

Las series de televisión como medio para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la enseñanza de la ética profesional

Séries de televisão como um meio para o desenvolvimento do pensamento reflexivo no ensino de ética profissional

The television series as a strategy for the development of reflective thinking in the teaching of professional ethics

Sara Elvira Galbán-Lozano

Universidad Panamericana (México)

sgalban@up.edu.mx

María Teresa Nicolás-Gavilán

Universidad Panamericana (México)

mnicolas@up.edu.mx

Claudia Fabiola Ortega-Barba

Universidad Panamericana (México)

cortega@up.edu.mx

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2017

Fecha de recepción evaluador: 1 de junio de 2017

Fecha de recepción corrección: 20 de junio de 2017

Resumen

El trabajo que aquí se presenta es un estudio exploratorio y descriptivo bajo un enfoque cualitativo. Su objetivo es mostrar las reflexiones de profesores y estudiantes en torno a la enseñanza de la ética profesional mediante el uso de series de televisión bajo un modelo de análisis específico. Dentro de los hallazgos más significativos, en el discurso de los profesores y los estudiantes se encontraron reflexiones en torno a la importancia de la ética profesional la cual permite la concientización de lo humano y en una dimensión práctica la toma de decisiones, además de identificarla como promotora del pensamiento reflexivo. En cuanto al uso de series de televisión, consideran el poder de atracción de éstas lo cual favorece la disposición para el aprendizaje al presentar situaciones cotidianas que motivan la reflexión.

Palabras claves: Enseñanza universitaria, Estudiantes, Ética profesional, Pensamiento reflexivo, Profesores, Series de televisión.

Resumo

O trabalho aqui apresentado é um estudo exploratório e descritivo, sob uma abordagem qualitativa. Destina-se a mostrar as reflexões de professores e estudante o ensino da ética profissional, utilizando série de televisão sob um modelo de análise específica. Entre as descobertas mais significativas no discurso de professores e alunos eles são reflexões sobre a importância da ética profissional que permite a consciência do ser humano e de uma tomada de decisão dimensão prática foram encontrados, bem como identificá-lo como promotor do pensamento reflexivo. Quanto ao uso de séries de televisão, eles consideram a atratividade que favorece a provisão para a aprendizagem, apresentando situações cotidianas que motivam reflexão.

Palavras-chaves: Ensino universitário, Estudantes, Ética profissional, O pensamento reflexivo, Professores, Séries de televisão.

Abstract

This qualitative study is exploratory and descriptive examining the experiences of students and professors in an Ethics course. The study seeks to analyze the impact on teaching and learning professional ethics by using situations presented in TV series. Students and professors were asked to reflect on their analysis of the situations and on their learning and teaching experience. Preliminary results from this study include the students and professor discourse about the importance of considering personal and human values. In addition, on the practical side, participants consider the reflective thinking as a strategy for decision making. Regarding TV series, participants describe the popularity of them which can encourage the learning environment in order to present common situations that promote personal reflection.

Keywords: University teaching, Students, Professional ethics, Reflective thinking, Professors, Television series.

Introducción

La universidad está encaminada no sólo a la formación profesional desde un punto de vista técnico, sino a la integración de saberes y quehaceres que lleven al desarrollo de personas con competencia profesional pero sin perder de vista el actuar ético desde un punto de vista personal y social (Agejas, Parada y Oliver, 2007). Lo anterior debido a “que las profesiones tienen su razón de ser en la búsqueda de algún bien, de tal forma que, prosiguiendo la consecución de ese bien, el profesional alcanza su realización (...)” (Cobo, 2003, p. 262). Por lo que la enseñanza de la ética profesional supone un desafío para la universidad (McManus y Arruda, 2016).

El principal desafío tiene que ver con la propia naturaleza del objeto material de la ética profesional, la acción humana en el contexto de la profesión, pues como comentan Agejas, Parada y Oliver (2007), ésta no se puede reducir a reglas, costumbres o códigos de conducta en abstracto sino a acciones en situaciones concretas. Por lo anterior, la formación universitaria ha de buscar el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitan al egresado ser competente en el ejercicio de la profesión (competencias específicas), pero además desarrollar otro tipo de competencias llamadas genéricas dentro de las cuales se encuentra el compromiso ético (Beneitone, Esquetini, González, Maleta, Siufi y Wagennar, 2007).

Un camino para lograr la integración de las competencias específicas y del compromiso ético, es el desarrollo del pensamiento reflexivo entendido como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

Una forma de abordar el desarrollo del pensamiento reflexivo es mediante el uso de series de televisión, pues éstas al presentar situaciones similares a las que ocurren en la vida cotidiana, pueden detonar la reflexión ética sobre las acciones humanas. Sin embargo, para lograr lo anterior, se requiere de una metodología orientada al análisis ético. Es así, que esta investigación busca mostrar las reflexiones de profesores y estudiantes en torno a la enseñanza de la ética profesional mediante el uso de series de televisión bajo un modelo de análisis específico.

El pensamiento reflexivo y su desarrollo

Siguiendo la clásica definición sobre pensamiento reflexivo que Dewey (1989) hace y que se plantea en la introducción de este trabajo, se puede decir que éste tiene una dimensión activa y persistente, por lo que el pensamiento reflexivo lleva a no aceptar las intuiciones o creencias de forma *a priori* sino solo después de haberlas hecho pasar por un filtro crítico, lo cual implica no la simple recepción, almacenamiento, recuperación y comunicación de ideas, sino más bien un proceso mental en el que por sí mismo se piensa, se formulan preguntas, se encuentra información relevante y se llega a conclusiones, después de un proceso de pensamiento (León, 2014).

El pensamiento reflexivo implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. (Dewey, 1989, p. 28).

Es así como el pensamiento reflexivo tiene como principales hábitos, el dudar, el sorprenderse, el plantearse preguntas, el leer, el transcribir determinadas reflexiones, el discutir y el reflexionar en voz alta. Lo anterior añadido a los conocimientos teóricos contribuye a expresar con palabras los estados de ánimo y a dar forma a la experiencia (Perrenoud, 2004).

Tomando en cuenta que el pensamiento reflexivo implica el pasar las intuiciones o creencias por un filtro crítico, se puede decir que el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo razonable que se enfoca en la decisión acerca de qué creer o hacer, en el cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento haciéndose cargo diestramente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo estándares intelectuales sobre ellos (Norris y Ennis, 1989; Paul, Fisher y Nosich, 1993). Lo anterior, lleva a considerar que no se puede disociar el pensamiento crítico del pensamiento reflexivo, sino que más bien se complementan como se hace patente en la concepción que Glaser (1941, citado por Fisher, 2001) tiene al definir el pensamiento crítico como: una actitud de estar dispuesto a considerar de manera pensante los problemas y asuntos que caen en el rango de nuestra experiencia y el conocimiento de los métodos de razonamiento lógicos y su aplicación.

En este sentido, Perkins, Jay y Tishman (1993) identifican siete rasgos del pensamiento crítico que tienen que ver con tener disposición para: 1) configurar una mente amplia y aventurera, 2) divagar, identificar problemas e investigar, 3) establecer explicaciones y comprender, 4) hacer planes y ser estratégico, 5) ser intelectualmente cuidadoso, 6) buscar y evaluar razones, 7) ser metacognitivo, es decir, tomar conciencia sobre los propios procesos mentales y de aprendizaje. Facione y Facione (1996) consideran que estos siete rasgos se concretan en una motivación interna para enfrentar

problemas y tomar decisiones, lo cual es primordial cuando se habla de formación ética, pues ésta implica actuar en situaciones concretas.

Aunado a lo anterior, Perkins y Ritchhart (2004) plantean que el pensamiento crítico implica tres elementos: sensibilidad, inclinación y habilidad. La sensibilidad para advertir cuando una situación exige reflexionar o cuando hay un problema que hay que resolver; la inclinación para estar dispuesto a esforzarse a reflexionar sobre la situación o problema y la habilidad que implica el haber desarrollado la capacidad para reflexionar de manera sostenida, es decir, convertirlo en un hábito.

Con lo que se ha dicho hasta aquí, resulta evidente que el pensamiento reflexivo y por lo tanto el crítico, no aparecen de manera espontánea, sino que se requiere de un proceso educativo orientado a su desarrollo, lo cual no implica necesariamente que se abran espacios curriculares específicos, sino más bien que se haga de manera transversal en todas las asignaturas.

Pero, ¿qué se requiere para desarrollar el pensamiento reflexivo? Paul (1992) comenta que los estudiantes desarrollan el pensamiento reflexivo cuando se les da la oportunidad de intercambiar puntos de vista o marcos de referencia, por ejemplo mediante el uso de estrategias como: discusiones focalizadas sobre casos, seminarios dirigidos por los mismos estudiantes, aprendizaje basado en problemas, entre otros.

En este mismo sentido, Halpern (1998), establece que para el desarrollo del pensamiento reflexivo se requiere el plantear actividades que requieran un esfuerzo mental por parte de los estudiantes, en las que se pueda determinar la relación causa-efecto, medios-fines, el uso de analogías para resolver problemas, y que promuevan la transferencia, es decir, la aplicación de lo aprendido en situaciones distintas al aula. Además de ayudar a los estudiantes a que sean conscientes de los procesos mentales que utilizaron durante la actividad.

Por otro lado, Tsui (1999) después de evaluar estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento reflexivo, reporta que los mejores resultados se obtienen cuando éstas, están orientadas a promover que los estudiantes expresen sus ideas, pensamientos y consideraciones ya sea de manera oral o escrita, y que sean retroalimentadas de manera puntual por el profesor. Adicionalmente a lo anterior, también promueven el desarrollo del pensamiento reflexivo los cursos regulares de matemáticas, ciencias y lenguaje.

Las series de televisión y el modelo de análisis ético

Ya desde los años 50 del siglo XX, se sugería que la televisión sería un medio importante para transmitir conocimientos, ideas y experiencias (Hilliard, 1958; Linz 1958). La televisión tiene efectos en las prácticas sociales y culturales (Sandoval, 2006)

porque las audiencias se identifican con los personajes y sienten empatía con ellos, lo que lleva a una experiencia emocionalmente significativa (Igartua y Paez, 1998). Por lo anterior, White (2008) considera que la televisión es una herramienta para la enseñanza pues permite a los estudiantes retener más información volviéndola significativa.

En este mismo sentido, las series de televisión, a través de sus personajes “son portadoras de estilos de vida y ejemplos para imitar donde el comportamiento que se muestra es más relevante que la interioridad” (D’Alessio, 2000, p. 106). Las series, al mostrar relatos similares a los que ocurren en la vida real proveen de escenarios para el análisis ético (Borden, 1998). Es por ello, que el uso de narrativas de ficción para la enseñanza y el aprendizaje de la ética profesional pueden resultar atractivas y significativas.

Las nuevas series de televisión, conjugan calidad, diversidad temática, una estructura del relato por entregas, distintos canales de distribución y consumo y personajes muy atractivos que generan empatía con el público (Nicolás-Gavilán, 2014).

Las series han adaptado los patrones de calidad y producción cinematográfica, lo cual ha significado un mayor cuidado en la construcción y realización de la historia, además de los detalles de producción, los recursos sonoros, el manejo de cámara, entre otros. En la actualidad las series abarcan una gran diversidad temática –desde históricas a fantásticas, de paramédicos a oficinistas, de drama a comedia- por lo que cualquier espectador puede encontrar alguna producción de su interés.

Otro aspecto relevante, es la estructura del relato por entregas que mantiene en vilo al espectador y lo obliga a ver el siguiente capítulo. En esta estructura seriada se encuentran tres tipos de formas narrativas: el relato autoconclusivo, la narrativa continua y la mixta.

Otra característica de las nuevas series, es la gran variedad de canales de distribución y consumo, lo cual es gracias al desarrollo tecnológico que permite disfrutar una serie en cualquier canal y proveedor -televisión abierta, televisión de paga, televisión por Internet, renta y compra de capítulos- y en cualquier momento.

Además de lo expuesto, el elemento principal que hace atractivas y educativas – en un sentido amplio del término- a las series, son sus personajes. Los cuales se construyen de un modo detallado y cuidadoso. Las series muestran a los distintos personajes –principales y secundarios- enfrentándose a diversos conflictos de género, a los que surgen por la interacción con otros personajes y a los que tienen con ellos mismos debido a su pasado, sus miedos o sus ambiciones. Estos personajes que se parecen a las personas reales, a los propios espectadores, hacen que el público genere empatía.

Estas características de las nuevas series pueden ser una buena razón para su utilización en procesos de enseñanza aprendizaje y además son una manera de interesar a los estudiantes y conectar con las generaciones milenial. Sin embargo, el sólo medio no basta para el desarrollo del pensamiento reflexivo por lo que es necesario explotar la riqueza de las series mediante un modelo de análisis ético.

Como eje central del modelo de análisis que presenta Nicolás-Gavilán (2014, 2015) están los personajes, porque son, como dice Mckee (2010) el alma de toda ficción o historia. Por lo que en el análisis interesan los personajes que tienen alma, aquellos que se parecen a los seres humanos que más allá de las percepciones sensibles, de los movimientos tienen una capacidad intelectual, un mundo afectivo y volitivo, en definitiva son libres y se van construyendo como personas según sus decisiones.

El modelo de análisis ético desarrollado por Nicolás-Gavilán (2014) se centra en los estilos de vida que trasmite el personaje y cómo impactan estos en el espectador. El modelo se divide en dos categorías principales: la antropomórfica y la antropológica. La antropomórfica se refiere a los personajes de la serie e incluye cuatro indicadores: 1) la construcción del personaje: como persona, como el rol y como actante, 2) la toma de decisiones, 3) las virtudes y los vicios y 4) la metanoia.

En la ficción audiovisual se construye al personaje desde la comunión de tres aspectos: 1) como persona, es decir, con un rasgo de personalidad que lo distingue. En este caso, se plantea el medio social y la cultura como definatorios de su manera de pensar, actuar e incluso personificarse. En este sentido, la corporalidad adquiere una dimensión importante para identificar las posibilidades expresivas y de interacción del personaje a partir de su cuerpo; 2) como rol, determinado por su *status* social y sus niveles de interacción: la madre, el hijo, el padre, el patrón, el delincuente, son roles que a lo largo de su proceso de socialización adquieren atributos fácilmente identificables que determinan su comportamiento; 3) como actante, siguiendo el modelo del análisis estructural del relato, se considera al personaje por su accionar en la historia, es decir, el papel que juega en el devenir del relato: sujeto/objeto, ayudante/oponente, destinador/destinatario de las acciones (Caseti y De Chio, 2007).

En cuanto a la toma de decisiones McKee (2010), destaca que: “el verdadero carácter se descubre a partir de las decisiones que tomamos bajo presión, mientras más grande es ésta, más profunda será la revelación y la esencia natural del personaje será más verdadera” (p.101). Las decisiones que el personaje tome lo llevarán a la adquisición de virtudes o de vicios, si los comportamientos se repiten.

Aunado a lo anterior, el personaje experimenta un conflicto que lo puede llevar a un cambio, tanto individual como colectivo, es decir, a una metanoia es por eso que se pueden reconocer los cambios de carácter relativos a los modos de ser, y los cambios de actitud, relativos a los modos de hacer (Caseti y De Chio, 2007).

Por otro lado, la categoría antropológica, se refiere a la perspectiva de los espectadores y a la empatía generada con los personajes, lo cual sucede porque estos últimos se desenvuelven en escenarios o situaciones comunes, y esto permite vivirlos y percibirlos como reales. Según Cohen (2006), la empatía es un proceso multidimensional con al menos cuatro niveles: 1) el cognitivo, que consiste en entender a los protagonistas y a sus circunstancias, 2) el emocional, que se refiere a la implicación afectiva con los personajes, es decir, sentirse preocupado por sus problemas o experimentar alegría por sus éxitos, 3) el valorativo, que lleva a una elemental valoración y aprobación del personaje que se puede traducir en un “me gusta ese personaje” y 4) el proyectivo, en donde el espectador fantasea, asumiéndose como protagonista, anticipándose a las situaciones o infiriendo las consecuencias de las acciones.

El receptor que consume un producto épico o dramático, espera que el héroe o el antihéroe “aprenda la lección”, movilizándolo así un significativo mecanismo de identificación. Para que esto suceda es importante que en el cambio que experimenta el personaje, haya avances y retrocesos, batallas ganadas y perdidas porque esto mismo le pasa al público: cuanto más real es el personaje, más identificadas se sienten las personas con él y más les gusta (Seger, 2000).

Por lo hasta aquí expuesto, se puede decir que el uso de las series en conjunto con el modelo de análisis ético, puede ser un detonante para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ética profesional.

Metodología

El estudio, que aquí se presenta, es exploratorio y descriptivo bajo un enfoque cualitativo, el objetivo es mostrar las reflexiones de profesores y estudiantes del área de ciencias sociales en torno a la enseñanza de la ética profesional mediante el uso de series de televisión bajo un modelo de análisis específico.

Participantes y contexto de investigación

Los participantes en este estudio fueron profesores y estudiantes de carreras del área de ciencias sociales que compartieron la asignatura de ética profesional durante el ciclo agosto-diciembre 2016. Participaron 16 estudiantes y 3 profesores.

La asignatura de ética profesional, que es el contexto de la investigación, se ubica en el octavo semestre de las licenciaturas del área de ciencias sociales y su principal objetivo es que los estudiantes reflexionen sobre los dilemas éticos de la práctica profesional específica, ya sea en el ámbito de la comunicación, la pedagogía o las ciencias económico empresariales.

La estructura de las clases, que dura tres horas, implica una combinación de teoría y práctica, durante los primeros 40 o 45 minutos la clase se centra en la exposición por parte del profesor sobre el contenido teórico, combinando el uso de presentaciones audiovisuales y la lectura de algún texto de manera individual para su posterior discusión en pequeños grupos. Posteriormente, se proyecta un capítulo o parte de un capítulo de alguna serie de televisión que se elige en función de la temática de la clase. Después se plantean preguntas para la reflexión en pequeños equipos y en plenaria. Finalmente, los estudiantes tienen que desarrollar un ensayo con sus reflexiones personales sobre el contenido de la sesión.

Recopilación y análisis de la información

Para la recopilación de la información se utilizó la entrevista en profundidad con preguntas orientadas a conocer las experiencias y reflexiones que los profesores y estudiantes tuvieron durante la asignatura de ética profesional en la que además de otras estrategias se analizaron series de televisión bajo el modelo presentado. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 20 y 30 minutos y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción.

Para realizar el análisis de la información se utilizó el método de las comparaciones constantes descrito por Strauss y Corbin (1998) que combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. Después de leer varias veces cada una de las entrevistas se identificaron unidades de significado mismas que fueron agrupadas en categorías de análisis, las cuales se interrelacionaron, integraron y refinaron en un mayor nivel de abstracción (Creswell, 2002). Para llevar a cabo lo anterior se siguió el proceso que se describe a continuación.

En un primer momento se realizó una lectura detallada de las entrevistas con el fin de tener una idea general del contenido de las mismas e identificar las principales temáticas tratadas en el discurso de los profesores y estudiantes. En una segunda lectura se llevó a cabo la segmentación de las entrevistas en unidades de significado. Esta segmentación se hizo considerando los fragmentos que reflejaban ideas similares. A la par que se realizaba la codificación mediante categorías construidas en ese mismo momento. Finalmente se realizó una tercera lectura en la que se llevó a cabo una depuración de los códigos creados y asignados a las unidades de significado, lo que permitió fusionar categorías semejantes y redefinir etiquetas que se adecuaron mejor al contenido.

Para realizar lo anterior, cada unidad de significado se imprimió en una tarjeta de manera individual y fue identificada con un número consecutivo y un identificador de la persona, así P1 representa al primer profesor, P2 al segundo y P3 al tercero; E1 al primer

estudiante, E2 al segundo y así hasta E16 al último. Del análisis de la información emergieron los siguientes núcleos temáticos, categorías y subcategorías.

Tabla 1. Núcleos temáticos, categorías y subcategorías del análisis

Núcleos temáticos	Categorías	Subcategorías
Sobre la ética profesional	Importancia	Conciencia de lo humano
		Toma de decisiones
	Promotora del pensamiento reflexivo	
Sobre el uso de las series de televisión	Series	Poder de atracción
		Disposición para el aprendizaje
		Presentación de situaciones cotidianas
		Retos
	Modelo de análisis ético	

Fuente: elaboración propia.

Para atender a los criterios de fiabilidad y consistencia en el proceso de asignación de categorías y subcategorías se les pidió a los profesores y estudiantes que valoraran si lo que el investigador interpretó es lo que ellos quisieron decir (Merriam y Tisdell, 2016), en algunos casos se reubicaron las unidades de significado.

Aunado a lo anterior, se hizo un registro y documentación completa de las decisiones e ideas durante el estudio, lo que permitió que un investigador externo determinara la correspondencia entre la información, las inferencias y las interpretaciones surgidas del campo de investigación.

Resultados

Las reflexiones que presentan los profesores y los estudiantes acerca de sus experiencias durante la asignatura de ética profesional se presentan de acuerdo a los núcleos temáticos, categorías y subcategorías que emergieron durante el análisis de la información.

Sobre la ética profesional

Este núcleo temático hace referencia a dos categorías, por un lado, a la importancia que profesores y estudiantes le dan a la ética profesional y por el otro, el mostrarla como promotora del pensamiento reflexivo.

En cuanto a la primera categoría, los profesores y los estudiantes hacen referencia a que la ética profesional promueve la conciencia sobre lo que significa ser humano.

La ética profesional es la disciplina que nos enseña a usar la libertad, que es la capacidad más característica del ser humano (P3).

Las clases que he tenido de ética profesional han sido muy interesantes y productivas puesto que me han ayudado a ver, reconocer y recordar mi rol en la sociedad y como ser humano, así como mis fines, me han ayudado a planear cómo quiero vivir (E6).

La ética profesional consiste en ayudar a las personas a que sean más respetuosas de su propia dignidad y de la dignidad de los demás (P1).

Tener la materia de ética profesional en la carrera me ha llevado a reflexionar sobre el valor y el significado del hombre y las verdaderas metas que debe seguir en su vida (E13).

Las anteriores unidades de significado reflejan un sentido profundo de la ética, sin embargo, hay otras que muestran una dimensión práctica, al hacer referencia a la toma de decisiones.

La ética nos da un criterio para poder evaluar las decisiones tanto en la vida diaria como en el trabajo (E7).

Es de vital importancia el estudio de la ética, y más en la universidad ya que nuestras decisiones son las que van a marcar el mundo y estas decisiones tienen que tener un contenido ético que no se puede ignorar y simplemente si todos tomamos decisiones éticas, la mejor aplicación es un mundo mejor (E15).

La ética nos ayuda a tomar decisiones con prudencia, tanto en lo personal como en lo laboral (E3).

Por otro lado, la segunda categoría, considera que la ética profesional promueve el pensamiento reflexivo, específicamente porque forma un criterio para dilucidar entre las diversas opciones que se pueden presentar.

La importancia de estudiar ética radica en reflexionar sobre ésta en nuestro día a día de una manera directa crea un pensamiento más completo (E5).

Te prepara moral e intelectualmente para tu carrera profesional en ámbitos donde tienes que decidir entre el bien y el mal (E1).

A la universidad venimos a formarnos como personas y es necesaria la ética para esto; es muy importante porque vivimos en un mundo globalizado, lleno de cosas buenas y malas por lo que hay que estar listos para poder actuar (E12).

La ética profesional nos enfrenta a un dilema entre el éxito y la eficiencia, nos ayuda a pensar sobre si esos fines son buenos, si merecen la pena, si nos ayudan como seres humanos. Un profesionalista que no tiene la capacidad de reflexionar sobre estos fines, está muy limitado y puede sin quererlo hacer cosas muy perjudiciales (P2).

Ahora bien, aunque la ética profesional es un saber reflexivo debido a que implica duda, búsqueda y toma de decisiones, requiere, como cualquier disciplina para ser enseñada, de estrategias específicas que respondan a la naturaleza de los contenidos. Es así que un segundo núcleo temático al que hacen referencia los participantes, es al uso de las series de televisión para la enseñanza de la ética profesional.

Sobre el uso de las series de televisión

Este segundo núcleo temático hace referencia a las valoraciones que profesores y estudiantes hacen sobre las series de televisión y sobre el modelo de análisis. En relación a las series de televisión, los participantes comentan sobre el atractivo de las mismas en tres sentidos: el poder de atracción, la disposición para el aprendizaje y la presentación de situaciones cotidianas.

Los participantes comentan que las series de televisión son atractivas como lo muestran las siguientes unidades de significado:

Pienso que hay muchas cosas que te pueden enganchar en una serie, en lo personal me gustan los personajes complejos porque así somos las personas y éstos tienen tramas más interesantes que se desenvuelven en muchos aspectos de la misma personalidad y soy muy fan del desarrollo de personalidad de los personajes (E8).

Siento que las series se asemejan más a la parte humana, a algo real (E9).

No soy tan aficionado a las series pero las que son bien estructuradas y que emiten un buen mensaje me han interesado y sobre todo la que vimos tenía muchos mensajes sobre aspectos personales, informativos y dilemas éticos, entonces la serie me gustó mucho y en cada capítulo había múltiples mensajes, concientiza y entretiene de manera interesante (E14).

Este atractivo de las series promueve además de una mejor disposición para el aprendizaje, una comunicación más cercana entre profesores y estudiantes.

La disposición de un alumno cuando le dices que vamos a usar una serie es muy positiva, creo que su capacidad para aprender es totalmente distinta, porque hay una empatía, una predisposición, al decir que me van a enseñar con una serie (P2).

Las series generan una percepción de la materia de ética muy agradable y a los alumnos les gusta la clase (P1).

Lo primero es que conecto con mis alumnos, en seguida notó que hay un interés en la materia, quizá por un breve momento sólo por la serie; luego cuando hacemos el análisis, se proyectan de alguna forma. Esto me permite conocerlos, además me recomiendan series, entonces siempre estoy actualizada gracias a ellos (P3).

Lo anterior, debido a que las series son un referente para comprender situaciones cotidianas y de la profesión sin la necesidad de vivirlas, lo cual además de captar la atención promueve el aprendizaje situado.

En la clase los alumnos piensan que hablo de aspectos éticos que no son reales, sin embargo, cuando ven una serie, que está muy bien hecha, con casos de la vida real, ellos se convencen, porque lo ven en un personaje (P3).

Yo sí recomendaría seguir usando series porque es una manera de atraer al público que está definido y a los alumnos, es una dinámica muy provechosa para poder aprender (E11).

Lo interesante aquí es que el caso no es una propuesta teórica, es una dramatización. La frase que me encanta usar: “Nada impacta más como la imagen sonora en movimiento” (P1).

Ver la serie es una forma más estructurada, que te permite ser más consciente de lo que estás haciendo en la vida. Tomas referencias, te ejemplifica, te proyectas. Generas un vínculo con la realidad (E4).

Se identifican con el personaje y podían ver los dilemas en la vida real, porque la ética siendo la ciencia de las conductas, qué mejor que verla dramatizada (P2).

Sin embargo, su uso es también un reto para el profesor pues implica la detallada selección del material, sorteando dificultades como el tiempo y la crudeza de los contenidos.

Un reto es poder extraer capítulos de otras series, o sea no sólo ver una serie completa, lo cual implica inversión de tiempo (P3).

Cada vez encontramos más series cuyos personajes son antihéroes; entonces me parece un reto como profesora hacerles ver a los alumnos, como esa elección de valores y personajes negativos tiene consecuencias internas en ese mismo personaje y en la sociedad. Adecuarme a series cuyos contenidos son más duros pero que son consumidos por ellos (P1).

Las ventajas de las series descritas por los participantes se fortalecen cuando se trabajan mediante un modelo de análisis, promoviendo el desarrollo del pensamiento reflexivo como lo muestran las siguientes unidades de significado.

Las series y el modelo ayudan a ejemplificar los procesos, resulta más fácil analizar un personaje que ves y su transformación (E6).

Algo que me llamó mucho la atención es que en las series vienen mentes muy distintas que apelan a entender cuáles son los alcances del humano desde perspectivas muy diferentes, entonces pienso que utilizar las series es muy interesante porque vemos

posturas distintas de personajes y con un criterio y un modelo podemos entender fenómenos que ocurren por separado (E16).

La posibilidad de aplicar un modelo de valores éticos a historias y narrativas que son tan contrastantes, pienso que es un muy buen ejercicio (E2).

Recuerdo que muchas de esas clases fueron de mucho provecho y de mucho debate. Lo enriquecedor de esa materia fue el diálogo y la confrontación (E10).

Una vez presentado el análisis de la información, a continuación se da paso a las consideraciones finales que emergieron de la interpretación de los resultados.

Consideraciones finales

Esta investigación muestra las reflexiones de profesores y estudiantes en torno a la enseñanza de la ética profesional mediante el uso de series de televisión bajo un modelo de análisis específico, las cuales se enmarcan en dos núcleos temáticos: sobre la ética profesional, que hace referencia a la importancia de este saber en la formación universitaria ya que promueve la conciencia de lo humano y la toma de decisiones, además de fortalecer el pensamiento reflexivo; y sobre el uso de series de televisión, en donde se manifiesta el poder de atracción y por consecuencia la disposición para el aprendizaje, pues éstas presentan situaciones que llevan a la empatía.

Sin embargo, también aparecen dificultades, dentro de las cuales se encuentra el tiempo que implica al profesor la selección de las series adecuadas. Lo anterior debido a que actualmente la producción de las mismas ha aumentado exponencialmente y además cada vez se tratan más crudamente los temas.

El modelo de análisis permite que el uso de las series se convierta en una estrategia eficaz para el desarrollo del pensamiento reflexivo tanto en el profesor como en el estudiante, al comprender situaciones éticas cotidianas, lo cual necesariamente lleva a formar la conciencia sobre lo humano. Pero no sólo promueve el desarrollo del pensamiento reflexivo sino que su configuración ha sido producto de un largo proceso reflexivo de la creadora del modelo.

Finalmente, este trabajo permite por un lado, a los profesores involucrados en estos procesos educativos valorar las aportaciones que el uso de las series y del modelo han hecho en el desarrollo de su propia práctica docente e identificar aspectos a mejorar. Y por el otro, difundir cómo se ha implementado el uso de las series como medios digitales que promueven el aprendizaje en contextos y situaciones específicas, lo cual puede ser replicado por otros profesores en contextos similares o distintos.

Referencias

- Agejas, J.A., Parada, J.L. y Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 67-84.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M., Siufi, G., y Wagennar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Borden, S. (1998). Avoiding the pitfalls of case studies. *Journal of mass media ethics*, 13(1), 5-13. doi: https://doi.org/10.1207/s15327728jmme1301_1
- Casseti, F. y Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Cobo, J.M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 259-276.
- Cohen, J. (2006). Audience identification with media characters. En J. Bryant y P. Vorderer (eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 183-197). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Creswell, J. (2002). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- D'Alessio, M. (2000). *Monitoreando. Análisis cualitativo de la tv para chicos*. Roma: Rai Eri.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Facione, N. y Facione, P. (1996). Assessment design issues for evaluating critical thinking in nursing. *Holistic Nursing Practitioner*, 10, 41-53.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Hilliard, R. (1958). Television and education. *The Journal of Higher Education*, 29(8), 431-436.
- Igartua, J.J. y Páez, D. (1998) *Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes*. España: Universidad de Salamanca.

- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Linz, C.C. (1958). Television and education. *The Australian Quarterly*, 30(3), 36-45.
- McMannus, J., Arruda, M.C. y Wang, Cheng (2016). Moral Reasoning and Learning Outcomes in Undergraduate Business Education: A Cross-Cultural Exploration. En M.C Coutinho y B. Rok. *Understanding Ethics and Responsibilities in a Globalizing World* (pp. 257-281). USA: Springer.
- Mckee, R. (2010). *Story: Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting*. New York: Regan.
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. 4ª ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nicolás-Gavilán, M.T. (2014). El ADN de las series. Entretenimiento de calidad con impacto emocional. *ISTMO*, 56(333), 50-55.
- Nicolás, M.T., Quintanilla, C., Padilla, M.A. y Vargas, 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.
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications.
- Paul, R. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. California: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Fisher, A. y Nosich, G. (1993). *Workshop on Critical Thinking Strategies*. Foundation for Critical Thinking: Sonoma State University.
- Perkins, D., Jay, E. y Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Perkins, D. y Ritchhart, R. (2004) When is good thinking? En D. Y. Day y R. J. Sternberg (eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 351-384). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- Sandoval, M. (2006). *Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales*. Bogotá: Universitas Psychologica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.
- Seger, L. (2000). *Como crear personajes inolvidables. Guía práctica para el desarrollo de personajes en cine, televisión, publicidad y narraciones cortas*. Barcelona: Paidós.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40, 185-200.
- White, G. (2008). Capturing the ethics education value of television medical dramas. *The American Journal of Bioethics*, 8(12), 13-14.