



Diseño institucional y enseñanza ética: evaluación de su implementación en tres universidades colombianas^{1*}

Wilson Ricardo Herrera-Romero*  

Beira Andrea Aguilar-Rubiano**  

Didier Arnulfo Santiago-Franco***  

Recibido: 05 de mayo de 2023
Evaluado: 24 de abril de 2025
Publicado: 01 de enero de 2026

Resumen

Este estudio analiza la consolidación del diseño institucional para la enseñanza de la ética en tres instituciones de educación superior (IES) en Colombia. A partir de un enfoque cualitativo y un estudio comparado de casos, se evaluaron tres dimensiones clave: los fines, el currículo oficial y el perfil docente. Para ello, se emplearon encuestas, grupos focales y entrevistas a estudiantes, profesores y directivos. Los resultados revelan que la enseñanza de la ética es más efectiva cuando existe una clara articulación entre las instituciones, los actores involucrados y las estrategias curriculares. Se destaca la importancia de la participación activa de los docentes y la necesidad de fortalecer los espacios de aprendizaje ético a través de la interacción y la colaboración. El estudio concluye que un enfoque institucional participativo y colaborativo, junto con el fortalecimiento del perfil docente, son esenciales para una enseñanza ética eficaz y relevante en el contexto universitario.

Palabras clave

docente; educación ciudadana; ética; universidad; evaluación de la educación

¹ Nota: la traducción del resumen al inglés y portugués fue realizada con la ayuda de ChatGPT. También se utilizó esta herramienta para reducir el número de palabras en los apartados de la introducción, las categorías de análisis, el método, las tablas de las rúbricas 1, 2, 3, así como en las conclusiones. Esto no altera en absoluto la rigurosidad del texto ni modifica la voz de los autores de esta investigación (Comunicación personal, 24 de abril de 2025).

* Ph. D en Philosophy, University of New York at Binghamton. Profesor titular y director, Centro de Formación en Ética y Ciudadanía, Phronimos, de la Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario y del Grupo de Investigación Ética Aplicada, Trabajo y Cambio Social, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

** Ph. D. Humanities School, Tilburg University. Profesora asistente y directora, programa de Filosofía, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario. Miembro, Centro de Formación en Ética y Ciudadanía, Phronimos, y del Grupo de Investigación Ética Aplicada, Trabajo y Cambio Social de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. beira.aguilar@urosario.edu.co

*** Ph.D en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Coordinador de Investigación, Centro de Ética Aplicada de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de investigación Educación y Evaluación en las Disciplinas.

Institutional Design and Ethics Teaching: Evaluation of Its Implementation in Three Colombian Universities

Abstract

This study analyses the consolidation of institutional design for the teaching of ethics in three higher education institutions (heis) in Colombia. Using a qualitative approach and a comparative case study, three key dimensions were evaluated: aims, official curriculum, and teaching profile. Surveys, focus groups, and interviews were conducted with students, lecturers, and administrators. The results reveal that the teaching of ethics is more effective when there is clear alignment between institutions, stakeholders, and curricular strategies. The findings highlight the importance of active teacher participation and the need to strengthen spaces for ethical learning through interaction and collaboration. The study concludes that a participatory and collaborative institutional approach, combined with the strengthening of the teaching profile, is essential for effective and relevant ethics education in the university context.

Keywords

teacher; civic education; ethics; university; evaluation of education

Desenho institucional e ensino de ética: avaliação de sua implementação em três universidades colombianas

Resumo

Este estudo analisa a consolidação do desenho institucional para o ensino da ética em três instituições de educação superior (IES) na Colômbia. A partir de uma abordagem qualitativa e de um estudo de casos comparados, foram avaliadas três dimensões-chave: os fins, o currículo oficial e o perfil docente. Para isso, utilizaram-se questionários, grupos focais e entrevistas com estudantes, professores e gestores. Os resultados revelam que o ensino da ética é mais eficaz quando há uma clara articulação entre as instituições, os atores envolvidos e as estratégias curriculares. Destaca-se a importância da participação ativa dos docentes e a necessidade de fortalecer os espaços de aprendizagem ética por meio da interação e da colaboração. O estudo conclui que uma abordagem institucional participativa e colaborativa, aliada ao fortalecimento do perfil docente, é essencial para um ensino ético eficaz e relevante no contexto universitário.

Palavras-chave

docente; educação cidadã; ética; universidade; avaliação da educação

Para citar este artículo:

Herrera-Romero, W. R., Aguilar-Rubiano, B. A. y Santiago-Franco, D. A. (2026). Diseño institucional y enseñanza ética: evaluación de su implementación en tres universidades colombianas, *Revista Colombiana de Educación*, (98), e19198, <https://doi.org/10.17227/rce.num98-19198>

Introducción

La formación de la ciudadanía es esencial para el fortalecimiento de una sociedad democrática y pluralista, y las instituciones de educación superior (IES) desempeñan un papel central en esta tarea a través de la enseñanza de la ética. En este artículo se parte de la concepción de la ética como una reflexión sobre los principios y valores que regulan el trato entre personas, los cuales forman parte del *ethos* de una sociedad y se expresan en sus normas jurídicas (Goodin, 2003). Por ello, se considera que la formación ciudadana es, en buena medida, una formación ética orientada por los valores de un Estado social de derecho. Cada IES puede definir los fines y medios de esta enseñanza, lo que justifica la necesidad de analizar su consolidación institucional.

Este estudio se centra en evaluar el grado de consolidación de los programas de formación ética en tres IES colombianas desde una perspectiva de diseño institucional. Dos preguntas orientan el análisis: ¿cómo concibe la institución la enseñanza de la ética? y ¿quiénes definen y velan por el enfoque institucional de dicha enseñanza? Estas preguntas remiten tanto a los fines como a la participación de los actores educativos, especialmente los docentes, en el diseño curricular.

En el marco de la investigación, en la cual se desarrolló este artículo, se tuvieron en cuenta enfoques relevantes en la formación ética, como es el del juicio moral de Lawrence Kohlberg, centrado en el desarrollo del razonamiento moral (Kohlberg *et al.*, 1997), y las críticas que advierten sobre la importancia de lo emocional en la motivación ética. Autores como Haidt (2012), Hoffman (2000) y Noddings (1984) han señalado que dicho enfoque resulta limitado al dejar de lado aspectos afectivos esenciales en el comportamiento moral. Asimismo, Davis (2018) ha observado que la preeminencia de lo deliberativo en los cursos de ética responde a que estos suelen estar a cargo de filósofos, lo cual refuerza un enfoque reflexivo por encima de otros modos de aprendizaje ético.

Las universidades enfrentan el reto de construir programas de formación que integren tanto habilidades deliberativas como emocionales, y de hacerlo de forma coherente con los estándares éticos de cada profesión y con las exigencias externas de calidad y regulación (Englehardt y Pritchard, 2018; Ozar, 2018). Dichas exigencias reflejan una demanda social para que la educación superior forme no solo profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos.

Desde una perspectiva democrática, se insiste en la necesidad de que múltiples actores —profesores, estudiantes, directivos y comunidad— participen en la definición de los fines educativos, como propone Gutmann (1999). Así, el diseño institucional se convierte en una herramienta para analizar cómo se configuran y

sostienen los programas de formación ética en las IES. Este artículo evalúa dicha consolidación a través de tres dimensiones: los fines del programa, su expresión curricular y el perfil docente.

Categorías de análisis institucional del modelo de enseñanza de la ética

En las ciencias sociales, la acción colectiva se activa frente a problemas cuya solución requiere la cooperación de distintos actores. La enseñanza de la ética se entiende aquí como una de esas acciones colectivas que tienen lugar en espacios sociales como la escuela, la familia o la esfera pública. No se trata de un hecho aislado, sino de una práctica que se desarrolla en el marco de instituciones que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Las instituciones son mecanismos que posibilitan la cooperación en torno a fines compartidos. Para Goodin (2003), una institución se manifiesta como un patrón de conducta recurrente, valioso y estable, sostenido en el tiempo por quienes participan en ella. Su análisis requiere considerar cuatro elementos fundamentales: la situación de interacción, los actores, la estructura y la comunidad (Ostrom, 2015).

La *situación* hace referencia a las dinámicas sociales dentro de la institución, que pueden ser armónicas o conflictivas. Los conflictos pueden resolverse mediante el diálogo y la participación democrática o por el predominio de quienes poseen más recursos —como prestigio, autoridad o carisma— y logran imponer sus intereses.

Los *actores* son los individuos o grupos que interactúan con intenciones, valores y contextos diversos. En estas interacciones opera lo que Searle (1995) denomina *intencionalidad colectiva*: la capacidad de actuar conjuntamente hacia objetivos comunes. En el ámbito educativo, los estudiantes, docentes, familias y directivos poseen concepciones distintas sobre los fines y medios de la formación ética, lo que exige procesos de articulación entre sus perspectivas.

La estructura comprende las reglas que guían la acción institucional. Según Searle (1995), estas pueden ser regulativas —establecen lo permitido, lo obligatorio o lo prohibido— o constitutivas —definen roles, funciones o marcos de actuación—. En un programa de formación ética, ambos tipos de reglas están presentes. Las reglas constitutivas pueden surgir de normas sociales, estatales o institucionales y dar origen a reglas regulativas que rigen la participación de los actores académicos. Estas reglas pueden ser fruto de acuerdos o imponerse de forma unilateral, adquiriendo legitimidad con el tiempo.

La comunidad, por su parte, es la estructura social que enmarca las interacciones institucionales. Cuando una IES se concibe como comunidad, facilita la construcción

de valores compartidos que se transmiten mediante procesos de socialización. Así, la educación ética también implica la transmisión de una herencia cultural, entendida como “la socialización de los jóvenes hasta que se conviertan en adultos y la transmisión diferencial de la herencia cultural de una sociedad de generación en generación” (Goodin, 2003, p. 38). Esta visión debe matizarse, ya que muchas personas acceden a la educación superior en etapas distintas de la vida; por tanto, las instituciones ofrecen marcos de socialización para trayectorias diversas.

Aunque algunos enfoques liberales sostienen que los valores son subjetivos y deberían transmitirse solo desde la familia, en la práctica institucional la enseñanza ética ocurre en contextos donde los estudiantes aprenden reglas constitutivas que orientan su conducta como miembros de una comunidad. La legitimidad de estos programas no radica únicamente en declarar valores, sino en sostener un discurso coherente que promueva principios asumidos críticamente por todos los actores.

A partir de los cuatro elementos del diseño institucional se derivaron tres categorías de análisis para los programas de enseñanza de la ética en las IES.

La primera, *los fines*, alude a los propósitos que la institución busca alcanzar con la formación ética. Este diseño se enmarca en reglas que regulan la participación e interacción de los distintos actores (estructura y agentes).

La segunda categoría, *el currículo*, representa su operacionalización. En un sentido amplio, este abarca tanto los fines educativos (situación) como los medios y el contexto en que adquieren sentido (comunidad). Analizar el currículo implica considerar las normas que rigen los planes de enseñanza, las experiencias de aula (estructura) y las prácticas entre profesores y estudiantes (actores).

La tercera categoría, *el perfil docente*, se vincula con la ejecución del programa. Los profesores, al implementar el currículo, definen el enfoque de formación mediante sus prácticas y saberes. Esta categoría contempla, por un lado, la formación requerida para cumplir los fines institucionales y, por otro, las reglas formales e informales que orientan su vinculación y participación en el programa (estructura). También incluye las relaciones e interacciones entre docentes que legitiman y sostienen la propuesta formativa (agentes y comunidad).

Fines

Esta categoría se refiere a los propósitos que orientan la formación ética dentro de la institución. Examina cómo se definen, justifican y comunican dichos fines en relación con los principios y valores que la IES busca promover. A partir de las reglas que estructuran las interacciones institucionales, se evalúa si esos propósitos son resultado de procesos participativos y deliberativos entre los

distintos actores educativos o si, por el contrario, responden a decisiones unilaterales de instancias directivas.

La legitimidad de los fines éticos depende, en este sentido, del nivel de apropiación que logren en la comunidad académica y de la correspondencia entre los valores institucionales y los del entorno social en el que opera la institución (Gutmann, 1999; Goodin, 2003).

Currículo oficial

El currículo representa la traducción operativa de los fines institucionales en términos de planificación educativa. Incluye tanto los objetivos formativos como los medios empleados para alcanzarlos; es decir, los planes de enseñanza, las metodologías y las experiencias concretas en el aula (Posner, 2005).

Esta categoría permite analizar si existe coherencia entre los objetivos éticos y las estrategias pedagógicas, y si el diseño curricular ha sido construido colectivamente por los actores implicados. También se considera si el currículo llega de manera equitativa a todos los estudiantes y si proporciona herramientas suficientes a los docentes para desarrollar y evaluar los aprendizajes éticos.

La integración de estos elementos indica el grado de consolidación institucional de la propuesta ética.

Perfil docente

El papel del profesorado es central en la implementación del programa de formación ética. Esta categoría examina dos dimensiones principales: la formación y las condiciones de vinculación de los docentes, y su participación en el diseño, evaluación y mejora del programa.

Se analiza si los criterios de selección docente están alineados con los fines éticos de la institución y si las condiciones contractuales permiten su involucramiento en los procesos formativos más allá de la enseñanza en el aula (Searle, 1995). Además, se consideran las relaciones entre profesores y coordinadores, así como la existencia de comunidades de práctica que favorezcan la colaboración, la reflexión y la transformación de los enfoques de enseñanza.

Un perfil docente consolidado es aquel que no solo implementa un currículo, sino que lo enriquece activamente a partir de su experiencia y de su compromiso con la formación ética.

Método

Se realizó un estudio de casos múltiples con enfoque cualitativo, entendido como un análisis detallado de varios casos interrelacionados (Stake, 2006), con el fin de comprender tanto las particularidades como el fenómeno común que los atraviesa (Coller, 2005; Giménez, 2012; Johnson y Christensen, 2019; Ragain y Becker, 1992; Yin, 2009). A diferencia de los enfoques que parten de un modelo ideal como referencia, este estudio comparativo se basa en la observación de instituciones reales, privilegiando las comparaciones entre ellas.

Se seleccionaron tres instituciones de educación superior privadas y acreditadas en Bogotá, Colombia, con base en dos criterios: (i) que fueran casos paradigmáticos en la enseñanza de la ética —ya sea mediante asignaturas obligatorias o a través de una integración transversal en los cursos disciplinares— y (ii) que contaran con un centro institucional encargado de implementar dicha estrategia.

La recolección de información incluyó análisis documental, observación de clases, entrevistas a docentes y directivos, y grupos focales con estudiantes y profesores. Adicionalmente, se aplicó una encuesta a 711 estudiantes: IES 1 (n = 261), IES 2 (n = 250) e IES 3 (n = 200), con el fin de validar algunas prácticas y contenidos.

Para el análisis, se diseñaron tres rúbricas —una por categoría evaluada— que permiten clasificar el nivel de consolidación de los programas de formación ética en tres etapas: inicial (I), en desarrollo (E) y maduro (M) (ver Tablas 1, 2 y 3). Aunque se incorporan datos cuantitativos, el análisis es fundamentalmente cualitativo y no estadístico, otorgando el mismo peso a cada categoría.

El diseño de las rúbricas se basó en principios propios de un Estado social de derecho, como la participación, la equidad, el pluralismo y la libertad de pensamiento. En el contexto universitario, estos valores fundamentan una educación democrática o formación ciudadana. Según Amy Gutmann (2007), esta busca “el cultivo de las capacidades de deliberación de los estudiantes” (p. 162).

Para ello, las instituciones deben ejercer su autoridad de forma democrática, incluyendo a docentes, estudiantes y la comunidad en las decisiones curriculares. Así, una institución se considera incipiente si no promueve dicha participación; en desarrollo, si la escucha pero sin impacto real; y madura, cuando estos actores inciden efectivamente en las decisiones.

Cada categoría de análisis fue desagregada en subcategorías, exploradas mediante preguntas orientadoras. Las respuestas a estas preguntas fundamentan la discusión de resultados y se presentan en las rúbricas que siguen.

Tabla 1.
Rúbrica de evaluación, categoría 1: fines

Nivel	Inicial	En desarrollo	Maduro
Categoría 1: fines			
Subcategoría 1: fines y reglas			
Pregunta orientadora: ¿Cuál es la naturaleza de los fines y las reglas que delimitan las acciones e interacciones de los agentes involucrados en la formación ética de la IES?			
	Los fines y reglas son impuestos desde fuera o por una autoridad interna, sin diálogo ni participación. Se presentan como incuestionables y desconectados del contexto.	Son producto de negociaciones entre algunos actores que buscan legitimar las reglas en función de sus propios intereses. No todos los actores están representados.	Se construyen colectivamente mediante un proceso participativo, inclusivo y público. Los valores orientadores son discutidos y validados críticamente por los actores implicados.
Subcategoría 2: interacciones entre agentes			
Pregunta orientadora: ¿De qué tipo son las interacciones entre los agentes involucrados en la formación ética en la IES?			
	Las interacciones están dominadas por relaciones de poder. Quienes tienen más recursos se imponen, ignorando las necesidades o derechos de otros actores.	Existe disposición a escuchar a actores con menos poder, pero las interacciones no son horizontales ni abiertas. El diseño se basa en los intereses de un grupo limitado.	Las interacciones son democráticas, inclusivas y basadas en el diálogo. Todos los actores participan activamente en la definición de los fines de la formación ética.
Subcategoría 3: tensiones entre agentes			
Pregunta orientadora: ¿Quiénes fueron los actores involucrados y en qué contexto participaron en la definición de los fines del programa de formación ética?			
	Solo se consideran las perspectivas de quienes tienen poder institucional. Las tensiones se resuelven de forma unilateral.	Se tienen en cuenta las opiniones de docentes y estudiantes, pero otros actores, como egresados o administrativos, no participan.	Se integran las perspectivas de toda la comunidad educativa. Las tensiones se abordan de forma inclusiva, garantizando el reconocimiento de la diversidad de actores.
Subcategoría 4: legitimidad			
Pregunta orientadora: ¿Cómo se internalizan y legitiman las reglas que regulan las acciones e interacciones de los agentes involucrados en la formación ética de la IES?			
	Las reglas se comunican de forma vertical, sin reflexión ni discusión. No hay espacios para su revisión o apropiación.	Existen espacios de explicación y justificación, pero sin posibilidad real de transformación de las reglas por parte de la comunidad.	Las reglas se discuten, ajustan y legitiman a través de procesos participativos. Esto promueve su apropiación y el compromiso de los actores con el programa.
Subcategoría 5: valores de la sociedad			
Pregunta orientadora: ¿Cómo son interpretados y acogidos por la IES los valores que conforman el <i>ethos</i> de la sociedad?			
	Los valores sociales se asumen como una imposición, sin reflexión crítica ni diálogo con los valores institucionales.	Se consideran y reflexionan algunos valores del entorno social, pero con participación limitada. Existen mecanismos de evaluación poco claros o incompletos.	Hay una reflexión crítica amplia sobre los valores sociales e institucionales. Los mecanismos de seguimiento son claros, públicos y participativos, y permiten valorar el cumplimiento de los fines.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.
Rúbrica de evaluación, categoría 2: currículo oficial

Nivel	Inicial	En desarrollo	Maduro
Categoría 2: currículo oficial			
Subcategoría 1: objetivos de formación ética			
Pregunta orientadora: ¿Cómo y quiénes establecen los objetivos de la formación ética en la IES, y de qué manera responden al contexto de la institución?			
	No hay objetivos claros o son impuestos externamente. La IES los asume como fijos, sin discusión ni participación de los actores.	Algunos objetivos se asumen como propios y otros como externos. Se acepta cierta flexibilidad. Participan principalmente los docentes; estudiantes y comunidad no están incluidos.	Los objetivos se construyen a partir de las experiencias y necesidades de la comunidad educativa. Existen mecanismos de participación amplios que integran a profesores, estudiantes y actores del entorno.
Subcategoría 2: relación objetivos-medios			
Preguntas orientadoras: ¿Cómo se relaciona el currículo oficial de una institución de educación superior con los objetivos de formación ética? ¿Es un medio adecuado para lograrlos? (son tres preguntas)			
	No hay coherencia. Los medios se priorizan sobre los fines y el currículo no expresa los objetivos éticos institucionales.	Algunos medios se alinean con los objetivos, pero la relación no es sistemática ni clara. Persiste ambigüedad en la función que cumplen.	Existe coherencia entre objetivos y medios. Los objetivos orientan la selección de medios, y el currículo refleja adecuadamente los fines éticos institucionales.
Subcategoría 3: cobertura de los objetivos y medios			
Pregunta orientadora: ¿En qué grado la estrategia institucional para cumplir con los objetivos de formación ética llega de manera consistente a todos los estudiantes?			
	No hay una estrategia clara o su implementación es fragmentada y no alcanza a toda la comunidad estudiantil.	La estrategia es coherente, pero llega solo a una parte de los estudiantes.	La estrategia es coherente y se implementa de manera efectiva con toda la población estudiantil.
Subcategoría 4: agentes y currículo oficial			
Pregunta orientadora: ¿Cómo y quién construye el currículo oficial?			
	Una instancia directiva diseña el currículo y lo comunica a coordinadores y docentes.	Los coordinadores construyen el currículo y lo comunican a los docentes responsables de su implementación.	Coordinadores y profesores elaboran el currículo de forma democrática y pluralista en un entorno de confianza.
Subcategoría 5: currículo y labor docente			
Pregunta orientadora: ¿Qué función cumple el currículo oficial para la labor de los docentes del área de formación ética?			
	El currículo no sirve de base clara para planear ni evaluar. Tampoco permite hacer seguimiento al cumplimiento de los fines éticos.	El currículo permite planear las clases, pero no evaluar adecuadamente. Es útil para el seguimiento, aunque insuficiente.	El currículo ofrece una base clara para planear y evaluar. Facilita el seguimiento institucional del programa y su alineación con los fines éticos establecidos.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.
Rúbrica de evaluación, categoría 3: perfil docente

Nivel	Inicial	En desarrollo	Maduro
Categoría 3: perfil docente			
Subcategoría 1: vinculación docente			
Pregunta orientadora: ¿Existen criterios claros para la vinculación de los profesores que hacen parte del programa de formación ética de la IES?			
No existen criterios definidos para la vinculación. Los docentes son contratados sin considerar su afinidad con los objetivos del programa ni su preparación específica.	Algunos criterios están establecidos y reflejan los fines institucionales, pero no se aplican de manera uniforme. La coherencia entre el perfil docente y el currículo es parcial.	Los criterios son explícitos, coherentes con el enfoque del programa y se aplican de forma consistente. Se valora la formación y la experiencia ética del docente como parte de su perfil.	
Subcategoría 2: contratación docente y objetivos de formación ética			
Pregunta orientadora: ¿Cuál es el tipo de contratación de los docentes y cómo incide en su participación en el programa de formación ética?			
La vinculación docente se limita al aspecto contractual. No se reconoce tiempo ni se generan espacios para que los profesores participen en el diseño o la evaluación del programa.	Se abren algunos espacios de participación, especialmente para los docentes de planta, pero quienes tienen contrato por horas no cuentan con condiciones que faciliten su involucramiento real.	Todos los docentes, independientemente del tipo de contrato, disponen de tiempos y condiciones que les permiten contribuir al diseño, la ejecución y la mejora del programa.	
Subcategoría 3: compromiso docente			
Pregunta orientadora: ¿Cuál es el nivel de compromiso e internalización del modelo por parte de los docentes?			
Los docentes cumplen su función de forma mínima, sin involucrarse más allá de lo exigido. No muestran apropiación del modelo ni compromiso con los fines del programa.	Existe un reconocimiento parcial de los fines del programa. Algunos docentes se implican más que otros, aunque sin procesos sistemáticos de reflexión o transformación.	El cuerpo docente se identifica con el programa, reflexiona sobre su práctica y participa activamente en su mejora. Se evidencia apropiación y responsabilidad compartida.	
Subcategoría 4: relaciones entre coordinadores y profesores del programa de formación ética			
Pregunta orientadora: ¿Cómo son las relaciones entre coordinadores y profesores a partir de sus condiciones laborales?			
Existen diferencias contractuales y jerárquicas que generan relaciones asimétricas. Esto limita el diálogo horizontal y debilita la construcción colectiva.	Aunque persisten desigualdades, hay voluntad de diálogo y se reconoce la necesidad de mayor equidad. Algunos espacios permiten la colaboración parcial.	Las condiciones laborales y organizativas son equitativas. Coordinadores y docentes trabajan como pares en un entorno de confianza y corresponsabilidad.	
Subcategoría 5: relaciones entre profesores			
Pregunta orientadora: ¿Cómo son las relaciones de los docentes con su práctica en la implementación de los fines y currículo del programa de formación ética?			
El trabajo docente es individual y aislado. No hay articulación entre pares, lo que debilita la coherencia del programa.	Algunos docentes comienzan a trabajar conjuntamente. Se generan redes informales de apoyo, aunque sin consolidarse como espacios de aprendizaje colectivo.	Se han conformado comunidades de práctica docente que colaboran regularmente, comparten experiencias, generan saberes conjuntos y retroalimentan el programa de forma continua.	

Fuente: elaboración propia

Resultados y discusión

Las respuestas a las rúbricas se analizaron estadísticamente para asignar los niveles de consolidación (I, E, M) de los aspectos evaluados en cada categoría y subcategoría. La discusión de algunos resultados se ilustra con testimonios de profesores y estudiantes tomados de las entrevistas en profundidad. Estos testimonios enriquecen el significado y la importancia de los hallazgos.

Fines

Tabla 4.
Resultados de rúbrica de evaluación, categoría 1

Categoría (C)	C1: Fines																
	Subcategorías (SC)	SC1. Interacciones entre actores			SC2. Tensiones entre actores			SC3. Legitimidad			SC4. Fines y reglas			SC5. Valores de la sociedad			
		Niveles	I	E	M	I	E	M	I	E	M	I	E	M	I	E	M
Institución 1		X				X			X			X				X	
Institución 2		X			X				X		X						X
Institución 3		X				X			X			X					X

Fuente: elaboración propia

Naturaleza de las interacciones entre los actores (SC1 y SC2)

En esta subcategoría se encontró que las tres instituciones se ubican en un estado intermedio o en desarrollo. Por un lado, en ninguna de ellas las interacciones entre los actores están mediadas por juegos de fuerza ni las decisiones se imponen mediante la autoridad, el dinero, el prestigio o el carisma; por otro, tampoco presentan relaciones plenamente dialógicas e incluyentes. Además, en ninguna institución el diálogo entre los actores tiene un carácter completamente vinculante.

En la subcategoría SC2, que aborda la manera en que se resuelven las tensiones entre los actores y se establecen los fines y reglas del programa de formación, la IES 2 se encuentra en nivel incipiente, pues cuando surgen tensiones o se deben tomar decisiones sobre los fines y reglas, prevalecen los criterios de los actores con mayor poder: los directivos y los docentes que lideran el programa de formación ética. Las IES 1 y 3, en cambio, se ubican en el nivel en desarrollo, ya que consideran los intereses y criterios del cuerpo docente y de los estudiantes, y no únicamente los de

los directivos. Sin embargo, en ninguna de las instituciones se incluyen las opiniones de egresados, personal administrativo o comunidad externa.

Legitimidad (SC3)

En las tres IES se encontró que el grado de legitimidad de la formación ética se halla en desarrollo. La legitimación de un programa de formación depende principalmente del grado de apropiación y aceptación que este tiene entre los actores de la comunidad educativa, especialmente entre los docentes y estudiantes. En las tres instituciones existe una idea general del proyecto institucional, pero cada profesor enfatiza el lugar que ocupa su práctica docente dentro de ese panorama. Algunos testimonios de los docentes entrevistados evidencian un conocimiento general del papel que desempeña la enseñanza de la ética en el diseño institucional (Tabla 5).

Tabla 5.

Testimonios de profesores sobre la legitimidad de la formación ética en su institución

“Y creo que la intención de la Universidad es esa: pensar de manera consciente y reflexiva en lo que implica ser una persona ética, en las actividades generales, en su vida, en su trabajo, en su familia, con nosotros, en la sociedad. Creo que ese es el propósito de la Universidad”. (Profesor, IES 1).

“Se trata de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos conscientes, sensibles a los problemas éticos que se viven en el mundo actual y en la sociedad colombiana. La Universidad tiene una estrategia con tres pilares: la sensibilización, la motivación y la deliberación”. (Profesor, IES 2).

“La Universidad piensa que debería aplicar su proyecto de formación en Colombia, y para ello cuenta con descriptores, acciones, planes y un discurso: una apuesta muy integral que llena de contenido esa idea. No es una noción abstracta, sino una propuesta concreta de cómo llevarla a cabo”. (Profesor, IES 1).

En las tres instituciones, los docentes tienen cierto grado de libertad para diseñar sus asignaturas, siempre y cuando se ajusten a lo establecido en el currículo. Sin embargo, no tienen incidencia para modificar la estructura organizacional ni el enfoque que fundamenta el currículo oficial.

Fines y reglas (SC4)

En relación con los estudiantes, si bien en las encuestas y grupos focales señalaron conocer la existencia de un programa de formación ética en sus instituciones —a cargo de una unidad específica—, la mayoría (76,6 %, 61,6 % y 58 % en las IES 1, 2 y 3, respectivamente) no sabe cuáles son los propósitos de dichos programas (Tabla 6).

Tabla 1.
Conocimiento de los objetivos de formación ética de las instituciones por parte de los estudiantes

Institución	IES 1		IES 2		IES 3		IES 1 + 2 + 3	
	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)
No entiendo la pregunta	200	76,6	154	61,6	116	58	470	66,1
Sí responde	2	0,8	5	2	1	0,5	8	1,1
No responde	52	19,9	85	34,0	80	40	217	30,5
	7	2,7	6	2,4	3	1,5	16	2,3
TOTAL	261	100	250	100	200	100	711	100

Fuente: elaboración propia.

Esta falta de información sobre los objetivos de formación se presenta a pesar de que los estudiantes cursan asignaturas de ética o materias que desarrollan intencionalmente competencias éticas. Una posible explicación de este vacío es que, aunque en las tres instituciones el programa de formación ética fue elaborado por un grupo de profesores con ese encargo institucional, no se construyó mediante el diálogo con los distintos actores de la comunidad, ni se ha puesto en discusión a lo largo del tiempo.

En una de las instituciones, la unidad encargada del programa se creó por iniciativa del rector, y el diseño y la puesta en marcha estuvieron a cargo de un grupo de docentes. En otra, la iniciativa surgió de un grupo de profesores de distintas unidades, liderado por un decano y un director de grupo de investigación; posteriormente, la creación del centro fue avalada por la rectoría y el programa fue diseñado por los docentes que impartían los cursos de ética. En la tercera institución, el programa depende de una unidad adscrita a la rectoría, y su diseño ha estado en manos de un grupo de docentes que lo desarrolló siguiendo las directrices de dicha dependencia.

Valores sociales (SC5)

En los documentos oficiales se identificaron los valores y principios de la sociedad que cada institución y su programa de formación ética promueven (Tabla 7). En cuanto a la manera como cada institución responde a esos valores y al grado de diálogo que mantiene con los actores de la comunidad educativa, las tres se encuentran en un estado intermedio o en desarrollo (Tabla 4).

La lista de valores institucionales se encuentra, en la IES 1, en su declaración de principios; en la IES 2, en su modelo pedagógico y en el Proyecto Educativo Institucional; y en la IES 3, en varios documentos misionales. Los valores institucionales de las tres IES son coherentes con los del Estado social de derecho, aunque cada una imprime un énfasis particular: la IES 3 condensa sus valores en un solo concepto; la IES 2 los presenta de manera más amplia y detallada; y la IES 1 los resume en cuatro ejes fundamentales.

Ninguna de las tres instituciones alcanza el nivel más avanzado de desarrollo por dos razones principales.

Primero, porque sus declaraciones sobre valores no surgieron de un proceso de diálogo con participación de todos los actores, sino que fueron elaboradas —en dos de las IES— por un grupo de profesores y directivos, o —en la tercera— por la comunidad religiosa que orienta la institución.

Segundo, porque dichas declaraciones no se tomaron en cuenta explícitamente en el diseño del programa, aunque su enfoque sí refleja esos valores. En una de las instituciones, el modelo pedagógico contempla tales valores, pero en las guías de asignatura estos no aparecen expresados como objetivos de aprendizaje.¹

Tabla 7.
Valores y principios institucionales de las tres IES

Institución	IES 1	IES 2	IES 3
Valores institucionales	Excelencia, integridad, libertad y solidaridad	Autonomía, libertad, equidad, solidaridad, sostenibilidad, transparencia y honestidad	Desarrollo humano integral sustentable

Fuente: elaboración propia

¹ Sin entrar en la discusión sobre si los valores pueden enseñarse o no, en un programa de formación ética se parte de la aspiración de que sí es posible, pues la ética implica necesariamente una referencia a valores y principios. Ahora bien, para que estos puedan enseñarse, es necesario explicitarlos mediante resultados de aprendizaje. La posibilidad de enseñar un valor depende, en gran medida, de cómo este se traduce en los propósitos formativos y de cómo dichos propósitos orientan tanto el diseño curricular como las estrategias didácticas.

Currículo oficial

Los resultados de esta categoría, desagregados por subcategorías para cada una de las instituciones, se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8.
Resultados de rúbrica de evaluación, categoría 2

Categoría (C)		C2: Currículo oficial														
Subcategorías (SC)	SC1. Objetivos de formación ética			SC2. Relación de objetivos y medios			SC3. Cobertura de los objetivos y medios			SC4. Agentes y currículo oficial			SC5. Currículo y labor docente			
	Niveles	I	E	M	I	E	M	I	E	M	I	E	M	I	E	M
Institución 1		X					X		X					X		X
Institución 2		X					X			X		X				X
Institución 3		X					X			X		X				X

Niveles: I: inicial, E: en desarrollo, M: maduro.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos de formación ética (SC1)

En las tres instituciones los objetivos de formación ética se encuentran en un nivel *en desarrollo*, ya que existen oportunidades de participación en su diseño para directivos y profesores. En la IES 1, los objetivos surgen de las experiencias de los docentes en sus cursos; en la IES 3, los profesores participan directamente en su elaboración; y en la IES 2, el centro encargado de la formación ética define dichos objetivos. Sin embargo, en ninguno de los tres casos se integran las opiniones de los estudiantes en la formulación de los objetivos.

El desconocimiento por parte del 66,1 % de los estudiantes acerca de los fines de la formación ética en sus instituciones (Tabla 6) podría reflejar, precisamente, su falta de participación en la definición de estos objetivos.

Relación entre los objetivos y medios (SC2)

En las tres IES se evidencian parámetros claros para la implementación de los objetivos de formación ética, apoyados principalmente en centros que orientan a los docentes en su desarrollo dentro de los cursos, lo que las sitúa en un nivel maduro. Esto se refleja en un currículo oficial coherente entre objetivos y medios, visible en la estructura y los documentos institucionales de cada universidad.

Sin embargo, al preguntar a los estudiantes de las tres instituciones si perciben coherencia entre la misión de su universidad y la formación ética que se ofrece, el 68,4 % no respondió (Tabla 9). Este dato, sumado al desconocimiento de los objetivos (Tabla 6), indica que las instituciones deben fortalecer la comunicación sobre la relación entre la misión, los objetivos y los medios de formación ética, especialmente con los estudiantes, cuya percepción revela una falta de articulación práctica entre estos tres elementos.²

Tabla 9.
¿Hay coherencia entre la misión de la Universidad y la formación ética que se ofrece?

Institución	IES 1		IES 2		IES 3		IES 1, 2 y 3	
	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)
No	4	1,5	5	2	1	0,5	10	1,4
No entendiendo la pregunta	9	3,4	16	6,4	5	2,5	30	4,2
Sí	41	15,7	69	27,6	75	37,5	185	26
No responde	207	79,3	160	64	119	59,5	486	68,4
TOTAL	261	100	250	100	200	100	711	100

Fuente: elaboración propia

Cobertura de los objetivos y los medios (SC3)

En esta subcategoría se indaga si la estrategia de formación ética llega de manera coherente a los estudiantes. Para ello, se consideraron dos indicadores: el número de cursos cursados por los estudiantes que contienen objetivos explícitos de formación ética y la percepción que estos tienen sobre el impacto de tales cursos.

En relación con el primer indicador, la mayoría de los estudiantes encuestados (73,8 %) ha tomado entre uno y cinco cursos con objetivos éticos explícitos (Tabla 10). Este resultado muestra que los estudiantes reconocen estar recibiendo formación ética dentro de sus instituciones.

² Cabe aclarar que la opción *no*, a diferencia de la opción *no responde*, indica que los estudiantes sí conocen la misión y los medios de formación, pero consideran que estos no son coherentes.

Tabla 10.
¿Cuántas asignaturas con objetivos explícitos de formación ética ha cursado en su paso por la universidad?

Opciones	Estudiantes (n) IES 1 + IES 2 + IES 3	Porcentaje (%)
De 1 a 5 cursos	525	73,8
Ninguna	65	9,1
No sé	79	11,2
No responde	42	5,9
TOTAL	711	100

Fuente: elaboración propia

En cuanto al segundo indicador, en las tres instituciones los estudiantes reconocen que los cursos han tenido un impacto positivo: el 70,1% en la IES 1, el 71,6 % en la IES 2 y el 82,5 % en la IES 3 (Tabla 11). En líneas generales, puede considerarse que la IES 1 se encuentra en un nivel en desarrollo, pues, aunque los estudiantes reconocen el impacto positivo, (Tabla 8) su estrategia de formación no alcanza a toda la población, dado que los cursos de ética son opcionales. En cambio, las IES 2 y 3 presentan estrategias más consolidadas, ya que los cursos son obligatorios y su impacto positivo es ampliamente reconocido por los estudiantes.

Tabla 11.
De los cursos que usted acaba de mencionar, ¿alguno le impactó positivamente?

Institución	IES 1		IES 2		IES 3	
	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)
No	21	8,05%	19	7,60%	13	6,5%
No sé	12	4,60%	7	2,80%	5	2,5%
Sí	183	70,11%	179	71,60%	165	82,5%
En blanco	45	17,24%	45	18,00%	17	8,5%
TOTAL	261	100%	250	100%	200	100%

Fuente: elaboración propia.

Los agentes y currículo oficial (SC4)

En la relación entre el currículo oficial y los actores de la comunidad se encontró que la IES 1 se ubica en el nivel *maduro*, dado que el currículo oficial se construye de forma democrática, abierta y pluralista por los profesores y coordinadores del programa. Si bien existen directrices generales emanadas del centro encargado de la formación ética, son los profesores quienes definen los aspectos de formación que trabajarán en sus cursos.

Las IES 2 y 3 se encuentran en un nivel *en desarrollo*, pues en buena medida el currículo oficial continúa siendo elaborado por los centros o por las personas responsables de la formación ética. En la IES 2, los profesores que imparten los cursos no necesariamente pertenecen a las facultades, y el centro encargado de la formación ética no es el único que define los contenidos. En la IES 3, los docentes participan en la construcción del currículo de formación ética; no obstante, no queda claro si existen diferencias explícitas entre la formación ética y la formación humanista que propone la institución.

El currículo y la labor docente (SC5)

Las tres instituciones se encuentran en un nivel *en desarrollo*, ya que, aunque el currículo oficial proporciona a los profesores una base para planear sus clases y permite hacer seguimiento a la implementación, aún no resulta suficiente para evaluar el impacto que tiene en la comunidad educativa.

Esto permite inferir que, si bien las instituciones cuentan con una estrategia de acompañamiento a los docentes, dicha estrategia no parece suficiente para superar la brecha entre el desconocimiento de los estudiantes (66,1 %) sobre los objetivos de formación ética de sus instituciones (Tabla 6) y el reconocimiento, por parte del 73,8 %, de estar recibiendo formación ética (Tabla 10). Este contraste sugiere que los cursos no están haciendo suficientemente explícitos los objetivos de formación establecidos oficialmente por las instituciones.

En síntesis, el análisis de las subcategorías del currículo oficial muestra que las tres IES se ubican entre los niveles *en desarrollo* y *maduro*. Ello se debe, principalmente, a que cuentan con centros encargados de diseñar los objetivos de formación ética para los cursos, con participación directa de directivos y docentes, y a que la estrategia alcanza a más del 70 % de los estudiantes. Todo esto evidencia un trabajo consolidado en la construcción del currículo oficial.

En otras palabras, el currículo presenta objetivos, acciones, medios y actores que permiten que la formación ética tenga impacto en la comunidad académica, y estos

se materializan mediante las distintas asignaturas que ofrecen los centros responsables de dicha formación.

Perfil docente

Se encontró que la mayoría de las subcategorías de análisis del perfil docente se ubican en el nivel *en desarrollo*, aunque la IES 1 alcanza el nivel *maduro* en tres de las cinco subcategorías (Tabla 12).

Tabla 12.
Resultados de rúbrica de evaluación, categoría 3

Subcategorías (SC)	C3: Perfil docente														
	SC1. Vinculación docente			SC2. Contratación docente y objetivos de formación ética			SC3. Compromiso docente			SC4. Relaciones entre coordinadores y profesores del programa			SC5. Relaciones entre profesores		
Niveles	I	E	M	I	E	M	I	E	M	I	E	M	I	E	M
Institución 1			X		X				X		X				X
Institución 2		X			X			X			X				X
Institución 3		X			X			X			X			X	

Niveles: I: incipiente / inicial, E: en desarrollo, M: maduro o consolidado

Fuente: elaboración propia.

Vinculación docente (SC1)

En esta subcategoría, la IES 1 se ubica en nivel *maduro*. Las entrevistas a directivos y los grupos focales con profesores evidenciaron la existencia de criterios de vinculación claros y coherentes con los fines y objetivos del programa, lo cual puede deberse a que la participación de los docentes es voluntaria.

Las IES 2 y 3, en cambio, se encuentran en un nivel *en desarrollo*. En la IES 2, aunque el centro encargado del programa de formación ética define criterios claros (formación disciplinar en filosofía e interés investigativo en ética), existen otras unidades académicas que imparten cursos con contenido ético sin articulación con dicho centro. El grupo de profesores del centro suele ser estable, por lo que la incorporación de nuevos docentes es excepcional. En la IES 3, los grupos focales revelaron versiones diversas sobre el proceso de vinculación, aunque coincidieron

en destacar la importancia de un perfil profesional acorde con los fines institucionales.

Contratación docente y objetivos de formación ética (SC2)

En esta subcategoría, las tres instituciones se ubican en un nivel *en desarrollo*. Según el tipo de contrato y dedicación, en todas las IES existen tanto profesores de planta o carrera como docentes por hora cátedra. Aunque las condiciones laborales y salariales difieren entre ambas modalidades, se evidencian asimetrías que pueden influir en la participación, la implicación y el compromiso con el programa de formación ética y sus fines.

Los documentos institucionales analizados no ofrecen información explícita sobre la situación de los docentes de cátedra ni sobre el reconocimiento de su participación en actividades distintas a la enseñanza directa.

Compromiso docente (SC3)

La IES 1 alcanza el nivel *maduro* (Tabla 12). En los grupos focales con profesores se observó un alto grado de internalización y participación en los fines del programa de formación ética, posiblemente relacionado con el carácter voluntario de su vinculación.

En la IES 2, aunque se evidencia la conformación de una comunidad de práctica docente entre quienes dictan las asignaturas de ética —un signo de consolidación—, los espacios curriculares de formación ética que no dependen directamente del centro aún no se articulan plenamente. Su programa transversal de formación ética se encuentra en una fase inicial.

La IES 3, por su parte, muestra coherencia entre los profesores y los fines institucionales, pero no está claro el grado de participación e incidencia que tienen en la crítica y mejora del programa.

Relaciones entre coordinadores y profesores (SC4) y relaciones entre profesores (SC5)

En las tres IES, la subcategoría SC4 se ubica en el nivel *en desarrollo*. En todos los casos, los programas de formación ética están coordinados por un grupo de docentes que, además de sus funciones de coordinación, cumplen roles de docencia e investigación. La evaluación de la equidad y simetría en estas relaciones tuvo en cuenta que los coordinadores suelen tener vínculos contractuales más fuertes y estables que los profesores de planta o de hora cátedra.

Los docentes coordinadores dirigen los programas de formación ética, mientras que los demás profesores se ocupan principalmente de su implementación. Aunque existen diferencias en las condiciones laborales entre unos y otros, estas no obstaculizan la discusión ni el compromiso con los fines, el enfoque o el currículo oficial. Sin embargo, sí generan condiciones *asimétricas e inequitativas* que deberían mejorarse. Dichas desigualdades se relacionan menos con jerarquías formales que con el reconocimiento y la remuneración del tiempo que implican los procesos de participación más profunda en el programa.

En la subcategoría SC5, las IES 1 y 2 se ubican en el nivel *maduro* (Tabla 12), porque allí existen comunidades de práctica docente en las que participan docentes coordinadores e implementadores, y porque las interacciones y relaciones entre ellos han permitido la generación compartida de saberes de práctica en el área de la formación ética, y el fomento de la internalización y transformación del programa de ética. La IES 3 se encuentra en el nivel *en desarrollo* porque se evidencian relaciones menos horizontales en las que los lineamientos generales son dados por la institución, siendo adaptados por cada profesor, aunque entre los docentes participantes del programa se estimula la revisión y constante reflexión curricular. Además, cada docente realiza aportes, pero estos no quedan consignados en una propuesta legible que pueda compartirse entre los demás actores de la institución.

Conclusiones

1) Las tres rúbricas constituyen un instrumento sensible a las particularidades de los programas de formación ética y adaptable a distintos contextos institucionales. No obstante, no son valorativamente neutras: su diseño responde al marco de un Estado social de derecho y a lo establecido en la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), que compromete a las IES con la formación de una ciudadanía democrática. Por ello, las rúbricas indagan el grado de consolidación de valores como la equidad, la participación, el pluralismo, la autonomía y la libertad de pensamiento.

2) La aplicación de las rúbricas reveló que las tres IES se encuentran en un nivel *en desarrollo*. Esto implica que los actores académicos, especialmente los docentes, participan parcialmente en el diseño y la ejecución del currículo, así como en el funcionamiento de las unidades responsables del programa ético. Sin embargo, muchas decisiones estratégicas continúan concentradas en funcionarios o docentes con poder institucional.

3) Las estrategias institucionales de formación ética se ubican entre los niveles *en desarrollo* y *maduro*. Esta posición se justifica por: i) la existencia de centros que

promueven e implementan la estrategia; ii) la implementación efectiva de planes de formación que alcanzan a buena parte de la comunidad educativa, pese a la diversidad de intereses entre directivos, docentes y otros actores; iii) la conformación de comunidades de aprendizaje entre profesores que buscan consolidar e innovar la enseñanza de la ética; y iv) la participación de diversos actores, aunque con escasa integración de estudiantes, egresados y familias, cuyo involucramiento podría enriquecer los fines de la formación ética.

4) La consolidación de un diseño institucional democrático es un proceso prolongado. Ello se debe, en primer lugar, a que la formación ética responde a intereses y perspectivas específicas dentro de cada IES, particularmente de quienes detentan el poder decisorio. En las tres instituciones analizadas, las unidades responsables surgieron del interés conjunto de algunos directivos y grupos docentes comprometidos con la ética y la ciudadanía. En segundo lugar, al momento de su creación, muchos actores institucionales desconocían la naturaleza de estos programas, lo que generó una *asimetría epistemológica*: mientras los docentes especializados comprendían mejor su diseño, otros actores —como ciertos directivos— no poseían ese conocimiento. Finalmente, la falta de procedimientos claros para la participación curricular, así como la inexistencia de mecanismos para elegir voceros o representantes, limita la deliberación y la construcción colectiva de estos programas.

5) Más allá de los avances institucionales observados, es importante considerar que la formación ética enfrenta también desafíos conceptuales relacionados con la fundamentación de las normas que orientan la educación ciudadana. Tal como advierten Vargas-Guillén *et al.* (2019), la consolidación de programas éticos no solo requiere estructuras institucionales sólidas, sino también fundamentos normativos trascendentales que sustenten de manera crítica los procesos de formación. Esta dimensión complementa el análisis institucional al subrayar la necesidad de articular los fines educativos con bases ético-normativas robustas.

Por último, se reconocen tres limitaciones del estudio: i) solo incluye IES con unidades dedicadas a la formación ética, excluyendo aquellas sin programas institucionales unificados; ii) todas las IES analizadas son privadas, por lo que no se abordan dinámicas propias de las universidades públicas; y iii) el estudio no evalúa la efectividad de los programas en términos de conocimientos, habilidades o competencias desarrolladas, lo cual requeriría una investigación específica con herramientas de medición del desempeño estudiantil.

Referencias

- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. *DO*: 41 214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Davis, M. (2018). Moral Theory in Ethics across the Curriculum? En E. Englehardt y M. Pritchard (eds.), *Ethics across the Curriculum: Pedagogical Perspectives* (pp. 39-54). Springer.
- Englehardt, E. y Pritchard, M. (2018). Teaching Practical Ethics. En E. Englehardt y M. Pritchard (eds.), *Ethics across the Curriculum: Pedagogical Perspectives* (pp. 117-130). Springer.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y Representaciones Sociales*, 7(13), 40-62. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/409>
- Goodin, R. (2003). *Teoría del diseño institucional*. Gedisa.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. Pantheon Books.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2019). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (7.ª ed.). Sage.
- Kohlberg, L., Power, F. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Ostrom, E. (2015). *Comprender la diversidad institucional*. Fondo de Cultura Económica.
- Ozar, D. (2018). Identifying Learning Objectives in Assessing Ethics across the Curriculum Programs. En E. Englehardt y M. Pritchard (eds.), *Ethics across the Curriculum: Pedagogical Perspectives* (pp. 55-71). Springer.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Ragain, C. y Becker, H. (1992). *What is a Case?* Cambridge University Press.

-
- Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. The Free Press.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Vargas-Guillén, G., Sesarego-Acosta, E. y Guerrero, M. (2019). Formación ética y normas trascendentales de la razón: el problema de la educación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 285-304. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-7951>
- Yin, R. (2009). *Case Study*. Sage.