



Runae

ISSN: 2550-6854

ISSN-L: 2550-6854

runae@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Ecuador

Vélez Calvo, Ximena; Arciniegas Sigüenza, Liliana;
Huiracocha Tutiven, Karina; Seade Mejía, Carolina
**La enseñanza de la ética en la educación superior: una
revisión de los planes de estudio de las carreras de grado**

Runae, núm. 14, 2026, Enero-Junio, pp. 21-36

Universidad Nacional de Educación

Ecuador, Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1197>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786883152002>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

La enseñanza de la ética en la educación superior: una revisión de los planes de estudio de las carreras de grado

Teaching ethics in higher education: a review of undergraduate curricula

Recepción: 23 de junio de 2025

Aprobación: 20 de octubre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1197>

Ximena Vélez Calvo

xvelez@uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4451-9547>

Universidad del Azuay, Ecuador

Liliana Arciniegas Sigüenza

martha.arciniegas@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9783-6554>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Karina Huiracocha Tutiven

kht@uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3445-5041>

Universidad del Azuay, Ecuador

Carolina Seade Mejía

lucia.seade@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8325-1977>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Resumen

La enseñanza de la ética es un pilar clave para la formación de profesionales íntegros y responsables. Esta investigación de enfoque cualitativo tuvo como objetivo analizar los planes de estudio de pregrado de la asignatura de ética en universidades de Ecuador. Participaron cincuenta y siete instituciones de educación superior del país. Los resultados mostraron contenidos conceptuales y estructuras básicas para la formación integral, con énfasis en la moral, la responsabilidad social y la investigación. También aparecieron diversas metodologías y formas de evaluación. El estudio identificó debilidades como la distribución desigual de horas, la ubicación poco coherente en la malla curricular y la falta de criterios comunes de evaluación. Se concluye que la enseñanza efectiva de la ética requiere debate, resolución de problemas y aplicación de valores. Este enfoque favorece la equidad, el compromiso social y la sostenibilidad. El análisis evidenció, por último, una orientación hacia una racionalidad ética dialógica y práctica, sustentada en la responsabilidad social.

Palabras clave: educación superior, enseñanza, ética, planes de estudio, pregrado

Abstract

Teaching ethics is a key part of training responsible, principled professionals. This qualitative study analyzed undergraduate ethics course curricula at universities in Ecuador. Fifty-seven higher education institutions participated in the study. The results revealed the presence of conceptual content and basic structures for comprehensive training, emphasizing morality, social responsibility, and research. Various methodologies and forms of assessment were also identified. However, the study also identified weaknesses, such as an unequal distribution of instructional hours, inconsistent placement within the curriculum, and a lack of common assessment criteria. The findings suggest that effective ethics education necessitates debate, problem-solving, and the application of values. This approach fosters equity, social commitment, and sustainability. Finally, the analysis revealed an orientation toward dialogical, practical, ethical rationality grounded in social responsibility.

Keywords: higher education, teaching, ethics, curricula, undergraduate

Introducción

La conducta humana, de acuerdo con los postulados planteados por la ética, como disciplina filosófica, ha sido estudiada bajo un enfoque reflexivo y normativo, encaminado a la identificación y valoración de aquello que guía la acción (Wolff, 2019). Este enfoque considera a los valores, las costumbres, los hábitos, la prudencia, el carácter y la coherencia como elementos que orientan el discurso y la toma de decisiones. Además, se constituyen en referentes esenciales y sólidos para la formación en el ámbito universitario. Su objetivo no se centra únicamente en el análisis de las acciones, sino también en la generación de pautas fundamentales para la evaluación del componente ético en diversos contextos, lo que implica un ejercicio continuo de discernimiento sobre la pertinencia y las consecuencias de estas (Herreño, 2019). Así, la ética no solo se refiere a un conocimiento abstracto o ajeno a la práctica profesional, sino que también orienta a la resolución de situaciones diversas y regula la interacción social. Incluso promueve el desarrollo de una conciencia crítica y social acerca de lo que se percibe como correcto y deseable en la diversidad de los contextos, lo que supone reconocer la pluralidad de valores y los desafíos que esto plantea para alcanzar consensos (Singer, 2011). Así pues, promueve la reflexión, la comprensión de la realidad, de las implicaciones morales, tanto a nivel individual como colectivo, lo que contribuye a la construcción de una cultura profesional responsable e íntegra (González, 2013).

Durante la formación universitaria, la enseñanza de la ética representa el cimiento básico para el crecimiento personal y académico de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las dimensiones personales, sociales y profesionales promueven una interacción fundamentada en valores con uno mismo y con su entorno (Gamero *et al.*, 2023). El objetivo central de la ética universitaria se proyecta en otorgar a los estudiantes herramientas cognitivas, afectivas y prácticas que les permita emitir juicios sólidos, desarrollar el pensamiento crítico y tomar decisiones que fomenten el compromiso cívico, la equidad social y la sostenibilidad (Martínez, 2019). Este panorama muestra que la enseñanza de la ética —como asignatura— no solo propone competencias éticas individuales, sino que también fortalece habilidades transversales como la empatía, el liderazgo y la capacidad para trabajar en contextos diversos, multiculturales y colaborativos (Palencia *et al.*, 2021).

Autores como Consejo y González (2017) manifiestan que, en la actualidad, los estudiantes universitarios suelen priorizar las metas relacionadas con el factor económico, el reconocimiento personal y la autoridad administrativa; aspectos que impactan de manera significativa sobre el valor que tiene el enfoque ético dentro de su formación. Este fenómeno estaría vinculado con el aumento de instrumentalización de la educación universitaria, que parecen simplificar la función de la ética, relegando a un nivel secundario en comparación con las demandas del mercado y la productividad.

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) explicita la necesidad de poner en práctica políticas educativas que privilegien la educación en ética. Todo ello a partir de analizar y comprender los marcos conceptuales y metodológicos contemporáneos mediante preguntas esenciales como ¿qué conlleva la formación ética?, ¿qué cimientos epistemológicos y pedagógicos respaldan dicha

formación? y ¿cómo pueden los educadores actuar como agentes transformadores en la promoción del desarrollo ético en sus estudiantes? (Arévalo *et al.*, 2018).

En Ecuador, la enseñanza de la ética se integra en los planes de estudios universitarios y, desde el 2013, está regulada por el Consejo de Educación Superior (CES) a través del Reglamento de Régimen Académico. Este reglamento establece su obligatoriedad como asignatura común en los programas de pregrado (Rojas *et al.*, 2019), se fundamenta en principios políticos, cívicos y humanistas (Martínez, 2019) y su meta aspiracional considera promover una educación íntegra que trascienda la dimensión técnica, prescriptiva, instrumentalista e incorpore la ética y responsabilidad social. Sin embargo, implementarla significa trazar grandes desafíos. El primero, superar la idea errada de que enseñar ética es lo mismo que imponer ideologías y, segundo, que el sistema debe enfocarse en educar a los estudiantes desde la conciencia crítica-social que los motive a reflexionar sobre aquellos valores y principios que guían su comportamiento en todos sus contextos de vida (Martínez, 2019).

Estudios como los de Amador *et al.* (2023) sugieren que la eficacia de esta formación viene determinada por la implementación de metodologías innovadoras, como el aprendizaje basado en problemas o el debate, que ayudan a los estudiantes a identificar factores protectores para la convivencia y la resolución de dilemas éticos reales en su ámbito profesional. Asimismo, la literatura sostiene que, en carreras como el derecho, la salud y la ingeniería civil, las evaluaciones de los planes de estudio han evidenciado que, a pesar de la inclusión de la ética como asignatura, su enfoque global tiende a ser normativo e informativo, con metodologías carentes de dinamismo y profundidad reflexiva (Cárdenas y Sogi, 2013; Guerrero y Gómez, 2013). Estos hallazgos resaltan la necesidad de integrar dilemas éticos contemporáneos —como el análisis de problemáticas relacionadas con la ecología, la sostenibilidad, la inteligencia artificial o las tecnologías emergentes— para comprender y tomar medidas resolutivas a los dilemas actuales (Rivero y Pérez, 2007).

Se plantea como desafío la urgente necesidad de reconfigurar la pedagogía ética como un elemento transversal en todas las disciplinas en la educación superior tanto desde lo práctico como desde lo reflexivo. El objetivo de esta investigación, justamente, se centró en analizar los planes de estudio de pregrado de la asignatura de ética en las universidades ecuatorianas.

Materiales y métodos

Con esta investigación cualitativa interpretativa se busca comprender la realidad social desde las perspectivas de las personas mediante la interpretación de sus significados. Este enfoque asume que la realidad es construida socialmente, por lo que su propósito no es generalizar, sino exponer interpretaciones efectivas y contextualizadas que respondan a la relación establecida entre el hecho educativo y los documentos institucionales relativos a los planes de estudio de la asignatura analizada y propuestos por las universidades ecuatorianas (Rodríguez-Gómez, 2023).

La técnica utilizada es el análisis de contenido cuyo propósito esencial es explicar y sistematizar el contenido por medio de indicadores cuantitativos y cualitativos (Abela, 2008). Se trata de una descripción que formula inferencias por medio de la descripción rigurosa y

ordenada de los componentes textuales (Cházaro-Arellano, 2024). Una de las formas de analizar un texto escrito es la revisión y comparación de documentos elaborados con cierto estándar (Pérez, 1984). En este caso se recurre a las asignaturas de ética de las instituciones de educación superior (IES), las cuales representan el recurso para hacer pública su oferta formativa, en cuanto a sus contenidos, objetivos, formas de enseñar y evaluar (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador [CEAACES], 2017).

Respecto al procedimiento, se obtuvo el listado oficial de las universidades ecuatorianas del sitio web de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt). Con este listado se visitaron los sitios web de las diferentes universidades. Al ser públicos los sílabos, se los descargó y archivó para analizarlos. Los sílabos que no se pudieron encontrar en los sitios web institucionales fueron solicitados a los vicerrectores académicos por medio de un correo electrónico. En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró que la universidad debía estar registrada en el sitio web de la Senescyt para formar parte de este estudio. Por lo tanto, trabajamos con ese listado como referencia.

Se revisaron los documentos de cincuenta y siete universidades ecuatorianas que son las que se incluyen en la información que presenta el Consejo de Educación Superior (CEAACES, 2017). Con todos los sílabos recuperados, se asignaron códigos para proteger la identidad de las instituciones. Para analizar los sílabos se utilizaron categorías de análisis y a partir de estas se generaron subcategorías que surgieron de la interpretación de los investigadores y de criterios que consideraron lo siguiente: que sean exhaustivas (saturar la totalidad del texto), homogéneas (elementos que compartan características y criterios), exclusivas (un mismo elemento no puede ser clasificado en otras categorías diferentes), objetivas (varios codificadores diferentes deben llegar a los mismos resultados) y pertinentes (adaptadas al contenido y al objetivo de la investigación). Las categorías se sujetaron a la crítica y discusión de dos investigadores externos al estudio, quienes arbitraron la fiabilidad del análisis. Una vez validadas las categorías, dos investigadores internos codificaron, independientemente, los mismos datos. La información se organizó en cuadros y tablas para facilitar su análisis (López, 2002).

Resultados

En un primer momento, se analizan los planes de estudio a través de la categoría “componentes de fondo” y las subcategorías: a) fundamentación teórica, b) moral, c) análisis de aspectos claves, d) ética profesional, e) responsabilidad social, f) ética en el transcurso del tiempo, g) derechos humanos, h) importancia de la ética e i) investigación y propiedad intelectual. Tal como se muestra en la Tabla 1. El componente fondo hace referencia a los contenidos de la asignatura; es decir, abarca los conceptos y los temas que se enseñarán a lo largo del semestre.

La elección de los investigadores de analizar los planes de estudio a través de esta categoría y sus subcategorías está justificada en la necesidad de comprender de manera integral y estructurada cómo se aborda la ética en los contextos universitarios. Estas subcategorías permiten desglosar aspectos fundamentales y específicos que reflejan el enfoque teórico-

práctico de la asignatura, su vinculación con valores esenciales y su pertinencia en la formación profesional. Además, esta categoría permite evaluar cómo los planes de estudio integran la ética de manera transversal y aplicada, asegurando que aporten a la formación de seres humanos críticos, respetuosos y solidarios con la sociedad.

Tabla 1. Resultados de la primera categoría “componentes de fondo”

Categoría	Subcategorías	Resultados
Componentes de fondo	Fundamentación teórica: garantiza una base conceptual sólida sobre la ética como disciplina y su relación con otras áreas del conocimiento.	Los planes de estudio en ética incluyen conceptos esenciales de ética, ética profesional y educación en valores, diferenciando ética y moral, y abordando teorías, principios y origen de la disciplina y la deontología. También tratan temas como dignidad personal, autoconciencia, respeto, valores fundamentales y dilemas contemporáneos —incluida la bioética— vinculados con la filosofía y las declaraciones éticas internacionales.
	La moral: explora la dimensión práctica de los valores y su impacto en la conducta personal y social.	La moral se aborda ampliamente en los sílabos, analizando su concepto, significado, relatividad y variabilidad según el contexto, así como su relación con los hábitos, los actos y la conducta libre. Se destaca su función como norma de vida social y estatuto de bondad basado en las costumbres, en un enfoque integral y contextualizado.
	Aspectos claves: identifica elementos relevantes para contextualizar la ética en situaciones contemporáneas.	Algunos planes resaltan la reflexión sobre el sentido ético en la vida personal, social y profesional, vinculándolo con temas como libertad, felicidad y compromiso, y plantean la ética como una asignatura teórico-práctica que integra teoría y práctica para fortalecer la formación humanística e integral.
	Ética profesional: destaca la importancia de formar profesionales éticos que respondan a los retos de su campo laboral.	La mayoría de los sílabos subraya la importancia de la ética en el ámbito profesional, promoviendo el desarrollo humano, personal y social, así como actitudes que mejoren el clima organizacional y fortalezcan una sociedad crítica. También destacan la necesidad de un proyecto ético de vida, la convivencia basada en valores y el compromiso personal y colectivo, junto a la adopción de un código de ética profesional e institucional.
	Responsabilidad social: subraya el papel de la ética en la contribución al bienestar colectivo.	La ética se relaciona directamente con la responsabilidad social, promoviendo la comprensión de su dimensión práctica para una participación ciudadana corresponsable. Se destacan valores como la honradez, diversidad, equidad, inclusión y atención a la discapacidad, así como el desarrollo de las competencias teóricas y prácticas para afrontar los retos sociales actuales.
	Ética en el transcurso del tiempo: analiza la evolución histórica y contextual de los principios éticos.	Algunos sílabos proponen abordar la ética desde su historia, conceptos, enfoques y fundamentos filosóficos. En el marco de la globalización, se enfatiza el análisis de realidades y principios que fortalezcan valores morales, orienten un desempeño ético y promuevan una postura crítica ante dilemas actuales, incluyendo el desarrollo de valores como la asertividad y la resiliencia.
	Derechos humanos: resalta su conexión con valores universales de justicia, equidad e inclusión.	La ética se vincula estrechamente con los derechos humanos, en especial con los principios como la democracia y el derecho laboral, lo que subraya su papel en la promoción de valores que sostienen la convivencia, la justicia y la equidad en diversos ámbitos sociales y profesionales.
	Importancia de la ética: refleja el propósito de incorporar la ética como eje transversal en la formación integral.	La ética se valora por su papel en el aprendizaje y la aplicación de principios que guían el comportamiento profesional, destacando su importancia en la gestión del talento humano mediante códigos éticos y en el análisis de la dimensión moral de la profesión frente a los retos actuales, tanto nacionales como globales.
Investigación y propiedad intelectual: vincula la ética con el respeto a la creatividad, la transparencia y la responsabilidad en el manejo de información.	La ética se considera fundamental para aplicar principios éticos, gestionar el talento humano con códigos de conducta y analizar la dimensión moral de la profesión en contextos nacionales y globales. Algunos sílabos la vinculan con la investigación social, promoviendo competencias investigativas y el uso de la investigación acción participativa para proyectos de responsabilidad social. Asimismo, se destaca el respeto a los derechos de autor, la privacidad, el consentimiento informado, la integridad académica y la gestión transparente de información y recursos públicos.	

Fuente: *elaboración propia*

Los resultados de la primera categoría, “componentes de fondo”, revelan que los planes de estudio no se limitan a un listado de contenidos, sino que despliegan un entramado temático que apunta a formar a los estudiantes de manera integral y con una mirada crítica hacia la realidad. En el núcleo de estos programas se encuentra la construcción de una base conceptual sólida sobre la ética y su estrecha relación con la moral; analizada no solo desde su definición, sino también desde su influencia directa en la conducta social. No obstante, este esfuerzo conceptual convive con la urgencia de trasladar la ética al terreno personal, comunitario y profesional, y combinar la teoría y la práctica para cimentar valores humanos que trasciendan el aula.

La ética laboral y el compromiso social emergen como ejes centrales. Esto proyecta un ideal de profesionalidad que busca transformar el entorno mediante la convivencia basada en valores y el bienestar colectivo. Igualmente, se reconoce la evolución histórica de la ética y su interacción con principios como la dignidad humana, los valores democráticos y los derechos laborales, aunque se percibe la necesidad de un diálogo más crítico con los dilemas emergentes del siglo XXI. Se destaca, además, la conexión con la investigación académica, que incorpora principios como el respeto a la propiedad intelectual, la protección de la privacidad y la transparencia, lo que configura un marco ético que pretende blindar la integridad del quehacer científico. En suma, el componente de fondo evidencia la intención de formar profesionales responsables, reflexivos y socialmente comprometidos, aunque aún persisten retos para fortalecer el enfoque crítico frente a los desafíos contemporáneos.

En un segundo plano de análisis, la categoría “componentes de forma” y sus subcategorías (ciclo en que se imparte la asignatura, metodología empleada, carga horaria, objetivos y evaluación) permiten escrutar la arquitectura pedagógica que sostiene esta formación. Lejos de ser un mero detalle operativo, estos elementos estructurales determinan la profundidad y la efectividad con la que la ética se inserta en la experiencia universitaria. Su estudio revela cómo la ubicación en la malla curricular condiciona la madurez con que los estudiantes la abordan, cómo las metodologías aplicadas definen el nivel de reflexión alcanzado y cómo la carga horaria y los sistemas de evaluación inciden directamente en el desarrollo de las competencias éticas. Este enfoque no solo permite ver qué se enseña, sino también cómo y en qué contexto; una distinción clave para comprender si la ética se está integrando de forma coherente y transformadora en la formación profesional.

Tabla 2. Resultados de la segunda categoría “componentes de forma”

Categoría	Subcategorías	Resultados
Componentes de forma	Ciclo en el que se desarrolla la asignatura: identifica en qué etapa del proceso formativo se introduce la ética, lo cual es esencial para comprender su impacto en la formación progresiva de habilidades éticas y profesionales durante todo el proceso académico.	La asignatura de ética se imparte mayoritariamente a mitad de la carrera —cuarto (12 %), quinto (14 %) y sexto ciclo (28 %)—, con pocas universidades ubicándola al final y algunas permitiendo cursarla en cualquier semestre, lo que evidencia una planificación flexible según el enfoque institucional.
	Metodología empleada: analiza las estrategias didácticas utilizadas, lo que permite valorar si las metodologías propuestas fomentan la reflexión crítica, el aprendizaje activo y la puesta en práctica de los valores.	Los sílabos emplean diversas metodologías, predominando las centradas en el aprendizaje colaborativo, la participación activa y el debate (41 %). Un grupo importante (35 %) combina estudio de casos, exposiciones, análisis teórico, lecturas, ABP, seminarios y talleres. También se incluyen actividades de reflexión, investigación y trabajo individual, así como enfoques innovadores como dinámicas, mediación pedagógica y proyectos; una minoría (24 %) utiliza ensayos y aula invertida, lo que refleja una notable diversidad pedagógica.
	Carga horaria por semestre: evalúa la asignación de tiempo dedicada a la asignatura, permitiendo determinar si esta es suficiente para cubrir los contenidos propuestos y desarrollar las competencias planteadas.	La asignatura de ética suele tener una carga de 40 horas por semestre, aunque algunas universidades asignan 60 u 80, evidenciando diferencias en la profundidad y el enfoque de la materia según la institución.
	Análisis de los objetivos: examina la claridad, pertinencia y alineación de los objetivos con las demandas del perfil profesional y los desafíos éticos actuales, asegurando que la asignatura cumpla con su propósito formativo.	Los objetivos de los sílabos, aunque variados en su enfoque (conocimiento, destrezas, valores, actitudes y competencias), coinciden en fomentar la reflexión crítica sobre el compromiso y el sentido ético en experiencias personales, sociales y profesionales, promoviendo la formación integral mediante la práctica de valores. Además, impulsan la armonía entre el pensamiento y la acción, y resaltan la comprensión de una ética contextualizada a los dilemas actuales y al fenómeno moral con sus normas.

Evaluación: analiza las características de las evaluaciones empleadas y cómo se mide el aprendizaje; también cómo se fomenta el desarrollo de competencias, actitudes y valores en los estudiantes.

La evaluación combina diversos enfoques que, además de medir el aprendizaje, fomentan el juicio crítico y la autorreflexión. Incluye pruebas cortas, ensayos y cuestionarios para verificar la comprensión, así como trabajos de investigación y argumentación que estimulan la construcción de conocimiento propio. La autoevaluación y la metacognición ayudan a fortalecer el aprendizaje autónomo, mientras que el estudio de casos vincula teoría y práctica, desafiando al estudiante a tomar decisiones fundamentadas. En conjunto, se trata de una evaluación que orienta, motiva y transforma, más allá de calificar.

Fuente: *elaboración propia*

Los resultados de la segunda categoría, “componentes de forma”, ofrecen una radiografía detallada de cómo se estructura y desarrolla la asignatura de ética, y revela tanto aciertos como vacíos que limitan su potencial formativo. En lo referente a su ubicación curricular, la mayoría de las universidades opta por impartirla en la mitad de la carrera; una estrategia que parece buscar un equilibrio entre madurez académica y aplicación profesional. Sin embargo, esta decisión deja abierta la pregunta sobre si retrasar su introducción no disminuye su capacidad para moldear desde etapas tempranas la perspectiva ética del estudiante. Algunas instituciones ofrecen flexibilidad permitiendo cursarla en distintos ciclos, pero este acierto no está generalizado.

En cuanto a las metodologías, el panorama es diverso: predominan el aprendizaje colaborativo, la participación y el debate, complementados con estudios de caso, exposiciones, análisis teóricos, aprendizaje basado en problemas (ABP) y actividades prácticas. También se incorporan proyectos, mediación pedagógica y aula invertida, aunque estas estrategias más innovadoras todavía ocupan un espacio reducido frente a los métodos tradicionales.

Respecto a la carga horaria, el patrón dominante es de cuarenta horas por ciclo, con algunas universidades que amplían a sesenta u ochenta, lo que abre un contraste significativo en la profundidad y alcance de la materia. Este dato pone en evidencia una falta de estandarización que podría traducirse en desigualdades formativas entre estudiantes de diferentes instituciones.

Los objetivos muestran una clara intención de articular el conocimiento, las competencias, los valores y las actitudes, con énfasis en la reflexión crítica y en la conexión entre teoría y práctica. Se valora, además, la atención a una ética contextualizada frente a los dilemas actuales, aunque persiste el desafío de asegurar que este enfoque se materialice en experiencias formativas coherentes y consistentes.

La evaluación, por su parte, combina pruebas cortas, ensayos, cuestionarios, estudios de caso, investigación y argumentación. Destacan la autoevaluación y la metacognición como recursos para fomentar autonomía y pensamiento crítico, pero su uso sistemático aún es desigual. Aquí se evidencia un reto importante: consolidar un modelo evaluativo que no solo mida, sino que potencie de manera equitativa las competencias éticas en todos los estudiantes.

En balance, las fortalezas son claras: una formación que vincula la ética con diversas áreas del conocimiento, metodologías que invitan a la reflexión y evaluación alineada con los objetivos. Sin embargo, las debilidades también son evidentes: una ubicación curricular que

podría limitar su influencia temprana, variabilidad horaria que genera disparidad en la formación y un uso aún limitado de metodologías activas e innovadoras. En definitiva, la estructura formal de la asignatura muestra un compromiso con la formación ética, pero necesita ajustes estratégicos para que ese compromiso se traduzca en un impacto formativo más profundo, uniforme y transformador.

Discusión

Esta investigación surge de la necesidad de analizar los planes de estudio de pregrado de la asignatura de ética en las universidades ecuatorianas, permitiendo que se conozca qué y cómo se enseña la asignatura desde la mirada de la educación superior. Estudios similares (López y Aguirre, 2007; Sánchez-Beato *et al.*, 2023) aseguran que este tipo de análisis permite identificar aquellos aspectos que van bien o no y como consecuencia revisar las metodologías, los contenidos y los objetivos con el fin de que puedan responder a las necesidades del mundo actual y, por su puesto, a las demandas del perfil profesional del estudiante.

Las categorías de análisis que se plantean para esta investigación tienen relación con el fondo y la forma. En el primer caso se hace referencia a los contenidos de la asignatura; en otras palabras: abarca los conceptos y los temas que se enseñan. Mientras que el segundo se enfoca en la dinámica y estructura de la asignatura, es decir, cómo está organizada y cómo se desarrolla.

En este sentido, en el análisis de los planes de estudio es fundamental que se consideren los contenidos de fondo, pues estos son el eje vertebral que garantiza que el plan sea relevante, coherente y actualizado, mediante la conexión de los objetivos, las metodologías y la evaluación (Díaz-Barriga, 2014). A su vez, permiten revisar si la enseñanza se alinea con las competencias esperadas y si responde a las necesidades del contexto sociocultural (Ganga *et al.*, 2018). También aseguran el equilibrio entre las áreas del conocimiento, la pertinencia científica y la posibilidad de adaptar el currículo a las necesidades de la población estudiantil de una forma real (Herrera *et al.*, 2020).

Otro elemento importante para este análisis es la forma del plan de estudio, ya que posibilita revisar cómo se desarrolla y organiza la enseñanza de la asignatura, así como identificar las fortalezas y aspectos a mejorar relacionados directamente con la formación académica. De esta manera se construye una educación universitaria significativa, relacionada con la realidad social y profesional del siglo XXI (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Los resultados de la categoría “componente fondo” evidenciaron que los planes de estudio están relacionados con temáticas que forman a los estudiantes de manera integral. Enseñar ética posibilita la formación holística del ser humano, con aspectos relevantes que guían la conducta (Budolfson, 2021). Por lo tanto, una buena formación ética influye en el desarrollo de habilidades socioemocionales (empatía, toma de decisiones responsables) y en el desarrollo del pensamiento crítico (Langer *et al.*, 2023).

De esta manera, el estudiantado tiene la posibilidad de adquirir no solo conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades que les permita contribuir de forma positiva en la sociedad (Budolfson, 2021). También se evidenció que los planes de estudio se enfocan en

construir una base sólida de conocimiento sobre la ética, incluyendo la relación con la moral, que se analiza desde su significado y su influencia en la conducta social. Al respecto, la ciencia evidencia que este aspecto forma ciudadanos y profesionales críticos frente a aspectos relacionados con su vida personal, social y profesional (Izarra y Navia, 2020). Los estudiantes, al comprender el significado de la ética y su relación con la conducta social, tienen la posibilidad de desarrollar una visión reflexiva de sus acciones y decisiones, fomentar valores de responsabilidad, respeto e integridad (Maldonado *et al.*, 2021). Además, les proporcionará herramientas necesarias para interpretar de forma consciente los cambios de la sociedad actual (Díaz-Serrano, 2015).

Otro hallazgo relevante del componente fondo es que los planes de estudio combinan la teoría con la práctica para reflexionar sobre la ética en la vida personal, social y profesional; este aspecto responde al enfoque constructivista, que a su vez genera aprendizajes significativos, lo que facilita, profundiza e internaliza la comprensión (Dewey, 1938). Esta sinergia entre lo teórico y lo práctico permite que el estudiante comprenda que los principios éticos se ven reflejados en acciones específicas de la vida personal y profesional (Pérez *et al.*, 2024). Así también, se plantea que el aprendizaje teórico-práctico defiende la idea que las experiencias prácticas (estudios de caso, debates, simulaciones) desarrollan en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, empatía y responsabilidad social (Kolb, 1984).

También se evidenció que los planes de estudio están enfocados en la enseñanza de la ética y su evolución a lo largo del tiempo, así como en establecer la relación que tiene con temas vinculados con los derechos de las personas, la democracia y el derecho laboral. Este aspecto es importante pues permite que los estudiantes comprendan cómo los principios éticos han influenciado en la transformación social (equidad de género, justicia social, equidad en los derechos laborales, etc.). De esta manera, la universidad invita a los estudiantes a contribuir activamente al fortalecimiento de los valores democráticos y al bienestar social (Cuéllar y Apresentação, 2011; Peralta, 2009).

Finalmente, el análisis de este componente resaltó la conexión de la ética con la investigación, y subrayó la importancia del respeto a la propiedad intelectual, la privacidad y la transparencia. En este contexto, toda la educación superior debe tener un vínculo estrecho con la investigación, porque se garantiza un aprendizaje competente e innovador que permita a los estudiantes contribuir al avance científico (Mohmedi *et al.*, 2024). También es importante hacer énfasis en la ética en la enseñanza de la investigación, porque posibilita el cumplimiento de principios (respeto a la propiedad intelectual, a la confidencialidad, a la transparencia, etc.), así como también un aprendizaje que preserve la confianza en la ciencia, evite conflictos de interés y promueva la integridad académica; aspectos que son indispensables para el avance científico sostenible y justo del conocimiento (Abad, 2016).

Respecto a los resultados del “componente forma”, se destaca que la mayoría de las instituciones de educación superior integran la ética como asignatura a la mitad de la carrera. Este aspecto resulta estratégico ya que en este nivel la mayoría de los estudiantes han desarrollado una madurez personal y académica que les invita a reflexionar y aplicar los

principios éticos cercanos a su campo profesional, consolidando competencias críticas antes de enfrentarse a la vida profesional (Álvarez *et al.*, 2012; Domínguez *et al.*, 2013). Por otro lado, la enseñanza a mitad de la carrera puede resultar perjudicial porque puede significar la ausencia de una base inicial sólida; además, puede promover la percepción de la ética como un contenido aislado, en lugar de un eje transversal que debería permear toda la formación universitaria (Boylan y Donahue, 2003; Callahan, 1980; Siegel, 2009).

En relación con la carga horaria, se evidenció que lo común es la asignación de cuarenta horas por ciclo, aunque algunas universidades ofrecen entre sesenta y ochenta. La diferencia refleja cambios significativos en la profundidad y el enfoque de enseñanza, lo que tiene un impacto importante en el nivel de formación ética. Así pues, una mayor carga horaria genera una enseñanza más reflexiva, lo que facilita el desarrollo de competencias críticas como el análisis ético y la toma de decisiones responsables, mientras que una carga reducida puede limitar el aprendizaje por tener un abordaje teórico superficial (Castro *et al.*, 2020). En este sentido, las asignaturas con mayor carga horaria generan aprendizajes más significativos, especialmente en temas como la ética, que requieren tiempo para lograr procesos de reflexión y debate (Brown, 2024). Por último, los objetivos abordan aspectos relacionados con el conocimiento, competencias, valores y actitudes. Esto enfatiza una reflexión crítica sobre el compromiso ético y la armonía entre los contenidos y las acciones que se generen; además de la importancia de contextualizarla frente a los problemas del mundo actual, lo cual refleja un enfoque holístico en la enseñanza de la ética, porque el objetivo de la asignatura en la universidad es integrar conocimientos teóricos con habilidades prácticas para formar seres humanos capaces de reflexionar y tomar decisiones éticas, responsables en contextos personales, profesionales y sociales (Baratgin *et al.*, 2024; Franco D'Souza *et al.*, 2024).

Conclusiones y recomendaciones

Se puede concluir que enseñar ética en la educación superior es mucho más que incluir una asignatura en la malla curricular. Por el contrario: es la base para formar personas íntegras y comprometidas con la sociedad. Analizar los planes de estudio permitió entender cómo se están transmitiendo los principios éticos a los estudiantes y asegurando que no se limite a una enseñanza teórica, sino que tenga un impacto real en su manera de pensar y actuar frente a los desafíos del mundo actual. Este análisis no solo identificó las fortalezas y oportunidades de mejora, sino también sus debilidades.

Se recomienda que los procesos formativos universitarios prioricen la formación de ciudadanos y profesionales con habilidades de pensamiento crítico, reflexión y toma de decisiones responsables. La enseñanza ética, cuando está bien estructurada, no solo proporciona conocimientos, sino que también fomenta el compromiso social, la sostenibilidad y la equidad. De este modo, la educación trasciende lo técnico y genera un impacto significativo en la dimensión humana.

Finalmente, a partir de los hallazgos, resulta pertinente formular propuestas concretas que orienten la mejora de la enseñanza de la ética en el ámbito universitario. Estas propuestas

podrían abarcar el diseño de lineamientos curriculares que garanticen una distribución equitativa de horas, la inclusión de metodologías activas que fomenten el pensamiento crítico y la resolución de dilemas reales, así como la implementación de criterios homogéneos de evaluación. De este modo, los resultados del estudio no solo describen el estado actual, sino que se proyectan hacia acciones prácticas que fortalezcan la formación ética de los futuros profesionales.

Nota: se utilizó ChatGPT (OpenAI, 2025) para revisar la coherencia textual. Posteriormente, todo el contenido fue editado y verificado por las autoras.

Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Abela, J. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Álvarez, J., Rodríguez, C., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2012). Valoración de alumnos universitarios sobre la deontología profesional: Un estudio realizado en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (España). *Interdisciplinaria*, 29(1), 23-42. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272012000100002&script=sci_arttext
- Amador, M., Torres, C. y Lagunes, A. (2023). Aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de competencias en estudiantes. Revisión sistemática de literatura. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 15(59), 131-166. <https://doi.org/10.26457/recein.v15i59.3491>
- Arévalo, R., Del Prado, R. y Bom, M. (2018). Comunicación ética y socialmente responsable en instituciones de educación superior vía Internet: análisis comparativo a nivel mundial. *Global Media Journal México*, 15(29), 411-423. https://www.academia.edu/72922498/Comunicaci%C3%B3n_%C3%A9tica_y_socialmente_responsable_en_instituciones_de_educaci%C3%B3n_superior_v%C3%ADa_Internet_an%C3%A1lisis_comparativo_a_nivel_mundial
- Baratgin, J., Jacquet, B. y Yama, H. (2024). *Human and Artificial Rationalities*. Springer Nature Switzerland.
- Boylan, M. y Donahue, J. A. (2003). *Ethics across the curriculum: A practice-based approach*. Lexington Books.
- Budolfson, M. (2021). Arguments for Well-Regulated Capitalism, and Implications for Global Ethics, Food, Environment, Climate Change, and Beyond. *Ethics & International Affairs*, 35(1), 83-98. <https://doi.org/10.1017/S0892679421000083>
- Callahan, D. (1980). *Ethics Across the Curriculum: A Practice-Based Approach*. Yale University Press.
- Cárdenas, M. y Sogi, C. (2013). Enseñanza de la ética en las escuelas de medicina peruanas: un estudio de sílabos. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74(2), 107-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37928541005>
- Castro, L., Tamayo, J., Arango, M., Branch, J. y Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*, 20(11), 1-22. <https://www.mdpi.com/1424-8220/20/11/3291>

- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador [CEAACES]. (2017). *Modelo genérico de la evaluación del entorno de aprendizaje de las carreras en Ecuador*. Comisión Permanente de Evaluación de Carreras.
- Cházaro-Arellano, E. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 168-171. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163>
- Consejo, C. y González, J. (2017). Ética y metodología: la importancia de promover, evaluar e implementar la educación y la investigación en humanidades en salud. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(4), 412-415. <https://www.redalyc.org/journal/4577/457751260001/457751260001.pdf>
- Cuéllar, R. y Apresentação, R. (2011). Aproximación a la dimensión política pedagógica del derecho a la educación en derechos humanos. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 52, 33-54. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r25562.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000100009&script=sci_arttext
- Díaz-Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 72-85. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8>
- Domínguez, G., Álvarez, F. y López, A. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5574>
- Franco D'Souza, R., Mathew, M., Louis Palatty, P. y Surapaneni, K. M. (2024). Teaching humanism with humanoid: evaluating the potential of ChatGPT-4 as a pedagogical tool in bioethics education using validated clinical case vignettes. *International Journal of Ethics Education*, 9(2), 229-241. <https://philpapers.org/rec/FRATHW>
- Gamero, V. K., Yépez Peña, M. A. y Cornejo Pumacahua, M. N. (2023). Importancia de la ética, valores y principios en la formación universitaria: Breve reflexión. *Yachay. Revista Científico Cultural*, 12(2), 119-126. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i2.301>
- Ganga, F., González, A. y Smith C. (2018). Enfoque por competencias en la educación superior: Algunos fundamentos teóricos y empíricos. En *La formación por competencias en la Educación Superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 45-64). Tirant Humanidades. <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/04/Formacion-por-competencias-en-la-educacion-superior.pdf>
- González, M. (2013). Importancia de los valores para el ejercicio ético de la profesión. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 1(2). <https://doi.org/10.29057/icea.v1i2.38>
- Guerrero, M. y Gómez, D. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000100010&script=sci_arttext
- Herreño, A. (2019). ¿Para qué sirve realmente la ética? *Revista Lumen Gentium*, 2(1), 110-114. <https://doi.org/10.52525/lg.v2n1a9>
- Herrera, J., Guevara, G. y Urías, G. (2020). Los estudios de pertinencia desde referentes contextuales: Experiencia desde una maestría en Educación Inclusiva. *Revista Scientific*, 5(15), 168-190. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542->

- [2987.2020.5.15.8.168-190](https://doi.org/10.29057/icshu.v8i16.5669)
- Izarra, A. y Navia, C. (2020). Ética Profesional en la universidad: Dilemas y tensiones en la formación de un sujeto ético-político. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 8(16), 39-46. <https://doi.org/10.29057/icshu.v8i16.5669>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Langer, A., Marshall, P. J. y Levy-Tzedek, S. (2023). Ethical considerations in child-robot interactions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 151, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105230>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4(21), 167-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- López, S. y Aguirre, I. (2007). *La enseñanza de la ética en las Universidades Latinoamericanas*. Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. <https://repositorios.fca.unam.mx/alafec/docs/asambleas/x/ponencias/PonenciaCentral.pdf>
- Maldonado, F., Solís Trujillo, B., Brenis García, A. y Cupe Cabezas, V. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 166-181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513005>
- Martínez, J. (2019). Ética en la universidad: el horizonte de la Agenda 2030 y de la Ecología Integral. *Razón y Fe*, 279(1439), 285-298. <https://revistas.comillas.edu/index.php/razonyfe/article/view/11393>
- Mohmedi, A., Zolfaghari, R. y Gholam Hossein Zadeh, M. (2024). Presentación del modelo de agilidad de la organización para mejorar la productividad de los recursos humanos. *Perspectiva de Gestión y Educación*, 6(3), 314-335. https://www.jmep.ir/article_209159.html?lang=en
- Palencia, J., Bolívar, M., De Ávila, V., González, M. y Cantú, G. (2021). Diseño gráfico, ingenio para enseñar ética y bioética en enfermería. *Enfermería Investiga*, 6(2), 60-65. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v6i2.1074.2021>
- Peralta, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 3, 165-178. <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961832007.pdf>
- Pérez, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. UNED.
- Pérez, M., Del Toro Briñones, A. y Cruz, Y. (2024). La formación de valores éticos y morales en estudiantes universitarios: Una perspectiva comprensiva y edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 13(3), 71-80. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i3.2091>
- Rivero P. y Pérez R. (2007). *La construcción de la bioética*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Gómez, R. (2023). Investigaciones cualitativas en salud pública publicadas en revistas biomédicas colombianas entre el 2011 y el 2021. *Biomédica*, 43(1), 69-82. <https://doi.org/10.7705/biomedica.6476>
- Rojas, W., Capa, L. y Sánchez, M. (2019). Complementariedad del sistema de gestión de la calidad (SGC) de la educación superior ecuatoriana y el SGC ISO 9001. *Revista ESPACIOS*, 40(02), 19-34. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400219.html>
- Ruiz-Corbella, M. y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1-19. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602019000100001&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com

- Sánchez-Beato, E., San Martín-Gutiérrez, S., Rodríguez Torrico, P. y Jiménez Torres, N. (2023). La integración de las competencias éticas en los estudios universitarios. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (25), 53-74. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.866>
- Siegel, H. (2009). *The Oxford handbook of Philosophy of education*. Oxford University Press.
- Singer, P. (2011). *Ética práctica*. Ediciones Akal.
- Wolff, J. (2019). *Ethics and Public Policy*. Routledge.