
















Integrando la ética empresarial y profesional en los estudios universitarios: un enfoque multidisciplinario utilizando recursos *e-learning* para la gamificación de la enseñanza y el aprendizaje basado en *serious games*

Integrating Business and Professional Ethics Across Undergraduate Studies: A Multidisciplinary Approach Using E-Learning Resources for Gamified Teaching and Serious Games-Based Learning

Miguel Marco-Fondevila^a mmarcof@unizar.es ; Eva Llera-Sastresa^b ellera@unizar.es ; Jesús Valero-Gil^a jvalero@unizar.es ; Alfonso Aranda-Usón^a alaranda@unizar.es ; Ana Garrido Rubio^a agarrido@unizar.es ; Jesús Gutiérrez Ilarduya^a guti@unizar.es ; Fernando Llena Macarulla^a fllena@unizar.es ; Teresa Montaner Gutiérrez^a montagut@unizar.es ; Alexia Sanz Hernández^c alex sanz@unizar.es ; Sabina Scarpellini^a sabina@unizar.es ; Inés Suárez Perales^a isuarez@unizar.es ; Mar Rueda Tomás^a mrueda@unizar.es  y M^a Pilar Latorre Martínez^d latorrep@unizar.es .

^a Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Zaragoza y ^b Escuela de Ingeniería y Arquitectura, Universidad de Zaragoza, ^c Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Zaragoza. ^d Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Universidad de Zaragoza.

How to cite: Marco-Fondevila, M.; Llera-Sastresa, E.; Valero-Gil, J.; Aranda-Usón, A.; Garrido Rubio, A.; Gutiérrez Ilarduya, J.; Llena Macarulla, F.; Montaner Gutiérrez, T.; Sanz Hernández, A.; Scarpellini, S.; Suárez Perales, I.; Rueda Tomás, M. y Latorre Martínez, M.P. (2024). Integrando la ética empresarial y profesional en los estudios universitarios: un enfoque multidisciplinario utilizando recursos *e-learning* para la gamificación de la enseñanza y el aprendizaje basado en *serious games*. En libro de actas: *X Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 11 - 12 de julio de 2024. Doi: <https://doi.org/10.4995/INRED2024.2024.18430>

Abstract

Business and professional ethics have traditionally been neglected in business and economics study programs, despite their importance in promoting appropriate work practices and social cohesion. However, following notable ethical scandals, their necessity in university education is increasingly recognized, emphasizing the crucial role of higher education in shaping ethical behaviors.

Integrating business and professional ethics into university education is crucial, and gamification is seen as an effective tool for fostering ethical skills. The University of Zaragoza's teaching innovation project aims to address this need and make a significant impact on student training by promoting skills related to ethical decision-making in the business and professional spheres.

This project, developed over three years with over 1,800 students, presents the main findings regarding the perception and assessment of ethics as a cross-cutting competence for study programs

Keywords: *transversal skills; ethics; gamification; integration*

Resumen

La ética empresarial y profesional ha sido tradicionalmente descuidada en los programas de estudio de empresa y economía, a pesar de su importancia para las prácticas laborales adecuadas y la cohesión social. Sin embargo, tras escándalos éticos notables, se reconoce cada vez más su necesidad en la educación universitaria, destacándose su papel crucial en la formación de comportamientos éticos.

La integración de la ética empresarial y profesional en la educación universitaria es crucial, y la gamificación se presenta como una herramienta efectiva para promover habilidades éticas en los estudiantes. El proyecto de innovación docente de la Universidad de Zaragoza busca abordar esta necesidad y tener un impacto significativo en la formación de estudiantes promoviendo habilidades relacionadas con la toma de decisiones éticas en el ámbito empresarial y profesional.

Este proyecto de tres años con más de 1.800 estudiantes, presenta los resultados obtenidos en cuanto percepción y valoración de la ética como competencia transversal para los planes de estudio

Palabras clave: *competencias transversales; ética; gamificación; integración*

1. Introducción

A lo largo de los años, la ética empresarial y profesional ha estado ausente de los planes de estudio de grados y másteres sobre empresa y economía. Sin embargo, la ética abarca comportamientos y pautas destinadas a promover prácticas laborales adecuadas y la cohesión social, cada vez más urgentes y reclamadas desde las instituciones, por lo que su enseñanza se ha vuelto esencial en la educación universitaria. Tras escándalos éticos notables, que han resaltado la importancia del comportamiento ético en el mundo empresarial, estudios como los de Huhn (2014) y Wang, Malhotra y Murnighan (2011) enfatizan el papel crucial de la educación universitaria en la formación de comportamientos éticos.

La OCDE subraya la necesidad de competencias éticas para el desarrollo sostenible y la cohesión social. En respuesta, la Universidad de Zaragoza ha reestructurado sus planes de estudio para incluir asignaturas relacionadas con la ética y la sostenibilidad en programas como Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Contabilidad, e Ingeniería Mecánica. Aunque estos cambios representan un avance, tal y como afirma Parks-Leduc et al. (2021) a nivel general, se requiere una mayor integración de la ética en la enseñanza, proponiéndose un enfoque distribuido que aborde la ética empresarial y profesional de manera integral en todas las asignaturas. Este enfoque permitiría analizar cuestiones éticas específicas de cada profesión en el contexto de cada materia, fomentando el análisis ético como una habilidad transversal en todas las titulaciones.

Por otro lado, la gamificación se ha destacado como una metodología docente efectiva, que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo, buscando mejorar los resultados de aprendizaje y motivación. La inclusión de *serious games*, diseñados con objetivos de aprendizaje específicos, ha demostrado tener efectos positivos en el aprendizaje cognitivo, motivacional y conductual (Sailler & Hommer, 2019). Los *serious games* son de interés en el desarrollo de las competencias del siglo XXI, permitiendo a los jugadores-aprendices adquirir competencias y motivación para aprender, experimentando la realidad virtual en una situación simulada, sin tener que enfrentar los riesgos reales (Kirriemuiry McFarlane, 2004).

Como refieren Romero y Turpo Gebera (2015), a lo largo de las últimas dos décadas, los serious games se han utilizado para generar distintos tipos de competencias, fomentando la colaboración para la toma de decisiones (Linehan, Lawson and Doughty, 2009), las habilidades de comunicación mediante la interacción con un personaje virtual (Vaasseny Daelemans, 2011), o la creatividad, usando la narración de cuentos y serious games para promover el conocimiento intergeneracional (Pannese et al, 2009).

Uno de los campos en los que más se ensayan serious games en aprendizaje es aquel que se vincula con competencias para el emprendimiento y el desarrollo empresarial, encaminados a promover la gestión empresarial como el desarrollado por la Babson Business school para apoyar el aprendizaje acerca del pensamiento empresarial (Romero y Turpo Gebera, 2015).

Enfocado al análisis del uso de los sistemas de información, Engström y Backlund (2022) estudian 6 casos de aplicación de serious games enfatizando la importancia del diseño de los juegos con relación a su utilidad, al objeto de maximizar el poder motivacional y de persuasión de los mismos, y su aplicación al campo profesional correspondiente. En este sentido, el diseño de los serious games debe tener siempre presente el objetivo de aprendizaje planteado, evitando que la ambición de hacer los juegos más atractivos y divertidos vaya en detrimento de su efectividad de aprendizaje (Westera, 2019).

Un proyecto de innovación docente desarrollado por la Universidad de Zaragoza a lo largo de tres años busca integrar técnicas de gamificación para promover el desarrollo de habilidades transversales relacionadas con la toma de decisiones éticas en el ámbito empresarial y profesional. Este proyecto, que involucra a profesores de diversas disciplinas, grados y asignaturas, tiene como objetivo impactar en la formación de aproximadamente mil estudiantes en su fase final

El proyecto de innovación docente que se presenta involucra a 13 profesores de la Universidad de Zaragoza de 4 centros, 6 titulaciones y 5 áreas de conocimiento y se calcula que, a lo largo de los tres años de implantación, haya impactado sobre la formación de más de un millar de estudiantes.

2. Objetivos

El objetivo fundamental de este proyecto de innovación educativa es iniciar un proceso de cambio en el enfoque de enseñanza sobre ética empresarial y profesional. En contraposición al enfoque actual, que es limitado y opcional, se pretende avanzar hacia un modelo más integral dentro del currículo de estudiantes de diversas disciplinas y áreas de conocimiento. Esto se logra mediante la integración de la gamificación como una metodología activa de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de fomentar la adquisición de habilidades y el análisis de las implicaciones éticas en las decisiones profesionales futuras de los alumnos.

Para lograr este objetivo general, se planteó la consecución de cinco objetivos específicos:

- Desarrollar temas que puedan ser abordados desde diversas áreas de conocimiento con el mismo enfoque en la ética empresarial.
- Diseñar actividades basadas en la gamificación que puedan integrarse en los programas de las asignaturas.
- Definir indicadores para medir la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.
- Evaluar la respuesta de los estudiantes a lo largo de distintos cursos, al objeto de contrastar diferentes comportamientos en el tiempo.

- Comparar los resultados obtenidos en las distintas titulaciones/asignaturas cursadas, al objeto de valorar la sensibilidad hacia cuestiones éticas en función de los contenidos docentes.

3. Desarrollo de la innovación

El proyecto se ha desarrollado a lo largo de tres cursos académicos, y en cada uno de ellos se han implementado tres fases para el Diseño de actividades, la Implementación de las actividades y el Análisis, evaluación y divulgación de los resultados.

Primera fase:

En cada uno de los años del proyecto, pero en especial en el primer curso, se llevó a cabo un proceso colaborativo entre los profesores participantes en el proyecto para recopilar un abanico de temas comunes, relacionados con la ética, y adaptados al nivel de cada asignatura involucrada.

Con el fin de extender tanto el alcance como la profundidad de estas actividades, incentivando el aprendizaje colaborativo y multidisciplinario entre estudiantes y profesores, así como entre diferentes programas y asignaturas, se identificaron metodologías innovadoras de gamificación haciendo uso de herramientas de e-learning y colaboración en red. Como consecuencia de esta etapa, cada docente elaboró una ficha, y los alumnos respondieron posteriormente a un cuestionario ad-hoc (Figura 1).


PIIDUZ_1_2023-4897 Ficha de actividad		 Universidad Zaragoza						
Nombre Profesor/a:		Expresa tu nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones , siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo con la afirmación.						
Asignatura:								
Curso:								
Grupo:								
Titulación:								
Facultad:								
Título de la actividad:								
Fecha de realización:								
Resumen: <i>(máximo 250 palabras)</i>								
Nº de alumnos:								
Principal metodología docente utilizada: <i>(gamificación, estudio de caso o simulación)</i>								
Valoración de la actividad por el profesor/a: <i>(máximo 150 palabras)</i>								
		1	2	3	4	5	6	7
		La ética se ha introducido en las asignaturas de los planes de estudios del grado/postgrado que estoy cursando. (2)						
		Se debería aumentar la dedicación a temas de ética empresarial y profesional en los actuales planes de estudios del grado/postgrado que estoy cursando. (10)						
		Favorecerá mi desarrollo profesional. (3)						
		Favorecerá mi empleabilidad en el futuro. (8)						
		Aumentará la calidad (salario, ambiente de trabajo, motivación, autorrealización, etc.) de mi empleo en el futuro. (9)						
		Tendrá un impacto positivo en la economía. (11)						
		Valora la importancia de llevar a cabo las siguientes acciones en el plan de estudios de la titulación que estás cursando						

Fig. 1. Ficha de actividad y fragmento del cuestionario

En esta etapa, con el objetivo de evaluar el grado de adquisición de competencias por parte de los estudiantes, se elaboraron dos cuestionarios destinados a los participantes en cada actividad programada. Estos cuestionarios, diseñados según un experimento de tipo *between-subjects* sin grupo de control, fueron concebidos para analizar la efectividad de las actividades implementadas. Específicamente, se esperaba que la información proporcionada por los alumnos a través de este proceso contribuyera a comprender cómo cambian las preferencias, actitudes y conocimientos en torno a la ética empresarial y profesional con la implementación de las diversas actividades.

Los cuestionarios se prepararon de manera que todas las preguntas fueran claras, sin ambigüedades y utilizando un lenguaje de fácil comprensión. Dado que los encuestados eran estudiantes, se seleccionaron cuidadosamente las preguntas para que la encuesta fuera exhaustiva sin resultar excesivamente larga. Se procuró que los encuestados dedicaran entre 5 y 10 minutos para completarlas, solicitando únicamente la información más relevante y evitando la repetición de preguntas. Todas las respuestas se recogieron en formato cerrado, utilizando una escala Likert del 1 al 7, donde el valor medio se sitúa en 4.

Segunda fase:

En la segunda fase, se llevaron a cabo las actividades diseñadas en la etapa anterior mediante técnicas de gamificación educativa y otros recursos tecnológicos apropiados para su aplicación en las asignaturas universitarias pertinentes. Esta fase estuvo al cargo de los profesores responsables de las distintas asignaturas involucradas, quienes también se encargaron de recopilar datos para evaluar el impacto de las actividades entre los estudiantes.

La siguiente tabla resume las actividades desarrolladas (algunas de ellas por varios profesores en grupos diferentes):

Tabla 1. *Actividades desarrolladas en el marco del proyecto de innovación*

Metodología	Asignatura	Titulación	Centro	Título de la actividad
Estudio de caso	Contabilidad Directiva (3º)	Graduado en Administración y Dirección de Empresas	Facultad de Economía y Empresa	Ética en la profesión contable
	Contabilidad Directiva (5º)	Programa conjunto en Derecho- Administración y Dirección de Empresas		Ética en la profesión contable
	Investigación de Mercados II (3º)	Graduado en Marketing		Debate a partir de ejemplos prácticos
	Análisis de Estados Financieros (3º)	Graduado en Administración y Dirección de Empresas en inglés		Ética en la profesión contable
Juego de rol	Dirección y gestión de los recursos humanos (3º)	Grado en Recursos Humanos y Relaciones Laborales	Facultad de Ciencias de Ciencias Sociales y del Trabajo	La ética en la gestión de los RRHH
	Sociología de las Organizaciones (4º)	Graduado en Administración y Dirección de Empresas	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	Las empresas occidentales ante el conflicto ruso-ucraniano: Toma de decisiones y ética empresarial
	Organización y Gestión Interna (2º)	Graduado en Finanzas y Contabilidad	Facultad de Economía y Empresa	El papel de la ética en la toma de decisiones organizacional y de los individuos en el seno de las organizaciones
		Graduado en Marketing		
Máquinas y Motores Térmicos (3º)	Graduado en Ingeniería Mecánica	Escuela de Ingeniería y Arquitectura	La ética en las declaraciones medioambientales.	

Adaptadas a los contenidos y objetivos de las asignaturas en las que se impartieron, las actividades sobre ética profesional, por ejemplo, se basaron en debates a partir de casuísticas polémicas que se relacionan con la realidad actual, y que planteaban dilemas éticos. A partir de la discusión abierta y de la exposición de

argumentos y contra-argumentos, los propios alumnos se enfrentan al conflicto entre perspectivas, intereses y cultura empresarial y, por tanto, a la importancia de la dimensión ética en la toma de decisiones.

En la ética en Investigación de Mercados, por otro lado, se ha trabajado con ejemplos reales de estudios de mercado, planteando diversas preguntas para suscitar un debate acerca de los aspectos éticos de cuestiones como el diseño de los estudios, las técnicas de análisis empleadas o la manera en la que se presentan los resultados. Al asumir el papel de “ciudadano que escucha noticias basadas en estudios de mercado”, los alumnos se hacen conscientes de la importancia de la ética, facilitando la comprensión sobre la necesidad de que la apliquen también ellos en su vida académica y en su futura vida profesional.

Si en un primer momento se pide a los estudiantes que expresen cómo se sienten cuando, como ciudadanos, ven en los medios de comunicación noticias similares, posteriormente, se traslada la reflexión a qué pasaría si en su futuro profesional contratasen un estudio que presentase las carencias detectadas en los ejemplos expuestos, trasladando el debate, por último, al papel que tienen y tendrán como investigadores y la importancia de desarrollar los estudios con principios éticos.

Algunas de las actividades han utilizado métodos de enseñanza basados en estudios de caso y discusiones grupales para explorar los principios básicos del código ético para contadores y el Código ICC/ESOMAR. Por ejemplo, en la actividad de Investigación de Mercados, se han discutido ejemplos reales de estudios de mercado que carecen de aplicación ética del Código ICC/ESOMAR. Se ha animado a los estudiantes a reflexionar sobre sus sentimientos como ciudadanos al encontrarse con noticias similares en los medios y a considerar las implicaciones si encargaran tales estudios en sus futuras carreras. También se ha debatido el papel de los investigadores y la importancia de realizar estudios con principios éticos, con preguntas centradas en el diseño de estudios, técnicas de análisis y presentación de resultados.

Otras actividades han desarrollado juegos de rol como los basados en el dilema del prisionero. Se han utilizado herramientas como *Google Apps for Education*, *Mentimeter*, *Socrative* y la aplicación "*Ethical Decision Making*" del Centro Markkula de la Universidad de Santa Clara. Estas mismas actividades se han abordado desde perspectivas diversas en las asignaturas "Organización y Gestión Interna" y "Máquinas y Motores Térmicos", así como con enfoques diferentes en los distintos cursos.

El objetivo ha sido ofrecer críticas constructivas de los axiomas tradicionales de la toma de decisiones organizativas mediante el estudio de problemas de decisión en las organizaciones. La actividad sigue un esquema de tres partes: primero, utilizar el dilema del prisionero para explorar las implicaciones éticas de decisiones con comportamientos poco éticos; segundo, se analiza el caso *Dieseldgate* de Volkswagen (u otros similares) para comprender las consecuencias de un comportamiento empresarial poco ético. Finalmente, con la guía del instructor, se extraen conclusiones teóricas sobre la toma de decisiones éticas en las organizaciones basadas en el contenido del curso, tanto desde una visión puramente económica, como desde el comportamiento organizacional, o la mirada a los aspectos técnicos.

Antes y después de la actividad, se evalúan el interés de los estudiantes en incorporar la ética en los objetivos de aprendizaje y su impacto esperado en sus futuras carreras a través de cuestionarios.

Tercera fase:

La fase final del proyecto implica la evaluación y medición de los resultados basados en observaciones, datos recopilados por los instructores y encuestas específicas a los estudiantes, a lo largo de los tres cursos en los que se ha desarrollado la actividad.

Tanto los resultados obtenidos, como las implicaciones derivadas de los mismos se presentan en el apartado siguiente.

4. Resultados

Hasta la fecha (las actividades siguen en marcha), y a lo largo de los tres años de realización del proyecto, han participado en el proyecto alrededor de 1.800 estudiantes entre las distintas asignaturas participantes en el proyecto. Además, se han recabado de 1.017 encuestas/cuestionarios que trasladan las opiniones y percepciones de los estudiantes sobre la actividad.

En primer lugar, a tenor de las 32 fichas cumplimentadas, la valoración de los profesores es altamente positiva “enriquecedora para el profesor y los estudiantes ya que ha permitido transmitir conceptos y formas de actuación que pocas veces podemos enseñarles a los alumnos”. La aplicación de hechos reales del contexto empresarial favorece que los estudiantes se motiven, estableciendo una sincronización entre las realidades contables de las empresas y los ejemplos analizados. Por otro lado, pasar de estudiantes a ciudadanos, les aporta una percepción distinta de la realidad y la información relacionada con los estudios de mercado, la manipulación y la credibilidad de las noticias. Existe consenso por parte de todos los docentes en que las herramientas de gamificación “han sido claves para fomentar una participación activa del estudiantado garantizando el ambiente idóneo para el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En segundo lugar, la percepción de los estudiantes a lo largo de los 3 años de proyecto es generalmente positivas, aunque con valoraciones medias en cuanto al grado de implantación y futuro de la ética en la enseñanza. La tabla siguiente refleja las puntuaciones medias otorgadas por los alumnos durante los tres años, tanto al inicio de la actividad como al final de la misma:

Tabla 2. Resultados de la encuesta inicial y valoración posterior

Pregunta encuesta (puntuación entre 1 y 7)	21/22	22/23	23/24
La ética se ha introducido en las asignaturas de los planes de estudios del grado/postgrado que estoy cursando.	4,18	4,33	4,50
Se debería aumentar la dedicación a temas de ética empresarial y profesional en los actuales planes de estudios.	5,54	5,72	5,61
Favorecerá mi desarrollo profesional	5,56	5,72	5,70
Favorecerá mi empleabilidad en el futuro	5,16	5,34	5,27
Aumentará la calidad (salario, ambiente de trabajo, motivación, autorrealización, etc.) de mi empleo en el futuro.	5,07	5,15	5,16
Tendrá un impacto positivo en la economía	5,47	5,62	5,58
Tendrá un impacto positivo en la sociedad.	6,06	6,23	6,12
Mi valoración global de la actividad es muy positiva	5,56	5,81	5,51
La actividad es o va a ser relevante para mi desarrollo profesional.	5,23	5,35	5,23
La actividad trata temas de gran relevancia, actualidad e importancia.	5,61	5,94	5,70
La actividad guarda estrecha relación con los estudios que estoy cursando	5,67	5,87	5,84

Como puede observarse, las puntuaciones son esencialmente positivas, aunque pueden verse diferencias notables entre la primera pregunta, que incide en el grado de implantación actual de la ética en los planes de estudio (la peor puntuada), y las demás preguntas, enfocadas al interés y beneficios de dicha implantación. Especialmente relevante es la pregunta relativa al impacto positivo en la sociedad que tendría la implantación de la ética en los planes de estudio (la mejor puntuada). Por un lado, parece que el impacto positivo en la sociedad no está necesariamente vinculado a un impacto igualmente positivo en la economía, lo que induce a pensar en cierta disociación entre la una y la otra en la mente de los alumnos y, en consecuencia, en una concepción de desarrollo económico no alineado con el desarrollo social o la sostenibilidad. Por otro lado, ese mismo impacto positivo en la sociedad no parece tener correspondencia en la empleabilidad, desarrollo profesional o la calidad del empleo, cuyas puntuaciones se asumen más vinculadas al impacto en la economía.

Tanto en la encuesta inicial como en la valoración posterior, las puntuaciones a lo largo de los tres años reflejan un comportamiento homogéneo, aunque más de tipo sincrónico que diacrónico. Pueden observarse diferencias generalizadas en las puntuaciones entre el curso 21/22 y el 22/23, mejorando en todos los casos, así como un ligero retroceso o estancamiento entre el curso 22/23 y el 23/24, exceptuando la primera pregunta, siempre creciente, que refleja la paulatina incorporación de la ética en los planes de estudio. A nivel sincrónico, no obstante, resulta interesante observar la homogeneidad de las puntuaciones año a año, en cuanto a que las diferencias en las puntuaciones entre unas preguntas y otras se mantienen relativamente constantes.

Habida cuenta que los alumnos participantes en el proyecto cursan estudios diferentes, especialmente en cuanto a la orientación técnica y, por tanto, a la expectativa de dedicación profesional, se ha analizado el resultado de las encuestas agrupando a los alumnos a partir de las asignaturas en las que recibieron la práctica del proyecto. Las cinco asignaturas principales con contenidos netamente distintos dentro del contexto de la empresa y la economía en las que se ha impartido la práctica sobre ética son la Contabilidad Directiva (CD), la Investigación de Mercados (IM), la Sociología de la Organizaciones (SO), el Análisis Financiero (AF), y la Organización y Gestión Interna (OGI). La tabla 3 refleja las puntuaciones obtenidas:

Tabla 3. Resultados de la encuesta inicial y valoración posterior según asignatura participante

Pregunta encuesta	CD	IM	AF	SO	OGI
La ética se ha introducido en las asignaturas de los planes de estudios del grado/postgrado que estoy cursando.	4,65	5,07	4,53	3,50	3,91
Se debería aumentar la dedicación a temas de ética empresarial y profesional en los actuales planes de estudios del grado/postgrado que estoy cursando.	5,67	5,39	5,76	6,00	5,79
Favorecerá mi desarrollo profesional	5,91	5,64	5,64	5,80	5,61
Favorecerá mi empleabilidad en el futuro	5,68	5,21	5,38	5,00	5,43
Aumentará la calidad (salario, ambiente de trabajo, motivación, autorrealización, etc.) de mi empleo en el futuro.	5,42	4,96	5,44	4,70	5,24
Tendrá un impacto positivo en la economía	5,91	5,04	5,71	5,90	5,52
Tendrá un impacto positivo en la sociedad.	6,33	5,85	6,51	6,50	5,95
Mi valoración global de la actividad es muy positiva	5,74	5,57	5,84	6,00	5,89
La actividad es o va a ser relevante para mi desarrollo profesional.	5,49	5,39	5,00	5,60	5,28
La actividad trata temas de gran relevancia, actualidad e importancia.	5,96	5,75	5,82	6,40	5,80
La actividad guarda estrecha relación con los estudios que estoy cursando	5,77	6,01	5,51	6,20	5,85

En primer lugar, puede observarse la disparidad entre algunas asignaturas en preguntas como la del grado de implantación de la ética en la materia, la percepción de mejora de la calidad y salario del empleo, o hasta qué punto la actividad guarda relación con los estudios cursados. Así mismo, se observa como los alumnos que perciben una menor presencia de la ética en sus estudios, son también los que en mayor medida consideran que dicha presencia debería incrementarse.

Por otro lado, aunque no en todos los casos, puede observarse cierta correlación entre la puntuación otorgada y el tipo de metodología empleada para la práctica, sea estudio de caso o juego de rol. Así, la presencia de la ética en los planes de estudio y, su ‘contraparte’, la necesidad de aumentar dicha presencia, es significativamente distinta entre ambas tipologías de gamificación.

5. Conclusiones

A lo largo de los tres años en que se ha desarrollado, el proyecto de implantación de la ética en estudios del ámbito empresarial a través de la gamificación, combinando distintas asignaturas, metodologías y docentes, ha arrojado conclusiones interesantes, tanto a nivel del interés de la materia, como del impacto del tipo de práctica abordado.

Se ha hecho patente el interés del alumnado por incorporar la visión ética en la materia y la profesión, así como la utilidad percibida para su futuro profesional y para la sociedad en su conjunto. Desde un punto de vista temporal, los tímidos, pero continuos acercamientos a cuestiones como la ética, la sostenibilidad o la gobernanza, que se han visto a lo largo de estos años en los planes de estudios de las universidades participantes, son apreciados por los alumnos, cuyas respuestas atestiguan que tales esfuerzos se perciben y se valoran positivamente.

En este sentido, nuestros resultados confirman que alumnos y docentes perciben la importancia de la incorporación de la ética en la educación, en línea con Wang, Malhotra y Murnighan (2011), y que lo relacionan directamente con la actualidad y el entorno extramuros de la facultad. La capacidad para incorporar la variable ‘ética’ es de gran importancia para el desarrollo social y profesional del alumnado, potenciando su empatía y sus habilidades para mejorar el trabajo desde la perspectiva de la responsabilidad social, una habilidad cada vez más valorada en las empresas.

Por otro lado, el uso de técnicas de gamificación ha mostrado, tanto en docentes como en alumnos, el potencial para abordar cuestiones transversales e interrelacionadas con las materias mismas, indicando el camino a seguir para potenciar el aprendizaje cognitivo y motivacional (Sailler & Hommer, 2019). A tenor de los resultados obtenidos, diseñar una actividad para una sesión práctica, dedicada exclusivamente a la toma de decisiones éticas y los comportamientos morales enriquece la propuesta formativa de las asignaturas y contribuye a fortalecer las competencias transversales de los estudiantes.

El objetivo último de este proyecto es la continuidad en la incorporación de la ética en los estudios empresariales y económicos, así como en otros que puedan sumarse a la iniciativa, colaborando con metodologías innovadoras que faciliten la generación de conocimiento transversal, crítico y socialmente responsable. En ese sentido, se espera que a lo largo de los próximos años puedan obtenerse nuevos resultados que enriquezcan los obtenidos hasta ahora, y abran nuevas oportunidades de mejora.

Referencias

- Engström, H., & Backlund, P. (2022). Serious games design knowledge : Experiences from a decade (+) of serious games development. *EAI Endorsed Transactions on Serious Games*, 6(1), 1–13.
<https://doi.org/10.4108/eai.27-5-2021.170008>
- Huhn, M. P. (2014). You reap what you sow: How MBA programs undermine ethics” en *Journal of Business Ethics*, 121: 527–541.
- Kirriemuir, J. y McFarlane, A. (2004). *Literature Review in Games and Learning*. Bristol: Nesta Futurelab series, report 8.
- Linehan, C.; Lawson, S. y Doughty, M. (2009) *Tabletop Prototyping of Serious Games for ‘Soft’ Skills Training*.(182-185). *Proceedings of 1st International Conference in Games and Virtual Worlds for Serious Applications 2009*.
- Pannese, L.; Hallmeier, R.; Hetzner, S. y Confalonieri, L. (2009). *Storytelling and serious games for creative learning in an intergenerational setting*. Paper presented at the 3rd European Conference on Games Based Learning (ECGBL), Graz, Austria.
- Parks-Leduc, L., Mulligan, L., Rutherford, M.A. (2021). “¿Can Ethics Be Taught? Examining the Impact of Distributed Ethical Training and Individual Characteristics on Ethical Decision-Making” en *Academy of Management Learning and Education* 20, 30–49.
- Romero, M., & Turpo Gebera, O. (2015). *Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI*. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (34). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/233511>
- Sailer, M., Homner, L. (2020). “The Gamification of Learning: A Meta-analysis” en *Educational Psychology Review*. 32, 77–112.
- Vaassen, F. y Daelemans, W. (2011). *Automatic Emotion Classification for Interpersonal Communication*. 2º Workshop on Computational Approaches to Subjectivity and Sentiment Analysis (WASSA 2011)
- Wang, L., Malhotra, D., & Murnighan, J. K. (2011). “Economics education and greed” en *Academy of Management Learning & Education*, 10: 643–660.
- Westera, W. (2019). *Why and How Serious Games can Become Far More Effective: Accommodating Productive Learning Experiences, Learner Motivation and the Monitoring of Learning Gains*. *Educational Technology & Society*, 22 (1), 113–123.