

Del *ethos* docente y la integridad académica en la educación superior

On the teaching ethos and academic integrity in higher education

Recibido: 31 de marzo de 2026 | Aceptado: 19 de junio de 2026 |
Publicado: 13 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.310

Josefina PANTOJA MELÉNDEZ *

RESUMEN

Este trabajo analiza la relación entre el *ethos* docente y la integridad académica en la educación superior ante los desafíos de la inteligencia artificial. Desde una perspectiva filosófica-conceptual sustentada en la ética clásica y la filosofía de la educación, se sostiene que la integridad no puede reducirse al cumplimiento normativo sino que constituye una expresión práctica del carácter profesional docente. El estudio aporta una interpretación ética de la integridad académica, aunque se limita al plano teórico y no incluye un análisis empírico.

PALABRAS CLAVE: integridad académica, *ethos* docente, educación superior, inteligencia artificial, ética profesional.

Abstract

This paper analyzes the relationship between teaching ethos and academic integrity in higher education in the face of the challenges posed

.....

* Doctora en Letras, maestra en Letras Latinoamericanas y licenciada en Filosofía. Universidad Nacional Rosario Castellanos. México.
ORCID: 0009-0007-3207-3174
Email: josefina.pantoja@rcastellanos.cdmx.gob.mx

by artificial intelligence. From a philosophical and conceptual perspective grounded in classical ethics and the philosophy of education, it argues that integrity cannot be reduced to mere compliance with regulations but rather constitutes a practical expression of the professional character of educators. The study offers an ethical interpretation of academic integrity, although it remains theoretical and does not include empirical analysis.

Keywords: *academic integrity, teaching ethos, higher education, artificial intelligence, professional ethics.*

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pantoja-Meléndez, J. (2026). Del «ethos» docente y la integridad académica en la educación superior. *Punto Cunorte*, 12 (23), e23310.
<https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.310>

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la educación superior ha experimentado transformaciones profundas que afectan tanto su organización institucional como el sentido mismo del acto educativo. Fenómenos tales como la globalización, el predominio de la lógica del mercado, la cultura del rendimiento y la expansión de tecnologías digitales han configurado un escenario en el que el conocimiento corre el riesgo de reducirse a instrumento de competencia y productividad. Como bien lo han advertido algunos pensadores contemporáneos (Bauman, 2003; Giddens, 2002; Touraine, 2000) vivimos en una época en la que, mientras los espacios públicos se desdibujan y la acción colectiva se fragmenta, el individuo asume solitariamente la responsabilidad de su éxito o fracaso. Es en este contexto donde las instituciones encargadas de la transmisión cultural adquieren una relevancia particular, entre ellas la universidad. Esta no puede limitarse a reproducir lógicas instrumentales ya que su función histórica consiste en la transmisión crítica del saber y en la preservación reflexiva de los logros de la civilización humana.

En los últimos años la integridad académica ha cobrado un protagonismo creciente en el debate universitario impulsada por las preocupaciones en torno a fenómenos como el plagio, la deshonestidad académica y, más recientemente, la irrupción de la inteligencia artificial en las prácticas educativas. No obstante, con frecuencia este concepto se aborda desde un enfoque predominantemente normativo, centrado en protocolos de control y sanción más que en la formación ética de quienes integran la comunidad académica.

Reducir la integridad a un repertorio de reglas punitivas soslaya una dimensión más profunda que trasciende el reglamento institucional. En realidad lo que parece estar en crisis no es únicamente la honestidad académica entendida como conducta individual sujeta a una norma, sino la responsabilidad de transmitir mundo —esto es, de introducir a las nuevas generaciones en un legado cultural y simbólico compartido— en una época marcada por la fragmentación del sentido y la creciente dele-

gación cognitiva en dispositivos de mediación tecnológica. Desde esta perspectiva, la cuestión de la integridad académica desborda el problema de la vigilancia institucional para vincularse de manera más amplia con la identidad misma del profesorado y con su función social en la formación de ciudadanos.

Este estudio sostiene que la integridad académica puede comprenderse como una manifestación práctica del *ethos* docente, entendido como la responsabilidad de transmitir cultura y de formar sujetos capaces de juicio reflexivo y agencia. Así concebido, el *ethos* trasciende el catálogo normativo y deviene en principio estructurante de la identidad profesional frente a las tensiones éticas propias de la era digital, especialmente ante el desarrollo de la inteligencia artificial.

Desde un enfoque filosófico-conceptual, el presente trabajo analiza esta categoría y su pertinencia en el debate contemporáneo sobre la integridad académica. A partir de la tradición ética clásica y de aportaciones clave de la filosofía de la educación se desarrolla una fundamentación del *ethos* docente como componente fundamental de la identidad docente universitaria.

El presente estudio no parte de una metodología empírica ni busca elaborar instrumentos de medición del comportamiento ético. Su propósito es, más bien, aportar algunos trazos para el diseño de un marco interpretativo que permita comprender la relación entre el *ethos* docente, la cultura académica y la integridad institucional. Con ello se busca subrayar la relevancia de esta relación frente a los desafíos éticos que plantea la expansión de la inteligencia artificial en la educación superior.

EL *ETHOS* COMO CATEGORÍA ANTROPOLÓGICA

Ethos es una palabra griega (ἦθος) que puede ser traducida de varias maneras. En su significado más arcaico, el término alude a la idea de guarida o refugio, es decir, a la morada o lugar donde habitan los hombres y los animales, tal como aparece ya en la tradición homérica. En el pensamiento filosófico clásico, concretamente en Aristóteles (2000,

Ética nicomáquea, II, 1106a–1106b), el término se vincula con la formación del carácter a través del hábito, con la *hexis* (ἕξις) o disposición firme y constante que configura la identidad moral del sujeto. Desde esta perspectiva, y ya desde sus primeras formulaciones en la tradición griega, el *ethos* denota una forma estable o un cierto modo de ser que orienta la acción.

Este significado de *ethos* tendrá en la historia posterior algunas variantes que incrementarán su alcance semántico: como núcleo profundo que orienta la vida en el pensamiento estoico, como conducta sabia y magnánima en la tradición clásica latina y como comportamiento regulado por la disposición espiritual del ser humano en el pensamiento neoplatónico. En su definición contemporánea, el concepto describe el “conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad” (Real Academia Española, 2023).

En el contexto de los anteriores planteamientos podemos referirnos a diferentes tipos de *ethos*: el del filósofo, el del psicólogo, el profesional, el *ethos* erótico, etc. Para darnos una idea de lo que se entiende por este concepto, podemos señalar que el *ethos* del filósofo es el *carácter* o modo distintivo de ser filósofo, creado mediante el propio ejercicio del filosofar; el *ethos* del psicólogo es el conjunto de actitudes, normas de conducta específicas y maneras de juzgar que caracterizan a los psicólogos como grupo sociológico. El *ethos* profesional (el de cualquier profesión) es el conjunto de cualidades éticas o valores que acompañan el ejercicio de una profesión.

En este sentido, nos referimos al *ethos* docente en tanto carácter propio o identidad delineada por las características específicas, el sello o marca distintiva de la docencia, sostenida y fundamentada en un conjunto de convicciones, creencias y valores que conforman una disposición interna en el sujeto y estructuran el conjunto de sus prácticas. De este modo, queda claro que no se trata solamente de un conjunto de habilidades o competencias instrumentales, sino de una orientación constitutiva que dota de sentido ético al ejercicio de la docencia.

En el ámbito universitario este *ethos* docente se manifiesta en formas concretas de relación con el conocimiento, con los estudiantes y con la cultura académica. Y es justamente en el entramado de estas relaciones donde la cuestión de la integridad adquiere su verdadera importancia.

ETHOS DOCENTE UNIVERSITARIO

El *ethos* docente universitario remite a la constitución interna del carácter profesional del sujeto que ejerce la docencia. No se trata de una función añadida o meramente vicaria respecto de otra profesión previa; más bien supone una forma particular de habitar el mundo y de situarse ante la práctica educativa, orientada por convicciones, disposiciones y valores. La docencia universitaria se sostiene en un *ethos* que articula la responsabilidad formativa, el compromiso intelectual y una conciencia crítica del contexto social en el que se inscribe la acción pedagógica.

El acto educativo implica, por su propia naturaleza, una relación intersubjetiva. En este sentido, Yurén (2005, p. 30) afirma que “La educación es una praxis porque es un proceso deliberado que tiene como finalidad contribuir a la formación de un sujeto”. La enseñanza no se reduce, por lo tanto, a la transmisión de contenidos objetivos o destrezas técnicas, sino que se encuentra siempre vinculada a una determinada comprensión de lo humano y un horizonte de sentido que orienta la práctica educativa. Educar supone reconocer que el conocimiento posee una relevancia vital y que su apropiación contribuye a la configuración de sujetos capaces de juicio y responsabilidad. Así, el *ethos* docente implica también una disposición a confiar en la perfectibilidad humana y en la potencia formativa de la relación intersubjetiva que se despliega en la formación pedagógica. En palabras de Fernando Savater:

Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos

mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento (Savater, 1997, pp. 18-19).

Aunque conviene aclarar que se trata de una confianza que supone la asunción de una responsabilidad específica frente a los otros y frente al mundo que se transmite. Desde esta perspectiva, el docente debe asumir que la construcción del hombre y de la sociedad se realiza a través de la acción educativa. Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito. Hannah Arendt (1996) sostiene que asumir la responsabilidad por el mundo no implica aprobarlo acríticamente, sino reconocerlo como punto de partida para su posible transformación. En su célebre reflexión sobre la crisis de la educación, la pensadora alemana sostiene que el acto de educar conlleva, ante todo, el compromiso de responder por el mundo que se transmite ante quienes se incorporan a él. A partir de esta premisa, el docente deviene en mediador necesario entre el mundo común y las nuevas generaciones. Arendt (1996) afirma:

En la educación, esa responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad [...] su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo (p. 201).

Esta responsabilidad no implica una aprobación acrítica del orden existente, más bien remite a la disposición de presentar e interpretar la realidad compartida y de sostenerla para que pueda ser comprendida, y llegado el caso, transformada. En este sentido, educar supone asumir la tarea de introducir a otros en un mundo que no hemos creado pero del cual somos, no obstante, responsables.

La acción educativa tiene implícita o explícitamente un determinado proyecto de hombre y de sociedad. La escuela constituye, por ello, una de las principales agencias de socialización. Fue Durkheim (1975) quien insistió de manera más nítida en este punto:

El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad (p. 34).

Desde esta perspectiva, el docente no transmite únicamente contenidos, sino que participa —de manera implícita o explícita— en la formación de disposiciones, valores y horizontes de sentido que contribuyen a la reproducción o transformación del tejido social.

En el contexto contemporáneo, marcado por la fragmentación del espacio público, la primacía de la lógica de mercado y la creciente mercantilización del saber (Bauman, 2000; Giddens, 2002; Touraine, 2000), esta responsabilidad adquiere una relevancia particular. En efecto, las condiciones sociales actuales no siempre favorecen la consolidación de un carácter ético consistente ni la participación en proyectos colectivos. En este escenario, la universidad puede convertirse en un espacio especialmente significativo para la formación de sujetos capaces de ejercer agencia, desarrollar una reflexión crítica y asumir un compromiso social.

Así pues, el *ethos* docente no puede permanecer en el plano abstracto, en tanto instancia que articula la relación entre el individuo y el mundo común, se manifiesta necesariamente en prácticas concretas que sostienen la cultura académica. Es precisamente en estas prácticas donde la noción de integridad adquiere una relevancia estructural: no como una mera exigencia normativa impuesta desde afuera, sino como la expresión práctica de la responsabilidad que define el carácter profesional del docente universitario.

INTEGRIDAD ACADÉMICA COMO MANIFESTACIÓN PRÁCTICA DEL *ETHOS* DOCENTE

Si el *ethos* docente configura la cultura académica, la integridad puede comprenderse como una de sus expresiones más concretas. Esta no se

reduce a la mera ausencia de plagio o fraude, ni al cumplimiento formal de protocolos institucionales; más bien remite a la coherencia fundamental entre los valores que se enuncian y la conducta que efectivamente se practica en la vida universitaria.

La integridad implica honestidad intelectual en la producción y transmisión del conocimiento, justicia en los procesos de evaluación, responsabilidad epistemológica frente a la verdad y transparencia en los criterios que orientan la actividad académica. Lejos de reducirse a un simple dispositivo de vigilancia, hace referencia más bien a una disposición ética que atraviesa la relación entre docentes, estudiantes y saber. En esta línea, la propuesta del International Center for Academic Integrity identifica como valores fundamentales la honestidad, la confianza, la justicia, el respeto, la responsabilidad y la valentía académica. En palabras de esta institución: “*Academic integrity is a commitment, even in the face of adversity, to the fundamental values of honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage*” (International Center for Academic Integrity, 1999, p. 1).

Desde una lectura aristotélica, la integridad puede interpretarse como una excelencia del carácter (*areté*), es decir, una *hexis* o disposición que orienta la acción hacia el bien propio de una actividad (Aristóteles, 2000, *Ética nicomáquea*, II, 1106a–1106b). En el ámbito del quehacer docente esto implica que la integridad no se agota en la observación externa de reglas, sino en la coherencia entre las convicciones que se sostienen y las prácticas que se realizan. Así, más que un cumplimiento normativo, la integridad se manifiesta como una forma de habitar responsablemente el espacio universitario y de situarse frente al conocimiento como bien público.

Este enfoque permite comprender que la integridad académica no puede reducirse a un problema de vigilancia institucional. Cuando el saber se concibe como mercancía o instrumento de rendimiento, la integridad tiende a reducirse a un cumplimiento de exigencias reglamentarias. Por otro lado, como ya argumentamos en líneas anteriores, si la formación se entiende como responsabilidad frente a un mundo compartido,

la integridad deja de ser un mecanismo de control y deviene en principio estructurante de la vida académica.

Diversos estudios han advertido que los enfoques centrados exclusivamente en la *mala conducta* académica (*academic misconduct*) tienden a definir la integridad en términos negativos, como simple ausencia de fraude o plagio. Esta comprensión resulta limitada pues deja en segundo plano la dimensión formativa de la integridad como construcción de una cultura académica compartida (Macfarlane, 2012).

En este sentido, las políticas institucionales resultan insuficientes cuando se limitan al fortalecimiento de mecanismos de control. Las estrategias más consistentes son aquellas que incorporan los principios de integridad en el diseño curricular, en la cultura organizacional y en la formación docente, de modo que la integridad se configure como una dimensión transversal de la vida académica, más que como un simple dispositivo sancionador aislado (Bretag *et al.*, 2011).

Así entendida, la integridad académica no es un añadido normativo del *ethos* docente, sino su expresión concreta en la práctica universitaria cotidiana. Se manifiesta en la forma en que el docente asume la responsabilidad por el conocimiento que transmite, por la formación intelectual de sus estudiantes y por ese mundo compartido que la educación tiene la tarea no sólo de preservar, sino también de renovar.

Sin embargo, esta configuración del *ethos* docente, fundamentada en la responsabilidad y la transmisión de mundo se encuentra hoy ante un escenario de disrupción tecnológica sin precedentes. La emergencia de la inteligencia artificial no solo representa un cambio en las herramientas de trabajo sino que interpela directamente las condiciones mismas de la relación pedagógica y, con ello, la integridad de la praxis universitaria.

TENSIONES ÉTICAS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La expansión de la inteligencia artificial generativa ha introducido nuevas tensiones en la educación superior, particularmente en relación con

la producción del conocimiento, la autoridad intelectual y los procesos de evaluación. La posibilidad de delegar ciertas operaciones cognitivas en sistemas automatizados plantea interrogantes fundamentales sobre la autonomía del estudiante, la autenticidad del aprendizaje y la responsabilidad del docente en los procesos formativos. Diversas investigaciones recientes sobre modelos de lenguaje de gran escala han señalado tanto su potencial pedagógico como los riesgos asociados a la delegación cognitiva, así como a la posible pérdida de agencia en el aprendizaje (Kasneci *et al.*, 2023).

El problema no radica únicamente en el uso de herramientas tecnológicas, sino en la eventual sustitución del juicio humano por decisiones automatizadas, así como en la renuncia a la mediación pedagógica que caracteriza al acto educativo. Cuando el proceso de pensamiento se externaliza sin una reflexión crítica se debilita la dimensión formativa del acto educativo y se compromete la construcción autónoma del sujeto. La cuestión, por lo tanto, no es meramente técnica, sino antropológica y ética: ¿quién asume la responsabilidad por el conocimiento producido y por las decisiones adoptadas en entornos mediados por algoritmos?

Diversos marcos internacionales han subrayado la necesidad de preservar la agencia humana en la integración de la inteligencia artificial en la educación. Las orientaciones recientes de la UNESCO (2023) insisten en señalar que la tecnología no debe suplantar el pensamiento humano ni erosionar la responsabilidad de docentes y estudiantes; por el contrario, su implementación exige supervisión humana, mecanismos claros de rendición de cuentas y una sólida fundamentación pedagógica. La protección de la autonomía intelectual y la responsabilidad profesional aparece así como un principio rector frente a la omnipresencia de herramientas digitales.

Desde la perspectiva aquí desarrollada, la inteligencia artificial no constituye en sí misma la crisis de la integridad académica, sino que actúa como un catalizador que pone a prueba la solidez del *ethos* docente. Allí donde el *ethos* se sostiene como carácter y autenticidad en la praxis educativa, la incorporación de tecnologías puede orientarse críticamente

al servicio de la formación y del desarrollo del pensamiento crítico. En cambio, cuando el *ethos* se debilita, la tecnología tiende a amplificar la fragmentación, la instrumentalización del conocimiento y la reducción de la educación a un rendimiento meramente medible.

El desafío, por lo tanto, no es exclusivamente regulatorio, sino fundamental y prioritariamente formativo: preservar la agencia humana, fortalecer la responsabilidad profesional y garantizar que la innovación tecnológica no desplace la dimensión ética del acto educativo. En última instancia la cuestión de la inteligencia artificial remite nuevamente al problema del *ethos* docente: no a la mera gestión de herramientas, sino a la responsabilidad de formar sujetos capaces de pensar, deliberar y responder por el mundo que habitan.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

El análisis desarrollado permite identificar algunas aportaciones conceptuales relevantes para la comprensión de la integridad académica en la educación superior contemporánea. En primer lugar, la integridad puede comprenderse como la traducción práctica del *ethos* docente. Desde esta perspectiva, no debe reducirse a un dispositivo de control institucional, sino interpretarse como la manifestación concreta del carácter profesional del docente en el que convicciones, discurso y praxis pedagógica mantienen una relación de coherencia. En segundo término, la integridad puede interpretarse desde una lectura aristotélica como una excelencia del carácter (*areté*), que no se agota en el cumplimiento de normas externas y sí se vincula, en cambio, con el cultivo de un conjunto de virtudes que orientan la acción hacia el bien propio de la práctica académica. Esta perspectiva desplaza el énfasis del control externo a la formación ética del profesorado.

Asimismo, el análisis pone de relieve la primacía de la cultura sobre la mera normatividad institucional. Las políticas institucionales resultan efectivas solamente cuando se sostienen en una cultura académica coherente. Allí donde el *ethos* profesional es débil, las normas tienden a con-

vertirse en imposiciones formales que carecen de verdadero arraigo formativo.

Finalmente, podemos señalar que la expansión de la inteligencia artificial nos permite entender a la tecnología como un catalizador del *ethos* docente. Más que constituir en sí misma la causa de una crisis de integridad, la tecnología revela la consistencia —o fragilidad— del carácter profesional que orienta la práctica educativa. En este contexto, la preservación de la agencia humana y de la responsabilidad docente se vuelven condiciones indispensables para la integración crítica de las herramientas tecnológicas.

En síntesis, el estudio propone concebir la formación docente universitaria como un espacio privilegiado para fortalecer una cultura de integridad que articule la transmisión cultural, la responsabilidad pública y el compromiso con el mundo compartido.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite afirmar que la crisis contemporánea de la integridad académica no puede comprenderse exclusivamente como un problema de conducta individual ni como un déficit de regulación institucional, en un plano más profundo, remite a la configuración del *ethos* docente y a la responsabilidad de transmisión cultural, que constituye uno de los fundamentos de la vida universitaria.

Desde esta perspectiva, la integridad académica trasciende la noción de un mecanismo de control para erigirse como virtud (*areté*) o excelencia del carácter que articula convicciones, prácticas y un compromiso ineludible con la verdad. La cuestión central no reside únicamente en prevenir el fraude, sino en sostener las condiciones culturales que hacen posible una relación responsable con el conocimiento.

La expansión de la inteligencia artificial en la educación superior intensifica este desafío. Más que inaugurar una crisis inédita, las tecnologías generativas ponen a prueba la solidez de dicho *ethos*. Allí donde la agencia humana y la responsabilidad docente se debilitan, la automati-

zación tiende a reforzar una lógica instrumental del conocimiento; en cambio, allí donde el *ethos* se encuentra consolidado, la innovación tecnológica puede integrarse críticamente como recurso formativo.

En este horizonte la universidad continúa siendo un espacio privilegiado de transmisión del mundo compartido y de preservación crítica de los logros culturales de la humanidad. Como señaló Hannah Arendt (1996), educar implica asumir la responsabilidad por el mundo ante quienes llegan a él. Comprendida como la congruencia práctica del *ethos* docente, la integridad académica constituye una de las formas más concretas de ejercer esa responsabilidad en el contexto contemporáneo.

Finalmente, el carácter filosófico-conceptual de este estudio abre la posibilidad de futuras investigaciones empíricas orientadas a comprender cómo se configura el *ethos* docente en contextos institucionales diversos y cómo puede fortalecerse formativamente en escenarios educativos mediados por la inteligencia artificial.

DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

En este artículo se utilizó una herramienta de inteligencia artificial (IA) exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. (A. L. Poljak Zorkut, Trad.). Península (Trabajo original publicado en 1968).
- Aristóteles. (2000). *Ética nicomáquea*. (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. (M. Rosenberg, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2000).
- Bretag, T.; Mahmud, S.; Wallace, M.; Walker, R.; James, C.; Green, M.; East, J.; McGowan, U. y Patridge, L. (2011). Core elements of exemplary academic integrity policy in Australian higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 7(2), 3-12.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. (J. Muls de Liarás, Trad.). Península. (Trabajo original publicado en 1922).
- Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado*. (P. Cifuentes, Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1999).
- International Center for Academic Integrity. (1999). *The fundamental values of academic integrity*. Clemson University.
https://www.chapman.edu/academics/academic-integrity/_files/the-fundamental-values-of-academic-integrity.pdf
- Kasneci, E.; Sessler, K.; Küchemann, S.; Bannert, M.; Dementieva, D.; Fischer, F.; Gasser, U.; Groh, G.; Günemann, S.; Hüllermeier, E.; Krusche, S.; Kutyniok, G.; Michaeli, T.; Nerdel, C.; Pfeffer, J.; Poquet, O.; Sailer, M.; Schmidt, A.; Seidel, T.; ... y Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Macfarlane, B. (2012). Academic integrity: A review of literature. *Studies in Higher Education*, 42(2), 339-358.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>
- Real Academia Española. (2023). *Ethos*. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/ethos>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.

- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. (A. L. Bixio, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1992)
- UNESCO. (2023). *Orientaciones para la IA generativa en la educación y la investigación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/ai-future-learning/guidance>
- Yurén, M. T. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Juan Pablos.