

University of Texas Rio Grande Valley

ScholarWorks @ UTRGV

Marketing Faculty Publications and
Presentations

Robert C. Vackar College of Business &
Entrepreneurship

12-2018

Normas dominantes en las decisiones éticas y actitudes de los estudiantes universitarios: teoría y prueba empírica obtenida en México

Miguel Sahagun
High Point University

Arturo Z. Vasquez-Parraga
The University of Texas Rio Grande Valley

Follow this and additional works at: https://scholarworks.utrgv.edu/marketing_fac



Part of the [Marketing Commons](#)

Recommended Citation

Sahagún, M.Á. and Vásquez-Párraga, A.Z., 2018. Normas dominantes en las decisiones éticas y actitudes de los estudiantes universitarios: teoría y prueba empírica obtenida en México. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9(17), pp.388-418. doi.org/10.23913/ride.v9i17.386

This Article is brought to you for free and open access by the Robert C. Vackar College of Business & Entrepreneurship at ScholarWorks @ UTRGV. It has been accepted for inclusion in Marketing Faculty Publications and Presentations by an authorized administrator of ScholarWorks @ UTRGV. For more information, please contact justin.white@utrgv.edu, william.flores01@utrgv.edu.

Normas dominantes en las decisiones éticas y actitudes de los estudiantes universitarios: teoría y prueba empírica obtenida en México

***Dominant Norms in Ethical Decisions and Attitudes among University Students:
Theory and Empirical Test in Mexico***

***Regras dominantes nas decisões e atitudes éticas dos estudantes universitários:
teoria e evidência empírica obtidas no México***

Miguel Ángel Sahagún

High Point University. Escuela de Negocios Earl N. Phillips. Carolina del Norte, Estados Unidos

msahagun@highpoint.edu

<https://orcid.org/0000-0002-6962-4714>

Arturo Z. Vásquez-Párraga

University of Texas Rio Grande Valley. Escuela de Negocios Robert C. Vackar. Texas, Estados Unidos

arturo.vasquez@utrgv.edu

<https://orcid.org/0000-0002-2123-2391>

Resumen

Para que la fuerza laboral de un país se comporte de manera ética en el ejercicio profesional es necesario que durante su preparación educativa desarrolle una base ética sólida que le permita resolver dilemas éticos de manera correcta. Estudios previos demuestran que trabajadores no éticos usualmente fueron también estudiantes no éticos. El principal objetivo de este estudio fue conocer la orientación ética de los estudiantes universitarios en México y evaluar las diferencias de orientación entre los alumnos de postgrado y pregrado, y entre los alumnos de las carreras económico-administrativas e ingeniería. También se buscó medir las actitudes de los estudiantes universitarios mexicanos respecto al plagio y la copia ilícita en la vida académica.

Los resultados del estudio mostraron una diferencia significativa entre la orientación ética de los alumnos de postgrado y pregrado. Los resultados también presentaron diferencias menores entre las carreras económico-administrativas e ingeniería. Las actitudes de los estudiantes universitarios mexicanos respecto del plagio y la copia ilícita reflejaron tanto juicios de valor como razones sociales que buscan justificar sus actitudes respecto al plagio y la copia ilícita, los cuales fueron agrupados en cinco factores: 1) valor del estudio, 2) administración del tiempo, 3) imitación, 4) compañerismo y 5) presión laboral.

La orientación ética de los estudiantes mexicanos sufre una brecha entre la su juicio ético y su intención de actuar. Los estudiantes mexicanos determinaron su juicio ético solo con base en su evaluación moral (deontológica), al mismo tiempo que tomaron una decisión, en este caso la decisión de premiar o castigar la conducta presentada, con base en su juicio ético o en su evaluación de las consecuencias (teleológico). Esto es: fueron morales en la actitud, pero pueden ser morales o no morales en la decisión de premiar o castigar la conducta. Pueden premiar una conducta inmoral que produce consecuencias positivas o favorables, y pueden castigar una conducta moral que produce consecuencias negativas o desfavorables al actor de la conducta. La mera presencia de dilemas éticos confundió a los estudiantes que probablemente no cuentan con una base moral sólida.

Palabras clave: actitudes respecto a la copia ilícita, actitudes respecto al plagio, evaluación deontológica, evaluación teleológica, estudiantes universitarios mexicanos, orientación ética del alumno universitario.

Abstract

If a country wants to develop a workforce that behaves ethically throughout their professional life, it is necessary to build a solid ethical foundation during its academic life. A solid ethical background that allows it to solve ethical dilemmas. Previous studies have shown that professionals that behave unethically at work have also behaved unethically during their student life. The main goal of this study was to evaluate the ethical orientation of Mexican university students and to assess the differences of orientation between graduate and undergraduate students

and between two majors, business and engineering. The study also measured the attitudes of Mexican students toward cheating and plagiarizing while pursuing their respective degrees.

Results showed a significant difference between the ethical orientation of graduate and that of undergraduate students. Results also showed smaller differences between two majors, business and engineering. The attitudes of Mexican students towards cheating and plagiarizing reflected both value judgments and social reasons that they used to justify their attitudes towards cheating and plagiarizing, which were grouped in five factors: 1) study value, 2) time management, 3) mimic behavior, and 5) future work pressure.

The ethical orientation of Mexican students involved a gap between ethical judgment and intention to act. Mexican students determined their ethical judgments based on a deontological evaluation (deontological) alone, whereas at the same time made decisions, in this case the decisions to reward or punish the act in the scenario, either based on their ethical judgment or their evaluation of its consequences (teleological). That is, they were moral in their ethical judgment, but they can be either moral or immoral in their decision to reward or punish behavior. They can reward an immoral act that brings positive or favorable consequences and can punish a moral act that produces negative or unfavorable consequences to the person acting. The mere presence of ethical dilemmas confused students that lack solid ethical morals.

Keywords: attitudes toward cheating and plagiarizing, deontological norms, teleological norms, graduate and undergraduate Mexican students, university student's ethical orientation.

Resumo

Para que a força de trabalho de um país se comporte de maneira ética em sua prática profissional, é necessário que, durante sua preparação educacional, desenvolvam uma base ética sólida que lhes permita resolver os dilemas éticos de maneira correta. Estudos anteriores mostram que trabalhadores antiéticos geralmente eram também estudantes antiéticos. O objetivo principal deste estudo foi conhecer a orientação ética de estudantes universitários no México e avaliar as diferenças de orientação entre estudantes de graduação e pós-graduação e entre estudantes de carreiras econômico-administrativas e de engenharia. Também procurou medir as atitudes dos estudantes universitários mexicanos em relação ao plágio e à cópia ilícita na vida acadêmica.

Os resultados do estudo mostraram uma diferença significativa entre a orientação ética dos estudantes de pós-graduação e de graduação. Os resultados também apresentaram pequenas diferenças entre carreiras econômico-administrativas e engenharia. As atitudes dos estudantes universitários mexicanos em relação ao plágio e à cópia ilícita refletiam tanto juízos de valor quanto razões sociais que buscam justificar suas atitudes em relação ao plágio e à cópia ilegal, agrupadas em cinco fatores: 1) valor do estudo, 2) gestão do tempo, 3) imitação, 4) companheirismo e 5) pressão do trabalho.

A orientação ética dos estudantes mexicanos sofre uma lacuna entre seu julgamento ético e sua intenção de agir. Os estudantes mexicanos determinaram seu julgamento ético apenas com base em sua avaliação moral (deontológica), ao mesmo tempo em que tomaram uma decisão, neste caso a decisão de recompensar ou punir o comportamento apresentado, com base em seu julgamento ético ou em sua avaliação as consequências (teleológica). Isto é: eles eram morais na atitude, mas podem ser morais ou não morais na decisão de recompensar ou punir o comportamento. Eles podem recompensar comportamentos imorais que produzam consequências positivas ou favoráveis, e podem punir uma conduta moral que produz consequências negativas ou desfavoráveis ao ator do comportamento. A mera presença de dilemas éticos confundia os estudantes que provavelmente não têm uma base moral sólida.

Palavras-chave: atitudes em relação à cópia ilegal, atitudes em relação ao plágio, avaliação deontológica, avaliação teleológica, estudantes universitários mexicanos, orientação ética do estudante universitário.

Fecha Recepción: Febrero 2018

Fecha Aceptación: Junio 2018

Introducción

La ética en los negocios comienza con la ética en la escuela con un énfasis mayor en la etapa universitaria por ser el punto previo al inicio de la etapa laboral profesional. Estudios previos han demostrado que empleados y trabajadores no éticos usualmente han sido también estudiantes no éticos. Por lo cual, es esencial promover fundamentos éticos durante la etapa de preparación educativa de los empleados y trabajadores mexicanos. Esta investigación tiene por objeto conocer la orientación ética de los estudiantes mexicanos en la etapa universitaria. ¿Están los estudiantes universitarios orientados por criterios morales o por las consecuencias de sus actos? Es decir, cuando los estudiantes universitarios tienen que tomar decisiones que involucran actos éticos, ¿siguen ellos normas morales o son solamente guiados por las consecuencias que tendrán dichos actos? La diferencia de criterio en la toma de decisiones éticas es sin duda de gran importancia en ambos contextos, el académico y el laboral.

Este estudio busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1) ¿Cuál es la orientación ética de los estudiantes universitarios mexicanos? ¿Se guían los estudiantes universitarios mexicanos por normas morales o solo por las consecuencias de sus actos? Es decir, cuando tienen que juzgar acciones o tomar decisiones que involucran comportamientos éticos, ¿prefieren seguir normas morales o solo enfocarse en los fines de sus actos? En cualquiera que sea el caso ¿cómo se explica la divergencia, si es que la hay, y cuáles son sus consecuencias en la educación ética de los estudiantes?

2) ¿Existe diferencia entre los niveles universitarios (postgrado y pregrado) y entre las carreras universitarias (licenciatura e ingeniería)? De ser así, ¿en qué consisten dichas diferencias?, ¿cómo se las explican y qué consecuencias tienen para la educación ética de los estudiantes?

3) ¿Cuáles son las actitudes del estudiante mexicano respecto al plagio y la copia ilícita durante el desempeño académico universitario?

Por tanto, los objetivos de este estudio fueron 1) evaluar la orientación ética de los estudiantes universitarios mexicanos, 2) saber si existe diferencia entre los niveles universitarios (postgrado y pregrado) y entre las carreras universitarias (licenciatura e ingeniería) respecto a la orientación ética de los estudiantes y 3) conocer las actitudes del estudiante mexicano respecto al plagio y la copia ilícita durante el desempeño académico universitario.

La primera sección presenta el contexto ético de los estudiantes mexicanos, así como una revisión breve de las teorías y prácticas sobre la orientación moral y la basada en consecuencias de los estudiantes universitarios en otras partes del mundo. Posteriormente se detalla la metodología del estudio incluyendo diseño, medidas, método de muestreo y descripción de la muestra. Finalmente se presentan los resultados del estudio, la discusión que ellos generan, las conclusiones a las cuales se llega, así como las limitaciones de la investigación y sugerencias de estudios e investigaciones futuras.

Desarrollo moral del individuo

Cuando se intenta comprender la moral del comportamiento humano existen tres teorías principales: 1) el enfoque psicoanalítico, 2) la teoría del aprendizaje social y 3) el enfoque cognitivo-evolutivo (O'Connor, 1997).

Dentro del enfoque psicoanalítico, la moral es vista como resultado de la identificación del niño con sus padres y la transmisión de las normas sociales a través de ellos. Bajo la teoría del aprendizaje social, las personas dirigen sus acciones con fundamento en sus nociones previas y no solo en las respuestas manifiestas, por lo tanto puede darse un aprendizaje observacional al margen del individuo (Rosenstock, Strecher & Becker, 1988). El enfoque cognitivo-evolutivo establece dos factores principales dentro del desarrollo moral: 1) el énfasis en el desarrollo de reglas y 2) la adquisición de principios morales universales como producto de un juicio racional maduro (Barra, 1987).

La teoría de Kohlberg, dentro del enfoque cognitivo-evolutivo, sugiere que el grupo de personas a los que se puede llegar a desear el bien se va haciendo cada vez más grande hasta el punto de incluir a quienes no se ha visto nunca ni se conoce, dependiendo de la etapa de desarrollo moral en la que se encuentre el individuo. Desde la perspectiva de la teoría de Piaget, esto significaba que en la primera infancia se tiende a pensar solo en aquello que se puede percibir directamente en tiempo real, y que poco a poco se va aprendiendo a razonar sobre elementos abstractos que no se pueden experimentar en primera persona (Barra, 1987). Por lo tanto, si un individuo escucha o identifica una solución dentro de la discusión de un dilema moral proveniente de una etapa de nivel moral superior, estará motivado a moverse hacia esa etapa, ya que las

estructuras cognoscitivas de su etapa de juicio moral específica no han sido suficientes para resolver dicho dilema (Guzmán, 1989). En otras palabras, el individuo apelará a estructuras de juicio moral superiores.

Las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral (la orientación hacia el castigo y la obediencia, la orientación hacia el individualismo o hedonismo, la orientación hacia las relaciones interpersonales, la orientación hacia el orden social, la orientación hacia el contrato social y la orientación al principio ético universal (Barra, 1987)) se consideran evolutivas, secuenciales y universales para todas las culturas (Guzmán, 1989). Aunque el desarrollo del juicio moral puede darse en diferentes edades y puntos terminales dependiendo de la cultura que se trate (Guzmán, 1989).

Contexto ético de los estudiantes mexicanos

La ética jugaba un papel muy importante para la sociedad en el México tradicional. Había una fuerte educación moral impartida por los padres y reforzada por las escuelas. Los valores fundamentales eran el trabajo, vivir en paz con todos, ser humilde, ser comedido, no perder el tiempo y ocuparse de cosas provechosas. Hoy se piensa que la práctica de la ética en México quedó en el olvido debido al liberalismo triunfante a partir de la segunda mitad del siglo XIX (Montes de Oca, 2004).

La sociedad mexicana actual está inmersa en un mundo en el que las particularidades se han perdido, pero donde, paradójicamente, se lucha por lo propio y donde las diferencias quieren ser borradas. En ella predomina la imitación de lo otro, y lo extranjero es a menudo considerado como mejor y superior a lo propio (Montes de Oca, 2004). Los adelantos sociales amenazan con transgredir los valores éticos por lo que es necesaria una reglamentación de las normas éticas (Guerrero, 2010). Adicionalmente, la familia tradicional mexicana ha sido aparentemente debilitada al pasar del autoritarismo patriarcal al anarquismo familiar. Los hijos se desligan de los padres más rápidamente. Los valores morales de los mexicanos parecen estar dándose en el terreno del deber ser y no en el del ser, lo cual tiene implicaciones en la orientación del sistema educativo de México (Montes de Oca, 2004).

La educación en México, por su parte, está afectada por el bajo rendimiento académico de los estudiantes y la diversidad de metodologías empleadas en la evaluación el desempeño de los mismos. Según los propios estudiantes, la deserción escolar, el no estudiar o no trabajar, el tener pobres hábitos de estudio y dedicar poco tiempo al mismo tienen raíz común en la insatisfacción que produce el bajo rendimiento académico (López, Villatoro, Medina-Mora & Juárez, 1996). Está claro que un bajo rendimiento académico que no se atiende o remedia al inicio del proceso se convierte en un lastre durante toda la etapa escolar (López *et al.*, 1996). De manera adicional, la educación en México es una realidad virtual inacabada debido a que no todos los ciudadanos tienen acceso a esta a pesar de ser un derecho establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Rodríguez, Cardoso & Bobadilla, 2015).

Uno de los objetivos del sistema educativo mexicano es asegurar la educación a toda la población, lo cual ha repercutido en la reducción de disparidades en los rendimientos académicos, la elevación de las tasas de permanencia y la mayor probabilidad de que los estudiantes adquieran los conocimientos deseados (Muñoz, 1982). No obstante, el sistema educativo en su conjunto no ha podido elevar el nivel de logro académico en las asignaturas de Educación y Formación Cívica y Ética (Barrera, 2009). Como si esto fuera poco, el análisis de los incidentes críticos respecto a cómo se transgrede en la realidad el código ético conduce a cuestionar la eficacia de estas asignaturas en la formación ética profesional (Díaz, Pérez & Lara, 2016). Los valores que se inculcan a los estudiantes desde su ingreso a la universidad se ven enturbiados por el propio comportamiento poco ético de algunos docentes y el ejemplo negativo que ello genera (Beltrán, Torres, Beltrán & García, 2005). De allí que algunos pedagogos recomienden que, como parte de la formación ética del profesionista, los educadores busquen el crecimiento de la persona en sus dimensiones éticas y morales para que de este modo el profesionista no solo sepa lo que es éticamente correcto o no en el ejercicio de su profesión, sino también logre comportarse éticamente como profesional y como ciudadano (Martínez, Buxarais & Bara, 2002). La ética no consiste en solamente decirlo o pensarlo sino sobre todo en hacerlo y vivirlo.

A pesar de que muchas instituciones de educación superior tanto en México como en América Latina plantean que su modelo educativo sea basado en competencias, las prácticas educativas siguen siendo por contenidos (Martínez, Tobón & Romero, 2017). Por lo tanto, el

rendimiento del estudiante en México es mayormente evaluado con base en exámenes (Martínez *et al.*, 2017; Portellano, 1989), lo que favorece la idea de que los estudiantes harán todo lo posible por dominar este método y obtener una buena nota, sin importar que tengan que adoptar comportamientos no éticos durante el proceso.

Orientación ética de los estudiantes universitarios

La orientación de las personas ha sido estudiada a partir de dos teorías centrales en la literatura ética, la teoría deontológica y la teoría teleológica. De acuerdo con la teoría deontológica, existen características intrínsecas al comportamiento humano que lo hacen correcto o incorrecto independientemente de sus consecuencias. En contraste, la teoría teleológica se enfoca en la bondad o maldad de las consecuencias del comportamiento humano independientemente de si la acción es correcta o incorrecta (Hunt & Vásquez, 1993).

Por tanto, la evaluación del comportamiento humano en un individuo debe implicar ambos principios, el principio moral o deontológico y el de las consecuencias o teleológico (Hunt & Vitell, 1986). El análisis de la conducta muestra que algunos individuos tienen puntos de vista radicalmente opuestos sobre cómo evaluar la ética involucrada. Aquellos que se enfocan en la naturaleza deontológica de la conducta se centran en la evaluación de lo correcto o incorrecto del comportamiento actuado, la consistencia o inconsistencia del acto humano con las normas deontológicas. La visión deontológica enfatiza el cumplimiento de las normas obligatorias en la conducta de cada persona (Hunt & Vitell, 1986).

En contraste, aquellos que se enfocan en la naturaleza teleológica de la conducta se centran en la evaluación de las consecuencias para los individuos involucrados y no involucrados. Estos individuos estiman la probabilidad de ocurrencia de dichas consecuencias, consideran el deseo o no deseo que ocurran las consecuencias y sopesan la importancia de estas para los individuos o grupos. Por tanto, la visión teleológica establece lo bueno o malo de un acto humano dependiendo de si este produce consecuencias positivas o negativas tanto para el actor como para los demás individuos (Hunt & Vitell, 1986). Dentro de la teoría teleológica existen a su vez dos vertientes principales, el egoísmo ético y el altruismo ético. El egoísmo ético establece que el acto es bueno si sus consecuencias son más favorables para el individuo que realizó la acción. Mientras que el

altruismo ético establece que el acto es bueno si sus consecuencias son más favorables para los demás que para el individuo que realizó la acción.

Hunt y Vitell (1986) proponen que generalmente los individuos, cuando enfrentan situaciones que involucran juicios éticos, usan una combinación de consideraciones deontológicas y teleológicas, sin determinar qué tipo de consideración prevalece. Hunt y Vásquez (1993), por mencionar un ejemplo, encontraron que los gerentes de las empresas utilizan preferentemente el criterio deontológico por sobre el criterio teleológico. En otras palabras, la orientación moral o deontológica de los gerentes prevalece sobre la orientación basada en las consecuencias o teleológica de los mismos. Este hallazgo abrió las puertas para la investigación sobre la orientación ética de otros grupos como, en este caso, el de los estudiantes universitarios.

En este rubro en específico, en una investigación previa acerca de la orientación ética de estudiantes universitarios, Flores y Vásquez (2009) encontraron que estudiantes hispanos en los Estados Unidos de Norteamérica a nivel licenciatura en carreras administrativas emiten juicios éticos solo con base en evaluaciones deontológicas. Sin embargo, estos mismos estudiantes se dividen en cuanto a sus decisiones éticas. Algunos usan el criterio del juicio ético para decidir, mientras que otros no usan juicio ético alguno y más bien se guían por las consecuencias que traerán sus decisiones. El estudio de Flores y Vásquez (2009) concluye que la orientación ética de los estudiantes está guiada por criterios morales al momento de hacer juicios éticos, pero no necesariamente en la toma de decisiones.

Como ya se mencionó anteriormente, uno de los objetivos de esta investigación fue evaluar la orientación ética de los estudiantes universitarios mexicanos. Y otro de ellos fue saber si la orientación ética de los estudiantes difiere entre los niveles universitarios (postgrado y pregrado) y entre carreras universitarias (negocios e ingeniería). Al respecto, estudios previos dieron cuenta de la diferencia entre los niveles de pregrado y postgrado y entre algunas licenciaturas dentro del ámbito de los negocios (Flores & Vásquez, 2009). La idea es, desde luego, replicar con otras carreras particularmente aquellas que no son del área de negocios.

Los estudiantes universitarios en áreas administrativas y de negocios son a menudo advertidos de que su profesión está guiada por una ética cuestionada debido a los frecuentes fraudes en el sector empresarial en años recientes. Sin embargo, investigaciones recientes muestran

de que no hay razones que prueben que los estudiantes en áreas administrativas cometan actividades de engaño en mayor o menor medida que otros estudiantes universitarios (Klein, Levenburg, McKendall & Mothersell, 2007). En esa misma línea, hay estudios que demuestran que los niveles más elevados de engaño en la escuela (conducta del estudiante) corresponden a los niveles de honestidad más bajos, pero que esto es aplicable a cualquier nivel o carrera (West, Ravenscroft & Shrader, 2004).

En el estudio de Flores y Vásquez (2009), por su parte, los estudiantes de pregrado mostraron un nivel más bajo en la aplicación del criterio deontológico a la emisión de juicios éticos que los estudiantes de postgrado. En forma similar, los estudiantes de pregrado se enfocaron más en las consecuencias resultantes que los estudiantes de postgrado a la hora de tomar decisiones éticas.

Trayendo de nueva cuenta lo ya mencionado, el último objetivo de este estudio fue conocer las actitudes o razones del estudiante mexicano respecto al plagio y la copia ilícita durante el desempeño académico universitario. Como es bien sabido, ambos involucran engaño y mentira, por lo tanto, son actos inmorales sin importar cuales sean los resultados que se obtengan con estas acciones. Sin embargo, fue necesario examinar las motivaciones o razones que buscan justificar el uso del plagio y la copia ilícita de parte del propio estudiante.

A pesar de que 80% de los estudiantes universitarios están de acuerdo en que bajo ninguna circunstancia se debe justificar el copiar y plagiar, muchos de ellos realizan estas acciones y dan la sensación de que el plagio y la copia ilícita prevalecen en sus acciones (McCabe & Trevino, 1996). De manera adicional, aparentemente muy pocos estudiantes que engañan son descubiertos y cuando lo son los castigos que reciben los acusados son poco estrictos (McCabe & Trevino, 1996).

Otras características de los estudiantes que plagian y copian ilícitamente tienen que ver con el proceso por el que aprenden estas conductas. Normalmente se aprende a temprana edad y difícilmente se abandona una vez aprendido. De manera adicional, los determinantes para engañar de manera habitual son iguales a los determinantes para engañar solo una vez. Estos determinantes están relacionados de manera inversa al promedio escolar de cada estudiante y de manera directa

al contagio por otros estudiantes que cometen actos de esta índole, así como a la relación personal con estos estudiantes (Mixon, 1996; Bunn, Caudill & Gropper, 1992).

Hay también una relación entre el haber realizado engaños previos y el grado en que fueron neutralizados (Kenneth, Davy & Easterling, 2004). Existen estudios que indican que el haber realizado actividades en clase para evitar que los estudiantes engañen no tuvo influencia significativa para neutralizar este tipo de comportamiento o sus tendencias futuras (Kenneth *et al.*, 2004). Otros autores han encontrado que las actividades de engaño son más frecuentes en clases impartidas por profesores no titulares de la materia o en clases numerosas y que las características de los estudiantes que engañan incluyen el tener un desempeño pobre en la clase y el estar trabajando y estudiando simultáneamente (Kennedy & Lawton, 1996). También el ser miembro de una fraternidad o tener problemas de alcoholismo han sido factores que influyen en la disposición de los estudiantes a optar por el plagio y copia ilícita (Kerkvliet, 1994).

Aparentemente hay más casos de plagio y copia ilícita fuera de las horas de clase debido a que es más difícil para los profesores controlar proyectos que ocurren sin su supervisión (Owens & Nonis, 1998). Por esta razón, algunas universidades buscan reducir este riesgo enfatizando las políticas de integridad académica, la comunicación de dichas políticas a los profesores y estudiantes, el uso de instrucciones precautorias en exámenes y asignaciones y el fortalecimiento de los procedimientos disciplinarios (Payne & Nantz, 1994). El grado de penalización impuesta contra los que cometen esta infracción tiene un impacto significativo en la disminución de la infracción (Mixon, 1996).

Según Pullen, Ortloff, Casey y Payne (2000), el plagiar o copiar ilícitamente envenena al sistema educativo universitario, pues impacta en el centro de los valores de una cultura. Lo interesante es que a pesar de que los estudiantes reconocen y aceptan que estas acciones son indeseables, luego de cometerlas confían en que serán disculpados bajo ciertas circunstancias, lo que refleja la hegemonía de la ética situacional en tales casos (LaBeff, Clarck, Haines & Diekhoff, 1990).

Por último, en el estudio de Flores y Vásquez (2009) se encontró que las razones más frecuentes entre los estudiantes para cometer plagio y copia ilícita están relacionadas con situaciones familiares y condiciones laborales por encima de las razones escolares propiamente dichas.

Método

Diseño de la investigación

La teoría con la que se sustenta este estudio es la teoría ética aplicada al comportamiento humano (Hunt & Vitell, 1986; Hunt & Vásquez, 1993). Esta busca explicar la conducta ética de la persona con base en los principios morales seguidos y las consecuencias producidas con el acto tanto para los individuos como para la sociedad. Según una investigación empírica, la moral o la evaluación deontológica domina a las consecuencias o evaluación teleológica mayormente en la formación de juicios éticos, pero también en cierta medida en la decisión de premiar o castigar a la persona autora de la acción (Hunt & Vásquez, 1993).

En específico, este estudio se basa en una adaptación tanto del diseño como de las medidas utilizadas por Hunt y Vásquez (1993) para estudiar la orientación ética de las personas. Por tanto, se busca explicar el juicio ético de los estudiantes universitarios a partir de las consideraciones deontológicas y teleológicas que utilizan al hacerlo. Paralelamente, se busca explicar la decisión del estudiante de premiar o castigar a la persona autora de la acción con base en el juicio ético hecho o las consideraciones teleológicas utilizadas.

Cabe especificar que las dos condiciones requeridas por el diseño de Hunt y Vásquez (1993) son 1) la presencia de consideraciones deontológicas y 2) la presencia de consideraciones teleológicas. Bajo la primera consideración, el acto contemplado puede ser moral o inmoral; bajo la segunda, el acto puede producir consecuencias positivas o negativas. La combinación de ambos criterios genera un diseño de 2 x 2. Estas combinaciones son implementadas mediante el planteamiento de dos escenarios o historias cortas cuya lectura sirve de base a la persona que responde para evaluar tanto el juicio ético como la decisión de premiar o castigar. Cada escenario tiene cuatro versiones según la combinación deontológica y teleológica que requiere el diseño.

Cada cuestionario presenta dos escenarios (Caso 1 y Caso 2), pero una sola versión, lo que trae como resultado cuatro instrumentos para su administración.

Por tanto, siguiendo el diseño de la investigación, se utilizaron cuatro instrumentos, cada uno de los cuales es una combinación de una condición de carácter deontológico (moralmente correcto o incorrecto) con otra de carácter teleológico (premio o castigo), tal y como se muestra a continuación:

1. Versión uno: combina una evaluación deontológica no ética con resultados que tienen consecuencias positivas. Esta versión presenta dilema ético.
2. Versión dos: combina una evaluación deontológica no ética con resultados que tienen consecuencias negativas.
3. Versión tres: combina una evaluación deontológica ética con resultados que tienen consecuencias positivas.
4. Versión cuatro: combina una evaluación deontológica ética con resultados que tienen consecuencias negativas. Esta versión presenta dilema ético.

Medidas

Para conocer la orientación ética de los estudiantes se investigó primero la determinación deontológica y teleológica del juicio ético del estudiante con fundamento en el escenario o historia breve. A la pregunta de cuán ético es el caso narrado, el encuestado respondió usando uno de los siete puntos de la escala de Likert, en donde uno indica la posición de totalmente no ético, cuatro indica una posición neutral y siete indica la posición de totalmente ético.

Posteriormente, se investigó si es el juicio ético o las consecuencias lo que pesa más sobre la intención de premiar o castigar al personaje de la historia por el acto que cometió. Los premios y castigos están distribuidos en una escala de mérito que va desde el premio más valioso hasta el castigo más severo pasando por un punto neutral de no acción.

Para medir la tendencia del estudiante en relación al plagio y la copia ilícita, se incluyeron 26 reactivos que capturan las actitudes de los estudiantes universitarios mexicanos sobre el plagio y la copia ilícita, así como las razones por las cuales los estudiantes cometen actos tales como copiar en los exámenes o plagiar trabajos ajenos y presentarlos como trabajos propios. Las

preguntas fueron escritas desde una perspectiva proyeccionista y no una perspectiva personal, debido a que la última puede crear problemas de interpretación en los estudios de ética (Hunt & Vásquez, 1993). Las respuestas a cada reactivo fueron medidas usando la escala de Likert de siete puntos, donde uno corresponde a estar totalmente en desacuerdo y siete corresponde a estar totalmente de acuerdo.

Método de muestreo y características de la muestra

El método de muestreo utilizado para este estudio fue no probabilístico estratificado. Para ello, se identificó a una universidad en territorio mexicano que tuviera una mezcla de carreras administrativas a nivel de licenciatura e ingeniería (pregrado) y que contara con maestría (postgrado). El muestreo incluyó todas las carreras y maestrías (pregrado y postgrado) existentes en dicha institución educativa, eligiéndose una cuota representativa para cada una. Las cuatro versiones del cuestionario se administraron de manera aleatoria a los estudiantes participantes.

La muestra utilizada constó de 245 estudiantes universitarios entre postgrado y pregrado. La institución educativa seleccionada fue una universidad privada ubicada en el noreste de México. Así, pues, de entre el total de los estudiantes, 89% fueron estudiantes de pregrado (carreras económico-administrativas e ingeniería) y 11% estudiantes de postgrado (Maestría en Administración). Demográficamente, 60% de los participantes fueron mujeres, 92% solteros, 93% estaban entre los 18 y 29 años y 7% tenían 30 años o más de edad.

Métodos analíticos

Para responder a las dos primeras preguntas de investigación, se realizaron varios análisis de correlaciones con el propósito de identificar las relaciones significativas entre las variables explicativas del juicio ético y de la intención de premiar o castigar. También se realizaron varios análisis de regresiones lineales múltiples con el mismo propósito. Para responder a la tercera pregunta de investigación, se llevaron a cabo análisis factoriales con el fin de encontrar las variables latentes que reflejan las razones por la cuales los estudiantes plagian y copian ilícitamente. Asimismo, usando los factores obtenidos y mediante el uso de regresiones lineales

múltiples, se pudo conocer el efecto añadido que estas razones tienen tanto del juicio ético del estudiante universitario como en su intención de premiar o castigar por el acto cometido.

La orientación ética de los estudiantes fue examinada mediante tablas descriptivas que indican la forma en que los estudiantes resuelven tanto las situaciones que envuelven dilemas éticos como aquellas que no. Cada participante fue expuesto y contestó un cuestionario solamente. Cada versión del instrumento generó un grupo cuasiexperimental de tamaño muy similar. Los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos diseñados para esta investigación se analizaron con el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) en su versión 22 y el paquete AMOS también en su versión 22.

Resultados

La tabla 1 compara los cuatro grupos cuasiexperimentales e indica la determinación del juicio ético y la intención de premiar o castigar para cada uno de los grupos.

Juicio ético

En el Caso 1 (primer escenario en cada cuestionario), los grupos que recibieron situaciones que no envuelven dilemas éticos (versiones dos y tres —ver las columnas centrales en la tabla 1—) fueron más asertivos en saber que las situaciones presentadas son éticas (77% —versión tres—) o no éticas (79% —versión dos—); los que equivocaron su evaluación llamando ético a lo no ético o no ético a lo ético fueron menos de 23% de los participantes. En contraste, los grupos que recibieron situaciones que envuelven dilemas éticos (versiones uno y cuatro —ver las columnas extremas en la tabla 1—) fueron mucho menos asertivos en saber que las situaciones presentadas son éticas (56% —versión cuatro—) o no éticas (85% —versión uno—); los que equivocaron su evaluación llamando ético a lo no ético (15%) o no ético a lo ético (44%) lo hicieron debido al efecto de las consecuencias positivas o negativas, respectivamente.

En el Caso 2 (segundo escenario en cada cuestionario), las tendencias son similares, aunque más pronunciadas. Los que recibieron casos que no envuelven dilemas éticos equivocaron mucho menos su juicio ético (16%), mientras que aquellos que fueron expuestos a dilemas éticos

equivocaron en mayor proporción su juicio ético; llamaron ético a lo no ético (31%) o no ético a lo ético (18%) debido al efecto de las consecuencias positivas o negativas, respectivamente.

Tabla 1. Orientación del juicio ético y la intención de premiar o castigar

	Situación Deontológicamente No-Ética		Situación Deontológicamente Ética	
	Consecuencias Positivas VERSIÓN 1	Consecuencias Negativas VERSIÓN 2	Consecuencias Positivas VERSIÓN 3	Consecuencias Negativas VERSIÓN 4
	Juicio Ético: Caso 1			
No-Ético	84.5%	78.6%	16.1%	21.1%
Neutral	6.9%	19.6%	7.1%	22.8%
Ético	8.6%	1.8%	76.8%	56.1%
(Total)	100%	100%	100%	100%
N=227	58	56	56	57
Juicio Ético: Caso 2				
No-Ético	69.1%	83.7%	13%	14.8%
Neutral	18.2%	12.7%	3.7%	3.7%
Ético	12.7%	3.6%	83.3%	81.5%
(Total)	100%	100%	100%	100%
N=218	55	55	54	54
Intención: Caso 1				
Castigo	65.6%	91.1%	21.1%	46.4%
No Acción	17.2%	7.1%	10.5%	26.8%
Premio	17.2%	1.8%	68.4%	26.8%
(Total)	100%	100%	100%	100%
N=227	58	56	57	56
Intención: Caso 2				
Castigo	54.4%	77.7%	8.9%	20.4%
No Acción	10.5%	9.3%	8.9%	20.4%
Premio	35.1%	13%	82.2%	59.2%
(Total)	100%	100%	100%	100%
N=221	57	54	56	54

Fuente: Elaboración propia

En suma, cuando el dilema envuelve situaciones no éticas, las consecuencias positivas del acto frecuentemente obnubilan al estudiante y le hacen ver que la situación (no ética en el escenario) es ética para este debido a las buenas consecuencias obtenidas. De igual modo, cuando

el dilema envuelve situaciones éticas, las consecuencias negativas del acto frecuentemente obnubilan al estudiante y le hacen ver que la situación (ética en el escenario) no es ética para él debido a sus malas consecuencias obtenidas.

Intención de premiar o castigar

Las tendencias son más pronunciadas en la orientación de la intención de premiar o castigar. En el Caso 1, los grupos que recibieron situaciones que no envuelven dilemas éticos (versiones dos y tres —ver las columnas centrales en la tabla 1—) estuvieron mayormente de acuerdo en que los estudiantes que violaron la ética deben ser castigados (9%), mientras que los que son éticos deben ser premiados (68%). A pesar de no existir dilema ético, sin embargo, hubo un porcentaje importante de respuestas que equivocaron su asignación, pues premiaron una conducta no ética (9%) o castigaron una conducta ética (32%) simplemente debido a las consecuencias negativas o positivas del acto, respectivamente.

Por su parte, los grupos que recibieron situaciones que envuelven dilemas éticos (versiones uno y cuatro —ver las columnas extremas en la tabla 1—) fueron mucho menos asertivos en su asignación de premios. Al respecto, 27% de los participantes acertadamente premió un acto correcto y 66% castigó un acto incorrecto; sin embargo, 73% equivocó su asignación al castigar un acto correcto y 34% equivocó su asignación al premiar un acto incorrecto debido, en ambos casos, al efecto de las consecuencias.

En el Caso 2 se repiten las tendencias: se equivocan mucho más los que enfrentan dilemas éticos (46% premia un acto incorrecto y 41% castiga un acto correcto) que los que no enfrentan dilemas éticos (11% y 18%, respectivamente) debido al efecto de las consecuencias positivas o negativas, respectivamente.

En resumen, cuando el dilema envuelve situaciones no éticas, las consecuencias positivas del acto frecuentemente obnubilan al estudiante y le hacen ver que el acto debe ser premiado simplemente por sus buenas consecuencias. De manera similar, cuando el dilema envuelve situaciones éticas, las consecuencias negativas del acto frecuentemente obnubilan al estudiante y le hacen ver que la acción debe ser castigada debido a sus malas consecuencias. Si bien la mayoría

de respuestas es acertada, un buen número de estudiantes equivoca su respuesta debido al peso de las consecuencias en el hecho actuado.

La tabla 2 muestra los coeficientes de correlación entre todas las variables y el rol predominante que tiene la evaluación deontológica en la orientación del juicio ético ($R = .726$). En la orientación de la intención de premiar o castigar, sin embargo, tanto la evaluación deontológica ($R = .532$) como la evaluación teleológica ($R = .294$) son significativas, aun cuando todavía la primera domina a la segunda.

Tabla 2. Correlaciones

	Evaluación Deontológica	Evaluación Teleológica	Juicio Ético	Intención
Todos los Alumnos (postgrado y pregrado)				
E. Deontológica	1			
E. Teleológica	.000	1		
Juicio Ético	.726**	.060	1	
Intención	.532**	.294**	.607**	1
Alumnos de Postgrado				
E. Deontológica	1			
E. Teleológica	.182	1		
Juicio Ético	.738**	.356*	1	
Intención	.654**	.442**	.751**	1
Alumnos de Carreras Económico-Administrativas				
E. Deontológica	1			
E. Teleológica	-.048	1		
Juicio Ético	.739**	-.017	1	
Intención	.549**	.223*	.572**	1
Alumnos de Carreras de Ingeniería				
E. Deontológica	1			
E. Teleológica	.000	1		
Juicio Ético	.792**	.036	1	
Intención	.490**	.321*	.575**	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01.

* La correlación es significativa al nivel 0.05.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 y la figura 1 muestran los coeficientes de regresión de ambas variables dependientes, juicio ético ($R^2 = .531$) e intención de premiar o castigar por el hecho actuado ($R^2 = .435$). Según la figura 1, la explicación del juicio ético es más sólida a pesar de que depende casi únicamente de la evaluación deontológica ($R = .726$). La explicación de la intención de premiar o castigar es menos sólida y depende de ambas evaluaciones, deontológica a través del juicio ético ($R = .607$) y teleológica ($R = .294$).

Tabla 3. Determinación del juicio ético (R^2) y la intención (R^2)

	Modelo 1 Juicio Ético ¹	Modelo 2 Juicio Ético ¹	Modelo 3 Juicio Ético ¹	Modelo 4 Juicio Ético ¹	Modelo 1 Intención n ²	Modelo 2 Intención n ²	Modelo 3 Intención n ²	Modelo 4 Intención n ²
Todos los Alumnos	.531	.535	.571	.619	.435	.460	.467	.537
Maestría	.595	.607	.812	.958	.599	.658	.778	.925
Económico Administrativas	.547	.562	.603	.678	.382	.386	.454	.554
Ingeniería	.629	.658	.729	.779	.421	.473	.598	.723

¹ Significativamente explicado por la condición deontológica solamente.

² Significativamente explicado por el juicio ético y la condición teleológica, excepto para Maestría, donde la condición teleológica no es significativa.

Modelo1: Variables Independientes: evaluación deontológica y evaluación teleológica.

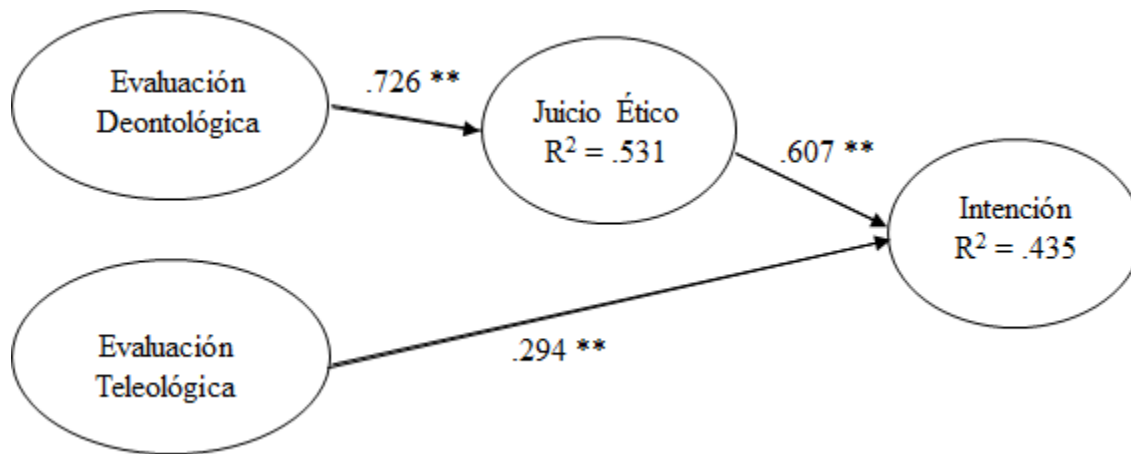
Modelo2: Variables Independientes: evaluación deontológica, evaluación teleológica, y factores que reflejan actitudes (valor del estudio, manejo del tiempo, imitación, presión laboral, y compañerismo).

Modelo3: Variables Independientes: evaluación deontológica, evaluación teleológica, factores que reflejan actitudes (valor del estudio, manejo del tiempo, imitación, presión laboral, y compañerismo), e interacciones entre evaluación deontológica y evaluación teleológica con los factores que reflejan actitudes.

Modelo4: Variables Independientes: evaluación deontológica, evaluación teleológica, factores que reflejan actitudes (valor del estudio, manejo del tiempo, imitación, presión laboral, y compañerismo), interacciones entre evaluación deontológica y evaluación teleológica con los factores que reflejan actitudes, e interacciones entre evaluación deontológica y evaluación teleológica con variables demográficas y socioeconómicas (edad, género, estado civil, ingreso familiar, si profesa o no una religión, si trabaja o no, años que lleva trabajando).

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Explicación del juicio ético y la intención de premiar o castigar (todos los alumnos)



**La correlación es significativa al nivel 0.01.

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados revelan una realidad interesante en la educación ética de los estudiantes. Estos tienen idea clara sobre cómo llegar a juicios éticos, pero muchos quedan confundidos cuando tienen que tomar decisiones. Por un lado, la gran mayoría entiende el valor de la moral, lo saben, y por el otro, muchos quedan atrapados en la consideración de las consecuencias y no deciden con base en el valor moral de las acciones, sino en las consecuencias positivas que se quieren lograr o negativas que se quieren evitar.

Diferencias entre los estudiantes de postgrado, pregrado y carreras

Tanto los resultados de correlación como los resultados de regresión no difieren significativamente entre las carreras universitarias comparadas, es decir, carreras económico-administrativas y carreras de ingeniería. Por tanto, la orientación ética de los estudiantes de pregrado no parece estar influenciada por la carrera elegida. En cambio, existe una diferencia importante entre el nivel de pregrado y el nivel de postgrado.

La tabla 2 muestra coeficientes de correlación mucho más altos para los estudiantes de postgrado que para los estudiantes de licenciatura e ingeniería conforme a la evaluación de la orientación de la intención de premiar o castigar ($R = .654$ para postgrado y $R = .549$ y $R = .490$ para administración e ingeniería, respectivamente). Una diferencia más destacada es el rol de la

evaluación teleológica en la intención de premiar o castigar. La evaluación teleológica es significativa al .01 para los estudiantes de postgrado ($R = .442$), mientras que es significativa solo al .05 para los estudiantes de pregrado ($R = .223$ y $.321$, respectivamente). De manera similar, los estudiantes de postgrado exhiben coeficientes de regresión (véase tabla 3) mucho más altos ($R^2 = .599$) que los estudiantes de pregrado ($R^2 = .382$ y $.421$, respectivamente) en la explicación de la intención de premiar o castigar, lo que denota una orientación ética más definida debido claramente a un nivel educativo más avanzado o existencia de alguna práctica laboral a nivel profesional.

Actitudes del estudiante mexicano respecto al plagio y la copia ilícita

Para estudiar las actitudes del estudiante respecto del plagio y la copia ilícita, se desarrollaron 26 reactivos que miden los varios motivos o razones que expresan como justificación para plagiar y copiar ilícitamente. Estos motivos están investigados en la literatura y documentados en Flores y Vásquez (2009). El análisis factorial de los 26 reactivos arrojó cinco factores, cada uno de los cuales ofrece un denominador común reflejado en el nombre que se le atribuyó: 1) valor del estudio, 2) administración del tiempo, 3) imitación, 4) compañerismo y 5) presión laboral (ver tabla 4). Los dos primeros factores reflejan motivaciones individuales, mientras que los tres últimos expresan preferencias en el comportamiento social de los estudiantes, razón por las cuales ellos plagian o copian ilícitamente. Los cinco factores explican 54.2% de la variación en las actitudes de los estudiantes universitarios mexicanos y ofrecen niveles de confiabilidad (alfas de Cronbach) superiores al criterio exigido de .7 (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010).

Tabla 4. Análisis factorial de las actitudes (motivaciones) de los estudiantes

Constructos y Reactivos	Carga del Factor
Valor del Estudio ($\alpha = .892$, AVE = 62.445)	
Anteponer las prioridades familiares o de trabajo sobre las escolares incrementa la probabilidad de copiar en los exámenes	.838
Anteponer las prioridades familiares o laborales sobre las escolares incrementan la probabilidad de engaño en las asignaciones	.820
Anteponer las prioridades familiares o laborales sobre las escolares incrementan la probabilidad de plagio en los trabajos	.784
Circunstancias inesperadas que reducen el tiempo de estudio disponible aumentan la probabilidad de copiar en los exámenes	.779
Circunstancias inesperadas que reducen el tiempo disponible del estudiante incrementan la probabilidad de engaño (plagio, copia o ayuda de un tercero) en las asignaciones	.724
Administración del Tiempo ($\alpha = .828$, AVE = 49.656)	
Es más probable que los estudiantes hagan trampa en exámenes que llevan a la casa que en otras asignaciones que llevan a la casa	.794
Los estudiantes que no saben administrar su tiempo usualmente no terminan sus tareas a tiempo	.758
Los estudiantes que no saben administrar su tiempo tienden a plagiar (usar las ideas de otros) al escribir sus trabajos	.684
Los estudiantes no denuncian a los que copian porque si lo hacen generarían conflicto o desacuerdo	.647
Los estudiantes que no saben administrar su tiempo tienden a copiar en los exámenes	.626
Imitación ($\alpha = .842$, AVE = 64.935)	
Algunos estudiantes copian en los exámenes SOLO PORQUE creen que muchos otros copian a menudo	.893
Algunos estudiantes plagian o copian trabajos SOLO PORQUE creen que muchos otros lo hacen	.784
Algunos estudiantes plagian SOLO PORQUE creen que muchos otros también plagian	.732
Compañerismo ($\alpha = .704$, AVE = 77.222)	
Los estudiantes dejan copiar a sus amigos para evitar que reprobem	.923
Los estudiantes dejan copiar a sus amigos en las asignaciones de fuera de clase para evitar que reprobem	.464
Presión Laboral ($\alpha = .815$, AVE = 84.431)	
	.905

Si un estudiante necesita tener un título universitario para obtener una promoción laboral o un incremento salarial es más probable que copie en los exámenes .508

Si un estudiante necesita tener un título universitario para obtener una promoción laboral o un incremento salarial es más probable que plagie

α = Alpha de Cronbach.

AVE = Promedio de Explicación de Varianza.

Fuente: Elaboración propia

Cada uno de los factores fue convertido en una variable latente con el fin de conocer su influencia como moderador en la orientación del juicio ético y la decisión de premiar o castigar. La tabla 3 da cuenta del efecto añadido que tienen estos factores (ver modelos dos, tres y cuatro para mayores detalles). El Modelo 1 prueba las relaciones que están graficadas en la figura 1. El Modelo 2 añade el efecto de las actitudes (los 5 factores) al efecto central de la evaluación deontológica y teleológica y resulta en un incremento del coeficiente de explicación (de $R^2 = .531$ a $R^2 = .535$) para todos los estudiantes. El Modelo 3 incluye los coeficientes de interacción entre las actitudes y las evaluaciones centrales y muestra un incremento adicional del coeficiente de explicación (de $R^2 = .535$ a $R^2 = .571$). El Modelo 4 inserta la interacción de siete variables demográficas con las evaluaciones centrales y muestra un incremento adicional del coeficiente de explicación (de $R^2 = .571$ a $R^2 = .619$). A pesar de los notables incrementos obtenidos con la inclusión de las actitudes y las variables demográficas, el mayor peso explicativo reside en las evaluaciones deontológicas y teleológicas tanto del juicio ético como de la intención de premiar o castigar.

También se encontraron diferencias notables en las actitudes respecto al plagio y la copia ilícita entre los estudiantes de postgrado y pregrado. La tabla 3 hace ver el efecto incremental de las actitudes y las características demográficas en la explicación de las variables dependientes. Los coeficientes de determinación del juicio ético de los estudiantes de postgrado se incrementan de $R^2 = .595$ a $R^2 = .958$ en los cuatro modelos analizados, mientras que en la determinación del juicio ético de los estudiantes de pregrado dichos coeficientes son menores: se incrementan solo de $R^2 = .547$ a $R^2 = .779$. Del mismo modo, los coeficientes de determinación de la intención de premiar o castigar de los estudiantes de postgrado son más altos y se incrementan de $R^2 = .599$ a $R^2 = .925$ en los cuatro modelos analizados, mientras los coeficientes de los estudiantes de pregrado

son menores: se incrementan solo de $R^2 = .382$ a $R^2 = .723$. Claramente, los estudiantes de postgrado usan criterios mejor definidos en la formación de su juicio ético y en la determinación de su intención para premiar o castigar, lo que denota la importancia del nivel educativo en la formación ética de la persona.

Conclusiones

En respuesta a la primera pregunta de investigación y al primer objetivo (evaluar la orientación ética de los estudiantes universitarios mexicanos), la orientación ética de los estudiantes mexicanos depende de la evaluación deontológica en la determinación del juicio ético y de ambas evaluaciones, deontológica y teleológica, en la determinación de la decisión de premiar o castigar al acto ético o no ético. Esto significa que los estudiantes aciertan en la forma de juzgar los actos éticos al utilizar solamente su valor moral o deontológico. En otras palabras, los universitarios mexicanos sí tienen claro los comportamientos moralmente correctos respecto al plagio y la copia ilícita, por lo tanto, sí son conscientes de que plagiar y copiar ilícitamente no es ético y es moralmente incorrecto.

Sin embargo, siguen dos caminos al tomar decisiones sobre qué hacer con los actos éticos, como premiarlos o castigarlos. Esta diversión de caminos, uno deontológico y otro teleológico, es particularmente notoria cuando el estudiante confronta situaciones que involucran dilemas éticos como, por ejemplo, cuando un acto moralmente correcto es castigado o cuando un acto moralmente incorrecto es premiado. La presencia de dilemas éticos llega a confundir a los estudiantes cuya formación ética es débil, razón por la cual muchos de ellos eligen las consecuencias del acto ético o no ético sin importar su naturaleza moral.

Esta conclusión tiene importancia en la práctica educativa que incluye el aspecto ético de la persona. Para los estudiantes que eligen la ruta deontológica para resolver problemas éticos, bastaría un reforzamiento educativo, mientras que para los estudiantes que toman el camino teleológico ignorando el carácter moral del acto, haría falta un entrenamiento ético que incluya el tratamiento competente de los dilemas éticos y su solución adecuada usando consideraciones morales y no solo con referencia en las consecuencias.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación y al segundo objetivo (saber si la orientación ética de los estudiantes difiere entre los niveles universitarios y entre carreras universitarias), existe una diferencia notable entre los niveles de postgrado y de pregrado. Sin embargo, no existen diferencias tan elevadas entre las carreras económico-administrativas e ingeniería. Los estudiantes de postgrado son mucho más sólidos en la manera como forman el juicio ético y deciden su intención de premiar o castigar que los estudiantes de pregrado. Esto puede ser debido a que los estudiantes de postgrado gozan de un estado de mayor madurez y se encuentran en etapas superiores de desarrollo moral que los estudiantes de pregrado (Guzmán, 1989). Estas diferencias se acentúan cuando se examina el efecto añadido de las actitudes de los estudiantes sobre el plagio y la copia ilícita en la explicación del juicio ético y de la intención de premiar o castigar. Esto es: cuando se consideran los cinco factores descubiertos que inciden en la toma de decisiones durante el juicio ético.

Consecuentemente, se recomienda para los estudiantes de pregrado un entrenamiento más metódico y práctico mediante el análisis de casos que presenten dilemas éticos y los obligue a utilizar estructuras cognoscitivas de niveles morales superiores para su solución, mientras que para los estudiantes de postgrado solo un reforzamiento sería suficiente.

En respuesta a la tercera pregunta de investigación y al tercer objetivo (conocer las actitudes del estudiante mexicano respecto al plagio y la copia ilícita durante el desempeño académico universitario), se exploró un conjunto de actitudes que dieron como resultado cinco factores o constructos que reflejan dos motivaciones individuales y tres preferencias en el comportamiento social de los estudiantes, razón por las cuales ellos plagian o copian ilícitamente. Analizando estos factores y aplicando la teoría de Kohlberg, se concluye que los estudiantes deciden copiar o plagiar porque se encuentran en etapas inferiores de desarrollo moral (Guzmán, 1989). En otras palabras, estos estudiantes se encuentran en la etapa de orientación al individualismo o hedonismo y en la etapa de orientación hacia las relaciones interpersonales (Barra, 1987), ya que dos de las motivaciones encontradas tienen orientación individual (valor del estudio y administración del tiempo) y tres tienen orientación colectiva (imitación, compañerismo y presión laboral).

Por último, estos cinco factores tienen una influencia en la explicación del juicio ético y la intención de premiar o castigar, pero dicha influencia es limitada pues siempre prevalecen los efectos centrales de las evaluaciones deontológicas y teleológicas. Incluso la adición de las características demográficas en la explicación de las variables dependientes (juicio ético e intención) no añade sino un efecto reducido, lo cual enfatiza la importancia de las evaluaciones deontológicas y teleológicas en la definición del juicio ético y la intención de premiar o castigar un acto ético o no ético.

La conclusión normativa es la necesidad de reforzar la educación ética de los estudiantes universitarios de pregrado, tanto para estudiantes mexicanos como para estudiantes de cualquier país latinoamericano, ya que las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral se consideran universales para todas las culturas (Guzmán, 1989), mediante el estudio y análisis de casos durante su preparación académica. Estos casos deberán presentar dilemas éticos pertenecientes a etapas superiores de desarrollo moral, como lo son la etapa de orientación hacia el contrato social y la etapa de orientación al principio ético universal (Barra, 1987). De esta manera, los estudiantes se verán forzados a resolver dilemas utilizando estructuras cognoscitivas de niveles morales superiores y estarán motivados a moverse a estas etapas (Guzmán, 1989). Mientras que para los estudiantes de postgrado solo un reforzamiento sería suficiente. Esto con vistas a influir en el comportamiento ético de los futuros profesionistas y líderes políticos y sociales de México y el mundo.

Desafortunadamente, esto no garantiza que el razonamiento futuro del estudiante, una vez inmerso en el sector productivo, sea consistente con las etapas de nivel moral superior debido a la presencia o generación de nuevas actitudes, motivaciones y perspectivas no consideradas durante su etapa universitaria (Carpendale, 2000). En otras palabras, el movimiento a estas etapas de nivel moral superior puede ser solamente temporal o parcial.

En suma, esta investigación ha permitido, aunque de manera incipiente: 1) conocer la orientación ética de los estudiantes mexicanos, 2) determinar si esta orientación ética difiere entre los niveles de postgrado y pregrado, así como entre carreras y 3) identificar las actitudes respecto al plagio y la copia ilícita que tienen los estudiantes universitarios de México.

Referencias

- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- Barrera, O. (2009). La evaluación de la educación cívica y ética en México. Un recorrido por 3^{ro} de primaria y 3^{ro} de secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 114-129.
- Beltrán, F. J., Torres, I. A., Beltrán, A. A. y García, F. J. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 397-415.
- Bunn, D. N., Caudill, S. B. y Gropper, D. M. (1992). Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *The Journal of Economic Education*, 23(3), 197-207.
- Carpendale, J. I. (2000). Kohlberg and Piaget on Stages and Moral Reasoning, *Developmental Review*, 20(2), 181-205.
- Díaz, F., Pérez, M. M. y Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 42-58.
- Flores, J. y Vásquez, A. Z. (2009). Ethical orientations and attitudes of Hispanic business students. *Journal of Academic Ethics*, 7(4), 261-275.
- Guerrero, C. (2010). La ética: Una necesidad en los actores del proceso enseñanza aprendizaje en las instituciones de educación superior. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 4(1), 2176-2192.
- Guzmán, J. (1989). Formación integral y formación valorativa en la Universidad de la Salle, *Revista de la Universidad de la Salle*, 11(17), 155-162.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7ma ed.). New Jersey, Estados Unidos: Pearson Education.
- Hunt, S. D. y Vásquez, A. Z. (1993). Organizational consequences, marketing ethics, and salesforce supervision. *Journal of Marketing Research*, 30(1), 78-90.

- Hunt, S. D. y Vitell, S. (1986). A general theory of marketing ethics. *Journal of Macromarketing*, 6(1), 5-16.
- Kennedy, E. J. y Lawton, L. (1996). The effects of social and moral integration on ethical standards: A comparison of American and Ukrainian business students. *Journal of Business Ethics*, 15(8), 901-911.
- Kenneth, J. S., Davy, J. A. y Easterling, D. (2004). An examination of cheating and its antecedents among marketing and management majors. *Journal of Business Ethics*, 50(1), 63-80.
- Kerkvliet, J. (1994). Cheating by economics students: A comparison of survey results. *The Journal of Economic Education*, 25(2), 121-133.
- Klein, H. A., Levenburg, N. M., McKendall, M. y Mothersell, W. (2007). Cheating during the college years: How do business school students compare? *Journal of Business Ethics*, 72(2), 197-206.
- LaBeff, E. E., Clarck, R. E., Haines, V. J. y Diekhoff, G. M. (1990). Situational ethics and college student cheating. *University of Texas Press*, 60(2), 190-198.
- López, E. K., Villatoro, J., Medina-Mora, M. E. y Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 37-47.
- Martínez, J. E., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100079&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Bara, F. E. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29,17-43.
- McCabe, D. L. y Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28-33.
- Mixon, F. G. (1996). Crime in the classroom: An extension. *The Journal of Economic Education*, 27(3), 195-200.

- Montes de Oca, E. (2004). Ética y laicismo, proyecto de formación ética de los niños mexicanos de los años treinta del siglo XX. *El Colegio Mexiquense, A.C. Ethos Educativo*, 11(30), 93-109.
- Muñoz, C. (1982). Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12,75-88.
- O'Connor, J. (1977). *Moral judgments and behavior* (Wrightsmann, L. S. ed.). California, Estados Unidos: Brooks/Cole.
- Owens Swift, C. y Nonis, S. (1998). When no one is watching: Cheating behavior on projects and assignments. *Marketing Education Review*, 8,27-36.
- Payne, S. L. y Nantz, K. S. (1994). Social accounts and metaphors about cheating. *College Teaching*, 42(3), 90-96.
- Portellano, J. A. (1989). *Fracaso escolar: Diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Madrid, España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, D.L.
- Pullen, R., Ortloff, V., Casey, S. y Payne, J. B. (2000). Analysis of academic misconduct using unobtrusive research: A study of discarded cheat sheets. *College Student Journal*, 34,616.
- Rodríguez, N., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10). Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/109>
- Rosenstock, I. M., Strecher, V. J. y Becker, M. H. (1988). Social Learning Theory and the Health Belief Model. *Health Education Quarterly*, 15(2), 175-183.
- West, T., Ravenscroft, S. P. y Shrader, C. B. (2004). Cheating and moral judgment in the college classroom: A natural experiment. *Journal of Business Ethics*, 54(2), 173-183.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Arturo Vásquez
Metodología	Arturo Vásquez
Software	No aplica
Validación	Arturo Vásquez (principal) y Miguel Sahagún (que apoya)
Análisis Formal	Miguel Sahagún
Investigación	Miguel Sahagún
Recursos	Arturo Vásquez
Curación de datos	Miguel Sahagún
Escritura - Preparación del borrador original	Miguel Sahagún
Escritura - Revisión y edición	Miguel Sahagún y Arturo Vásquez (igual)
Visualización	Miguel Sahagún y Arturo Vásquez (igual)
Supervisión	Arturo Vásquez
Administración de Proyectos	Miguel Sahagún
Adquisición de fondos	No aplica