que producen (Nicolás-Gavilán et al., 2017, p. 46).

Las series contribuyen a la formación de las sensibilidades éticas ya que muestran las situaciones y consecuencias que se derivan de las decisiones éticas en las historias de las series, que son relatos similares a los que ocurren en la vida real (Hawkins, 2001). Esas historias de ficción fomentan la imaginación moral y dotan a los estudiantes de escenarios realistas para el análisis ético (Borden, 1998). En otras palabras, el uso de las series de televisión con propósitos formativos acerca al estudiante al mundo real y le permite ejercitarse en la solución de problemas y en la toma de decisiones, particularmente orientadas a la formación de principios éticos.

Además, este uso de narrativas de ficción para la enseñanza de la ética es

consistente con la propuesta del filósofo Alasdair MacIntyre (2007), para quien cada uno es protagonista –de su propia historia– en la búsqueda de la vida buena (*Vid Supra*). Ello explica la razón por la cual las series de televisión se han convertido en un parámetro de referencia para las audiencias, ya que tienen efectos directos sobre los televidentes, al punto tal que se ha acuñado el término: *narrative ethics* (Phelan, 2014).

El otro factor es la empatía, un proceso multidimensional con diferentes niveles que pueden seguir aumentando con el tiempo (Nicolás-Gavilán, 2015). La televisión tiene un efecto en las prácticas sociales y culturales debido a que el público se identifica con los personajes y siente empatía hacia con ellos; llega a haber una gran vivencia emocional significativa (Igartua 2008).

En una encuesta aplicada a alumnos del curso ética profesional (muestra: 43 alumnos de octavo semestre de distintas carreras de la Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales, enero de 2017), para sondear sus opiniones sobre el uso de series para la enseñanza de la ética, el 100% expresó su aprobación. Entre las principales ventajas destacan que permite ejemplificar temas teóricos y que es una manera de aprender de forma más dinámica, divertida y entretenida, lo cual confirma nuestro acercamiento teórico. Muchos resaltaron también que el uso de series permite comprender –y recordar– mejor, que es un medio muy atractivo, así como un modo “más didáctico”, que funciona de modo especial para una generación que es “más visual”. Finalmente, unos pocos mencionaron que otorga mayor independencia para el aprendizaje, que permite contextualizar lo aprendido en clase, y que ayuda a comprender mejor el comportamiento humano. Entre las desventajas, los alumnos destacaron que se pierde la oportunidad del diálogo propio de la clase, así como el apoyo del profesor para resolver dudas. Algunos reconocieron el riesgo de que el alumno no tome en serio la asignatura, o no demuestre compromiso. Asimismo, todos los alumnos manifestaron que ven al menos una serie (y hasta cuatro), por distintos motivos (mayormente como entretenimiento o evasión).

En definitiva, los mejores medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje son aquellos que aproximan el objeto de estudio al mundo del estudiante, logrando así un aprendizaje significativo y perdurable.

Aprendizaje significativo de la ética profesional a través de un curso masivo abierto a distancia (MOOC)

La demanda de las nuevas generaciones por tener una carrera universitaria ha ido aumentando con el tiempo (Collins et al., 2014), en gran parte debido a la percepción social de que un título universitario es en la actualidad un requisito necesario para obtener un buen puesto profesional (*The Economist*, 2015). Asimismo, el costo de la educación superior privada ha ido aumentando junto con su demanda, volviéndose inaccesible para gran parte de la población mundial, al tiempo que las instituciones educativas públicas no tienen lugar para todos.

Además, en un mundo en el que aumenta la conectividad entre personas, el aprendizaje se vuelve interdisciplinario y transdisciplinario (Davies et al., 2011). Este fenómeno, aunado a la transición del mundo como un lugar de tecnología instruccional

(Boserup, 1981), ha obligado a distintos colectivos a crear espacios digitales que sean abiertos. Los expertos se han referido a ellos como *Recursos Educativos Abiertos* (*OER* por sus siglas en inglés: *Open Educational Resources*) (Brown y Adler, 2008). Es decir, insumos de acceso abierto a la información y al conocimiento, pues las naciones cada vez más cimientan sus economías y la formación de sus profesionales a partir de la generación del saber (Moctezuma et al., 2014).

Los *OER* han implantado la semilla para crear nuevas formas de aprendizaje; ecosistemas participativos en línea que basan su modelo pedagógico en la actividad del discente a partir de su pasión y motivación por aprender, y de trabajar en comunidades digitales. Este modelo enfatiza la importancia de aprender mediante la interacción con otros, pues permite la retroalimentación entre personas, conocida también como participación legítima periférica en los espacios *online* (Brown y Adler, 2008).

Los autores aquí mencionados hablan de la transformación del mero consumidor en un productor de contenido. Ahora, muchas personas pueden crear o producir algo en la *web* y establecer nexos comunicativos con personas en distintas partes del mundo; creando ecosistemas educativos robustos. Brown y Adler llaman a este fenómeno como el aprendizaje 2.0, que va más allá de facilitar un acceso abierto, pues busca crear una arquitectura participativa de aprendices en cualquier lugar y para toda la vida (2008).

Es en este contexto que surgen los cursos masivos abiertos a distancia (*MOOC* por sus siglas en inglés: *Massive Open Online Courses*). Un *MOOC* es un subproducto de enseñanza y aprendizaje, abierto, que proporciona una amplia variedad de perspectivas, por los participantes, sobre un tema determinado (Cormier y Siemens, 2010). Lo interesante de los *MOOC* es su capacidad para incluir a muchas personas de distintas regiones del planeta (Espósito, 2012). Ello hace que haya diálogo y discusión enriquecedora en relación a un área del conocimiento, además de la posibilidad de contribuir directa o, si se prefiere, indirectamente:

El curso provee una estructura tal que si un alumno está interesado en el tema, puede construir un lenguaje y experiencia suficientes para participar de manera periférica o directa. El proceso de registro es la aproximación a la conversación; el filtrado, la decisión de participar o no, sucede después del registro. Cuanta más gente se acerque a hablar, mejor será la oportunidad de que la gente contribuya a la conversación (Cormier y Siemens, 2010).

Se identifican pocos artículos que hablan concretamente de la enseñanza de la ética en espacios virtuales, específicamente de la ética profesional en distintos campos como, por ejemplo, la medicina, la comunicación y las ciencias económicas. Collins, Weber y Zambrano (2014), sostienen que es posible enseñar ética empresarial y lo demuestran explicando un caso de estudio integrativo, en donde hablan de su experiencia al crear un curso *online* de ética empresarial, impartido desde hace unos cuantos años. Los autores afirman que crear un curso efectivo de ética en línea implica saber cómo elaborarlo, de manera que sea relevante para la vida del alumno, idea que sostiene el fundamento del aprendizaje basado en lo que apasiona y motiva al estudiante (Brown y Adler, 2008).

¿Cómo lograr un aprendizaje significativo para el estudiante? La investigación cualitativa de Nicolás, Ortega y Galbán (2017) ya mencionada, muestra que una estrategia docente eficaz para lograr el involucramiento del alumno es el uso de series de televisión. En dicho artículo se muestra que el uso de las series de televisión facilita el aprendizaje por varias razones, entre las fundamentales, que entretienen a los alumnos y son parte de su cultura popular. Además el estudio muestra que usar series de televisión genera un aprendizaje significativo porque hay un proceso de identificación con los personajes, que se desarrolla por empatía, haciendo que ese proceso de aprendizaje de la ética se traduzca ahora en la práctica ética que realizan como profesionales, en este caso, de la comunicación (2017).

¿Pero qué sucede con el rol del profesor de ética? Éste podría pensar que disminuye al no tener un contacto presencial con los alumnos. No obstante, su papel no se mitiga si enfoca sus actividades en la facilitación de contenidos y, sobre todo, en hacer que los alumnos dialoguen y piensen reflexivamente (Arbaugh y Benhunan-Fich, 2006). Utilizar series de televisión para la reflexión ética es una estrategia que funciona (Nicolás, Ortega y Galbán), pues existe una continua exposición de valores dentro de las historias que los alumnos pueden relacionar con el actuar en su vida diaria (2017).

El valor aquí propuesto radica también en la cualidad compartida de los MOOCs y las series de televisión: la asincronía. Es decir, que el participante puede decidir, en el primer caso, la hora, fecha y lugar para ingresar, así como el nivel de compromiso con el curso (Espósito, 2012). Para el segundo caso, existe también la posibilidad de ver toda la serie o sólo algunos capítulos, en el lugar y fecha preferible (Nicolás, Ortega y Galbán, 2017). Permitiendo que el aprendiz realice las tareas/actividades cuando mejor le convenga y tenga más tiempo para reflexionar en las preguntas del instructor y en las respuestas de los otros participantes (Comer y Lenaghan, 2013). Sin embargo, esto puede ser un reto tanto para el instructor como para los alumnos. Para el primero porque algunos estudiantes esperan disponibilidad completa de su parte las 24 horas de cada día (Collins et al., 2014), y para los segundos porque también necesitan leer y escribir sus respuestas en la plataforma. Los autores recomiendan tener un equilibrio en la demanda de los alumnos, así como estrategias de administración del tiempo bien establecidas, como por ejemplo: una base con *feedback* ya preparado. Otras recomendaciones, si se quiere crear un MOOC de ética profesional (Idem), son:

1. Tener un *template* homologado para el curso, pues ello permite a los alumnos una experiencia de navegación estandarizada.
2. Tener objetivos de aprendizaje enfocados en la resolución de problemas éticos apegados al contexto del educando.
3. Equilibrar las actividades del curso y que sean diversas, con la finalidad de comprometer al alumno.
4. Posibilitar el acceso al curso desde una o dos semanas antes para que puedan revisar el contenido a detalle.
5. Realizar evaluaciones durante todo el curso para ver el avance de los alumnos.

Desarrollar un sentido de comunidad en todos los participantes desde el inicio del

curso mediante una constante presencia del profesor y teniendo asistentes o colegas que respondan las dudas y los comentarios de los usuarios (Collins et al., 2014, p. 521). De esta manera los alumnos se sienten escuchados y que están contribuyendo a las actividades del curso. Esto también se puede completar a partir de la creación de proyectos en grupo.

En la actualidad sólo se ha detectado un MOOC que utilice recursos audiovisuales, no series, sino películas. Se trata del curso *Memories and Movies*, impartido por John Seamon, profesor emérito de la Universidad de Wesleyan, quien, luego de impartir dicho curso de forma presencial hasta 2013, y habiendo publicado su experiencia docente en *Memory and Movies: What Films Can Teach Us about Memory* (2015), ha decidido ofrecer este año dicho curso de manera abierta en la *web*.

¿Existen MOOCs que se refieran a la ética profesional y que utilicen series o películas? En una búsqueda reciente en el portal coursera (www.coursera.org), se encontraron los siguientes cursos sobre ética profesional: *La Solución del Conflicto Ético* (Universidad Autónoma de México); *Unethical Decision Making in Organizations* (Universidad de Lausana), *The Three Pillar Model for Business Decisions: Strategy, Law and Ethics* y *Ethical Social Media* (Universidad de Sidney). En el portal Miríada X (www.miriadax.net), se encontró un curso: *Ética en la Investigación Universitaria* (Universidad del País Vasco). En los portales Open edX (www.edunext.co) y Udacity (www.udacity.com) no se encontraron cursos sobre ética profesional. En la búsqueda realizada se apreció que aunque los cursos mencionados utilizan medios audiovisuales de apoyo, no fundamentan su estrategia docente en el uso de las series de televisión.

Conclusiones

En los últimos años se alcanzado un acuerdo generalizado sobre la importancia de la enseñanza de la ética en la Universidad para la formación de profesionales íntegros. No obstante, aún existe cierto desacuerdo sobre el enfoque y los medios más adecuados y efectivos. Desde diversos frentes, se han puesto en tela de juicio los enfoques deontológicos, que intentan evaluar *–a priori–* la acción humana desde una norma universal; así como los utilitaristas, que, por su parte, promueven un cálculo razonado de los beneficios asociados a la acción humana, desde los cuales juzgan *–a posteriori–* su moralidad. En cambio, el paradigma centrado en la virtud ha ido ganando mayor aceptación, en parte, gracias a la obra de Alasdair MacIntyre.

Desde el punto de vista analítico, este enfoque incluye los distintos elementos de la ética (bienes, normas y virtudes; así como las “fuentes de la moralidad”: objeto, fin y circunstancias) de una manera más integral y realista. Sin embargo, su mayor mérito a los efectos de nuestro cometido es ordenar las acciones en el horizonte de sentido que ofrece el ideal de una vida buena, recuperando el carácter narrativo de la racionalidad

humana. Este paradigma ofrece un fundamento filosófico de primer orden para la reflexión moral, al conectar cada discurso narrativo con la "narrativa verdadera", en otras palabras, la verdad se alcanza gracias a las distintas narrativas contingentes. En definitiva, invita a aspirar a una "ética de la excelencia" o de la vida buena que únicamente es posible con el desarrollo de virtudes, y que reclama además ser vivida "en primera persona", en la que cada uno actúa como el protagonista de su propia historia.

Asimismo, encontramos en esta propuesta teórica una gran oportunidad para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional a través del valor de las historias –narrativas, relatos–, con el atractivo propio que este género despierta en los alumnos. Realizamos una búsqueda bibliográfica de las iniciativas que han utilizado distintas formas de narrativa en la enseñanza de la ética, para destacar finalmente como un campo de oportunidad el de las series de televisión, entre otras razones, por las siguientes:

- Difusión: representan el producto cultural más difundido y consumido en los últimos años, con una oferta y variedad sobresalientes.
- Contextualización: narran historias inspiradas en situaciones reales y que suelen dejar algún mensaje.
- Temporalidad: el desenvolverse de las historias en el tiempo y la necesaria problematización de la trama facilita la comprensión de situaciones complejas y el análisis de dilemas éticos.
- Empatía: los personajes de la series están muy bien contruidos lo que generan vínculos emocionales con los estudiantes.
- Uso: responde a varios motivos, tales como conocimiento, entretenimiento, utilidad social y evasión (Katz et al., 1973).

Teniendo en cuenta estas características, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, hemos identificado un conjunto de beneficios en el uso de las series en la enseñanza de la ética, que resumimos en dos, y que son elementos necesarios para un aprendizaje significativo (Nicolás-Gavilán et al., 2107):

- Carácter narrativo: relacionado con la dimensión racional, hace referencia al carácter narrativo de la razón humana, capaz de analizar la complejidad de los dilemas éticos e integrarlos en un horizonte de sentido que configura la propia identidad. Parte del supuesto de una racionalidad ampliada.
- Factor motivacional: en estrecha relación con la dimensión volitiva, resalta la atractividad que encuentran los alumnos en las series, a la vez que apunta a un mejor aprovechamiento de las mismas (pasar del mero entretenimiento o la evasión al conocimiento o utilidad social). Parte del principio que es fundamental en la formación ética que el bien es atractivo.

Como corolario, cabe mencionar que las películas en su momento, y ahora las series,

no sólo han complementado, sino, hasta cierto punto, reemplazado a la literatura, fundamental para el desarrollo de la imaginación y la cultura. Es por ello que una metodología que permita analizar correctamente las distintas narrativas es una herramienta que trasciende el curso para convertirse en un aprendizaje continuo (aprender a aprender).

Por su parte, los MOOCs, por la flexibilidad y adecuación contextual que pueden ofrecer al mundo cotidiano del participante, se presentan como una excelente alternativa para alcanzar una mayor difusión. Universidades de prestigio como Harvard, Penn y Stanford, entre otras se han sumado a esta plataforma. La tendencia indica un mayor crecimiento en la oferta educativa.

Por lo tanto, consideramos que un MOOC que, a través de series forme éticamente a los participantes, es una gran oportunidad en la actualidad, y que, al ayudarles a tomar decisiones éticas en el ejercicio de su profesión, contribuirá al desarrollo del bien común. Ya hay evidencia documentada de que transformar un curso de ética presencial en uno en línea, es posible (Collins et al., 2014), aunque ello implique cambiar algunas actividades, materiales y estrategias para mantener el sentido de comunidad y que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, esto es, efectivo y transformador. Consideramos que es oportuno realizar como prueba piloto un MOOC sobre ética profesional que utilice como principal herramienta didáctica las series de televisión, esto con el objetivo de evaluar su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y compararlo con los métodos tradicionales de docencia.

Referencias

- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Oxford: Blackwell.
- Arbaugh, J. B., & Benbunan-Fich, R. (2006). An Investigation of Epistemological and Social Dimensions of Teaching in Online Learning Environments. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 435-447.
- Berger, J., & Pratt, C. (1998). Teaching Business-Communication Ethics with Controversial Films, *Journal of Business Ethics*, 17(16), 1817-1823.
- Biktimirov, E., & Cyr, D. (2013). Using Inside Job to Teach Business Ethics, *Journal of Business Ethics*, 117, 209-219.
- Brown, J. S., & Adler, R. P. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning

2.0., *EDUCAUSE Review*, 43(1), 16-32. Recuperado de <http://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm0811.pdf>

Callahan, D. (1980). Goals in the Teaching of Ethics, en D. Callahan and S. Bok (eds.), *Ethics in Teaching in Higher Education*, New York: Plenum Press, 61–80.

Christians, C.; Rotzoll, K. B., & Fackler, M. (1995). *Media Ethics: Cases & Moral Reasoning*. New York: Longman.

Comer, D. R., & Lenaghan, J. A. (2013). Enhancing Discussions in the Asynchronous Online Classroom: The Lack of Face-to-Face Interaction does not Lessen the Lesson. *Journal of Management Education*, 37(2), 261-294.

Cox, P., Friedman, B., & Edwards, A.-L. (2009). Enron: The Smartest Guys in the Room –Using the Enron Film to Examine Student Attitudes towards Business Ethics. *Institute of Behavioral and Applied Management*.

Czarniawska, B. (1998). *A Narrative Approach to Organization Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Champoux, J. E. (1999). Film as a Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206–217.

Champoux, J. E. (2006). At the Cinema: Aspiring to a Higher Ethical Standard. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 386-390.

Chan, K., Weber, M., & Johnson, M. (1995). Using Other People's Money in the Classroom. *Financial Practice and Education*, (Spring/Summer), 123–127.

Collins, D., Weber, J., & Zambrano, R. J. (2014). Teaching Business Ethics Online: Perspectives on Course Design, Delivery, Student Engagement, and Assessment. *Journal of Business Ethics*, 125(3). 513-529. DOI 10.1007/s10551-013-1932-7

Cormier, D. & Siemens, G. (2010). Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning and Engagement. *EDUCAUSE Review*, 45(4), 30-39.

Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Institute for the Future. University of Phoenix Research Institute. Recuperado de http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

DelCampo, R.G., Rogers, K.M., & Van Buren, H.J. (2010). A Mockumentary as a Mock-experience: Using 'The Office' to Solidify Understanding of Organizational Behavior Topics. *Journal of Organizational Behavior Education*, 3(1).

DelCampo, R.G., Boudwin, K.M., & Hines, S.L. (2008). *"THAT'S WHAT SHE SAID!" A Guide to using "The Office" to Demonstrate Management Parables, Organizational Behavior and Human Resource Management Topics in the Management Classroom*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

- Dent, E. (2001). *Seinfeld*, Professor of organizational behavior: The psychological contract and systems thinking. *Journal of Management Education*, 25(6), 648-659.
- Dolfsma, W. (2006). Accounting as applied ethics: Teaching a discipline. *Journal of Business Ethics*, 63(3), 209-215.
- Donaldson, T. (2012). Three ethical roots of the economic crisis, *Journal of Business Ethics*, 106(1), pp. 5-8.
- Espósito, A. (2012). Research ethics in emerging forms of online learning: issues arising from a hypothetical study on a MOOC. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(3), 315-325.
- Evans, F. J. & Robertson, J. (2003). Ethics in the business Curriculum: A survey of deans in AACSB schools. *Business and Society Review*, 3, 233-248.
- Ferrero, I. & Sison, A. (2014). A quantitative analysis of authors, schools and themes in virtue ethics articles in business ethics and management journals (1980-2011), *Business Ethics: A European Review*, 23(4), 375-400.
- Friedman, H., & Friedman, L. (2010). Lessons from the Twin Mega-Crises: The Financial Meltdown and the BP Oil Spill, Available at SSRN (Social Science Research Network). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1654596>
- Gandz, J., & N. Hayes (1988). Teaching Business Ethics, *Journal of Business Ethics*, 7, 657-669. [SEP]
- Gerde, V., & Foster, R. (2008). X-Men Ethics: Using Comic Books to Teach Business Ethics, *Journal of Business Ethics*, 77, 245-258.
- Geva, A. (2000). The Internet and the Book: Media and Messages in Teaching Business Ethics, *Teaching Business Ethics* 4, 85-106. [SEP]
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices, *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), pp. 75-91.
- Gioia, D. A. (2002). Business education's role in the crisis of corporate confidence, *Academy of Management Executive*, 16(3), pp. 142-144.
- González Pérez, J. (2006) *Una biografía intelectual de Alasdair MacIntyre*, Cuadernos Empresa y Humanismo, (97). Pamplona.
- Grattan, D. (1973). Television in education. *Innovations in education & training international*, 10(3), 110-113.
- Halbesleben, J. R.; Wheeler, A. R., & Buckley, M. R. (2005). Everybody else is doing it, so why can't we? Pluralistic ignorance and business ethics education, *Journal of Business Ethics*, 56(4), pp. 385-398.

- Harrison, J. (2004). Film Review: Screening classic dilemmas in the classroom, *Financial Analysts Journal*, 66(5), 18-28.
- Hartman, L. & Hartman, E. M. (2005) How to teach ethics: assumptions and arguments. *Journal of Business Ethics*, 78, 313-328.
- Hether, H. J., Huang, G. C., Beck, V., Murphy, S. T., & Valente, T. W. (2008). Entertainment-education in a media-saturated environment: Examining the impact of single and multiple exposures to breast cancer storylines on two popular medical dramas. *Journal of health communication*, 13(8), 808-823.
- Hilliard, R. (1958). Television and education. *The Journal of Higher Education*, 29(8), 431- 436.
- Hirt, C., Wong, K., Erichsen, S., & White, J.S. (2012). Medical dramas on television: a brief guide for educators. *Medical Teacher*, 35(3), 237-242.
- Hobbs, R. (1998). Teaching with and about film and televisión. *Journal of Management Development*, 17(4), 259-272.
- Hosmer, L., & Steneck, N. H. (1989). Teaching Business Ethics: The Use of Films and Videota. *Journal of Business Ethics*, (8), 929–936.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. (2004). Theory from Fiction: A Narrative Process Perspective on the Pedagogical Use of Feature Film. *Journal of Management Education*, 28(6), 707–726.
- Igartua, J. J. (2008). Identificación con los personajes y persuasión incidental a través de la ficción cinematográfica. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(1), 42-53.
- Katz, E., Blumler, J., & Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2747854>
- Kracher, B. (1999). What Does it Mean When Mitchell Gets an 'A' in Business Ethics? Or the Importance of Service Learning, *Teaching Business Ethics* 2, 291 – 303.
- Khurana, R. (2007). *From higher aims to hired hands: The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Law, M., Kwong, W., Friesen, F., Veinot, P., & Ng, S. L. (2015). The current landscape of television and movies in medical education. *Perspectives on medical education*, 4(5), 218-224.

- Linz, C.C. (1958). Television and education. *The Australian Quarterly*, 30(3), 36-45.
- Llano, A. (1992), Presentación, en MacIntyre, A. *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*, traducción de R. Rovira, Madrid: Rialp.
- MacIntyre, A. (1992). Persona corriente y Filosofía Moral: Reglas, Virtudes y Bienes, en Mauri, M. et al (eds) *Crisis de valores, Modernidad y Tradición. Una reflexión sobre la sociedad contemporánea* (1997), Barcelona: Ed. Europea Universitaria.
- MacIntyre, Alasdair (2007) *After Virtue*, Duckworth, London.
- MacLean, R. (1968). *Television in education*. London: MW Books.
- Marías, J. (1968). La estructura dramática de la teoría filosófica, en *Obras de Julián Marías* (1973), v. 9, Madrid: Revista de Occidente.
- McInerny, R. (1981). *Rhyme and Reason. St. Thomas and Modes of Discourse*, Milwaukee: Marquette University Press.
- McWilliams, V., & Nahavandi, A. (2006). Using Live Cases to Teach Ethics, *Journal of Business Ethics*, 67, 421-433.
- Melé, D. (2009). *Business Ethics in Action: Seeking Human Excellence in Organizations*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Melé, D. (2012). *Management ethics: Placing ethics at the core of good management*, Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Moctezuma, P., López, S., Zayas, C., & Navarro, A. (2014). Evaluación de la calidad de la educación superior en México: Comparación de los indicadores de rankings universitarios nacionales e internacionales. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos (RIESED)*, 2(4), 35-51.
- Monaco, J. (2000). *How to read a film: The world of movies, media, and multimedia*. New York: Oxford University Press.
- Nelson, D. R., & D. P. Wittmer (2001). Developing a Learning Community Approach to Business Ethics Education, *Teaching Business Ethics*, 5, 267-281.
- Nicolás-Gavilán, M.T. (2014). Series De Televisión: La Familia, Inmortal Protagonista. ISTMO. Retrieved October 25, 2015, from <http://istmo.mx/2014/10/series-de-television-la-familia-inmortal-protagonista/>
- Nicolás-Gavilán, M. T.; Quintanilla Jiménez, C.; Padilla Lavín, M. A., & Vargas Zamorano, P. P. (2015). A Woman of the 60's Caught in a Contemporary TV Series: Claire Dunphy a Housewife in a "Modern Family", *Communication & Social Change*, 3(1), 19-47 .
- Nicolás-Gavilán, M. T.; Ortega-Barba, C. F., & Galbán-Lozano, S. E. (2017). Television Series

Use in Teaching and Learning Professional Ethics in Communication. *Media Watch* 8(1); 44-58.

O'Boyle, E. & Sandonà, L. (2013). Teaching Business Ethics Through Popular Feature Films: An Experiential Approach, *Journal of Business Ethics*, 121, 329-340.

Polo, L. (1995) *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Unión Editorial, Madrid.

Roth, L. (2001). Introducing students to the "Big Picture". *Journal of Management Education*, 25(1), 21-31.

Shaw, B. B. (2004). Hollywood ethics: Developing ethical issues... Hollywood style. *Journal of Business Ethics*, 49, 167-177.

Shelton, C. (2001). Must See TV: The Timelessness of Television as a Teaching Tool. *Journal of Management Education*, 25(6), 631-647.

Sims, R. R. (2002). Business Ethics Teaching for Effective Learning, *Teaching Business Ethics*, 6(4): 393-410.

Sims, R. R., & Brinkmann, J. (2003). Business Ethics Curriculum Design: Suggestions and Illustrations, *Teaching Business Ethics* 7(1), 69-86.

Slocum, A.; Rohlfer, S., & González-Cantón, C. (2014). Teaching Business Ethics Through Strategically Integrated Micro-Insertions. *Journal of Business Ethics*, 123, 45-58.

Stephen, S. A. (2015). Enhancing the Learning Experience in Finance Using Online Video Clips, *Journal of Financial Education*, 41(1), 103-116.

The Economist (26 de marzo de 2015). *Universities: The world is going to university*. Recuperado de <http://www.economist.com/news/leaders/21647285-more-and-more-money-being-spent-higher-education-too-little-known-about-whether-it>

Tone Hosmer, L., & Steneck, N. (1989). Teaching Business Ethics. The Use of Films and Videota. *Journal of Business Ethics*, 8, 929-936.

Werner, A. (2014). "Margin Call": Using Film to Explore Behavioural Aspects of the Financial Crisis. *Journal of Business Ethics* 122(4), 643-654.

Zwolinski, M. & Schmitz, D. (2013). Environmental Virtue Ehtics: What It Is and What It Needs to Be, in Russell D. (ed.) (2013) *The Cambridge Companion to Virtue Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press.