

Atypical y educación inclusiva en la universidad: sensibilización ética con estudiantes de profesorado

'Atypical' and inclusive education in university: Ethical awareness with teacher education students

Paula Belén Mastandrea

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires | Lavalle 2353, Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Argentina

0000-0003-4177-0688 | pmastandrea@psi.uba.ar

Irene Cambra-Badii

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya | Carretera de Roda 70, 08500, Vic | España

0000-0003-1233-3243 | irene.cambra@uvic.cat

Recepción 28/02/2024 · Aceptación 02/05/2024 · Publicación 15/07/2024

Resumen

En la educación de nivel superior se han detectado dificultades para asegurar el acceso y permanencia de estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad o neurodiversidad. Esto puede prevenirse y revertirse a través de la sensibilización ética de futuros profesionales sobre educación inclusiva. De acuerdo con el modelo teórico de James Rest, la sensibilidad ética consiste en la evaluación de una situación en función de un sistema de valores, identificando las conductas y las personas involucradas, así como el modo en que éstas pueden afectar a los demás. El presente artículo tiene por objetivo el diseño y puesta a prueba de una actividad de sensibilidad ética sobre educación inclusiva en el nivel superior a partir del *Racial and Ethical Sensivity Test* utilizando una serie contemporánea de ficción. La metodología es eminentemente cualitativa. Participaron 20 estudiantes de profesorado, que debían identificar una serie de problemas éticos presentes en un fragmento de la serie *Atypical* y presentar propuestas de acción para abordar el tema en cuestión. Los resultados demuestran la detección de todos los problemas éticos presentes en el fragmento audiovisual. Las participantes adoptaron distintos roles profesionales para proponer sus intervenciones como docentes o psicopedagogas de la comunidad educativa. Asimismo, se observó la falta de conocimientos específicos sobre educación inclusiva en el nivel superior. Como conclusión, se destaca la utilidad de las ficciones audiovisuales para el diseño de actividades que exploren la sensibilidad ética y se pone de manifiesto la relevancia de la formación en ética profesional para agentes educativos.

Palabras clave: sensibilidad ética, educación inclusiva, enseñanza superior, ficciones audiovisuales, series.

Abstract

In the higher education level, difficulties have been detected in ensuring access and retention of students with disabilities or neurodiversity conditions. This can be prevented and reversed through the ethical sensitization of future education professionals towards inclusive education. According to James Rest's theoretical model, ethical sensitivity

involves assessing a situation based on a value system, identifying the behaviors and individuals involved, as well as how they may affect others. This article aims to design and test an activity on ethical sensitivity regarding inclusive education at the higher education level, drawing from the Racial and Ethical Sensitivity Test and using a contemporary fiction series. The methodology is predominantly qualitative. Twenty teacher education students participated, tasked with identifying a series of ethical issues in a segment of the series "Atypical" and proposing action plans to address the issue at hand. The results demonstrate the detection of all ethical issues present in the audiovisual segment. Participants took on different professional roles to propose interventions as teachers or educational psychologists within the school community. Additionally, a lack of specific knowledge about inclusive education at the higher education level was observed. In conclusion, the usefulness of audiovisual fictions for designing activities that explore ethical sensitivity is highlighted, and the relevance of professional ethics training for educational agents is underscored.

Keywords: ethical sensitivity, inclusive education, higher education, audiovisual fictions, series.

1. Introducción

El acceso general a la educación superior sin discriminación y en igualdad de condiciones es un derecho de toda persona con discapacidades físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (ONU, 2006). Sin embargo, distintos estudios dan cuenta de las dificultades con las que se encuentran estudiantes que presentan alguna discapacidad o en condición de neurodiversidad¹, entre las que se destacan las barreras edilicias, la estigmatización, los requisitos obligatorios para el ingreso a la universidad y la resistencia docente para implementar acciones educativas inclusivas, alegando falta de competencias y apoyo (Amador Fierros *et al.*, 2021; Bagnato, 2017; Paz-Maldonado, 2020).

La capacitación de docentes y otros agentes educativos es fundamental para entender, respetar y aceptar la diversidad en los espacios formativos y fomentar prácticas inclusivas (Paz-Maldonado, 2020).

Esto puede lograrse a través de experiencias de sensibilización ética en su doble dimensión: diagnóstico y tratamiento. De acuerdo con James Rest (1979; 1986) la sensibilidad ética consiste en la identificación de los aspectos éticos más destacados de una situación. Involucra el reconocimiento de diferentes posibles líneas de acción y el modo en que las mismas podrían afectar a las partes involucradas.

De los diferentes antecedentes que indagan la sensibilidad ética, interesa destacar el *Racial and Ethical Sensitivity Test* (REST), que recibe su nombre por estar basado en la teoría de James Rest (1979; 1986). Esta herramienta fue desarrollada en Boston College y New York University para evaluar el grado de sensibilidad ética específicamente en el contexto educativo (Brabeck *et al.*, 2000; Sirin, Rogers-Sirin & Collins, 2003).

El REST está conformado por una serie de videos breves creados específicamente con el propósito de que cada uno indague cuestiones éticas en el ámbito de las instituciones educativas –tales como la discriminación, el hostigamiento y la competencia profesional–, y un cuestionario

1. Utilizamos el término "neurodiversidad" para agrupar condiciones como la dispraxia, dislexia, discalculia, déficit de atención o hiperactividad, síndrome de Tourette, Asperger y otros trastornos del espectro autista (Amador Fierros *et al.*, 2021).

semiestructurado. Las preguntas del cuestionario abordan la identificación de la persona participante con los problemas éticos representados en los videos a partir de asumir el rol de uno de los personajes, y responder qué haría en su lugar y cuál/es considera que es/son la/s problemática/s visualizadas. Para la evaluación de las respuestas, el equipo de investigación asigna un puntaje a cada una de ellas en función de la capacidad de la persona participante para reconocer los problemas éticos allí presentes (Brabeck *et al.*, 2000).

La adaptación al español de esta herramienta fue implementada con éxito con docentes de distintos niveles educativos, dando cuenta de la vigencia del REST para la formación de esta población en ética profesional (Cambra Badii *et al.*, 2018; Cambra Badii & Lorenzo, 2021; Michel Fariña *et al.*, 2008).

Sin embargo, estos audiovisuales fueron creados hace más de 20 años. Esto hace que en la actualidad puedan resultar poco atractivos desde el punto de vista cinematográfico. En su lugar, se propone trabajar con películas y series, que forman parte del consumo cotidiano de las personas. La implementación de estos recursos ficcionales, que generan entusiasmo en la audiencia, ha demostrado su eficacia en experiencias formativas (Pérez García, 2022; Santos-Fuentefria *et al.*, 2022).

En una investigación previa se ha implementado una experiencia de innovación docente para la enseñanza de la ética universitaria articulando la herramienta del REST con un fragmento audiovisual proveniente de una serie de ficción. Se trabajó sobre la sensibilidad ética en torno a la temática de deshonestidad académica, a partir de un fragmento de la serie catalana *Merlí* que retrataba una secuencia en una escuela secundaria. Los resultados demuestran la utilidad de la serie en experiencias de innovación pedagógica en temas de ética aplicada (Cambra Badii & Mastandrea, 2020).

En esta oportunidad, se propone dar un paso más y analizar la utilidad de una actividad diseñada para evaluar la sensibilidad ética en la educación superior, relativa a las desigualdades que inciden sobre la inclusión educativa. Distintas investigaciones dan cuenta de la falta de formación sobre esta problemática en profesionales del ámbito educativo. Generalmente, la formación suele brindar información y recursos sobre la inclusión de niños, niñas y adolescentes (Bravo Mancero & Santos Jiménez, 2019; Iturbide Fernández & Pérez-Castro, 2020), dejando por fuera el ámbito de la educación superior.

Los objetivos de este artículo son:

- Diseñar una actividad de sensibilidad ética sobre educación inclusiva en el nivel superior a partir del modelo metodológico del *Racial and Ethical Sensivity Test* y la utilización de una serie contemporánea.
- Explorar los resultados de una prueba piloto de dicha actividad, implementada con estudiantes de un profesorado.
- Analizar la utilidad de dicha actividad para indagar la sensibilidad ética sobre educación inclusiva en el nivel superior.

La hipótesis de trabajo que guía la presente investigación es que un fragmento de una serie contemporánea tiene utilidad para diseñar actividades que permitan analizar la sensibilidad ética de profesionales en formación del ámbito educativo en torno a la educación inclusiva en el nivel superior.

2. Revisión teórica

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, promovida por la ONU en 2015, insta a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 16). Esto implica prevenir y combatir formas de injusticia, marginación, estigmatización y discriminación en entornos educativos (UNESCO, 2005; Muntaner Guasp *et al.*, 2016).

Hasta finales del siglo XX, la inclusión educativa se centraba en integrar a estudiantes considerados diferentes –ya sea por presentar alguna discapacidad física y/o mental o por tener una condición migrante– al formato de enseñanza convencional (Arnaiz Sánchez *et al.*, 2017). Actualmente, se busca transformar los sistemas educativos para eliminar barreras y garantizar el acceso de todos los estudiantes. Esta concepción no percibe la diversidad como un inconveniente, sino como una oportunidad de mejora y una manera de enriquecer los aprendizajes de todo el grupo (Quesada López, 2021).

En el nivel de educación superior, la educación inclusiva representa un gran desafío debido a una serie de rasgos que la caracterizan, entre los cuales destacan su carácter no obligatorio, y la importancia otorgada al mérito y a la autonomía del estudiantado (Iturbide Fernández & Pérez Castro, 2020). Históricamente, la universidad estuvo reservada a las élites de la sociedad. A partir de su mayor apertura y democratización, se establecen programas para garantizar la accesibilidad masiva de las y los estudiantes. Esto supone la configuración de un espacio físico, académico y comunicacional que disminuya las desigualdades e incluya múltiples posibilidades para alojar a las diversidades (Misischia, 2022).

El profesorado es una figura clave para la vida académica de los estudiantes, ya que puede facilitar o dificultar sus procesos de aprendizaje. Su actitud positiva resulta central para promover la educación inclusiva (López-Gavira *et al.*, 2019). Sin embargo, el ámbito universitario se caracteriza por la ausencia de evaluaciones de desempeño sobre la docencia que tengan en cuenta no solo el saber disciplinar, sino también el pedagógico y de la ética profesional (Maldonado Alegre *et al.*, 2021; Torquemada & Loredo, 2021).

Distintos estudios destacan la necesidad de una formación docente continua, antes y durante el desarrollo profesional, sobre sensibilidad ética y la adquisición de conocimientos éticos para afrontar situaciones críticas que ocurren en la cotidianidad de la práctica (Argyropoulou, 2020; Tatto, 2021). Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se ponen de manifiesto diversas realidades del estudiantado frente a las que deben tomarse decisiones que no sólo contemplan las normas o reglas institucionales, sino también las particularidades del caso singular (Maldonado Alegre *et al.*, 2021).

De acuerdo con Rest (1979; 1986), la sensibilidad ética es uno de los cuatro componentes psicológicos que componen el comportamiento ético, junto con el juicio moral –que implica formular el curso moralmente ideal de una acción–, la motivación moral –que apunta a la elección que realiza la persona entre valores morales y no morales para la toma de decisiones o la puesta en acción– y la acción moral –que implica la ejecución e implementación de las intenciones de cada persona. Este modelo considera que los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales están interconectados y se vinculan de múltiples formas.

De los cuatro componentes mencionados, nos enfocamos en la sensibilidad ética porque el primer paso para tratar un conflicto ético es reconocer que existe un problema ético en una situación determinada. El trabajo con ficciones audiovisuales resulta beneficioso para este tipo de reconocimiento, en tanto que ofrece la narrativa (la historia que se cuenta) y la afectividad (las emociones que despierta) para estimular la sensibilidad ética de los espectadores. Esto favorece el desarrollo de un pensamiento crítico y promueve una actitud ética en la resolución de conflictos (Michel Fariña & Tomas Maier, 2016).

A partir de la creación y el auge de las plataformas de suscripción de oferta bajo demanda (en adelante, SVOD²) –entre las que se destacan Netflix, HBO y Amazon– las series de ficción se posicionan como el fenómeno narrativo del siglo XXI. Además del formato distintivo por episodios, las series se definen por la extrapolación de los discursos políticos, ideológicos y sociales dominantes a las estructuras narrativas (García Fanlo, 2017). A través del consumo de series las personas buscan interpretar y entender el mundo (Soto Fernández, 2023). En este sentido, resultan un vehículo ideal para construir significaciones e ideología, mostrar nuevos roles, representar la diversidad y/o cuestionar estereotipos dominantes (Gavilán *et al.*, 2019).

En las últimas décadas, la representación de la discapacidad o de los trastornos mentales en las series está orientada hacia la normalización del colectivo, buscando que el espectador se identifique con estos personajes (Martínez-Lucena y Cambra Badii, 2020; Planella Ribera *et al.*, 2021). A su vez, en concordancia con las transformaciones sociales, la visibilización e inclusión de la diversidad humana se postula como un objetivo en la producción de contenidos de las plataformas SVOD (Smith *et al.*, 2023). Al respecto, cabe mencionar que desde el año 2018 Netflix –plataforma presente en más de 190 países y con más de 200 millones de suscriptores (Stoll, 2022)– lleva a cabo un análisis de varias métricas relacionadas con la inclusión en sus películas y series estadounidenses. En un informe publicado en el año 2023, Netflix menciona que un 5 % de protagonistas o co-protagonistas de películas y series tenían alguna discapacidad física (problemas de movilidad, amputación de algún miembro del cuerpo), comunicativa (ceguera, sordera o problemas del habla) o cognitiva (depresión, ansiedad, síndrome de Down, trastorno por estrés post traumático, dislexia o trastorno del espectro autista (Smith *et al.*, 2023)³. A pesar de estos avances, la inclusión de estos personajes también contiene representaciones que refuerzan estereotipos tales como la incapacidad de realizar actividades autónomas o de establecer relaciones interpersonales, y la sobrerrepresentación de algunas sintomatologías (Jones, 2022; Jones, Gordon & Mizzi, 2023).

Por este motivo, se pone de manifiesto la importancia de promover una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación. La alfabetización digital y mediática consiste en la capacidad de acceder y hacer uso de los medios de comunicación de forma adecuada y responsable (Bonilla-del-Río, Diego-Mantecón & Lena-Acebo, 2018). Para ello, se deben adoptar enfoques críticos e ideológicos que permitan una educación para los medios efectiva y reflexiva, y no meramente instrumental (Bonilla-del-Río, García-Ruiz & Pérez-Rodríguez, 2018). Este tipo de educación promueve la comprensión del rol de los medios de comunicación en la producción y reproducción de estereotipos (Scharrer & Ramasubramanian, 2015). Además, la alfabetización mediática es un componente significativo de la competencia profesional docente, ya que está vinculada con

2. Las siglas hacen referencia a la denominación de estas plataformas en inglés: *subscription video on demand*.

3. En cuanto a la distribución de los contenidos, la plataforma también ha incorporado funciones que favorecen la accesibilidad, como sistemas de escucha asistida, controles de brillo, accesos directos de teclado, lectores de pantalla y comandos de voz.

la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación en la educación contemporánea (Kaplan-Berkley, 2022; Semenova & Sotnikova, 2021).

En relación con la formación ética, experiencias previas utilizaron partes de películas y series televisivas pensando estos fragmentos como un estudio de caso (Borry, 2017; Cencki, 2020; de Asúa *et al.*, 2023). Esta estrategia puede complementarse con el aprendizaje experiencial, donde las personas construyen conocimientos nuevos a partir de sus saberes y experiencias previas. Para ello, es fundamental crear espacios seguros y amigables para propiciar la reflexión y el intercambio. El rol del docente debe ser de orientación y guía del aprendizaje, fomentando el pensamiento crítico. A su vez, se debe apelar a la precisión conceptual para que no se asuman definiciones de manera superficial (Toro & Rodríguez, 2017).

3. Metodología

3.1. Participantes

Participaron 20 estudiantes, todas mujeres de entre 20 y 50 años, que se encontraban cursando la asignatura “Taller Integrador Interdisciplinario” en un Instituto de Profesorado de Nivel Superior de Buenos Aires, Argentina. El grupo estuvo conformado por 17 estudiantes de Psicopedagogía y 3 estudiantes de Profesorado en Educación Especial.

3.2. Enfoque y diseño del estudio

El enfoque es eminentemente cualitativo. Asimismo, se utiliza la perspectiva cuantitativa para leer el material en un proceso inductivo hacia lo cualitativo, siempre con una perspectiva interpretativa (Denzin & Lincoln, 1994).

Se propone un diseño exploratorio-descriptivo, en tanto se explora la utilidad de una actividad de sensibilidad ética a partir de una serie contemporánea y se indaga el grado de sensibilidad ética en torno a la inclusión educativa en el nivel superior de estudiantes de un profesorado.

3.3. Diseño de la actividad

Se seleccionó una secuencia del tercer episodio de la tercera temporada de la serie *Atypical* (Rashid, 2017-2021). Esta serie narra los desafíos a los que debe enfrentarse su protagonista, Sam Gardner, un joven con trastorno del espectro autista (en adelante, TEA). La tercera temporada se centra específicamente en los desafíos a los que se enfrenta Sam a partir del ingreso a la universidad.

Se elaboró un fragmento audiovisual de 2 minutos de duración que recopila distintas escenas sobre un intercambio que Sam tiene con su docente de “Ética normativa”, Rudd, en su primer día de clase.

Esta selección de escenas estuvo monitoreada por un equipo de tres personas expertas en educación, ética y medios audiovisuales. Asimismo, se realizó una delimitación de las situaciones que involucran un problema ético que se presentan en el fragmento:

1. Rudd, la docente de “Ética normativa”, presenta su clase al estudiantado indicando que la asignatura “*no será para aprobar fácil, ni para aprobar medianamente fácil, pero sí para reprobado fácil*”.
2. Sam ingresa tarde a la clase, agitado por haber corrido. En ese momento, la docente interrumpe la presentación de la asignatura y enuncia: “*Miren al sudoroso que llegó tarde el primer día*”.
3. Sam se disculpa por llegar tarde y explica los motivos por los que se atrasó: “*Tenía dos horas y media entre esta clase y mi clase anterior, que es mucho tiempo para estar en el campus, pero no lo suficiente como para ir a mi casa. Así que fui a mi clase de ilustración científica y perdí la noción del tiempo...*” La docente le responde con una ironía: “*Entonces ¿llegas tarde porque tuviste mucho tiempo para llegar?*”. Sin interpretar el tono de los dichos de Rudd, Sam responde: “*Exacto*”.
4. La profesora enuncia que algunos de los estudiantes no lograrán aprobar la asignatura. Mirando fijamente a Sam agrega: “*Adivinemos quién*”.
5. Sam saca su *notebook* para tomar notas y la docente le indica que eso no está permitido. Agrega: “*Si la idea de escribir a mano te abruma, regresa a primer grado*”. Sam guarda la *notebook* y comienza a escribir a mano.
6. Al notar que no llega a tomar nota de lo expuesto por la docente, Sam levanta la mano. Rudd lo mira y enuncia, nuevamente apelando a la ironía: “*¡Excelente! Me moría por oírte otra vez*”. Sam le agradece y le consulta si puede ir un poco más lento y si puede repetir la definición de ética normativa, ya que no llegó a tomar apuntes. Rudd se ríe y vuelve a responder con ironía: “*Claro. De hecho, ¿por qué no nos detenemos hasta que estés listo?*”. Acto seguido, comienza a hablar a mayor velocidad, a pesar de observar que Sam no logra tomar apuntes y manifiesta un claro malestar.

Se elaboró un cuestionario de tres preguntas abiertas de respuesta obligatoria que las participantes debían responder en forma individual luego de la visualización del fragmento audiovisual:

1. ¿Qué situaciones o hechos que aparecen en el fragmento te llaman la atención desde el punto de vista de la inclusión educativa?
2. ¿Cuáles son las razones por las que estas cuestiones te llaman la atención?
3. ¿Qué harías si estuvieras en esta institución frente a las situaciones del fragmento?

A partir del antecedente del REST (Brabeck *et al.*, 2000), las preguntas buscaban indagar cuál/es consideraban que era/n la/s problemática/s en el video visualizado, con el foco puesto en la inclusión educativa, y proponer asumir un rol dentro de la institución educativa para responder qué harían al estar en esta situación.

3.4. Recolección de datos

La actividad tuvo una duración de 45 minutos.

Se inició el encuentro mencionando el tema a trabajar: inclusión educativa. A continuación, se presentó la trama de la serie *Atypical*. Se aclaró específicamente que Sam es un joven diagnosticado con TEA que estaba transitando su primer día de clases en la universidad. Se proyectó el video dos veces para brindar la oportunidad a las participantes de detectar las situaciones expuestas. Seguidamente, se repartió a cada participante una hoja con el cuestionario que debían responder de manera individual.

De acuerdo con las recomendaciones de Toro & Rodríguez (2017) sobre el rol del docente en la formación ética, después de que las estudiantes entregaran el cuestionario se realizó una puesta en común sobre

las respuestas y se brindó información sobre programas existentes en las universidades para favorecer la accesibilidad del estudiantado y las distintas formas de participar de la vida universitaria.

3.5. Análisis de datos

La variable de análisis principal es la sensibilidad ética de futuros profesionales sobre educación inclusiva. Ésta se entiende como la detección de problemas éticos en un fragmento de la serie *Atypical*, la identificación de conductas y personas involucradas, así como de intervenciones posibles para abordar estos problemas desde un rol profesional.

El análisis de las respuestas a la primera pregunta, sobre las situaciones o hechos que aparecen en el fragmento que les hayan llamado la atención desde el punto de vista de la inclusión educativa, se realizó considerando las situaciones del fragmento audiovisual delimitadas previamente por el equipo de personas expertas. Se contabilizó la frecuencia de aparición de cada una de las situaciones mencionadas anteriormente y se clasificaron las respuestas de las participantes en función de los esquemas de puntuación del REST (Brabeck *et al.* 2000; Sirin *et al.* 2003). En este test de sensibilidad ética existen tres niveles que expresan el grado de conocimiento o sensibilidad sobre las situaciones: si no detecta la situación en absoluto (primer nivel), si detecta la situación, pero no se expresa sobre ella (segundo nivel) y si detecta la complejidad de la situación, lo cual supone incluir siempre más de un aspecto involucrado en el problema (tercer nivel).

El análisis de las respuestas a la segunda y tercera pregunta se realizó mediante la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1996), buscando clasificar los elementos constitutivos de las mismas en criterios concretos. Nos centramos en las líneas argumentales establecidas en las respuestas para identificar las razones que llevaron a la identificación de las situaciones y su capacidad para reconocer diferentes posibles líneas de acción frente al problema ético. El análisis de contenido permite describir tendencias y develar semejanzas entre las participantes en torno a las categorías estudiadas (Fernández, 2002). El procedimiento siguió las etapas clave de Bardin (1996) para integrar, interpretar y sintetizar los hallazgos cualitativos. En primer lugar, seleccionamos y revisamos todas las respuestas de las estudiantes para identificar temas recurrentes. Luego, en la codificación y categorización, transformamos los datos brutos identificando los aspectos más recurrentes y organizándolos en categorías, verificando la codificación con todas las respuestas. En la interpretación, seleccionamos ejemplos relevantes para el análisis y los comparamos con el marco teórico.

Para garantizar la validez y confiabilidad y disminuir los sesgos interpretativos, la etapa de análisis de resultados incluyó sucesivas revisiones (Cresswell, 2009) del mismo equipo de personas expertas en educación, ética y medios audiovisuales.

4. Resultados

La totalidad de las participantes (n=20) respondieron a las tres preguntas del cuestionario.

En primer lugar se realizó el análisis de las respuestas a la pregunta 1, que buscaba conocer qué situaciones o hechos que aparecen en el fragmento les llamaban la atención desde el punto de vista de la inclusión educativa. De las 20 respuestas obtenidas, 17 pudieron categorizarse en función

del esquema de puntuación del REST previamente mencionado (85 %). Un total de 3 respuestas (15 %) fueron descartadas porque no hacían referencia a ninguna situación puntual del fragmento audiovisual. Sin embargo, estas respuestas sí ofrecían un análisis global de la secuencia audiovisual mediante la mención de conceptos alusivos a la inclusión educativa.

Las 6 situaciones delimitadas por las personas expertas fueron identificadas por las estudiantes, con distintos niveles de sensibilidad ética (ver Figura 1). Sin embargo, no se encontró una situación que haya sido identificada por la totalidad de las estudiantes.

La situación N°5, sobre la prohibición de utilizar la *notebook* para tomar notas en clase, fue la más identificada por las participantes, ya que se mencionó en 12 de las 17 respuestas (71 %). En segundo lugar se encuentra la situación N°2, sobre la llamada de atención de la llegada tarde de Sam, con 10 menciones (59 %). Es necesario mencionar que en estas dos situaciones se observa, por un lado, un comportamiento que va en contra del encuadre de la clase por parte de un estudiante con TEA, y por otro lado, la respuesta de la docente, que puede cuestionarse desde la ética profesional docente.

Teniendo en cuenta la frecuencia de detección de las situaciones, le sigue la situación N°4, con la advertencia de la profesora respecto de los estudiantes que no aprobarían la asignatura, que fue mencionada en 9 respuestas (53 %). La situación N°3, sobre la explicación de la llegada tarde de Sam y la respuesta de la profesora, tuvo un total de 7 menciones (41 %). Por último, las situaciones menos identificadas son la N°6 y la N°1; estas fueron mencionadas en 5 y 4 respuestas (29 % y 24 % respectivamente). La situación N°1 es la única que no involucra al estudiante que tiene TEA.

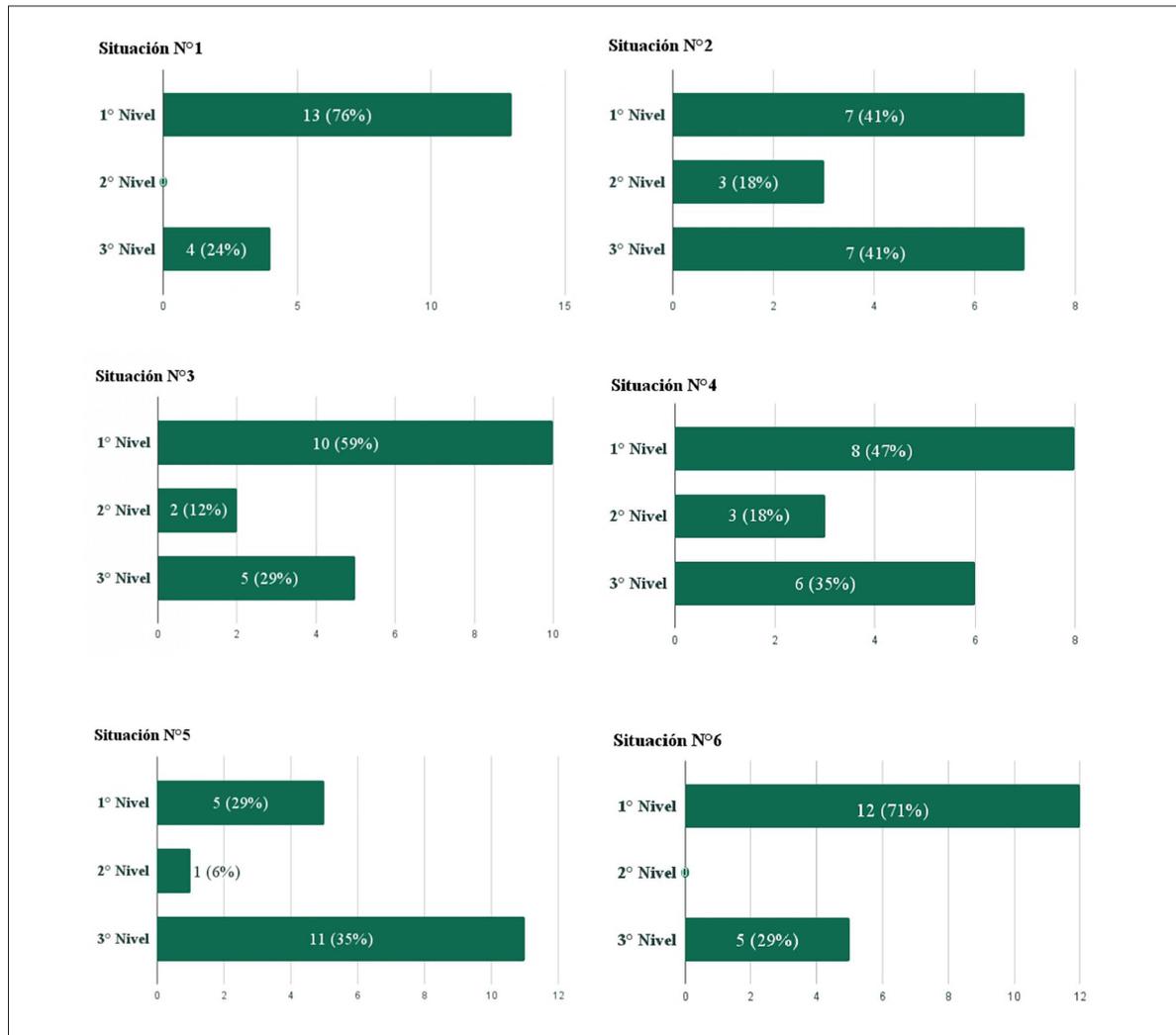
Los resultados sobre la puntuación otorgada a las respuestas de acuerdo con los tres niveles del esquema REST demostraron que, en aquellos casos en los que las participantes detectaron las situaciones (segundo y tercer nivel), predominaron especialmente respuestas correspondientes al tercer nivel (47 %), es decir, el nivel de mayor complejidad.

En el análisis cualitativo de las respuestas de las participantes a la pregunta 2, sobre las razones o la justificación de la identificación de las situaciones, se pueden delimitar diferentes recurrencias:

- En relación con el modo de dar la clase, las participantes han planteado el desinterés de la profesora por conocer al grupo de estudiantes que cursan su asignatura y utilizar esa información para, por ejemplo, *“habilitar espacios saludables de aprendizaje y proveer herramientas que alienten a los sujetos”* (extracto de respuesta N°3). Señalan que su modalidad de trabajo es inflexible, *“no tiene en cuenta la singularidad de las personas”* (N°5) y genera que *“los estudiantes deben adaptarse a su clase homogeneizante”* (N°9). Asimismo, han resaltado que la docente se dirige a sus estudiantes en forma violenta y autoritaria, posicionándose como *“única agente del saber”* (N°8).
- En relación con el trato brindado hacia Sam, han señalado *“una falta de empatía que se puede ver en diferentes situaciones”* (N°3) y la invisibilización de los pedidos del joven; *“que la profesora pone en evidencia a Sam todo el tiempo”* (N°13), lo etiqueta a partir de su llegada tarde y no registra la incomodidad del joven frente a esos intercambios. Asimismo, en algunas respuestas se ha señalado la falta de capacitación de la docente para garantizar la inclusión de Sam y el hecho de que *“que la profesora no esté informada de que tiene un alumno con proyecto de inclusión. A diferencia de que quizás en otros niveles previos sí sucede esto”* (N°6).

Figura 1

Resultados obtenidos según la puntuación del REST (n (%))



Fuente. Elaboración propia.

Los resultados de la pregunta 3, que convocaba a las estudiantes a mencionar qué harían si estuvieran en la institución educativa frente a las situaciones que se dan en el fragmento, dieron cuenta de los distintos roles de la comunidad educativa, desde los cuales se posicionaron las participantes. Se decidió categorizar las acciones propuestas por las participantes en función del rol adoptado para responder, y de las personas destinatarias de tales acciones. También en este caso las cantidades se analizaron considerando que en una misma respuesta puede haber más de una persona destinataria y diferentes propuestas de acciones a implementar.

Un total de 17 personas (85 %) adoptaron un rol profesional –12 se ubicaron como la docente de la clase, 5 como psicopedagogas de la institución y 1 como parte del Equipo de Orientación Escolar–, mientras que 7 de ellas (35 %) respondieron desde el rol de estudiante. En este punto, es preciso aclarar que en 4 casos las participantes respondieron ubicándose desde más de un rol. La mayoría de las intervenciones propuestas involucraron a los personajes del fragmento –docente y estudiantes. Sin embargo, también se incluyeron roles que no están presentes en la ficción –psicopedagoga y miembro del Equipo de Orientación Escolar (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis de las respuestas brindadas por las participantes a la pregunta N°3 del cuestionario

Rol adoptado	Personas destinatarias de la acción	Acción propuesta
Docente (11 respuestas)	Estudiantes (8 respuestas)	<p>Conocer a los estudiantes y las características del grupo para planificar la clase en función de sus necesidades (5 respuestas)</p> <p><i>"En primer lugar, indagar antes de la clase las características del grupo. Luego, "conocer" a los estudiantes, sus intereses y necesidades puntuales. Después, tener en cuenta estos datos para preparar las clases de forma que cada uno pueda desarrollar sus potencialidades y colaborar con el desarrollo grupal."</i> (Respuesta N°2)</p> <p>Utilizar diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para que todos tengan acceso a la educación (4 respuestas)</p> <p><i>"Posibilitar los recursos necesarios para que todos puedan optimizar sus trayectorias educativas."</i> (Respuesta N°5).</p> <p>Fomentar y habilitar la participación de los estudiantes en clase (3 respuestas)</p> <p><i>"Me correría del lugar del docente como "único poseedor del saber" y estaría más dispuesta a aprender de mis estudiantes. Tendría una clase más dialógica."</i> (Respuesta N°8)</p> <p>Propiciar un trato respetuoso con el estudiantado (3 respuestas)</p> <p><i>"Trataría con respeto a todos los estudiantes, garantizando su derecho a la educación."</i> (Respuesta N°5)</p>
	Sam (3 respuestas)	<p>Propiciar un trato respetuoso hacia Sam (2 respuestas)</p> <p><i>"Lo que haría frente a esta situación si fuera la profesora sería tenerle comprensión y empatía al alumno. Comprender sobre todo que todo alumno es único y diferente."</i> (Respuesta N°18)</p> <p>Conocer al estudiante (1 respuesta)</p> <p><i>"Principalmente ingresaría al aula pensando que no todos somos iguales, independientemente de la problemática de cada sujeto. Intentaría hablar con Sam para saber por qué se comporta de esa manera y adecuarme a la situación."</i> (Respuesta N°3)</p>
Estudiante (9 respuestas)	Rudd (6 respuestas)	<p>Hablar con la docente para ayudar a Sam</p> <p><i>"Si fuera estudiante pararía la clase de la docente y le diría que sea más comprensiva y empática con el estudiante."</i> (Respuesta N°13)</p>
	Sam (3 respuestas)	<p>Colaborar directamente con Sam</p> <p><i>"Si fuera una compañera y veo la situación, intervendría para favorecer que Sam pueda continuar con su trayectoria universitaria de la forma más adecuada."</i> (Respuesta N°6)</p>
Psicopedagoga (5 respuestas)	Docentes de la institución	<p>Brindar instancias de capacitación para garantizar la inclusión educativa (4 respuestas)</p> <p><i>"Capacitaría, dialogaría con los equipos de docentes y directivos para prevenir estas situaciones y garantizar el derecho a la educación en términos de diversidad."</i> (Respuesta N°12)</p> <p>Brindar información sobre estudiantes que requieren alguna adecuación (2 respuestas)</p> <p><i>"Informar a los profesores acerca de algunas particularidades de los alumnos."</i> (Respuesta N°5)</p>
Miembro del Equipo de Orientación Escolar (EOE) (1 respuesta)	Rudd	<p><i>"Como EOE sería obligatorio para mi posición involucrarme, no por ese alumno en particular, sino por esa profesora en particular. No enseña sino que está relatando algo."</i> (Respuesta N°14)</p>

Fuente. Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, la actividad demuestra su utilidad para indagar en la sensibilidad ética en torno a la inclusión educativa en el nivel superior a través de la serie *Atypical*. Las participantes han identificado todas las situaciones del fragmento de la serie que presentan un problema ético. La articulación entre la herramienta REST y una serie contemporánea resulta un diseño innovador que tiene una doble ventaja: se apoya en una metodología que ha demostrado su eficacia y vigencia para indagar sobre la sensibilidad ética a través de medios audiovisuales, y fomenta el interés por la actividad a través de una serie, un formato atractivo para los espectadores (Pérez García, 2022; Santos-Fuentefría *et al.*, 2022).

Es importante considerar que las participantes son estudiantes de Psicopedagogía y Educación Especial, por lo que han recibido formación previa sobre inclusión educativa. Esta puede ser una de las razones por las cuales se hayan identificado todas las situaciones, al menos una vez. Sin embargo, a través del análisis de la frecuencia de las menciones a las distintas situaciones y de los aspectos cualitativos de las respuestas, tenemos información más precisa acerca de esta sensibilidad ética. Respecto a las situaciones más identificadas por las participantes, se puede considerar que es consistente que les llame la atención que la docente no le permita a Sam valerse de un recurso de apoyo como la *notebook*. La formación en educación inclusiva que reciben en el profesorado pone el foco, entre otras cuestiones, en estrategias como las adecuaciones de acceso. Éstas se utilizan en el sistema educativo para favorecer la accesibilidad del estudiantado a los contenidos, tales como equipamientos, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas (García Barrera, 2017).

Por otro lado, la actividad propuesta brinda la oportunidad de identificar los aspectos que deben ser incluidos tanto en la formación inicial como en instancias de capacitación y perfeccionamiento. En este sentido, es interesante resaltar la escasez de menciones que tuvo la situación N°1, donde la docente reconoce las dificultades que puede presentar la asignatura para la totalidad del estudiantado sin proponer alternativas que favorezcan la accesibilidad a los contenidos. Al respecto, se considera que para las participantes la inclusión educativa queda asociada al caso particular de Sam, que tiene un diagnóstico de TEA, y no como un deber de atender a la diversidad de cada estudiante (UNESCO, 2005; Muntaner Gusap *et al.*, 2016).

La mayoría de respuestas que identificaban las situaciones fueron puntuadas en el tercer nivel, lo cual demuestra que las participantes realizaron un análisis profundo de los hechos, incorporando conceptos que permiten analizar el rol docente y la inclusión educativa. Por ejemplo, han recuperado y desarrollado los conceptos de autoridad y autoritarismo docente, la noción de trayectoria educativa singular y el posicionamiento docente como único poseedor de saber en relación con lo observado en el fragmento. Como ha sido precisado, la implicación emocional que se produce al trabajar con ficciones audiovisuales permite entender el contenido y desarrollar un pensamiento crítico (Michel Fariña & Tomas Maier, 2016).

En relación con las respuestas que hacen alusión al modo de dar la clase, es preciso ubicar que el conocimiento del estudiantado para planificar las clases es algo que se sugiere desde la bibliografía especializada para implementar prácticas inclusivas (Quesada López, 2021). A su vez, el señalamiento sobre el abuso de autoridad de la profesora y el modo violento en que se dirige a sus estudiantes es

congruente 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 & González Monteagudo, 2018; Hirsch, 2011). Se observa que la dimensión afectivo-emocional que se pone en juego a través del visionado del fragmento de la serie y de la identificación con sus protagonistas, genera empatía con los personajes y a su vez permite que demuestren sus errores y carencias (Cambra Badii *et al.*, 2018).

Sobre este punto, es interesante considerar que las respuestas que ponen el foco en el trato de la docente hacia Sam no sólo resaltan conductas indebidas, como el hecho de exponerlo frente al grupo, invisibilizar sus pedidos o “etiquetarlo” por su llegada tarde. También apelan a aspectos afectivos, como la falta de empatía y de registro de la incomodidad del joven. La representación de la serie en torno al padecer de Sam lo posiciona en un lugar de mayor vulnerabilidad, promoviendo la sensibilización de las participantes respecto de ese padecer. Esto es congruente con las investigaciones en torno a las representaciones sociales de los trastornos mentales en las series contemporáneas y el impacto que estos personajes tienen sobre la audiencia (Martínez Lucena & Cambra Badii, 2020; Planella Ribera *et al.*, 2021).

A su vez, la mención a la falta de capacitación docente, que es fundamental para que la inclusión sea efectiva (López-Gavira *et al.*, 2019; Paz-Maldonado, 2020), queda asociada al abordaje de la situación de Sam. En este punto, las estudiantes ubican que el modo de dirigirse hacia el joven puede estar vinculado con una falta de conocimiento; mientras que las decisiones sobre el dictado de la clase parecieran quedar asociadas a una intención de la docente.

Además, en algunos casos también han señalado el hecho de que la docente no conocía anticipadamente las características de Sam y su “proyecto de inclusión”, a diferencia de lo que ocurre en los niveles educativos primario y secundario. Este señalamiento pone de manifiesto la ausencia de formación de las estudiantes en lo que respecta específicamente a la inclusión en el nivel superior. En Argentina los estudiantes de nivel inicial, primario y secundario que presentan alguna discapacidad tienen derecho a tener un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para la inclusión. Este se elabora considerando determinadas adecuaciones de acceso, de comunicación y didácticas que deben implementarse desde el entorno escolar para eliminar las barreras al aprendizaje (Alaniz, 2021), pero no existe como tal en el nivel de educación superior.

En relación con los distintos roles adoptados por las participantes para responder a la pregunta sobre qué harían en esa situación, algunas de ellas se identificaron con personajes presentes en el fragmento, docente y estudiantes, mientras que otras incorporaron roles que no están presentes pero que se vinculan con su futuro profesional, el rol de psicopedagoga y de miembro del Equipo de Orientación Escolar. En este sentido, el fragmento audiovisual les permitió proyectarse y reflexionar en torno a sus posibilidades de intervención más allá de lo observable. Si bien el REST originalmente direccionaba a la persona participante a adoptar el rol de un personaje específico del audiovisual, ha sido interesante ampliar las posibilidades de identificación al proponerles posicionarse dentro de la institución educativa en la situación del video.

En relación con quienes decidieron posicionarse desde el rol docente, se establece una distinción entre las acciones dirigidas al conjunto del estudiantado y las que focalizan en Sam. En el caso de acciones dirigidas a la totalidad del estudiantado, las estudiantes buscaron revertir aquellas actitudes que fueron señaladas como problemáticas en las dos preguntas anteriores.

Las propuestas dirigidas hacia Sam son las mismas que las que se proponen para la totalidad del grupo, propiciar un trato respetuoso y conocer al estudiante y sus necesidades. En este sentido, se considera que existen una serie de buenas prácticas asociadas a la inclusión educativa que se reiteran entre las participantes. Sin embargo, el hecho de focalizar en Sam y no en la totalidad del estudiantado podría vincularse con la concepción de mayor vulnerabilidad del joven y, por lo tanto, la necesidad de focalizar allí la intervención.

Por otro lado, quienes se posicionaron desde el rol de estudiantes, es decir, compañeras de clase de Sam, dirigieron sus acciones tanto hacia la docente como hacia el protagonista, pero siempre con la finalidad de ayudar al joven. Esto puede vincularse con algunos estudios que reconocen diferencias en función del género en torno a la formación ética. Allí se ubica que las mujeres suelen enmarcar sus acciones en valores como el cuidado, el amor, la protección, la solidaridad y la responsabilidad (Gilligan, 1985; Wang & Calvano, 2015).

Las participantes que asumieron el rol de psicopedagogas han orientado sus acciones al cuerpo docente de la institución. Como ha sido mencionado previamente, en estos casos el fragmento sirvió como disparador para proyectarse en una situación de este tipo, ampliando el escenario brindado.

Por último, la mención al Equipo de Orientación Escolar vuelve a confirmar cierto desconocimiento del sistema de educación, en tanto estos equipos se desempeñan en Argentina en los niveles de educación obligatorios y no en el nivel superior.

A través del análisis de las respuestas y comentarios de las estudiantes, se observa que están sensibilizadas respecto de las problemáticas éticas que se presentan frente a la inclusión educativa y que han recibido formación sobre el tema. Sin embargo, se corrobora también la prevalencia del paradigma de la inclusión centrado en integrar estudiantes considerados “diferentes” (Arnaiz Sánchez *et al.*, 2017) y cierta dificultad para aplicar estos saberes a un escenario de educación superior.

En este sentido, la actividad demuestra su utilidad para indagar la sensibilidad ética frente a la inclusión educativa en el nivel superior de las estudiantes en el momento de realizar la experiencia. Además, el fragmento explora otras temáticas que pueden trabajarse con la población participante. Por ejemplo, las dificultades que se presentan en la transición del nivel medio al superior, en donde los estudiantes pasan de un entorno muy acompañado a otro de mayor soledad y exigencia académica, lo cual muchas veces deriva en la deserción temprana (Sánchez Echeverri, 2024).

En futuras investigaciones, sería interesante evaluar empíricamente si este tipo de actividades contribuye al desarrollo de la sensibilidad ética en las personas participantes. Para ello, deben considerarse otros recursos, como el método test-retest y un estudio longitudinal que involucre varias sesiones. Por otro lado, consideramos necesario replicar el estudio con una población heterogénea desde el punto de vista del género y la formación.

Si bien el fragmento de *Atypical* lleva al extremo el autoritarismo y actuar poco ético de la docente, esto no ha afectado las posibilidades de trabajo con el material. Como se ha señalado, es frecuente encontrar en el ámbito universitario docentes que se resisten a implementar estrategias para garantizar la inclusión educativa, así como la idea de que los estudiantes universitarios deben ser completamente autónomos y valerse por sí mismos (Iturbide Fernández & Pérez Castro, 2020). En

futuras investigaciones, sería interesante realizar un estudio comparativo con otro fragmento de la serie en el cual el actuar poco ético de la docente sea menos evidente. Así como repetir la experiencia con una serie que se desarrolle en el país de la población destinataria, ya que cada contexto presenta sus particularidades respecto de cómo hacer efectiva la inclusión educativa.

Las series forman parte del consumo cotidiano de las personas. La inclusión de personajes que presentan alguna discapacidad o neurodivergencia permite visibilizar otro tipo de historias. A través de actividades que promuevan la alfabetización mediática, es posible analizar de manera crítica las representaciones que circulan en estas narrativas (Bonilla-del-Río, Diego-Mantecón & Lena-Acebo, 2018; Bonilla-del-Río, García-Ruiz & Pérez-Rodríguez, 2018; Kaplan-Berkley, 2022; Scharrer & Ramasubramanian, 2015; Semenova & Sotnikova, 2021) y alertar a la audiencia respecto de ciertos estereotipos con los que se representan a estos personajes (Jones, 2022; Jones *et al.*, 2023). De la misma manera, la inclusión de contenidos relacionados con la inclusión educativa en el nivel superior puede ser beneficiosa no solamente para la población en general sino para estudiantes, docentes y todos los miembros de la comunidad educativa, en tanto pueden ser utilizadas para actividades de sensibilización ética o de educación en ética (Borry, 2017).

El diseño e implementación de actividades focalizadas en la sensibilización ética es fundamental para fomentar una actitud adecuada en la resolución de problemáticas con las que se enfrentan en su práctica (Argyropoulou, 2020; Tatto, 2021). El trabajo en torno a la inclusión educativa en el nivel superior desde la formación inicial de educadores y educadoras puede favorecer la eliminación de las barreras con las que actualmente se encuentran muchos estudiantes.

Declaración sobre la contribución específica de cada una de las autorías, según la taxonomía CrediT

- Conceptualización: Autora 1, Autora 2.
- Curación de datos: Autora 1, Autora 2.
- Análisis formal: Autora 1.
- Adquisición de fondos: No corresponde.
- Investigación: Autora 1.
- Metodología: Autora 1, Autora 2.
- Administración del proyecto: Autora 2.
- Recursos: Autora 1, Autora 2.
- Software: No corresponde.
- Supervisión: Autora 2.
- Validación: Autora 1, Autora 2.
- Visualización: Autora 1, Autora 2.
- Redacción – borrador original: Autora 1, Autora 2.
- Redacción – revisión y edición: Autora 1, Autora 2.

Semblanza de las autoras

Paula Belén Mastandrea es Magíster en Psicología Educacional, Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Se desempeña como Investigadora y Profesora de la Práctica de Investigación sobre “Cine y Subjetividad” (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina). Sus principales temas de investigación son el cine y las series, la psicología educacional, la ética profesional docente y modelos metodológicos sobre la utilización del cine y las series para la formación en ética profesional docente.

Irene Cambra-Badii es Doctora en Psicología por la Universidad del Salvador (Argentina) y Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Investigadora en la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España. Es Profesora de Bioética en la Facultad de Medicina y en Ciencias de la Salud (Universitat de Vic - Universitat de Manresa). Sus principales temas de investigación son el uso del cine y las series televisivas como recursos de análisis de los imaginarios sociales y también como recursos de innovación docente en el ámbito universitario, especialmente en los grados de ciencias de la salud, mediante la metodología de cine-educación.

Referencias

- Alaniz, M. (2021). La distancia entre la inclusión educativa de calidad de los niños con discapacidad y las clases virtuales en el nivel primario durante la pandemia en Argentina. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (39). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/389015>
- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M.V, & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1893>
- Argyropoulou, E. (2020). Lying in the teaching profession: using mixed methods to challenge teachers' honesty and choices to critical incidents. *International Journal of Ethics Education*, 5, 243-259. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00099-8>
- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., & Caballero García, C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Bagnato, M.J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educación em Revista*, (3), 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barroso Tristán, J.M., & González Monteagudo, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles Educativos*, 40(161), 69-86. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58518>
- Bonilla-del-Río, M., García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 66-85. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>
- Bonilla-del-Río, M., Diego-Mantecón, J.M., & Lena-Acebo, F.J. (2018). Estudiantes Universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de internet. *Aula Abierta*, 47(3), 319-326. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.319-326>

- Borry, E.L. (2017). Teaching public ethics with TV: Parks and Recreation as a source of case studies. *Public Integrity*, 20(3), 300-315. <https://doi.org/10.1080/10999922.2017.1371998>
- Brabeck, M.M., Rogers, L.A., Sirin, S., Henderson, J., Benvenuto, M., Weaver, M., & Ting, K. (2000). Increasing Ethical Sensitivity to Racial and Gender Intolerance in Schools: development of the Racial Ethical Sensitivity Test. *Ethics & Behavior*, 10(2), 119-137. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1002_02
- Bravo Mancero, P., & Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia*, (26), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Cambra Badii, I., Paragis, M.P., Lorenzo, M.G., & Michel Fariña, J.J. (2018) Sensibilidad ética en el ámbito educativo: el uso de recursos audiovisuales en la evaluación de situaciones complejas. *Sophia*, 14(2), 46-59. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.825>
- Cambra Badii, I., & Lorenzo, M.G. (2021). La sensibilidad ética y el conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias experimentales. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 49(1), 199-218. <https://doi.org/10.17227/ted.num49-10000>
- Cambra Badii, I., & Mastandrea, P. (2020). Ética en la universidad: una experiencia formativa a partir de la serie Merlí. *Revista Colombiana de Bioética*, 15(2), 1-24. <https://doi.org/10.18270/rcb.v15i2.2947>
- Cenkci, A.T. (2020). Examining a chain reaction of lies: Using Chernobyl (Miniseries) to Teach Ethical Leadership. *Journal of Leadership Education*, 19(4), 192-199. <https://doi.org/10.12806/V19/I4/PM1>
- Cresswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* [3a. ed.]. Sage Publications.
- De Asúa, D.R., Olaciregui Dague, K., Arriaga, A., & Herreros, B. (2023). Animating Clinical Ethics: A Structured Method to Teach Ethical Analysis Through Movies. *HealthCare Ethics Comittee Forum: An Interprofessional Journal on Healthcare Institutions' Ethical and Legal Issues*, (35), 325-335. <https://doi.org/10.1007/s10730-022-09470-2>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 96(2), 35-53. <https://www.revistacienciassociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- García Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- García Fanlo, L. (2017). Regularidad y discontinuidad entre teleseries clásicas y actuales. En G. Capello (Ed.) *Ficciones cercanas: televisión, narración y espíritu de los tiempos* (pp. 21-31). Fondo Editorial.
- Gavilán D., Martínez-Navarro G., & Ayestarán R. (2019). Las mujeres en las series de ficción: el punto de vista de las mujeres. *Investigaciones Feministas*, 10(2), 367-384. <https://doi.org/10.5209/infe.66499>
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Hirsch, A. (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>
- Iturbide Fernández, P., & Pérez Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), e1007. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i10.1007
- Jones, S.C. (2022). Hey look, I'm (not) on TV: autistic people reflect on autism portrayals in entertainment media. *Disability & Society*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2150602>

- Jones, S.C., Gordon, C.S., & Mizzi, S. (2023). Representation of autism in fictional media: A systematic review of media content and its impact on viewer knowledge and understanding of autism. *Autism*, 27(8), 2205-2217. <https://doi.org/10.1177/13623613231155770>
- Kaplan-Berkley, S. (2022). Digital Tools and Streaming Media Converge to Inspire Social Interactions of Generation Alpha. *International Journal of Early Childhood*, (54), 185-201. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00301-y>
- López-Gavira, R., Moriña, A., & Morgado, B. (2019). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Maldonado Alegre, F.C., Solís Trujillo, B.P., Brenis García, A.J., & Cupe Cabezas, W.V. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 166-181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513005>
- Martínez-Lucena, J., & Cambra-Badii, I. (2020). *Imaginario de los trastornos mentales en las series*. UOC.
- Michel Fariña, J.J, Salomone, G., Costa, G.L., Rodríguez, A., Luzzi, S., & Pérez Ferretti, F. (2008). Sensibilidad ética en el ámbito educativo: la adaptación al español del Racial and Ethical Sensitivity Test (REST). *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>
- Michel Fariña, J.J., & Tomas Maier, A. (2016). ¿Cómo leer un film? La formación ética a través del cine y la virtualidad. *Informática na Educação: teoria e prática*, 19(1), 69-83. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.57833>
- Mischia, B. (2022). La inclusión educativa en la educación superior. Límites y desafíos actuales. *Revista Del IICE*, (52). <https://doi.org/10.34096/iice.n52.10783>
- Muntaner Guasap, J.J., Rossello, M.R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-49. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (18 de septiembre de 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/transformar_nuestro_mundo_documento_oficial_de_la_agenda_2030_original.pdf
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pérez García, Á. (2022). El cine digital como recurso creativo para trabajar en el aula. *DICERE*, (2), 113-130. <https://doi.org/10.35830/dc.vi2.16>
- Planella Ribera, J., Pallarès Piquer, M., Chiva Bartoll, Ó., & Muñoz Escalada, M. C. (2021). La visión de la discapacidad a través del cine. La película *Campeones* como estudio de caso. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (13). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4346136>
- Quesada López, M.I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. University of Minnesota Press.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.

- Sánchez Echeverri, M. (2024). La articulación en la transición de la educación media a la educación superior, el caso colombiano: Universidad en Tu Colegio. *Praxis educativa*, 28(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280108>
- Santos-Fuentefria, A., Ferrer-Vallin, M., Perdomo-Pérez, C.A., Pérez-Martínez, M., & Pedraza-Ferreira, U.J. (2022). El uso de videos como herramienta de motivación para estudiantes universitarios. Caso de estudio: Redes y consumidores. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(Especial 2), 415-433. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1482>
- Scharrer, E., & Ramasubramanian, S. (2015). Intervening in the Media's Influence on Stereotypes of Race and Ethnicity: The Role of Media Literacy Education. *Journal of Social Issues*, 71(1), 171-185. <https://doi.org/10.1111/josi.12103>
- Semenova, Y., & Sotnikova, S. (2021). Developing media literacy skills of future specialists in the contemporary teacher training education. *SHS Web of Conferences*, 97. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219701033>
- Sirin, S., Rogers-Sirin, L., & Collins, B. (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(3), 221-235.
- Smith, S.L, Pieper, K.P., Wheeler, S., & Neff, K. (2023). *Inclusion in Netflix Original U.S Scripted Series & Films*. USC Annenberg. https://assets.ctfassets.net/4cd45et68cgf/1a7Y054FDJFXOp2fZ6Bmnl/335a2f7e0d575f1d4308ffe9987bb856/Full_Report_Inclusion_in_Netflix_Film_Series_1_.pdf
- Soto Fernández, G. (2023). La era de consumo en la esfera audiovisual: series y plataformas streaming. *Seriarte, Revista científica de series televisivas y arte audiovisual*, (3), 102-123. <https://doi.org/10.21071/seriarte.v3i.15199>
- Stoll, J. (20 de julio de 2022). Netflix subscribers count worldwide 2013-2022. *Statista*. <https://bit.ly/3gR09Tm>.
- Tatto, M.T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- Toro, J., & Rodríguez, M.P. (2017). Formación en Ética en las Organizaciones: Revisión de la Literatura. *Información tecnológica*, 28(2), 167-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000200018>
- Torquemada, A.D., & Loredó, J. (2021). Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 101-114. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.006>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Wang, L., & Calvano, L. (2015). Is Business Ethics Education Effective? An Analysis of Gender, Personal Ethical Perspectives, and Moral Judgment. *Journal of Business Ethics*, 126(4), 591-602.