

# Concepciones de la ética en docentes universitarios y su influencia en la educación superior

Ethical Conceptions in University Professors and Their Influence in Higher Education

Concepções de ética em professores universitários e sua influência no educação superior

Henry David Bazurto-Barragán

Diana Yuneiry Higuera-Ramírez

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10324>

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la concepción de ética predominante en los docentes de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, y comprender el significado que esta tiene para la vida personal de los estudiantes. Para ello, se empleó un método de investigación mixto, en concreto, un diseño transformativo secuencial (DITRAS). Dentro de los principales hallazgos se encontró que la concepción ética predominante en los docentes fue la de la virtud, aun cuando los hallazgos estadísticos no marcaron una diferencia significativa. Por otra parte, se logró establecer que la coherencia comportamental del profesor (discurso y actos) en materia y el reconocimiento del respeto bilateral (docente-estudiante y

viceversa) pueden operar como elementos facilitadores del aprendizaje de la ética.

*Palabras clave:* ética; docente; estudiante; educación; educación superior; psicología.

## Abstract

The general objective of this research was to identify the predominant conception of ethics in the Professors of the Faculty of Psychology of the Konrad Lorenz University Foundation and to understand the meaning it has for the personal life of the students. The research used a mixed methodology: a sequential transformative design (DITRAS). Among the main results, it was found that the predominant ethical conception in teachers was the virtue ethic even though the differences were not

---

Henry David Bazurto-Barragán ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1831-1133>

Diana Yuneiry Higuera-Ramírez ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7747-5085>

El proyecto desarrollado para el presente artículo fue sometido al Comité de Investigación de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. No existe conflicto de intereses por parte de los autores.

Dirigir la correspondencia a Henry David Bazurto Barragán. Dirección: Carrera 5 N.º 21-38, Bogotá, Colombia. Escuela de Estudios Transversales. Correo electrónico: [bazurtob@gmail.com](mailto:bazurtob@gmail.com)

---

Para citar este artículo: Bazurto-Barragán, H. D., & Higuera-Ramírez, D. (2021). Concepciones de la ética en docentes universitarios y su influencia en la educación superior. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(3), 1-19. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10324>

statistically significant. On the other hand, it was possible to establish that the behavioral coherence of the teachers (discourse and acts) in the course and the recognition of bilateral respect (teacher-student and viceversa) can operate as facilitating elements in the learning of ethics. *Keywords:* Ethics; professor; student; education; higher education; psychology.

### Resumo

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar a concepção predominante de ética nos professores da Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Konrad Lorenz e compreender o significado que ela tem para a vida pessoal dos alunos. Foi utilizado um método de pesquisa misto, especificamente um design sequencial transformativo (DITRAS). Entre os principais achados, verificou-se que a concepção ética predominante nos professores foi a de virtude, mesmo quando não houve diferença significativa entre os resultados. Por outro lado, foi possível estabelecer que a coerência comportamental do professor (fala e atos) na matéria e o reconhecimento do respeito bilateral (professor-aluno e vice-versa) podem operar como elementos facilitadores da aprendizagem da ética.

*Palavras-chave:* ética; professor; aluno; educação; ensino superior; psicologia.

El papel del docente en la construcción del conocimiento y el fomento de los valores en los miembros de la sociedad es un elemento fundamental en la formación de los individuos. El papel e imagen que este tiene en el entorno académico moldea y modela comportamientos, pensamientos y cosmovisiones en sus oyentes, los cuales, adoptan formas similares de pensar, hablar y actuar a la de su interlocutor. Dentro de las distintas esferas que los docentes pueden llegar a interpelar en sus oyentes, se encuentra la dimensión ética del ser humano, una dimensión que está en gran medida vinculada con la formación en valores y con la manera “adecuada” o “correcta” de actuar ante las situaciones de la vida.

En muchos casos, los docentes sin tener un pleno conocimiento sobre las diferentes teorías éticas, promueven comportamientos o formas de pensar a través de los discursos que promulgan en las aulas de clase. Dichas maneras de comunicar una idea, conocimiento o un conjunto de valores pueden enseñarse de modo indirecto mediante actitudes, discursos, comentarios o acciones que ejercen una gran influencia en la manera en la que los estudiantes comprenden la importancia de la ética en el ejercicio profesional y fuera de él (Suárez et al., 2012).

Por tal motivo, la educación en ética se considera una pieza fundamental en la formación de los profesionales del país, generando así una posible influencia en la apropiación del conocimiento y las pautas que orientan el ejercicio ético de sus labores sin importar las áreas en las que se desempeñen. Particularmente, los psicólogos constituyen un gremio en el que se han reportado diversas quejas relacionadas con la praxis inadecuada de sus profesionales. Esto se evidencia en cifras presentadas por la Dirección Ejecutiva de los Tribunales Deontológicos de Psicología entre el 2008 y el 31 de marzo del 2018, en las cuales se han reportado 312 casos de mala praxis dentro del ejercicio de la psicología en sus diferentes ramas. Estas cifras, si bien no expresan la totalidad de casos en el país, son una fotografía que permite un acercamiento a la realidad dentro del gremio en materia de ética profesional.

Lo anterior es una pequeña muestra de la importancia que tiene el estudio de la enseñanza y reflexión de la ética dentro y fuera del ámbito educativo. Sin embargo, este es un campo poco examinado. De acuerdo a lo descrito por Hoyos y Ruiz (2002), se pueden encontrar 30 proyectos de investigación, la mayoría empíricos, en educación ética en el país durante la década del noventa en el siglo pasado, lo cual representa una muestra muy reducida del interés que este tema ha generado para el contexto colombiano, ya sea por falta de preparación y conocimiento de los docentes e investigadores, o por la poca relevancia que se le atribuye.

A nivel latinoamericano son numerosos los estudios que señalan la influencia o impacto que el profesor tiene en los estudiantes dentro del proceso académico. La mayoría de investigaciones que indagan la relación docente-estudiante reconocen que las actitudes, discursos, acciones y personalidades de los educadores pueden generar cambios significativos en el comportamiento y pensamiento de sus oyentes (Garbarini, 2011; López et al., 2012; Miralles, 1998; Moreno & Cervelló, 2004; Papahiu & Piña, 2004).

En la última década del siglo xx y la primera década del siglo xxi ha existido un gran interés en incorporar a los programas de formación universitaria temas concernientes a la ética y al comportamiento moral en estudiantes universitarios y adultos jóvenes. Todos estos esfuerzos se han visto altamente motivados debido a los numerosos escándalos de corrupción, malversación de fondos y a las crisis económicas que se han observado no solo en Colombia sino en el mundo (Guerrero & Gómez, 2013). Una muestra de estos intentos se puede ver reflejada en los trabajos desarrollados por Dewantara et al. (2021), Kirya (2019), Gykonyo (2019), Dill (2012), Josefsson (2011), Byrd (2011) y Hallak y Poisson (2005), entre otros.

En ese sentido, es necesario generar conocimiento referente a la importancia de la educación ética, no solo vista como cátedras académicas, sino como construcción integral de los profesionales del país. A partir de esto, en el presente artículo se darán a conocer los hallazgos de esta investigación, cuyo objetivo fue identificar la concepción de ética predominante en los docentes de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz y comprender el significado que esta tiene para la vida personal de los estudiantes.

Como referentes teóricos se tomaron seis concepciones éticas que se explicarán a continuación, las cuales no solo constituyen una postura filosófica particular, sino también una cosmovisión propia de cada individuo.

## Concepciones éticas

### Concepción de la ética aristotélica

Para Aristóteles el razonamiento es uno de los elementos fundamentales e inherentes al ser humano, presente en cada una de las esferas que lo constituyen. Por lo tanto, concibe la ética como un “hacer” basado en nuestra capacidad racional, en cuyas consecuencias se garantiza el bienestar tanto del individuo como de su comunidad. Es decir, cada una de las acciones realizadas debe pasar por un proceso racional previo, tras el cual se opta por ejecutar aquellos actos encaminados al logro de nuestra felicidad sin que estos representen un perjuicio para nosotros o para los demás. Dicha felicidad es el propósito de la ética y fin último de la existencia humana (Aristóteles, 2003).

De acuerdo con lo anterior, la persona que obtiene la felicidad es aquella que logra tener una vida virtuosa, lo que significa vivir en búsqueda de la excelencia en cuanto se es ser humano y en cuya consecución es necesario, irremediamente, desarrollar la capacidad racional; pues es gracias a ella que se logran realizar buenas acciones, que al ser practicadas de manera continua se constituirán en un hábito que, a su vez, será una virtud (Guarilia, 1997). Esta virtud es la “medida exacta”, el punto medio de nuestras pasiones y deseos que permitirá la ejecución de la conducta apropiada al evitar el desequilibrio producido por defectos o excesos (Gómez-Lobo, 1998).

### Concepción de la ética de la virtud

En esta postura se retoman nociones como la virtud y el *telos* o fin último de los individuos, presente en el pensamiento aristotélico, a lo que se adiciona el énfasis en el papel social que cada sujeto desempeña, no solo por la procura del bien propio y comunitario, sino por el impacto que el contexto histórico-cultural de un sujeto tiene sobre sus actos (Suárez et al., 2012).

Esta es una teoría neo-aristotélica que se basa en la propuesta de una multiplicidad de éticas, en la que cada sociedad determina sus propias nociones de lo bueno y lo malo, creando además, sus propias acepciones acerca de la virtud (Suárez et al., 2012). Sin embargo, estas ideas referentes a la virtud deben estar ligadas a una definición general, lo cual se dificulta a causa de los múltiples usos que el término ha adquirido a lo largo de la historia, e impide la unificación de un significado claro que permita establecer sus características definitorias (MacIntyre, 2004). Dadas estas circunstancias, Alasdair Chalmers MacIntyre, elaboró una definición en la que resalta tres elementos fundamentales: la práctica, entendida como cualquier actividad compleja socialmente establecida llevada a cabo en cooperación con otros; el orden narrativo de una vida humana única, en donde se reconoce que las acciones llevadas a cabo emergen en unas condiciones sociales e históricas particulares que las justifican y es a través de la narración que se haga de ellas, que adquieren sentido; y por último, la tradición moral, la cual establece que la búsqueda del bien realizada por cada sujeto responde a las circunstancias sociales y a los factores históricos que caracterizan a una sociedad particular, de manera que lo “bueno” está determinado incluso desde el momento previo a su nacimiento.

En conclusión, MacIntyre define la virtud como una disposición que subyace a las prácticas, brinda acceso a los bienes internos que proporciona y guía al sujeto en la búsqueda de una vida buena, cuyas características dependen de las condiciones sociales e históricas de la comunidad a la que se pertenezca (MacIntyre, 2004).

### **Concepción de la ética de la justicia**

Desde el punto de vista teórico, Kohlberg fundamenta su teoría psicológica de la moral tomando como referente la tradición filosófica de occidente enmarcada en los postulados propios de Platón, Kant y Rawls (Frisancho, 1998). La teoría de

Kohlberg asume la primacía de lo cognitivo y define la acción moral como un acto que sigue un proceso de razonamiento y juicio moral basado en los principios de justicia, los cuales se entienden como “la mejor manera de solucionar conflictos entre individuos que mantienen demandas diferentes e incompatibles” (Kohlberg, 1985, p. 6). Desde la perspectiva de Kohlberg, un razonamiento moral verdadero incluye aspectos tales como la imparcialidad, la universalidad y la prescriptividad.

Para Kohlberg, la justicia resulta ser un asunto crucial dentro de su teoría, razón por la cual se basa en los planteamientos de la teoría de Rawls, quien asume la justicia como la primera virtud de las instituciones sociales. Dicho de otro modo, la justicia no es un valor más, es un principio a través del cual los valores son evaluados (Frisancho, 1998). De acuerdo con Rawls (1971), la sociedad debe establecer una serie de reglas que sean justas para todos, para luego vivir con base en esos acuerdos. Esta teoría se apoya de manera contundente en la noción de que las personas son racionales y desinteresadas —de manera preliminar—, lo cual ayudará a realizar un proceso de deliberación adecuado; esto podría lograrse adoptando la “posición original” desde la cual los deliberantes ignoran su posición actual en la sociedad, de tal modo que elegirán principios de gobierno que sean justos para todos.

Adicional a lo anterior, Kohlberg propone un desarrollo moral compuesto por una serie de estadios secuenciales acordes a la edad del sujeto, con lo que sugiere una modificación de la moralidad con el pasar de los años hasta llegar al punto de desarrollo máximo caracterizado por la concepción de principios éticos que han de ser seleccionados con base en la comprensión lógica, consistencia y universalidad (Yáñez, 2001).

La evaluación de este desarrollo moral se medirá con la cercanía que el sujeto tenga al estadio final, momento en el que sus acciones serán completamente independientes del contexto, y en donde el criterio moral será la justicia, basada

en principios universales y el respeto por las libertades individuales (Yáñez, 2001).

### Concepción de la ética del cuidado

Esta concepción centra sus premisas en la defensa de la autonomía e igualdad, nociones con las que se pretende garantizar que todas las personas ofrezcan y reciban el cuidado suficiente para sus necesidades (Robinson, 2010, citado por Cortés, 2011), promoviendo así la igualdad ante la ley y la consecución de oportunidades para las mujeres y minorías, ya que han sido poblaciones marginadas en la ética liberal planteada por Kohlberg (Cortés, 2011). Para su consecución, en primera instancia se debe procurar el bienestar de sí mismos antes de promover el de los demás como un acto de responsabilidad guiado a la construcción conjunta de la democracia en donde la benevolencia, el compromiso y la responsabilidad con los otros, son el margen tras el cual se trazan los juicios que se harán sobre la comunidad (Gilligan, 2013). Para alcanzar dicho propósito es necesario considerar el contexto específico de las personas, así como sus intereses y perspectivas, estimulando siempre el reconocimiento de las diferencias y contemplando las implicaciones o repercusiones morales de las acciones, de tal forma que se evite el daño hacia el prójimo y hacia sus relaciones (Yáñez, 2001).

### Concepción de la ética del discurso

La ética del discurso, también denominada ética discursiva, es una ética procedimental que apela a un método específico para tomar una decisión que afecta a otros. Plantea que ante una situación de conflicto será necesario —para su resolución— realizar un proceso deliberativo, en el cual, si existe aceptación por parte de *todos* los afectados ante la fundamentación de una norma, su aplicación o ante la toma de una decisión que comprometa los intereses de una comunidad, esa norma o decisión —previamente evaluada—,

representará un curso de acción justo y adecuado. Es importante señalar que la norma o decisión debe ser avalada por *todos* los miembros de la comunidad o grupo que serán afectados, pues todas aquellas acciones que no representen un acuerdo entre los participantes, serán entendidas como injustas o inadecuadas (Magnet, 2013).

### Concepción de la ética kantiana

La ética presentada por Kant es cognitivista. En esta, el papel de la razón es esencial y central en sus planteamientos. Desde su perspectiva, la conducta del hombre puede ser orientada por la razón que le permite avanzar desde sus estados de “inmadurez” hasta alcanzar los ideales de libertad, justicia y paz anhelados. Este ideal —de que la razón pueda gobernar y dirigir la vida del hombre—, es una de las características más sobresalientes del periodo de la Ilustración, donde la fe en la razón y en las capacidades del hombre guiarán el presente y futuro de las acciones humanas. Desde la perspectiva de Kant el periodo de la Ilustración significa:

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. (Kant, 2000, p. 25)

Dentro de su postura, Kant además plantea los imperativos categóricos e hipotéticos. Los primeros, imperativos categóricos, son aquellos que mandan hacer algo incondicionalmente “cumple tus promesas”, “di la verdad”, “socorre a quien esté en peligro”, etc. Estos no se erigen como órdenes de acción “porque sí”, sino que están al servicio de la preservación y promoción de aquello que se percibe como un valor absoluto: las personas. Los segundos, imperativos hipotéticos, se formulan bajo la figura de “si quieres Y, entonces debes hacer X”.

Estos mandan la realización de una acción de modo universal e incondicionado, y su forma lógica obedece al esquema “debes o no debes” mientras que los imperativos hipotéticos dependen del fin de la acción (Kant, 2009).

Una máxima hace referencia a cualquier regla de acuerdo con la que alguien actúa en cierta situación. Para el caso del imperativo categórico e hipotético, es importante aclarar que, en el caso del primero, no se encuentra condicionado por ningún tipo de contingencia, mientras que en el segundo, existe un elemento condicional y una contingencia clara (Rivera, 2004). Dicho lo anterior, la conducta moral de los individuos se ve regida a partir de los imperativos categóricos, donde la acción de X no está condicionada a las consecuencias que se pueden desencadenar a partir de su acción. La fuerza de la propuesta de Kant reside en el cumplimiento del deber que emana a partir del imperativo categórico.

Hasta este punto se han descrito brevemente los principales postulados de las teorías éticas abordadas en el presente estudio, las cuales constituyen referentes conceptuales que guiaron la recolección de datos obtenidos con las entrevistas realizadas a los docentes y el grupo focal de los estudiantes, que posteriormente fueron analizados bajo la metodología denominada análisis del discurso, explicada a continuación.

### **Análisis del discurso**

El análisis del discurso (en adelante AD) es una herramienta metodológica frecuentemente utilizada en los estudios enmarcados dentro de las ciencias sociales y humanas (Santander, 2011). Este tiene como objetivo identificar el mensaje común que emerge dentro de una narración, mediante la creación de categorías que permitan establecer las relaciones existentes entre los diferentes elementos que componen el discurso del hablante (Mariño, 2006).

Para realizar un AD se parte de que el lenguaje no solo denota los elementos que se encuentran en el mundo, sino que también adquiere un papel activo en el que crea y transforma el mundo, formando tantas realidades como personas en el planeta (Echeverría, 2003). Esta técnica permite leer la realidad social del hablante (Santander, 2011), ya que sus verbalizaciones forman parte esencial de los objetos, de las interacciones interpersonales y de la constitución del mundo en sí mismo (Mariño, 2006).

Para el desarrollo de la presente investigación se tomó como base el modelo propuesto por Santander (2011), que se compone de los siguientes elementos:

- Objeto de estudio: hace referencia al fenómeno o tema de interés sobre el cual se realiza el análisis del discurso. Por tanto, este debe ser de naturaleza discursiva.
- Categorías conceptuales: se refiere a los conceptos teóricos centrales frente a los cuales gira el análisis del discurso.
- Teoría social: concierne a los referentes teóricos sobre los cuales se sustenta y desarrolla la conceptualización del objeto de estudio y las categorías conceptuales.
- Categorías discursivas: hace alusión a la teoría discursiva central en la que se basa el análisis discursivo de un texto.
- Teoría discursiva: hace referencia a los diferentes autores que se relacionan con teorías concernientes a lo discursivo.
- Categorías lingüísticas: referente al grupo de elementos que se comunican a través del contenido discursivo del hablante. Estos pueden ser actores, lugares, objetos, entre otros.
- Teoría y recursos gramaticales: esto concierne a las unidades de análisis de lingüísticas sobre las cuales se realiza el AD, por ejemplo: oraciones, palabras, sílabas, negaciones, etc.

La relación entre estos elementos y cómo se ajustan al estudio se muestra en la figura 1, en la cual se evidencia que las categorías conceptuales corresponden a cada una de las concepciones éticas

teorizadas previamente, asumiendo como teoría social los postulados presentados por cada uno de sus exponentes. En cuanto a la teoría discursiva y gramatical, se asume la teoría de Foucault y de Fowler, respectivamente, cuya explicación se presenta en la siguiente sección.

### El poder dentro del discurso: Foucault como Teoría discursiva

Existen diferentes aproximaciones teóricas referentes a la concepción del poder, sin embargo, en este estudio se enfatizará en la postura de Michel Foucault. Su análisis sobre el poder se centra en determinar cuáles son sus mecanismos, implicaciones, relaciones y los distintos dispositivos de poder que se utilizan en los diferentes niveles de la sociedad (Foucault, 1999).

Este autor abarca la idea del poder no solo desde una visión macro, sino también desde las interacciones uno a uno que se dan dentro de un grupo social, pues para él, el poder se entiende como una red estratégica que trasciende a toda la sociedad y no se establece solo como una institución encargada

de reprimir a sus gobernados (Foucault, 1981). De esta forma, cada persona en medio de cualquier interacción posee algún tipo, y en algún grado, poder sobre otro. A este postulado, Foucault lo denomina *microfísica del poder* (Piedra, 2004).

Por otro lado, Foucault enfoca su estudio en la sublevación de los saberes, no en cuanto a su metodología o contenido, sino en los efectos que el poder tiene al encontrarse ligado tanto a los discursos científicos como al funcionamiento de las instituciones educativas, políticas y en general, a la sociedad misma (Ávila-Fuenmayor, 2007). Estos saberes han constituido los discursos presentes en la sociedad en un momento determinado de la historia, por lo tanto, se hace necesaria la tarea de conocerlos y analizarlos a fin de identificar y estudiar las relaciones de poder presentes en determinado sistema. A esta metodología, la llamé *arqueología del saber*. Dentro del propósito de dicha arqueología se encuentra el diferenciar los discursos imperantes de los periféricos, y así mismo develar la veracidad de cada uno, los cuales siempre estarán ligados a intereses externos e internos de determinado sistema (Piedra, 2004).

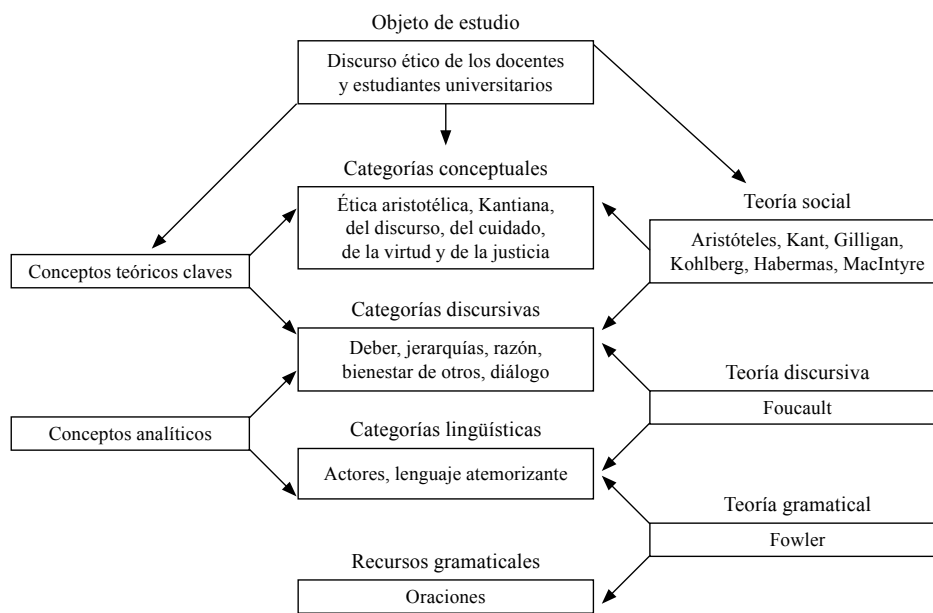


Figura 1. Análisis del discurso  
Fuente: elaboración propia.

Lo dicho se puede evidenciar dentro de las interacciones presentes en las instituciones educativas, en las cuales los docentes generalmente intentan imponer sus interpretaciones de la realidad pasando por alto las perspectivas de sus estudiantes, de manera tal que se limitan a la repetición del discurso del profesor (Ávila-Fuenmayor, 2007). Así, los discursos de los docentes se mantienen reforzando su carácter dominante.

### **Teoría gramatical de Fowler**

Uno de los referentes teóricos bajo el cual es posible realizar un análisis lingüístico es la postura crítica de Roger Fowler, en la que se resalta la importancia de analizar los textos, pues generalmente estos expresan y reflejan relaciones de poder, la forma en que se reproduce y la ideología que lo sustenta (Forte, 2010). Fowler propone un modelo de análisis denominado *transactivo-transformacional* que pretende relacionar la organización social de una comunidad con la gramática propia del lenguaje que sus habitantes emplean, y así mismo, observar cómo las características socialmente establecidas de dicho lenguaje influyen en el comportamiento no lingüístico de los sujetos (Fowler et al., 1983, citado por Santander, 2011). De hecho, este autor plantea que las prácticas lingüísticas generan desigualdad social y ocultan la verdad, razón por la cual es necesario analizar la sintaxis propia de un lenguaje (Fowler, 1979, citado por López, 2012) y tomar la oración como unidad de análisis (Santander, 2011).

## **Método**

### **Tipo de investigación y diseño**

Para el desarrollo del estudio se ha empleado un método de investigación mixto, concretamente un diseño transformativo secuencial (DITRAS) que incluye dos etapas de recolección de información:

una fase cualitativa y otra cuantitativa. En cualquier caso, los datos recolectados en estas dos fases fueron integrados en la interpretación y análisis de resultados (Hernández et al., 2014).

Para el caso de esta investigación, el componente cuantitativo correspondió a la aplicación de un cuestionario cerrado que permitió conocer la concepción ética predominante en los docentes participantes. El componente cualitativo fue abordado a través de entrevistas semiestructuradas a docentes con el objetivo de identificar su postura ética a nivel personal, y cómo se manifestaba en el aula de clases. A su vez, por medio de grupos focales con estudiantes que tenían como finalidad identificar el impacto que los docentes han tenido en la construcción del concepto de ética de sus alumnos.

### **Población y muestra**

Se seleccionó un grupo de docentes de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz y algunos de los estudiantes a los que les imparten clase. Para la parte cuantitativa, se seleccionaron 64 docentes de los cuales el 53 % eran hombres y el 47 % mujeres. Respecto al nivel de formación, el 3.5 % de los participantes contaba con formación de pregrado; el 25.8 % con especialización; el 68.9 % con maestría, y el 1.7 % con doctorado. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, y para la parte cualitativa, se escogieron a conveniencia seis de los docentes participantes y un estudiante mayor de edad por cada uno de estos. Todos los individuos estuvieron de acuerdo con participar en el estudio, para ello se realizó la explicación y firma del consentimiento informado, que pretendió proteger y salvaguardar el bienestar de los participantes a través de los siguientes elementos: privacidad y confidencialidad de la información, aclaración de los posibles riesgos e incomodidades, beneficios de su participación, garantía de comunicación abierta y acceso a los resultados al finalizar el estudio.



## Instrumentos

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas de seis preguntas, registros de audio (grabaciones) y el cuestionario de caracterización de concepciones sobre la ética, que constaba de 30 afirmaciones sobre las cuales el docente debía indicar el grado de afinidad que tenía con cada una de ellas. Este instrumento fue desarrollado por Suárez et al. en el 2012, —quienes autorizaron su uso—, cuenta con las propiedades psicométricas referentes a la validez y confiabilidad obtenidos con el Alfa de Cronbach, cuyos valores oscilaron entre el 0.94 y 0.96 para cada una de las teorías éticas, indicando así un alto índice de confiabilidad (Suárez et al., 2012). Finalmente, para el análisis de datos se utilizó Microsoft Excel y Nvivo. Todos los datos obtenidos mediante el uso de estos instrumentos fueron tratados bajo parámetros que garantizan su completa privacidad y confidencialidad.

## Procedimiento

En primer lugar, se seleccionaron los docentes participantes mediante un muestreo aleatorio estratificado en el que cada estrato correspondía a una de las áreas en las que se divide el plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Posteriormente, a cada docente se le aplicó el cuestionario de caracterización de concepciones sobre la ética en el que se debía señalar el grado de acuerdo con cada una de las 30 afirmaciones presentadas, las cuales correspondían a una teoría ética particular. A partir de los resultados obtenidos se seleccionaron seis docentes, de los cuales cuatro presentaron una brecha significativa entre su concepción ética con mayor y menor puntaje, lo que indicaba una fuerte inclinación por la concepción de la ética que en su persona predominaba. Los dos docentes restantes, fueron seleccionados por obtener altas y bajas puntuaciones en todas las

categorías, lo cual evidenciaba la ausencia de una postura ética claramente definida. Esta selección se realizó con el objetivo de contrastar el discurso de los participantes con puntajes diferenciados.

Acto seguido, en la fase cualitativa a estos seis docentes se les realizó una entrevista semiestructurada grabada en audio, cuyos objetivos consistían en comprender el discurso relacionado a la concepción ética que mantienen a nivel personal y el impacto que consideraban su labor generaba en los estudiantes. Posteriormente, se transcribió la información para su codificación y categorización, tomando la oración como unidad de análisis. Terminada esta tarea, se llevó a cabo el grupo focal en el que participó un estudiante por cada uno de los profesores entrevistados, sin embargo, no fue posible contar con la presencia de uno de ellos. Concluido el grupo focal se llevó a cabo la transcripción de la sesión, permitiendo la categorización y codificación de los datos obtenidos.

## Resultados

Dentro del ámbito cuantitativo se calcularon los promedios obtenidos en cada una de las concepciones éticas evaluadas por el cuestionario. Dichos resultados se presentan en la siguiente tabla:

En la tabla 1 se evidencia que la concepción de la ética de la virtud obtiene la mayor puntuación, posicionándose como la concepción ética predominante en los docentes participantes. En contraste, los promedios más bajos corresponden a las concepciones de las éticas kantiana y de la justicia. Es importante aclarar que la predominancia aquí expresada debe entenderse como la frecuencia con la cual los docentes eligieron afirmaciones referentes a una concepción ética en particular, por lo tanto, la tabla no refleja diferencias estadísticamente significativas entre las concepciones.

Respecto a la fase cualitativa, se generaron seis categorías —cada una correspondiente a una

Tabla 1.  
Puntajes promedio de las concepciones éticas predominantes en los docentes de la Facultad de Psicología

Concepción ética	Promedio
Concepción de la ética de la virtud	9.04
Concepción de la ética del cuidado	8.70
Concepción de la ética del discurso	8.53
Concepción de la ética aristotélica	8.25
Concepción de la ética de la justicia	7.54
Concepción de la ética kantiana	7.27

Fuente: elaboración propia.

concepción ética— y se tomó como unidad de análisis la oración, elemento que proporcionó los datos que permitieron la construcción de la red semántica (presentada en la figura 2) derivada de las entrevistas a los docentes y cuyos resultados se presentan a continuación:

Primero, se evidenció que las categorías conceptuales correspondientes a las concepciones de las éticas del cuidado y de la virtud —las cuales obtuvieron la mayor puntuación en el análisis cuantitativo—, tenían oraciones que se oponían a las verbalizaciones incluidas en la categoría de la concepción de la ética kantiana —la cual obtuvo el puntaje más bajo en la fase cuantitativa—.

Segundo, se encontró que las categorías conceptuales de las concepciones de la ética aristotélica, del cuidado y del discurso comparten un elemento en común que se constituye en una categoría discursiva: la comprensión de particularidades, la cual se encuentra teóricamente relacionada con dichas categorías conceptuales y cuya identificación se hace posible a partir de las frecuentes verbalizaciones que los docentes hacen al respecto. Lo anterior se ejemplifica en oraciones como la siguiente:

Propiamente no tendría elementos para establecer si algo es justo o injusto, yo creo que hay que analizar las condiciones bajo las cuales la persona realiza determinados actos; en este caso, creo que es más una labor comprensiva que juzgativa. (Comunicación personal, alumno, 2016)

Respecto a las categorías discursivas, se puede mencionar la alta frecuencia con la que los docentes realizaban verbalizaciones referentes a la *normatividad*, elemento propio de la concepción ética de tipo kantiano. Dichas frases emergieron cuando los docentes narraban alguna experiencia o comentaban su posición frente a lo que consideran como un dilema ético. Así mismo, fue común encontrar que la mayoría de los profesores respondían a la pregunta “¿Qué es la ética para usted?”, haciendo alusión a los elementos de esta postura, así como a los de la concepción ética de la virtud. En cuanto a esta última, es posible mencionar que se encontraron constantes afirmaciones relacionadas con el carácter contextual de las normas que rigen una determinada comunidad, las cuales se agruparon en la categoría discursiva denominada: *normatividad contextual*.

En cuanto a la categoría conceptual de la concepción ética del cuidado, es importante señalar el surgimiento de la subcategoría denominada reconocimiento del otro. Esta emerge de la preocupación implícita del docente por las necesidades del otro, pues percibe al estudiante no como una persona que solo desea adquirir conocimiento, sino como un individuo, con problemas y particularidades que lo hacen tan humano como el docente mismo. De esta forma, reconocen al estudiante como un igual en términos del trato y el bienestar que merece obtener.



Figura 2. Red semántica de concepciones éticas de los docentes

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las oraciones referentes a la concepción de la ética del cuidado, estuvieron presentes en las respuestas proporcionadas a las preguntas por la motivación que tenían para ser docentes y en la importancia que le otorgaban dentro del contexto educativo a los valores y principios que habían aprendido a lo largo de su vida. De igual manera fue común encontrar verbalizaciones referentes a esta categoría al mencionar un dilema ético, el cual abarcaba principalmente la comparación entre esta postura en contraste con la concepción kantiana.

Las categorías conceptuales correspondientes a la concepción de la ética aristotélica y del discurso obtuvieron el menor número de codificaciones. En la primera se incluyeron oraciones en las que los docentes hacían alusión a la importancia de evaluar y analizar racionalmente las acciones que se deben llevar a cabo para catalogar una acción éticamente correcta o incorrecta, y a su vez, ejercer un juicio ético. En la segunda, se incluyeron afirmaciones referentes a la importancia de escuchar y valorar la postura de todos los implicados en una situación para poder tomar una decisión.

Por último, se encuentra la concepción de la ética de la justicia en la cual no se hallaron oraciones enmarcadas dentro sus postulados.

Ahora bien, en relación a las características comunes a todas las categorías, se hallaron constantes verbalizaciones alusivas a la preocupación por el bienestar del otro o de toda una comunidad, al hablar de elementos de carácter ético. A partir de estos hallazgos emergió la categoría denominada *bienestar del otro*.

Lo mencionado hasta el momento corresponde a la descripción de los elementos de orden ético encontrados en el discurso de los docentes. A continuación, se describirán los resultados relacionados a los actores inmersos en los discursos, las motivaciones para ser docente, los valores que se reflejan en su actuar profesional, entre otros aspectos.

Dentro de los actores mencionados se encontró recurrentemente la figura del docente, del estudiante y de la institución de la cual hacen parte los participantes. Algunos entrevistados hicieron alusión a organizaciones como el Colegio Colombiano de Psicólogos o la Organización de Naciones Unidas (ONU), pero la mención de cada

una de estas ocurrió una única vez por parte de algunos profesores.

El último elemento identificado dentro de las narrativas referidas por los docentes fueron las verbalizaciones sobre el poder, las cuales se manifestaron de forma implícita cuando comentaban cómo sus acciones tenían repercusiones altamente significativas en la vida académica de sus estudiantes, comentando cómo la posibilidad de aprobar o reprobar una asignatura se encuentra bajo su juicio o el juicio de personas que están en cargos jerárquicamente superiores dentro de la institución. De esta manera, los docentes admiten una relación asimétrica con el estudiante, y a su vez, con los directivos académicos.

A continuación, se analizarán los resultados del grupo focal llevado a cabo con los estudiantes, el cual tenía como objetivo identificar el impacto que los docentes han tenido en la construcción del concepto de ética de sus alumnos. Para esto, se solicitó la participación de un estudiante de cada uno de los docentes entrevistados con el fin de responder preguntas alusivas a dicho profesor. Sin embargo, se les pidió que sus respuestas no se limitaran solo a la experiencia que ha tenido con dicho docente, sino que se remitieran a todas las vivencias enmarcadas dentro de su proceso formativo en la educación superior. Partiendo de lo mencionado, se obtuvieron los siguientes resultados:

En primer lugar, se identificó que la forma en que la mayoría de los participantes concebían la ética se encontraba relacionada con postulados de tipo kantiano, es decir, a la existencia de leyes universales que determinan lo que se debe o no se debe hacer.

En el marco institucional, los estudiantes manifestaron que lo que consideran correcto e incorrecto en el actuar de sus profesores está supeditado al cumplimiento del reglamento académico, el cual, aunque propone una serie de comportamientos que facilitan el correcto funcionamiento e interacción entre las partes involucradas, no obedece de forma automática a principios esencialmente éticos. Lo

anterior se evidencia en verbalizaciones como: “Yo pienso que un docente es ético cuando es capaz de seguir las normas que ya se han establecido en la institución” (Comunicación personal, alumno, 2016).

A su vez, los alumnos mencionaron frecuentemente que una falta ética de gran relevancia consistía en la incoherencia entre cada uno de los papeles que el docente desempeña, pues ellos esperan que exista una correspondencia entre lo que imparten en sus clases y los actos propios que realizan fuera o dentro del aula; preocupación motivada por las características propias que tiene el ejercer una carrera como la psicología y el impacto social que esta supone.

Finalmente, fue recurrente encontrar alusiones al respeto que, como estudiante merecen recibir por parte de su profesor. Esto se reflejaba en constantes afirmaciones relacionadas al deseo de que su profesor no se burlara, menospreciara, invalidara o discriminara la opinión propia o de sus compañeros, lo cual estaba acompañado en repetidas ocasiones por la importancia que el docente tiene como modelo para ellos. Un ejemplo de esto son oraciones tales como:

“Que sea un ejemplo en cuanto a que cumple todas las normas que se han estipulado en la institución” (Comunicación personal, alumno, 2016).

“En mi caso pues, no se ha visto tan enmarcado el hecho de un contexto ético [...], sino que tal vez se ha visto reflejado en su profesor, en su comportamiento y en el ejemplo que da en cada clase” (Comunicación personal, alumno, 2016).

“Pero esta profesora sí es totalmente coherente y con su ejemplo nos enseña a ser éticos”. (Comunicación personal, alumno, 2016)

Cada uno de estos aspectos se relaciona y se agrupan en tres grandes categorías que contienen los criterios y acciones en las que se basan los estudiantes para catalogar como éticamente inadecuado un acto o verbalización por parte del docente: el incumplimiento de la norma, el irrespeto y el trato preferencial. Cada una de estas categorías se

relaciona de forma significativa con la percepción de poder que el estudiante ve en sus profesores, ya que acepta las dinámicas de poder que se dan con sus docentes y, a partir de ello, espera un trato que traiga consigo los mayores beneficios y los menores perjuicios en su papel como estudiante. Esto se evidencia en oraciones como:

“El profesor sabe que tiene un poder de masa, digámoslo así: de palabra, sino que también lo use no en cosas positivas, sino en cosas negativas, entonces que intimide, que con su forma de ser no aporte al desarrollo y al aprendizaje que tienen los estudiantes” (Comunicación personal, alumno, 2016).

“Que no tenga ese control, pero no el control autoritario ni ese exceso de poder, es decir, como tal que no haya ese abuso de poder por parte del docente por ser una figura de mando” (Comunicación personal, alumno, 2016).

“Primero que todo el castigo social que impone los profesores cuando una pregunta es mala” (Comunicación personal, alumno, 2016).

“Él es muy bueno en control de conducta y todo ese tema, entonces él sabía cómo intimidar y cómo manejar el grupo. Él decía como: ‘si uno me cae mal paila’ y te podía hacer perder; pero si alguien le caía bien, pues súper bien”. (Comunicación personal, alumno, 2016)

Respecto a la forma en cómo la concepción ética de los docentes impacta en la vida de los estudiantes, se encontraron los siguientes resultados:

Por un lado, se observó que tal impacto se caracterizaba por incentivar el pensamiento crítico de los alumnos en cuanto a las acciones que se deben llevar a cabo en el ejercicio profesional siendo la ética el factor determinante en la ejecución de procesos eficientes y un buen desempeño profesional. Así mismo, se hallaron afirmaciones que describen la importancia de las acciones y verbalizaciones del docente en la forma en cómo sus alumnos comprenden los elementos éticos, ya que resaltan la coherencia que existe entre su actuar en los diferentes roles y la forma éticamente

adecuada en la que se comporta en cada uno de estos. De igual manera, uno de los estudiantes comentó que ha sido impactante la forma en la que su profesor se relaciona con sus compañeros de clase, pues genera empatía y un ambiente propicio para que cada alumno se sienta cómodo de participar. Además, señala que los ejemplos que el docente emplea durante la clase para ilustrar algún tema en particular, le han permitido observar —hasta donde es posible conocer— un alto grado de coherencia entre lo que dice y hace al interior del aula de clase y fuera de esta, aun cuando no es esa la intención del docente; este último asunto —la coherencia— resulta ser de gran relevancia para el estudiantado.

Por último, otro de los aspectos para identificar en la realización del grupo focal fue la importancia y la enseñanza explícita que los docentes hacen en relación con los temas de orden ético dentro del aula de clases. Frente a esto se encontró que los temas éticos generalmente se veían expuestos en las materias dirigidas a la enseñanza de técnicas de intervención psicológica y social, ya sea por la mención explícita de las leyes y códigos que rigen el actuar profesional de los psicólogos dentro del contexto colombiano, y los ejemplos que en clase cada uno de los docentes utilizaba para el cuestionamiento y representación de las conductas éticamente esperables dentro de una situación problemática o de conflicto.

## Discusión y conclusiones

En el desarrollo de la presente investigación se establecieron como objetivos principales la identificación de la concepción ética predominante en los docentes de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, y la comprensión del significado que estas concepciones tienen en la vida personal de los estudiantes. De acuerdo con esto, los resultados evidencian que en los docentes de la facultad predomina la concepción ética de la virtud en la cual se postula que

cada sociedad determina sus propias nociones de lo bueno y lo malo a partir de las circunstancias sociales y los factores históricos que caracterizan a determinada comunidad (MacIntyre, 2004). Así mismo, se encontró que la concepción ética que predomina menos es la kantiana, que postula la posibilidad de plantear una serie de normas morales, con pretensiones de universalidad, que guían la vida de todos los seres humanos (Martínez, 2006).

Estos resultados se asocian con lo encontrado en el análisis del discurso de los docentes entrevistados en términos de la correspondencia existente entre dichos puntajes y aquellos criterios en los que los docentes se basan para catalogar una conducta como éticamente adecuada o inadecuada. Es decir, las respuestas proporcionadas a esta pregunta, se enmarcaron generalmente dentro de los postulados de las concepciones éticas de la virtud y del cuidado, siendo esta última la que obtuvo el segundo mayor puntaje en la implementación del cuestionario. Esta concepción se caracteriza principalmente por considerar que se le debe dar prevalencia al bienestar del otro al reconocer los intereses, perspectivas y contextos particulares, de tal forma que se evite el daño hacia el prójimo y hacia sus relaciones (Yáñez, 2001).

En lo referente a la comprensión del significado del concepto de ética de los docentes en la vida personal de los estudiantes, se encontró que tiene una gran relevancia, ya que la forma en cómo el estudiante concibe lo ético está fuertemente relacionada con lo que sus docentes enseñan sobre este tema, al menos dentro del ámbito profesional. Es decir, la concepción ética del docente genera un impacto en la construcción del concepto ético de los estudiantes, el cual permea las diferentes áreas que componen la vida personal de los alumnos. Los argumentos para esta afirmación serán abordados a continuación:

Para los estudiantes la ética gira principalmente en torno al cumplimiento de normas y leyes que pueden ser universales o particulares para cada contexto, lo cual se relaciona con lo que los docentes

reportaron acerca de la definición del concepto de ética, aunque no es lo que comunican al hablar de sus criterios personales para clasificar una acción como éticamente correcta o incorrecta. Es posible que esto se presente porque, según los estudiantes, los docentes generalmente hablan de forma explícita sobre la eticidad en términos de leyes y códigos que rigen el quehacer profesional de una disciplina, lo que posiblemente justifique los constantes discursos éticos ligados a las guías o pasos establecidos que se *deben* realizar para no incurrir en una falta ética, aunque esto no sea propiamente la ética que predomina en el discurso personal de los docentes. Sin embargo, existe otro elemento presente innegablemente dentro de la construcción del concepto ético de los estudiantes: la procura del bienestar del otro, aspecto emergente dentro del discurso promulgado por los docentes.

Otro elemento de gran relevancia para el análisis de la presente investigación, fue la inminente relación de poder que existe entre el docente y el estudiante. El alumno reconoce la existencia de una relación asimétrica entre su profesor y él, la cual es aceptada sin resistencia, pues se asume que el poder explícito que el docente tiene debería propender por la ejecución de acciones encaminadas al beneficio de sus alumnos, un beneficio que ha de ser el mismo para todos. Una posible forma de garantizar esta generalización es mediante el cumplimiento de la norma, la cual debe respetarse sin excepción alguna. Esto podría ser una motivación implícita dentro del discurso de los estudiantes, para recalcar la alta importancia que tienen las reglas dentro de los criterios que establecen para catalogar las acciones de sus docentes como éticamente adecuadas o inadecuadas.

Cabe señalar que el aprendizaje y la aplicación de normas y reglas dentro y fuera del aula de clase, no necesariamente pueden ser el resultado de la explicación, abordaje y ejemplificación de una concepción ética por parte del docente, ya que en el aula pueden coexistir otro tipo de dinámicas tales como narrativas, instrucciones y códigos de

naturaleza tácita promovidos por el docente que podrían no guardar una correspondencia con lo impartido en clase. Es necesario hacer una distinción en dos niveles: lo impartido por el docente referente a las concepciones de la ética y las prácticas tácitas que emergen en el aula de clase fuera del dominio conceptual explícito. Ante esto, podría existir o no una correspondencia.

Por lo tanto, para que se mantenga una armonía en medio de una relación claramente asimétrica, existe la idea de respeto que cada una de las partes espera recibir de la otra. El respeto es la característica inmersa e inherente a cada uno de los criterios con los que el estudiante evalúa el nivel ético de las acciones de sus docentes, y a su vez, se instaura como piedra angular de la relación establecida, que al ser quebrantada rompe la armonía, y por ende, trae diferentes tipos de consecuencias, principalmente para aquellos que se encuentran en la posición de estudiante.

Una de las repercusiones más importantes que dicho quebrantamiento puede traer consigo es la obstrucción y entorpecimiento del proceso formativo de los estudiantes. A la luz del modelo educativo desarrollista en el que Botero (2005) asume que se encuentra la educación actual, se contempla la idea de que el estudiante es quien recrea sus propios procesos de aprendizaje mediante la experiencia, delimitando así el rol del docente a la construcción de condiciones que le permitan al alumno aprender a aprender, lo cual implica el reconocimiento de sus límites, tolerancia por la crisis, comprensión de sus ritmos particulares y búsqueda de información que deberá posteriormente problematizar, interpretar, analizar y observar de forma crítica. Por tal motivo, si el estudiante no percibe un acompañamiento de sus docentes en términos de una adecuada retroalimentación de los comentarios o preguntas que se realizan, ni se le comunica de forma eficiente la información que requiere, entonces, la figura del docente no representará una guía ni fuente de conocimientos que redunde en el beneficio del proceso educativo.

Sin embargo, un aspecto crucial que no se altera, sin importar el tipo de prácticas que realice el docente, es la percepción de modelo y ejemplo de conducta que este representa para el estudiante, y es en este punto donde la ética toma gran importancia, pues tal como se ha encontrado en estudios a nivel latinoamericano, las actitudes, discursos, acciones y personalidades de los docentes pueden generar importantes cambios en el comportamiento y pensamiento de sus oyentes (Garbarini, 2011; López et al., 2012; Miralles, 1998; Moreno & Cervelló, 2004; Papahiu & Piña, 2004).

La importancia de la enseñanza en ética para el correcto actuar de los futuros profesionales del país no se limita a las cátedras institucionales sobre el tema. La figura del docente es una pieza fundamental en dicha enseñanza, pues su trabajo implica un bagaje mucho más amplio de conductas que van más allá de compartir y brindar conocimiento teórico y práctico. En sí mismo, su actuar constituye un modelo de conducta para sus espectadores quienes esperan encontrar coherencia en su comportamiento ético, a través de las diferentes áreas y roles que desempeña en su diario vivir.

La concepción de la ética como un cúmulo de leyes y reglas que deben ser cumplidas dentro del ámbito profesional y ciudadano, es una cosmovisión que posiblemente se encuentre aceptada por los estudiantes a nivel general, ya que son las leyes la materia prima de las clases magistrales que se realizan para abordar este tema. No obstante, esto limita el análisis crítico al reducir el estudio y comprensión de la eticidad a cuestiones de orden declarativo y al cumplimiento de normas como citar y referenciar adecuadamente, habilidades de collage, derechos de autor, etc., provocando que la discusión ética se pierda en estas tareas mecánicas y poco reflexivas. Por lo tanto, se requeriría un desarrollo de habilidades éticas que permitan desde semestres iniciales que el estudiante pueda ir generando cuestionamientos, que identifique problemas éticos, distinga entre la ética y la moral, etc.; esto último se presenta como

una sugerencia, no como un hecho derivado de los análisis realizados.

En relación con los docentes, probablemente se limiten a hablar de la ética en términos deontológicos porque es la forma en que pareciera estar establecido dentro de las instituciones académicas. Sin embargo, esta demanda no impide que en medio de sus actos y discursos el docente manifieste interpretaciones personales sobre la moralidad y el buen actuar, como lo hace al mencionar la preocupación por el bienestar de los demás —elemento fervientemente rescatado en cada uno de los discursos emitidos tanto por docentes como estudiantes—. Es posible que además del conocimiento de las normativas y leyes, los estudiantes adquieran una postura ética particular, por lo que observan y escuchan de sus profesores fuera de las temáticas morales abordadas como tema de clase. Esta conclusión surge como resultado del análisis del grupo focal, ya que a lo largo de este fue recurrente encontrar verbalizaciones explícitas e implícitas en las que el estudiante reconoce al docente como ejemplo y modelo de conducta, motivo por el cual, espera ver en él una coherencia en cada uno de los roles que desempeña, es decir, como profesor, ciudadano, y principalmente, como persona. Esto concuerda con lo señalado por Suárez et al. (2012) sobre cómo los discursos y la forma de comunicar una idea o un conocimiento, por medio de comentarios, actitudes o acciones, ejercen una gran influencia en la manera en la que los estudiantes comprenden la importancia de la ética dentro y fuera del ejercicio profesional.

Por tanto, tiene sentido que acciones tan simples como validar una opinión, incentivar el pensamiento crítico frente a las conductas propias, o escuchar la retroalimentación de sus estudiantes, impacten de una forma significativa en la construcción de la concepción ética de sus alumnos, cuyas manifestaciones estarán presentes en todas las esferas que componen la vida personal de los estudiantes, más que las clases o módulos teóricos que se

enseñen sobre ética. Y una posible forma en la que esta información puede transmitirse de manera eficiente, según lo reportado por los estudiantes, es mediante el uso de ejemplos reales que permitan la reflexión sobre el correcto actuar dentro de un ejercicio laboral, lo cual podría impactar no solo en el ámbito profesional, sino otras áreas que componen la totalidad del estudiante, como lo son lo familiar, lo emocional y lo personal; y así mismo, esperan que sus docentes reflejen en las demás facetas y papeles que cumple, las conductas éticas que incitan dentro del aula de clase a través de su discurso personal y catedrático.

Es por todo lo mencionado que se invita a los docentes a observar de manera crítica su actuar frente a los alumnos, y de esta forma, identificar cómo las distintas acciones y verbalizaciones que realizan influyen en la vida de sus estudiantes. De la misma manera, se invita a la reflexión sobre el tipo de impacto que se desea generar como docente y si las acciones realizadas van encaminadas en dicha dirección, o por el contrario, trazan una vía en sentido opuesto. En esa línea, con el surgimiento de nueva evidencia científica se podrá replantear la manera en que se le enseña al docente a educar sobre ética, modificando la cátedra misma de eticidad en escuelas y universidades, lo que conlleva, implícitamente, a que la autoevaluación del comportamiento y discursos no se limite al deseo voluntario de hacerlo, sino que esta se constituya en una pieza fundamental de su labor educativa.

Como recomendación para próximas investigaciones se sugiere el diseño de cuestionarios dirigidos exclusivamente a docentes que impartan clase dentro de la educación superior, ya que el cuestionario utilizado para la consecución del primer objetivo generó confusión en algunos participantes, al intentar responder ciertos ítems del instrumento. También, se recomienda utilizar una mayor muestra para las dos fases de la investigación, lo cual permitirá reafirmar los resultados encontrados en la parte cuantitativa y llegar a la saturación en la parte cualitativa. Finalmente, es



necesario resaltar la contribución dentro del contexto exploratorio que el presente estudio plantea debido a la poca investigación que se encuentra dentro de este campo, motivando así la realización de futuras investigaciones a nivel descriptivo y correlacional que permitan una mayor comprensión de los elementos aquí expuestos.

## Referencias

- Aristóteles. (2003). *Ética a Nicómaco* (Trad. J. Calvo). Alianza Editorial. (Obra original publicada en el s. IV a. C.).
- Ávila-Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder de Michael Foucault. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 53(6), 1-16. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Botero, C. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-23. <http://rieoei.org/deloslectores/932Botero.PDF>
- Byrd, D. (2011). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1073-1079. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00761.x>
- Cortés, S. (2011). El cuidado como objetivo político-social, una nueva mirada desde la ética del cuidado. En D. Casado, M. Zans & J. Tizón (Coords.), *Apoyos privados y públicos para la crianza saludable y para la atención idónea a las situaciones de dependencia* [ponencia]. III Congreso Anual de la REPS, Pamplona, España. [http://www.unavarra.es/digitalAssets/158/158837\\_6\\_p-CortesPerez\\_eticadel-Cuidado.pdf](http://www.unavarra.es/digitalAssets/158/158837_6_p-CortesPerez_eticadel-Cuidado.pdf)
- Dewantara, J. A., Hermawan, Y., Yunus, D., Prasetyo, W. H., Efriani, E., Arifyanti, F., & Nurgiansah, T. H. (2021). Anti-corruption education as an effort to form students with character humanist and law-compliant. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 18(1), 70-81. <https://doi.org/10.21831/jc.v18i1.38432>
- Dill, J. (2012). The moral education of global citizens. *Society*, 49(6), 541-546. <https://doi.org/10.1007/s12115-012-9599-8>
- Dirección Ejecutiva de Tribunales Deontológicos de Psicología. *Estadísticas de quejas radicadas entre 2008 y 31 marzo de 2018* (Documento confidencial).
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Sáez Editor.
- Foucault, M. (1981). *Microfísica del poder* (Trad. J. Varela & F. Álvarez-Uría). La Piqueta. (Obra original publicada en 1978).
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las Ciencias Humanas*. Siglo XXI Editores.
- Forte, D. (2010). *De la lingüística crítica al análisis crítico del discurso: ¿Hacia una visión social del lenguaje?* [Presentación de escrito]. IV Congreso Internacional de Letras, Buenos Aires, Argentina. <https://n9.cl/cmoo>
- Frisancho, S. (1998). Justicia, cuidado y el planteamiento de una moral comunitaria. *Revista de Psicología de la PUCP*, 16(2), 219-240. <https://doi.org/10.18800/psico.199802.003>
- Garbarini, M. (2011). *Las características personales del docente y su relación con el rendimiento académico y el aprendizaje significativo de sus alumnos* [Tesis de pregrado, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Universidad Abierta Interamericana. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111699.pdf>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífol i Lucas.
- Gómez-Lobo, A. (1998). Exposición breve de la ética aristotélica. *Estudios Públicos* 7, 297-317.
- Guarilia, O. (1997). *La ética en Aristóteles o la moral de la virtud*. Eudeba. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/26035/1/565107.pdf>
- Guerrero, M. E., & Gómez, D. A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. [Avances en Psicología Latinoamericana / Bogotá \(Colombia\) / Vol. 39\(3\) / pp. 1-19 / 2021 / ISSN 2145-4515 ■ 17](http://www.scielo.org.mx/scie-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- lo.php?pid=S1607-40412013000100010&script=sci\_arttext
- Gykonyo, F. (2019). The value of moral education and leadership in fighting corruption in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 7(5), 1-10. <http://www.ijern.com/journal/2019/May-2019/01.pdf>
- Hallak, J., & Poisson, M. (2005). Ethics and corruption in education: An overview. *Journal of Education for International Development*, 1(1), 1-16. [https://www.researchgate.net/publication/237277526\\_Ethics\\_and\\_corruption\\_in\\_education\\_an\\_overview](https://www.researchgate.net/publication/237277526_Ethics_and_corruption_in_education_an_overview)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hoyos, G., & Ruiz, A. (2002). *Formación ética, valores y democracia. Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. ICFES.
- Josefsson, J. (2011). *Ethical challenges of the multicultural classroom: A teacher's examination of Martha Nussbaum's theory of world citizenship education*. Linköping University. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A606961&dswid=2407>
- Kant, I. (2000). *Filosofía de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2009). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- Kirya, M. (2019). *Education sector corruption: How to assess it and ways to address it*. Michelsen Institute.
- Kohlberg, L., Boyd, D., & Levine, C. (1985). *The return of stage 6: Its principle and moral point of view*. Rinberg Volume (Manuscrito propuesto para publicar).
- López, A., García, L., & Cardona, L. (2012). *Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente estudiante* [Tesis de pregrado en Psicología, Corporación Universitaria Lasallista]. Repositorio XDOC. <https://xdoc.mx/documents/relacion-entre-el-estilo-de-personalidad-de-los-docentes-de-5e5d6cbf65b92>
- López, S. (2012). *El significante del control. Características lingüísticas y sociales del discurso del control en los sitios web de algunas organizaciones empresariales ubicadas en Medellín y que tienen relaciones multinacionales*. XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica, Boyacá, Colombia. <https://n9.cl/8pnx1>
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud* (2da ed.). Crítica. <https://n9.cl/fyjsw>
- Magnet, J. (2013). Los fundamentos de la ética discursiva en Habermas y Apel. *Revista Internacional de Ética y Política*, 2, 137-158. <http://www.revistadefilosofia.org/56-05.pdf>
- Mariño, M. (2006). Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica. En F. Sierra (Responsable), *El espacio iberoamericano de comunicación en la era digital*. IX Congreso Ibercom, Sevilla-Cádiz, España.
- Martínez, H. (2006). Kant: una ética para la modernidad. *Revista Diálogo de Saberes*, 24, 181-194. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2740979.pdf>
- Miralles, R. (1998). El docente universitario y su relación con el alumno en una enseñanza humanista de calidad. *Escuela Abierta*, 1, 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/195830.pdf>
- Moreno, J., & Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 14(1), 33-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65414102>
- Papahiu, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Piedra, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revistas de Ciencias Sociales*, 4(106), 123-141. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf>

Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. Belknap Press of Harvard University Press.

Rivera, F. (2004). El imperativo categórico en la fundamentación metafísica de las costumbres. *Revista Digital Universitaria*, 5(11), 1-6. <https://n9.cl/b4w82>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer un análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n41/art06.pdf>

Suárez, A., Martín, J., & Pájaro, C. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Editorial Universidad del Norte.

Yáñez, C. J. (2001). El debate Kohlberg-Gilligan, algo más que un problema de género. Ética, masculinidades y feminidades. En A. Robledo & Y. Puyana (Eds.), *Ética: masculinidades y feminidades* (pp. 273-354). Universidad Nacional de Colombia. <https://n9.cl/0ub7>

**Recibido: marzo 5, 2021**  
**Aprobado: enero 18, 2022**

