

**RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PARA
SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL GRADO ACADÉMICO, DESDE LAS
PERSPECTIVAS DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO Y MORAL SEGÚN
KOHLBERG Y GUILLIGAN**

Por

Dámaso Soto Ortega

**Disertación Doctoral sometida al Programa Doctoral en Educación del Recinto de
San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para optar por el
grado de Doctor en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo
Educativos.**

30 de abril del 2026

Aprobación

**RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PARA
SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL GRADO ACADÉMICO, DESDE LAS
PERSPECTIVAS DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO Y MORAL SEGÚN
KOHLBERG Y GILLIGAN**

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa del estudiante **Dámaso Soto Ortega**, certificamos que la investigación sometida por este cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidos por el Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y, para que así conste, firmamos, certificando la aprobación de la misma.

Aprobada: 30 de abril 2026

Fecha


Dra. Norma I. Valle Padilla
Presidenta del Comité

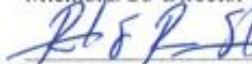
30/abril/26
Fecha


Dra. Aida Pérez Peliciano
Miembro/Co-Director del Comité

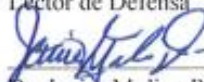
30/abril/26
Fecha


Dr. Ángel Sánchez Feliciano
Miembro/Co-Director del Comité

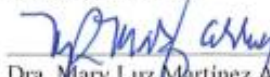
30/abril/26
Fecha


Dr. Roberto Rodríguez Santiago
Lector de Defensa

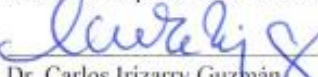
30/abril/26
Fecha


Dr. Javier Molina Pagán
Lector de Defensa

30/abril/26
Fecha


Dra. Mary Luz Martínez Aldebol
Directora Departamento Educación y Educación Física

30/abril/26
Fecha


Dr. Carlos Irizarry Guzmán
Director Escuela de Estudios Graduados e Investigación

30 de mayo de 2026
Fecha


Prof. Vilma S. Martínez Toro M.S.
Decana de Asuntos Académico

13/mayo/2026
Fecha

Certificación de Autoría

Yo, Dámaso Soto Ortega, certifico que la disertación titulada *Razonamiento Crítico en Estudiantes de Maestría para Satisfacer las Exigencias del Grado Académico, desde las Perspectivas del Comportamiento Ético y Moral según Kohlberg y Gilligan*, la cual presento como requisito para optar por el Grado de Doctor en Educación, en el programa de Gerencia y Liderazgo del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, es el producto de mi labor investigativa. Asimismo, doy fe que este trabajo es uno original e inédito.



Firma legible del estudiante

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar la relación entre las destrezas de razonamiento crítico, inferir, argumentar y asumir una posición en estudiantes de maestría, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según las teorías de Lawrence Kohlberg (1981) y Carol Gilligan (1982). El estudio se fundamentó en los postulados del desarrollo del juicio moral y la ética del cuidado, los cuales permiten comprender cómo los individuos toman decisiones en contextos académicos. Para alcanzar este propósito, se formuló la interrogante principal orientada a determinar la relación existente entre dichas destrezas del pensamiento crítico en función de las diferencias en los enfoques morales. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo correlacional. Se utilizó un instrumento validado por expertos y sometido a pruebas de confiabilidad, aplicado a una muestra de 20 estudiantes de nivel de maestría. El análisis de los datos incluyó estadística descriptiva, el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba χ^2 de Bowker para evaluar la asimetría en la distribución de las respuestas. Los resultados evidenciaron que, en el grupo analizado bajo la perspectiva de Kohlberg, las relaciones entre las destrezas de razonamiento crítico fueron positivas y estadísticamente significativas, lo que indica una asociación consistente entre las variables. Por otro lado, en el grupo analizado desde la perspectiva de Gilligan, se observaron relaciones más específicas, siendo significativa únicamente la relación entre inferir y asumir una posición, además de identificarse asimetría en el par inferir argumentar mediante la prueba χ^2 de Bowker. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo del razonamiento crítico está influenciado por factores éticos y morales que varían según el enfoque teórico, evidenciando que la toma de decisiones en contextos académicos no responde a un solo patrón, sino a una dinámica compleja. En consecuencia, se concluye que el fortalecimiento del pensamiento crítico y del juicio moral resulta esencial para la formación integral del estudiante.

Prefacio

La presente disertación doctoral nace del interés por explicar en profundidad el desarrollo del razonamiento crítico en los estudiantes de maestría. Se pudo reconocer que este estudio reúne las competencias fundamentales para el desempeño académico. En un mundo caracterizado por la complejidad, la sobrecarga de información y la necesidad de toma de decisiones fundamentadas, el razonamiento crítico se posiciona como una herramienta indispensable para el análisis, la reflexión y la construcción de conocimiento significativo.

Este estudio se fundamentó dentro del marco teórico de las aportaciones de Lawrence Kohlberg (1981) y Carol Gilligan (1982). Estas teorías permitieron explorar el razonamiento no solo desde una dimensión cognitiva, sino también, desde una dimensión ética y relacional. A partir de este enfoque, se analizó cómo los estudiantes de nivel graduado procesan la información, emiten juicios y toman decisiones, considerando tanto los principios de justicia como los elementos de cuidado y responsabilidad interpersonal.

La motivación de esta investigación responde a la necesidad de aportar evidencia empírica que contribuya al fortalecimiento de los procesos educativos en programas de maestría, particularmente, en lo que respecta al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Con este estudio, el investigador ofrece una base teórica y práctica que permitirán a educadores, administradores y diseñadores curriculares implementar estrategias pedagógicas más efectivas. Estas deben de promover un aprendizaje profundo, reflexivo desarrollando la integridad académica al momento de realizar sus tareas para alcanzar el grado académico.

Finalmente, esta disertación refleja no solo un esfuerzo académico, sino, además, un compromiso con la mejora continua de la educación superior y con la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos del entorno actual con criterio, ética y responsabilidad.

Agradecimientos

En primer lugar, elevo mi más profundo agradecimiento a Dios, fuente de toda sabiduría y entendimiento, quien me sostuvo, guió y fortaleció a lo largo de este proceso académico, permitiéndome culminar esta etapa con propósito y dirección. De igual manera, expreso mi sincero reconocimiento al comité de disertación por su orientación, dedicación y compromiso con la excelencia académica. El aporte de la Dra. Valle fue significativo, ya que tomó mi presidencia en un proceso de transición. El aporte del equipo me brindó las herramientas necesarias para el desarrollo de esta investigación. Agradezco profundamente a mi esposa, Lillian Rodríguez, quien fue un pilar fundamental durante toda esta travesía, brindándome apoyo incondicional, paciencia y ánimo en cada momento desafiante.

Asimismo, honro a mi madre, quien constantemente me motivó a retomar mis estudios con el propósito de adquirir sabiduría, sembrando en mí el deseo de superación y crecimiento personal. De igual manera, reconozco a mi padre, quien desde pequeño me condujo en los procesos académicos, inculcando en mí la disciplina y el valor del conocimiento.

Finalmente, extiendo mi gratitud a todas aquellas personas que, de una forma u otra, contribuyeron a la culminación de este logro, ya sea con palabras de aliento, apoyo emocional o colaboración académica. Este logro también le pertenece a cada uno de ustedes.

Tabla de Contenido

Página de Aprobación	<i>ii</i>
Certificación de Autoría	<i>iii</i>
Resumen	<i>iv</i>
Prefacio	<i>v</i>
Agradecimientos	<i>vi</i>
Índice de Tablas	<i>x</i>
Índice de Figuras	<i>xi</i>
Índice de Apéndices	<i>xii</i>

Capítulo I. Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación 1

Antecedentes	<i>1</i>
Problema de Investigación	<i>5</i>
Propósito del Estudio	<i>10</i>
Pregunta de Investigación	<i>10</i>
Justificación de la Investigación	<i>12</i>
Relevancia Social	<i>14</i>
Implicaciones Prácticas	<i>16</i>
Valor Teórico	<i>17</i>
Unidad Metodológica	<i>20</i>
Marco Teórico	<i>23</i>
Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg (1981)	<i>23</i>
Dilemas Ético Morales de Kohlberg	<i>26</i>
Teoría de la Ética del Cuidado de Carol Gilligan (1982)	<i>28</i>
Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977)	<i>30</i>
Teoría General de Sistemas de Ludwig von Bertalanffy (1968)	<i>32</i>
Integración de las Teorías	<i>35</i>
Delimitaciones de la Investigación	<i>38</i>
Definiciones Conceptuales y Operacionales	<i>39</i>

Capítulo II. Revisión de Literatura 44

Razonamiento Crítico y Ético de los Estudiantes ante el Plagio	<i>44</i>
Argumentos para la Justificación del Plagio Académico	<i>48</i>
Inferencias que Motivan a los Estudiantes a Cometer Plagio	<i>53</i>
Posición que Asumen los Estudiantes ante el Plagio	<i>56</i>
Género y la Deshonestidad Académica	<i>57</i>
Interacción Social para Cometer Plagio Académico	<i>61</i>
Formulación de Juicios Morales	<i>63</i>
Juicio Moral y Dilemas Éticos en la Incidencia del Plagio	<i>65</i>
Plagio en la Educación Superior, Desarrollo Moral y Profesional	<i>68</i>
Deshonestidad Académica como Práctica entre los Estudiantes	<i>71</i>

Estudiantes, Colaboradores y la Deshonestidad Académica	73
Tecnología, Internet, Pandemias y la Deshonestidad Académica	76
Estrategias para Afrontar la Deshonestidad Académica	80
Síntesis de la Revisión de Literatura	87
Aportaciones de los Hallazgos	89
Limitaciones de la Revisión de Literatura	90

Capítulo III. Método 91

Diseño de Investigación	91
Participantes de Investigación	94
Identificación de los Participantes	96
Instrumentos de Medición	99
Planilla para la Evaluación del Comité de Expertos	99
Procedimiento para el Estudio Formal	107
Análisis Estadístico	108

Capítulo IV. Hallazgos 110

Preguntas de Investigación	110
Primera Subpregunta de Investigación	110
Segunda Subpregunta de Investigación	115
Tercera Subpregunta de Investigación	121
Cuarta Subpregunta de Investigación	126
Quinta Subpregunta de Investigación	131
Síntesis Interpretativa	133
Sexta Subpregunta de Investigación	136
Síntesis Interpretativa	141
Pregunta de Investigación	142
Análisis Comparativo por Género, según las Teorías de Kohlberg y Gilligan	142

Capítulo V. Discusión 153

Discusión	153
Conclusiones	154
Conclusión: Pregunta Principal de la Investigación	156
Discusión de las Preguntas de Investigación	157
Primera Subpregunta de Investigación	157
Segunda Subpregunta de Investigación	163
Tercera Subpregunta de Investigación	166
Cuarta Subpregunta de Investigación	172
Quinta Subpregunta de Investigación	175
Sexta Subpregunta de Investigación	180
Pregunta de Investigación	184

Limitaciones **188**

Recomendaciones **188**

Recomendaciones para la Gerencia y el Liderazgo Educativo **188**

Recomendaciones para Futuras Investigaciones **189**

Recomendaciones para las Universidades **189**

Recomendaciones para los Estudiantes **190**

Referencias 191

Apéndices 203

Índice de Tablas

Tabla 1.	Distribución de participantes por recinto académico	97
Tabla 2.	Población de estudiantes de maestría por cada recinto universitario	97
Tabla 3.	Distribución de participantes por géneros y nivel de estudios	98
Tabla 4.	Resultados estadísticos de los expertos, caso de Víctor según teoría Kohlberg	103
Tabla 5.	Resultados estadísticos de los expertos, caso de Juanita de acuerdo con Gilligan	104
Tabla 6.	Estadísticas de fiabilidad del instrumento por género (n = 20)	106
Tabla 7.	Actividades realizadas en el estudio piloto	106
Tabla 8.	Actividades realizadas en el estudio formal	108
Tabla 9.	Análisis estadísticos aplicados a las subpreguntas de investigación	108
Tabla 10.	Estadística descriptiva y desviación estándar de las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Kohlberg (1981)	112
Tabla 11.	Distribución por categorías - Masculino (Kohlberg, 1981)	114
Tabla 12.	Análisis descriptivo y gráfico	117
Tabla 13.	Distribución por categorías de las destrezas de razonamiento crítico de las féminas de acuerdo con Kohlberg (1981)	119
Tabla 14.	Estadísticas descriptivas de las dimensiones del razonamiento según Gilligan (género masculino)	123
Tabla 15.	Distribución porcentual por categoría del razonamiento según Gilligan (1982)	125
Tabla 16.	Féminas – Gilligan: Estadísticas descriptivas ($\pm$ DE)	128
Tabla 17.	Féminas – Gilligan: Distribución por categorías de las destrezas de razonamiento moral según Gilligan	130
Tabla 18.	Correlaciones y coeficientes de determinación – Masculino (Kohlberg)	131
Tabla 19.	Prueba de simetría de Bowker (χ^2) – Féminas (Gilligan)	137
Tabla 22.	Correlaciones y coeficientes de determinación – Féminas (Gilligan)	136
Tabla 21.	Prueba de simetría de Bowker (χ^2) – Féminas (Gilligan)	137
Tabla 22.	Resumen de hallazgos y decisiones – Masculino (Kohlberg)	146
Tabla 23.	Interpretación de resultados general/teórico/género – General (Kohlberg)	147
Tabla 24.	Interpretación de resultados general/teórico/género – General (Gilligan)	148
Tabla 25.	Interpretación de resultados general/teórico/género – Masculino (Kohlberg)	149
Tabla 26.	Interpretación de resultados general/teórico/género – Masculino (Gilligan)	150
Tabla 27.	Interpretación de resultados general/teórico/género – Femenino (Kohlberg)	151
Tabla 28.	Interpretación de resultados general/teórico/género – Femenino (Gilligan)	152

Índice de Figuras

- Figura 1.* Marco teórico **38**
- Figura 2.* Integración de las variables de acuerdo con el género **93**
- Figura 3.* Distribución en porcentajes correspondientes a la respuesta del cuestionario evaluativo **101**
- Figura 4.* Medias de las destrezas de razonamiento moral según Kohlberg (género masculino) **113**
- Figura 5.* Distribución porcentual por categoría (1-4) de las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición según Kohlberg (género masculino) **115**
- Figura 6.* Medias y desviación estándar de las dimensiones del razonamiento moral]. según Kohlberg (género femenino) **118**
- Figura 7.* Distribución porcentual por categoría (1-4) de las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición según Kohlberg (género femenino) **120**
- Figura 8.* Medias de las destrezas de razonamiento moral según Gilligan (género masculino) **124**
- Figura 9.* Distribución porcentual por categoría (1-4) de las dimensiones del razonamiento moral según Gilligan (género masculino) **126**
- Figura 10.* Medias de las destrezas de razonamiento moral según Gilligan (género femenino) **129**
- Figura 11.* Distribución porcentual por categoría (1-4) de las destrezas de razonamiento moral según Gilligan (género femenino) **130**
- Figura 12.* Relación entre inferir y argumentar según Kohlberg en género masculino **134**
- Figura 13.* Relación entre inferir y asumir una posición según Gilligan en género masculino **135**
- Figura 14.* Relación entre argumentar y asumir una posición según Kohlberg en género masculino **135**
- Figura 15.* Relación entre inferir y argumentar según Gilligan en género femenino **139**
- Figura 16.* Relación entre inferir y asumir una posición según Gilligan (género femenino) **140**
- Figura 17.* Relación entre argumentar y asumir una posición según Gilligan (género femenino) **141**

Índice de Apéndices

Apéndice A.	Invitación para Participar como Experto Estudio Cuantitativo	204
Apéndice B.	Planilla para Evaluación de Expertos	206
Apéndice C.	Descripción del Estudio para su Análisis y Certificación	208
Apéndice D.	Conclusión de la Revisión de Expertos	224
Apéndice E.	Descripción del Cuestionario para los Estudiantes Participantes	226
Apéndice F.	Consentimiento Informado para Participantes	232
Apéndice G.	Carta de Invitación a Rectores	241
Apéndice H.	Plan de Trabajo Enero (2023) a Mayo (2023)	243
Apéndice I.	Endoso de Rectores	246
Apéndice J.	Boletín Informativo	251
Apéndice K.	Certificación CITI Program	253
Apéndice L.	Formulario IRB	256
Apéndice M.	Consentimiento Informado de Consejera Elizabeth Aponte	279
Apéndice N.	Certificación de Validación del Cuestionario	281
Apéndice O.	Aprobación de Propuesta	287
Apéndice P.	Informe de Cierre de Protocolos	291
Apéndice Q.	Carta de Certificación de Análisis Estadístico	300
Apéndice R.	Certificación de Edición de la Investigación	302

Capítulo I.

Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación

El propósito de este estudio fue determinar si existe relación estadísticamente significativa entre las destrezas de razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición en estudiantes de maestría en educación para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). En este capítulo se presentan los antecedentes, el problema de investigación y el propósito del estudio. Asimismo, se muestra la justificación, el marco teórico, las definiciones conceptuales y operacionales de las variables y los términos del estudio.

Antecedentes

A medida que la sociedad evoluciona, aumenta la necesidad de preparar profesionales altamente competentes y capacitados en diversas materias. Esta situación amerita la intención de describir y analizar la posible relación entre las destrezas del razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según las teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). Esto exige que las instituciones de educación superior se vean comprometidas a revisar y aumentar la oferta académica de sus programas, para satisfacer la formación de profesionales que suplan las demandas emergentes de la sociedad (Salmi, 2009).

En un estudio realizado por Salmi (2009) para el Banco Mundial, se encontró que las instituciones educativas son hitos culturales para las naciones. Estas educan a sus

estudiantes y capacitan a su personal académico preservando las tradiciones culturales y locales de sus regiones. Según el autor, los movimientos globales y las presiones internacionales por los recursos de la educación terciaria forzaron a estas instituciones a reexaminar su misión. Esto motiva a los gobiernos a ser las fuentes más importantes de financiación para la educación. De acuerdo con el autor, las instituciones académicas han tenido que reexaminar sus compromisos y expectativas con la comunidad y sus estudiantes. El resultado de esta reexaminación ha provocado un aumento de los requisitos de acreditación universitaria, induciendo a competir por un lugar en la jerarquía global de la educación superior.

No obstante, la gran oferta de las instituciones académicas y los retos profesionales exigen aumentos de requisitos para obtener los grados académicos y ser competitivos en los mercados laborales. Por consiguiente, esto ha incitado que los estudiantes empleen técnicas poco confiables para alcanzar el grado. Aquellos que tienen una fuerte presión de parte de los padres, pereza y temor al fracaso, en ocasiones, utilizan técnicas cuestionables para realizar sus trabajos académicos sin importar la bibliografía. Desafortunadamente, es probable que los estudiantes no tengan un amplio conocimiento y comprensión del problema que enfrentan y pueden llegar a caer en el plagio, siendo este un virus presente por décadas en varias universidades (Woolfolk, 1999, p. 89).

La Universidad de Puerto Rico (UPR) es la institución académica de educación superior más antigua de la Isla. Esta institución promulgó el reglamento general de estudiantes en internet, el cual enfatiza en el Artículo 6.2 sobre la conducta estudiantil sujeta a sanciones disciplinarias (UPR, 2017). Este reglamento apunta que aplicarán acciones disciplinarias por deshonestidad académica. Esto comprende toda forma de

deshonestidad o falta de integridad académica, incluyendo, pero sin limitarse a: acciones fraudulentas y la obtención de notas o grados académicos valiéndose de prácticas fraudulentas o simulaciones. Se destacó el copiar total o parcialmente la labor académica de otra persona, plagiar total o parcialmente el trabajo de otra persona y que no se permitirá el copiar total o parcialmente las preguntas de un examen de otra persona. Tampoco, se permitirá que un estudiante tome en nombre de otro cualquier prueba o examen oral o escrito, así como la ayuda o facilitación para que otra persona incurra en la referida conducta (pp. 25-27).

La situación que se expone no se limita al estudiantado, sino que también trasciende al profesorado. A finales de septiembre del 2012, un profesor tuvo que dimitir de su puesto al ser descubierto por plagiar trabajos de varios autores de México, Venezuela, Cuba, Argentina y España. La revelación de los múltiples casos de plagio en los que incurrió el profesor lo forzó a renunciar a su puesto de catedrático auxiliar en la UPR, en Carolina (Rodríguez, 2012).

Granitz y Loewy (2007) indicaron que un comportamiento poco ético en la escuela puede conducir a un comportamiento inapropiado en los negocios. De tal manera que, corregir el comportamiento poco ético en la escuela puede tener un impacto positivo en la ética organizacional. Para validar este objetivo, los investigadores realizaron un análisis de contenido de los registros escritos de estudiantes que fueron acusados formalmente de plagio. El estudio se condujo en una universidad de la Costa Oeste de los Estados Unidos de América. Cada caso se clasificó de acuerdo con el razonamiento ético primario que el estudiante utilizó para justificar el plagio. Los resultados reflejaron que

los estudiantes invocaron, predominantemente, la deontología, la ética situacional y el maquiavelismo como mecanismo para justificar sus comportamientos.

El bufete Markham & Read (2012) presentó una demanda a Harvard College, reseñada por la revista electrónica *MicroJuris*, donde se publicaron los pliegos de dicha demanda. Esta fue incoada por una estudiante graduada de la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard. La causal estuvo fundamentada, ya que la demandante perdió un trabajo en un prestigioso bufete por una sanción que se incluyó en su transcripción de crédito, por esta inferir que no sería descubierta por plagiar un artículo de una revista jurídica. El contenido y las consecuencias severas para las personas afectadas presentadas en los antecedentes indujeron al investigador a concentrar la atención en describir y analizar, lo que, a *prima facie* (a primera vista), es un problema de grandes dimensiones. Esto, además de consecuencias nefastas para la educación superior en Puerto Rico, Estados Unidos y otros países que se distinguen en el mundo por ofrecer y garantizar al estudiante universitario una capacitación de máxima excelencia.

Por su parte, Ganuthula y Singh (2025) analizaron la deshonestidad académica mediante un modelo de teoría de juegos, enfocándose en el intercambio de exámenes como mecanismo de sanción. Los autores concluyeron que esta estrategia genera interdependencia entre los estudiantes, incentivando la preparación mutua. Asimismo, propusieron que este enfoque puede ser más efectivo que las sanciones individuales tradicionales.

Payne et al. (2026) explicaron que las percepciones sobre la deshonestidad académica varían significativamente entre estudiantes, asistentes de enseñanza y profesores, evidenciando una falta de consenso en la interpretación de las normas.

Mientras los docentes tienden a atribuir estas conductas a factores como la presión por calificaciones, los estudiantes destacan limitaciones en conocimientos previos y gestión del tiempo. Además, el estudio de Payne et al. (2026) señala que el uso creciente de tecnologías digitales e inteligencia artificial (IA) ha incrementado la ambigüedad sobre lo que constituye una conducta deshonestas en la educación en computación.

Problema de Investigación

En el contexto actual de la educación superior, particularmente en los programas de posgrado (maestría), el razonamiento crítico se ha consolidado como una competencia esencial para la formación de profesionales capaces de responder de manera reflexiva, ética y responsable a las demandas académicas, científicas y sociales. Este nivel educativo exige no solo la adquisición de conocimientos avanzados, sino, además, la capacidad de analizarlos, cuestionarlos y aplicarlos en diversos escenarios de manera fundamentada. Por esta razón, el desarrollo del razonamiento crítico se torna en un requisito indispensable para satisfacer las exigencias del grado académico.

Desde una perspectiva histórica, el interés por el desarrollo del razonamiento moral y ético puede rastrearse en los trabajos pioneros de Jean Piaget (1932). Este psicólogo sostuvo que el juicio moral evoluciona progresivamente a partir de la interacción social y del desarrollo cognitivo del individuo. Piaget sentó las bases para comprender que la capacidad de razonamiento no es innata ni estática, sino que se construye mediante procesos educativos y experiencias significativas, lo cual resulta especialmente relevante en el ámbito universitario.

Posteriormente, Lawrence Kohlberg (1958, 1984) amplió estas ideas al proponer su influyente teoría del desarrollo moral, estructurada en niveles y etapas, donde el

razonamiento moral avanza desde una orientación preconventional, hasta una posconventional basada en principios éticos universales. Desde esta perspectiva, el razonamiento crítico no solo implica habilidades cognitivas superiores, sino también, la capacidad de analizar dilemas morales, justificar decisiones y actuar conforme a principios éticos, aspectos fundamentales para el desempeño académico y profesional de los estudiantes de maestría.

No obstante, la teoría de Kohlberg fue cuestionada y enriquecida por Carol Gilligan (1982), quien introdujo la ética del cuidado como una alternativa al enfoque tradicional de justicia. Gilligan argumentó que el razonamiento moral también se construye a partir de las relaciones interpersonales, la empatía y la responsabilidad hacia los otros. La inclusión de esta perspectiva resulta particularmente pertinente en estudios doctorales, ya que permite abordar el razonamiento crítico desde una visión más integral, sensible a la diversidad de experiencias, contextos culturales y formas de toma de decisiones éticas en la educación superior.

En el ámbito específico del pensamiento y razonamiento crítico, autores como Robert Ennis (1985) definieron este constructo como un pensamiento reflexivo y razonado, orientado a decidir qué creer o qué hacer, enfatizando su carácter evaluativo y fundamentado. Más adelante, Facione (1990), a través del Proyecto Delphi, consolidó un consenso académico al identificar habilidades clave del razonamiento crítico, como el análisis, la interpretación, la evaluación, la inferencia y la autorregulación. Estas competencias están directamente asociadas con el éxito académico en estudios de posgrado.

Durante las primeras décadas del siglo XXI, investigadores como Paul y Elder (2006) reforzaron la idea de que el razonamiento crítico debe integrarse de manera intencional en los procesos educativos, destacando su vínculo con los valores éticos, la integridad académica y la responsabilidad intelectual. Desde esta postura, el razonamiento crítico no puede limitarse a una habilidad técnica. Este debe concebirse como una práctica ética que orienta la producción del conocimiento y la toma de decisiones académicas.

En años más recientes, organismos internacionales como la Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2019) y la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020), han señalado que el pensamiento crítico y el comportamiento ético constituyen competencias clave para el desarrollo sostenible, la ciudadanía responsable y la calidad de la educación superior. Estos planteamientos refuerzan la necesidad de investigar cómo los estudiantes de maestría desarrollan su razonamiento crítico en consonancia con principios éticos y morales. Esto es, especialmente, en contextos donde se exige originalidad académica, rigor metodológico y responsabilidad social.

En este sentido, la presente investigación se justifica por la necesidad de analizar el razonamiento crítico de los estudiantes de maestría desde las perspectivas del comportamiento ético y moral, integrando los aportes teóricos de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). Estudiar esta relación permitirá identificar fortalezas y debilidades en la formación ética y crítica de los estudiantes. Asimismo, proponer estrategias educativas que contribuyan al logro de las exigencias del grado académico y a la formación de profesionales con alto sentido ético y compromiso social.

Esta investigación aporta un valor teórico al articular enfoques clásicos y contemporáneos del razonamiento moral y crítico. Además, contribuye con un valor práctico al ofrecer evidencia que puede orientar la mejora de los programas de posgrado, las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales en educación superior. En consecuencia, el estudio resulta pertinente, actual y necesario en un escenario académico que demanda cada vez más calidad, ética y pensamiento crítico en la formación avanzada. Desde otra perspectiva, Woolfolk (1999) expuso que la deshonestidad escolar está más relacionada con la situación en particular que con la deshonestidad o la honestidad. El estudiante que viola la integridad académica, lo hará en cualquier otro escenario. Cuando los estudiantes tienen que cumplir con un buen desempeño, están más propensos a incurrir en fraude. Según la autora, los varones son más propensos a la deshonestidad académica que las féminas, ya que su argumento es cumplir con los requisitos académicos.

McCabe (2002-2005, como se cita en Plagiarism.org, 2017) realizó un estudio cuantitativo para la Universidad Rutgers New Jersey. En este estudio se tomó una muestra de 9,250 estudiantes de posgrado. El estudio se realizó desde el 2002 al 2005. Los estudiantes que admitieron haber parafraseado y copiado frases del internet sin citar las fuentes correspondió a un 24%. De acuerdo con la publicación del autor, esto es una cuestión de validez y confiabilidad de los conocimientos, las destrezas, actitudes y valores, que supuestamente logran los estudiantes graduados en Puerto Rico.

Los estudiantes universitarios de Puerto Rico están sujetos a exigencias académicas más rigurosas que en el pasado. Es posible que experimenten la competencia que se manifiesta entre compañeros, la urgencia de completar un grado académico para insertarse en la corriente laboral y la dualidad de trabajar y estudiar. Estos factores los

pueden llevar a incurrir en prácticas pocos confiables para poder cumplir con los requisitos de la institución académica. A nivel mundial, varios investigadores se han dado a la búsqueda y análisis de los factores preponderantes de tal conducta (Vázquez et al., 2012).

Vázquez et al. (2012) realizaron un estudio en el que se describió, analizó y sostuvo la existencia de diferentes aspectos asociados al rendimiento académico. A tales efectos, los investigadores usaron de referencia una investigación de Garbanzo (1997), en la que señaló aspectos internos y externos, sin excluir al individuo. Estos se agrupan en factores de orden social, cognitivo y emocional. A su vez, se clasifican en tres puntos determinantes: sociales, personales e institucionales. En este estudio realizado en la Universidad de Costa Rica, se evidenció el impacto en el desempeño estudiantil al hacer uso de técnicas poco confiables para cumplir con los trabajos académicos tales como copiar, plagiar y problemas al citar las referencias.

Un problema importante que se debe enfrentar es la falta de conocimiento y comprensión de la posible relación que pueda existir entre las destrezas de razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición en los estudiantes que estén cursando una maestría para satisfacer las exigencias del grado académico. En la presente investigación se tomaron en consideración diferentes perspectivas del concepto de la moral y del cuidado, según postulan las conocidas teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). El investigador centró su atención en describir y analizar la posible relación entre el razonamiento crítico en estudiantes universitarios de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde una perspectiva del comportamiento ético y moral, de acuerdo con los autores. Se pretendió analizar este fenómeno con el fin de

describir las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que los estudiantes de maestría pudieran mostrar ante el fenómeno del plagio para cumplir con las exigencias del grado académico. Se describió, además, cómo se vinculan los estudiantes con los centros educativos y sus compromisos académicos.

Propósito de la Investigación

El propósito de esta investigación fue describir y analizar si existe relación estadísticamente significativa entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes de maestría del sexo masculino y femenino para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y del cuidado según las teorías de Kohlberg y Gilligan. Desde una perspectiva teórica, es muy importante conocer el razonamiento crítico que puedan exponer los participantes que, en cierto modo, se alinean con los postulados de los autores mencionados. Los resultados obtenidos podrán publicarse para que los futuros docentes y estudiantes puedan usarlos como una herramienta útil en su desempeño profesional. Además, será de utilidad para concienciar a los futuros estudiantes para que analicen el plagio y otras prácticas de deshonestidad académica y puedan desarrollar mejores hábitos de aprendizaje.

Preguntas de Investigación

Las preguntas que sirvieron de guía a esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del

grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Kohlberg (1981)?

2. ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género femenino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Kohlberg (1981)?
3. ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1981)?
4. ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género femenino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1981)?
5. ¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género masculino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento Ético y Moral de la Teoría de Kohlberg (1981)?

6. ¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran las estudiantes del género femenino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado Gilligan (1982)?

Justificación de la Investigación

Hernández-Sampieri et al. (2014) argumentaron que todo estudio requiere de una justificación. Estos autores sugirieron considerar los siguientes criterios para sustentar las razones por las cuales una investigación es necesaria y beneficiosa: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica.

Conveniencia

Desde el punto de vista de la conveniencia académica, este estudio resulta pertinente porque responde a una necesidad concreta del nivel de posgrado: asegurar que los estudiantes de maestría desarrollen competencias cognitivas y éticas acordes con las exigencias del grado académico. Desde los aportes de Dewey (1933), se reconocía que la educación superior debía promover el pensamiento reflexivo como base para la formación de profesionales capaces de analizar y resolver problemas complejos de manera responsable. De igual forma, Piaget (1932) estableció que el razonamiento moral y cognitivo se desarrolla progresivamente y puede ser estimulado mediante procesos educativos sistemáticos. Esta premisa sustenta la conveniencia de estudiar el razonamiento crítico en contextos formativos avanzados, como la maestría, donde los estudiantes se encuentran en una etapa clave para consolidar estructuras de pensamiento autónomo y juicios éticos maduros.

Asimismo, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1958, 1984) plantea que solo a través de experiencias educativas desafiantes es posible avanzar hacia niveles superiores de razonamiento moral. No obstante, en muchos programas de posgrado, estas dimensiones no se evalúan ni se desarrollan de forma intencional. Por ello, resulta conveniente investigar cómo se manifiesta el razonamiento crítico de los estudiantes de maestría en relación con su comportamiento ético y moral.

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación es viable y accesible, dado que los estudiantes de maestría constituyen una población claramente delimitada, inmersa en prácticas académicas que exigen argumentación, análisis crítico, toma de decisiones y producción científica. Esta investigación será de mucho valor para los estudiantes de diversas universidades, especialmente para las instituciones que ofrecen las especialidades en Currículo y Enseñanza y Gerencia y Liderazgo Educativos. La misma estará disponible en la biblioteca de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y podrá utilizarse como material de referencia por los estudiantes.

De igual forma, esta investigación podrá ser de beneficio para las universidades, especialmente las que ofrecen cursos a nivel de bachillerato y graduado. Los resultados de este estudio podrán utilizarse para concientizar a los estudiantes sobre el problema del plagio y sus posibles consecuencias. En el estudio se presentaron situaciones simuladas donde los estudiantes decidieron entre lo que es ético y moral al momento de presentar sus trabajos, con el fin de cumplir con los requisitos académicos. Con este estudio, se podrán analizar las posibles causas del plagio y la deshonestidad académica, con el fin de

empoderar a los docentes en Puerto Rico, incluyendo aquellos que ofrecen cursos en línea, además de crear conciencia en el estudiantado.

En un estudio cuantitativo realizado por Canham (2008), para Texas Tech University, se expuso que los estudiantes que se matriculan voluntariamente en una universidad deben estar dispuestos a cumplir sus responsabilidades académicas. Además, deben abstenerse de realizar comportamientos deshonestos que puedan resultar en una ventaja académica. Esto sería una práctica injusta en detrimento de otros estudiantes que cumplen con los requisitos esperados honestamente. La Universidad de Maryland en College Park consideró los hallazgos sobre la deshonestidad académica y creó códigos de honor (McCabe & Pavela, 2004).

Estos códigos se enfocan en fortalecer el rol del estudiante en la promoción y mantenimiento de una cultura positiva de integridad académica. Es imprescindible que se realice esta investigación, porque será de gran conveniencia en la cultura puertorriqueña, ya que las universidades no están exentas de este problema. Díaz Serrano (2014) reseñó el problema del plagio académico como uno que afecta adversamente los procesos evaluativos de los estudiantes universitarios. Este autor indicó que: “El desarrollo moral va unido al de la estructura cognitiva, mediante la interacción entre la estructura del organismo y la del medio en el que vive el sujeto, especialmente el social” (p. 10), entendiendo que el ambiente social podría influir en la toma de decisiones.

Relevancia Social

Hernández-Sampieri et al. (2014) indicaron que se espera que una investigación ayude a resolver un problema social real. La relevancia social de este estudio se sustenta en la necesidad de formar profesionales con un alto sentido ético y compromiso social,

capaces de contribuir de manera responsable al desarrollo de sus comunidades y de la sociedad en general. El razonamiento crítico, entendido no solo como habilidad cognitiva, sino también, como práctica ética, resulta fundamental para enfrentar los desafíos sociales, científicos y tecnológicos del siglo XXI.

Desde la perspectiva de Kohlberg (1984), el razonamiento moral posconvencional permite que las personas actúen conforme a principios universales de justicia, equidad y responsabilidad. Sin embargo, diversos contextos sociales evidencian prácticas profesionales carentes de reflexión ética, lo que refuerza la necesidad de fortalecer estas competencias desde la formación de posgrado. Por su parte, Gilligan (1982) amplió la comprensión del comportamiento moral al incorporar la ética del cuidado, destacando valores como la empatía, la responsabilidad relacional y la sensibilidad hacia las consecuencias de las decisiones en los demás. Estas dimensiones resultan socialmente relevantes en un contexto donde la producción académica y científica debe considerar su impacto humano y social.

En el ámbito contemporáneo, organismos internacionales como la OCDE (2019) y la UNESCO (2020) han enfatizado que el pensamiento crítico y la ética constituyen competencias esenciales para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. Desde esta perspectiva, el presente estudio adquiere relevancia social al contribuir a la formación de profesionales reflexivos, íntegros y socialmente responsables. Así, se promueve la preparación de individuos capaces de responder a las demandas de una sociedad cada vez más compleja e interconectada.

Implicaciones Prácticas

Los resultados de esta investigación aportaron información valiosa para la mejora de los programas de maestría, particularmente en lo relativo al diseño curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación del razonamiento crítico y ético. Ennis (1985) y Facione (1990) señalaron que el razonamiento crítico puede enseñarse, evaluarse y fortalecerse mediante prácticas pedagógicas intencionadas. Sin embargo, dichas prácticas suelen centrarse en habilidades intelectuales, sin integrar de manera explícita el componente ético y moral. Este estudio permitirá identificar áreas de oportunidad para incorporar enfoques formativos basados tanto en la ética de la justicia, como en la ética del cuidado.

Asimismo, las aportaciones de Paul y Elder (2006) exponen que el pensamiento crítico ético favorece la integridad académica, la calidad de la investigación y la toma de decisiones responsables. En este sentido, los docentes, coordinadores académicos y autoridades universitarias podrán utilizar los hallazgos de este estudio para diseñar estrategias formativas que promuevan una cultura académica basada en el rigor intelectual y la responsabilidad moral. Las implicaciones prácticas del estudio también alcanzan a los propios estudiantes de maestría, quienes podrán beneficiarse de procesos formativos más conscientes de la relación entre razonamiento crítico, ética y desempeño académico, contribuyendo así al logro efectivo de las exigencias del grado académico y al ejercicio profesional ético.

Los resultados de este estudio también tienen implicaciones en la motivación de los estudiantes para consistir en evaluar las causas que los conducen a usar técnicas poco confiables para alcanzar el grado académico. Se evaluaron las causas, se catalogaron y se

trabajaron en las deficiencias encontradas en la investigación para reducir la incidencia hacia el plagio. Para aportar a la reducción de las malas prácticas, se pueden ofrecer tutorías, talleres de redacción, talleres sobre las normas de citación textual y parafraseo de la American Psychological Association (APA), entre otros que se logren identificar. El presente estudio tiene implicaciones directas sobre el proceso aprendizaje educativo en y fuera del salón de clases. Se pretende aportar con información valiosa y directa a los alumnos y profesores.

Valor Teórico

La presente investigación posee un alto valor teórico, en tanto que contribuye al fortalecimiento, integración y ampliación del conocimiento científico relacionado con el razonamiento crítico, el comportamiento ético y moral y los procesos formativos en el nivel de maestría. Su aporte se sustenta en la articulación de cuatro marcos teóricos fundamentales: la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg, la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura y la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, lo cual permite una comprensión multidimensional del fenómeno estudiado.

Desde la Teoría Moral de Kohlberg (1987), el valor teórico del estudio radica en profundizar el análisis del razonamiento moral en contextos educativos avanzados, particularmente en estudiantes de maestría, un grupo poco explorado en comparación con poblaciones infantiles y adolescentes. La investigación aporta evidencia teórica sobre cómo los niveles y etapas del razonamiento moral se manifiestan en escenarios académicos exigentes, donde se espera un juicio posconvencional basado en principios

éticos universales. De este modo, el estudio contribuye a ampliar el alcance explicativo de la teoría de Kohlberg en el contexto del posgrado y la educación superior.

En complemento, la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1982) aporta una dimensión teórica fundamental al incorporar el análisis de los aspectos relacionales, empáticos y contextuales del comportamiento moral. El valor teórico del estudio se evidencia en la integración de esta perspectiva con el razonamiento crítico, superando enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la ética de la justicia. Al considerar la ética del cuidado en estudiantes de maestría, la investigación contribuye a enriquecer el debate teórico sobre la diversidad de formas en que se construye el juicio moral en contextos académicos complejos y socialmente comprometidos.

Por su parte, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1982) otorga al estudio un sólido fundamento explicativo sobre cómo el razonamiento crítico y el comportamiento ético se desarrollan a través de la observación, la interacción social y los procesos de autorregulación. El valor teórico derivado de esta teoría reside en la posibilidad de comprender el comportamiento ético-moral de los estudiantes de maestría, no solo como resultado de estructuras cognitivas internas, sino también, como producto de dinámicas sociales, modelos académicos, normas institucionales y prácticas formativas. Así, el estudio contribuye con una visión integradora del aprendizaje ético como proceso socialmente mediado.

Asimismo, la incorporación de la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1968) fortalece el valor teórico de la investigación al permitir un enfoque holístico y sistémico del razonamiento crítico. Desde esta perspectiva, el estudiante de maestría es concebido como parte de un sistema interrelacionado que integra componentes

cognitivos, éticos, sociales e institucionales. El estudio contribuye teóricamente al análisis del razonamiento crítico como un fenómeno complejo, dinámico y multidimensional, influido por múltiples subsistemas que interactúan entre sí, en lugar de abordarlo de manera fragmentada.

En conjunto, el valor teórico de esta investigación se manifiesta en la integración conceptual de teorías clásicas y complementarias, lo que permite generar una comprensión más profunda y contextualizada del razonamiento crítico desde las perspectivas del comportamiento ético y moral. Esta articulación teórica amplía el marco interpretativo existente. Además, genera nuevas líneas de reflexión académica, posibilitando futuras investigaciones orientadas a la formación ética y crítica en la educación superior. Finalmente, el estudio contribuye al avance del conocimiento al proponer una base teórica sólida para comprender cómo el razonamiento crítico se relaciona con el cumplimiento de las exigencias del grado académico, enriqueciendo el cuerpo teórico de la pedagogía del posgrado, la psicología moral y las ciencias de la educación.

Creswell (1994) exteriorizó que las investigaciones tienen que aportar cierto valor teórico. La expectativa de esta investigación es que favorezca a identificar la problemática del plagio académico en Puerto Rico y aporte soluciones orientadas a su prevención. Además, que se desarrollen o se integren nuevas teorías para abordar la situación del plagio, el fraude y la deshonestidad académica en el estudiantado universitario.

McCabe y Pavela (2004) expresaron que la inacción de los docentes de encarar a los estudiantes que cometen fraude académico conduce a un mayor arraigo del problema.

Los estudiantes identifican rápidamente cuando algunos docentes ignoran la conducta de deshonestidad académica. Esa falta de atención al problema y al seguimiento de los casos sospechosos de fraude de parte de los educadores puede propiciar que los estudiantes perciban que los cursos son espacios permisivos para continuar con la práctica. Una de las recomendaciones fundamentales de los autores es desarrollar estrategias que respondan a la necesidad de atajar las situaciones de deshonestidad académica, promoviendo la integridad del estudiantado en el campo académico.

Utilidad Metodológica

La presente investigación posee una significativa utilidad metodológica, en tanto aporta un diseño riguroso y sistemático para el análisis del razonamiento crítico y su relación con el comportamiento ético y moral en estudiantes de maestría. La elección de una metodología cuantitativa, con un diseño transeccional, descriptivo y correlacional, permite abordar el fenómeno de estudio desde una perspectiva objetiva, medible y reproducible, fortaleciendo la validez científica de los resultados obtenidos. Desde el enfoque cuantitativo, el estudio contribuye metodológicamente al permitir la medición precisa de las variables asociadas al razonamiento crítico, así como a las dimensiones del comportamiento ético y moral sustentadas en las teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). Este enfoque posibilita el uso de instrumentos estandarizados y procedimientos estadísticos que facilitan la comparación, generalización y contrastación empírica de los hallazgos en contextos similares de educación superior, tal como lo señalaron Hernández-Sampieri et al. (2014).

El diseño transeccional aporta utilidad metodológica al permitir la recopilación de datos en un momento específico del tiempo, lo cual resulta adecuado para describir el

estado actual del razonamiento crítico y del comportamiento ético-moral de los estudiantes de maestría en relación con las exigencias del grado académico. Este tipo de diseño facilita la identificación de patrones, tendencias y relaciones entre variables sin intervenir en el contexto natural de los participantes, garantizando la objetividad del estudio. Desde el componente descriptivo, la investigación permite caracterizar de manera sistemática el nivel de razonamiento crítico de los estudiantes de maestría, así como las manifestaciones del comportamiento ético y moral según los enfoques teóricos seleccionados.

Esta utilidad metodológica radica en la generación de información empírica que puede servir como línea base para futuras investigaciones, programas de intervención o estudios longitudinales en el ámbito del posgrado. Asimismo, el diseño correlacional aporta un valor metodológico relevante al posibilitar el análisis de la relación existente entre el razonamiento crítico y el comportamiento ético moral, sin pretender establecer relaciones de causalidad. Este enfoque permite examinar el grado de asociación entre las variables estudiadas, contribuyendo con intervenciones o estudios longitudinales en el ámbito del posgrado. Asimismo, el diseño correlacional posibilita el análisis de la relación existente entre el razonamiento crítico y el comportamiento ético y moral, aportando evidencia estadística que fortalece la comprensión del fenómeno desde una perspectiva integradora y fundamentada en datos empíricos.

Otra contribución metodológica importante del estudio es su potencial para validar o adaptar instrumentos de medición relacionados con el razonamiento crítico y la ética en contextos de educación superior, particularmente en programas de maestría. Esto

favorece el desarrollo de herramientas confiables que otros investigadores e instituciones educativas pueden utilizar para evaluar estas competencias. Finalmente, la utilidad metodológica de esta investigación se evidencia en su posibilidad de replicarse en otros contextos educativos, niveles de posgrado o áreas disciplinarias, contribuyendo al fortalecimiento del cuerpo metodológico de las investigaciones en educación, psicología moral y formación ética universitaria. En este sentido, el estudio no solo genera conocimiento empírico relevante, sino que, además, ofrece un modelo metodológico claro y estructurado para futuras investigaciones sobre razonamiento crítico y comportamiento ético en la educación superior.

Hernández-Sampieri et al. (2014) enfatizaron que toda investigación debe contar con una utilidad metodológica. Esta se podrá usar como material de referencia para la definición y conceptualización de variables y para formular estrategias y herramientas con el fin de detener esta conducta antiética que afecta la imagen de la academia. Los resultados obtenidos se divulgarán para beneficio de la comunidad científica y académica, de modo que puedan surgir otros estudios relacionados con el tema. Además, contribuye en la formulación de políticas, proyectos, programas, planes y actividades para la solución de este problema, tanto a nivel teórico, como práctico.

De la misma manera, en términos metodológicos, el método cuantitativo se puede combinar haciendo uso de observaciones para enriquecer la búsqueda de conocimiento. Por tanto, el uso de tablas de frecuencias y las medidas de tendencia central, ayudarán a determinar las reiteraciones y el comportamiento o patrones de una unidad estudiada. El análisis de regresión lineal y el análisis de varianza, entre otras técnicas, permiten

determinar los factores que ejercen influencia significativa en el tema, objeto de estudio (Ruiz, 2019).

Marco Teórico

Este estudio analizó la relación entre las destrezas de razonamiento crítico de estudiantes de maestría en inferir, argumentar y asumir una posición para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral, a partir de los siguientes marcos teóricos: Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg (1981), Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1982) y Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977). Además, se complementó con la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1968), ya que el investigador principal centró sus estudios en Gerencia y liderazgo. Se presenta un análisis de cada teoría, incluyendo los postulados integrados a la pertinencia del marco teórico para el problema de la investigación.

Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg (1981)

Kohlberg (1981) fue un psicólogo estadounidense nacido en 1927. Desde la Universidad de Harvard, se dedicó a estudiar el modo en el que las personas razonan los problemas de tipo moral. Su enfoque fue evaluar las normas y reglas que podían observarse en el pensamiento humano en lo relativo a la moral. Sus investigaciones tuvieron como fruto la teoría del desarrollo moral, influenciada por la teoría de las 4 fases de desarrollo cognitivo de Jean Piaget. La teoría de Kohlberg plantea que el razonamiento moral progresa a través de tres niveles y cada uno de estos consta de varias etapas:

Nivel I. Moralidad preconventional. Este nivel constituye dos etapas:

1. Etapa 1: Orientación a la obediencia y castigo – Los niños en sus etapas primarias del desarrollo moral, son dirigidos por la obediencia y castigo. De esta manera, los adultos son capaces de expresar razonamiento. Los niños ven las reglas fijas y absolutas, obedeciendo las reglas impuestas para evitar el castigo. A la luz de la presente investigación, los estudiantes universitarios que sean sorprendidos cometiendo plagio tendrán que pasar por el proceso de punición. Estos se someterán a la obediencia de las reglas universitarias y lo tendrán presente en sus vidas, aun cuando fuesen adultos.
2. Etapa 2: Individualismo e Intercambio – En esta etapa, los niños tienden a expresar su individualidad y juzgan sus acciones en atender sus necesidades particulares. Los niños argumentan que la mejor forma de actuar era la elección que mejor servía a sus necesidades. La reciprocidad es posible, pero solo si sirve a los propios intereses. Un acto egoísta del ser humano es la búsqueda de sus propios intereses, aunque en ocasiones, se utilice como una vía de escape. El hecho determinante es la toma de decisiones basada en sus mejores intereses.

Nivel II. Moralidad convencional. Este nivel consta de dos etapas:

3. Etapa 3: Relaciones interpersonales – En esta, se espera que el ser humano cumpla con las expectativas y roles que la sociedad ha establecido como aceptables. Se prevé que la conducta sea agradable y pueda visualizar que la toma de decisiones influye en las relaciones con los demás. El cumplir

con metas, objetivos, expectativas sociales y con sus roles en la sociedad, en ocasiones, provoca la toma de decisiones erradas como el tener que cometer plagio en un trabajo académico para cumplir con las expectativas que se tiene de ellos.

4. Etapa 4: Mantener el orden social – El mantener la ley y el orden es un punto determinante en el individuo para que se enfoque en seguir las reglas, respetar la autoridad y cumplir con el deber asignado. En esta etapa del desarrollo moral, las personas desarrollan una amplia conciencia al considerar a la sociedad en la toma de una postura.

Nivel III. Moralidad post convencional. Este nivel refleja dos etapas:

5. Etapa 5: Contrato social y derechos individuales – En esta etapa, los estudiantes deben conocer el contrato social que les impone la institución académica. Existe una amplia comprensión de los diferentes valores, opiniones y creencias de otras personas. De la misma forma, se reconocen las reglas básicas de derecho para mantener una sociedad equilibrada, enfatizando en que los miembros de la sociedad deben acordar estas normas. Un punto sobresaliente es que, en el ámbito estudiantil, las creencias de otras personas pueden estar contrapuestas por sus valores y con los de la institución educativa.
6. Etapa 6: Principios universales – Según Kohlberg, los principios universales deben de ser inviolables. Por lo general, el ser humano tiende a infringir las reglas para satisfacer sus necesidades. El razonamiento moral, según el autor, se basa en principios éticos universales y en el

razonamiento abstracto. En esta etapa, las personas siguen estos principios internos de la justicia, incluso, si entran en conflicto con las leyes y las reglas.

La presente investigación considera como objeto de estudio los razonamientos críticos y los contenidos del material académico para evaluar las técnicas empleadas por los estudiantes al momento de realizar sus trabajos universitarios, sus conocimientos y comprensión de estos, desde la perspectiva de Kohlberg (1981). Cuando los estudiantes de maestría no tienen un razonamiento crítico y una amplia comprensión y conocimiento del material, están propensos a cometer plagio académico. En ocasiones, lo hacen sin una intención deliberada.

Dilemas Éticos Morales de Kohlberg

Kohlberg (1981), en su Teoría del Desarrollo Moral, incluye la Teoría General del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget (1932), quien propuso que el niño evoluciona a través de cuatro etapas de razonamiento progresivamente abstractas. Por consiguiente, elaboró un esquema de desarrollo moral en seis estadios, donde las dos etapas de desarrollo moral de Piaget corresponden solo a los dos primeros estadios. A diferencia de las otras orientaciones teóricas mencionadas anteriormente, el enfoque cognitivo de Kohlberg planteó que la moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes o de aprendizajes tempranos o condicionamiento, refuerzo y castigo.

Existen algunos principios morales de carácter universal que no se aprenden en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro. En este punto, Kohlberg afirmó que el razonamiento moral va evolucionando según lo hace el individuo. El teorizante indicó que la etapa post convencional depende de la percepción de los patrones

morales, enfatizando que cada sociedad desarrolla su concepto de la moral diferente a otras sociedades. Además, los valores cambian de una sociedad a otra. Esto evidencia que de una familia a otra, también pueden cambiar las escalas de valores.

Kohlberg (1981) contribuyó a la psicología moral al aplicar el esquema de desarrollo en estadios elaborados por Piaget. Este se enfocó en la evolución del juicio moral en el individuo, que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral. El estudio de la moral es una parte del proceso del pensamiento utilizado para la solución de conflictos morales que surgen en el diario vivir de las personas y no como un hecho aislado; Kohlberg los definió como dilemas morales.

Muchos estudiantes tienen una formación académica insuficiente, lo que los incita a recurrir a trabajos facilitados para poder estar al nivel de competitividad. Otros están próximos a ser reprobados, perder becas deportivas o llevan demasiada carga académica, razones por las que recurren a tales prácticas inadecuadas. A todo esto, buscan cumplir con los requerimientos de la institución sin importar los métodos empleados. Esto se convierte en un dilema moral, donde la satisfacción está sobre lo que es justo, moral o ético. La Teoría Moral de Kohlberg (1981) ilustra las conductas inapropiadas de los estudiantes universitarios que recurren a tales prácticas de fraude y plagio académico para satisfacer las demandas académicas.

El desarrollo moral tiene su génesis en la niñez, culminando con la edad adulta. Esta atraviesa por estadios que lo llevan a una moralidad de sumisión inevitable, en la que los patrones de comportamiento responden a normas y principios. Estas normas son impuestas por un agente exterior, provocando que ejecute su autonomía.

Teoría de la Ética del Cuidado de Carol Gilligan (1982)

La Teoría de la orientación ética de Carol Gilligan (1982) tiene tres perspectivas con una transición entre las mismas. En la primera perspectiva, una mujer se centra en sus propias necesidades para asegurar la supervivencia. Para entrar en la primera fase de transición, una mujer se enfrenta a las críticas versus centrarse únicamente en sí misma, ya que eso es egoísta. La mujer busca acomodar su nueva visión de sociedad. Luego, pasa a la segunda perspectiva, donde esta busca asegurar el cuidado de la persona dependiente. Lo bueno en esta perspectiva se asocia con cuidar a los demás. Como mujer, se preocupa por los demás, pero descubre que ella no ha podido cuidar de sí misma. Esta es la segunda fase de transición donde los problemas surgen en las relaciones, lo que crea desequilibrio y frustración interna.

La tercera y última perspectiva se centra en la dinámica de las relaciones y la decisión entre cuidar de uno mismo y cuidar de otros. En la perspectiva final, se da cuenta de una nueva comprensión de la interconexión entre el cuidado de los demás y el cuidado de sí mismo. Gilligan (1982) sugirió que las relaciones con otras personas son fundamentales para la forma en que los individuos enmarcan la moralidad. Las diferentes orientaciones para masculinos y féminas tuvieron un gran impacto en la dirección de la investigación en el desarrollo moral.

Gilligan (1982) señaló que le parecía obvio que las diferencias en el género, en las relaciones familiares y en la posición social y cultural tenían la tendencia a establecer contrastes psicológicos. Esta cuestionó la justicia universalista contemporánea, basada en un modelo de ciudadanía construido a través de lo común y dejando de lado las diferencias, enfatizando una moralidad sobre otra y a un grupo humano sobre el otro.

Además, Gilligan (1982) puntó que, al estar los masculinos por encima de las féminas, en la esfera pública sobre la esfera privada, la justicia y el deber sobre el cuidado y la responsabilidad, marcan y establecen diferencias entre la perspectiva de género. Medina (1989) recalcó la importancia de las ideas de Gilligan en el marco de la filosofía feminista, la cual resulta vital, ya que fue dicha autora fue quien marcó el inicio del debate contemporáneo sobre féminas y la teoría moral.

Medina (1989) indicó que la moralidad no se puede visualizar desde un modelo único de entender, separándolo de las estratas sociales, ya que la moral debe de ser una para todas las estratas. Para la autora, el modelo del desarrollo moral que repiten los jóvenes de ambos sexos está marcados por sus experiencias de vida. Esto ha provocado diferentes modos de visualizar el concepto del constructo de la moral. En una entrevista que le realizaron a la autora sobre los dilemas morales y sus juicios, esta expresó que “los mismos no satisfacen las normas del pensamiento, con principios en la orientación de la justicia” (p. 90).

Asimismo, Medina (1989, p. 90) enfatizó que este juicio refleja una concepción moral diferente, puntualizando que “el juicio moral se orienta en términos de responsabilidad y cuidado”. Esta señaló que no todas las personas en el nivel posconvencional del desarrollo moral centran sus expectativas en términos de justicia universal, sino que las pueden centrar en las del cuidado. Medina (1989, p. 90) aportó que:

Más allá de la pretendida imparcialidad que se supone debe vertebrar las normas de justicia universales, Gilligan nos permite dudar acerca de la verdadera justicia que existe tras una resolución imparcial de los dilemas morales. Esto abre las

puertas para pensar una moral de la responsabilidad y el cuidado enmarcada en el seno de una red de relaciones donde las particularidades, entendidas como diferentes transiciones y experiencias de vida, son necesarias para llegar a juicios morales justos.

Teoría de Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977)

La Teoría de Aprendizaje Social de Bandura (1977) sugirió que el comportamiento humano se aprende observando a otros y que el individuo asume como modelos, ya sea basado en su nivel de autoridad o de cercanía y su relación con este, provocando que se transmita información entre los individuos y motivando ciertos comportamientos que otros aceptan o rechazan. Los estudiantes observan el comportamiento de sus amigos y emulan los que parecen ser aceptados. En este aspecto, se toma en consideración el experimento que Bandura realizó con unos niños y el muñeco bobo. Los niños aprendieron a pegarle al muñeco y desarrollaron maneras diferentes de hacerlo sin que se les enseñara. Cuando los chicos le pegaban al muñeco bobo fue porque vieron a una figura de autoridad haciéndolo. Esto induce a copiar e imitar los modelos que exhiben estas conductas, motivándolos a querer pertenecer a ciertos grupos, a ser parte de algo, a tener una imagen popular o alcanzar metas y objetivos.

Bandura (1977), en su teoría, toma en consideración el modelo de sistema autorregulatorio, los factores cognitivos y la capacidad de planificación del estudiante. Para este autor, la autorregulación es una competencia que permite a los estudiantes activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos, que puede ser el falsear los procesos académicos. Será visto como un sujeto capaz de resolver sus problemas y, por lo tanto, desarrollará un comportamiento que, en ocasiones,

lo llevará a la toma de decisiones incorrectas, dependiendo de la presión por la que esté atravesando para cubrir sus necesidades.

Sin embargo, no se puede perder de perspectiva el modelo conductual del aprendizaje social de Bandura (1977), donde expuso que muchas conductas son aprendidas por medio del interaccionismo social. Por consiguiente, la falsificación, el plagio y el fraude son conductas aprendidas, donde también dichos comportamientos se pueden reaprender y mejorar. Su teoría añadió un elemento social muy importante: las personas pueden aprender nueva información y comportamientos, observando a otras personas.

El aprendizaje observacional se puede utilizar para explicar una amplia variedad de comportamientos. Se incluyen aquellos que, a menudo, no pueden ser explicados por otras teorías de aprendizaje. Por tal razón, los estudiantes universitarios pueden sentirse tentados a tomar decisiones de riesgos al momento de presentar sus trabajos académicos, ya que pueden estar asociados con compañeros que utilizan fuentes poco confiables al momento de preparar sus tareas.

Otro enfoque presentado por Bandura (1977) en su teoría fue el aprendizaje vicario; este opera a través de la observación. El autor propuso que las personas aprenden al observar cómo aprenden otras personas o cómo actúan en el proceso laboral. Cuando las personas aprenden por medio de la observación, dirigen su atención para formar imágenes, recordar, analizar y tomar decisiones que impactan el aprendizaje y luego replican lo aprendido ante sus propias necesidades, como también pueden enseñar a otros y transmitirlos generacionalmente. A esto Bandura lo llamó la Teoría Cognoscitiva Social, cuyo efecto se produce al observar a los demás. El que observa imita la conducta, puede

ser de un modelo o una persona que se admira. Esta conducta aprendida no siempre se exhibe, a menos que exista la necesidad de usarla.

A tales efectos, aquellos estudiantes que se relacionan con compañeros que exhiben una conducta de deshonestidad cuando tenga la necesidad de recurrir a tal práctica, estarán más propensos a usar dicho recurso, siempre y cuando haya una motivación o incentivo o la necesidad de resolver un problema. Por ejemplo, decidir entre quedarse toda la noche haciendo una tarea o asistir al baile y tomar un trabajo prestado. El modelaje es considerado por Bandura (1977) como un medio para el aprendizaje cuando este es aplicado de forma deliberada y consiente.

Teoría General de Sistemas de Ludwig von Bertalanffy (1968)

Esta teoría tiene su génesis en los postulados y trabajos publicados del biólogo alemán Ludwig von Bertalanffy. La teoría, en su origen, no ofrecía buscar soluciones a problemas ni proponer soluciones prácticas. El objetivo primario de la misma fue producir teorías y formulaciones conceptuales que pudieran crear condiciones de aplicación en la realidad de un fenómeno estudiado. La teoría general de sistemas tiene unos postulados o guías que aportaron herramientas para poder desarrollar un plan de trabajo acertado. Entre ellos, se encuentra la integración entre las ciencias naturales y sociales.

Dicha integración puede ser una manera más amplia de estudiar los campos no físicos del conocimiento científico, en especial, las ciencias sociales, incluyendo las conductas del comportamiento humano. Esto llevará a una integración en la administración científica según Acosta (2013). La Teoría General de Sistemas postula que los mismos no pueden describirse significativamente en términos de sus elementos por

separados. Ante tal premisa, es importante señalar que el fenómeno del plagio académico no puede visualizarse a través del tamiz del estudiantado. Esto requiere que todos los componentes de las instituciones académicas se involucren en un plan de prevención y educación. La comprensión del fenómeno ocurre cuando se integran todos los departamentos de la institución académica para trabajar con el problema.

En la teoría de Bertalanffy (1968), el concepto sistema está arraigado en todas las ciencias y, en especial, a la administración. El término sistema es común en administración por su amplia utilización. La teoría identifica los conjuntos de elementos interdependientes que interactúan entre sí que, al fusionarse, forman un todo organizado. Este es el caso de las entidades académicas, donde acuden estudiantes de diversos pueblos, países, etnias, condiciones sociales, diversas religiones, que en un momento dado convergen en un recinto académico.

Los sistemas tienen ciertas características: es un conjunto o combinación de partes que forman un todo complejo y unitario. Además, es la integración de objetos unidos por un elemento que ofrece interacción o interdependencia. Los límites o fronteras entre el sistema y su ambiente admiten cierta arbitrariedad, siendo este el caso de las universidades y recintos en diferentes pueblos de Puerto Rico, con personal de limpieza, claustro, rectores, planta física y mucho más. La cibernética, la tecnología y la informática trajeron inmensas posibilidades de desarrollo y operación de las ideas que convergen hacia una teoría de sistemas aplicada a la administración.

El sistema se caracteriza por ciertos parámetros tales como la entrada, insumo o impulso (*input*), que es la fuerza de arranque del sistema que provee el material o la energía para la operación del sistema. El proceso inicia en las instituciones académicas,

donde los estudiantes constituyen la materia prima del sistema educativo. Estos pasan por un procesamiento o procesador, transformador (*throughput*). Este fenómeno que produce cambios es el mecanismo de conversión de las entradas en salidas o resultados. Ellos son la variable por tratar que se convierten en la salida o producto final o resultado (*output*) (Bertalanffy, 1968).

Esta es la finalidad para la cual se reunieron elementos y relaciones del sistema. Las universidades tienen una responsabilidad con los exalumnos que envían al medio ambiente. Los estudiantes deben pasar por un proceso educativo para evitar que cometan plagio. De esta manera, el producto final será uno de alta calidad y se previene que sean carentes de credibilidad, afectando los futuros insumos. El sistema abierto mantiene un intercambio de transacciones con el ambiente y conserva, constantemente, el mismo estado, a pesar de que la materia y la energía que lo integran se renuevan de modo continuo.

Existen diferencias fundamentales entre los sistemas abiertos y los sistemas cerrados. El sistema abierto está en constante interacción dual con el ambiente. Sin embargo, el sistema cerrado no interactúa con el ambiente. Los sistemas abiertos tienen capacidad de crecimiento, cambio, adaptación al ambiente y hasta auto reproducción en ciertas condiciones ambientales. El sistema cerrado no tiene esa capacidad. Competir con otros sistemas es una característica del sistema abierto, la cual no se presenta en el sistema cerrado. Del mismo modo que los organismos vivos, las empresas tienen sus funciones primarias o principales que mantienen estrecha relación entre sí, pero que pueden estudiarse individualmente.

Además, se fundamenta con la teoría de sistemas, ya que las instituciones académicas son sistemas abiertos que reciben retroalimentación, tanto interna, como externa. Si se trata de educación, no solo se refiere a valores científicos, es decir, a la comunicación e integración de hechos. Se alude a los valores éticos que contribuyen al desenvolvimiento de la personalidad. Esto conduce al problema fundamental del valor de la ciencia en general, de las ciencias sociales y de la conducta en particular.

Las funciones de las teorías son explicar por qué, cómo, quién, cuándo y dónde ocurre un fenómeno y sus manifestaciones. Se describe cómo se origina, evoluciona y afecta este fenómeno. Además, sistematiza el conocimiento aislado y difuso. Con la investigación, se cubrirá una brecha del conocimiento sobre el fenómeno planteado. Los resultados podrán ser generalizados y serán de utilidad para revisar, desarrollar o apoyar nuevas teorías. Se evaluará el comportamiento de una o de diversas variables o la relación entre ellas, empleando las teorías planteadas en el estudio para ofrecer una amplia comprensión del fenómeno existente (Luícia, 2012).

Integración de las Teorías

Las cuatro teorías descritas previamente comparten aspectos que se fortalecen entre sí, ya que el investigador centró su investigación en gerencia y liderazgo desde un enfoque académico. Se considera su interacción con el fenómeno presentado y la pregunta de investigación antes expuesta. El desarrollo moral de Kohlberg (1981) se enfocó en aspectos sobre la pura substancia de la moralidad, expresando que solo hay una realidad o punto de vista desde la perspectiva moral. Por su parte, Gilligan (1982) enfatizó que los individuos se centran en sus propias necesidades, llegando al abandono de sí mismos. Entre los señalamientos de la autora están los siguientes: se formularon sus

preguntas, excluyendo las féminas, ya que estas estaban absortas en tareas domésticas. No obstante, Gilligan (1982) expresó que, tanto los varones, como las féminas, están expuestos a tener que enfrentarse a dilemas morales. Al unir ambos enfoques, se puede desprender que los estudiantes que recurren a las prácticas de plagio y fraude están expuestos a llegar a tal consideración sin importar el género. Kohlberg (1981) lo enfoca como acto de desobediencia a las reglas y Gilligan lo expresó como un medio de sobrevivencia.

El enfoque conductista de Bandura (1977) puede expresarse como la asociación con compañeros que, en un momento dado, recurrieron a tales prácticas, existiendo evidencia contundente de su relación con el aprendizaje social. A su vez, la teoría de Kohlberg (1981) se orienta en las acciones de estos estudiantes, como conductas que están encaminadas hacia los dilemas morales, reiterando sus posturas, aun con conocimiento de que esto es negativo. El propósito es justificar su acción, ya que, si estos estudiantes no recurren a tales prácticas, serán reprobados, perderán sus becas y se expondrán a ser expulsados de la universidad. Así que, el aprendizaje social sumado a los dilemas morales presentados por Kohlberg y recogidos por Gilligan (1982), es lo que los puede llevar a tales prácticas poco confiables sin importar el género.

Bandura (1977) planteó el fenómeno como un sistema auto regulatorio, mientras Gilligan (1982) lo reseñó como las relaciones fuertes con terceros. Kohlberg (1981) lo proyectó como dilemas morales entre lo que está bien o mal; este manifestó que el individuo pasa por conflictos éticos. Gilligan puntualizó que las féminas tienden a entrar en el abandono para cuidar a los terceros. Cuando una estudiante no considera las consecuencias de compartir sus trabajos académicos, asume la postura de la autora de

abandonarse a sí misma y darle mayor importancia a favorecer a un tercero. La estudiante entiende que esto debe de ser así, ya que ayuda a la supervivencia, aun cuando tenga que dejar de priorizar su proceso formativo, conociendo que le producirá frustraciones.

Bandura (1977) expresó esta posición de los estudiantes como un sistema auto regulatorio entre el aprendizaje vicario y el aprendizaje social. El autor lo enunció como una conducta aprendida de los demás. De acuerdo con Bandura, es una concepción generalizada de la sociedad donde este no le imparte al proceso de aprendizaje aspectos éticos ni morales. Él no toma una postura de lo que es correcto o incorrecto dentro del contexto social, dando la impresión de una posible justificación de la conducta humana. El autor dejó al azar las decisiones del individuo, de modo que este carece de un criterio claro para discernir las acciones que incorporará en el aprendizaje y las que debe excluir.

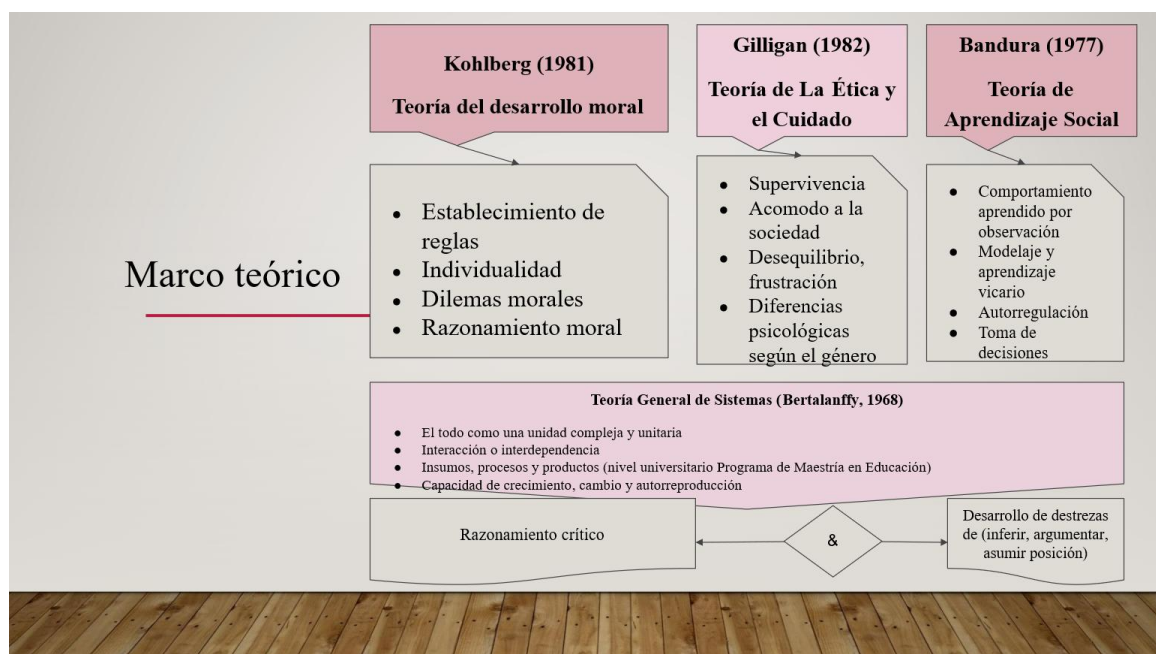
Bertalanffy (1968), en su teoría, aporta el concepto de que todas las unidades de análisis son parte de un sistema. Según el autor, un sistema depende de otro para su preservación: si un sistema se afecta, así mismo afectará los siguientes. Esto surge ya que los sistemas son abiertos y se necesitan entre sí. Si los insumos son deficientes, los desechos que se liberan al medio ambiente también lo serán. En la transformación de entradas a salidas, es importante conocer cómo se perpetra esa transformación. El insumo puede ser transformado por un personal, que luego lo envía como producto final y tendrá un aporte a la sociedad. Este, a su vez, se espera que se convierta en un procesador de insumos y la cadena continúe activa.

A manera de conclusión, las cuatro teorías que sirvieron de base a esta investigación armonizan entre sí, aportando aspectos relevantes con respecto al aprendizaje y a la toma de decisiones sobre lo que se aprende y cómo se emplea el

aprendizaje. Es responsabilidad de cada individuo incorporar en su toma de decisiones el enfoque que le dará a sus acciones. La toma de decisiones tiene un orden social aceptable o no; la persona se abandona a sí misma por ayudar a terceros o es parte del aprendizaje social y su toma de decisiones está fundamentada en lo que los demás hacen. La Figura 1 presenta el marco teórico utilizado en esta investigación.

Figura 1

Marco teórico



Nota. Creación propia

Delimitaciones de la Investigación

Esta investigación cuantitativa se delimitó a los estudiantes de universidades privadas que estén cursando una maestría en educación. La muestra se seleccionó de los recintos universitarios ubicados en los municipios de Aguadilla y Arecibo. Los recintos de Ponce y Guayama no contaron con estudiantes de maestría de manera presencial. El

estudio piloto se llevó a cabo en el recinto de San Germán. Los resultados se agruparon en un total para la privacidad de los recintos. El enfoque investigativo buscó determinar la relación entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral de acuerdo con las teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).

Definiciones Conceptuales y Operacionales

Toda investigación requiere definir los términos y las variables más relevantes para lograr una mejor comprensión de estos. Las definiciones conceptuales son aquellas fundamentadas en literatura científica (autores, diccionarios, organizaciones, instituciones, otros). Por otro lado, las definiciones operacionales son las que provee el investigador y las que especifican la manera en cómo la variable se medirá u observará. En estas se menciona el instrumento a utilizarse para la recopilación de los datos (Universidad Interamericana de Puerto Rico, 2025).

1. Razonamiento crítico – El razonamiento crítico se define conceptualmente como un proceso intelectual y reflexivo; dar razones para sus creencias y acciones, analizar y evaluar el propio razonamiento y el de otras personas, ideando y construyendo un mejor razonamiento. Esta actividad desarrolla ciertas destrezas tales como, reconocer razones llegar a conclusiones, reconocer suposiciones no declaradas, extraer conclusiones, evaluar pruebas, evaluar declaraciones, juzgar si las conclusiones están justificadas y, detrás de todas estas habilidades, está la capacidad de usar el lenguaje con claridad y su discriminación (Thomson, 1996). Para efectos de esta investigación, se refiere a la capacidad del estudiante de

maestría de resolver situaciones o problemas. Este razonamiento debe de estar alineado con las variables del estudio de inferir, argumentar y asumir una posición, de acuerdo como ha sido definido por Thomson (1996). La variable se medirá a través de un cuestionario diseñado para obtener datos sobre la relación que existe en las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según las teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).

2. Género – Según Vidal Vanaclocha (2017), el género es un término asociado a la especie humana que necesariamente surge para poder explicar las implicaciones de su dimorfismo sexual en las relaciones, que como persona y grupo social desarrolla. Se constituye en una categoría basada en las definiciones psico socioculturales de lo que deben ser masculinos y féminas. Para efectos de esta investigación, el género se refiere a la manera como una persona se identifica como femenino o masculino. Esta variable nominal no se cuantifica y se incluye en los datos categóricos (perfil sociodemográfico) del instrumento de medición.
3. Destreza de inferir – Bruner (1957) definió la destreza de inferir como la utilización de la mente humana para activar el conocimiento ya almacenado y emplearlo para organizar e interpretar la nueva información entrante. Operacionalmente, esta variable se midió con un cuestionario en una escala *Likert* con valor de 4 al 1, con 24 ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios basados en una situación hipotética para el razonamiento crítico de inferir,

argumentar y asumir una posición en estudiantes de maestría de una universidad privada de Puerto Rico para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).

4. Destreza de argumentar – Vega (2015, como se cita en Olmos, 2016), bajo la Teoría de la Argumentación, definió este concepto como la destreza de explicar y justificar un punto de vista ante una persona o grupo en una situación específica. En el contexto de esta investigación, esta variable se midió con un cuestionario en escala *Likert* con valor de 4 al 1, con 24 ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios basados en una situación hipotética para el razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición en estudiantes de maestría de una universidad privada de Puerto Rico para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).
5. Destreza de asumir una posición – Thomson (1996) definió este término como llegar a una suposición, refiriéndose a razones y conclusiones de argumentos analizados, es decir, a premisas que se han declarado que pueden ser ciertas o incorrectas. Para efectos de esta investigación, esta destreza se midió con un cuestionario en escala *Likert* con valor de 4 al 1, con 24 ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios basados en una situación hipotética para el razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición en estudiantes de maestría de una universidad privada de Puerto Rico para satisfacer las

exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).

6. Pensamiento crítico – Cárdenas et al. (2026) explicaron que el pensamiento crítico en estudiantes universitarios es una habilidad de orden superior que implica procesos de análisis, reflexión y autorregulación en la toma de decisiones. El pensamiento crítico no solo implica comprender la información, sino también, regular las decisiones en función de las exigencias académicas y las circunstancias en las que se encuentra el estudiante.
7. Plagio – La American Psychological Association (APA, 2020) definió este concepto como presentar unas ideas o información de otra persona y tomarlas como propias, sin otorgarle el debido crédito al autor original por medio de citas directas o indirectas y su referencia. Para efectos de esta investigación, es copiar o apropiarse de ideas o trabajos de otros por falta de originalidad u otras razones y presentarlos como propios.
8. Dishonestidad académica – Es una conducta intencional orientada a conseguir alguna ventaja en términos académicos, económicos y/o personales, por medios antiéticos (Ávila et al., 2018). En el contexto de esta investigación, es la conducta inapropiada y contraria a las normas de ética de copiar o plagiar tareas o trabajos académicos.
9. Estudiantes de maestría – Son personas que se han matriculado y están estudiando en un campo específico de un programa de estudios graduados de una institución universitaria (Education USA, 2020). En el contexto de esta investigación, son aquellos estudiantes portadores de un diploma de bachillerato que se han

matriculado en estudios posgraduados a nivel de maestría de una institución universitaria.

10. Exigencias del grado académico – Se define como el establecimiento de los estándares mínimos para superar una materia (Sarrias Ramis & Pérez Sánchez, 2015). Según los investigadores, existen dos posibilidades para fijar los criterios de superación de una asignatura: con los internos o relativos o cuando un alumno determinado supera o no la asignatura en función del rendimiento del grupo. Por el contrario, el criterio externo o absoluto se basa en criterios marcados *a priori*. Un estudiante aprobará la materia siempre que supere los criterios marcados. Este es el modelo más utilizado y el más adecuado desde el punto de vista educativo (Sarrias Ramis & Pérez Sánchez, 2015, p. 63). Para efectos de esta investigación, las exigencias del grado se refieren al cúmulo de trabajo que presentan los estudiantes periódicamente a sus profesores. Estos se encuentran en el prontuario académico que les ofrecen en el comienzo de curso. Cada carpeta, exámenes que toman y sus participaciones y comparecencias en clases, corresponden a las exigencias del grado y se evalúan de acuerdo con la rúbrica recibida al comienzo del curso.

Capítulo II.

Revisión de Literatura

La revisión de literatura en este estudio ofrece una visión amplia del impacto que se observa a nivel mundial en los estudiantes al momento de presentar sus trabajos académicos. En este capítulo se incluyen análisis y síntesis de estudios relacionados con las variables de la presente investigación. Una revisión de literatura tiene como propósito proporcionar una base sólida que sirva de fundamento conceptual al problema de interés de la investigación. Además, se presentan las limitaciones de los hallazgos y las aportaciones.

Razonamiento Crítico y Ético de los Estudiantes ante el Plagio

Campos y Campos (2024), en su estudio descriptivo exploratorio realizado en Costa Rica, analizaron la percepción de una muestra de 1,319 estudiantes universitarios sobre la deshonestidad académica y sus mecanismos de prevención. Los resultados evidenciaron que, aunque los estudiantes reconocen la importancia de la integridad académica, tienden a atribuir la responsabilidad de prevenir estas conductas a la institución más que a sí mismos. De igual manera, se encontró que un 69.1% de los participantes consideró adecuadas las sanciones estrictas frente a prácticas deshonestas. Los autores concluyeron que la deshonestidad académica es un fenómeno influenciado por factores contextuales y socioculturales, lo que subraya la necesidad de fortalecer la formación ética y el compromiso individual del estudiantado en los entornos universitarios.

En el artículo titulado *Decision Making and Systems Thinking: Educational Issues* Yurtseven (2016) expresó que el pensamiento sistémico permite analizar problemas considerando la interrelación entre múltiples variables. Para sustentar este enfoque, hizo referencia a la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, destacando que los fenómenos deben comprenderse como sistemas integrados y no como elementos aislados. Asimismo, señaló que este enfoque favorece la toma de decisiones en contextos complejos al promover una comprensión integral de las situaciones, lo que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas asociadas al razonamiento crítico.

Por su parte, Bruggeman y Hart (1996) publicaron el artículo *Cheating, Lying, and Moral Reasoning by Religious and Secular High School Students*. Los autores se enfocaron en examinar las diferencias en la conducta de engaño y el razonamiento moral entre estudiantes de colegios religiosos a nivel superior, versus estudiantes de escuelas seculares. Las autoras documentaron que los estudiantes religiosos tienden a informar menos comportamiento deshonesto en comparación con sus contrapartes seculares. Sin embargo, no se logró evidenciar diferencias significativas en la capacidad de razonamiento moral entre los dos grupos. Estos hallazgos sugieren que la religión puede influir en la conducta ética de los estudiantes, pero no necesariamente en su desarrollo de razonamiento moral.

Prashar et al. (2023) realizaron un estudio cuasi experimental respecto al comportamiento de los estudiantes sobre el razonamiento ético ante el fraude académico. La revisión de literatura sobre ética académica reveló algunos tipos de razonamiento utilizados por los estudiantes en diferentes contextos. Con bastante frecuencia, los estudiantes utilizan algunas filosofías para justificar el uso indebido de la propiedad

intelectual (Granitz & Loewy, 2007). Los estudiantes argumentan que el uso indebido de la propiedad intelectual conduce a mejores resultados en términos de un mayor aprendizaje y adquirir calificaciones más altas sin perjudicar a nadie.

Prashar et al. (2023) indicaron que es probable que la percepción de los estudiantes sobre el plagio académico difiere en función de sus antecedentes culturales. Es posible que algunos de ellos no consideren la actividad de plagio como una acción poco ética porque es aceptable en su cultura. Otros estudiantes de un entorno cultural diferente pueden opinar todo lo contrario. En este sentido, el desarrollo cognitivo moral de un estudiante sobre la ética del plagio se verá afectado significativamente por su capacidad para interpretar el dilema ético. La conciencia ética y el juicio ético están guiados por la interpretación correcta de la situación presentada. Esto, a su vez, afectará el comportamiento ético (Treviño et al., 2006, como se cita en Prashar et al., 2023).

De otro lado, Granitz y Loewy (2007) realizaron un estudio sobre el plagio estudiantil relacionado con la internet. El propósito fue determinar qué teoría del razonamiento ético utilizaban los estudiantes para defender sus transgresiones. Entre las teorías se encontraban las siguientes: la deontología, el utilitarismo, el egoísmo racional, el maquiavelismo, el relativismo cultural o la ética situacional. Comprender cuál teoría del razonamiento ético emplean los estudiantes es fundamental. De tal manera, el profesorado puede tomar medidas preventivas para contrarrestar este razonamiento y evitar el plagio.

Granitz y Loewy (2007) indicaron que un comportamiento poco ético en la escuela puede conducir a un comportamiento poco ético en los negocios. Se enfatizó que el corregir el comportamiento poco ético en la escuela puede tener un impacto positivo en

la ética organizacional. Para validar este objetivo, realizaron un análisis de contenido de los registros escritos de estudiantes que fueron acusados formalmente de plagio. El estudio se llevó a cabo en una gran universidad de la costa oeste de los Estados Unidos. Cada caso se clasificó de acuerdo con el razonamiento ético primario que el estudiante utilizó para justificar el plagio. Los resultados reflejaron que los estudiantes utilizaban, predominantemente, las teorías previamente señaladas por los autores. Se pudo inferir que el comportamiento poco ético de los estudiantes está vinculado, primero, con la búsqueda para satisfacer sus necesidades y, luego, cumplir con las normas.

En el estudio titulado *Estrategias para la prevención y abordaje de prácticas de deshonestidad académica*, Campos y Campos (2024) plantearon que la deshonestidad académica en estudiantes universitarios no debe entenderse únicamente como un problema individual, sino como un fenómeno influenciado por el contexto educativo y las exigencias académicas. Estos señalaron que prácticas como el plagio y el uso de recursos no autorizados pueden surgir cuando los estudiantes enfrentan presiones académicas y toman decisiones basadas en sus necesidades inmediatas. Ante esta realidad, los autores recomendaron fortalecer la integridad académica mediante estrategias educativas que promuevan la honestidad, tales como el desarrollo de la conciencia ética, la reflexión sobre las consecuencias de las decisiones, el uso adecuado de fuentes académicas y la implementación de métodos de enseñanza que fomenten el pensamiento crítico.

Asimismo, Campos y Campos (2024) destacaron la importancia de que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y desarrollen habilidades que les permitan enfrentar los desafíos académicos sin recurrir a prácticas deshonestas. Estos planteamientos son relevantes para el presente estudio, ya que apoyan la idea de que el

razonamiento crítico y la toma de decisiones de los estudiantes pueden fortalecerse a través de procesos formativos que integren valores éticos y estrategias académicas adecuadas.

Argumentos para la Justificación del Plagio Académico

Cárdenas et al. (2026), en una revisión sistemática basada en el protocolo PRISMA, analizaron 21 estudios publicados entre 2021 y 2025 en bases de datos como *Scopus*, *Web of Science* y *SciELO*, centrados en el contexto universitario latinoamericano. Los hallazgos evidenciaron que el pensamiento crítico es una competencia de orden superior que permite a los estudiantes analizar información, argumentar de manera estructurada y tomar decisiones fundamentadas. Los autores destacaron que su desarrollo está vinculado a estrategias pedagógicas activas, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías educativas. En conjunto, concluyeron que el pensamiento crítico constituye un proceso integral que articula el análisis, la reflexión y la argumentación, esencial para el desempeño académico en la educación superior.

Desde ese ángulo, Ordóñez et al. (2006) resaltaron algunos argumentos para cometer plagio a nivel universitario. Según los investigadores, la mayoría de los estudiantes arguyó que las características del trabajo académico los puede conducir al fraude. La primera de ellas, que se constituye en un factor principal con un 42% de los estudiantes de la muestra, es la presión de la universidad. Esto lo provoca la exigencia de gran cantidad de trabajo en poco tiempo, como expresado por uno de los entrevistados. Según este, los profesores asignan una cantidad considerable de tareas en un mismo periodo, provocando que deben cumplir con cuatro o cinco trabajos simultáneamente. Los

estudiantes añadieron que cada proyecto conlleva 20 páginas o más. Asimismo, señalaron que copian y pegan la información para cumplir con prontitud las exigencias académicas.

Becker (2009) realizó un estudio cuantitativo y encontró que la mayoría de los estudiantes admitió faltar a la integridad ocasionalmente. Ellos asumen esta posición de cuando las circunstancias los obligan para cumplir con las exigencias académicas. Los encuestados indicaron que ser honesto y seguir las reglas daría lugar a resultados injustos para ellos. El impacto de la falta de ética en la escuela no es considerado por ellos, pero sí pueden reflexionar sobre el efecto en sí mismos o en un compañero de clase.

En una universidad privada en Barranquilla, Colombia, Martínez et al. (2015), investigaron las causas y sus justificaciones que tienen los estudiantes universitarios para incurrir en fraude académico. Los investigadores indicaron que la evaluación educativa como proceso formativo, debe aportar a los estudiantes experiencias que contribuyan a su desarrollo integral. La evaluación formativa se orienta a identificar sus dificultades en el proceso de aprendizaje, cuyo fin es crear oportunidades de mejoramiento. El proceso de evaluar al estudiantado presenta algunas distorsiones en enfoques técnicos cuando insisten en valorar solo los resultados académicos de los estudiantes.

Martínez et al. (2015) enfatizaron que este tipo de fraude académico produce un costo social que puede ser significativo. El establecer una relación de causa y efecto entre el fraude académico y prácticas corruptas es sumamente difícil. Los autores argumentaron que, en el ejercicio profesional, algunos estudios han planteado una correlación entre estas variables. Martínez et al. citaron a varios investigadores que lograron establecer una correlación entre estas variables.

Martínez et al. (2015) llevaron a cabo un estudio cuantitativo descriptivo, con muestreo de tipo no probabilístico, por cuotas. Esto permite definir el número de unidades que se requieren para el estudio de acuerdo con las categorías que interesan al estudio (Briones, 1997, como se cita en Martínez et al., 2015). La muestra fue de 382 estudiantes y presentó un margen de error del 5% y un intervalo de confianza del 5%. El 70% de los estudiantes encuestados respondió haber incidido alguna vez en este tipo de comportamiento (Martínez et al., 2015, p. 6).

Martínez et al. (2015) explicaron que la evaluación está enmarcada en la necesidad de efectuar una valoración del producto en la medida que se ajusta al objetivo que guía su preparación. La medición que señala el éxito académico recae en el estudiante reaccionando a las exigencias familiares, institucionales y sociales. La calificación se convierte en el principal indicador de calidad. Los estudiantes recurren al fraude con el fin de obtener una buena calificación o una promoción académica. Esta situación provoca la utilización de estrategias sencillas hasta las más sofisticadas. Los autores concluyeron que los estudiantes están sujetos a innumerables presiones para alcanzar sus metas y objetivos.

Por otra parte, Medina y Verdejo (2016) citaron un estudio previo que habían realizado, en el que esbozaron varias razones por las que los estudiantes expresan comportamientos asociados a la deshonestidad académica y el plagio. La muestra de su estudio la conformaron 791 participantes de la Universidad de Puerto Rico. Estos seleccionaron como *muy importantes* e *importantes* las cinco razones para actuar de manera deshonestas: (1) la presión por sacar buenas notas (91%); (2) la dificultad del examen o del trabajo asignado (90%); (3) muchos exámenes o trabajos para la misma

fecha (89%); (4) la necesidad de subir la nota en el curso (88%) y (5) la fuerte carga académica (88%) (Medina & Verdejo, 2016, p.8).

Mejía y Ordoñez (2004), como se citan en Medina y Verdejo (2016), mencionaron que ellos utilizaron un modelo de nueve elementos de regresión múltiple combinando las razones seleccionadas por los estudiantes de la Universidad de los Andes. Estos encontraron que las razones que tienen mayor poder predictivo, aun cuando aportan un 14% ($R^2 = 0.142$) a la variabilidad de la frecuencia de los comportamientos deshonestos, son: tener mucho trabajo académico, que la evaluación mida solo memoria, que la materia no le guste, no manejar bien el tema y estar seguro o segura de no ser pillado.

Respecto a las causas que motivaban a estudiantes de bachillerato en Ingeniería y Tecnología a cometer deshonestidad académica, Bayaa Matin Saana et al. (2016) realizaron un estudio en una institución pública en Ghana, África. Los estudiantes respondieron que existen dos problemas principales que los motivan a ser deshonestos: la búsqueda de buenas calificaciones académicas y la presión para no decepcionar a la familia. Estos hallazgos sugieren que las influencias externas de las familias y los tutores podrían motivar a los estudiantes a involucrarse en comportamientos poco éticos como un medio para lograr buenos registros académicos.

Córdoba et al. (2016) expusieron que la argumentación tiene como objetivo respaldar una opinión a través de manifestaciones razonadas, siendo fundamental para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, como la claridad en la expresión de ideas, la identificación de puntos de vista ambiguos y la evaluación de argumentos. Estos autores se apoyaron en los planteamientos de Alec Fisher (2001), Richard Scriven (2007), Richard Paul y Linda Elder (2006), indicando que el pensamiento crítico está

estrechamente relacionado con la interpretación activa de observaciones, comunicaciones y argumentación efectiva. Esto permite al individuo mejorar sus ideas y discernir razonamientos deficientes. Córdoba et al. (2016) mencionaron que la argumentación requiere habilidades de pensamiento crítico para su construcción y evaluación y que su práctica contribuye a su desarrollo.

Medina et al. (2019) realizaron el estudio *College Admissions Scandal: Actresses, Business Leaders and Other Wealthy Parents Charged*. En su investigación encontraron un gran escándalo sobre fraude en las admisiones universitarias en Estados Unidos. Esta investigación reflejó los métodos empleados por algunos padres pudientes para que sus hijos ingresaran a prestigiosas universidades estadounidenses como Yale y Stanford. Entre las prácticas engañosas y falta de ética encontraron sobornos, falsificación de exámenes y alteración de títulos, pagos ilícitos, entre otros. Esta actitud provocó que los fiscales federales presentaran un pliego acusatorio contra 50 figuras prominentes.

En México, Franco (2020) reseñó las motivaciones que tienen los estudiantes para incurrir en fraude académico. Según la autora, a través de los años, los estudios han demostrado que un segmento del estudiantado ha cometido plagio. Para justificar sus planteamientos, Franco citó a García et al. (2009) respecto al afán por conservar un buen promedio académico y la presión de los padres como algunas de las causas expresadas por estudiantes, lo que revela una obsesión por las calificaciones y no por el aprendizaje. Este problema ha provocado excesiva preocupación en estudiantes y en padres de familia. Franco enfatizó que esta situación promueve una desvirtualización del proceso de aprendizaje, afectando la educación.

Benítez (2023) discutió que el proceso de la argumentación es fundamental para la formación de pensamiento crítico. Según el autor, a través de esta estrategia los estudiantes aprenderán a evaluar y analizar de manera crítica diferentes puntos de vista, lo que provocará construir un conocimiento sólido basado en la evidencia y el razonamiento lógico. Además, generarán una participación en las comunidades académicas. El beneficio que adquirirán los llevará al intercambio de ideas sobre temas relevantes en su campo de estudio (Benítez, 2023). Por consiguiente, el investigador puede inferir que los estudiantes que apliquen estas estrategias podrán tener una mejor comprensión del material antes de tomar decisiones que los lleven a cometer plagio académico.

Inferencias que Motivan a los Estudiantes a Cometer Plagio

Bandura (1977) expuso que el razonamiento de los estudiantes está vinculado con el aprendizaje social, principalmente entre sus pares. Además, los programas y políticas de integridad académica de una institución, como los códigos de honor, pueden tener una influencia significativa en el comportamiento de los estudiantes. Aquellos profesores que no enfatizan en este comportamiento pueden provocar que algunos estudiantes pierdan el temor al cometer deshonestidad académica.

A tono con lo antes mencionado, Ceballos y Vázquez (2008) se expresaron sobre el impacto de los estudiantes ante la influencia del fraude en la formación académica. Los autores evidenciaron prácticas fraudulentas como copiarse en pruebas y plagio de trabajos y tareas. Dentro del aspecto profesional se manifiesta que el fraude ocasiona deficiencia laboral. En el ámbito personal, esto conduce hacia la inseguridad, desmotivación, devaluación de sí mismo, incluyendo las propias habilidades y de la autoestima. Entre las razones que se mencionaron para la comisión del plagio están las de tipo psicológico,

académico y ambiental. Dentro del ámbito psicológico se evidencia causas individuales y sociales como la inseguridad dada por estados de ansiedad y por el déficit de habilidades sociales. De igual manera, se menciona la disminución de las propias habilidades de memorizar, de argumentar y de proponer.

Guo (2010) realizó un estudio para la Universidad de Scotland, United Kingdom, donde citó la investigación de Smith et al. (2007). En este estudio se examinaron las percepciones de los estudiantes de contabilidad al momento de cometer plagio. La muestra consistió en 286 estudiantes de contabilidad de pregrado en Malasia. En la investigación se identificaron cuatro factores relacionados con el plagio: (1) falta de conciencia; (2) falta de comprensión; (3) falta de competencia y (4) actitudes personales. Smith et al., como se cita en Guo (2010), concluyeron que la incidencia de plagio se relaciona positivamente con estudiantes varones académicamente débiles y con actitudes negativas hacia sus estudios.

En este contexto, McCabe et al. (2001) expusieron que, entre los factores que más inciden sobre el comportamiento fraudulento de estudiantes de postgrado en administración de empresas, está la percepción que tienen sobre este tipo de comportamiento en sus pares. Sobre el fraude en instituciones académicas, según estos autores, las investigaciones han demostrado que son frecuentes y que algunas formas o de modalidades han aumentado dramáticamente en los últimos 30 años. También, sugirieron que, si bien los factores individuales y contextuales influyen en el engaño, los factores contextuales, como las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento de los compañeros, son la influencia más poderosa.

En consonancia con lo anterior, Bélanger et al. (2012) destacaron que la corrupción institucional no es un fenómeno nuevo e incluye la deshonestidad académica. De acuerdo con los autores, la globalización de la educación ha propiciado que el fenómeno sea mucho más penetrante, frecuente y expuesto. Se han identificado países que están impregnados de falta de ética académica. Los sectores económicos también han perdido la confianza de sus propios ciudadanos, ya que este germen de la deshonestidad de sus ciudadanos y del mundo ha disminuido la voluntad de la utilización de los valores universales de equidad e imparcialidad a través de sus instituciones educativas.

Las irregularidades de un sistema en sus funciones básicas, cuando la ética personal se desconecta por completo de las normas locales aplicadas, producen una desconfianza que afecta la imagen y lacera la confianza. Este fenómeno se ha identificado como preocupante, ya que la educación es el eje central del componente social de una nación. Los profesores se involucran en la enseñanza, provocando el desarrollo intelectual de las mentes jóvenes. Cuando los estudiantes rompen la confianza con la deshonestidad académica, se evidencia que su nivel académico trae cierto rezago. Se espera que la capacitación profesional provea las herramientas para lidiar con la mala conducta de sus estudiantes, pero en ocasiones, esto no se da. Entonces, surge el cuestionamiento: ¿Qué hacen los académicos ante tal panorama? Es probable que tomen una postura más fácil: no hacer nada. Evitan la confrontación con los estudiantes, se ahorran el papeleo, evitan las reuniones departamentales, evaden al presidente o al decano, sin apelación, sin comentarios desagradables (Whitley & Keith-Spiegel, 2022).

Posición que Asumen los Estudiantes ante el Plagio

En un estudio cuantitativo conducido por Eret y Gokmenoglu (2009) sobre el plagio académico, encontraron varias razones que motivaban a ciertas personas a cometerlo. Entre estas se mencionaron las siguientes: (1) problemas con el uso de idiomas extranjeros (32.40%); (2) limitaciones de tiempo (31.10%); (3) falta de conocimiento sobre plagio (25.70%); (4) requisitos del curso sobrecargados (18.90%); (5) falta de ideas sobre el trabajo, tarea, papel (17,60%); (6) falta de interés en el tema (13,50%); (7) dificultad de la tarea (12,20%); (8) falta de comprensión de la tarea (12,20%); (9) falta de suficientes habilidades académicas (10,80%); (10) falta de respeto o interés por el curso (5,5%) y falta de castigo por el plagio (5,5%) (Eret & Gokmenoglu, 2009, p. 4). Los autores concluyeron que las actitudes negativas pueden llevar a un aspirante académico a plagiar, generalmente, por desconocimiento de un idioma, por la falta de tiempo y por la falta de información sobre el plagio.

En Charles Sturt University de Australia, su personal académico y el estudiantado develaron los aspectos para cometer plagio académico (Wilkinson, 2009). Entre una de las principales razones para cometer fraude descritas por el estudiantado fue la falta de comprensión sobre las reglas de referencia combinadas con la pereza. Sin embargo, el personal estaba más inclinado a pensar que sucedió inconscientemente o que los estudiantes no piensan que los descubrirán en su violación, mientras que los estudiantes lo que buscan son mejores calificaciones o lo utilizan como estrategia para hacer frente a la alta carga de evaluación académica.

Estos hallazgos son similares a otros estudios citados por Wilkinson (2009) que destacan la carga de trabajo, la falta de tiempo, la presión para aprobar el grado y el

miedo al fracaso como razones para cometer fraude y plagio. No obstante, el personal de Charles Sturt University admitió verificar el plagio, pero un tercio del personal en general pensó que sus colegas no lo hacen. Los estudiantes de primer y segundo año percibieron que el personal no pudo evidenciar la deshonestidad académica. Esto sugiere que algunos miembros del personal no están atentos a detectar el plagio como otros, lo que tiene el potencial de socavar seriamente mensajes institucionales sobre esta mala conducta académica.

Respecto al pensamiento crítico, Zakhoshai et al. (2023) analizaron su desarrollo en estudiantes de educación superior y concluyeron que este no surge de manera automática, sino que depende, en gran medida, del contexto educativo y de las estrategias pedagógicas utilizadas. Los autores destacaron que el pensamiento crítico se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, enfrentan situaciones reales y reflexionan sobre sus decisiones. Asimismo, señalaron que los métodos de enseñanza influyen directamente en la capacidad del estudiante para analizar, evaluar y tomar decisiones, lo que implica que el entorno académico juega un papel fundamental en el desarrollo de estas destrezas. En este sentido, el estudio resalta la importancia de implementar prácticas educativas que fomenten la reflexión, la autonomía y la toma de decisiones responsables en los estudiantes universitarios.

Género y la Deshonestidad Académica

Medina (1989) detectó que “existe una relación entre el modo de razonamiento moral y la concepción del yo de masculinos y féminas” (p. 97), lo que sustentó su aportación sobre la idea de que los varones y las féminas tienen modos diferentes de razonar y plantearse cuestiones de índole moral debido a su posición social en el mundo.

Vaamonde y Omar (2008) indicaron que, aunque las mujeres tienen casi la misma probabilidad de involucrarse en actos de deshonestidad académica, muestran un mayor nivel de actitudes negativas que los varones. Los autores añadieron que el fraude académico tiende a ser más aceptado por los varones y por los usuarios activos de internet, que, en muchos casos, son mujeres. Por eso, desde esta perspectiva, las mujeres que usan internet tendrían más probabilidades de cometer actos de deshonestidad académica que sus pares que no la utilizan.

En esta misma perspectiva, Becker et al. (2009) tuvieron como propósito evaluar si había una diferencia significativa de género en las calificaciones de plagio entre el sexo masculino y el femenino. Becker et al. realizaron un análisis de varianza para plagio con la variable dependiente género. En promedio, según estos investigadores, el género es un determinante significativo de plagio ($p = .05$). Además, las medias indican que las estudiantes asumieron significativamente una posición de rechazo ante las conductas de fraude versus los varones. Smeyers (2009, como se cita en Becker et al., 2009), indicó que las personas se preocupan por el impacto que sus decisiones tengan sobre ellos, pero no se alarman por el impacto de sus decisiones en otras personas. La investigadora encontró que, en investigaciones previas, el impacto del género de los estudiantes no fue significativo (Smeyers, 2009, como se cita en Becker et al., 2009).

En relación con el sexo de los estudiantes, los resultados son controversiales, de acuerdo con Chun y Ling-Yu (2006). Estos autores indicaron que podrían atribuirse tanto al tipo de metodología empleada, como a la cultura donde se han llevado a cabo las investigaciones. Un número considerable de investigaciones revisadas por los autores indican que los varones cometen más actos de deshonestidad académica, mientras que

otras señalan lo contrario. Se enfatiza que las féminas reportaron comportamientos menos aceptables y deshonestos que los varones. Entre los hallazgos notaron que los estudiantes de primer año tenían más prácticas deshonestas que otros.

Bajo ese mismo enfoque, Sheets y Waddill (2009) condujeron un estudio sobre deshonestidad académica electrónica. Este reveló que los estudiantes que cometieron fraude informaron que realizaron las tareas fuera de clase porque era más improbable que los descubrieran, no así en los salones cuando les aplicaban una prueba académica. El hallazgo más interesante fue que más de un tercio de los estudiantes que incurrieron en deshonestidad académica electrónica, reportaron haberlo hecho en ambas: pruebas y asignaciones fuera de clase.

Sheets y Waddill (2009) expresaron que el cometer fraude sugiere que algunos estudiantes no pongan limitaciones en sus prácticas engañosas. Esto denota la naturaleza del estudiantado que tiene esta conducta, que están dispuestos a hacerlo en cualquier escenario o situación. Los estudiantes que tienen la tendencia a cometer deshonestidad académica en la universidad, también tienen una predisposición a cometer fraude en sus áreas de trabajo o en la ubicación de futuros puestos de trabajo, según los autores. En términos generales, los varones tuvieron una mayor predisposición que las féminas de incurrir en plagio. Ambos sexos utilizaron, al menos, un dispositivo electrónico para utilizar técnicas poco confiables en las pruebas. La diferencia no fue estadísticamente significativa.

Erick et al. (2016) publicaron un artículo académico sobre un estudio cuantitativo realizado respecto a los hábitos de plagio de los estudiantes de instituciones académicas del área de farmacia. Los autores refirieron que los estudiantes que admitieron haber

incurrido en fraude en la escuela de farmacia tenían más del triple de probabilidades de usar estimulantes recetados sin prescripción médica que los estudiantes que no admitieron dicha conducta (12.8% versus 3.8%, $p = 0.014$). Un mayor porcentaje de estudiantes más jóvenes (21-25 años) admitieron haber incidido en deshonestidad académica. Se detectó un 66.7%, en comparación con otros grupos de edad (Erick et al., 2016, p. 3). Sin embargo, el resultado no fue significativo ($p = 0.55$). No se observaron diferencias significativas entre el género, etnia, estado civil o tener hijos dependientes.

Además, el Grade Point Average (GPA) de la escuela de farmacia, planes para solicitar un programa de posgrado, puntajes de Perceived Stress Scale (PSS) o diagnósticos psiquiátricos entre los dos grupos, no fueron factores para disuadir tal práctica. Las escuelas de farmacia no son lugares académicos exentos de plagio. Esta conducta, según los investigadores, está motivada por el miedo al fracaso, la procrastinación y el estrés. A tales efectos, la publicación de Erick et al. (2016) expuso que una historia de fraudes pasados predice que la escuela de farmacia es vulnerable y existe la predisposición de que los futuros estudiantes estén predispuestos a tales prácticas. La información presentada puede ayudar a los programas a comprender mejor a su población estudiantil y llevar a una reevaluación de la cultura ética, los procedimientos de evaluación y los programas de prevención.

Wangaard y Stephens (2011), en su investigación, encontraron que el 82% de los estudiantes informó haber presenciado a compañeros cometiendo fraude en las tareas. Además, el 44% comunicó haber visto a estudiantes copiándose en los exámenes. De la misma manera, sus compañeros reportaron que el 12% de ellos fue descubierto por los profesores. Conforme con los autores, el individuo que incurre en fraude académico

pierde su integridad y provoca un efecto negativo en su futuro profesional. La pérdida de la integridad académica puede conllevar sanciones severas para el estudiantado, como la expulsión de la universidad o la revocación del título académico, según lo reportado por Wangaard y Stephens (2011).

De forma similar, Kobayashi y Fukushima (2012) realizaron un estudio para determinar quién era más propenso a cometer plagio entre varones y hembras. Los investigadores encontraron que los estudiantes masculinos en Japón son más propensos a violentar la integridad académica. Los autores sostuvieron que, en el caso de las féminas, estas están más arraigadas a los valores socioculturales y familiares y, por ello, son menos propensas al plagio. Esto los llevó a considerar la teoría del control social como una herramienta para entender las diferencias de género en los niveles de engaño.

Según el estudio de Kobayashi y Fukushima (2012), existe un sentido de responsabilidad por el mantenimiento de las relaciones sociales enraizadas en la socialización femenina. Esto fomenta un fuerte apego a los demás y a las instituciones convencionales. No obstante, el mismo estudio se realizó en Cleveland y se encontró que se diferencia de muchas otras formas de desviación y el género no está relacionado de manera consistente con el fraude académico en los Estados Unidos. Los autores consideran el factor cultural determinante en las féminas japonesas antes de cometer plagio.

Interacción Social para Cometer Plagio Académico

Loyd y Cervone (1998), en el capítulo 8 de su libro *Advanced Personality*, expusieron que el aprendizaje del individuo está marcado por la Teoría Cognitiva Social de Bandura (1969). Esta teoría es ampliamente utilizada en psicología, educación y

comunicación. Los autores sustentaron que parte de la adquisición de conocimientos de un individuo puede estar directamente relacionada con la observación de otros en el contexto de las interacciones sociales. La teoría señala que las personas observan un modelo que realiza un comportamiento y sus consecuencias y tienden a copiarlo.

De ese comportamiento, recuerdan la secuencia de eventos y usan esta información para guiar sus conductas posteriores. Según la teoría, las personas no aprenden nuevos comportamientos únicamente probándolos y teniendo éxito o fracasando, sino que la supervivencia de la humanidad depende de la replicación de las acciones de los demás. A tales efectos, en ocasiones, la supervivencia de los estudiantes universitarios que cometen plagio puede estar marcado en este fenómeno de la teoría. Esto no justifica los actos, pero sí ofrece una idea generalizada de la génesis del fenómeno.

En un estudio realizado por Lucifora y Tonello (2012) en Bonn University of Germany, encontraron que, cuando un estudiante infringe un código ético, afecta el entorno estudiantil. Cuando estos se comportan de manera deshonesto, intercambiando información, cooperando con otros estudiantes o utilizando material indebido durante un examen, los que actúan con honestidad terminan siendo influenciados e imitando ese comportamiento. Los estudiantes perciben que no pueden permitirse el lujo de ser desfavorecidos por aquellos que engañan sin ser denunciados o castigados por las autoridades escolares.

En este contexto, incluso un comportamiento deshonesto aislado puede expandirse y normalizarse progresivamente mediante las interacciones sociales, según Cizek (2003, como se cita en Lucifora & Tonello, 2012). Por lo tanto, como se discute ampliamente en

la literatura de interacción social, es probable que el resultado agregado dependa de un efecto directo a través de incentivos privados para cometer fraude. Esto produce un efecto indirecto sobre el comportamiento de infidelidad. Las decisiones tomadas por los estudiantes ante el plagio están estrechamente relacionadas con la interacción social, de acuerdo con Glaeser et al. (2003, como se cita en Lucifora & Tonello, 2012).

En la Universidad de Georgia State Atlanta, Fendler et al. (2017) realizaron un estudio sobre el fraude académico. Estos indicaron que todo tipo de fraude o deshonestidad en el salón de clases son inaceptables. El engaño sistemático surge de la vida social de los estudiantes y de su amistad con sus pares en el salón de clase. Esta forma de estafa puede surgir a través de la colusión entre estudiantes, donde uno de ellos acepta explícita o implícitamente permitir que otro compañero pueda copiar sus respuestas. El engaño social puede surgir cuando un estudiante que no está preparado para la tarea o examen se posiciona con intención de copiar del estudiante que sí lo está. Finalmente, incluso en la ausencia de premeditación, el estudiante que copia es un oportunista y cree que es menos probable que sus compañeros de clase lo delaten con el profesor.

Formulación de Juicios Morales

El engaño es una falta de fortaleza moral y de educación. Las personas quebrantan el código ético en función de la situación. Loewenstein (1996) presentó una fórmula fría y racional al expresar cómo las personas infieren para sopesar los beneficios de la acción no ética contra las consecuencias de cometerla y decidir si toman tal vía o no. En un artículo académico escrito por Konnikova (2013), refirió que la deshonestidad está ligada al desarrollo moral, de acuerdo con la Teoría de Kohlberg (1981).

Konikova (2013) comentó que, cuanto más avanzado esté el desarrollo moral del individuo, menos probabilidades existen de realizar plagio. La autora hizo referencia a Kohlberg indicando que el ser humano pasa por seis etapas a medida que va envejeciendo. Durante este proceso, el ser humano es menos egoísta y más práctico para razonar sobre los problemas de la moralidad. Mientras evoluciona su desarrollo, se reduce la tendencia de asumir una posición para cometer fraude.

Sumado a lo anterior, Blumenfeld (2015), catedrático de la Universidad de Massachusetts, expresó que la sociedad presenta muchos modelos a seguir. El autor reseñó que existen modelos muy positivos y afirmativos, hasta muy negativos, sesgados, agresivos y destructivos. El modelaje está compuesto más de acciones concretas. El autor se refirió como “mimetismo de respuesta” a los conceptos abstractos, modelaje y reglas, siguiendo un conjunto de valores y creencias a través de la formulación de juicios morales y éticos. La observación de modelos y roles negativos en la sociedad, el hogar, en medios de comunicación, la escuela y en otras áreas sociales puede provocar que los jóvenes asuman posiciones perjudiciales y comportamientos agresivos o antisociales (Blumenfeld, 2015).

Los estudiantes pueden aprender comportamientos como el fraude observando e imitando a otros, incluso, en ausencia de refuerzos del comportamiento. Bandura (1977, como en cita en Blumenfeld, 2015) puntualizó que los jóvenes pueden ser altamente influenciados al observar el comportamiento de terceros. Además, se percibe que tal comportamiento es aceptable, mientras liberan sus propias inhibiciones agresivas. Por lo tanto, es más probable que se comporten de esta manera en situaciones futuras y que su

inferencia esté enfocada en alcanzar sus metas educativas, sin importar la metodología empleada.

Juicio Moral y Dilemas Éticos en la Incidencia de Plagio

Establecer una diferencia entre el juicio y el comportamiento moral es un factor determinante para poder conocer ambos conceptos, conforme con lo explicado por Treviño (1986). Este autor sostuvo que es necesario centrarse en el desarrollo moral cognitivo, ya que es el único factor más importante e influyente, aunque no es el único descubierto para el comportamiento moral. La madurez moral es un proceso a largo plazo e irreversible, mientras que el comportamiento moral es un proceso situacional y reversible. A medida que aumenta el nivel de desarrollo moral, menor es la probabilidad de participar en un comportamiento poco ético bajo presiones situacionales.

West et al. (2004) realizaron un estudio experimental para la Universidad de Arkansas, de la Universidad de Iowa State con el objetivo de explorar la deshonestidad académica de los estudiantes. Los autores encontraron que las personas tienden a generalizar las impresiones negativas que tienen sobre otros. Por lo tanto, asumen que si la persona X ha sido deshonesto sobre una acción, es más probable que sea deshonesto en otro escenario (Sanderson & Darley, 2002, como se cita en West et al., 2004). Los investigadores arguyeron que los estudiantes que cometen más prácticas fraudulentas, son más propensos a ser deshonestos en los informes personales. West et al. recomendaron que el engaño en el salón de clases debe examinarse detenidamente con el Defining Issues Test (DIT). El motivo es evaluar a los estudiantes en su práctica de la ética y en el ambiente de la clase.

Por otra parte, Thompson Walton (2010) realizó un estudio en Kansas State University con el objetivo de analizar la deshonestidad académica en el estudiantado de pregrado. También, evaluó las diferencias entre variables sociodemográficas como el sexo, la edad, la raza y el área de especialidad. El mismo reflejó que los estudiantes que son partícipes de la deshonestidad académica están en una de las etapas del desarrollo moral. Ellos perciben la justicia desde el prisma en relación con sus propias necesidades y no en las de los demás, lo que propicia el desarrollo de actitudes egoístas. Esta suposición ilustra los niveles 1 y 2 del nivel convencional de Kohlberg.

Por otro lado, los estudiantes que ven a otros compañeros plagiando respuestas durante un examen pueden no denunciar a los infractores porque no desean involucrarse. Sin embargo, si el estudiante no delata al compañero deshonesto, el profesor u otra figura de autoridad académica se molestaría con la actitud de tal estudiante. Esto conduce a que los estudiantes ignoren intencionalmente las acciones de sus compañeros respecto al plagio. Los estudiantes que siguen este patrón de comportamiento están en un nivel donde buscan la aprobación de los demás (nivel 3 - nivel posconvencional de Kohlberg). Los alumnos se preocupan menos a medida que avanza en los niveles superiores del desarrollo moral. Se esperaría que ellos mantuvieran el orden social y se relacionarán más con acciones consistentes con la autoridad y las reglas, donde denuncien al infractor.

Comas et al. (2011) expresaron que los procesos de evaluación, específicamente los niveles de competitividad asociada a la educación superior, pueden incidir en la decisión que tome el estudiantado frente al fraude. De no regularse y controlarse bien, esta presión aumentaría el riesgo de fraude académico por parte de los estudiantes. Según los autores, la evaluación centrada en los resultados ha llevado a docentes y estudiantes a

plantearse exigencias de éxito relacionadas con altos rendimientos que se evidencian en las calificaciones. Este enfoque de evaluación ejerce presión en los estudiantes, quienes desean cumplir las expectativas de sus padres, sus docentes y de sus compañeros, lo que se ha identificado como una de las razones que motivan el fraude académico. Esto es lo que se plantea ante los dilemas éticos y morales de Kohlberg (1981).

La evaluación educativa como proceso formativo, debe aportar a los estudiantes experiencias que contribuyan a su desarrollo integral. La intención de la evaluación formativa se orienta a identificar sus dificultades en el proceso de aprendizaje, a fin de crear oportunidades de mejoramiento. En el estudio de Comas et al. (2011) se tomó una muestra de 560 alumnos, adscritos al portal Universia.

La distribución por género fue de 59,3% femenino y el 40,7%, masculino. Por cursos, la muestra se desglosa en: 15,7% alumnado de primer curso; 36,4% alumnado de segundo curso; 24,9% alumnado de tercer curso; 17,4% alumnado de cuarto curso y 5,6% alumnado de quinto curso (Comas et al., 2011, p. 5). Los resultados de la investigación revelaron diversas prácticas de deshonestidad académica catalogada en las siguientes dimensiones: comportamiento deshonesto en exámenes, ciberplagio, plagio de fuentes impresas, plagio de trabajos académicos y falseamiento de bibliografía.

Comas et al. (2011) concluyeron que el libro se ha visto reemplazado por la red como recurso documental y como posible fuente de plagio. Estos encontraron que el acceso a las redes y la comodidad desde el hogar (remota) ha provocado el uso de propiedad intelectual sin darle el crédito a los autores. El copiar y pegar es una técnica de amplio crecimiento, contribuyendo a que el ciberplagio sea mayor que otros tipos de plagio entre los universitarios. “Los resultados obtenidos acerca de las prácticas

deshonestas incluyeron, los chivos y el vistazo al examen del compañero siendo estrategias preferidas a la hora de copiarse en los exámenes” (Comas et al., 2011, p. 8).

Asimismo, Martínez et al. (2015) utilizaron a Kohlberg como marco de referencia. Este planteó un modelo de razonamiento moral que va desde un locus de control externo, donde el individuo justifica sus decisiones en referentes externos tales como el karma, a Dios, la suerte o la mala suerte, al locus de control interno que le permite al individuo basar sus decisiones en sus propias percepciones internas. El mismo está conectado con sus motivaciones intrínsecas, donde el individuo se va superando sin permitir que elementos exteriores dicten su comportamiento. Es desde esta perspectiva que se interpreta la estructura del pensamiento detrás de las atribuciones que hacen los estudiantes respecto a las prácticas de fraude académico.

Plagio en la Educación Superior, Desarrollo Moral y Profesional

Rodríguez (2010) realizó un estudio cuantitativo para el consejo de Educación Superior de Puerto Rico sobre la satisfacción de estudiar a distancia y sus aspectos éticos y morales. Respecto a las implicaciones éticas y morales, Rodríguez encontró lo siguiente: tres cuartas partes de los participantes indicaron estar completamente de acuerdo con los principios éticos y morales; el 19% indicó que estaban *bastante de acuerdo*. El autor refirió, además, que tres de cada cuatro estudiantes señalaron que recibieron orientación acerca de los principios éticos al utilizar los recursos virtuales y tecnológicos.

Un grupo de estudiantes, cerca del 10%, expresaron que las orientaciones recibidas de parte de las instituciones académicas sobre los principios éticos y morales en el uso de recursos virtuales no fueron suficientes ni claras. La impresión de los

estudiantes hacia sus compañeros de clases fue la siguiente: sus compañeros se comportan de forma ética en los cursos académicos (96.5%); la mayoría (81.7%) manifestó comportarse de manera ética en sus cursos a distancia; la mayoría (89.8%) estaba completamente de acuerdo con sentirse comprometido con sus estudios por considerarlo determinante para lograr el éxito académico (Rodríguez, 2010, p. 64).

En Costa Rica, Soto (2012) expresó que el plagio atenta contra el interés público, ya que la obra plagiada, al no ser original, de alguna manera engaña al consumidor haciéndole creer a este que está adquiriendo un producto único, cuando en realidad no se le está otorgando el crédito al autor verdadero. Dada la seriedad del problema, es de vital importancia que este delito esté debidamente tipificado en la ley y hacerla cumplir para proteger los derechos de autor.

En este punto, Jonsson y Orlenius (2013) realizaron un estudio para la Universidad de Borås, Sweden, enfocado en la deshonestidad. Este estudio lo realizaron en oposición a la normativa de Kohlberg y Gilligan, donde la moralidad se percibe como un rasgo de personalidad sin importar si es genéticamente heredado o socialmente evolucionado. En este estudio se sugiere una teoría del comportamiento ético. El enfoque es de tipo descriptivo, en lo que las personas realmente creen y cómo se comportan, no en cómo deben pensar, razonar o comportarse.

Dentro de esta teoría, la moral es vista como maleable y se señala que las personas, repetidamente, no interpretan la situación como moral o ética cuando el individuo toma una decisión moral específica. Jonsson y Orlenius (2013) utilizaron esta teoría para demostrar la relación conflictiva interna de una persona que es dominante. Esto puede explicar algunas de las inconsistencias en las acciones morales a través de

situaciones internas del individuo. De acuerdo con Jonsson y Orlenius (2013), el factor determinará cuándo y dónde una persona actuará de acuerdo con sus creencias morales. Tomando en consideración lo antes expuesto, se puede inferir que los estudiantes pueden tener varias razones para cometer el plagio académico.

Sumado a lo anterior, si los estudiantes tienen situaciones no resueltas en su psiquis, podrán dominarlo para cometer el plagio académico sin importar sus consecuencias. Neiva de Sousa et al. (2016) expusieron que la deshonestidad académica no es un tema limitado a disciplinas específicas de un curso superior. Los autores expresaron que las universidades y facultades de medicina admiten jóvenes a los 18 años y los entregan a la sociedad a los 24 años como médicos ya capacitados, convirtiéndose en los profesionales responsables para atender las demandas de salud de la población.

Neiva de Sousa et al. (2016) manifestaron que se espera que la honestidad profesional de esos individuos estará fuertemente atada a la honestidad académica que internalizan durante sus años de estudio, exigiendo a los alumnos esta virtud en un carácter íntegro. Por lo tanto, es natural concluir que la institución más exitosa en la formación de profesionales de primera línea será aquella que se empeñe en arraigar una cultura de integridad. Dicho tema debe de tratarse de manera permanente en todas las disciplinas, en todas las etapas del curso y por todos los profesores, quienes también necesitan adiestramiento continuo por parte de la institución.

Neiva de Sousa et al. (2016) afirmaron que el plagio vulnera de manera directa los derechos del autor de una obra específica, causándole perjuicios por no reconocerse su autoría ni otorgarle el debido crédito de su creación. Esto da paso a una competencia desleal en el mercado, generando otra obra que copia, en gran parte, a la primera,

provocando que ambas compitan entre sí. El resultado es que se disminuye la esperanza que se tiene de sacar provecho económico de la obra original.

Deshonestidad Académica como Práctica entre los Estudiantes

Mejía y Ordóñez (2004) expusieron que en Estados Unidos ya existe una tradición de investigación sobre el fenómeno de deshonestidad académica. Sin embargo, a nivel universitario, el fraude académico ha sido estudiado ampliamente en Colombia y en el resto de Latinoamérica. La frecuencia con la que ocurre el plagio es de gran interés para los investigadores. Según Mejía y Ordóñez, en una revisión de literatura encontraron que la incidencia del fraude académico oscila entre un 75% y un 98% de los estudiantes evaluados.

Entre los estudiantes universitarios estadounidenses se encontró que han estado involucrados, por lo menos, una vez en situaciones de fraude académico. Mejía y Ordóñez (2004) opinaron que el fenómeno del fraude está muy difundido en las universidades y viene en escalada. Para el 1941 se informó que el 23% de los estudiantes cometió fraude en las universidades norteamericanas y, en la actualidad, los estudios muestran tasas superiores al 80%.

Cruz (2010), en Monterrey, México, señaló que los alumnos realizan actos de deshonestidad académica de manera consciente o inconsciente. Cruz partió de la premisa que los alumnos están involucrados en muchas actividades extracurriculares, lo que provoca que subestimen y les resten importancia a las actividades educativas. El autor enfatizó en que harán uso indiscriminado y entregarán trabajos que ya están disponibles en la red. Otra alternativa presentada por el investigador es el que los estudiantes presenten proyectos o trabajos de otros compañeros que han sido entregados y evaluados

previamente a otros profesores. Cruz (2010) añadió que estos consideran muy poco probable que el trabajo sea presentado al maestro X y este, a su vez, lo compare con el maestro Y, para ver si son similares o si se usaron con anterioridad. Los estudiantes consideran extremadamente remota la posibilidad de que los descubran y, en caso de que así sea, generalmente niegan conocer las sanciones que implica y solicitan que se les reconsidere. Los alumnos deben trabajar de manera independiente; igualmente, deben ser responsables, porque las copias de trabajos son detectables.

Sobre la deshonestidad académica, Pérez (2008) llevó a cabo un estudio cuantitativo en la Región Educativa de Mayagüez del Departamento de Educación de Puerto Rico, como requisito para la obtención del grado doctoral. Este estudio evidenció que, aunque el 95% de los estudiantes presentaba niveles altos de aprovechamiento académico (A, B y C), no existía una relación significativa entre el rendimiento y la honestidad académica. El análisis mediante el coeficiente de correlación de Pearson arrojó valores entre -0.30 y 0.21, identificándose una significancia estadística únicamente en cuatro de los 16 indicadores evaluados, predominando relaciones negativas. Estos hallazgos sugieren que el aprovechamiento académico, por sí solo, no constituye un predictor determinante de la conducta ética del estudiante, lo que pone de manifiesto la complejidad multifactorial de la honestidad académica.

La Universidad de Rutgers en Estados Unidos publicó un estudio de McCabe (2005) de corte cuantitativo con una muestra de 63,700 estudiantes de pregrado y 9,250 estudiantes de posgrado. Este estudio perduró por tres años, desde el 2002 al 2005 y los hallazgos fueron los siguientes: el 36% de los estudiantes de pregrado admitió haber parafraseado y copiado frases del internet sin citar al autor; el 24% de los estudiantes de

posgrado reportó haber hecho lo mismo. Mientras, el 38% admitió haber parafraseado, copiado de fuentes escritas sin citar; un 25% de los estudiantes de posgrado reportó haber tenido el mismo comportamiento. El 14% de los estudiantes admitió haber fabricado o falsificado una bibliografía y un 7% de los estudiantes de posgrado reportó haber incurrido en plagio (McCabe, 2005, p. 6).

Ganuthula y Singh (2025), en su trabajo titulado *Strategic interactions in academic dishonesty: A game-theoretic analysis of the exam script swapping mechanism*, analizaron la deshonestidad académica mediante un modelo de teoría de juegos que examina una estrategia de castigo poco convencional: el intercambio obligatorio de exámenes entre estudiantes que plagian. El estudio modela las decisiones de los estudiantes como un juego no cooperativo con información asimétrica y evalúa distintos escenarios de preparación. Los resultados muestran que este mecanismo genera interdependencia estratégica entre los estudiantes, aumentando el efecto disuasorio frente al plagio. A través del análisis de equilibrio de Nash, se concluye que la preparación mutua se convierte en la estrategia dominante. Además, el estudio propone implicaciones para el diseño de políticas educativas. Los autores sugirieron que las sanciones que generen vulnerabilidad compartida pueden ser más efectivas que las individuales tradicionales.

Estudiantes, Colaboradores y la Deshonestidad Académica

Apolinar (2011) reseñó un fraude académico que involucró a una universidad en República Dominicana. Se formularon denuncias sobre las calificaciones académicas, ya que estas estaban siendo alteradas para beneficiar a alumnos que habían reprobado materias. Al respecto, el autor añadió:

El rector de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Mateo Aquino Febrillet, informó que la academia investiga el fraude de notas denunciado por varios profesores, y advirtió que, si el delito se confirma, los responsables serán expulsados. De ser cierta la acción, el que resulte involucrado usted puede estar seguro, como lo ha hecho el Consejo Universitario, que ha sido implacable con temas de esa naturaleza, será expulsado y sometido a la justicia (Apolinar, 2011, pp. 1-2).

Redacción Uni-RD (2017) publicó una noticia de la República Dominicana, donde se escenificó otro tipo de fraude académico. El Examen Nacional Único para Residencias Médicas, realizado el 5 de marzo 2017 en la sede central de una universidad en Santo Domingo, estaba circulando antes de que este fuese ofrecido. Esto provocó un escándalo que llegó hasta la justicia tras el fraude de gran envergadura, donde varios estudiantes graduados de medicina participaron en el esquema. Estos aprobaron el examen y ya tenían las respuestas antes que se impartiera el mismo. Su fin era ostentar una de las 1,100 plazas de especialidades que ofrece el Ministerio de Salud Pública. Se logró evidenciar y procesar a los implicados con pruebas fehacientes y testimoniales por medio de las personas que colaboraron en la pesquisa.

Quiñones (2017), escritor cubano, publicó para la revista electrónica Cubanet otro problema relacionado con fraude académico. Este señaló que la génesis del problema se remonta a la década de 1970 y atribuye gran parte de la responsabilidad a la administración de Fidel Castro. Asimismo, puntualizó que, durante ese periodo, el sistema educativo impulsó la apertura masiva de escuelas en zonas rurales, acompañada de una intensa propaganda orientada a los supuestos éxitos docentes. Según Quiñones

(2017), los directores promovían el 100% de los estudiantes en sus escuelas con el propósito de recibir homenajes, asignaciones de autos, casas, vacaciones en Varadero y viajes por los hermanos países socialistas. Ante tal panorama, ningún director quería quedarse atrás, lo que provocó una avalancha de promociones. A juicio del autor, dicha manifestación desembocó en corrupción académica en el país cubano.

Cabe señalar que la doble moral, no es un mal creado por el castrismo, pero ocasionó que el fraude académico tuviese un impacto significativo. El impacto en los dirigentes castristas fue negativo debido a que promovían una imagen donde debían vivir apegados a la verdad y combatir toda corrupción. Además, debían reconocer que las escuelas, en unión con las familias, juegan un rol esencial en la formación de valores. No obstante, este comportamiento originaba un doble mensaje por parte de los profesores, ya que, mientras estos promovían la ética, a su vez, se fomentaban las prácticas engañosas. Quiñones (2017) concluyó que promover educadores con excelencia académica sin que cumplan con los parámetros establecidos, fomenta prácticas de fraude.

Por su parte, Cueto (2016) expuso que varios sectores de la isla de Cuba se expresaron ante este fenómeno del fraude académico. La reportera lamentó este hecho y argumentó que poner fin a esta mala conducta es algo difícil de erradicar. Por otro lado, Peralta (2023) señaló un caso de una profesora de nombre Yasmín Esquivel, a quien la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) le revocó las credenciales y la destituyó de su puesto de asesora de tesis universitaria por haber cometido plagio de su trabajo investigativo. La UNAM tomó una acción disciplinaria en un asunto de vital importancia, no solo por sus implicaciones inmediatas, sino por lo que estas decisiones pueden significar en el futuro.

Payne et al. (2026), en su trabajo titulado *Same rules, mixed messages: Exploring community perceptions of academic dishonesty in computing education*, analizaron cómo distintos actores del entorno educativo (estudiantes, asistentes de enseñanza y profesores) perciben la deshonestidad académica en cursos de computación. El estudio incluyó una muestra de 538 estudiantes universitarios, 21 asistentes y seis instructores, quienes evaluaron diferentes escenarios clasificándolos como trampa grave, leve o inexistente, además de explicar las posibles motivaciones detrás de estas conductas.

Los resultados evidenciaron discrepancias significativas entre los grupos: los profesores tienden a atribuir la deshonestidad a factores como la presión por las calificaciones o la falta de esfuerzo, mientras que los estudiantes y asistentes destacan deficiencias en conocimientos previos y problemas de manejo del tiempo. Asimismo, el estudio mostró que la expansión del aprendizaje en línea y el uso de herramientas de IA han elevado la ambigüedad sobre lo que constituye fraude académico. Los autores concluyeron que existe una falta de alineación en la interpretación de las normas académicas y recomendaron mejorar la comunicación y el diseño curricular para establecer límites más claros en contextos educativos contemporáneos.

Tecnología, Internet, Pandemias y Deshonestidad Académica

Eaton (2023) expresó que la IA ha transformado los procesos educativos al integrarse en diversas actividades de enseñanza y aprendizaje. Esto ha facilitado la producción de textos, la elaboración de presentaciones y la evaluación académica. La amplia utilización de herramientas de IA por parte de estudiantes y docentes refleja un cambio significativo en la dinámica educativa contemporánea. En este contexto, aunque la autora no abordó directamente el razonamiento crítico, su planteamiento sugiere la

necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan analizar y evaluar el contenido generado por estas tecnologías. De manera implícita, esto se relaciona con el fortalecimiento del pensamiento crítico y la integridad académica, ya que el uso responsable de la IA requiere del ejercicio del juicio ético y la toma de decisiones fundamentadas en entornos educativos.

De otro lado, Dey (2021) redactó un informe para la National Public Radio relacionado con el fraude académico durante la pandemia de COVID-19. Esto evidenció que, cuando las universidades cerraron o restringieron el acceso presencial, los estudiantes se mantenían tomando exámenes de manera remota en sus habitaciones, sin restricciones a teléfonos inteligentes y otras tecnologías. De acuerdo con el profesorado universitario, esto estimuló a nuevas formas de cometer plagio.

Dey (2021) también hizo referencia a un escándalo en California State University de fraude a gran escala al principio de la pandemia. Al respecto, una estudiante alegó que sus compañeros estaban compartiendo las respuestas de los exámenes a través del chat *GroupMe*. La colaboración no autorizada fue un factor importante en los informes de mala conducta en Virginia Commonwealth.

En otras noticias, Kaplan (2017) reportó para New York Post, que un estudiante de la escuela secundaria de la ciudad de Nueva York compitió en el examen de Regentes de Gotham en matemáticas y obtuvo sus respuestas por mensaje de texto. De la misma manera, los estudiantes cometían actos de fraude a través de alta tecnología como relojes inteligentes y cámaras pequeñas. Este tipo de fraude manifiesta la forma en que la tecnología ha facilitado las maneras actuales de cometer fraude académico (Kaplan, 2017).

Comas y Sureda (2007) exteriorizaron que la internet ha expandido el número de recursos y contenidos a los que se tiene acceso gratuita e instantáneamente, lo que ha provocado una avalancha de información sin posibilidad de retorno alguno. Esta situación ha generado un impacto e implicaciones en términos del proceso educativo en general. La problemática provoca que los académicos cuestionen sobre los usos que los estudiantes hacen de estas fuentes, recursos y contenidos digitales y cómo esto afecta su credibilidad en las presentaciones de sus trabajos.

Relacionado con lo anterior, Castro et al. (2017) señalaron que uno de los factores que han potenciado la deshonestidad académica ha sido el uso de la tecnología, especialmente la internet. De acuerdo con los autores, la información que está en línea facilita el libre acceso desde cualquier lugar. Destacaron, además, que el precipitante de este tipo de conducta es la falta de administración del tiempo y la pereza. Los participantes del estudio de Castro et al. (2017) señalaron que el reto de obtener buenas calificaciones, la adquisición del grado y el desconocimiento de las normas de la institución académica, los pueden llevar a la consecución de metas, aun cuando usen métodos pocos fiables.

En España, Morey et al. (2013) realizaron un estudio que reflejó la existencia de una predisposición al momento de plagiar con fuentes electrónicas. En este, se lograron identificar a muchos estudiantes realizando sus tareas a partir de fragmentos copiados de internet. Los investigadores mencionaron el uso de prácticas más alarmantes tales como: bajar un trabajo completo por internet y entregarlo como inédito o entregar un trabajo de años anteriores como propio y original.

En un artículo académico presentado por Gismondi (2006), se señaló que el fraude académico continúa siendo un problema persistente en los campus universitarios. Todo esto, a pesar de los avances teóricos en la comprensión del desarrollo moral para disuadir los mismos de tales prácticas. El autor formuló la siguiente pregunta. ¿Cómo se puede explicar este implacable problema del engaño? Según Gismondi, una posible justificación o explicación puede ser algunas de estas: programas académicos impartidos virtualmente; gran cantidad de contenido disponible para publicación; diversidad de instituciones que ofrecen grados académicos. Gismondi refirió que el nuevo entorno en las escuelas hace que el engaño sea racional y accesible.

En los últimos años, la web ha transformado la experiencia educativa de estudiantado universitario, alejándolo de los salones de clase y propiciando una mayor autonomía. El uso de la tecnología disponible en línea en sus conferencias, ha sido una práctica que los educadores han optado actualmente. El completar estudios y cursos académicos sin poner un pie en un ambiente académico real, se ha convertido en una nueva modalidad para los estudiantes debido a estos avances tecnológicos. Thichenor (2001, como se cita en Gismondi, 2006), indicó que la tecnología se ha expandido rápidamente, facilitando el acceso a conferencias y recursos en línea, lo que ha llevado al estudiantado a depender más del internet para realizar sus trabajos. Esto aporta a la conveniencia de la recopilación de información en los medios electrónicos y provee una vía de escape para que el estudiante pueda cometer fraude en sus proyectos académicos (Gismondi, 2006).

Browne (2020) detalló, para la cadena televisiva estadounidense CNN, que la Academia West Point fue estremecida por varios eventos de fraude académico estudiantil.

Destacó que, en los años (1951-1976 y el 2020), ocurrieron los mismos fenómenos. No obstante, el más significativo fue este último, donde 73 cadetes fueron identificados. Ante tal evento, el secretario de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos de América, Ryan Mc Carthy, se manifestó sobre los retos ante la pandemia del COVID-19 y la metodología de enseñanza remota indicando que, a pesar de eso, el código de honor de la institución continúa en vigor.

Los instructores de la Academia West Point descubrieron las irregularidades mientras evaluaban los exámenes de cálculo. Entre los hallazgos, dos estudiantes fueron exonerados por falta de pruebas. Otros cuatro cadetes renunciaron a la academia militar. De los 67 estudiantes restantes, 59 de ellos aceptaron la culpa y 55 lograron entrar en un programa de rehabilitación. De los 12 restantes, cuatro fueron expulsados y ocho de ellos apelaron por indicar que no estaban involucrados en el escándalo (Browne, 2020, p. 2).

Estrategias para Afrontar la Deshonestidad Académica

Hallak y Poisson (2007) expresaron que las estrategias para afrontar la deshonestidad académica representan un reto muy complejo. Los autores indicaron que se necesitan propuestas para afrontar el problema. Ante tal panorama, señalaron que no pueden proporcionar soluciones universales para afrontar estos retos. Hallak y Poisson reconocieron que los problemas académicos y la diversidad del fraude en este contexto, sumado a los factores sociales, provocan que cada país e institución académica puedan identificar las estrategias adecuadas para hacer frente a estos retos.

Hallak y Poisson (2007, p. 116) recomendaron tres estrategias para reducir el impacto de la deshonestidad. La primera, “garantizar la calidad y la acreditación para combatir la deshonestidad académica en la educación superior tanto nueva como

existente”. Esto ayudará a las instituciones a mejorar su política interna a adoptar procedimientos que garanticen la calidad y atiendan los procedimientos de acreditación. La segunda, “movilizar a las autoridades y al público en general contra el fraude”, lo que creará una conciencia colectiva sobre las enormes consecuencias sociales, económicas y éticas que pueden tener. Entre las consecuencias del fraude figuran una mayor desigualdad e injusticia en los procesos de selección del personal, escepticismo sobre el rendimiento de los sistemas de educación superior, los costes de introducir medidas de seguridad fiables.

Soto (2012) publicó un artículo en la revista electrónica E-Ciencias para la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de Costa Rica. En este, reveló unos errores que pueden incidir en el plagio académico. De acuerdo con el autor, el plagio se podría prevenir con una apropiada educación. De esta forma, los alumnos se van acostumbrando a citar correctamente para reducir el riesgo de cometer plagio accidental o sin intención. Estas formas de plagiar y otras como el parafraseo inapropiado, referencias perdidas, referencias falsas, fabricación de datos y robo de ideas (Soto, 2012, p. 6), atentan contra el interés del autor original, afectando el trabajo de los estudiantes.

Simha (2014) presentó el libro de McCabe, Butterfield y Treviño sobre el plagio académico de los estudiantes y la promoción de una cultura de integridad académica en el campus universitario. El objetivo primordial del libro es concientizar sobre la lucha continua entre maestros y estudiantes en el salón de clases relacionada con esta problemática. Según los autores, el cometer deshonestidad académica en la universidad es común, siendo esto un motivo de preocupación. McCabe et al. encontraron que varios de

los estudiantes encuestados expresaron que participaron de deshonestidad académica en el último año académico (pp.143-145).

Simha (2014) indicó lo que McCabe, Butterfield y Treviño recomendaron: la creación de una cultura en el campus universitario que promueva activamente la honestidad y desaliente la deshonestidad académica. Además, sugirieron un código de honor para la creación de un entorno ético y sólido. Los autores señalaron la necesidad de un enfoque universitario activo ante la predisposición de los estudiantes para cometer plagio académico. El código de honor y de conducta estudiantil ayudará a frenar la deshonestidad académica, según McCabe et al. (Simha, 2014). Estos concluyeron que la universidad es un lugar para el desarrollo intelectual y ético que impacta positivamente a los estudiantes a lo largo de sus vidas.

En la Universidad de Puerto Rico, Medina y Verdejo (2016) realizaron un estudio sobre el plagio en los estudiantes universitarios, con el objetivo de exponer la frecuencia de comportamientos asociados a la falta de honestidad académica. Estos datos se recopilaron de estudios realizados en universidades de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Puerto Rico. La deshonestidad académica y el plagio se lograron detectar en los exámenes, trabajos escritos y otras tareas académicas. Las autoras señalaron que el profesorado debe de identificar las incongruencias en las ideas, el vocabulario, el estilo, las citas de fuentes bibliográficas, entre otros elementos (p. 10). Medina y Verdejo exhortaron a observar aquellos elementos que revelan que se ha cometido fraude o plagio tales como: el utilizar distintas formas de citar, redactar con varios tipos de letra, el vocabulario fuera del léxico común del estudiante y cuando se utilizan referencias desconocidas o de fuentes no académicas. Estos hallazgos ponen de

manifiesto que el plagio es real y que se ha convertido en un problema que afecta las instituciones académicas.

En un artículo académico publicado por la Universidad de Arkansas, McHaney et al. (2016) presentaron puntos sobresalientes para trabajar con el plagio académico. Estos recomendaron dirigirse hacia la búsqueda de una amplia comprensión holística de las motivaciones que propician estas prácticas, en lugar de aplicar un castigo al estudiante. Asimismo, sugirieron que se debe prevenir, disuadir, reducir, detectar y manejar el plagio para promover la reflexión y la autocomprensión.

Los autores recomendaron tres medidas reflexivas para ayudar a modificar la cultura académica. La primera medida consiste en la creación de diálogos profundos entre instructor y estudiantes. El fin es ofrecer oportunidades para que estos reflexionen sobre sus trabajos y las fuentes usadas. Esta estrategia provee una oportunidad para discutir problemas relacionados con la presentación de asignaciones. Esto significa que los estudiantes pueden aprender de los errores sin miedo. La segunda medida es la presentación de un ensayo reflexivo escrito por los estudiantes que muestre cómo examinaron las circunstancias que los llevaron a cometer plagio. Además, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y su experiencia. Como tercera medida, McHaney et al. (2016) indicaron que los instructores deben leer sin prejuicios y reflexionar sobre los procesos. Los autores exhortaron a hacer del plagio una experiencia de aprendizaje, aunque no se aprueba. Además, enfatizaron en que la universidad no condona el plagio, pero reconoce los esfuerzos y busca transformar una mala experiencia en un proceso de aprendizaje (McHaney et al., 2016, p. 154).

Por su parte, Fass-Holmes (2017) escribió un artículo para el *Journal of International Student* donde expresó que los estudiantes, a menudo, cometen plagio por varios factores. Entre ellos está el que necesitan ayuda en su lectura y escritura, ya que no están relacionados con el idioma. Fass-Holmes indicó que las universidades necesitan proporcionar apoyo suficiente para el éxito académico de los estudiantes, esencial para que obtengan la asistencia que necesitan y así, tener éxito en sus esfuerzos académicos. El objetivo es reducir los riesgos de la incorporación de técnicas deshonestas al momento de completar un trabajo.

La deshonestidad académica, según Fass-Holmes (2017), puede deberse a una pobre comprensión sobre los procedimientos adecuados de citar o del mal uso de las referencias. Además, los estudiantes pueden estar experimentando estrés en sus vidas personales por la adaptación cultural, problemas conductuales y errar al citar o tomar poco cuidado al hacerlo. Esto puede provocar dificultades para aprender el material del curso y dificultad al momento de presentar el examen (Fass-Holmes, 2017, p. 649).

En la Universidad de Maryland, en College Park, establecieron códigos de honor para enfrentar la deshonestidad académica, según los investigadores McCabe y Pavela (2000). Estos códigos se fundamentaron en un fuerte papel del estudiante en la promoción y el mantenimiento de una cultura positiva de integridad académica. Los autores reconocieron la dificultad de su aplicabilidad en los campus grandes. Una realidad que se encuentra entre los códigos de honor académicos modificados y tradicionales es el tipo de sanciones empleadas. De acuerdo con McCabe y Pavela, muchos códigos tradicionales tienen fuertes sanciones; los códigos modificados,

generalmente, se enfatizan en las sanciones que están destinadas a la rehabilitación en lugar del castigo.

McCabe y Pavela (2000) indagaron sobre los castigos que están disponibles en códigos de honor y encontraron que estos se utilizan para ofensas múltiples o particularmente atroces. Típicamente, un estudiante recibirá una combinación de advertencia, asistencia obligatoria a un seminario de integridad académica, libertad condicional y/o una sanción de grado por una primera ofensa bajo un código de honor modificado. Mientras que, los campus con códigos modificados pueden detectar el fraude tanto como aquellos con códigos tradicionales y ven la deshonestidad académica de los estudiantes como un momento de aprendizaje.

En un artículo académico, Murray et al. (2016) indicaron que la deshonestidad académica en todas sus variantes es una preocupación genuina en cualquier entorno educativo. Estos usaron como marco de referencia un estudio cuantitativo que habían realizado. El objetivo de los autores fue proporcionar apoyo para los estudiantes de ingeniería con el fin de reducir el riesgo del plagio, aumentando el conocimiento sobre citar apropiadamente y eliminar la paráfrasis, para que no se convierta en una falta deliberada de integridad académica. Los estudiantes que tomaron cursos de escritura a nivel universitario y técnicas de comunicación cuando eran estudiantes de ingeniería de nivel superior, no lograron mejorar sobre la problemática del plagio.

Murray et al. (2016) recomendaron reducir el impacto del plagio, promoviendo esfuerzos que estén encaminados a educar a los estudiantes sobre el tema de la deshonestidad académica para que se erradique de manera imperativa. La evidencia suministrada por parte de los autores demuestra que la deshonestidad académica no es un

hecho aislado, sino que este fenómeno ha estado presente en varias universidades a través de los años.

La Universidad de Harvard publicó un artículo de una investigación realizada por Goldman (2016). El investigador recopiló ideas de los estudiantes a través de una encuesta sobre cómo desarrollar escuelas donde se fomente la colaboración para evitar el fraude académico. El estudio proporcionó conceptos sólidos sobre cómo crear comunidades académicas más éticas. Un estudiante indicó que no es necesario cometer fraude académico, siempre y cuando la enseñanza sea individualizada. Esta forma de enseñanza no se basaría en el tiempo de cada lección, sino, más bien, en ayudar a un estudiante a entender el material. Una estudiante coincidió con esta visión, indicando que no encontrarían la necesidad de incurrir en fraude si supieran que tienen la atención individualizada correcta hacia ellos por parte de sus profesores y realmente les mostraran que se preocupan por su aprendizaje.

La Universidad de Sevilla en el (2017) publicó unas guías para que los estudiantes eviten incidir en plagio. El problema del plagio se identificó por sus directivos y señalaron que el mismo es uno evidente, que no se limita a un área geográfica en específico, sino que se extiende a otras jurisdicciones. Ellos enfatizaron que los profesionales deben de alcanzar sus destrezas esperadas en cada materia y que sean competentes en sus funciones profesionales. La falta de destrezas afectará a los profesionales que enviarán las universidades a la sociedad, por ejemplo: ingenieros, médicos, banqueros, entre otros. La universidad recomendó el uso del programa anti-plagio *Turnitin* para la detección del plagio. También, exhortó a estudiantes, docentes y personal en general a utilizar la biblioteca como recurso para no cometer plagio.

En las normas académicas de National University de Puerto Rico (2019) se difundieron los principios de integridad académica, enfatizando en que no se tolerarán actos de falsificación. La institución indicó que bajo ningún concepto se permitirá el engaño o plagio. Entre los actos no permisivos se encuentran los siguientes: copiar, plagiar, inventar datos, citas, robo de exámenes, vender o distribuir exámenes robados, utilizar ediciones de textos de libros de miembros de facultad sin autorización; pero no se limita a estos o cualquier otro que sea deshonesto.

Síntesis de la Revisión de Literatura

El personal de las instituciones académicas no puede inferir que los estudiantes se comporten de acuerdo con las reglas éticas y morales no escritas o en un código del reglamento estudiantil. McCabe et al. (2001) reseñó que una manera de minimizar el impacto del plagio en las universidades es difundir las reglas y códigos a los que los estudiantes están sujetos. Sin embargo, señaló que los documentos deben producirse en colaboración con los estudiantes. De esta manera, sería más fácil establecer las reglas para minimizar la deshonestidad académica. De no ser así, no generarán cambios en el estudiantado.

La literatura examinada de López (2012), Konikova (2013) y Martínez et al. (2015), dan una fuerte impresión sobre la problemática de la deshonestidad académica. A través de los investigadores citados y otros que conforman la revisión de literatura, se puede evidenciar que el comportamiento moral y el razonamiento ético de los estudiantes, en un gran porcentaje, parece estar arraigado a prácticas deshonestas de plagio. Bandura (1982) expuso que puede existir una modificación conductual donde se puede cambiar y fortalecer una conducta ética a través de la atención centrada en el área y un diálogo ético

abierto y continuo. Esta visión fue compartida por Satir (1991), en su Teoría de la Comunicación.

Se espera que cada profesor refuerce esta área para mejorar el desarrollo de profesionales competentes. Esto crearía un adecuado entorno socio-moral para el desarrollo académico, que es lo que las universidades deberían fomentar en sus estudiantes. Sería una herramienta útil tanto en su vida cotidiana, como en sus actividades profesionales, reconociendo que la sociedad se beneficiaría recibiendo profesionales altamente competentes y calificados.

En la revisión de literatura se evidencia, además, que existen diversas formas de plagio y múltiples de razones para incurrir en este (Castro et al., 2017). Además, el sexo no fue significativo en los países anglosajones ni en el Caribe, no así en culturas orientales. McCabe (2005) ha documentado la presencia del plagio académico, sin observar diferencias significativas en función del género y las escalas de moralidad, tanto de Kohlberg (1981), como Gilligan (1982).

Luego de completar la revisión de literatura, el investigador principal puede inferir que los estudiantes universitarios pueden cometer plagio académico por varias razones: contenidos académicos complejos, pobre conocimiento de la materia, aplazamiento al momento de realizar los trabajos, entre otros (Ordóñez et al., 2006). Además, la perspectiva de género no ha sido significativa en estudios realizados. La revisión de literatura aporta información relevante para estudios futuros sobre el mismo fenómeno.

Aportaciones de los Hallazgos

Los hallazgos encontrados por el investigador ayudarán a identificar, explicar y ofrecer alternativas del fenómeno en futuras investigaciones. Es indispensable que este estudio cuantitativo aporte las posibilidades reales de ser replicado en otras áreas geográficas y, a su vez, sostenga la validez externa de los resultados. Esta investigación contribuirá al desarrollo del conocimiento sobre las prácticas empleadas por los estudiantes para adquirir su grado académico. Con este propósito, se pueden implementar estrategias asertivas y su aplicabilidad a la realidad actual sobre las técnicas empleadas por los estudiantes para alcanzar sus metas académicas.

La investigación será una herramienta para describir las estrategias que emplean los estudiantes de maestría al momento de presentar sus trabajos académicos. Esto se logra a través del cuestionario que estos completaron. Los resultados se compartirán con los rectores de los recintos universitarios donde se tomen las muestras. Estos podrán conocer, de primera mano, las técnicas empleadas por los estudiantes para cumplir con las exigencias académicas. Los resultados de esta investigación también contribuirán con información, contextualización de las teorías y la práctica para favorecer a la creación de una herramienta cónsona con la realidad académica de la sociedad puertorriqueña.

La revisión de literatura recopilada sugiere que la problemática estudiantil es alarmante en referencia a las técnicas empleadas por los estudiantes para la obtención del grado académico. El fenómeno presentado es uno de carácter internacional y ha involucrado figuras políticas que han dimitido de sus puestos por señalamientos relacionados con el plagio. Cuando el plagio es descubierto, según Konnicova (2013), deja entrever una falta de fortaleza moral y de educación.

Limitaciones de la Revisión de Literatura

Araujo (2011) acentuó que existen varias limitaciones respecto a la revisión de literatura. Según el autor, las bases de datos de más fácil acceso se encuentran sesgadas hacia las publicaciones anglosajonas, siendo esto una limitación al momento de revisar la literatura. Entre las investigaciones que están menos representadas y publicadas se encuentran la asiática, europea y las realizadas en países latinoamericanos. Otra limitación en la revisión de literatura son los sesgos en las publicaciones y pobres destrezas en la búsqueda en la web, ya que muchos profesionales carecen de destrezas. Se han usado estudios tomando en consideración otras culturas, lo que hace difícil poderlos referenciar en otros lugares.

Capítulo III.

Método

En este capítulo se presenta la metodología utilizada para determinar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición, en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). Las variables de objeto del estudio fueron las de inferir, argumentar y asumir una posición, que pueden llevar a los estudiantes de maestría a incurrir en deshonestidad académica. Se presenta el método del diseño de investigación, la población, la muestra, el instrumento de investigación, los procedimientos para recopilar los datos, información del comité de expertos, el estudio piloto, estudio formal y finalmente, el diseño estadístico donde se analizaron los datos que se recopilaron para su respectiva presentación haciendo uso del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 31).

Diseño de la Investigación

El diseño de esta investigación fue cuantitativo. Con los datos numéricos que se generan, se pudo cuantificar, comparar y analizar fácilmente. El enfoque de la fue de corte transaccional, ya que permitió al investigador tomar los datos en un solo momento y en el lugar previamente determinado. La investigación fue de alcance descriptivo correlacional, no se hicieron cambios en el sujeto investigado y, además, el investigador no manipuló las variables (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este estudio tuvo un alcance correlacional, ya que describe la relación entre las variables del estudio en un momento

determinado. Según los autores mencionados, los diseños descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

De igual forma, Hernández-Sampieri et al. (2014) afirmaron que la planificación de un estudio con diseño cuantitativo consiste, fundamentalmente, en la estrategia y el plan de trabajo definido por el investigador y el mismo debe de ser coherente con el planteamiento del problema de investigación. Se busca determinar si las variables están correlacionadas entre sí. Este estudio de correlaciones de variables está alineado a los postulados de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982), donde las variables están representadas en ambas teorías por medio de premisas que expresadas en situaciones simuladas. El propósito fue analizar si un aumento o disminución en una de las variables coincide con un aumento o disminución en las otras variables. Es muy importante tener en cuenta que una posible correlación no implica causa y efecto.

En esta misma línea, se enfatiza que el diseño de investigación se elaboró con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos del estudio. En cuanto a sus características, Barrantes (2002, p. 112-124) indicó que el plan de trabajo, dentro del enfoque cuantitativo, es completo, estructurado, minucioso, detallado y cronogramado. Asimismo, debe contener los instrumentos de recolección de la información.

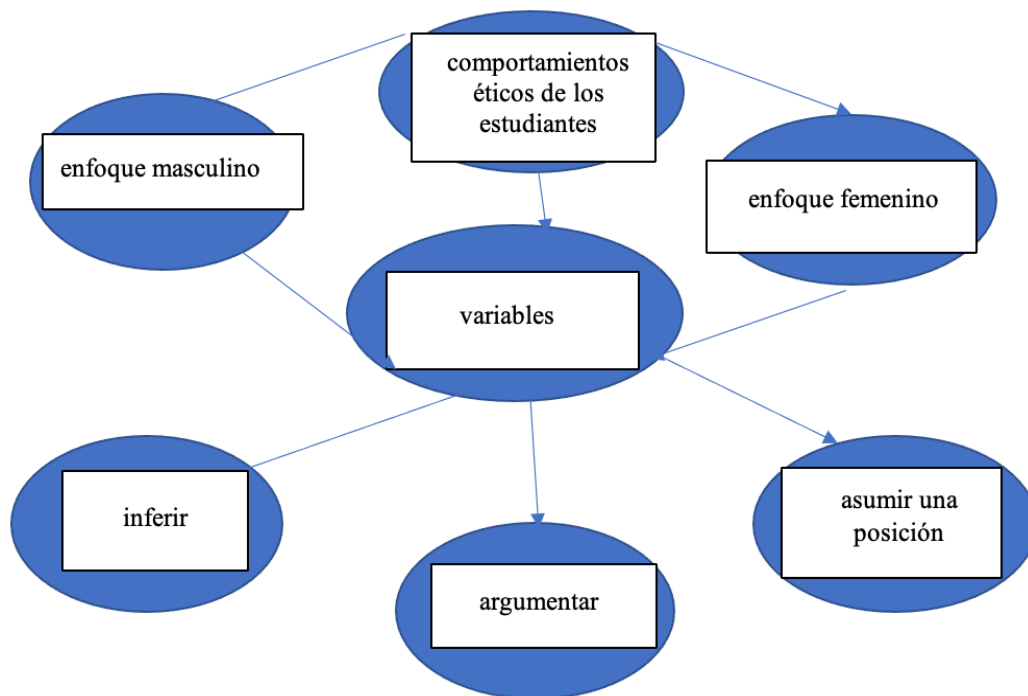
Se correlacionó este fenómeno social en relación con el género, según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). Para ello, se trabajó con las variables de inferir, argumentar y asumir una posición relacionadas con el fenómeno según descrito en la pregunta de investigación, que representan características grupales de los estudiantes de maestría que

pueden estar en riesgo de cometer deshonestidad académica. Este estudio de correlaciones de variables está alineado a los postulados de Kohlberg y Gilligan, donde estas representan ambas teorías por medio de premisas que expresadas en situaciones simuladas.

La Figura 2 presenta la integración de las variables de inferir, argumentar y asumir una posición de los estudiantes de maestría. Estas variables constituyen la esencia de las teorías que fundamentaron esta investigación. Estas se analizaron en función del género de los participantes.

Figura 2

Integración de las variables de acuerdo con el género



Nota. Figura diseñada por el investigador

El diseño que usó el investigador tuvo el fin facilitar el análisis y la evaluación del posible problema de la dispersión o alineación entre dos variables en una población. Esto se analizó tomando en consideración las variables expresadas de la Figura 2 desde las Teorías de Kohlberg (1981), en el enfoque masculino y la Teoría de Gilligan (1982), en el enfoque femenino. Este tipo de diseño de investigación cuantitativa proporcionó una descripción y medición, mediante coeficientes de correlación del conocido concepto de relación o correlación lineal de variables Spearman.

Esta relación o correlación de variables no implicó causa y efecto de las variables de interés, pero sí, cómo se alinearon positiva o negativamente, dada las presunciones de las preguntas de investigación. Se utilizó como diseño para la investigación, el estudio no experimental cuantitativo. Este fue a través de la aplicación de un cuestionario escala tipo *Likert*, ya que los datos se recopilaban directamente de los sujetos investigados, sin manipular o controlar las variables del estudio.

El análisis de los datos de la muestra recopilada de los estudiantes fue analizado por medio del programa estadístico SPSS 31 y el mismo estará a cargo de un experto en dicho programa. La validez del estudio estuvo a cargo de un comité de expertos del comité de disertación. Además, se realizó un estudio piloto para evaluar si el estudio tiene confiabilidad. El diseño descrito fue una herramienta útil para poder determinar las posibles relaciones entre las variables antes descritas.

Participantes de Investigación

La población de este estudio estuvo compuesta por 659 estudiantes de maestría de una universidad privada de Puerto Rico de los recintos de Aguadilla, Arecibo, Ponce, Guayama y San Germán. Se tomó en consideración un sondeo realizado por el

investigador principal de acuerdo con la información ofrecida por los recintos universitarios. Solo Aguadilla, Arecibo y San Germán tuvieron muestras disponibles de manera presencial. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). Se refiere a la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen unas características en común que se estudian y dan origen a los datos de la investigación.

Por otro lado, la muestra del estudio la conformaron 64 estudiantes: 32 del género femenino y 32 del masculino. De estos, 20 estudiantes constituyeron la muestra del estudio piloto: 10 féminas y 10 varones. Para el estudio formal, se usó una cantidad de 44 participantes (22 por cada género). La muestra para ambos estudios fue por disponibilidad y se contactaron de manera presencial por el asistente del investigador principal. No hubo compensación económica alguna. Sin embargo, los estudiantes del estudio tuvieron beneficios indirectos tales como: incremento del conocimiento sobre la honestidad académica, mejora de la autoestima y adquisición de conocimiento sobre teorías y conceptos relacionados con el tema de investigación.

Los participantes del estudio formal se beneficiaron en términos del desarrollo de una conciencia sobre la importancia de abstenerse de no cometer deshonestidad académica. El investigador desarrolló un cuestionario tipo *Likert*, implementado en el estudio piloto donde se presentaron situaciones simuladas y los estudiantes tuvieron que decidir de acuerdo con su mejor criterio, usando como marco de referencia los dilemas morales de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). Cabe destacar que los participantes del estudio piloto no formaron parte del de estudio formal. El investigador cumplió con el

protocolo establecido por los parámetros del Institutional Review Board (IRB) de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Además, solicitó la autorización pertinente a las entidades correspondientes para realizar el estudio.

Identificación de los Participantes

El asistente del investigador principal identificó a los participantes siguiendo los protocolos de la IRB. Además, se veló por las medidas que están vigentes al momento del reclutamiento de los participantes para el estudio piloto, sobre la pandemia del COVID19. Los estudiantes que cumplieron los criterios de inclusión se acercaron al asistente del investigador y este, luego de evaluar los criterios, le dio acceso al consentimiento informado y al instrumento.

El asistente del investigador principal estableció el contacto con los candidatos del estudio piloto siguiendo las guías existentes del Departamento de Salud. Luego, compartió boletines informativos y visitas a la institución académica y sus áreas comunes, tales como la biblioteca, centro de estudiantes y cafetería, con el propósito de para desplegar el boletín informativo y entregar el consentimiento informado sobre el estudio que se llevó a cabo.

Los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión y que completaron la hoja de consentimiento lograron participar del estudio piloto. El reclutamiento fue en persona, cumpliendo con los criterios de inclusión. Se logró identificarlos en los salones de clases de maestría. Se les entregó una hoja suelta informativa en el centro de estudiantes, cafetería y la biblioteca. Los interesados en participar lo manifestaron al asistente y lograron ser parte del proceso con el investigador o con la asistente.

La siguiente Tabla 1 presenta la población de estudiantes por cada recinto de la Universidad Interamericana de Puerto Rico que utilizó para tomar la muestra. Estos se presentan por niveles educativos de maestría y son estudiantes universitarios, independientes y con autorización recibida del rector de cada recinto universitario.

Tabla 1

Distribución de participantes por recinto académico

Estudio	Pueblo	Cantidad género femenino	Cantidad género masculino	Total
Formal	Arecibo	10 del género femenino	2 del género masculino	12
Formal	Ponce	0 del género femenino	0 del género masculino	0
Formal	Guayama	0 del género femenino	0 del género masculino	0
Formal	Aguadilla	12 del género femenino	20 del género masculino	32
Total				44

La Tabla 2 muestra la población de estudiantes de maestría por cada recinto.

Tabla 2

Población de estudiantes de maestría por cada recinto universitario

Población de estudiantes de maestría	Total de estudiantes por cada recinto
Aguadilla	175
Arecibo	88
Ponce	53
Guayama	178
San Germán	135
Total	629

La Tabla 3 presenta la distribución de participantes por género y nivel de estudio.

Tabla 3

Distribución de participantes por género y nivel de estudio

Categoría	Piloto (n = 20)	Formal (n = 44)
Femenino	10	22
Masculino	10	22
Total, por grupo	20	44

Nota. La muestra total estuvo compuesta por 64 participantes, distribuidos en dos grupos: piloto y formal.

Criterios de Inclusión para la Selección de la Muestra. Para la selección de la muestra, se procedió a seleccionar a los estudiantes participantes del estudio de acuerdo con las variables de análisis, para proporcionar una descripción de este estudio. El investigador utilizó los siguientes criterios de inclusión de acuerdo con los objetivos de la investigación:

- estudiantes que estén cursando el grado de maestría en una universidad privada de Aguadilla, Arecibo, Ponce, Guayama y San Germán,
- estudiantes que estén cursando su maestría de manera presencial,
- estudiantes de ambos géneros (masculino o femenino),
- estudiantes que den su consentimiento para participar (ver apéndice L) y,
- estudiantes mayores de 21 años.

Criterios de Exclusión.

- estudiantes universitarios de bachillerato y doctorado,
- estudiantes que sean de universidades públicas de Puerto Rico,
- estudiantes menores de 21 años,

- que estudien a distancia, y
- estudiantes que tengan consanguinidad con el investigador, familiares o amigos.

Instrumento de Medición

El investigador desarrolló un cuestionario para medir las variables: inferir, argumentar y asumir una posición. El mismo consiste de una escala tipo *Likert* con valor de 4 al 1. Este consta de 24 ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, a través de los cuales se le solicita la reacción de los participantes. El cuestionario constó de las siguientes partes:

1. Parte I: Instrucciones
2. Parte II: Situación hipotética sobre Víctor. Esta parte se analizó de acuerdo con la Teoría de Kohlberg (1981) sobre: inferir, argumentar, asumir una posición.
3. Parte III: Situación hipotética sobre Juanita, de acuerdo con la Teoría de la Ética de Gilligan (1982).

Planilla para la Evaluación del Comité de Expertos

El investigador principal desarrolló una planilla (ver Apéndice B): Planilla evaluativa para medir inferencia, argumentar y asumir una posición según la moral de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). Esta se revisó, evaluó y certificó por cinco expertos competentes que incluyeron a especialistas en Currículo y Enseñanza y Liderazgo Educativo. El investigador solicitó que el instrumento se evaluara tomando en consideración los postulados de Kohlberg y Gilligan. Para ello, el investigador proveyó un resumen de ambas teorías para la facilitar el proceso evaluativo. El propósito fue

determinar si cada premisa guarda relación con los postulados de Kohlberg y Gilligan. Por consiguiente, se empleó la fórmula de Alberto y Troutman (1982) con el fin de determinar la validez del instrumento de recopilación de datos.

$$\text{Porcentaje de Acuerdo} = \left(\frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \right) \times 100$$

$$\text{Índice de Validez} = \left(\frac{\text{Número de ítems aceptados}}{\text{Total de ítems propuestos}} \right) \times 100$$

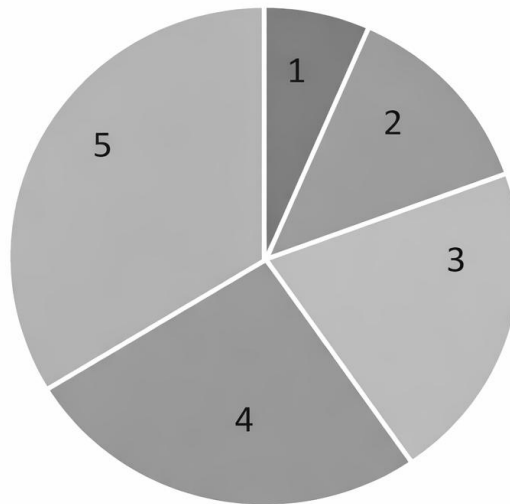
Validez. Hernández-Sampieri et al. (2014) definieron la validez como el grado en que un instrumento mide la variable que se pretende medir. Para poder validar el instrumento, se seleccionó un panel de expertos (*face validity*) compuesto por cinco profesionales que accedieron libremente a emitir su evaluación en la revisión del instrumento. Además, Gilbert Sax (1979) señaló que el estudio debe tener validez de *face validity*. Para la validez, se debe revisar, evaluar y certificar conceptos: los objetivos, preguntas y cualquier otro contenido y procedimientos que los expertos consideren necesario. En esta investigación, el investigador principal utilizó este concepto de Sax, junto con los conceptos de consistencia interna (CI), *split-half technique* (Spearman-Brown Formula) y la técnica *Interobserver reliability coefficient* en las premisas de cada parte del cuestionario

El investigador le solicitó a un grupo de cinco expertos que le asignara un valor al instrumento con escala tipo *Likert*, con valores del 1 al 5, siendo el 5 el más alto y 1 el más bajo. Los jueces tenían la libertad de que sometieran cualquier recomendación que ellos estimaran pertinente para el beneficio del investigador y de la propuesta de investigación. Estos expertos utilizaron una planilla diseñada por el investigador principal

para revisar, evaluar y certificar que el instrumento se alinea correctamente con la pregunta de la investigación, los objetivos y las subpreguntas. A continuación, la Figura 3 presenta la escala valorativa en el cuestionario de los expertos.

Figura 3

Distribución en porciones correspondientes a las respuestas del cuestionario evaluativo



Nota. Se usó la escala: 5 = Excelente; 4 = Bueno; 3 = Moderado; 2 = Pobre; 1 = Deficiente

Confiabilidad. La confiabilidad es el grado en que un instrumento de medición es administrado y produce resultados iguales, considerado de vital importancia en una investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014). Para determinar la confiabilidad del instrumento y luego de recibir la IRB (Apéndice H) de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, se efectuó un estudio piloto con 20 de los cuestionarios contestados por los estudiantes de maestría del recinto San Germán. El estudio piloto proveyó la confiabilidad; de cumplir con los criterios mencionados, se podía llevar a cabo el estudio formal. El estudio consistió en aplicar el instrumento a participantes que cumplieron con

los criterios de inclusión. Se seleccionaron estudiantes de maestría de una universidad de Puerto Rico del recinto del pueblo de San Germán. Los participantes se seleccionaron por disponibilidad: 10 del género masculino y 10 del género femenino, todos de nivel de maestría. Se les ofreció un consentimiento informado mediante el cual indicaron si deseaban participar o no en el estudio.

La muestra utilizada para el piloto no formó parte del estudio formal. A los participantes se les informó sobre los alcances del estudio y se les proveyó la oportunidad de retirarse del mismo cuando así lo desearan, sin penalidad alguna. Asimismo, se resguardó la integridad física y emocional de los participantes, siguiendo los procedimientos del IRB para estudios con seres humanos. El análisis estadístico se centró en la validez del contenido del instrumento, la media, la desviación estándar, la varianza y el coeficiente de consistencia interna (CI): Alpha de Cronbach. Para interpretar los resultados, se determinó un CI de $\pm .80$. El análisis producido por el programador de datos, mediante SPSS, consta de dos partes. La primera es una situación hipotética de un estudiante universitario llamado Víctor y la segunda parte de una estudiante llamada Juanita. La primera parte tiene doce premisas tamizadas con la Teoría Moral de Kohlberg (1981) y la segunda parte cuenta con la misma cantidad de premisas evaluada bajo la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1982). A continuación, se presenta el análisis de la confiabilidad del instrumento de investigación de acuerdo con el estudio piloto.

Tabla 4

Resultado estadístico de los expertos, caso de Víctor según teoría de Kohlberg

Variables Destrezas	Media	Desv. Estándar	Varianza	Alpha Cronbach
Inferir	4.5333	0.5907	0.3489	0.929
Argumentar	4.6833	0.7186	0.5164	0.771
Asumir una posición	4.600	.7118	.5067	0.883

Nota. Fuente: Estadística descriptiva SPSS, versión 31

Los datos de la Tabla 4 del caso de Víctor indicaron que la variable *Destreza de Inferir* arrojó los siguientes valores: La media fue 4.5333, con una desviación estándar de 0.5907 y la varianza arrojó 0.3489 con un Alpha de Cronbach de $CI = .929$, lo que indica una alta confiabilidad, ya que se acerca al 1 y se aleja significativamente del 0. En la variable de la *Destreza de Argumentar*: la media reflejó un valor de 4.6833, con una desviación estándar de 0.7186. La varianza expresó un valor de 0.5164 y el Alpha de Cronbach de $CI = 0.771$, siendo este un valor aceptable, ya que se aleja del 0 y excede el 70% de lo esperado. Con respecto a la variable de la *Destreza de Asumir una Posición*, la media es de 4.6000, con una desviación estándar de .7118 y la varianza es de 0.5067. Los resultados que produjo el Alpha de Cronbach de $CI = 0.883$ acercándose a 1, cumple con las expectativas esperadas.

La Tabla 5 presenta los resultados estadísticos de los expertos, en el caso hipotético de Juanita, según Gilligan (1982).

Tabla 5

Resultados estadísticos de los expertos, caso de Juanita de acuerdo con Gilligan

Variables Destrezas	Media	Desv. Estándar	Varianza	Alpha Cronbach
Inferir	4.4500	0.7837	0.6142	0.934
Argumentar	4.600	0.7789	0.6067	0.838
Asumir una posición	4.067	.1.1528	1.3289	0.895

Nota. Fuente: Estadística descriptiva SPSS, versión 31

Según los hallazgos del análisis estadístico, este arrojó que, de la parte II del caso de Juanita, la variable *Destreza de Inferir* produjo los siguientes valores: la media con 4.4500, el comportamiento de la desviación estándar fue de 0.7837, con una varianza de 0.6142. Además, el Alpha de Cronbach de CI= 0.934, lo que muestra una alta confiabilidad, ya que se acerca al 1 y se aleja significativamente del 0. La variable de la *Destreza de Argumentar* arrojó los siguientes valores: la media reflejó un valor de 4.6000 y una desviación estándar de 0.7789; la varianza con un valor de 0.6067 y el Alpha de Cronbach de CI= 0.838, siendo este un valor aceptable, ya que se aleja del 0 y excede el 70% de lo esperado. Con respecto a la variable de la *Destreza de Asumir una Posición*, la media es de 4.0667 con una desviación estándar de 1.1528 y una varianza de 1.3289. El Alpha de Cronbach de CI = 0.895, acercándose a 1, muestra que cumple con las expectativas esperadas del coeficiente.

Luego de revisar los resultados obtenidos en ambas situaciones hipotéticas, se puede concluir que el análisis estadístico aplicado al instrumento le da confiabilidad, ofreciendo un comportamiento muy similar en cada una de las variables, aportando un

alto grado de consistencia. Se logró demostrar que el instrumento es capaz de alcanzar el grado máximo de exactitud y confiabilidad sobre los resultados obtenidos.

Procedimientos del Estudio Piloto

El investigador principal, luego de recibir las respectivas autorizaciones por el Comité de Disertación, sometió a la Escuela de Estudios Graduados los capítulos y la documentación relacionada con la propuesta. Posteriormente, el estudiante sometió la propuesta vía correo electrónico a través de la plataforma del IRB. Este comité de ética tomó la decisión de aprobar el estudio piloto. Se evidenció que el estudio piloto midió la confiabilidad de los datos. Posteriormente, el investigador principal condujo un estudio piloto en un recinto universitario de la ciudad de San Germán. La muestra del estudio piloto constó de 20 estudiantes (10 del género femenino y 10 del género masculino). El objetivo fue explorar los resultados y la viabilidad del estudio.

Se desplegaron boletines informativos en los tabloncillos de edictos en diversas áreas comunes de la institución sobre los alcances del estudio a realizarse. En el boletín se incluyó el teléfono del investigador y el título del estudio, así como los criterios de inclusión para que los estudiantes que cumplieran con estos pudieran participar. Los estudiantes fueron contactados por el asistente del investigador de manera presencial en las áreas de la cafetería y la biblioteca, con el fin de no afectar los periodos lectivos. Dichos participantes fueron del recinto académico de San Germán y no formaron parte del estudio formal. El investigador utilizó, para el estudio piloto, aquellos estudiantes que manifestaron interés en participar.

Se realizó un análisis de confiabilidad del instrumento por género con el propósito de evaluar la consistencia interna de los ítems en cada grupo. Los resultados evidenciaron

que el coeficiente Alfa de Cronbach para el grupo femenino fue de $\alpha = .828$, lo que indica un nivel de confiabilidad bueno. Por su parte, el grupo masculino obtuvo un coeficiente de $\alpha = .762$, correspondiente a un nivel de confiabilidad aceptable. Estos hallazgos sugieren que el instrumento presenta una adecuada consistencia interna en ambos grupos, siendo ligeramente superior en el grupo femenino. En conjunto, los resultados respaldan la fiabilidad del instrumento para su aplicación en la fase principal del estudio. La Tabla 6 presenta estas estadísticas.

Tabla 6

Estadísticas de fiabilidad del instrumento por género (n = 20)

Grupo	Alfa de Cronbach	N de ítems	Interpretación
Género femenino (F)	.828	24	Buena confiabilidad
Género masculino (M)	.762	24	Confiabilidad aceptable

La Tabla 7 muestra las actividades que el investigador realizó en el estudio piloto.

Tabla 7

Actividades realizadas en el estudio piloto

Actividades	Fechas	Encargado
Aprobación por parte de la Junta de Revisión Institucional (IRB)	04/2025	Investigador
Informar al Rector del Recinto de San Germán	09/2025	Investigador
Coordinar en el recinto la orientación, instalación de opúsculos en los tableros de edictos	10/2025	Investigador
Orientación a los estudiantes interesados.	10/2025	Investigador
Distribución del cuestionario	10/2025	Investigador
Recopilación del cuestionario	10/2025	Investigador
Análisis de datos	11/2025	Investigador
Envío de los resultados al IRB	12/2025	Investigador

Procedimiento para el Estudio Formal

El investigador principal, luego de haber obtenido la autorización IRB para realizar el estudio formal, compartió la misma con los rectores de los recintos universitarios para obtener el acceso al asistente del investigador para contactar los estudiantes. Los boletines informativos sobre los alcances del estudio a realizarse se desplegaron en tableros de edictos. En el boletín se incluyó teléfono del investigador y título del estudio. Los estudiantes fueron contactados por el asistente del investigador presencialmente en las áreas de cafetería y biblioteca de la institución para no afectar los periodos lectivos.

En el boletín informativo se desglosaron los criterios de inclusión. De esta manera, el investigador principal estuvo en capacidad de aplicar el instrumento en los recintos universitarios identificados con los estudiantes de maestría que cumplieron los dichos criterios. Aquellos estudiantes que no cumplieron con los mismos, no formaron parte de la investigación.

Se tomó en consideración que la participación era una voluntaria y que aceptaron participar o no a través de una marca de cotejo en el documento de consentimiento informado: ____ Sí deseo participar; ____ No deseo participar. Los datos se obtuvieron a partir de la información recabada con cuestionarios estructurados en situaciones simuladas. Se administró el instrumento a 44 estudiantes de maestría de una universidad de Puerto Rico de los recintos de Aguadilla y Arecibo. Este estudio examinó la relación que existe entre las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición para satisfacer las exigencias del grado, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral

sin importar el género de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). La Tabla 8 presenta las actividades que se llevaron a cabo en el estudio formal.

Tabla 8

Actividades realizadas en el estudio formal

Actividades	Fecha	Encargado
Autorización del Institutional Review Board sobre la confiabilidad de los resultados del estudio piloto	01/2026	Investigador
El investigador se comunicó con los rectores de Arecibo, Aguadilla, Ponce y Guayama y coordinó para solicitar acceso a los recintos universitarios para la promoción y orientación a los participantes	01/2026	Investigador
Promoción en boletines informativos y orientación sobre los alcances del estudio formal	01/2026	Investigador
Distribución del cuestionario	01/2026	Investigador
Recopilación de los datos	02/2026	Investigador
Análisis de los datos	03/2026	Investigador
Defensa de propuesta	04/2026	Investigador

Análisis Estadístico

La Tabla 9 muestra el análisis estadístico aplicado a la subpreguntas de investigación.

Tabla 9

Análisis estadístico aplicado a las subpreguntas de investigación

Subpreguntas	Análisis estadístico
1. ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Kohlberg (1981)?	Moda, media, mediana, desviación estándar y porcentaje

Subpreguntas	Análisis estadístico
2. ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género femenino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Kohlberg (1981)?	Moda, media, mediana, desviación estándar y porciento
3. ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1981)?	Moda, media, mediana, desviación estándar y porciento
4. ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género femenino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1981)?	Moda, media, mediana, desviación estándar y porciento
5. ¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género masculino y del género femenino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento Ético y Moral de la Teoría de Kohlberg (1981)?	Coeficiente de Spearman con Chi Square
6. ¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran las estudiantes del género femenino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1982)?	Coeficiente de Spearman con Chi Square

Capítulo IV.

Hallazgos

El propósito de este capítulo fue analizar la relación entre las destrezas de razonamiento crítico en estudiantes de maestría, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral propuestas por Kohlberg (1981) y Gilligan (1982). En este capítulo se presentan los datos que dan respuesta a las preguntas de investigación. Estos se recopilaron mediante un instrumento diseñado por el investigador para medir las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición en situaciones simuladas relacionadas con las exigencias del grado académico. A continuación, se presentan las preguntas de investigación y los hallazgos correspondientes a cada una de ellas.

Preguntas de Investigación

Primera Subpregunta de Investigación

La primera subpregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Kohlberg (1981)? Para contestar esta subpregunta, se realizó un análisis descriptivo de las tres destrezas evaluadas: inferir, argumentar y asumir una posición, utilizando medidas de tendencia central y dispersión, tales como la media, mediana, moda y desviación estándar. Asimismo, se analizaron las distribuciones porcentuales por categorías de respuesta en la escala *Likert* de cuatro puntos.

Con el propósito de complementar el análisis descriptivo previamente presentado, se examinó la distribución porcentual de las respuestas en cada una de las categorías de la escala. En la destreza de inferir (Kohlberg, 1981), la mayor concentración de respuestas se ubicó en la categoría 2 (*En desacuerdo*) con un 77.3%, seguida de un 13.6% en la categoría 3 (*De acuerdo*). Mientras que, solo un 4.5% se distribuyó en las categorías extremas. Este patrón refleja una tendencia predominante hacia niveles moderados de desacuerdo en la capacidad de inferir implicaciones morales.

En cuanto a la destreza de argumentar (Kohlberg, 1981), el 86.4% de los participantes se concentró en la categoría 2. Esto representa el nivel más alto de concentración dentro de una sola categoría entre las destrezas evaluadas. El hallazgo sugiere limitaciones más marcadas en la capacidad de elaborar argumentos éticos fundamentados en principios normativos.

Por su parte, la destreza de asumir una posición (Kohlberg, 1981) mostró una distribución ligeramente más favorable, con un 22.7% de los participantes en la categoría 3 (*De acuerdo*), aunque la mayoría (77.3%) permaneció en la categoría 2. En este resultado se evidenció una mayor disposición hacia la toma de decisiones éticas en comparación con las otras destrezas, aunque esta se mantuvo dentro de niveles moderados. En conjunto, la distribución de las respuestas evidencia un patrón consistente hacia categorías intermedias de la escala, lo que refuerza la interpretación de un razonamiento moral predominantemente convencional en el grupo masculino.

La Tabla 10 presenta los estadísticos descriptivos de las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Kohlberg (1981), evidenciando que asumir una posición obtuvo la media más alta, mientras que argumentar reflejó la mayor

dispersión. En conjunto, los resultados sugieren un desarrollo moderado de las habilidades evaluadas, con diferencias en la consistencia de las respuestas entre los participantes.

Tabla 10

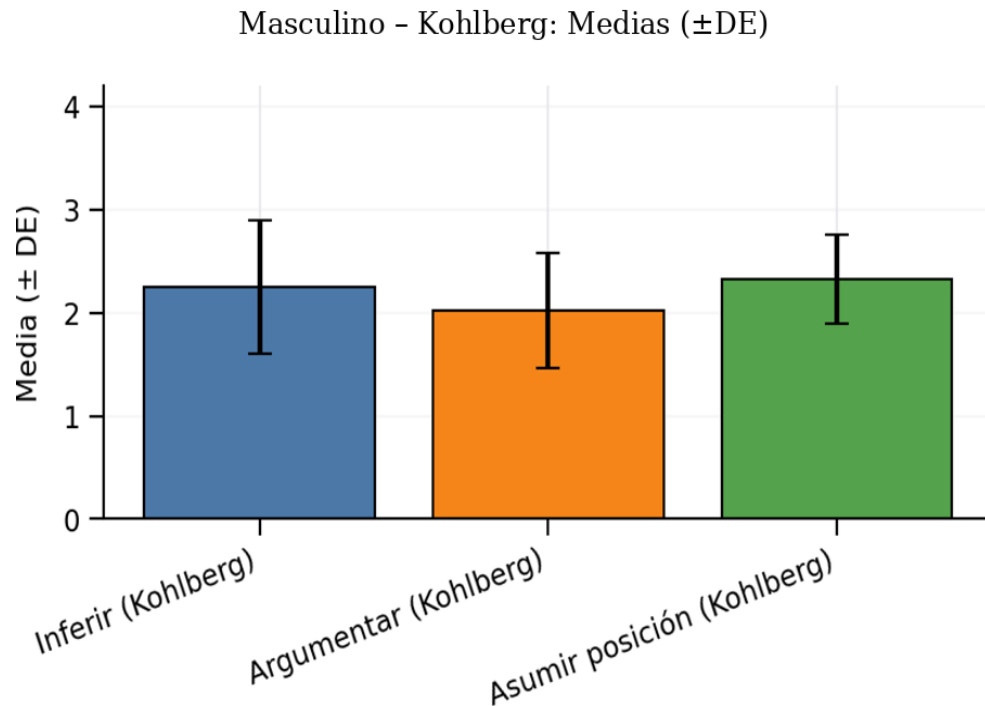
Estadística descriptiva y desviación estándar de las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Kohlberg (1981)

Variable	Moda	Mediana	Moda	Desv. Est.	n
Inferir (Kohlberg)	2.25	2.375	2	0.650	22
Argumentar (Kohlberg)	2.023	1.875	2	0.556	22
Asumir posición (Kohlberg)	2.33	2.250	2	0.432	22

La Figura 4 muestra que la destreza de asumir una posición presenta la media más alta entre los estudiantes masculinos, indicando una mayor tendencia hacia la toma de decisiones éticas. Por otro lado, argumentar refleja la media más baja y una dispersión considerable, lo que sugiere mayor variabilidad en la capacidad de justificar las respuestas.

Figura 4

Medias de las destrezas de razonamiento moral según Kohlberg (género masculino)



La Figura 4 correspondiente a las medias y desviaciones estándar del grupo masculino bajo la teoría de Kohlberg (1981) muestra que las tres destrezas evaluadas (inferir, argumentar y asumir una posición) presentan valores relativamente cercanos entre sí, con una ligera superioridad en la destreza de asumir una posición.

Específicamente, esta última alcanza la media más alta, lo que sugiere que los participantes tienden a mostrar mayor disposición hacia la toma de decisiones éticas en comparación con la elaboración de argumentos o la capacidad de inferencia.

Por su parte, la destreza de argumentar presentó la media más baja, evidenciando posibles limitaciones en la justificación estructurada de respuestas basadas en principios normativos. En cuanto a la variabilidad, la destreza de inferir mostró la mayor dispersión

($\pm$ DE), lo que indicó diferencias más marcadas entre los participantes en la capacidad de interpretar y derivar implicaciones morales. En conjunto, este patrón reflejó un desarrollo moderado del razonamiento crítico en el grupo masculino, característico de niveles convencionales en la teoría de Kohlberg (1981), donde se reconocen las normas, pero aún se evidencian limitaciones en la integración y profundización del razonamiento ético.

A partir de estos hallazgos, se observó que los participantes poseían una comprensión general de los principios normativos y una disposición para cumplir con ellos. No obstante, dicha comprensión no siempre se reflejó en una capacidad sólida para articular argumentos éticos complejos. Asimismo, se identificaron limitaciones en la formulación de juicios fundamentados de manera consistente frente a situaciones que demandaban de un análisis ético más profundo.

La Tabla 11 muestra que la destreza de asumir una posición presenta la media más elevada, indicando una mayor consistencia en la toma de decisiones éticas. En contraste, inferir muestra valores más bajos y mayor variabilidad. Esto sugiere diferencias entre los participantes en la capacidad de interpretar situaciones morales.

Tabla 11

Distribución por categoría – masculino (Kohlberg, 1981)

Categoría (1-4)	Inferir (Kohlberg)	Argumentar (Kohlberg)	Asumir posición (Kohlberg)
1.000	4.500	4.500	0.000
2.000	77.300	86.400	77.300
3.000	13.600	4.500	22.700
4.000	4.500	4.500	0.000

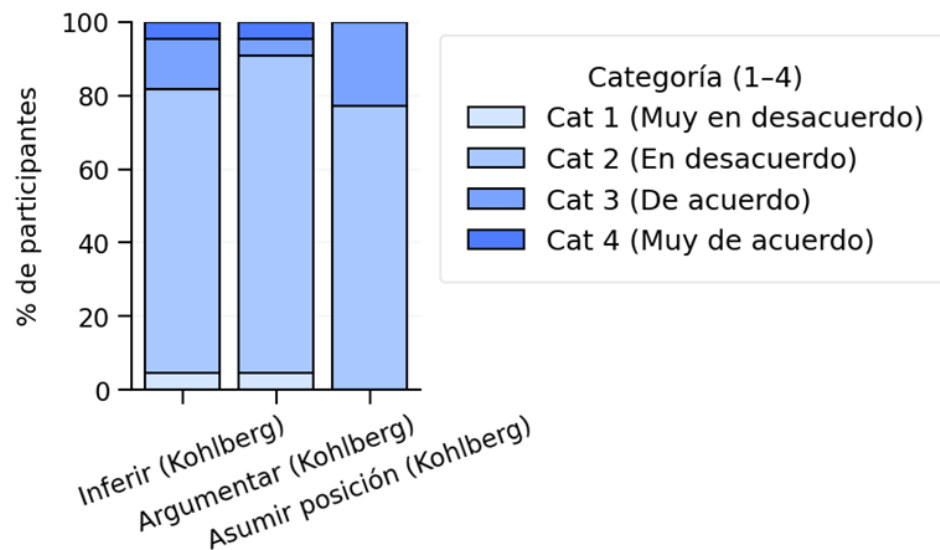
La Figura 5 muestra que la mayoría de los participantes se concentra en la categoría 2 (*En desacuerdo*) en las tres destrezas, especialmente en inferir y argumentar.

En contraste, la destreza de asumir una posición presenta una mayor proporción en categorías superiores. Este hallazgo indica una tendencia más favorable hacia la toma de decisiones éticas.

Figura 5

Distribución porcentual por categoría (1-4) de las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición según Kohlberg (género masculino)

Masculino - Kohlberg: Distribución por categoría



Segunda Subpregunta de Investigación

La segunda subpregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género femenino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Kohlberg (1981)? Para contestar esta subpregunta, se realizó un análisis descriptivo de las tres destrezas evaluadas: inferir, argumentar y asumir una posición,

utilizando medidas de tendencia central y dispersión, tales como la media, mediana, moda y desviación estándar.

Los resultados evidenciaron que la destreza de inferir (Kohlberg, 1981) presentó una media de 2.12, una mediana de 2.25, una moda de 2 y una desviación estándar de 0.68 ($n = 22$), lo que refleja un nivel moderado de desempeño con cierta variabilidad entre las participantes. En cuanto a la destreza de argumentar (Kohlberg, 1981), se obtuvo una media de 2.10, una mediana de 1.75, una moda de 2 y una desviación estándar de 0.84, siendo esta la mayor dispersión observada entre las tres destrezas, lo que indica diferencias más marcadas en la capacidad de justificar decisiones éticas entre las estudiantes.

Por su parte, la destreza de asumir una posición (Kohlberg, 1981) presentó la media más alta (2.42), con mediana de 2.25, una moda de 2 y desviación estándar de 0.58, lo que sugiere una mayor tendencia hacia la toma de decisiones éticas en comparación con las otras destrezas evaluadas. En conjunto, estos resultados indican que las estudiantes del género femenino presentan un desarrollo moderado en las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Kohlberg, destacándose ligeramente en la capacidad de asumir una posición. Asimismo, la mayor variabilidad observada en la destreza de argumentar sugiere que esta habilidad no se encuentra uniformemente desarrollada dentro del grupo. Desde la teoría de Kohlberg (1981), este patrón puede interpretarse como característico de un razonamiento moral predominantemente en el nivel convencional, en el cual las participantes reconocen normas y estructuras sociales, aunque con diferencias en la profundidad de la justificación ética.

La Tabla 12 presenta los estadísticos descriptivos de las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Kohlberg (1981). Se observa que la destreza de asumir una posición presenta la media más alta. Mientras que, argumentar muestra mayor variabilidad. Esto sugiere diferencias en la consistencia de las respuestas.

Tabla 12

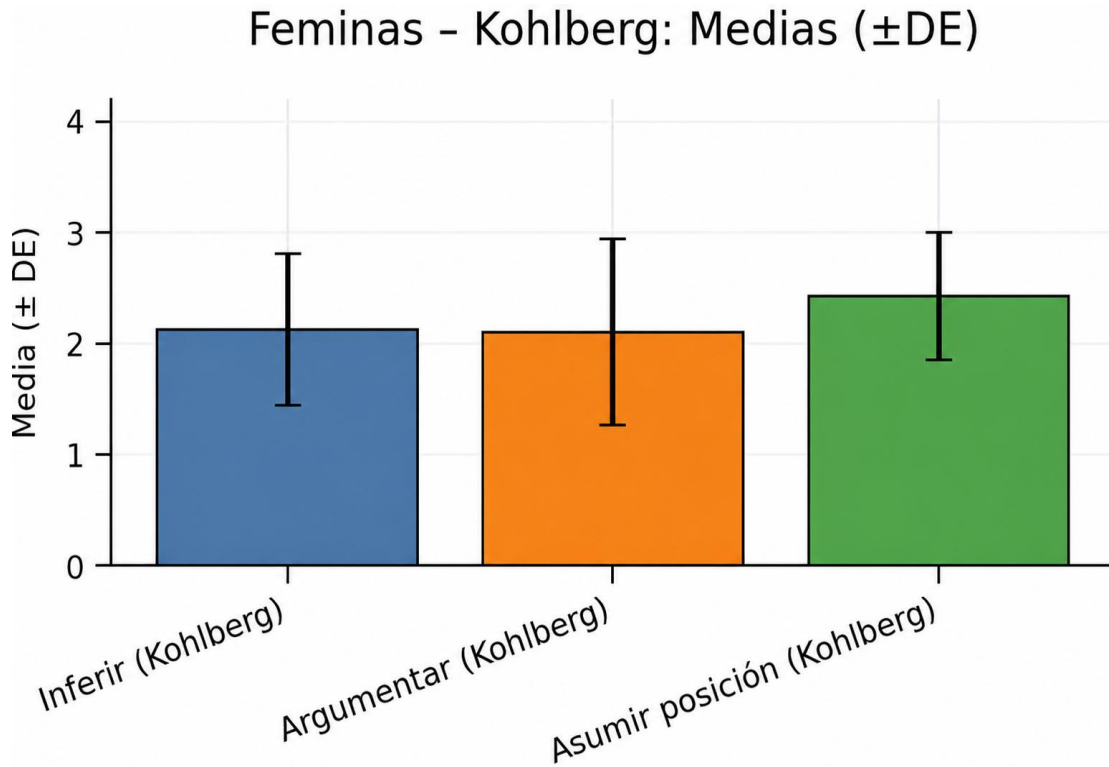
Análisis descriptivo y gráfico

Variable	Media	Mediana	Moda	Desv. Estándar	n
Inferir (Kohlberg)	2.125	2.250	2	0.685	22
Argumentar (Kohlberg)	2.102	1.750	2	0.840	22
Asumir posición (Kohlberg)	2.420	2.250	2	0.579	22

La Figura 6 muestra que la destreza de asumir una posición presenta la media más alta en el grupo femenino, lo que indica una mayor tendencia hacia la toma de decisiones éticas. Por otro lado, inferir y argumentar presentan valores similares, aunque con mayor variabilidad. Esto sugiere diferencias en la consistencia del razonamiento entre las participantes.

Figura 6

Medias y desviación estándar de las dimensiones del razonamiento moral según Kohlberg (género femenino)



La Tabla 13 muestra la distribución porcentual de las participantes por categoría en las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Kohlberg (1981), evidenciando una alta concentración en la categoría 2 (*En desacuerdo*) en las tres destrezas. Asimismo, se observa una menor representación en las categorías extremas, lo que sugiere una tendencia moderada en las respuestas del grupo femenino.

Tabla 13

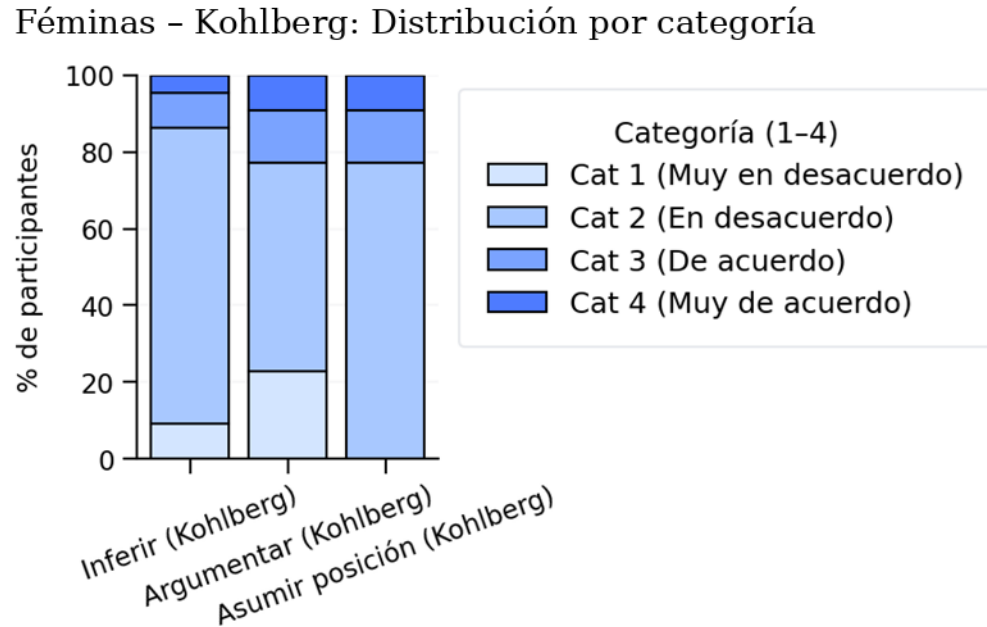
Distribución por categoría de las destrezas de razonamiento crítico de las féminas de acuerdo con Kohlberg (1981)

Categoría (1-4)	Inferir (Kohlberg)	Argumentar (Kohlberg)	Asumir posición (Kohlberg)
1.000	9.100	22.700	0.000
2.000	77.300	54.500	77.300
3.000	9.100	13.600	13.600
4.000	4.500	9.100	9.100

La Figura 7 muestra que la mayor proporción de las participantes se concentra en la categoría 2 (*En desacuerdo*) en las tres destrezas evaluadas, especialmente en inferir y asumir una posición. Asimismo, las categorías *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* presentan menor representación. Esto indica una tendencia moderada en el razonamiento crítico del grupo femenino.

Figura 7

Distribución porcentual por categoría (1-4) de las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición según Kohlberg (género femenino)



Féminas/Kohlberg: Distribución Porcentual por Categoría (1-4). Como parte de la subpregunta 2, se complementó el análisis descriptivo y se examinó la distribución porcentual de las respuestas en cada una de las categorías de la escala *Likert*. En la destreza de inferir (Kohlberg, 1981), la mayoría de las participantes (77.3%) se ubicó en la categoría 2 (*En desacuerdo*), mientras que un 9.1% se distribuyó en la categoría 1 (*Muy en desacuerdo*) y otro 9.1% en la categoría 3 (*De acuerdo*), con un 4.5% en la categoría 4 (*Muy de acuerdo*). Este patrón evidencia una clara concentración en niveles de desacuerdo, lo que sugiere limitaciones en la capacidad de inferencia moral desde la perspectiva evaluada.

En cuanto a la destreza de argumentar (Kohlberg, 1981), se observó la mayor dispersión en las respuestas: el 54.5% se concentró en la categoría 2, seguido de un 22.7% en la categoría 1, un 13.6% en la categoría 3 y un 9.1% en la categoría 4. Esta distribución refleja una variabilidad más amplia en comparación con las otras destrezas, lo que indica diferencias marcadas entre las participantes en la capacidad de justificar sus decisiones desde criterios normativos.

Por su parte, la destreza de asumir una posición (Kohlberg, 1981) mostró que el 77.3% de las participantes se ubicó en la categoría 2, seguido de un 13.6% en la categoría 3 y un 9.1% en la categoría 4, sin presencia en la categoría 1. Este comportamiento sugiere una tendencia relativamente más favorable hacia la adopción de posturas éticas en comparación con las otras destrezas, aunque aún concentrada en niveles intermedios de la escala.

En conjunto, la distribución de las respuestas en el grupo femenino evidencia un patrón predominantemente concentrado en categorías intermedias, con mayor variabilidad en la destreza de argumentar. Este comportamiento refuerza la interpretación de un razonamiento moral en desarrollo, característico del nivel convencional según la teoría de Kohlberg (1981), en el que se reconocen normas y estructuras sociales, pero aún persisten diferencias en la profundidad y consistencia del razonamiento ético.

Tercera Subpregunta de Investigación

La tercera subpregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado

de Carol Gilligan? En atención a esta interrogante, los resultados evidencian que la destreza de inferir presentó una media de 2.27, una mediana de 2.25, moda de 2 y una desviación estándar de 0.56. La destreza de argumentar obtuvo la media más alta con 2.70, mediana de 2.75, moda de 2 y desviación estándar de 0.55. Mientras que, asumir una posición reflejó una media de 2.39, mediana de 2.38, moda de 2 y desviación estándar de 0.63, con un tamaño de muestra de 22 participantes en cada variable.

En cuanto a la distribución porcentual, se observa que, en la destreza de inferir, predomina la categoría 2 (68.2%), seguida de la categoría 3 (27.3%), lo que evidencia una tendencia hacia niveles de desacuerdo con limitada presencia en niveles altos de la escala. Por su parte, en la destreza de argumentar se presenta una distribución más equilibrada entre la categoría 2 (45.5%) y la categoría 3 (40.9%), con una presencia significativa en la categoría 4 (13.6%), lo que indica un mayor desarrollo relativo en esta habilidad. Mientras que, en asumir una posición, se mantiene una concentración en la categoría 2 (63.6%) con participación en la categoría 3 (31.8%), reflejando cierta dificultad para adoptar posturas firmes.

Desde el punto de vista estadístico, los resultados indican que las tres habilidades se ubican en un nivel moderado bajo dentro de la escala *Likert*, reflejando una tendencia general hacia el desacuerdo, aunque con una ligera inclinación hacia el acuerdo en la destreza de argumentar. A la luz de la teoría de Gilligan (1982), estos hallazgos sugieren que los estudiantes masculinos tienden a desarrollar con mayor facilidad la capacidad de justificar o defender posturas, posiblemente integrando elementos relacionales y contextuales propios de la ética del cuidado. Sin embargo, presentan limitaciones en los procesos de inferencia y en la consolidación de una postura ética definida.

En síntesis, se concluye que, bajo el marco teórico de Gilligan (1982), los estudiantes de maestría del género masculino muestran un desarrollo moderado en las destrezas de razonamiento crítico, destacándose la argumentación como la habilidad predominante, aunque con oportunidades de fortalecimiento en la inferencia y la toma de decisiones éticas. La Tabla 14 presenta los estadísticos descriptivos de las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Gilligan, evidenciando que argumentar obtuvo la media más alta entre las dimensiones evaluadas. Asimismo, las tres destrezas muestran valores relativamente cercanos, lo que sugiere un desarrollo moderado y consistente del razonamiento en el grupo analizado.

Tabla 14

Estadísticas descriptivas de las dimensiones del razonamiento según Gilligan (género masculino)

Variable	M	Md	Mo	DE	n
Inferir (Gilligan)	2.273	2.250	2	0.556	22
Argumentar (Gilligan)	2.705	2.750	2	0.549	22
Asumir posición (Gilligan)	2.386	2.375	2	0.635	22

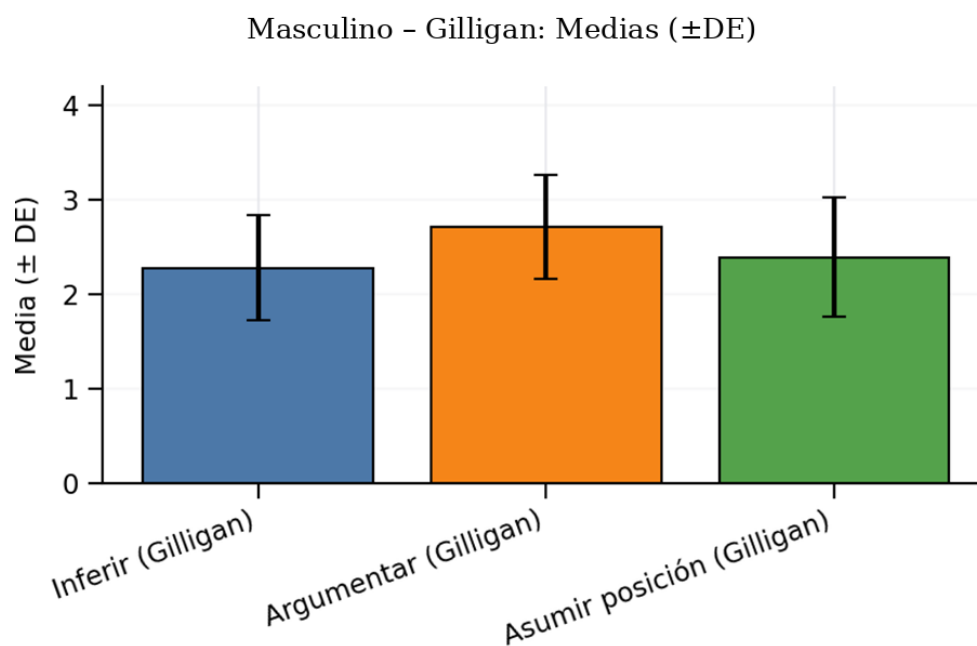
Nota. M = media; Md = mediana; Mo = moda; DE = desviación estándar; n = tamaño de la muestra.

La Figura 8 muestra que la destreza de argumentar presenta la media más alta en los estudiantes masculinos desde la perspectiva de Gilligan (1982), indicando mayor desarrollo en la capacidad de justificar sus respuestas. Por su parte, inferir y asumir una posición presentan valores similares, lo que sugiere un nivel moderado y relativamente consistente en estas destrezas. La Figura 8 muestra que la mayor proporción de los

estudiantes masculinos se concentra en la categoría 2 (*En desacuerdo*) en las tres destrezas evaluadas, especialmente en inferir y asumir una posición. Asimismo, se observa una distribución más equilibrada en la destreza de argumentar, lo que sugiere mayor variabilidad en las respuestas dentro de esta habilidad.

Figura 8

Medias de las destrezas de razonamiento moral según Gilligan (género masculino)



La Tabla 15 muestra la distribución porcentual de las participantes en las distintas categorías del razonamiento desde la perspectiva de Gilligan (1982), evidenciando una mayor concentración en la categoría 2 (*En desacuerdo*) en las tres destrezas evaluadas. Asimismo, las categorías superiores presentan menor frecuencia, lo que sugiere una tendencia moderada en el desarrollo del razonamiento crítico en el grupo analizado.

Tabla 15

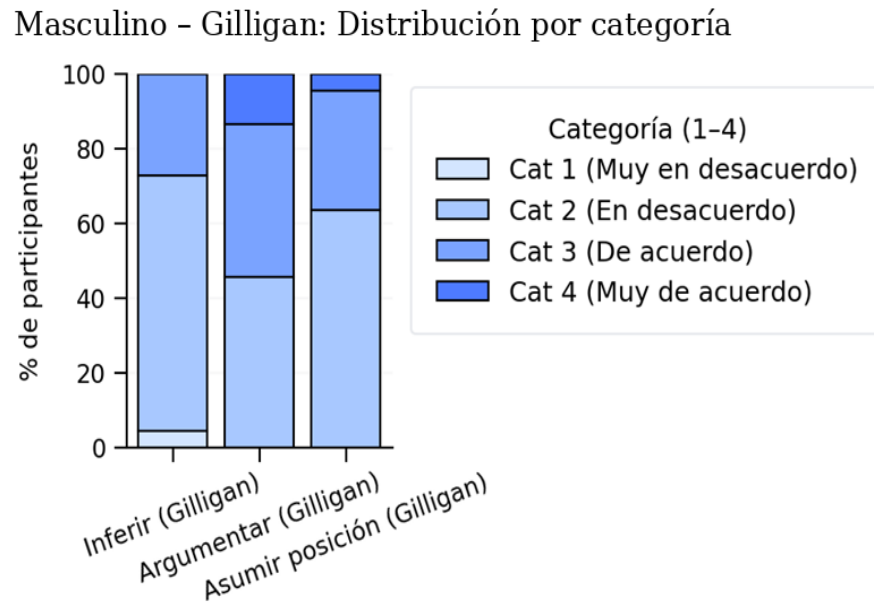
Distribución porcentual por categoría del razonamiento según Gilligan (1982)

Categoría (1-4)	Inferir (Gilligan)	Argumentar (Gilligan)	Asumir posición (Gilligan)
1.000	4.500	0.000	0.000
2.000	68.200	45.500	63.600
3.000	27.300	40.900	31.800
4.000	0.000	13.600	4.500

La Figura 9 muestra que, en el grupo masculino bajo el modelo de Gilligan (1982), la mayoría de los participantes se concentra en la categoría 2 (*En desacuerdo*) en las tres destrezas evaluadas, especialmente en inferir y asumir una posición. En la destreza de argumentar, se observa una mayor dispersión de respuestas, con presencia significativa en categorías más altas, lo que sugiere mayor variabilidad en esta habilidad. En conjunto, los resultados indican un predominio de niveles intermedios de razonamiento, con una ligera tendencia a un mejor desempeño en argumentar en comparación con las otras destrezas.

Figura 9

Distribución porcentual por categoría (1-4) de las dimensiones del razonamiento moral según Gilligan (género masculino)



Cuarta Subpregunta de Investigación

La cuarta subpregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género femenino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Carol Gilligan? Esta pregunta se abordó mediante el análisis de los resultados obtenidos. En este sentido, se evidencia que la destreza de inferir presentó una media de 2.16, mediana de 2.25, moda de 2 y una desviación estándar de 0.55; la destreza de argumentar obtuvo la media más alta con 2.98, mediana de 3.00, moda de 3 y desviación estándar de 0.51. Mientras que, asumir una posición reflejó una media de 2.44, una

mediana de 2.62, una moda de 3 y una desviación estándar de 0.60, con un tamaño de muestra de 22 participantes en cada variable.

En cuanto a la distribución porcentual, se observa que en la destreza de inferir predomina la categoría 2 (68.2%), seguida de la categoría 3 (18.2%) y la categoría 1 (13.6%), lo que evidencia una tendencia hacia niveles de desacuerdo. Por su parte, en la destreza de argumentar se presenta una concentración en la categoría 3 (54.5%), junto con una proporción significativa en la categoría 4 (22.7%), lo que indica un mayor nivel de desarrollo en esta habilidad. Mientras que, en asumir una posición, se observa una distribución centrada en la categoría 3 (50.0%), seguida de la categoría 2 (40.9%), reflejando una mayor disposición a adoptar posturas éticas.

Desde el punto de vista estadístico, estos resultados indican que, aunque la destreza de inferir se mantiene en un nivel moderado bajo, las habilidades de argumentar y asumir una posición se aproximan a niveles de acuerdo dentro de la escala *Likert*, evidenciando un mayor desarrollo del razonamiento crítico en el grupo femenino bajo este enfoque. A la luz de la teoría de Gilligan (1982), estos hallazgos sugirieron que las estudiantes integraron elementos de cuidado, responsabilidad y relaciones interpersonales en sus procesos de razonamiento moral, lo cual favoreció tanto la construcción de argumentos, como la toma de decisiones éticas.

En síntesis, se concluye que las estudiantes de maestría del género femenino muestran un desarrollo avanzado en las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Gilligan (1982), particularmente en la argumentación y la asunción de una posición, mientras que la inferencia presenta oportunidades de fortalecimiento.

La Tabla 16 muestra que la destreza de argumentar presenta la media más alta en las estudiantes desde la perspectiva de Gilligan (1982), lo que indica mayor desarrollo en la capacidad de justificar sus respuestas. En general, las tres destrezas reflejan valores cercanos, evidenciando un nivel moderado y consistente del razonamiento crítico en el grupo femenino.

Tabla 16

Féminas – Gilligan: Estadísticas descriptivas ($\pm DE$)

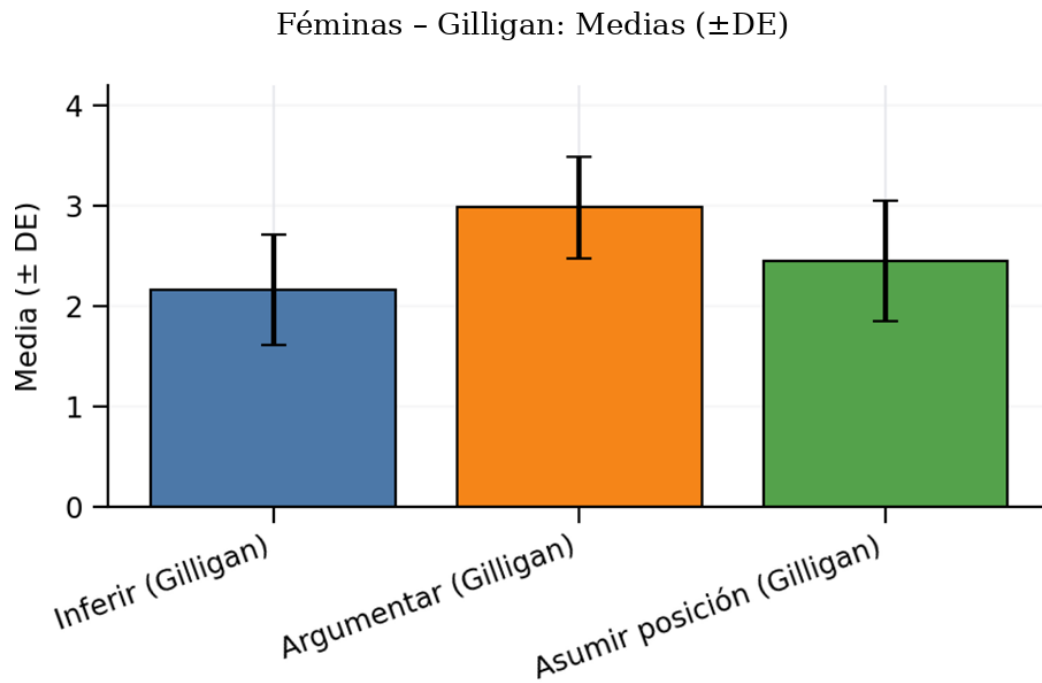
Variable	M	Md	Mo	DE	n
Inferir (Gilligan)	2.159	2.250	2	0.549	22
Argumentar (Gilligan)	2.977	3.000	3	0.505	22
Asumir posición (Gilligan)	2.443	2.625	3	0.597	22

Nota. M = media; Md = mediana; Mo = moda; DE = desviación estándar; n = tamaño de la muestra.

La Figura 10 muestra que la destreza de argumentar presenta la media más alta en las estudiantes desde la perspectiva de Gilligan (1982), indicando mayor desarrollo en la capacidad de justificar sus respuestas. Por su parte, inferir y asumir una posición presentan valores más bajos y cercanos entre sí. Esto sugiere un nivel moderado en estas habilidades.

Figura 10

Medias de las destrezas de razonamiento moral según Gilligan (género femenino)



La Tabla 17 muestra que la mayor proporción de las participantes se concentra en la categoría 2 (*En desacuerdo*) en las destrezas de inferir y asumir una posición.

Asimismo, en la destreza de argumentar se observa una mayor distribución en categorías superiores. Esto sugiere un desarrollo más avanzado en esta habilidad.

Tabla 17

Féminas – Gilligan: Distribución por categoría de las destrezas de razonamiento moral según Gilligan (género femenino)

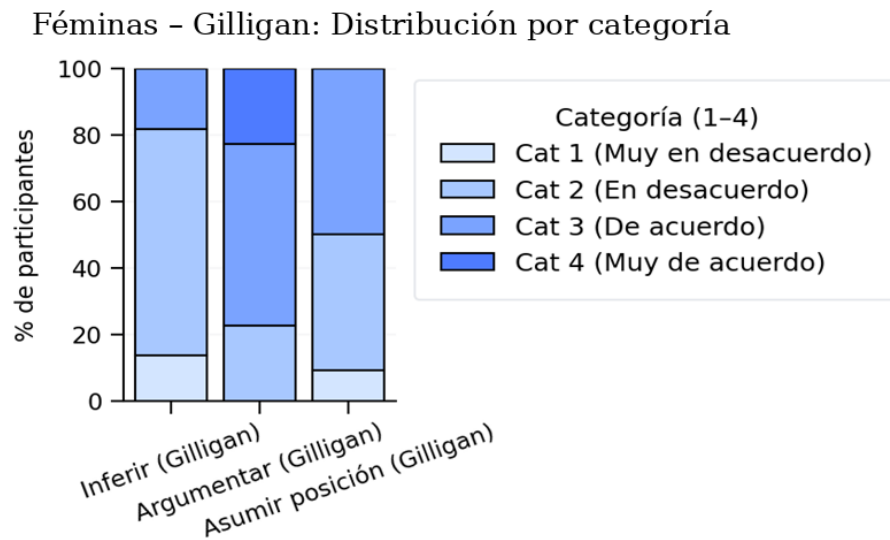
Categoría (1-4)	Inferir (Gilligan)	Argumentar (Gilligan)	Asumir posición (Gilligan)
1.000	13.600	0.000	9.100
2.000	68.200	22.700	40.900
3.000	18.200	54.500	50.000
4.000	0.000	22.700	0.000

La Figura 11 muestra que la mayor proporción de las participantes se concentra en la categoría 2 (*En desacuerdo*) en las destrezas de inferir y asumir una posición.

Asimismo, la destreza de argumentar presenta una mayor presencia en categorías superiores. Esto indica un mayor desarrollo relativo en esta habilidad.

Figura 11

Distribución porcentual por categoría (1-4) de las destrezas de razonamiento moral según Gilligan (género femenino)



Quinta Subpregunta de Investigación

La quinta subpregunta de investigación fue: ¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género masculino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Lawrence Kohlberg? Para dar contestación a esta interrogante, se analizó la relación entre cada par de variables mediante coeficientes de correlación, con el propósito de determinar si existe o no una relación significativa entre las destrezas ($r \neq 0$ o $r = 0$), considerando un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

La Tabla 18 muestra que existen relaciones positivas y estadísticamente significativas entre las destrezas de razonamiento crítico en los estudiantes masculinos, destacándose la relación entre inferir y argumentar como la más fuerte ($r = 0.601$, $p = 0.003$). Asimismo, los valores de R^2 indican que una proporción relevante de la varianza en una destreza puede explicarse por otra. Esto sugiere una interdependencia entre estas habilidades dentro del razonamiento moral.

Tabla 18

Correlaciones y coeficiente de determinación – Masculino (Kohlberg)

Variable 1	Variable 2	n	r	R²	p
Inferir	Argumentar	22	0.61	0.31	0.03
Inferir	Asumir posición	22	0.44	0.19	0.09
Argumentar	Asumir posición	22	0.438	0.192	0.041

Interpretación de Correlaciones. Los resultados evidenciaron relaciones positivas de intensidad moderada entre las tres destrezas evaluadas. En primer lugar, la relación entre inferir y argumentar presentó un coeficiente de correlación de $r = 0.601$ ($p = 0.003$), lo que indicó una asociación positiva moderada y estadísticamente significativa. Dado que el valor de significancia fue inferior al nivel establecido ($\alpha = 0.05$), se concluye que existe una relación significativa entre ambas variables. Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.361$) sugiere que el 36.1% de la variabilidad en la destreza de argumentar puede explicarse por la destreza de inferir. Por otro lado, la relación entre inferir y asumir una posición muestra un coeficiente de $r = 0.424$ ($p = 0.049$), evidenciando también una relación positiva moderada y significativa, aunque de menor intensidad. El coeficiente de determinación ($R^2 = 0.179$) indica que aproximadamente el 17.9% de la variabilidad en asumir una posición es explicada por inferir.

Finalmente, la relación entre argumentar y asumir una posición presenta un coeficiente de $r = 0.438$ ($p = 0.041$). Esto indica una correlación positiva moderada y significativa. En este caso, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.192$) sugiere que el 19.2% de la variabilidad en asumir una posición se explica por la capacidad de argumentar.

La Tabla 19 muestra que no existen diferencias significativas en la simetría entre las destrezas de razonamiento crítico en los estudiantes masculinos, dado que todos los valores de p son mayores a .05. Esto sugiere que las distribuciones entre las variables comparadas son consistentes, evidenciando un comportamiento similar entre las destrezas evaluadas bajo la perspectiva de Kohlberg (1981).

Tabla 19*Prueba de simetría de Bowker (χ^2) – Masculino (Kohlberg)*

Variable 1	Variable 2	χ^2	gl	p
Inferir	Argumentar	2.000	6	0.9197
Inferir	Asumir posición	2.200	6	0.9004
Argumentar	Asumir posición	5.000	6	0.5438

Interpretación de la Prueba de Bowker. Los resultados de la prueba de Bowker indican que no se evidencian asimetrías significativas en las tablas de contingencia para ninguno de los pares de variables evaluados, dado que todos los valores de p son mayores que 0.05. En consecuencia, se sugiere que las distribuciones de respuestas entre las categorías de las variables comparadas son equivalentes en ambas direcciones. Esto implica que no existe un patrón direccional dominante en la forma en que los participantes transitan entre categorías al comparar las destrezas de razonamiento crítico.

Síntesis Interpretativa

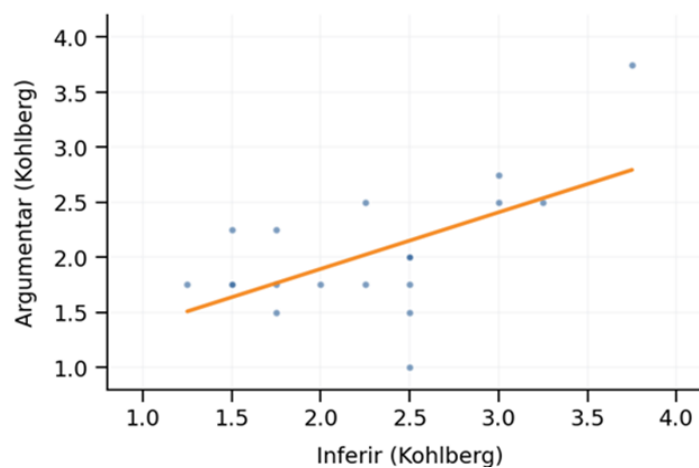
En conjunto, los resultados permiten concluir que las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición están significativamente relacionadas entre sí en el grupo masculino bajo la teoría de Kohlberg (1981). Las correlaciones positivas moderadas indican que el desarrollo de una destreza tiende a estar asociado con el desarrollo de las otras, lo que sugiere una estructura relativamente integrada del razonamiento crítico. Desde la perspectiva de Kohlberg, estos hallazgos son consistentes con un enfoque del desarrollo moral basado en principios de justicia y razonamiento lógico, donde las habilidades cognitivas se articulan de manera progresiva y coherente.

La Figura 12 muestra una relación positiva entre las destrezas de inferir y argumentar en los estudiantes masculinos, evidenciada por la tendencia ascendente de la línea de regresión. Esto sugiere que, a medida que aumenta la capacidad de inferencia, también tiende a incrementarse la habilidad para argumentar.

Figura 12

Relación entre inferir y argumentar según Kohlberg en género masculino

Masculino/Kohlberg: Inferir (Kohlberg) vs Argumentar (Kohlberg)

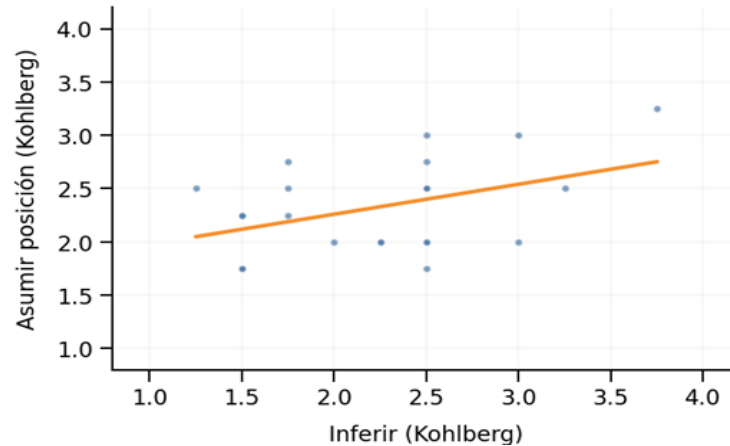


La Figura 13 muestra una relación positiva entre las destrezas de inferir y asumir una posición en los estudiantes masculinos, evidenciada por la pendiente ascendente de la línea de tendencia. Esto indica que, a medida que aumenta la capacidad de inferencia, también tiende a mejorar la habilidad para tomar una posición.

Figura 13

Relación entre inferir y asumir una posición según Kohlberg en género masculino

Masculino/Kohlberg: Inferir (Kohlberg) vs Asumir posición (Kohlberg)

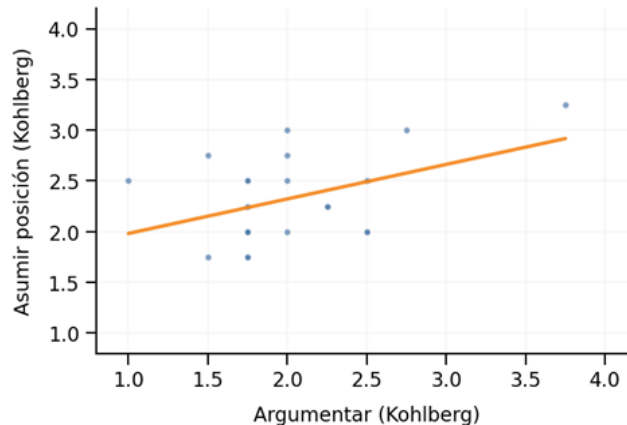


La Figura 14 muestra una relación positiva entre las destrezas de argumentar y asumir una posición en los estudiantes masculinos, reflejada en la tendencia ascendente de la línea de regresión. Esto sugiere que, a medida que mejora la capacidad de argumentar, también aumenta la habilidad para tomar decisiones o posturas.

Figura 14

Relación entre argumentar y asumir una posición según Kohlberg en género masculino

Masculino/Kohlberg: Argumentar (Kohlberg) vs Asumir posición (Kohlberg)



Sexta Subpregunta de Investigación

La sexta subpregunta de investigación fue: ¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género femenino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Carol Gilligan? Para dar respuesta a esta interrogante, se analizó la relación entre cada par de variables mediante coeficientes de correlación, considerando un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$. La Tabla 20 muestra que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre las destrezas de inferir y asumir una posición en las estudiantes ($r = 0.547$, $p = 0.008$). En contraste, las relaciones entre inferir y argumentar, así como entre argumentar y asumir una posición, no resultaron significativas, lo que sugiere una menor interdependencia entre estas habilidades.

Tabla 20

Correlaciones y coeficiente de determinación – Fémimas (Gilligan)

Variable 1	Variable 2	n	r	R ²	p
Inferir	Argumentar	22	0.304	0.092	0.170
Inferir	Asumir posición	22	0.547	0.299	0.008
Argumentar	Asumir posición	22	0.400	0.160	0.065

Nota. n = tamaño de la muestra; r = coeficiente de correlación; R² = coeficiente de determinación; p = nivel de significancia estadística.

Interpretación de Correlaciones. Los resultados evidencian relaciones diferenciadas entre las destrezas evaluadas. En primer lugar, la relación entre inferir y argumentar presenta un coeficiente de correlación de $r = 0.304$ ($p = 0.170$), lo que indica

una relación positiva de baja intensidad que no resulta estadísticamente significativa.

Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.092$) sugiere que solo el 9.2% de la variabilidad en la destreza de argumentar puede explicarse por la destreza de inferir.

Se evidencia, la relación entre inferir y asumir una posición que presenta un coeficiente de $r = 0.547$ ($p = 0.008$), lo que muestra una relación positiva moderada y estadísticamente significativa. El coeficiente de determinación ($R^2 = 0.299$) indica que aproximadamente el 29.9% de la variabilidad en asumir una posición es explicada por la destreza de inferir.

Finalmente, la relación entre argumentar y asumir una posición presenta un coeficiente de $r = 0.400$ ($p = 0.065$), lo que indica una relación positiva de baja a moderada intensidad que no alcanza significancia estadística al nivel $\alpha = 0.05$. En este caso, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.160$) sugiere que el 16.0% de la variabilidad en asumir una posición se explica por la capacidad de argumentar.

La Tabla 21 muestra que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las destrezas de inferir y argumentar en las estudiantes ($p = 0.0203$). En contraste, no se encontraron diferencias significativas en las otras comparaciones, lo que sugiere un comportamiento similar entre esas destrezas.

Tabla 21

Prueba de simetría de Bowker (χ^2) – Féminas (Gilligan)

Variable 1	Variable 2	χ^2	gl	p
Inferir	Argumentar	15.000	6	0.0203
Inferir	Asumir posición	5.500	6	0.4815
Argumentar	Asumir posición	9.667	6	0.1394

Nota. χ^2 = chi-cuadrado; gl = grados de libertad; p = nivel de significancia estadística.

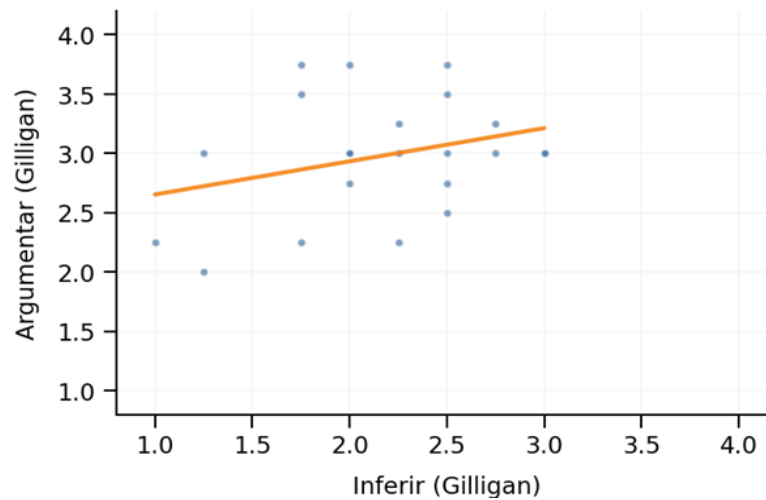
Interpretación de la Prueba de Bowker. Los resultados de la prueba de Bowker muestran un comportamiento diferenciado entre los pares de variables. En el caso de inferir y argumentar, el valor de $p = 0.0203$ es menor que el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0.05$), lo que indica la existencia de una asimetría significativa en la distribución de respuestas entre ambas variables. Esto sugiere que las participantes no transitan de manera equivalente entre las categorías al comparar estas destrezas.

En contraste, para los pares inferir–asumir una posición ($p = 0.4815$) y argumentar–asumir una posición ($p = 0.1394$), no se evidencian asimetrías significativas, dado que los valores de p son mayores que 0.05. Esto indica que las distribuciones de respuestas en estos pares son simétricas y no presentan un patrón direccional dominante. La Figura 15 muestra una relación positiva leve entre las destrezas de inferir y argumentar en las estudiantes, evidenciada por la ligera pendiente ascendente de la línea de tendencia. Esto sugiere que, a medida que aumenta la capacidad de inferencia, también tiende a incrementarse la habilidad para argumentar, aunque de forma moderada.

Figura 15

Relación entre inferir y argumentar según Gilligan (género femenino)

Féminas/Gilligan: Inferir (Gilligan) vs Argumentar (Gilligan)

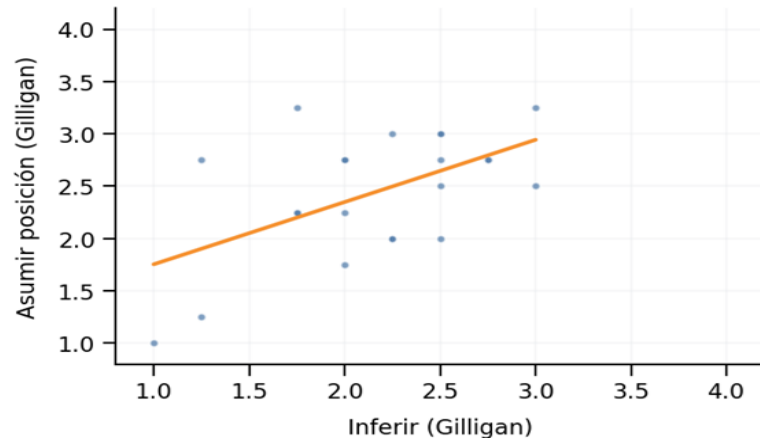


La Figura 16 muestra una relación positiva moderada entre las destrezas de inferir y asumir una posición en las estudiantes, evidenciada por la pendiente ascendente de la línea de tendencia. Esto indica que, a medida que aumenta la capacidad de inferencia, también tiende a fortalecerse la habilidad para tomar decisiones o posturas.

Figura 16

Relación entre inferir y asumir una posición según Gilligan (género femenino)

Féminas/Gilligan: Inferir (Gilligan) vs Asumir posición (Gilligan)

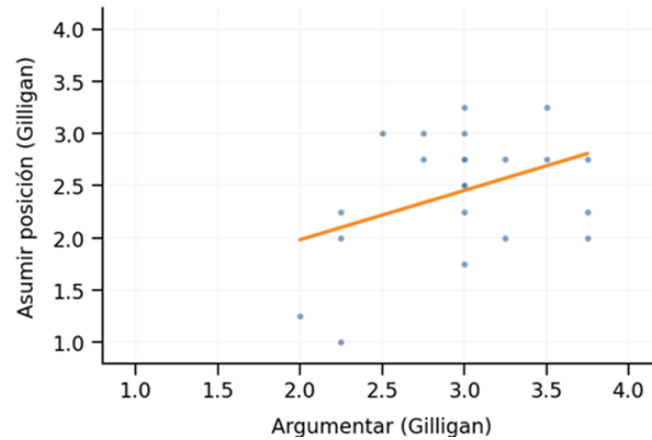


La Figura 17 muestra una relación positiva entre las destrezas de argumentar y asumir una posición en las estudiantes, evidenciada por la tendencia ascendente de la línea de regresión. Esto sugiere que, a medida que mejora la capacidad de argumentar, también tiende a fortalecerse la habilidad para tomar decisiones o posturas.

Figura 17

Relación entre argumentar y asumir una posición según Gilligan (género femenino)

Féminas/Gilligan: Argumentar (Gilligan) vs Asumir posición (Gilligan)



Síntesis Interpretativa

En conjunto, los resultados indican que las relaciones entre las destrezas de razonamiento crítico en el grupo femenino bajo la Teoría de la Ética y del Cuidado de Gilligan (1982) no son uniformes. Mientras que, la relación entre inferir y asumir una posición es significativa y de intensidad moderada, las demás relaciones no alcanzan significancia estadística. Este patrón sugiere que la capacidad de inferir está más estrechamente vinculada con la toma de decisiones éticas que con la argumentación en este grupo.

Desde la perspectiva de Gilligan (1982), estos hallazgos pueden interpretarse en términos de un razonamiento moral centrado en el cuidado y las relaciones, donde la comprensión de las situaciones (inferir) influye directamente en la adopción de posturas éticas (asumir una posición), pero no necesariamente se traduce de manera proporcional en la construcción de argumentos formales. En este sentido, las diferencias observadas en

la relación entre inferir y argumentar sugieren que estas destrezas no operan de manera equivalente dentro del marco del cuidado, sino que podrían responder a dinámicas distintas en el razonamiento moral.

Estas diferencias se sustentan en los resultados estadísticos obtenidos, particularmente en la variación en la magnitud de las correlaciones entre las destrezas evaluadas, lo que evidencia que su interacción no es homogénea. Asimismo, este comportamiento es consistente con el planteamiento de Gilligan (1982), quien sostuvo que el razonamiento moral orientado al cuidado da mayor importancia a la comprensión del contexto y de las relaciones que a la construcción formal de argumentos, lo que explica la menor correspondencia entre inferir y argumentar dentro de este enfoque.

Pregunta de la Investigación

Análisis Comparativo por Género, según las Teorías de Kohlberg y Gilligan

¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes de maestría del sexo masculino y femenino para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según las teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982)? Para contestar esta pregunta, se realizó un análisis correlacional utilizando el coeficiente de correlación de *Pearson*, con el propósito de determinar la relación entre las destrezas de razonamiento crítico evaluadas bajo ambas perspectivas teóricas. Además, se calculó el coeficiente de determinación (R^2) para estimar la proporción de varianza explicada entre las variables analizadas.

Los resultados evidenciaron que sí existen relaciones estadísticamente significativas entre algunas de las destrezas de razonamiento crítico, particularmente

dentro del marco teórico de Kohlberg (1981). Específicamente, se identificaron correlaciones positivas de magnitud moderada entre las destrezas de inferir y argumentar ($r = 0.601$), inferir y asumir una posición ($r = 0.424$), así como entre argumentar y asumir una posición ($r = 0.438$), todas con valores de significancia menores a $\alpha = 0.05$. En términos del coeficiente de determinación, los resultados indicaron que hasta un 36.1% de la varianza en la destreza de argumentar puede explicarse por la destreza de inferir, lo cual evidencia una relación sustantiva entre estas habilidades dentro del razonamiento moral basado en la teoría de Kohlberg.

Por otro lado, bajo la perspectiva de Gilligan (1982), los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa únicamente entre las destrezas de inferir y asumir una posición ($r = 0.547$, $p < 0.05$). Esto sugiere que la comprensión del contexto relacional y del cuidado moral se asocia con la capacidad de adoptar posturas éticas definidas. Sin embargo, las demás relaciones no alcanzaron significancia estadística.

En conjunto, estos hallazgos demuestran que las destrezas de razonamiento crítico no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan, particularmente dentro del enfoque de justicia propuesto por Kohlberg (1981). Mientras que, en la teoría de Gilligan (1982) las relaciones son más selectivas y contextuales. Por lo tanto, se evidencian relaciones significativas entre varias de las destrezas evaluadas.

El análisis comparativo por género permite examinar las diferencias y similitudes en las destrezas de razonamiento crítico inferir, argumentar y asumir una posición entre estudiantes de maestría masculinos y femeninos, tanto desde la perspectiva de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1981) como de la teoría de la ética del cuidado de Gilligan (1982).

En primer lugar, desde la perspectiva de Kohlberg, se observa que, tanto masculinos, como féminas, presentan niveles moderados de desarrollo en las tres destrezas evaluadas, con medias cercanas a la categoría 2 de la escala *Likert*. Sin embargo, las féminas muestran ligeramente mayores niveles en la destreza de asumir una posición ($M = 2.42$) en comparación con los varones ($M = 2.33$), lo que sugiere una mayor disposición a adoptar posturas éticas. Asimismo, en la destreza de argumentar, las féminas presentan una media de 2.10 frente a 2.02 en los varones, evidenciando una leve ventaja en la elaboración de argumentos. No obstante, en la destreza de inferir, los masculinos ($M = 2.25$) superan ligeramente a las féminas ($M = 2.12$), lo que indica una mínima diferencia a favor del grupo masculino en los procesos de análisis inicial.

En cuanto a las relaciones entre variables bajo la teoría de Kohlberg (1981), ambos grupos presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tres destrezas, lo que indica una estructura integrada del razonamiento crítico. Sin embargo, en el grupo masculino las correlaciones son ligeramente más consistentes, lo que sugiere una mayor interdependencia entre inferir, argumentar y asumir una posición, coherente con el enfoque de Kohlberg basado en el razonamiento lógico y la progresión estructurada del juicio moral.

Por otro lado, desde la perspectiva de Gilligan (1982), emergen diferencias más marcadas entre géneros. En términos descriptivos, las féminas presentan niveles significativamente más altos en la destreza de argumentar ($M = 2.98$) en comparación con los varones ($M = 2.70$), así como en la destreza de asumir una posición ($M = 2.44$ frente a 2.39). En contraste, la destreza de inferir muestra valores similares en ambos grupos, con una ligera diferencia a favor de los varones. Estos resultados sugieren que las

féminas desarrollan con mayor fuerza las habilidades relacionadas con la argumentación y la toma de decisiones en contextos éticos.

En el análisis correlacional bajo Gilligan (1982), se identifican diferencias sustanciales en la estructura del razonamiento crítico. Mientras que en el grupo masculino solo se evidencia una relación significativa entre inferir y asumir una posición ($r = 0.615$, $p < 0.05$), en el grupo femenino también se observa esta relación como significativa ($r = 0.547$, $p < 0.05$), pero acompañada de una asimetría significativa entre inferir y argumentar según la prueba de Bowker. Este hallazgo indica que, en las féminas, la relación entre estas destrezas no es simétrica, lo que sugiere dinámicas más complejas en el razonamiento moral desde la ética del cuidado.

En síntesis, los resultados evidencian que, bajo la teoría de Kohlberg (1981), ambos géneros presentan patrones similares con una estructura coherente e integrada del razonamiento crítico. En contraste, bajo la teoría de Gilligan (1982), las féminas muestran un mayor desarrollo en las destrezas de argumentar y asumir una posición, así como una estructura de relaciones más compleja y menos uniforme entre las habilidades evaluadas. Los resultados de la Tabla 22 muestran que existe una relación estadísticamente significativa entre las tres dimensiones del razonamiento moral en el género masculino, evidenciándose asociación en todos los casos. Esto indica que las habilidades de inferir, argumentar y asumir una posición están positivamente asociadas entre sí dentro del modelo de Kohlberg.

Tabla 22*Resumen de hallazgos y decisiones – Masculino (Kohlberg)*

Par (Variable 1-2)	n	gl	Estadística	p	Interpretación
Inferir (Kohlberg) – Argumentar (Kohlberg)	22	20	$r = 0.601$	0.0031	Existe relación significativa
Inferir (Kohlberg) – Asumir posición (Kohlberg)	22	20	$r = 0.424$	0.0494	Existe relación significativa
Argumentar (Kohlberg) – Asumir posición (Kohlberg)	22	20	$r = 0.438$	0.0414	Existe relación significativa

Nota. n = tamaño de la muestra; gl = grados de libertad; r = coeficiente de correlación; p = nivel de significancia estadística.

Los resultados de la Tabla 23 reflejan asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las variables analizadas, lo que indica que, a medida que aumenta una habilidad, también tienden a incrementarse las demás. En particular, la relación más fuerte se observa entre argumentar y asumir, sugiriendo una mayor conexión entre estas dos dimensiones del razonamiento moral en el modelo de Kohlberg (1981).

Tabla 23*Interpretación de resultados general/teoría/género – General (Kohlberg)*

Par (Variable 1-2)	r	p	R²	Interpretación
Inferir vs Argumentar	0.44	0.009	0.25	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tienden a observarse mayores valores en Argumentar (o viceversa), en promedio.
Inferir vs Asumir	0.456	0.009	0.208	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.
Argumentar vs Asumir	0.644	<0.0001	0.415	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Argumentar tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.

Nota. r = coeficiente de correlación; R² = coeficiente de determinación; p = nivel de significancia estadística.

Los resultados en la Tabla 24 indican que únicamente existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables inferir y asumir, evidenciando una relación positiva entre ambas dimensiones. En cambio, no se encontraron relaciones significativas entre inferir y argumentar ni entre argumentar y asumir, lo que sugiere que estas habilidades no están fuertemente vinculadas en este grupo.

Tabla 24*Interpretación de resultados general/teórico/género – General (Gilligan)*

Par (Variable 1-2)	r	p	R²	Interpretación
Inferir vs Argumentar	0.27	0.121	0.06	No se evidenció asociación estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$.
Inferir vs Asumir	0.573	<0.0001	0.328	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.
Argumentar vs Asumir	0.254	0.0964	0.064	No se evidenció asociación estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$.

Nota. r = coeficiente de correlación; R² = coeficiente de determinación; p = nivel de significancia estadística; α = nivel de significancia.

Los resultados en la Tabla 25 evidencian asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones analizadas en el grupo masculino, indicando que estas habilidades del razonamiento moral están relacionadas entre sí. En particular, la relación más fuerte se observa entre inferir y argumentar. Esto sugiere una mayor conexión entre estas capacidades dentro del modelo de Kohlberg (1981).

Tabla 25*Interpretación de resultados general/teórico/género – Masculino (Kohlberg)*

Par (Variable 1-2)	r	p	R²	Interpretación
Inferir vs Argumentar	0.61	0.001	0.31	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tiende a observarse mayores valores en Argumentar (o viceversa), en promedio.
Inferir vs Asumir	0.44	0.044	0.19	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.
Argumentar vs Asumir	0.438	0.0414	0.192	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Argumentar tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.

Nota. r = coeficiente de correlación; R² = coeficiente de determinación; p = nivel de significancia estadística.

Se determina que los resultados reflejados en la Tabla 26 indican que solo existe una relación estadísticamente significativa entre inferir y asumir en el grupo masculino según el modelo de Gilligan (1982), evidenciando una asociación positiva entre estas variables. Por otro lado, no se encontraron asociaciones significativas entre inferir y argumentar ni entre argumentar y asumir. Esto sugiere que estas dimensiones operan de manera más independiente en este grupo.

Tabla 26*Interpretación de resultados general/teórico/género – Masculino (Gilligan)*

Par (Variable 1-2)	r	p	R²	Interpretación
Inferir vs Argumentar	0.27	0.261	0.01	No se evidenció asociación estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$.
Inferir vs Asumir	0.65	0.003	0.38	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.
Argumentar vs Asumir	0.121	0.5914	0.015	No se evidenció asociación estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$.

Nota. r = coeficiente de correlación; R² = coeficiente de determinación; p = nivel de significancia estadística; α = nivel de significancia.

En la Tabla 27 se muestran asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones del razonamiento moral en el grupo femenino según el modelo de Kohlberg (1981). En particular, la relación más fuerte se observa entre argumentar y asumir. Esto sugiere una alta interdependencia entre estas habilidades.

Tabla 27*Interpretación de resultados general/teórico/género – Femenino (Kohlberg)*

Par (Variable 1-2)	r	p	R²	Interpretación
Inferir vs Argumentar	0.47	0.040	0.11	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tienden a observarse mayores valores en Argumentar (o viceversa), en promedio.
Inferir vs Asumir	0.56	0.012	0.257	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.
Argumentar vs Asumir	0.745	<0.0001	0.555	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Argumentar tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.

Nota. r = coeficiente de correlación; R² = coeficiente de determinación; p = nivel de significancia estadística.

El análisis de la Tabla 28 indica que únicamente existe una relación estadísticamente significativa entre inferir y asumir en el grupo femenino según el modelo de Gilligan (1982), evidenciando una asociación positiva entre ambas variables. En cambio, no se encontraron asociaciones significativas entre inferir y argumentar ni entre argumentar y asumir. Esto sugiere que estas dimensiones no están fuertemente relacionadas en este grupo.

Tabla 28*Interpretación de resultados general/teórico/género – Femenino (Gilligan)*

Par (Variable 1-2)	r	p	R²	Interpretación
Inferir vs Argumentar	0.304	0.1697	0.092	No se evidenció asociación estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$.
Inferir vs Asumir	0.547	0.0085	0.299	Asociación positiva significativa; a mayores valores en Inferir tienden a observarse mayores valores en Asumir (o viceversa), en promedio.
Argumentar vs Asumir	0.400	0.0653	0.160	No se evidenció asociación estadísticamente significativa al nivel $\alpha = 0.05$.

Nota. r = coeficiente de correlación; R² = coeficiente de determinación; p = nivel de significancia estadística; α = nivel de significancia.

Capítulo V.

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar las destrezas de razonamiento crítico inferir, argumentar y asumir una posición en estudiantes de maestría, desde las perspectivas teóricas de Lawrence Kohlberg (1981) y Carol Gilligan (1982). En este capítulo se presentan las conclusiones de las preguntas de la investigación y se discuten cómo comparan los resultados del estudio con los hallazgos principales de la revisión de literatura y el marco teórico. Además, se exponen las limitaciones metodológicas y las recomendaciones.

Con respecto en este estudio titulado *Razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg y Gilligan*, los resultados muestran que los estudiantes toman decisiones de manera práctica para cumplir con las exigencias académicas. El instrumento presenta situaciones donde se incluyen acciones como plagiar o usar recursos no permitidos y las respuestas reflejan que la mayoría se ubica en la escala 2 de *Likert* (*En desacuerdo*). Esto indica que los estudiantes no apoyan completamente estas conductas, pero tampoco las rechazan de forma categórica. En este sentido, su razonamiento crítico se fundamenta en asumir una posición basada en sus mejores intereses, donde evalúan cada situación antes de decidir y, dependiendo de sus necesidades, pueden flexibilizar las normas.

Este comportamiento puede entenderse desde la teoría de Kohlberg (1981), ya que los estudiantes reconocen las normas, pero toman decisiones considerando sus

consecuencias, lo que refleja un razonamiento estructurado. A su vez, desde la perspectiva de Gilligan (1982), se observa que las decisiones también dependen del contexto y de las necesidades personales, evidenciando un razonamiento más flexible. En general, los estudiantes no adoptan posturas extremas, sino que utilizan un razonamiento crítico adaptativo que les permite equilibrar lo que es correcto con las exigencias del grado académico.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se presentan las conclusiones organizadas según las preguntas de investigación:

1. Las tres destrezas de razonamiento crítico en el grupo de estudiantes masculinos evaluadas mostraron niveles cercanos entre sí, destacándose levemente la capacidad de asumir una posición, mientras que la argumentación presentó mayores limitaciones y la inferencia una mayor variabilidad. En conjunto, estos resultados evidencian un desarrollo moderado del razonamiento ético, acorde con los niveles convencionales de la teoría de Kohlberg (1981).
2. Las destrezas de razonamiento crítico en el grupo femenino se manifestaron en niveles moderados, con una tendencia más favorable hacia la capacidad de asumir una posición ética y mayores limitaciones en la inferencia moral. En conjunto, los resultados evidencian una concentración en niveles intermedios del razonamiento ético, con alta variabilidad en la argumentación, lo que refleja reconocimiento de las normas sociales, pero diferencias en la profundidad y consistencia del juicio moral acorde con los niveles convencionales de la teoría de Kohlberg (1981).

3. Los resultados evidencian que las destrezas de razonamiento crítico en los estudiantes masculinos de maestría se ubican en un nivel moderado bajo, destacándose la argumentación como la habilidad relativamente más desarrollada, mientras que la inferencia y la toma de una posición ética presentan mayores dificultades. En conjunto, este patrón sugiere una capacidad incipiente para justificar posturas desde elementos contextuales y relacionales, aunque con limitaciones en la consolidación de un juicio ético definido bajo la teoría de Gilligan (1982).
4. Los resultados indicaron que, aunque la destreza de inferir se mantuvo en un nivel moderado bajo, las habilidades de argumentar y asumir una posición se aproximan a niveles de más altos, evidenciando un mayor desarrollo del razonamiento crítico en el grupo femenino bajo este enfoque. Estos hallazgos sugieren que las estudiantes tendieron a integrar con mayor consistencia elementos de cuidado, responsabilidad y relaciones interpersonales en sus procesos de razonamiento moral, lo cual favoreció tanto la construcción de argumentos, como la toma de decisiones éticas. En síntesis, se concluye que las estudiantes de maestría del género femenino muestran un desarrollo más avanzado en las destrezas de razonamiento crítico desde la perspectiva de Gilligan (1982), particularmente en la argumentación y la asunción de una posición en relación con las destrezas de inferir.
5. Existen relaciones positivas y estadísticamente significativas entre las destrezas de razonamiento crítico en los estudiantes masculinos, destacándose la relación entre inferir y argumentar como la más fuerte. En conjunto, los resultados

permiten concluir que las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición están significativamente relacionadas entre sí en el grupo masculino bajo la teoría de Kohlberg (1981). Las correlaciones positivas moderadas indican que el desarrollo de una destreza tiende a estar asociado con el desarrollo de las otras, lo que sugiere una estructura relativamente integrada del razonamiento crítico. Desde la perspectiva de Kohlberg, estos hallazgos son consistentes con un enfoque del desarrollo moral basado en principios de justicia y razonamiento lógico, donde las habilidades cognitivas se articulan de manera progresiva y coherente.

6. En conjunto, los resultados indican que las relaciones entre las destrezas de razonamiento crítico en el grupo femenino bajo la teoría de Gilligan (1982) no son uniformes. Mientras que, la relación entre inferir y asumir una posición es significativa y de intensidad moderada, las demás relaciones no alcanzan significancia estadística. Este patrón sugiere que la capacidad de inferir está más estrechamente vinculada con la toma de decisiones éticas que con la argumentación en este grupo.

Conclusión: Pregunta Principal de la Investigación

Los resultados evidenciaron que existen relaciones estadísticamente significativas entre algunas de las destrezas de razonamiento crítico, particularmente dentro del marco teórico de Kohlberg (1981). Específicamente, se identificaron correlaciones positivas de magnitud moderada entre las destrezas de inferir y argumentar, inferir y asumir una posición, así como entre argumentar y asumir una posición. Se evidencia una relación sustantiva entre estas habilidades dentro del razonamiento moral basado en la teoría de

Kohlberg (1981). Por otro lado, bajo la perspectiva de Gilligan (1982), los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa únicamente entre las destrezas de inferir y asumir una posición, lo que sugiere que la comprensión del contexto relacional y del cuidado moral se asocia con la capacidad de adoptar posturas éticas definidas. Sin embargo, las demás relaciones no alcanzaron significancia estadística.

Discusión de las Preguntas de Investigación

Primera Subpregunta de Investigación

La primera pregunta fue: ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Lawrence Kohlberg (1981)? Los resultados del estudio evidenciaron que las tres destrezas de razonamiento crítico evaluadas inferir, argumentar y asumir una posición presentaron valores relativamente cercanos entre sí en los estudiantes de maestría del género masculino, destacándose ligeramente la destreza de asumir una posición. Este hallazgo sugiere que los participantes muestran una mayor disposición hacia la toma de decisiones en contextos éticos simulados, en comparación con la elaboración de argumentos estructurados o la capacidad de inferencia. Por su parte, la destreza de argumentar reflejó la media más baja, lo cual indica posibles limitaciones en la justificación crítica de sus decisiones. Asimismo, la destreza de inferir presentó mayor dispersión, evidenciando variabilidad en la capacidad de interpretar situaciones morales complejas dentro del grupo masculino.

De la revisión de literatura se revela que estos resultados pueden interpretarse considerando hallazgos que apuntan a una mayor predisposición de los varones hacia la aceptación o racionalización de conductas académicas cuestionables. En la investigación de Becker et al. (2009), los estudiantes masculinos tendieron a mostrar tolerancia hacia prácticas deshonestas. Esto sugiere una orientación más flexible en la toma de decisiones éticas.

Desde la perspectiva de este investigador, el comportamiento ético no debe entenderse únicamente como la adhesión a normas o principios abstractos, sino como el resultado de procesos cognitivos y sociales situados, en los que las decisiones morales se ven influidas por el contexto, las expectativas del rol académico y las consecuencias prácticas asociadas a la acción. Además, enfatizó que, en escenarios institucionales, los individuos suelen priorizar respuestas funcionales y socialmente aceptables, aun cuando estas no estén acompañadas de una reflexión ética profunda o de una argumentación elaborada, especialmente cuando el entorno exige respuestas rápidas o evaluables.

En este sentido, el ligero predominio de la destreza de asumir una posición observado en los estudiantes de maestría del género masculino puede interpretarse como una manifestación de lo que Becker et al (2009) denominaron orientación pragmática del comportamiento ético, en la cual la toma de decisiones se orienta hacia la resolución del problema inmediato más que hacia la justificación racional de la decisión. Por consiguiente, el investigador afirmó que los participantes parecen mostrar mayor seguridad al adoptar una postura frente a dilemas éticos simulados, lo que apunta a una disposición para cumplir con las expectativas académicas del ejercicio, aun cuando dicha postura no esté plenamente sustentada mediante argumentos éticos estructurados.

Por su parte, la menor puntuación en la destreza de argumentar refuerza esta interpretación. Becker et al. (2009) señalaron que la argumentación ética requiere, no solo habilidades cognitivas complejas, sino también, de un compromiso reflexivo con los principios morales subyacentes a la decisión. Esta aseveración, desde la perspectiva de estos autores, se dificulta para justificar críticamente una postura que puede indicar que los estudiantes operan desde marcos de referencia más instrumentales, en los cuales la corrección de la respuesta se evalúa en términos de pertinencia o aceptabilidad, más que de coherencia.

Esta tendencia se articula de manera directa con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1981). Desde este marco, el énfasis en la toma de posición sin un desarrollo argumentativo robusto sugiere que los estudiantes podrían situarse, predominantemente, en el nivel convencional del desarrollo moral, particularmente en los estadios orientados al cumplimiento de normas y a la aprobación social. En este nivel, las decisiones morales se fundamentan más en expectativas externas como las reglas institucionales o los criterios de evaluación académica que en principios éticos universales construidos reflexivamente.

Asimismo, la mayor dispersión observada en la destreza de inferir puede interpretarse como evidencia de diferencias individuales en la capacidad de procesar la complejidad moral de las situaciones planteadas. Desde la teoría de Kohlberg (1981), la inferencia moral es un componente clave de los niveles posconvencionales, donde el sujeto es capaz de analizar dilemas desde múltiples perspectivas, anticipar consecuencias y evaluar conflictos de valores. La variabilidad encontrada sugiere que, dentro del grupo masculino, existen distintos grados de desarrollo del razonamiento moral, con algunos

estudiantes mostrando aproximaciones más avanzadas, mientras otros permanecen vinculados a interpretaciones más literales o normativas de la situación. En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que los estudiantes de maestría del género masculino muestran un perfil de razonamiento crítico caracterizado por una mayor fortaleza en la toma de posición, pero con limitaciones en la argumentación ética y en la inferencia moral compleja.

Asimismo, investigaciones revisadas evidencian que los varones presentan predisposición hacia la deshonestidad académica o hacia su justificación, especialmente cuando estas conductas se interpretan como estrategias funcionales para cumplir exigencias institucionales (Sheets & Waddill, 2009). Desde la perspectiva del desarrollo moral, este patrón puede asociarse a razonamientos propios de niveles convencionales, en los que las decisiones éticas se fundamentan en la conveniencia, el cumplimiento de expectativas externas o la evitación de sanciones, más que en principios éticos internalizados.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Campos y Campos (2024), quienes señalaron que la deshonestidad académica y las respuestas éticas de los estudiantes se encuentran fuertemente influenciadas por las exigencias del contexto educativo, tales como la presión por el rendimiento académico, el cumplimiento de criterios evaluativos y las expectativas institucionales. En esta misma línea, los hallazgos del estudio sugieren que los estudiantes desarrollan un razonamiento crítico de carácter adaptativo, en el cual se integran consideraciones éticas con las demandas académicas. Esto evidencia una toma de decisiones situada que busca equilibrar principios éticos con las presiones del entorno educativo.

Desde esta perspectiva, la capacidad para asumir una posición no necesariamente refleja un razonamiento moral avanzado, sino una estrategia funcional que responde a la necesidad de emitir juicios claros y aceptables dentro de un contexto de evaluación académica. Esta interpretación es consistente con los planteamientos de Becker et al. (2009). Estos sostuvieron que el comportamiento ético en entornos institucionales suele estar mediado por factores contextuales y pragmáticos, priorizando la adecuación situacional de las decisiones sobre la deliberación ética profunda.

Asimismo, desde la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1981), este patrón se asocia predominantemente con razonamientos propios del nivel convencional. En estos, el juicio moral se fundamenta en el cumplimiento de normas, la aceptación social y la conformidad con expectativas externas. La dificultad evidenciada en la destreza de argumentar sugiere que los estudiantes aún no integran de forma sistemática principios éticos universales propios de niveles posconvencionales, donde la argumentación crítica y la inferencia compleja desempeñan un papel central.

En conjunto, estos resultados permiten concluir que los estudiantes de maestría del género masculino muestran un razonamiento crítico ético que se construye de manera situada y contextualizada, en el cual la toma de decisiones responde tanto a marcos éticos internalizados, como a las demandas específicas del contexto académico. Este razonamiento adaptativo facilita la emisión de posiciones frente a dilemas éticos como el plagio. Asimismo, evidencia la necesidad de fortalecer las destrezas de argumentación e inferencia para promover un desarrollo moral más reflexivo y autónomo, acorde con los niveles superiores del razonamiento ético.

Desde la teoría sociocognitiva de Bandura (1977), el comportamiento de los estudiantes puede estar significativamente influenciado por factores sociales, particularmente por la observación, imitación y reproducción de conductas que se validan dentro de su entorno académico. Bandura sostuvo que los individuos aprenden no solo a partir de la experiencia directa, sino también, mediante el modelaje social, en el cual las normas implícitas del grupo, las conductas observadas en los pares y las consecuencias asociadas a dichas conductas funcionan como mecanismos reguladores del comportamiento.

En el contexto de las situaciones éticas simuladas, esta perspectiva permite interpretar que los estudiantes de maestría del género masculino podrían asumir una posición frente a dilemas como el plagio basándose en patrones de comportamiento previamente normalizados en su entorno académico. Es decir, la adopción de una postura no necesariamente responde a un razonamiento ético autónomo, sino a la internalización de conductas observadas que son socialmente aceptadas o poco sancionadas. Este proceso de aprendizaje vicario podría explicar por qué los participantes muestran mayor disposición a tomar una decisión, pero presentan limitaciones al momento de fundamentarla mediante una argumentación ética crítica y elaborada.

Asimismo, Bandura (1977) introdujo el concepto de autorregulación moral, señalando que los individuos pueden suspender o flexibilizar sus estándares éticos internos cuando el contexto social legitima determinadas prácticas. Desde esta óptica, los resultados obtenidos sugieren que la dificultad para argumentar y para inferir de manera consistente podría evidenciar mecanismos de justificación moral aprendidos socialmente, en los cuales la conducta ética se evalúa más en función de su aceptación grupal que de

principios éticos internalizados. Esta interpretación es congruente tanto con los planteamientos de Becker et al. (2009), quien destacó el peso del contexto social en la conducta ética, como con la teoría de Kohlberg (1981), al reflejar razonamientos asociados a niveles convencionales del desarrollo moral, donde la conformidad con el grupo y las normas compartidas prevalecen sobre la deliberación moral posconvencional.

Segunda Subpregunta de Investigación

La segunda pregunta fue: ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género femenino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Lawrence Kohlberg (1981)? Los resultados del estudio evidenciaron que las destrezas de razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición en las estudiantes de maestría del género femenino se manifestaron en niveles moderados, con una ligera tendencia hacia la destreza de asumir una posición. Este patrón sugiere que las participantes muestran una disposición favorable hacia la toma de decisiones en contextos éticos simulados. Sin embargo, presentan limitaciones en la capacidad de inferencia moral y una alta variabilidad en la destreza de argumentar. En particular, la mayor dispersión observada en la argumentación refleja diferencias en la consistencia con la que las estudiantes justifican sus decisiones desde criterios éticos.

Estos resultados son apoyados por Vaamonde y Omar (2008). Estos afirmaron que, aunque las mujeres pueden involucrarse en prácticas de deshonestidad académica en determinados contextos, tienden a manifestar una actitud más crítica y reflexiva frente a dichas conductas, mostrando sensibilidad hacia los dilemas éticos y una valoración más

matizada de sus implicaciones morales. De la misma forma, argumentaron que esta postura no implica necesariamente una negación absoluta de la conducta deshonesto, sino una disposición a problematizarla desde criterios éticos, sociales y contextuales, lo que se traduce en juicios morales menos instrumentales y más deliberativos.

Los resultados del presente estudio permiten ampliar este planteamiento, al evidenciar que las estudiantes de maestría del género femenino presentan niveles moderados en las destrezas de razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición, con una ligera tendencia hacia la destreza de asumir una posición. Este patrón sugiere que las participantes muestran una disposición favorable a emitir juicios éticos frente a situaciones simuladas, lo cual coincide con la actitud crítica descrita por Vaamonde y Omar (2008). No obstante, dicha disposición no siempre se acompaña de una argumentación ética consistente ni de una inferencia moral compleja, lo que indica que la toma de posición puede responder a marcos normativos internalizados más que a procesos argumentativos elaborados.

En particular, la alta variabilidad observada en la destreza de argumentar refleja diferencias significativas en la manera en que las estudiantes justifican sus decisiones desde criterios éticos. Desde la perspectiva de Vaamonde y Omar (2008), esta dispersión puede interpretarse como evidencia de una mayor problematización interna del dilema moral, en la cual las estudiantes reconocen la complejidad de las situaciones éticas y la coexistencia de valores en tensión. A diferencia de una argumentación rígida o instrumental, esta variabilidad podría reflejar intentos de conciliación entre principios éticos, normas académicas y presiones contextuales.

Desde la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1981), este perfil es consistente con razonamientos situados entre el nivel convencional y el inicio del nivel posconvencional. Por un lado, la tendencia a asumir una posición indica la presencia de juicios morales orientados al cumplimiento de normas y expectativas institucionales. Por otro lado, las dificultades en la inferencia moral y la inconsistencia en la argumentación sugieren que la transición hacia principios éticos universales aún no se consolida plenamente. En este sentido, las estudiantes parecen encontrarse en un proceso de construcción del razonamiento moral caracterizado por una mayor conciencia ética, pero con limitaciones en la sistematización argumentativa de sus decisiones.

Asimismo, la menor solidez en la destreza de inferir sugiere dificultades para analizar de manera profunda las consecuencias morales y las múltiples perspectivas implicadas en los dilemas planteados. Desde Kohlberg (1981), la inferencia moral constituye un componente esencial de los niveles más avanzados del desarrollo moral, ya que permite evaluar conflictos de valores y anticipar implicaciones éticas más allá de la norma inmediata. La presencia de esta limitación refuerza la interpretación de que las decisiones adoptadas por las estudiantes responden a un razonamiento ético en desarrollo, más reflexivo que instrumental, pero aún condicionado por el contexto académico.

De la misma forma, Becker et al. (2009) encontraron que las estudiantes féminas asumieron posiciones firmes en rechazo a las conductas de plagio. Esto respalda la tendencia observada en este estudio hacia una mayor disposición a asumir posturas éticas. Este comportamiento se relaciona con lo planteado por Cruz (2010), quien señaló que la deshonestidad académica es una práctica común entre los estudiantes, manifestándose en acciones como el plagio, la copia y el uso indebido de información.

Además, desde el enfoque sociocognitivo de Bandura (1977), el desarrollo del razonamiento crítico en las estudiantes puede estar influenciado por el entorno social y académico en el que interactúan. Factores como los modelos de conducta, las experiencias educativas y las oportunidades de participación en procesos reflexivos, contribuyen a la manera en que los estudiantes analizan y comprenden distintas situaciones éticas. En consecuencia, estas interacciones pueden contribuir a la diversidad en la forma en que las estudiantes interpretan y justifican los dilemas éticos.

En síntesis, los resultados evidencian que las estudiantes del género femenino presentan un desarrollo funcional del razonamiento crítico, con una fortaleza relativa en la toma de decisiones éticas y una variabilidad significativa en la argumentación. Este patrón es consistente con características del nivel convencional del desarrollo moral propuesto por Kohlberg (1981), así como con enfoques que reconocen la influencia de factores relacionales en el juicio moral. Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer las destrezas argumentativas como componente esencial del razonamiento crítico en este grupo poblacional.

Tercera Subpregunta de Investigación

La tercera pregunta fue: ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Carol Gilligan (1982)? Los resultados del estudio evidenciaron que las destrezas de razonamiento crítico inferir, argumentar y asumir una posición en los estudiantes de maestría del género masculino se ubicaron en niveles moderados, destacándose una mayor fortaleza relativa en la destreza

de argumentar. En contraste, se observó una tendencia hacia niveles de desacuerdo en la destreza de inferir y dificultades en la consolidación de posturas firmes en la destreza de asumir una posición. Este patrón sugiere que los participantes poseen una mayor capacidad para estructurar y defender ideas, pero presentan limitaciones en la interpretación integral de dilemas éticos y en la toma de decisiones consistentes.

A la luz de la revisión de literatura, estos hallazgos pueden interpretarse considerando que los estudiantes del género masculino tienden a mostrar una mayor predisposición hacia enfoques normativos y pragmáticos en la toma de decisiones. De acuerdo con Becker et al. (2009), los varones presentan una conducta de aceptación o tolerancia hacia conductas asociadas a la deshonestidad académica. Esto sugiere una orientación más flexible en la evaluación de situaciones éticas.

De igual forma, la literatura evidencia que los masculinos muestran una mayor predisposición hacia prácticas de deshonestidad académica o hacia su justificación, aunque, en algunos casos, las diferencias no son estadísticamente significativas (Sheets & Waddill, 2009). Este comportamiento puede estar vinculado con una tendencia a priorizar la resolución práctica de situaciones, lo que favorece la argumentación, pero limita la profundización en las implicaciones éticas de las decisiones, especialmente cuando estas requieren considerar el impacto en otros. Este patrón puede explicarse a partir de lo planteado por Chun y Ling Yu (2006), quienes señalaron que la deshonestidad académica es una práctica presente en la educación superior y está influenciada por factores como la presión académica y las demandas del sistema educativo.

Desde la perspectiva de la ética del cuidado propuesta por Gilligan (1982), el razonamiento moral no se construye únicamente a partir de principios abstractos de

justicia. Este también se fundamenta en la sensibilidad hacia las relaciones interpersonales, la responsabilidad hacia el otro y la consideración del contexto específico en el que emergen los dilemas éticos. Gilligan (1982) sostuvo que los juicios morales pueden diferir en función de la forma en que los individuos integran la preocupación por el cuidado, la empatía y la responsabilidad relacional en sus procesos de razonamiento.

A la luz de este marco teórico, los resultados del presente estudio evidencian que los estudiantes de maestría del género masculino muestran niveles moderados en las destrezas de razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición, destacándose una mayor fortaleza relativa en la destreza de argumentar. Este hallazgo sugiere que los participantes poseen una capacidad desarrollada para estructurar discursos lógicos, justificar ideas y defender posturas desde esquemas racionales. Este hallazgo es consistente con modelos tradicionales de razonamiento ético centrados en la argumentación normativa.

No obstante, desde la ética del cuidado, la menor puntuación observada en la destreza de inferir y la tendencia hacia dificultades en la consolidación de posturas firmes al asumir una posición adquieren una relevancia particular. La inferencia moral, entendida como la capacidad de interpretar integralmente las situaciones éticas considerando las necesidades, consecuencias relacionales y contextos humanos implicados, constituye un componente central de la ética del cuidado. Las limitaciones en esta destreza sugieren que los estudiantes podrían enfrentar dificultades para integrar dimensiones relacionales y empáticas en el análisis de los dilemas éticos presentados, privilegiando enfoques más abstractos o formales sobre la comprensión holística de la situación.

De la misma forma, las dificultades observadas en la destreza de asumir una posición pueden interpretarse desde Gilligan (1982), como una tensión entre el razonamiento basado en reglas o argumentos formales y la dificultad para traducir dicho razonamiento en decisiones éticas coherentes que consideren el impacto de la acción en otros. En la ética del cuidado, la toma de decisiones implica asumir responsabilidades concretas frente a personas y relaciones, no solo sostener argumentos consistentes. En este sentido, la falta de posturas firmes podría reflejar una limitada integración del componente relacional del juicio moral en los procesos decisionales de los estudiantes.

En respuesta a la pregunta de investigación, se puede afirmar que los estudiantes de maestría del género masculino muestran destrezas de razonamiento crítico que favorecen la argumentación estructurada. No obstante, evidencian limitaciones en la interpretación integral de dilemas éticos y en la adopción de posiciones consistentes, cuando estas requieren considerar dimensiones relacionales y contextuales propias de la ética del cuidado. Desde la teoría de Gilligan (1982), estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer procesos formativos que promuevan la integración del cuidado, la empatía y la responsabilidad relacional como componentes centrales del razonamiento ético y moral en contextos académicos avanzados.

Este hallazgo sugiere una posible disociación entre la capacidad de argumentar y la integración del razonamiento ético desde la perspectiva del cuidado. Desde el enfoque sociocognitivo de Bandura (1977), estas diferencias pueden explicarse por la influencia del entorno social en el desarrollo del comportamiento moral. McCabe et al. (2001) señalaron que la percepción del comportamiento de los pares constituye uno de los factores más influyentes en la conducta ética de los estudiantes, lo que podría incidir en la

forma en que los varones interpretan y enfrentan los dilemas éticos, priorizando respuestas funcionales sobre consideraciones relacionales más profundas.

Desde la Teoría General de Sistemas (TGS), propuesta por Bertalanffy (1968), el comportamiento humano no puede comprenderse de forma aislada. Mas bien, es el resultado de la interacción dinámica entre múltiples componentes que conforman un sistema abierto. En el contexto educativo, los estudiantes forman parte de un sistema complejo en el que interactúan variables cognitivas, éticas, sociales, institucionales y culturales, las cuales influyen de manera conjunta en el desarrollo del razonamiento crítico y moral.

A la luz de este marco teórico, los resultados obtenidos en el presente estudio que muestran niveles moderados en las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición), con variaciones según el género y el enfoque ético utilizado, pueden interpretarse como la expresión de procesos sistémicos de adaptación a las exigencias del entorno académico. Desde la TGS, estas destrezas no operan de forma independiente. Estas son como subsistemas interrelacionados, donde el funcionamiento de uno influye directamente en los demás.

En este sentido, la tendencia a asumir una posición observada en diversos participantes del estudio puede interpretarse como una respuesta adaptativa del sistema estudiante ante las demandas evaluativas del entorno académico. El sistema promueve la toma de decisiones visibles y evaluables como mecanismo de autorregulación, aun cuando otros subsistemas como la inferencia moral profunda o la argumentación ética consistente no se encuentren plenamente desarrollados. Desde Bertalanffy (1968), este fenómeno responde al principio de equifinalidad, según el cual un sistema puede alcanzar

un mismo resultado (por ejemplo, cumplir con una exigencia académica) a través de diferentes combinaciones de procesos internos.

Asimismo, las limitaciones en la destreza de inferir y la variabilidad en la argumentación pueden explicarse como resultado de tensiones entre subsistemas del sistema educativo. El subsistema normativo-institucional, que prioriza el rendimiento, la evaluación y el cumplimiento de criterios formales, puede ejercer mayor influencia que el subsistema ético-reflexivo, encargado de promover análisis morales complejos y toma de decisiones autónomas. Desde la TGS, estos desequilibrios son manifestaciones de procesos de homeostasis, mediante los cuales el sistema busca mantener su estabilidad funcional frente a presiones externas.

Desde esta perspectiva sistémica, la dificultad para integrar de manera coherente inferencia, argumentación y toma de posición no debe interpretarse como un déficit individual, sino como el reflejo de un sistema educativo que privilegia ciertos resultados funcionales (decidir, responder, cumplir) sobre procesos profundos de deliberación ética. Bertalanffy (1968) planteó que los sistemas evolucionan cuando se favorece la diferenciación e integración de subsistemas, lo que implica que el fortalecimiento del razonamiento ético crítico requiere intervenciones que armonicen las demandas institucionales con espacios de reflexión moral profunda.

En síntesis, desde la TGS, los resultados del estudio evidencian que las destrezas de razonamiento crítico de los estudiantes de maestría emergen como producto de un sistema educativo complejo, en el cual las decisiones éticas se construyen de manera situada y adaptativa. Las fortalezas y limitaciones observadas reflejan procesos de autorregulación, interdependencia y equilibrio sistémico. Esto resalta la necesidad de

enfoques formativos integrales que promuevan el desarrollo articulado de todos los componentes del razonamiento crítico y mora en el que está inmerso.

Cuarta Subpregunta de Investigación

La cuarta pregunta fue: ¿Cuáles son las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género femenino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Carol Gilligan (1982)? Los resultados evidenciaron que las destrezas de razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición en las estudiantes de maestría del género femenino se ubicaron en niveles moderados, destacándose un mayor desarrollo relativo en las destrezas de argumentar y asumir una posición, mientras que la destreza de inferir se mantuvo en un nivel moderado bajo. Este patrón sugiere que las participantes muestran mayor capacidad para construir argumentos y adoptar posturas éticas, aunque presentan limitaciones en la interpretación profunda de los dilemas morales.

Conforme con la revisión de literatura, estos hallazgos pueden interpretarse considerando que las estudiantes del género femenino tienden a manifestar una mayor sensibilidad hacia las implicaciones éticas de sus decisiones. De acuerdo con Vaamonde y Omar (2008), las féminas, aunque pueden incurrir en conductas deshonestas, tienden a mostrar actitudes más críticas hacia estas prácticas en comparación con los varones. Asimismo, Becker et al. (2009) encontraron que las féminas adoptan posturas más firmes en rechazo a la deshonestidad académica, lo que respalda el mayor desarrollo observado en la destreza de asumir una posición en este estudio.

Desde la perspectiva de la ética del cuidado propuesta por Gilligan (1982), el razonamiento moral se fundamenta en la responsabilidad hacia otros, la sensibilidad ante las consecuencias de las decisiones y la importancia de las relaciones interpersonales. En este contexto, el mayor desarrollo en las destrezas de argumentar y asumir una posición puede interpretarse como una manifestación de un razonamiento que integra dimensiones humanas y contextuales en la evaluación ética. Las participantes no solo identifican una respuesta adecuada, sino que logran sostenerla considerando el impacto de sus decisiones en los demás.

No obstante, el menor desarrollo en la destreza de inferir sugiere que, aunque las estudiantes logran adoptar y defender posturas éticas, aún enfrentan dificultades en el análisis previo de las implicaciones completas del dilema. Este hallazgo indica que la toma de decisiones puede estar más orientada hacia la respuesta ética esperada o hacia la consideración relacional, que hacia un proceso sistemático de interpretación de todos los elementos del problema. Desde el enfoque sociocognitivo de Bandura (1977), estas diferencias pueden explicarse por la influencia del entorno social y educativo en la formación del razonamiento moral.

Las experiencias académicas, los modelos de conducta y la interacción con otros pueden fortalecer la sensibilidad hacia las consecuencias de las decisiones, lo que contribuye al desarrollo de posturas éticas más consistentes. En este sentido, el entorno puede favorecer la construcción de argumentos y la toma de posición, aunque no necesariamente garantiza un desarrollo homogéneo en la capacidad de inferencia. Estos resultados evidencian que las estudiantes del género femenino presentan un desarrollo más sólido del razonamiento crítico desde la perspectiva de la ética del cuidado,

particularmente en las destrezas de argumentar y asumir una posición. Este patrón es consistente con un enfoque de razonamiento que integra dimensiones relacionales y contextuales en la toma de decisiones. No obstante, se identifica la necesidad de fortalecer la destreza de inferir para lograr un razonamiento moral más completo y equilibrado en este grupo poblacional.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1982), se observa que estas destrezas no se manifiestan de forma rígida, sino a través de un razonamiento contextual, en el cual las estudiantes consideran las circunstancias, sus necesidades y las implicaciones de sus decisiones. En este sentido, las participantes no adoptan posturas extremas, sino que tienden a ubicarse en niveles intermedios de la escala *Likert*, lo que refleja que analizan las situaciones antes de decidir y evalúan distintas alternativas. Esto indica que las destrezas de inferir y argumentar les permiten interpretar la situación y justificar sus decisiones, mientras que, al asumir una posición, lo hacen de manera flexible, ajustándose al contexto académico.

Estos resultados se pueden comprender a partir de lo planteado por Cárdenas et al. (2026), quienes señalaron que el pensamiento crítico es una habilidad de orden superior que implica análisis, reflexión y autorregulación en la toma de decisiones. En este caso, las estudiantes no solo procesan la información, sino que regulan sus decisiones considerando tanto los aspectos éticos, como las exigencias académicas. En conjunto, esto evidencia un razonamiento crítico adaptativo, donde las estudiantes integran el análisis cognitivo con una evaluación contextual, en coherencia con la perspectiva de Gilligan (1982).

Quinta Subpregunta de Investigación

La quinta pregunta fue: ¿Cuál es la relación entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género masculino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de la teoría de Kohlberg (1981)? Existen relaciones positivas y estadísticamente significativas entre las destrezas de razonamiento crítico en los estudiantes masculinos, destacándose la relación entre inferir y argumentar como la más fuerte. En conjunto, los resultados permiten concluir que las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición están significativamente relacionadas entre sí en el grupo masculino bajo la teoría de Kohlberg (1981). Las correlaciones positivas moderadas indican que el desarrollo de una destreza tiende a estar asociado con el desarrollo de las otras, lo que sugiere una estructura relativamente integrada del razonamiento crítico. Desde la perspectiva de Kohlberg, estos hallazgos son consistentes con un enfoque del desarrollo moral basado en principios de justicia y razonamiento lógico, donde las habilidades cognitivas se articulan de manera progresiva y coherente.

Desde la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg (1981), estos hallazgos son consistentes con un modelo de razonamiento moral fundamentado en principios de justicia, normas y razonamiento lógico, característicos de los niveles convencionales y de transición al nivel posconvencional. Kohlberg planteó que el desarrollo moral se apoya en la progresiva integración de habilidades cognitivas que permiten analizar dilemas éticos, evaluar alternativas y justificar decisiones de manera coherente. En este sentido, la correlación significativa entre inferir y argumentar refleja un proceso en el que la

comprensión del dilema moral y la elaboración de argumentos éticos se desarrollan de forma conjunta, reforzando la coherencia del juicio moral.

La relación positiva entre argumentar y asumir una posición, aunque de menor magnitud, sugiere que la habilidad para defender ideas no garantiza plenamente, la adopción de posturas éticas consistentes. Desde Kohlberg (1981), esta situación puede explicarse por la tensión entre el razonamiento lógico-formal y la toma de decisiones morales concretas, ya que avanzar hacia niveles más altos de desarrollo moral implica no solo argumentar correctamente, sino comprometerse con principios éticos internalizados que orienten la acción. Por ello, la correlación moderada indica que, si bien las destrezas se relacionan, su integración aún no es plenamente consolidada.

Estos resultados encuentran respaldo en los planteamientos de Becker et al. (2009), quienes sustentaron que el comportamiento ético en contextos educativos suele estar mediado por un equilibrio entre razonamiento cognitivo, normas institucionales y consideraciones pragmáticas. De manera similar, Vaamonde y Omar (2008) señalaron que los estudiantes del género masculino tienden a mostrar flexibilidad o tolerancia frente a conductas éticamente cuestionables, lo cual no implica ausencia de razonamiento moral, sino una forma de procesamiento ético en la que intervienen simultáneamente la interpretación de la situación, la elaboración de argumentos y la adopción de una postura funcional. Este enfoque apoya la interrelación observada entre las destrezas de razonamiento crítico, ya que dichas habilidades operan de manera simultánea dentro del proceso decisional.

Del mismo modo, investigaciones previas indican que el comportamiento ético de los estudiantes está influenciado por factores contextuales y sociales, particularmente por

la percepción del comportamiento de los pares. En este sentido, McCabe et al. (2010), indicaron que la conducta observada en otros estudiantes constituye uno de los factores más influyentes en la toma de decisiones éticas. Desde esta perspectiva, las correlaciones positivas entre inferir, argumentar y asumir una posición pueden interpretarse como el resultado de procesos de razonamiento que se desarrollan de manera conjunta dentro de un entorno social compartido, donde las normas implícitas, la validación del grupo y las expectativas académicas influyen en la articulación de las destrezas.

La interacción social puede favorecer la integración de las habilidades de razonamiento crítico al enfrentar situaciones académicas que implican dilemas morales, ya que los estudiantes no razonan de forma aislada, sino dentro de un marco de referencia social. Este marco refuerza determinados patrones de interpretación, argumentación y decisión. Desde Kohlberg (1981), este fenómeno es consistente con los niveles convencionales del desarrollo moral, en los cuales el razonamiento ético se construye en diálogo con normas sociales y consensos grupales, más que desde principios éticos universales plenamente internalizados.

En síntesis, la relación significativa entre las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición en los estudiantes masculinos de maestría evidencia un razonamiento crítico éticamente integrado, aunque aún en proceso de consolidación. Desde la óptica de Kohlberg (1981), estos resultados reflejan un desarrollo moral caracterizado por la articulación progresiva de habilidades cognitivas orientadas al razonamiento lógico y normativo, influido por factores contextuales y sociales que refuerzan la interdependencia entre dichas destrezas en la toma de decisiones éticas.

Los resultados de este estudio son apoyados por Becker et al. (2009) y Vaamonde y Omar (2008). Estos investigadores mostraron que los masculinos presentan flexibilidad o tolerancia hacia estas conductas. No obstante, participan en procesos de toma de decisiones donde intervienen simultáneamente la interpretación de la situación, la elaboración de argumentos y la adopción de una postura, lo que respalda la interrelación observada entre las destrezas.

De igual manera, investigaciones revisadas indican que el comportamiento ético de los estudiantes está influenciado por factores contextuales, particularmente por la percepción del comportamiento de sus pares. McCabe et al. (2001) exteriorizaron que la conducta de otros estudiantes constituye uno de los factores más influyentes en la toma de decisiones éticas, lo que sugiere que los procesos de inferencia, argumentación y toma de posición se desarrollan de manera conjunta dentro de un entorno social compartido. Esta interacción puede favorecer la integración de dichas destrezas al momento de enfrentar situaciones académicas que implican dilemas morales.

Estos resultados pueden comprenderse desde los planteamientos de Hallak y Poisson (2007). Estos sostuvieron que las prácticas no éticas en el ámbito educativo no dependen exclusivamente de las características individuales, sino que están profundamente influenciadas por factores estructurales e institucionales, como las normas implícitas, las dinámicas evaluativas y las culturas académicas predominantes. En el caso de los estudiantes de maestría del género masculino, estas condiciones contextuales pueden favorecer patrones de decisión más flexibles o pragmáticos frente a dilemas éticos, en los cuales la interpretación de la situación y la adopción de una postura

responden a exigencias del entorno más que a principios morales internalizados de manera autónoma.

Desde la perspectiva sociocognitiva de Bandura (1977), las relaciones significativas observadas entre las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición en el grupo masculino pueden explicarse a partir de la interacción recíproca entre factores personales, conductuales y ambientales. El aprendizaje vicario y la observación de modelos de conducta dentro del entorno académico permiten que los estudiantes varones internalicen esquemas de razonamiento ético en los que la interpretación de los dilemas, la justificación de las decisiones y la toma de posición se desarrollan de forma interdependiente. Este proceso contribuye a que las destrezas no operen de manera aislada, sino como partes integradas de un mismo patrón de razonamiento moral.

En este sentido, la relación significativa entre las destrezas de razonamiento crítico en los estudiantes masculinos puede interpretarse como el resultado de procesos de socialización académica que refuerzan la articulación entre análisis cognitivo y toma de decisiones éticas funcionales. Dichos procesos favorecen un razonamiento orientado a la coherencia lógica y a la adecuación contextual. Esto es consistente con enfoques del desarrollo moral centrados en normas y expectativas sociales.

Desde la perspectiva de Kohlberg (1981), estos hallazgos sugieren que los estudiantes del género masculino presentan un razonamiento moral relativamente estructurado, en el cual las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición se desarrollan de manera interdependiente, característica propia de los niveles convencionales del desarrollo moral. En estos niveles, el juicio ético se construye en función del cumplimiento de normas y del consenso social, más que desde principios

éticos universales plenamente interiorizados. Por lo tanto, la integración observada entre las destrezas refleja un razonamiento moral coherente, aunque aún influido por factores contextuales y sociales propios del entorno académico.

Sexta Subpregunta Pregunta de Investigación

La sexta pregunta fue: ¿Cuál es la relación entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes del género femenino de maestría en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva De la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1982)? En conjunto, los resultados indican que las relaciones entre las destrezas de razonamiento crítico en el grupo femenino bajo la teoría de Gilligan (1982) no son uniformes. Mientras que la relación entre inferir y asumir una posición es significativa y de intensidad moderada, las demás relaciones no alcanzan significancia estadística. Este patrón sugiere que la capacidad de inferir está más estrechamente vinculada con la toma de decisiones éticas que con la argumentación en este grupo.

Los resultados del presente estudio indicaron que, en el grupo femenino, las relaciones entre las destrezas de razonamiento crítico de inferir, argumentar y asumir una posición, analizadas desde la Teoría de la Ética del Cuidado de Gilligan (1982), no son uniformes. En particular, se identificó una relación significativa y de intensidad moderada entre inferir y asumir una posición, mientras que las demás relaciones no alcanzan significancia estadística. Este patrón sugiere que, en las estudiantes de maestría del género femenino, la interpretación de las situaciones éticas se encuentra más estrechamente vinculada a la toma de decisiones que a la elaboración de argumentos formales.

Bajo el enfoque de Gilligan (1982), este hallazgo resulta consistente con una ética del cuidado que privilegia la comprensión contextual, la responsabilidad moral y la atención a las consecuencias relacionales sobre la argumentación abstracta. En este enfoque, el razonamiento moral se construye a partir de la capacidad de comprender la situación concreta y responder de manera responsable, más que de justificar la decisión mediante principios universales o discursos lógicamente estructurados. Por ello, la relación significativa entre inferir y asumir una posición refleja un proceso de razonamiento ético centrado en la lectura contextual del dilema y en la acción moral consecuente, aun cuando la argumentación no se configure como una destreza central.

Este patrón encuentra respaldo en lo planteado por Vaamonde y Omar (2008), quienes señalaron que, si bien las mujeres pueden involucrarse en prácticas académicamente deshonestas en determinados contextos, tienden a mostrar una actitud más crítica, reflexiva y ambivalente frente a dichas conductas. Esta actitud se traduce en una mayor sensibilidad hacia los dilemas éticos y en decisiones que buscan equilibrar principios morales con las exigencias situacionales, aun cuando ello implique menor énfasis en la justificación argumentativa formal. Así, la falta de relaciones significativas con la destreza de argumentar puede interpretarse no como una debilidad cognitiva, sino como una forma distinta de razonamiento ético, más orientada al cuidado y a la responsabilidad contextual.

Asimismo, desde los planteamientos de Becker et al. (2009), el comportamiento ético debe entenderse como el resultado de procesos situados, influenciados por el contexto institucional y las presiones del entorno académico. En el caso del género femenino, estos factores pueden favorecer decisiones éticas que priorizan la coherencia

con valores relacionales y sociales, antes que la defensa argumentativa de una postura. En este sentido, la conexión entre inferir y asumir una posición sugiere que las estudiantes integran la comprensión del dilema con la acción moral, sin que ello requiera necesariamente una argumentación extensa o estructurada.

Por otra parte, los aportes de McCabe et al. (2001) permiten enriquecer esta interpretación al destacar que la percepción del comportamiento de los pares constituye un factor clave en la toma de decisiones éticas. Desde esta perspectiva, las estudiantes pueden inferir las normas implícitas del entorno académico y, a partir de esa comprensión, adoptar una posición que perciben como socialmente responsable o aceptable. Este proceso refuerza la relación entre inferencia y toma de decisiones éticas, mientras que la argumentación puede quedar relegada a un rol secundario al no ser un requisito central para la validación social de la conducta.

Los resultados obtenidos en este estudio guardan consistencia con lo planteado por Pérez (2008), quien, en un estudio cuantitativo realizado en la Región Educativa de Mayagüez del Departamento de Educación de Puerto Rico con estudiantes de noveno grado, se evidenció que no existe una relación significativa entre el aprovechamiento y la honestidad académicos. De manera similar, en la presente investigación se observaron relaciones parciales y no consistentes entre las variables analizadas. Esto sugiere que el comportamiento ético del estudiante responde a múltiples factores y no puede explicarse únicamente a partir del rendimiento académico.

En conjunto, estos hallazgos apuntan a que, bajo la teoría de Gilligan (1982), las estudiantes de maestría del género femenino presentan un razonamiento moral caracterizado por la integración de la comprensión contextual con la acción ética, más

que por la articulación lógica de argumentos. La ausencia de relaciones significativas entre la argumentación y las demás destrezas refuerza la idea de que el razonamiento ético femenino, desde la ética del cuidado, se organiza de manera distinta a los modelos basados en principios de justicia, privilegiando la responsabilidad, la sensibilidad moral y la toma de decisiones situadas en contextos académicos complejos.

Desde el enfoque sociocognitivo de Bandura (1977), este patrón también puede comprenderse como producto de la interacción entre factores personales, conductuales y ambientales. La observación de modelos, las experiencias educativas y las dinámicas del entorno académico pueden favorecer el desarrollo de ciertas destrezas morales sobre otras. En este sentido, la ausencia de significancia en algunas relaciones no implica necesariamente falta de razonamiento moral, sino que refleja que, dentro de un enfoque relacional como el de Gilligan (1982), las habilidades de inferir, argumentar y asumir una posición no siempre evolucionan de forma paralela.

Estos resultados son apoyados también a partir de lo planteado por Zakhozhai et al. (2023). Estos investigadores señalaron que el desarrollo del pensamiento crítico está fuertemente influenciado por el contexto educativo y las experiencias de aprendizaje. En este sentido, las estudiantes pueden desarrollar esquemas de razonamiento ético en los que la interpretación de la situación y la toma de decisiones se integran de manera directa, respondiendo a las exigencias académicas y a las dinámicas del entorno, sin que ello implique necesariamente un énfasis en la argumentación estructurada. Así, el contexto formativo puede favorecer un razonamiento crítico situado, donde la acción ética se prioriza sobre la justificación discursiva, en consonancia con la ética del cuidado propuesta por Gilligan (1982).

Pregunta de la Investigación

La pregunta principal de la investigación fue: ¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes de maestría del sexo masculino y femenino para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según las teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982)? Los resultados evidenciaron que existen relaciones estadísticamente significativas entre algunas de las destrezas de razonamiento crítico, particularmente dentro del marco teórico de Kohlberg. Específicamente, se identificaron correlaciones positivas de magnitud moderada entre las destrezas de inferir y argumentar, inferir y asumir una posición, así como entre argumentar y asumir una posición. Se evidenció una relación sustantiva entre estas habilidades dentro del razonamiento moral basado en la teoría de Kohlberg.

Por otro lado, bajo la perspectiva de Gilligan (1982), los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa únicamente entre las destrezas de inferir y asumir una posición, lo que sugiere que la comprensión del contexto relacional y del cuidado moral se asocia con la capacidad de adoptar posturas éticas definidas. Sin embargo, las demás relaciones no alcanzaron significancia estadística. Estos hallazgos demuestran que las destrezas de razonamiento crítico no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan, particularmente dentro del enfoque de justicia propuesto por Kohlberg (1981), mientras que, en la teoría de Gilligan, las relaciones son más selectivas y contextuales.

Desde la teoría de Kohlberg (1981), este hallazgo es consistente con los niveles convencionales y posconvencionales del desarrollo moral. En estos, la comprensión del

dilema ético, la elaboración de argumentos y la toma de decisiones se articulan como parte de un mismo proceso de razonamiento orientado al cumplimiento de normas, la coherencia lógica y, en etapas más avanzadas, a principios éticos internalizados. La literatura revisada respalda esta interpretación al señalar que la capacidad de analizar dilemas morales, justificar decisiones y adoptar posturas éticas firmes depende del desarrollo cognitivo moral y del contexto educativo en el que el estudiante se forma (Konnikova, 2013; Martínez et al., 2015; Treviño, 1986).

Por otro lado, al analizar las relaciones desde la teoría de la ética del cuidado de Gilligan (1982), los resultados muestran un patrón diferente. En este marco, solo se evidenció una relación estadísticamente significativa entre inferir y asumir una posición, mientras que las relaciones que involucran la destreza de argumentar no alcanzaron significancia estadística. Este hallazgo sugiere que, desde la perspectiva del cuidado, la comprensión contextual y relacional del dilema ético se vincula directamente con la toma de decisiones morales, sin que la argumentación formal constituya un componente central del razonamiento ético.

Este resultado es coherente con los planteamientos de Gilligan (1982), quien sostuvo que el razonamiento moral orientado al cuidado no se estructura prioritariamente en torno a principios abstractos de justicia ni a discursos argumentativos formales, sino a la responsabilidad hacia los otros, la sensibilidad moral y la evaluación de consecuencias relacionales. La revisión de literatura respalda este enfoque al señalar que las estudiantes tienden a mostrar mayor conciencia ética, actitudes críticas frente a la deshonestidad académica y decisiones basadas en la interpretación de la situación, aunque con

variabilidad en la justificación argumentativa (Becker et al., 2009; Vaamonde & Omar, 2008).

Los estudios revisados muestran que el contexto educativo y social desempeña un papel determinante en la configuración de estas relaciones. Investigaciones como las de Bandura (1977), McCabe et al. (2001) y Campos y Campos (2024), indicaron que la percepción del comportamiento de los pares, las presiones académicas, la carga evaluativa y las normas institucionales influyen significativamente en la manera en que los estudiantes interpretan los dilemas éticos, justifican sus acciones y asumen posiciones frente a prácticas como el plagio académico. Esto explica por qué las destrezas de razonamiento crítico no operan de forma aislada, sino como parte de un proceso situado y socialmente mediado.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos respaldan la propuesta de Gilligan (1982) de que el razonamiento moral puede diferir según el género, destacándose en las féminas una mayor orientación hacia el cuidado, la relación y la responsabilidad contextual en la toma de decisiones éticas. De acuerdo con Friesdorf et al. (2015), las féminas tienden a mostrar una mayor sensibilidad hacia el daño y el bienestar de otros, lo que se traduce en decisiones morales más orientadas al cuidado.

Asimismo, de acuerdo con Christov-Moore et al. (2014), se evidenció que las féminas presentan mayores niveles de empatía, lo que influye significativamente en su razonamiento moral y en la consideración de factores relacionales. De igual manera, estudios más recientes como el de Duan (2023) señalan que las diferencias de género en el juicio moral están mediadas por el contexto y el tipo de dilema, destacándose que las féminas tienden a integrar con mayor énfasis dimensiones interpersonales en sus

decisiones. La integración de estos estudios coincide con los resultados de la presente investigación al evidenciar que el razonamiento moral no es uniforme entre géneros, sino que refleja distintas orientaciones cognitivas y éticas que enriquecen la comprensión del comportamiento moral en contextos académicos y sociales.

En síntesis, la pregunta principal se contestó con los resultados de las subpreguntas 5 y 6, evidenciando una relación significativa entre las destrezas de razonamiento crítico. Bajo la teoría de Kohlberg (1981), esta relación se manifiesta de forma integrada y consistente, evidenciando interrelación entre las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición. Por su parte, bajo la teoría de Gilligan (1982), la relación se presenta de manera más selectiva y contextualizada, evidenciándose significancia únicamente entre inferir y asumir una posición. Estas diferencias reflejan dos formas complementarias de razonamiento moral: una orientada a la justicia, la coherencia normativa y la argumentación lógica y otra centrada en el cuidado, la responsabilidad relacional y la toma de decisiones éticas situadas.

Desde una perspectiva integradora, los hallazgos confirman que el razonamiento crítico ético en estudiantes de maestría se construye a partir de la interacción entre habilidades cognitivas, género, contexto educativo y marcos morales. Este comportamiento se sustenta en el enfoque de pensamiento sistémico, fundamentado en la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1968), la cual plantea que los elementos de un sistema operan de manera interrelacionada. En esta línea, Yurtseven (2016) destacó que el análisis de la interacción entre variables fortalece la toma de decisiones en contextos complejos, lo que respalda la interpretación de los resultados y refuerza la necesidad de

enfoques formativos integrales que promuevan tanto la reflexión ética, como la argumentación crítica y la responsabilidad moral.

Limitaciones

Una vez expuestos estos resultados, resulta necesario explicar sus limitaciones.

1. Los horarios de clase constituyeron una limitación importante, ya que los cursos de maestría se ofrecían en horario nocturno.
2. La modalidad del estudio fue presencial. En uno de los recintos universitarios, su modalidad de estudio es a distancia, lo que impidió su inclusión en la muestra.
3. Restricciones operacionales del calendario académico y la estructura académica basada en términos trimestrales.

Recomendaciones

A partir de las limitaciones identificadas en el presente estudio, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer los procesos de investigación futuros en contextos académicos de nivel graduado.

Recomendaciones para la Gerencia y el Liderazgo Educativo

1. Ofrecer talleres de capacitación profesional a los gerentes de instituciones universitarios con el propósito de seguir fortaleciendo las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes, para satisfacer las exigencias del grado académico.
2. Divulgar los resultados de esta investigación para uso de los rectores y gerenciales de las universidades.
3. Publicar los hallazgos de esta investigación en revistas educativas.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

1. Replicar este estudio en otras universidades de Puerto Rico, utilizando una muestra más amplia de estudiantes de maestría.
2. Realizar este mismo estudio en otras universidades de Puerto Rico, pero con un enfoque comparativo.
3. Replicar este estudio integrando otras variables como área geográfica.
4. Llevar a cabo este estudio con un enfoque cualitativo para auscultar los factores que afectan el fortaleciendo las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar, asumir una posición) en estudiantes, para satisfacer las exigencias del grado académico.
5. Se sugiere realizar un estudio longitudinal para auscultar cómo cambia el desarrollo de las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes, para satisfacer las exigencias del grado académico a través de los años de estudio.

Recomendaciones para las Universidades

1. Diseñar evaluaciones que promuevan el pensamiento crítico, la argumentación y la inferencia, en lugar de la memorización.
2. Implementar programas institucionales de integridad académica que eduquen sobre el plagio y sus consecuencias, incluyendo talleres en las primeras semanas de clases.
3. Capacitar al profesorado en estrategias para detectar y prevenir la deshonestidad académica.

4. Tener programas disponibles para que los estudiantes puedan filtrar sus trabajos antes de presentarlos mediante herramientas anti plagio.
5. Desarrollar políticas claras y consistentes para el manejo de casos de plagio académico y entregar una copia de estas como parte del proceso de matrícula.

Recomendaciones para los Estudiantes

1. Desarrollar habilidades de pensamiento crítico para analizar, argumentar y asumir posiciones éticas.
2. Capacitarse mediante adiestramientos en normas de citación de la American Psychological Association (APA, 7ma edición o la versión vigente al momento).
3. Evitar la procrastinación mediante una adecuada administración del tiempo.
4. Utilizar la tecnología y la inteligencia artificial como herramientas de apoyo, no como sustituto del aprendizaje.
5. Conocer y analizar el manual institucional de su universidad para comprender las consecuencias que conlleva el plagio académico.

Referencias

- Acosta, J. A. (2013). *Teorías y Modelos en la gerencia y Liderazgo Educativo. Teoría Axiomática de Hage* (1960). Innovation Awards, Mayagüez, Puerto Rico.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1982). *Applied behavior analysis for teachers*. Merrill Publishing Company.
- Apolinar, B. (2011, febrero 18). Sacan a 22 profesionales del sistema por notas alteradas. *Listin Diario*. <https://listindiario.com/la-republica/2014/04/11/317935/sacan-a-22-profesionales-del-sistema-por-notas-alteradas.html>
- American Psychological Association. (APA, 2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Araujo, M. (2011). Essential elements and limitations of biomedical literature review. *Medwave*. <https://www.medwave.cl/series/MBE01/5194.html>
- Ávila Peña, Y., Mariño, H., & Torres, A. (2018). *Deshonestidad académica, realidad que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de Guayaquil, 2018*. Memorias del Quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239577>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Barrantes, R. (2002). *Un camino al conocimiento*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bayaa Martin Saana, S., Ablordeppey, E., Mensah, N. J., & Karikari, T. (2016). Academic dishonesty in higher education: students' perceptions and involvement in an African institution. *BMC Research Notes*, 9, Art. 234. 10.1186/s13104-016-2044-0.
- Becker, D., Rundall, J., & Ulstad, I. (2009). The Ethic of Care and Student Cheating. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 14(2), 204-209. https://www.researchgate.net/publication/259494541_The_Ethic_of_Care_and_Student_Cheating

- Bélangier, C., Leonard, V., & LeBrasseur, R. (2012). Moral Reasoning, Academic Dishonesty, and Business Students. *The International Journal of Higher Education*, 1(1), 72-89. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055356>
- Benítez, S. (2023). *Por qué es importante argumentar*. <https://quo.mx/relaciones/por-que-es-importante-argumentar/>
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller, Inc.
https://tomek.org/files/general_system_theory_foundations_development_applications.pdf
- Blumenfeld, S. (2015). A Culture of Cheating at the University. In *Understanding Neoliberal Rule in Higher Education: Educational Fronts for Local and Global Justice*, Volume II. Edited by M. Abendroth & B. J. Porfilio, Charlotte, Information Age Publishing, pages 21-35.
https://www.academia.edu/13845957/A_Culture_of_Cheating_at_the_University
- Browne, R. (2020). *West Point faces worst cheating scandal in decades*. CNN.
<https://edition.cnn.com/2020/12/21/politics/west-point-cheating-scandal-2020/index.html>
- Bruggeman, E. L., & Hart, K. J. (1996). Cheating, Lying, and Moral Reasoning by Religious and Secular High School Students. *The Journal of Educational Research*, 89(6), 340-344. <http://www.jstor.org/stable/27542055>
- Bruner, J. S. (1957). Going beyond the information given. In J. S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heider, K. F. Muenzinger, Ch. E. Osgood, and D. Rapaport (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Harvard University Press.
- Canham, A. (2008). Evaluating academic integrity and outreach efforts: Changes in perceptions over a three-year period. *Semantic Scholar*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Evaluating-academic-integrity-and-outreach-efforts%3A-Canham/8290a436dd74c65a639e10e2ee9c9677ac2e0892>
- Fass-Holmes, H. (2017). International Students Reported for Academic Integrity Violations: Demographics, Retention, and Graduation. *Journal of International Students*, 7(3), 644-669. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140547>
- Campos, J., & Campos, M. (2024). Estrategias para la prevención y abordaje de prácticas de deshonestidad académica en el contexto universitario: propuestas desde la mirada estudiantil. *Práxis Educativa*, 19, 1-18.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10170497.pdf>

- Cárdenas, M., Meléndez, J., & Napa, L. L. (2026). Revisión sistemática sobre las implicancias del pensamiento crítico en estudiantes. *Zenodo*.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15616871>
- Castro, J., Yoplac-López, A., Carpio-Tello, A., Sihuay-Torres, K., & Cósar-Quiroz, J. (2017). Percepción del plagio académico en estudiantes de Odontología. *Educación Médica*, 19, 141-145. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-percepcion-del-plagio-academico-estudiantes-S1575181317300487>
- Ceballos, Z. R., & Vásquez Arteaga, E. A. (2008). *Comportamientos, pensamientos y sentimientos frente al fraude académico en ámbitos universitarios: Institución Universitaria CESMAG - Universidad Mariana*.
https://www.academia.edu/86230734/Comportamientos_pensamientos_y_sentimientos_frente_al_fraude_acad%C3%A9mico_en_%C3%A1mbitos_universitarios_Instituci%C3%B3n_universitaria_CESMAG_Universidad_Mariana
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & FerrarP. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46(Part 4), 604-627.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Chun S., Y. Ling Yu, M. (2006). Academic dishonesty in higher education a nationwide study in Taiwan. *Springer Link*, 54, 85-97.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-006-9047-z>
- Comas, R., & Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la Ciber Sociedad*, (10), 1-6.
https://www.researchgate.net/publication/52009644_Ciber-Plagio_Academico_Una_aproximacion_al_estado_de_los_conocimientos
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el Alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 207-225. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>
- Córdova, A., Velásquez, M., & Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en Biología e Historia: Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha (Osorno)*, 43.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Sage Publications, Inc.

- Cruz, A. (2010). *La deshonestidad académica común entre los estudiantes*. Universidad de Monterrey, México. <https://idoc.pub/documents/deshonestidadacademica-comun-entre-estudiantes-pon22z7kz3n0>
- Cueto, M. (2016). *El fraude académico*. Radio Ciudad Del Mar. <http://www.rcm.cu/fraude-academico/09/05/2016>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company. <https://archive.org/download/howwethink00deweiala/howwethink00deweiala.pdf>
- Dey, S. (2021). Reports Of Cheating at Colleges Soar During the Pandemic. *Wuss Public Media*. <https://www.npr.org/2021/08/27/1031255390/reports-of-cheating-at-colleges-soar-during-the-pandemic>
- Díaz, J. (2014). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19, 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994005.pdf>
- Duan, Z. (2023). Gender differences and the moderating effect of moral reasoning on moral judgment. In *Advances in Social Science Research*. Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781032676043>
- Eaton, S. E. (2023). Maintaining agency and establishing AI laws. *Open Journal of Social Sciences*, 11(7). <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=126733>
- Education, USA. (2020). What is a Graduate Student? *Education USA*. <https://educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study/research-youroptions/graduate/what-graduate-student>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Eret, E., & Gokmenoglu, T. (2009). Plagiarism in higher education: A case study with prospective academicians. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3303-3307. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.505>
- Erick, J., Nguyen, K., Shah, B., Doroudgar, S., & Bidwal, M. (2016). Motivations and Predictors of Cheating in Pharmacy School. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(8), 133. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5116785/>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association.

https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction

- Fendler, R. (2017). Observing and Deterring Social Cheating on College Exams. College of Business. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172223.pdf>
- Franco, N. (2020). Del aula presencial al aula virtual, una travesía llena aprendizajes. *Integridad Académica*, 9. https://issuu.com/integridadacademica/docs/revista_ia_-_jul_-_dic_2020_-_digital_pk/6?e=8&o=1
- Friesdorf, R., Conway, P., & Gawronski, B. (2015). Gender differences in responses to moral dilemmas: A process dissociation analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(5), 696-713. 10.1177/0146167215575731.
- Ganuthula, V. R. R., & Singh, M. K. (2025). *Strategic interactions in academic dishonesty: A game-theoretic analysis of the exam script swapping mechanism*. <https://arxiv.org/abs/2510.15307>
- Garbanzo, G. M. (1997). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gismondi, A. (2006). The Downside of the Internet: Cheating and Technology in Higher Education. *Journal of College & Character*, VII(5). <https://www.degruyter.com/document/doi/10.2202/1940-1639.1198/html>
- Goldman Z. (2016). Why Do Students Cheat? *Harvard Graduate school of Education*. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/16/07/why-do-students-cheat>
- Granitz, N., & Loewy, D. (2007). Applying Ethical Theories: Interpreting and Responding to Student Plagiarism. *Journal of Business Ethics*, 72, 293-306. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-006-9171-9>
- Guo, X. (2010). Understanding Student Plagiarism: An Empirical Study in Accounting Education. University of the West of Scotland, UK, 20(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/09639284.2010.534577>

- Hallak, J., & Poisson, M. (2007). *Fraude académico, acreditación y garantía de la calidad: Lecciones aprendidas del pasado y retos para el futuro* [Disertación Doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya].
<https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7516>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Medina, J., Benner, K., & Taylor, K. (2019). College Admissions Scandal: Actresses, Business Leaders and Other Wealthy Parents Charged. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2019/03/12/us/college-admissions-cheating-scandal.html>
- Jonsson, A., & Orlenius, K. (2013). Plagiarism in Higher Education: A Question of Moral Development or Sociocultural Influence of Discipline. *Open Journal of Education*, 1(8), 194-204. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:869818/FULLTEXT01.pdf>
- Kaplan, M. (2017). Students are turning to high-tech cheating. *New York Post*.
<https://nypost.com/2017/11/08/students-are-turning-to-high-tech-cheating/>
- Kobayashi, E., & Fukushima, M. (2012). Gender, Social Bond, and Academic Cheating in Japan. *Sociology & Criminology Faculty Publications*, 104.
https://engagedscholarship.csuohio.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=clsoc_crim_facpub
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16* (Order No. T-04397). ProQuest One Academic. (301935075).
<https://librarylogin.uagm.edu/login?qurl=https%3A%2F%2Fwww.proquest.com%2Fdissertations-theses%2Fdevelopment-modes-moral-thinking-choice-years-10%2Fdocview%2F301935075%2Fse-2%3Faccountid%3D201197>
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row Pubs.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Vol. 2). Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1987). The Measurement of Moral Judgment. In Colby, A. and Kohlberg, L., Vol. 1, "Theoretical Foundations and Research Validation". Cambridge University Press.
- Konnikova, M. (2013). Inside the Cheater's Mind. *The New Yorker*.
<https://www.newyorker.com/tech/annals-of-technology/inside-the-cheaters-mind>

- Loewenstein, G. (1996). Out of Control: Visceral Influences on Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65(3), 1-21.
<https://www.sciencedirect.com/science/journal/07495978>
- López, A. G. (2012). Docencia e Investigación. *Revista Científica de Educación*, 22, Año XXXVII, 2340-2725.
- Loyd, W., & Cervone, D. (1998). *Advanced Personality*. Springer Nature Link.
- Lucifora, C., & Tonello, M. (2012). *Students' Cheating as a Social Interaction: Evidence from a Randomized Experiment in a National Evaluation Program*.
<https://www.jstor.org/stable/resrep76127?seq=1>
- Luicia, M. (2012). *Teoría General de Sistemas aplicada a la Educación*.
<https://www.scribd.com/doc/81318832/La-Teoria-General-de-Los-Sistemas-Aplicada-a-La-Educacion>
- Markham & Read. (2012). Walker v. President & Fellows of Harvard College, No. 12–10811–RWZ (D. Mass. 2012). <https://aldia.microjuris.com/wp-content/uploads/2015/01/harvard.pdf>
- Martínez, A., Borjas, P., & Andrade, J. (2015). *El fraude académico universitario: El caso de una universidad privada en la ciudad de Barranquilla*.
<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1), 1-11.
<https://doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14>
- McCabe, D. L., Butterfield, K., & Treviño, L. (2013). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. PennState.
<https://pure.psu.edu/en/publications/cheating-in-college-why-students-do-it-and-what-educators-can-do-/>
- McCabe, D. L., & Pavela, G. (2000). Some Good News about Academic Integrity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(3), 32-38.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091380009605738>
- McCabe, D. L., & Pavela, G. (2004). Principles of Academic Integrity: How Faculty Can Foster Student Honesty. *Change*, 36(3), 10-15.
<http://www.jstor.org/stable/40177967>
- McCabe, D. L., Treviño, L., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2

- McHaney, R., Cronan, P., & Douglas, D. (2016). Academic Integrity: Information Systems Education Perspective. *Journal of Information Systems Education*, 27, 153-158. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol27/iss3/1/>
- Medina, M., & Verdejo, A. (2016). Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países de América Latina *Educación Superior, Innovación e Internalización*, 1-16. https://www.researchgate.net/publication/314512780_Una_mirada_a_la_deshonestidad_academica_y_el_plagio_estudiantil_en_algunas_universidades_en_siete_paises_de_America_Latina
- Medina, M. (1989). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kolberg para la definición de un nivel moral post convencional contextualista. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, (67), 83-98. https://www.researchgate.net/publication/297761129_La_etica_del_cuidado_y_Carol_Gilligan_una_critica_a_la_teor%C3%ADa_del_desarrollo_moral_de_Kohlberg_para_la_definici%C3%B3n_de_un_nivel_moral_postconvencional_contextualista
- Mejía J., & Ordóñez, C. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes. ¿Qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, 18, 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81501802.pdf>
- Morey, M., Sureda, J., Francesc, M., Trobat, O., & Comas, R. (2013). Plagio y Rendimiento Académico. *ESE: Estudios sobre Educación*, (24), 1-11. <https://dadun.unav.edu/entities/publication/480a0d07-4f8a-4c6f-9c00-8a32b2abc7ed>
- Murray, S. L., Henslee, A. M., & Ludlow, D. (2016). Engineering Students' Understanding of Plagiarism. *Quality Approaches in Higher Education*, 7(1), 5-11. https://www.researchgate.net/publication/283125714_Engineering_students'_understanding_of_plagiarism
- National University Collage. (2019). Política de Integridad Académica. NUC Division Online. <https://studylib.es/doc/6241930/pol%C3%ADtica-de>
- Neiva de Sousa, R., Klein, V., Salles, A., & Raimundo, I. (2016). Deshonestidad académica: efectos sobre la formación ética de los profesionales de la salud. *Revista de Bioética*, 24(3), 459-68. https://www.redalyc.org/pdf/3615/361548490006_1.pdf
- Olmos, P. (2016, 16 de septiembre). Vega Reñón, Luis, Introducción a la teoría de la argumentación. Problemas y perspectivas. *Revista de Hispanismo Filosófico*, 21,

365-367. https://ahf-filosofia.es/wp-content/uploads/HISPANISMO_21_FINAL.pdf

Ordóñez C, (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 33-44. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/22143>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson/Prentice Hall.

Payne, C. C., Hackney, K. A., Zangari, L. G., Kalogeras, S. R., Muñoz, E., Sánchez Gómez, J. S., Omojokun, O., & Feijóo-García, P. G. (2026). Same rules, mixed messages: Exploring community perceptions of academic dishonesty in computing education. *Computer Science*. <https://arxiv.org/abs/2603.29762>

Peralta, O. (2023). La UNAM y su ejemplar participación en el caso de Yasmín Esquivel. Y no debería sorprender. *Yahoo Noticias*. <https://es-us.noticias.yahoo.com/la-unam-y-su-ejemplar-participacion-en-el-caso-de-yasmin-esquivel-y-no-deberia-sorprender-154339483.html?guccounter=1>

Pérez, A. (2008). *Estudio sobre la honestidad académica del estudiante de noveno grado de la Región Educativa de Mayagüez, según su aprovechamiento académico, nivel socioeconómico y locus de control interno y externo: Alternativas para la prevención y control de este fenómeno* [Disertación doctoral, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán].

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en francés como *Le jugement moral chez l'enfant*). The Free Press. https://www.burmalibrary.org/docs20/Piaget-moral_judgment_of_the_child-en-ocr-tu.pdf

Plagiarism.org. (2017). *Plagiarism: Facts and Stats*. <https://www.plagiarism.org/article/plagiarism-facts-and-stats#:~:text=In%20a%20survey%20of%2024%2C000%20students%20at%2070,was%20on%20a%20test%2C%20plagiarism%20or%20copying%20homework>

Prashar, A., Gupta, P., & Dwivedi, Y. (2023). Plagiarism awareness efforts, students' ethical judgment and behaviors: a longitudinal experiment study on ethical nuances of plagiarism in higher education. *Studies in Higher Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2023.2253835>

- Quiñones, R. (2017). Fraude académico en exámenes de ingreso en Cuba. *Cubanet*.
<https://www.cubanet.org/fraude-academico-y-examenes-de-ingreso/>
- Redacción UniRD. (2017, 5 de marzo). Denuncian fraude con el examen único para Médicos. *UNI*. <https://launi.com.do/2017/03/denuncian-fraude-con-el-examen-unico-paramedicos/>
- Rodríguez, I. (2012, 26 de septiembre). Renuncia el profesor acusado de plagio. *El Nuevo Día*. <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/renunciael-profesoracusadodeplagio-1351047/>
- Rodríguez, M. (2010). *El perfil de los estudiantes a distancia en la educación superior de Puerto Rico: Aspectos psicosociológicos, académicos, éticos y legales*. Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.
<https://agencias.pr.gov/agencias/cepr/inicio/publicaciones/Publicaciones/El%20perfil%20de%20los%20estudiantes%20a%20distancia%20en%20la%20educacion%20superior%20de%20PR.pdf>
- Ruiz, L. (2019). Análisis de Varianza (ANOVA): qué es y cómo se usa en estadística. Un tipo de prueba paramétrica llamado en ocasiones análisis de varianza de Fisher. *Psicología y Mente*.
<https://psicologiyamente.com/cultura/analisis-de-varianza-anova>
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S. A.
- Sarrias-Ramis, R., & Pérez Sánchez, J. (2015). Rendimiento académico en función del grado de exigencia. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(1).
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322015000100010
- Satir, V. (1991). *Teoría de la Comunicación Ejercicios para la Comunicación Humana*. Editorial Pax 2008.
- Sax, G. (1979). *Foundations of Educational Research*. Prentice-Hall.
- Sheets B., & Waddill, P. (2009). E-Cheating Among College Business Students: A Survey. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 25(2), 1-16.
https://cdn.ymaws.com/aisnet.org/resource/group/3f1cd2cf-a29b-4822-8581-7b1360e30c71/itl&pj_v25_no2/sheetswaddill.pdf
- Simha, A. (2014). [Review of *Cheating in College—Why Students Do It and What Educators Can Do About It*, by D. L. McCabe, K. D. Butterfield, & L. K. Treviño]. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 143-145.
<http://www.jstor.org/stable/43696604>

- Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la Información*, 2(1), artículo 2, 1-14.
https://www.ugr.es/~plagio_hum/Documentacion/06Publicaciones/ART003.pdf
- Thomson, A. (1996). *Critical Reasoning*. USA and Canada by Routledge.
- Thompson, C. L. (2010). *An investigation of academic dishonesty among undergraduates at Kansas State University* (Order No. 3408156). ProQuest One Academic. (597211415).
<https://librarylogin.uagm.edu/login?url=https%3A%2F%2Fwww.proquest.com%2Fdissertations-theses%2Finvestigation-academic-dishonesty-among%2Fdocview%2F597211415%2Fse-2%3Faccountid%3D201197>
- Trevino, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person–situation interactionist model. *The Academy of Management Review*, 11(3), 601-617.
<https://doi.org/10.2307/258313>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Universidad de Puerto Rico. (2017). *Reglamento General de estudiantes*.
<https://rcm1.rcm.upr.edu/decanatoestudiantes/wp-content/uploads/sites/13/2024/03/REGLAMENTO-GENERAL-DE-ESTUDIANTES-COMPILADO-Abril-2017.pdf>
- Universidad de Sevilla. (2017). *La Biblioteca te ayuda a prevenir y evitar el plagio en el Trabajo Fin de Grado y Fin de Máster*. Biblioteca Universidad de Sevilla.
<https://bib.us.es/noticias/la-biblioteca-te-ayuda-prevenir-y-evitar>
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2025). *Manual de Procedimientos relacionados con la Disertación Doctoral*.
<https://metro.inter.edu/educacion/manuales/Manual-de-Disertacion-DSW-2025.pdf>
- Vaamonde, J. D., & Omar, A. (2008) La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII(3-4), 7-27. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27012440002.pdf>
- Vázquez M. C., Cavallo M., Aparicio S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., Secretó, M., Sepiarsky, P., & Escobar, E. (2012). *Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes*.
https://www.academia.edu/67433569/Factores_de_impacto_en_el_rendimiento_ac

ad%C3%A9mico_universitario_Un_estudio_a_partir_de_las_percepciones_de_los_estudiantes

- Vidal Vanaclocha, P. (2017). *La percepción del sexismo en la publicidad: Un estudio con alumnado adolescente de la Comunidad Autónoma del País Vasco* [Tesis, Universidad del País Vasco].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=156237>
- Wangaard, D. B., & Stephens, J. M. (2011). *Creating a culture of academic integrity: A toolkit for secondary schools*. Search Institute Press.
- West, T., Ravenscroft, S., & Shrader, C. (2004). Cheating and Moral Judgment in the College Classroom: A Natural Experiment. *Journal of Business Ethics*, 54, 173-183. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-9463-x>
- Wilkinson, J. (2009). Staff and Student Perceptions of Plagiarism and Cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864328.pdf>
- Whitley, B. E., Jr., & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator's guide*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa* (9th ed.). Prentice Hall.
- Yurtseven, H. Ö. (2016). Decision making and systems thinking: Educational issues. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p1>
- Zakhozai, Z., Boichenko, T., Vysotska, Z., Snitovska, O., & Tamarkina, O. (2023). Eficacia del desarrollo del pensamiento crítico en optativas de humanidades en instituciones de educación superior. *Apuntes Universitarios*, 13(3), 1-15.
<https://doi.org/10.17162/au.v13i3.1524>

Apéndices

Apéndice A

Invitación para Participar como Experto en un Estudio Cuantitativo

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN**

**Escuela de Estudios Graduados e Investigación
Programa Doctoral en Gerencia y Liderazgo**

Nombre del experto: _____

Firma _____

Fecha _____

Estimado Dr. _____, el Comité de disertación y el doctorando, _____ de la Universidad Interamericana de P. R., Recinto de San Germán, respetuosamente le invitamos (a) participar como experto (a) para revisar, evaluar y certificar la validez de un cuestionario, que será usado en la investigación de una disertación para la obtención del grado doctoral en Gerencia y Liderazgo. El problema de la investigación es: *El razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).*

A tales efectos, le invitamos a informarnos si desea participar en este proyecto académico, mediante su firma en el documento que le estamos enviando. Datos profesionales del experto:

Nombre y apellidos: _____

Empresa donde trabaja: _____

Puesto que ocupa: _____

Años de experiencias: _____

autorización:

Yo _____ acepto participar como experto(a) para evaluar el instrumento en la investigación cuantitativa. Además, autorizo al estudiante Damaso Soto Ortega de la Universidad Interamericana a incluir mis datos personales en la disertación doctoral.

Firma _____ Fecha _____

Apéndice B

Planilla para Evaluación de Expertos

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

RECINTO DE SAN GERMÁN

**Escuela de Estudios Graduados e investigación Programa Doctoral en Gerencia y
Liderazgo**

Planilla para la Evaluación de los expertos

Estimado Doctor (a)

Respetuosamente le invitamos a ser miembro del Comité Expertos de la Disertación Doctoral del estudiante Dámaso Soto, de la Escuela de Estudios Grados e Investigación del Recinto de Germán. Este Comité estará construido por cinco especialistas en al área de Gerencial y Liderazgo Educativo, quienes analizarán y evaluarán la propuesta de investigación del estudiante para determinar si los instrumentos o medidas del estudio son válidos y confiables a tono con el propósito y objetivos del estudio.

Es una colaboración que, aunque no se le ofrece incentivo alguno económico al colaborador, si le permite conocer y comprender más el problema de la disertación; “Describir, analizar y evaluar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico en estudiantes de maestría en para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral de las teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982)”. Es importante señalar, que la información y datos que usted nos provea como experto, es estrictamente confidencial y privada. De ninguna forma se dará a conocer los datos e información que usted nos provea al analizar y evaluar el instrumento. Esperamos contar con su valiosa colaboración en este proyecto de investigación doctoral.

Gracias, anticipadas por ser parte del proyecto de investigación.

Apéndice C

Descripción del Estudio para su Análisis y Certificación

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN**

Escuela de Estudios Graduados e Investigación
Programa Doctoral en Gerencia y Liderazgo

Descripción del estudio para su análisis y certificación

El objetivo de esta planilla es presentar a un grupo de cinco de expertos en Currículo, Gerencia y Liderazgo educativo, varias situaciones simuladas relacionadas con las teorías de Kohlberg y Gilligan. Estos, analizarán, evaluarán, y certificarán si las destrezas de inferir, argumentar y asumir una posición están alineadas con las premisas o aseveraciones que serán usadas en el cuestionario de la investigación:

Razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982)

Los resultados de la evaluación de los cinco expertos serán utilizados para determinar si los contenidos del cuestionario de la investigación se alinean correctamente con el propósito y objetivos de esta disertación a nivel doctoral.

Parte 1: Propósitos y objetivos del problema de investigación

Instrucciones:

Lea la siguiente información de la Tabla 1 y Tabla 2. Esta información es para facilitar a los cinco expertos el analizar, evaluar y certificar los contenidos del cuestionario que se indica más adelante.

Problema de Investigación, Propósito y Objetivos de la Disertación Doctoral.

Problema de investigación	Razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).
Propósito	El propósito de esta investigación es describir, analizar y evaluar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral de las teorías de Kohlberg y Gilligan. Los estudiantes a nivel de maestría deben tener una amplia comprensión del material a utilizar para evitar el riesgo de cometer plagio académico. Se pretende que puedan justificar las fuentes para evitar la deshonestidad académica. Desde una perspectiva teórica, es muy importante conocer el razonamiento crítico que puedan exponer los participantes que en cierto modo se alinean con los postulados de Gilligan y Kohlberg.

Objetivos de la investigación	1. Describir, analizar y evaluar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestra los estudiantes de maestría del género femenino en situaciones simuladas sobre las exigencias del grado académico desde la perspectiva del comportamiento ético y moral según Gilligan. 2. Describir, analizar y evaluar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestran los estudiantes de maestría del género femenino en situaciones simuladas sobre las exigencias del grado académico desde la perspectiva del comportamiento ético y moral según Kohlberg.
	3. Describir, analizar y evaluar la relación que existen entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestra los estudiantes de maestría del género masculino en situaciones simuladas para satisfacer las exigencias del grado académico desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de Gilligan. 4. Describir, analizar y evaluar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) que muestra las estudiantes de maestría en situaciones simuladas del género masculino para satisfacer las exigencias del grado

	académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral de Kohlberg.
--	---

Resumen de la Teoría de la Moral de Kohlberg (1981)
--

Nivel 1. Moralidad preconvencional	Etapa #1	(a) Los niños en sus etapas primarias del desarrollo moral son dirigidos por la obediencia y castigo. (b) Los individuos que sean sorprendidos infringiendo las normas tendrán que pasar por el proceso del castigo. (c) Estos serán sometidos a la obediencia de las reglas.
Nivel # 1	Etapa #2	Etapa 2 - Individualismo e Intercambio: (a) En esta etapa los niños tienden a expresar su individualidad y juzgan sus acciones en atender sus necesidades particulares. (b) Los niños argumentaron que la mejor forma de actuar era la elección que mejor servían a sus necesidades. (c) La reciprocidad es posible, pero sólo si sirve a los propios intereses. (d) Un acto egoísta del ser humano es la búsqueda de sus propios intereses, aunque en ocasiones sea utilizado como una vía de escape. (e) La toma de decisiones basada en sus mejores intereses.

Nivel 2. Moralidad convencional	3 Etapa	Relaciones interpersonales: (a) En este estadio se espera que el ser humano cumpla con las expectativas y roles que la sociedad ha establecido como aceptables. (b) La toma de decisiones influye en las relaciones con los demás. (c) El cumplir con metas, objetivos, expectativas sociales y con sus roles en la sociedad en ocasiones provoca la toma de decisiones erradas.
Nivel #2	4 Etapa	Mantener el orden social: (a) Enfocándose en seguir las reglas, respetar la autoridad y cumplir con el deber asignado.
		(b) En esta etapa las personas desarrollan una amplia conciencia al considerar a la sociedad en la toma de una postura.
Nivel 3. Moralidad post convencional	5 Etapa	Contrato social y derechos individuales: (a) Los estudiantes deben conocer el contrato social que les impone la institución académica, teniendo una amplia comprensión de los diferentes valores, opiniones y creencias de otras personas. (b) Conocer las reglas básicas de derecho para mantener una sociedad equilibrada. (c) Las creencias de otras personas en el ámbito estudiantil pueden estar contrapuestas por sus valores y con los de la institución educativa.
Nivel# 3	6 Etapa	Principios universales: (a) Los principios universales deben de ser inviolables. (b) El ser humano tiende a violentar las reglas para satisfacer sus necesidades. (c) El razonamiento moral se basa en principios éticos universales y razonamiento abstracto.

		(d) En esta etapa, las personas siguen estos principios internos de la justicia, incluso si entran en conflicto con las leyes y las reglas.
--	--	--

Resumen de la Teoría de la orientación Ética de Gilligan (1982)
--

Perspectiva #1		(a) La mujer se centra en sus propias necesidades para asegurar la supervivencia. (b) La mujer se enfrenta a las críticas versus centrarse únicamente en uno mismo, ya que eso es egoísta. (c) La mujer busca acomodar su nueva visión de sociedad.
Perspectiva #2		(a) En la perspectiva dos, la mujer busca asegurar el cuidado de la persona dependiente, en esta perspectiva se asocia con cuidar a los demás. (b) Como mujer se preocupa por los demás, (c) Ella descubre que ella no ha podido cuidar de sí misma. (d) Esta es la segunda fase de transición donde los problemas surgen en las relaciones, lo que crea desequilibrio y frustración interna.
Perspectiva #3		(a) La tercera y última perspectiva se centra en la dinámica de las relaciones y la decisión entre cuidar de uno mismo y cuidar de otros. (b) En la perspectiva final, se da cuenta de una nueva comprensión de la interconexión entre el cuidado de los demás y el cuidado de uno mismo. (c) Las relaciones con otras personas son fundamentales para la forma en que los individuos enmarcan la moralidad. (d) Las diferentes orientaciones para masculinos y féminas tuvieron un gran impacto en el desarrollo moral.

Postulados De Gilligan		(a) Las diferencias en el género, en las relaciones familiares, la posición social y cultural tienden a establecer diferencias psicológicas. (b) La justicia universalista contemporánea, provoca una moralidad sobre otra y a un grupo humano sobre el otro.
		(c) Los masculinos están por encima de las féminas, tanto en la esfera pública como la esfera privada, la justicia y el deber sobre el cuidado y la responsabilidad marcan y establecen diferencias entre la perspectiva del género. (d) La moralidad no se puede visualizar desde un modelo único rompiendo con las estratas sociales ya que la moral debe de ser una. (e) El desarrollo moral que copian los jóvenes de ambos sexos, están marcados por las experiencias de vida, provocando diferentes modos de visualizar el concepto del constructo de la moral. (f) Los dilemas morales y sus juicios no satisfacen las normas del pensamiento, con principios en la orientación de la justicia. (g) El juicio moral se orienta en términos de responsabilidad y cuidado. (h) Las personas centran sus expectativas en términos de justicia universal, tomando en consideración el cuidado de ellos o de terceros. (Gilligan 1982) (Medina 1989)

Tabla: # 10

Evaluación de los expertos caso de Víctor según teoría de Kohlberg Instrucciones:

Por favor lea las premisas o aseveraciones 1- 6. Indique si el contenido de cada aseveración es importante, pertinente e interesante para la investigación que se realizará.

Favor de asignarle un valor a cada uno de los tres calificativos, importante, pertinente e interesante.

Use la escala: (5) Excelente (4) Bueno (3) Moderado (2) Pobre (1) Deficiente

Parte IV- Situación simulada sobre el trabajo y estudio de Víctor

“Víctor trabaja y estudia. No estudia para los exámenes de los cursos que toma en la universidad. No toma notas o hace apuntes de las clases que ofrecen los profesores. También se ausenta con mucha frecuencia de las clases. Por lo tanto, todos los estudiantes graduados que trabajan y estudian, muestran la misma situación que Víctor”

Destreza de inferir:

Instrucciones: Lea la situación simulada sobre el trabajo y estudio de Víctor.

Evalúe las premisas, asigne un valor entre el 1 y el 5 que se presentan a continuación. Escriba el valor asignado en la columna que mejor corresponda a su razonamiento como experto sobre importancia, pertinencia e interesante. Asigne el valor por cada uno de ellos.

Use la escala: (5) Excelente (4) Bueno (3) Moderado (2) Pobre (1) Deficiente

<i>Inferir según Kohlberg</i> Inferir	Importante.	Pertinente	Interesante
1. Víctor no tiene tiempo para estudiar ya que el trabajo lo absorbe. Además, hace uso de su individualismo para atender sus necesidades.			
2. El cansancio que le produce el trabajo le impide cumplir con las jornadas académicas, y tiende a usar recursos poco fiables. La toma de decisiones está basada en sus mejores intereses.			
3. El estudiante no muestra interés por cumplir con los requerimientos académicos bajo el contrato social de la institución.			

4.Cometer plagio es una solución para Víctor para poder cumplir, aunque sea una conducta egoísta.			
---	--	--	--

Destreza de argumentar:

Instrucciones: Lea las premisas sobre argumentar y valore las aseveraciones: Evalúe los *argumentos* que se presentan a continuación. Valore cada una de las siguientes premisas de *argumentar*, si son *importantes*, *pertinentes*, e *interesantes* para la investigación que se propone.

Use la escala: (5) Excelente (4) Bueno (3) Moderado (2) Pobre (1) Deficiente

<i>Argumentar. Según Kohlberg</i>	Importante	Pertinente	Interesante
5- El hacer uso de materiales de otros estudiantes violenta el contrato social.			
6- El estudiante no debe darse de baja y buscar recursos para afrontar el desafío, aunque no sean legales, ya que tiene que atender sus necesidades.			
7-La carga académica en unión al trabajo lo puede llevar a cometer deshonestidad académica, aunque esto no afecta a nadie.			
8-En internet ofrecen trabajos a la venta, puede comprar el adecuado, ya que debe de cumplir con el deber asignado, aunque rompa reglas.			

Destreza de asumir una posición sobre el caso de Víctor.

Instrucciones:

Lea las aseveraciones o premisas sobre la destreza de asumir una posición sobre el caso de Víctor. Valorice dichas aseveraciones o premisas. Use la escala indicada, valore cada una de las siguientes premisas de asumir una posición, si son importantes, pertinentes, e interesantes para la investigación que se propone.

Use la escala: (5) Excelente (4) Bueno (3) Moderado (2) Pobre (1) Deficiente

Asumir una posición según Kohlberg	Importante	Pertinente	Interesante
9. La posición asumida no debería de afectar los valores morales.			
10. El plagio es una solución a los dilemas morales de Kohlberg.			
11. La necesidad de plagiaría es una solución, aunque demuestre él no haber alcanzado la madurez emocional.			
12. La posición asumida demuestra no haber superado algunas etapas de la niñez.			

Tabla: # 11

Evaluación de los expertos sobre Juanita, según Teoría de Gilligan (1982)

Situación #2

Juanita es una estudiante que cuenta con una pobre formación académica y es amiga íntima de Carla, ambas estudian en la misma universidad. Juanita tiene conocimiento de su pobre formación académica. Carla ha sido solidaria con Juanita donde le ha compartido algunos de sus trabajos. Juanita ha cambiado algunas palabras y circunstancias. Algunos estudiantes se han enterado de la dependencia de Juanita y están alterados y otros justifican la acción de Carla.

Tomando en consideración sus respuestas en el caso de Juanita, valore las siguientes aseveraciones desde la perspectiva de Gilligan:

Situación simulada tomando en consideración la teoría de Gilligan para correlacionarlas con las destrezas de razonamiento crítico.

Destreza de inferir:

Valore cada una de las siguientes premisas de inferir, si son importantes, pertinentes, e interesantes para la investigación que se propone.

Use la escala: (5) Excelente (4) Bueno (3) Moderado (2) Pobre (1) Deficiente

<i>Inferir: según Gilligan</i>	Importante	Pertinente	Interesante
13-Juanita cuida de la persona dependiente de acuerdo con Gilligan aun cuando se abandone a sí misma.			
14 -El concepto de la moral de Juanita y Carla están marcadas por experiencias de vidas previas.			
15- Estoy de acuerdo con Carla ya que Juanita acarrea una deficiencia académica y necesita ayuda. Además, Juanita puede determinar seguir las normas académicas asegurar su supervivencia según Gilligan.			
16-Considero que la mujer debe de abandonarse a sí misma y ser solidaria con los necesitados, posición según Gilligan.			

Destreza de argumentar

Situación #2: De acuerdo con los dilemas morales de Gilligan, a continuación, se presentan unos planteamientos, favor de indicar si los mismos son importantes, pertinentes e interesantes para la investigación que se propone.

Use la escala: (5) Excelente (4) Bueno (3) Moderado (2) Pobre (1) Deficiente

<i>Argumentar según Gilligan</i>	Importante	Pertinente	Interesante
17-Carla debió de considerar el orden social establecido sin retarlo, ya que esto le puede provocar frustración interna.			
18-Juanita violenta las reglas para satisfacer sus necesidades. Además, evade su responsabilidad y se apoya en Carla.			
19-La estudiante no toma en consideración el contrato social entre ella y la universidad y busca satisfacer sus necesidades.			
20-Carla como mujer se preocupa por los demás.			

Destreza de Asumir una posición

Según los dilemas morales de Gilligan: Favor de valorar cada una de las premisas de asumir una posición. Indique si los mismos son importante, pertinente e interesante. Para la investigación que se propone.

Use la escala: (5) Excelente (4) Bueno (3) Moderado (2) Pobre (1) Deficiente

<i>Asumir una posición según Gilligan</i>	Importante	Pertinente	Interesante
21-Carla debe de asumir una posición de ayudar a Juanita, aunque se enfrente a las críticas.			

22-El concepto de la moral de Carla esta fundado en la posición que asumió de cuidar a Juanita ya que ella se siente responsable de ella.			
23-La supervivencia de ambas féminas es para cubrir sus propias necesidades.			
24-Las acciones de Carla y Juanita son para apoyarse entre sí, ya que los masculinos han asignado el cuidado y la responsabilidad a las féminas.			

Apéndice D

Conclusión de la Revisión de Expertos

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN

**Escuela de Estudios Graduados e Investigación Programa Doctoral en Gerencia y
Liderazgo**

Conclusión de la revisión de expertos

Luego de haber leído y analizado cada una de las premisas del cuestionario sobre el tema: *“Razonamiento crítico en estudiantes a nivel de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982)”*. Yo _____ concluyo que el cuestionario ____ cumple ____ no cumple con los criterios de relevancia, importancia, e interés de acuerdo con el enfoque de la investigación. Además, el contenido de éste cuestionario se alinea positivamente con el propósito y objetivos de la investigación que se propone.

Instrucciones: Favor de hacer uso de la escala y evaluar lo que a su juicio describe las respuestas.

Relevancia _____ Importancia _____ Interés _____

Apéndice E

Descripción del Cuestionario para los Estudiantes Participantes



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN**

Escuela de Estudios Graduados e Investigación Programa Doctoral en Educación

Descripción del cuestionario para los Estudiantes Participantes

Introducción:

Este cuestionario ha sido diseñado para obtener datos e información del tema sobre la relación que existe en las destrezas de razonamiento crítico de (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según las teorías de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).

El objetivo del estudio es ayudar a conocer y comprender mejor el comportamiento que puede mostrar los estudiantes a nivel de maestría al tratar de cumplir con las exigencias o trabajos que les exigen los profesores. Este objetivo incluye además que se logre mayor eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Te invitamos completar este cuestionario, toda la información que proveas es confidencial y privada y bajo ningún concepto puede estar al alcance de otras personas que no sea el investigador.

Anticipadamente, agradecemos mucho su colaboración. Gracias

MCSW: Damaso Soto Ortega

Parte I:

Instrucciones: Lea las aseveraciones de las siguientes tablas y use la escala para indicar su respuesta

Favor marcar el género: ____ **masculino** ____ **femenino** ____ **otros**

Escala: (4) Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1) Muy en desacuerdo

Situación sobre trabajo y estudio de Víctor.

Situación # 1

Víctor trabaja y estudia. No estudia para los exámenes de los cursos que toma en la universidad. No toma notas o hace apuntes de las clases que ofrecen los profesores. También se ausenta con mucha frecuencia de las clases. Por lo tanto, todos los estudiantes a nivel de maestría que trabajan y estudian, muestran la misma situación que Víctor.

Destreza de inferir:

Instrucciones: Lea la situación sobre Víctor.

De los cuatro argumentos que se presentan a continuación lea y asigne un valor a cada uno de ellos usando la escala que se presenta a continuación. Lea las premisas sobre inferir y valore las aseveraciones: 1-4. Piense que usted está en la situación de Víctor. Valore los argumentos que a usted lo motivan a inferir para cumplir con los requisitos académicos y completar el curso.

Escala: (4) Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1) Muy en desacuerdo.

Tabla: # 11. Cuestionario del estudio piloto y formal de acuerdo con Kohlberg y Gilligan

<i>Inferir según Kohlberg</i>	4	3	2	1
1.Víctor no tiene tiempo para estudiar ya que el trabajo lo absorbe. Además, hace uso de su individualismo para atender sus necesidades.				
2.El cansancio que le produce el trabajo le impide cumplir con las jornadas académicas, y tiende a usar recursos poco fiables. La toma de decisiones está basada en sus mejores intereses.				
3.El estudiante no muestra interés por cumplir con los requerimientos académicos bajo el contrato social de la institución.				
4.Cometer plagio es una solución para Víctor para poder cumplir, aunque sea una conducta egoísta.				

Destreza de argumentar:

Instrucciones: Lea las premisas sobre argumentar y valore las aseveraciones: 5-8. Piense que usted está en la situación de Víctor. Valore los argumentos que a usted lo motivan a la toma de decisiones para cumplir con los requisitos académicos y completar el curso.

Valore cada una de las siguientes premisas de argumentar.

Escala: (4) Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1) Muy en desacuerdo

<i>Destreza de argumentar. Según Kohlberg</i>	4	3	2	1
5- El hacer uso de materiales de otros estudiantes violenta el contrato social.				
6-Yo no me daría de baja y buscaría recursos para afrontar el desafío, aunque no sean legales, ya que tengo que atender mis necesidades.				

7-La carga académica en unión al trabajo me puede llevar a cometer deshonestidad académica, aunque esto no afecta a nadie.				
8-En internet ofrecen trabajos a la venta, compraría el adecuado, ya que debo de cumplir con el deber asignado, aunque rompa reglas.				

Asumir una posición según Kohlberg	4	3	2	1
9. Reflexionaría sobre los valores morales antes de plagiar.				
10. El plagio es una solución a los dilemas morales de Kohlberg.				
11. Plagiaría, aunque demuestre él no haber alcanzado la madurez emocional.				
12. El plagiar demuestra no haber superado algunas etapas de la niñez.				

Parte # 2 Situación #2

Juanita es una estudiante que trae una pobre formación académica y es amiga íntima de Carla, ambas estudian en la misma universidad. Juanita tiene conocimiento de la pobre formación académica de su amiga. Carla ha sido solidaria con Juanita donde le ha pasado sus trabajos, Juanita ha cambiado algunas palabras y circunstancias. Algunos estudiantes se han enterado de la dependencia de Juanita y algunos están alterados y otros justifican la acción de Carla. Tomando en consideración sus respuestas en el caso de Juanita, valore las siguientes aseveraciones desde la perspectiva de Gilligan:

Situación simulada tomando en consideración la teoría de Gilligan para correlacionarlas con las destrezas de razonamiento crítico. Lea las reflexiones sobre el caso de Juanita. Valorice las aseveraciones 1 a 4. Pensando que usted está en la situación de Juanita, ¿Qué posición usted asumiría para cumplir con los requisitos académicos y completar el curso? Use la escala indicada.

Valore cada una de las siguientes premisas.

Según los dilemas morales de Gilligan, si tu estuvieras en esa posición, crees que se justifica los argumentos que se plantean a continuación. Favor de valorar cada argumento según tabla. **Destreza de Inferir:**

Escala: (4) Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1) Muy en desacuerdo

<i>Inferir: según Gilligan</i>	4	3	2	1
13-Carla cuida de la persona dependiente de acuerdo con Gilligan aun cuando se abandone a sí misma.				
14 -El concepto de la moral de Juanita y Carla están marcadas por experiencias de vidas previas.				
15- Estoy de acuerdo con Carla ya que Juanita acarrea una deficiencia académica y necesita ayuda. Además, Juanita puede violentar las normas académicas para asegurar su supervivencia según Gilligan.				
16-Considero que la mujer debe de abandonarse a sí misma y ser solidaria con los necesitados, posición según Gilligan.				

Según los dilemas morales de Gilligan, si tu estuvieras en esa posición, crees que se justifica los argumentos que se plantean a continuación. Favor de valorar cada argumento según tabla.

(4) Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1) Muy en desacuerdo

Destreza de Argumentar:

<i>Argumentar según Gilligan</i>	4	3	2	1
17-Carla debió de considerar el orden social establecido sin retarlo, ya que esto le puede provocar frustración interna.				
18-Juanita violenta las reglas para satisfacer sus necesidades. Además, evade su responsabilidad y se apoya en Carla.				
19-La estudiante no toma en consideración el contrato social entre ella y la universidad y busca satisfacer sus necesidades.				
20-Carla como mujer se preocupa por los demás.				

Destreza de: Asumir una posición

Según los dilemas morales de Gilligan: Si usted fuera uno de los protagonistas de la historia, sin importar el género; crees que se justifican las acciones que se plantean a continuación. Favor de utilizar la siguiente escala para valorar cada una de ellas según tabla.

(4) Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1) Muy en desacuerdo

<i>Asumir una posición según Gilligan</i>	4	3	2	1
21-Carla debe de ayudar a Juanita, aunque se enfrente a las críticas.				
22-El concepto de la moral de Carla esta fundado en cuidar a Juanita ya que ella se siente responsable.				
23-La supervivencia de ambas féminas es para cubrir sus propias necesidades.				
24-Las acciones de Carla y Juanita son para apoyarse entre sí, ya que los masculinos han asignado el cuidado y la responsabilidad a las féminas.				

Apéndice F

Consentimiento Informado para Participantes



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN**

Escuela de Estudios Graduados e Investigación Programa Doctoral en Educación

**DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA PARTICIPANTES**

Título de la Investigación: RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE
MAESTRÍA PARA SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL GRADO ACADÉMICO,
DESDE LAS PERSPECTIVAS DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO Y MORAL SEGÚN
KOHLBERG Y GUÍLLIGAN

Nombre del Investigador: Damaso Soto Ortega

I. Propósito de la Investigación:

El propósito de esta investigación es describir, analizar y evaluar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral de las teorías de Kohlberg y Gilligan.

II. Instrucciones

1. Se establece que para participar de este estudio tienen que ser estudiantes de una universidad privada de Puerto Rico de los recintos de Aguadilla, Arecibo, Ponce, Guayama y Barranquitas. Además, deben de ser mayor de 21 años, pueden participar presencialmente o aquellos recintos o estudiantes que lo hagan a distancia deben tener acceso al Internet y no pueden tener ningún tipo de relación personal, familiar o

profesional con el investigador. Si el participante indica en la forma digital que no cumple con alguno de estos criterios el sistema automáticamente lo lleva a salir del instrumento y no puede continuar.

2. La participación es voluntaria, por lo tanto, en cualquier momento el participante puede decidir no continuar con el proceso y cerrar la pantalla. En ese caso la información no es sometida. Solo se recibirá la información de los participantes que completen y sometan el consentimiento informado y el cuestionario oprimiendo el botón de enviar.

Procedimientos:

Se recopilarán los datos a través de un cuestionario titulado:

Cuestionario evaluativo para medir inferencia, argumentar y asumir una posición.

El estudiante que participe se relacionará con el instrumento que está diseñado por el investigador principal. El participante completará las tres partes, la primera parte corresponde a los criterios de inclusión. La segunda y tercera parte ilustra situaciones hipotéticas sobre situaciones académicas de los siguientes estudiantes; una de Víctor y la otra de Juanita estudiantes universitarios. Los participantes completarán las tres secciones que son: Inferir, Argumentar y Asumir una posición. Se debe de completar cada sección de 4 reactivos cada una. El total a completar es de 12 reactivos por cada situación hipotética, para un total de 24 reactivos. El procedimiento para completar el cuestionario será vía presencial no electrónica. Luego de completado los cuestionarios estos serán depositados en una urna en la biblioteca y recogidos posteriormente por el investigador principal, sin tener contactos con los participantes.

Criterios de inclusión: El investigador utilizará los siguientes criterios de acuerdo con los objetivos de la investigación.

1. Podrán participar estudiantes que estén cursando el grado de maestría en educación en una universidad privada de Puerto Rico y se tomarán de los Recinto de Aguadilla, Arecibo, Ponce, Barranquitas y Guayama.
2. Podrán participar estudiantes de ambos géneros.
3. Podrán participar en el estudio aquellos que den su consentimiento, (ver apéndice).
4. Podrán participar estudiantes mayores de 21 años.
5. Podrán participar los estudiantes de maestría.
6. Podrán participar estudiantes de otros géneros.

Criterios de **exclusión** de los participantes para el estudio formal y el piloto

1. Estudiantes universitarios de bachillerato y doctorado.
2. Estudiantes que sean de universidades públicas de Puerto Rico.
3. Estudiantes menores de 21 años no podrán participar.
4. Estudiantes que estudien a distancia.
5. No podrán participar estudiantes que tengan consanguinidad con el investigador, familiares o amigos.

Nota:

En estos criterios el participante debe hacer una marca de cotejo (✓) en el espacio provisto. Solamente los que cumplan con los criterios de inclusión podrán participar del estudio. Estos criterios deben ser considerados previo a contestar el consentimiento informado. El participante que desee voluntariamente retirarse del estudio sin completar las respuestas los datos no será considerado. Si cumple con los criterios de inclusión y voluntariamente completa el consentimiento informado, indicando que desea participar del estudio, podrá proseguir con el mismo.

La parte II del instrumento corresponde a la situación hipotética de Víctor de acuerdo con la teoría de Kohlberg. Aquí se presentan 12 reactivos que corresponden a las variables de inferir, argumentar y asumir una posición. El participante hará una marca de cotejo (✓) en la opción que mejor represente su respuesta. Las alternativas son las siguientes:

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
4	3	2	1

La parte número III corresponde a situación hipotética de Juanita de acuerdo con la teoría de Gilligan. Esta situación presenta 12 reactivos que corresponden a las variables de inferir, argumentar y asumir una posición. Para contestar la misma se incluyó una escala tipo Likert donde el participante debe indicar si está totalmente de acuerdo (4), de acuerdo (3), en desacuerdo (2) o totalmente en desacuerdo (1). Debe contestar haciendo una marca de cotejo (✓) en la opción que mejor represente su respuesta.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
4	3	2	1

Durante la participación en el estudio pueden surgir problemas o eventos adversos o inesperados. Estas situaciones pueden ser las siguientes:

1. Fluctuaciones de voltaje o falta de energía eléctrica. Se recomienda identificar algún lugar que provea servicio eléctrico. Puede visitar un establecimiento de comida rápida ya que cuenta con sistema eléctrico alterno. Puede esperar que se normalice la energía eléctrica.
2. Si tarda el restablecimiento de la energía eléctrica y el participante comenzó a contestar los reactivos, la información no se perderá ya que puede continuar posteriormente en la próxima página del cuestionario.
3. En caso de huracán el participante identificará un lugar seguro para el acceso para preservar el documento.
4. En caso de que el participante pierda el documento por cualquier evento atmosférico una vez se retomen las clases se le puede proveer uno nuevo a petición del participante.
5. En caso de un evento atmosférico o terremoto se detendrá el proceso, se notificará al IRB y se coordinará una nueva fecha con la autorización del IRB.

III. Riesgos

Los riesgos de participar en el estudio son mínimos tales como el cansancio o la incomodidad por identificarse con alguno de los protagonistas de las situaciones hipotéticas. Este puede ser un riesgo social en tal caso contamos con una consejera profesional que estará disponible para cualquier situación que pueda incomodar al participante. Nombre de la consejera: Elizabeth Aponte, teléfono 787-806-5574. No se anticipan riesgos de tipo psicológico o físico. En cualquier momento el participante puede desistir de continuar participando del estudio de considerar esta decisión lo único que debe hacer el participante es abortar el cuestionario. No tendrá ninguna penalidad.

IV. Beneficios

El beneficio potencial del estudio será proporcionar información con relación a conocer sobre el fenómeno de: describir, analizar y evaluar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral de las teorías de Kohlberg y Gilligan. Los participantes del estudio tendrán la oportunidad de familiarizarse con el tema, y tener la experiencia con el cuestionario para futuros proyectos educativos que el estudiante contemple ejecutar. No habrá beneficio económico alguno por la participación en el estudio.

V. Cláusula de Confidencialidad

Este estudio es de carácter voluntario y no conlleva que el participante escriba su nombre o cualquier otro dato demográfico que lo identifique. La información recopilada en el cuestionario se manejará bajo estricta confidencialidad y será protegida en todo momento, manteniendo los récords bajo llave, en un pendrive, en la nube, con clave para que ningún tercero tenga acceso. No se compartirá información en ninguna circunstancia con terceros. Los datos almacenados a través de la herramienta electrónica se descargarán y serán grabados y luego de cinco años serán destruidos. El material relacionado con el cuestionario estará en un archivo bajo llave en posesión del investigador donde terceros no tendrán acceso al mismo. Luego de cinco años se procederá a su destrucción.

VI. Cláusula de inclusión o participación:

Para participar del estudio queda establecido que los participantes deben de registrarse bajo los siguientes parámetros:

1. Podrán participar estudiantes que estén cursando el grado de maestría en una universidad privada de Puerto Rico y se tomarán de los Recinto de Aguadilla, Arecibo, Ponce, Barranquitas y Guayama.
2. Podrán participar estudiantes de ambos géneros.
3. Podrán participar en el estudio aquellos que den su consentimiento, (ver apéndice).
4. Podrán participar estudiantes mayores de 21 años.
5. Podrán participar estudiantes que cursen una maestría en educación.

6. Podrán participar estudiantes de otros géneros.

Criterios de **exclusión** de los participantes para el estudio formal y el piloto

1. Estudiantes universitarios de bachillerato y doctorado.
2. Estudiantes que sean de universidades públicas de Puerto Rico.
3. Estudiantes menores de 21 años no podrán participar.
4. Estudiantes que estudien a distancia.
5. No podrán participar estudiantes que tengan consanguinidad con el investigador, familiares o amigos.

VII. Compensación

La colaboración que se le solicita en esta investigación no contempla incentivos económicos, estipendio o remuneración económica. No obstante, se le ofrece la oportunidad de participar en una investigación científica para ayudar a conocer y comprender mejor el fenómeno de: describir, analizar y evaluar la relación que existe entre las destrezas de razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral de las teorías de Kohlberg y Gilligan.

VIII. Voluntariedad

La participación es totalmente voluntaria, por lo que tiene derecho a decidir si participa o no en el estudio. Si decide participar de esta investigación, es importante indicar que se puede retirar en cualquier momento sin penalidad alguna.

IX. Responsabilidades del Participante

La participación es voluntaria. Si acepta colaborar, a continuación, se describen sus responsabilidades. Las responsabilidades del participante son las siguientes: (1) aceptar el documento del cuestionario (2) leer las instrucciones, (3) completar el consentimiento

informado, (4) contestar las premisas utilizando su criterio, 5) someter el mismo (6) debe de firmar el consentimiento informado, luego en un periodo de diez días dejar los sobres en la biblioteca en una urna para la recolección de estos.

X. Aceptación del Participante

Luego de leer este documento en el que se explican los procedimientos y condiciones para participar en esta investigación titulada: RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PARA SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL

GRADO ACADÉMICO, DESDE LAS PERSPECTIVAS DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO Y MORAL SEGÚN KOHLBERG Y GUÍLLIGAN

Certifico que he leído este documento en el que se me informó que mi participación es voluntaria, que no recibiré compensación económica alguna, que me puedo retirar en el momento en que yo desee, que mi información no será divulgada ni compartida con terceros...

☐ acepto participar voluntariamente en la misma.

☐ no acepto participar de la misma

☐ género ☐ masculino ☐ femenino ☐ otros

De tener alguna duda o pregunta en relación con esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con:

IAUPR Institutional Review Board

PO BOX 363255 SAN JUAN PR 00936-3255

787-766-1912 ext. 2432

De surgir alguna duda o pregunta puede comunicarse con el investigador Dámaso Soto Ortega al 787 375-7077 o al correo electrónico: soto.damaso@yahoo.com. En adición puede comunicarse con el presidente del comité de disertación Doctoral, la Dra. Norma Valle Padilla al correo electrónico: valle717@gmail.com, Telefono 787 234-5750.

Apéndice G

Carta de Invitación a Rectores

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN**

Estimados Rectores

Se dirige a usted Dámaso Soto Ortega, estudiante de la Universidad Interamericana Recinto de San German y la Dra. Norma Valle, Director de Disertación Doctoral. Le extendemos un saludo cordial. Para la obtención de mi grado doctoral en Gerencia Y Liderazgo se requiere realizar un estudio de investigación. Los participantes del estudio serán estudiantes a nivel de maestría, existiendo un universo aproximado de 659 estudiantes en los pueblos de Aguadilla, Arecibo, Ponce, Guayama y Barranquitas. La muestra será 50 varones y 50 féminas cuya participación será voluntaria. El objetivo de esta investigación está alineado al interés del investigador, de describir, analizar y evaluar el problema sobre la posible relación en el razonamiento crítico en estudiantes graduados para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas de comportamiento ético y moral de acuerdo con el género según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).

Las universidades participantes y sus funcionarios están relevados de responsabilidad alguna. Dicha investigación es independiente y no hay ninguna afiliación con ninguna institución o empresa. A tales efectos solicito su autorización para la toma de muestra en su recinto académico una vez sea aprobado por el IRB de la institución.

Cordialmente: Dámaso Soto Ortega

Apéndice H

Plan de Trabajo Enero (2023) a Mayo (2023)

**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán**

**Centro de Estudios Graduados
Programa Doctoral en Gerencia y Liderazgo**

Plan de Trabajo enero (2023) a mayo (2023)

Tema:

Razonamiento crítico en estudiantes de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1982).

- Luego de haber recibido las correspondientes autorizaciones de: comité de expertos, comité de disertación y del IRB se procederá a enviarlas cartas de solicitud de permiso para la orientación y entrega de los instrumentos a las universidades del área de Puerto Rico.
- Se coordinará una reunión presencial con los correspondientes rectores para la correspondiente presentación de la propuesta y recabar las autorizaciones.
- Se solicitará el permiso al IRB para la conducción del estudio piloto.
- De haber recomendaciones del IRB se procederá a cumplir con las mismas.
- Una vez recibida la aprobación se el asistente del investigador procederá a la orientación de los estudiantes en los correspondientes recintos universitarios.
- Una vez estén en poder del investigador este los enviara al director de disertación.

El director evaluará los mismos y serán enviados al programador.

- Una vez sea trabajado por el programador éste lo remitirá al director de disertación. Este lo evaluará y lo remitirá al investigador.
- El investigador procederá a realizar los análisis correspondientes de los datos, para completar el informe estadístico de correlación de variables de Spearman, complete el informe de los hallazgos, conclusiones y sus recomendaciones.

Fecha----- Dámaso Soto Ortega Endosos de rectores universitarios

Apéndice I

Endoso de Rectores



Universidad Interamericana de Puerto Rico

Recinto de Aguadilla
Oficina del Rector

16 de septiembre de 2022

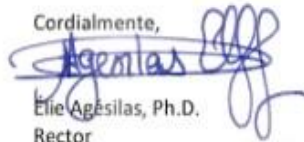
Sr. Dámaso Soto Ortega
Estudiante Doctoral
Universidad Interamericana de PR
Recinto de San Germán

Estimado señor Soto:

Acuso recibo de su comunicación con fecha del 15 de septiembre de 2022, donde solicita realizar un proyecto de investigación en el Recinto de Aguadilla titulado: *Razonamiento crítico en estudiantes graduados para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg y Guilligan.*

Se autoriza el estudio, sujeto a la presentación de la autorización del IRB, y una vez lo finalice, comparta con el Recinto los resultados de la investigación.

Cordialmente,


Elie Agésilas, Ph.D.
Rector



Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de Arecibo
Rectoría

21 de octubre de 2022

Sr. Dámaso Soto Ortega
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Estimado señor Soto:

Reciba saludos cordiales. Hago referencia a su comunicación donde nos solicita colaboración para que le permita llevar a cabo una investigación en nuestro recinto, como parte de los requisitos para obtener su grado doctoral con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativo de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán.

Deseo informarle que no tenemos ningún inconveniente en autorizar su investigación siempre y cuando tenga la aprobación de la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (IRB). Le exhortamos a que se comunique con la Decana de Asuntos Académicos Interina, Dra. Wanda Balseiro (787-878-5475 ext. 3212), una vez tenga la autorización del IRB para que inicie su investigación.

Le deseo mucho éxito en su proyecto y estamos a sus órdenes para cualquier ayuda adicional que pudiera necesitar al respecto.

Cordialmente,

Karen Woolcock Rodríguez, Ph. D.
Rectora Interina

ihó

c. Dra. Wanda Balseiro
Decana de Asuntos Académicos Interina



Universidad Interamericana de Puerto Rico

Recinto de Guayama

Oficina de la Rectora

18 de noviembre de 2022

Sr. Dámaso Soto Ortega
Estudiante Programa Doctoral
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Estimado señor Soto:

Saludos. Me place autorizarle a llevar a cabo su trabajo de investigación "*Razonamiento Crítico en Estudiantes Graduados para Satisfacer las Exigencias del Grado Académico, desde las Perspectivas del Comportamiento Ético y Moral, según Kohlberg Y Guillian*" en el Recinto de Guayama, una vez recibida la autorización por el *Institutional Review Board* (IRB).

Para facilitarle la recopilación de esta data, he designado como enlace al Rvdo. Ismael Vázquez Sierra, Director de Capellanía Universitaria. Puede comunicarse con el reverendo Vázquez a través del teléfono (787) 864-2222, extensiones 2234, 2212 o a su correo electrónico ismael.vazquez@guayama.inter.edu. Le agradeceremos garantice los elementos de confidencialidad al conducir el proyecto de investigación.

Le deseamos éxito en sus gestiones académicas.

Cordialmente,


Dra. Ángela de Jesús Alicea
Rectora

mcr

cc: Rvdo. Ismael Vázquez Sierra
Director de Capellanía Universitaria



Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de Ponce

7 de noviembre de 2022

Sr. Dámaso Soto Ortega
Estudiante Doctoral
Programa en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativo
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Estimado señor Soto:

Deseamos informarle que el Recinto de Ponce de la Universidad Interamericana de Puerto Rico está en la mejor disposición de ofrecer nuestras instalaciones para que usted realice su investigación doctoral titulada **"Razonamiento crítico en estudiantes del Programa de Maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral, según Kohlberg (1981) y Guílligan (1985)"**.

Debe comunicarse con la Dra. Lisbel Correa Suárez, Directora del Departamento de Estudios Graduados y Avanzados, teléfono 284-1912, extensión 2083 al correo electrónico lmcorrea@ponce.inter.edu para ultimar detalles sobre su estudio.

Es requisito el obtener la aprobación de la Junta de Revisión Institucional a través de nuestras oficinas centrales antes de llevar a cabo el estudio. Igualmente, esperamos recibir los resultados que refleje el estudio.

Le deseamos mucho éxito y que la participación de nuestro recinto le pueda ayudar en sus propósitos.

Cordialmente,

Vilma E. Colón Acosta, Ed.D.,
Rectora

Rectoría

104 Turpeaux Ind Park • Mercedita, PR 00715-1602 • Tel (787) 840-2094, Ext. 2042 • (787) 284-1925
<http://ponce.inter.edu>

Apéndice J
Boletín Informativo

Boletín informativo



Si eres estudiante de maestría se te invita a participar del estudio de investigación cuantitativo sobre:

RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA PARA SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL GRADO ACADÉMICO, DESDE LAS PERSPECTIVAS DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO Y MORAL SEGÚN KOHLBERG Y GUILLIGAN

La modalidad de participación será presencial o

Encaminate

Participa y ten una experiencia enriquecedora

Damaso Soto Ortega
787-375-7077
soto.damaso@yahoo.com

Tu participación es voluntaria

Apéndice K

Certificación CITI Program

Investigador Citi Cert.



Completion Date 26-Nov-2023
Expiration Date 26-Nov-2026
Record ID 59807631

This is to certify that:

DAMASO Soto Ortega

Has completed the following CITI Program course:

SOCIAL BEHAVIORAL RESEARCH
(Curriculum Group)
SOCIAL BEHAVIORAL RESEARCH
(Course Learner Group)
1 - Basic Course
(Stage)

Not valid for renewal of
certification through CME.

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

101 NE 3rd Avenue, Suite 320
Fort Lauderdale, FL 33301 US
www.citiprogram.org

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w59b4e724-ac21-419b-bdd0-02064934abc5-59807631



Completion Date 23-Nov-2023
Expiration Date N/A
Record ID 59807633

This is to certify that:

DAMASO Soto Ortega

Has completed the following CITI Program course:

Not valid for renewal of
certification through CME.

COVID-19: Public Training Series
(Curriculum Group)
COVID-19: Back to Campus (2020-2023)
(Course Learner Group)
1 - Basic
(Stage)

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

101 NE 3rd Avenue, Suite 320
Fort Lauderdale, FL 33301 US
www.citiprogram.org

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w4be04d7f-4e73-438f-8114-4992ea333cf2-59807633

Apéndice L

Formulario IRB

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM



INTER AMERICAN UNIVERSITY OF PUERTO RICO
INSTITUTIONAL REVIEW BOARD (IRB)
APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR-IRB FORM
REV. 06/2023

Instructions:

FEDERAL REGULATIONS ESTABLISH THAT RESEARCH THAT INVOLVE HUMAN SUBJECTS PARTICIPANTS CANNOT BEGINS WITHOUT PRIOR IRB REVIEW AND APPROVAL

PROTOCOLS SUBMITTED IN THE INCORRECT FORMAT OR THAT DO NOT COMPLY WITH SUBMISSION REQUIREMENTS WILL NOT BE EVALUATED

Researchers/students that will perform research that include human subjects as participants must complete and submit **this form and required documentation** to the IAUPR IRB.

This form must be signed with **blue ink** and uploaded in IRBNET as a **color PDF document**.

Additional required documentation must also be uploaded in IRBNET **as colored PDF documents duly identified**.

I. General Information

Select one of the following:	☒ New protocol ☐ Modifications requested to a new protocol ☐ Revisions to an approved protocol
IRBNET ID Number	2128791-1
Protocol Title:	RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PARA SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL GRADO ACADÉMICO, DESDE LAS

**APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM**

Proposed End date (month/year)	03/01/2024
NOTE: IRB will establish the final starting and ending dates of the project, upon approval	
What are your research objectives or research questions?	RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PARA SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL GRADO ACADÉMICO, DESDE LAS PERSPECTIVAS DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO Y MORAL SEGÚN KOHLBERG Y GUILLIGAN
What are the research hypotheses, expected research findings or contributions?	¿Qué relación existe entre las destrezas de razonamiento crítico (inferir, argumentar y asumir una posición) en estudiantes maestría en Educación para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según las teóricas de Kohlberg y Gilligan?

Methodology

Research Methodology Select all that apply.	☒ Quantitative Design ☐ Qualitative Design ☒ Survey/questionnaire designed by researcher ⁽¹⁾ ☐ Testing or validation of instruments or procedures ⁽¹⁾ ☐ Survey/questionnaire (standardized or developed by another researcher) ⁽²⁾ ☐ Interviews ☐ Oral history ☐ Focus group ☐ Behavior observation ⁽³⁾ ☐ Individual observation or group behavior or characteristics ⁽³⁾ ☐ Experimental or quasi-
1. Provide evidence of expert validation (when applicable). Completed validation rubric(s) should include name, signature, and professional preparation of the expert(s). 2. Provide evidence of authorization to use the existing research instruments,	

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW IAUPR - IRB FORM	
Pilot study (if applicable):	n/a
Formal study:	n/a
Will a virtual platform be used to promote the research? (Personal pages should not be used)	☒ No ☐ Yes (provide URL below)
Pilot study (if applicable):	n/a
Formal study:	n/a
Research Population	
Research Phases: (Select all that apply)	☒ Pilot study ☒ Formal Research ☐ Experimental Group ☐ Control Group
Who are the Participants? (Select all that apply)	☒ IAUPR students or employees* ☐ DEPR students, parents, or teachers* ☐ Prisoners** ☐ Mentally impaired or institutionalized* ☐ Emergency or hospitalized patients* ☐ Employees in their workplace (teachers, salesmen, administrative staff, etc.) ☐ Minors (less than 21 years) ☐ Elderly ☐ Pregnant women ☐ Victims of violence (domestic, sexual abuse, war or other violent scenarios) ☐ Low income or marginalized populations ☐ Culturally or ethnical populations (Specific ethnic groups:) *

* Use of private information in patient's records must comply with HIPAA and use of student's records information must comply with FERPA.

** Needs to be reviewed with the Prisoner's Advocate during a Full Board Meeting

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW IAUPR - IRB FORM		
	☐ Non-binary	Number:
	☐ Agender	Number:
	☐ Gender no listed Describe:	Number:
	☐ Unknow	Number:
For the control study Choose all that apply and write the number		
	☐ Women	Number:
	☐ Men	Number:
	☐ Transgender women	Number:
	☐ Transgender men	Number:
	☐ Non-binary	Number:
	☐ Agender	Number:
	☐ Gender no listed Describe:	Number:
	☐ Unknow	Number:
For the experimental study Choose all that apply and write the number		
	☐ Women	Number:
	☐ Men	Number:
	☐ Transgender women	Number:
	☐ Transgender men	Number:
	☐ Non-binary	Number:
	☐ Agender	Number:
	☐ Gender no listed Describe:	Number:
	☐ Unknow	Number:

**APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM**

Participants age/age range

What are the participants' ages or age range?

For the pilot study 21 and over

For the formal Research 21 and over

For the Experimental Group

For the Control Group

Inclusion and exclusion criteria

What are the **inclusion** criteria to select the participants?

For the pilot study (if applicable)

Para la selección de la muestra se procederá a seleccionar a todos los estudiantes que participen del estudio de acuerdo con las variables de análisis. 1. Podrán participar estudiantes que estén cursando el grado de maestría en una universidad privada de Barranquitas de la Universidad Interamericana. 2. Podrán participar estudiantes del género masculino y femenino. 3. Se considerarán los estudiantes que estén cursando su maestría de manera presencial. 4. Podrán participar en el estudio aquellos estudiantes que den su consentimiento, (ver apéndice L) 5. Podrán participar estudiantes mayores de 21 años. 6 Estudiantes que se identifiquen con otro género escribirán otro.

For the formal study

Para la selección de la muestra del estudio formal se procederá a seleccionar a todos los estudiantes que participen del estudio de acuerdo con las variables de análisis, para proporcionar una descripción de este estudio. El investigador utilizará los siguientes criterios de inclusión de acuerdo con los objetivos de la investigación.

**APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM**

	1. Podrán participar estudiantes que estén cursando el grado de maestría en una universidad privada de Aguadilla, Arecibo, Ponce y Guayama. 2. Los estudiantes del género masculino y femenino serán considerados para el estudio. 3. Se considerarán los estudiantes que estén cursando su maestría de manera presencial. 4. Podrán participar en el estudio aquellos estudiantes que den su consentimiento, (ver apéndice L) 5. Los estudiantes mayores de 21 años formaran parte del estudio. 6. Estudiantes que se identifiquen con otro género escribirán otro.
What are the exclusion criteria to select the participants?	(These should not be the opposite of the inclusion criteria)
For the pilot study (if applicable)	1. Estudiantes universitarios de bachillerato y doctorado. 2. Estudiantes que sean de universidades públicas de Puerto Rico. 3. Estudiantes menores de 21 años no podrán participar. 4. Estudiantes que estudien a distancia no podrán participar. 5. No podrán participar estudiantes que tengan consanguinidad con el investigador, familiares o amigos. 6. No podrán participar estudiantes de maestría de otras universidades.
For the formal study	Criterios de exclusión del estudio Formal 1. No podrán participar estudiantes de maestría de otros recintos de la universidad interamericana Puerto Rico. 2. no pueden participar estudiantes de modalidad virtual. 3. No podrán participar en el estudio aquellos estudiantes que no den su consentimiento informado, (ver apéndice L) 5. No podrán participar estudiantes menores de 21 años.

**APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM**

instruments, data, samples, or materials.

Provide evidence of authorization or collaboration from organizations if research activities are not done in public settings.

DEPR process documents should be presented for research in school settings.

from human biological material or from tools and devices***

☒ Other (specify) Recintos universitarios de Barranquitas, Aguadilla, Arecibo, Ponce y Guayama.

Research Site

Where will the research take place?

En los Recintos universitarios, de Barranquita, Aguadilla, Arecibo, Ponce y Guayama

Will the research take place at the researcher's workplace?

☒ No

☐ Yes

Has the researcher been granted access to the research site?

☐ No. Explain:

☒ Yes (provide evidence of authorization for access to research site)

Participant Identification, Recruitment and Contact

Who will identify, recruit, and contact possible participants?

La asistente Maribel López López

Besides the researcher, will an additional person be assisting the researcher in the recruitment process?

☐ No

☒ Yes (explain)

If YES:

Describe who will be assisting with the recruitment and their relationship with the participants (if any)

Maribel López López, no teniendo ninguna relación con los participantes, ni con el investigador.

**APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM**

	Este procedimiento se hará siguiendo los protocolos del CIIE. Luego de este proceso y de contar con la autorización del IRB se procederá a la entrega del consentimiento informado y luego se entregará el instrumento. Los estudiantes interesados contactarán al asistente del investigador inicialmente. Reclutamiento: El reclutamiento será en una universidad privada de Puerto Rico, se usarán los recintos de Aguadilla, Arecibo, Ponce, Guayama y Barranquitas. El asistente del investigador mostrará imparcialidad en el reclutamiento de los participantes. No se discriminará por ninguna índole, el requisito es que cumpla con los criterios de inclusión. El participante dará su consentimiento y este contactará al investigador informando su deseo de participar. De esta forma se evita la presión indebida por parte del investigador.
--	--

Documentation of Informed Consent/Assent Process

Who will be responsible for documenting the consent or assent from the participants?	El investigador principal, Damaso Soto Ortega
How will Consent or assent be acquired? Check all that apply If you plan to enroll non-English or non-Spanish speaking participants, the consent and assent documents must be translated in the appropriate language(s) For virtual protocols the YES/NO response button is the equivalent of a signed consent/assent form	☐ Oral (attach script) ☒ Information letter – used in survey research ☐ Signed consent form ☐ Signed assent form for minors or subjects with intellectual disabilities ☒ Not applicable – justify: La población que se va a usar será de Puerto Rico ya que el estudio no se correlacionará con personas de otros idiomas.

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW IAUPR - IRB FORM	
Will the researcher adopt a waiver of signed informed consent/assent?	☒ No ☐ Yes (<i>explain</i>)
If YES: Explain why you will adopt a waiver of signed consent/assent	
Provide STEP by STEP description of the activities that will be carried out to consent/assent participants	Consentimientos: Los posibles participantes del estudio piloto serán convocados a participar mediante el correo electrónico de la institución académica, boletín informativo que serán desplegados en los recintos universitarios de una universidad privada de Puerto Rico de los pueblos de, Aguadilla, Arecibo, Ponce, Guayama, Barranquitas. Estos expresarán su deseo de participar libre y voluntariamente. Luego se le facilitará la hoja de consentimiento informado para que remitan su intención de contestar el cuestionario del estudio. El investigador principal será el encargado de revisar los documentos y asegurarse que los participantes aceptaron la participación en el estudio y que cumplieron con los criterios de inclusión. Además, se requerirá el consentimiento por escrito de cada rector de cada recinto universitario. Actividades para conseguir el consentimiento: 1-El investigador principal antes de conducir el estudio le informará a cada rector del recinto universitario las posibles fechas para poder contactar a los posibles participantes y recibir el consentimiento informado. 2- Luego de adquirir la aprobación serán convocados mediante invitaciones directas en el centro de estudiantes y cafetería, salones de clases y por medio de correos electrónicos de la institución. 3- Además, se desplegarán boletines informativos, visitas a la biblioteca, centro de estudiantes, cafetería. 4- El investigador principal entregará boletines informativos en los salones de clases. De no ser posible

**APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM**

seran entregados a los estudiantes a la salida de cada salón de clases.

Confidentiality and privacy

Provide detailed description **about how** confidentiality and privacy of participants **will be protected**

Confidencialidad:
El investigador principal informará a los participantes sobre la confidencialidad en el consentimiento informado, para los estudiantes de las universidades privada de Puerto Rico. La información personal de los participantes será confidencial y solo será manejada por el investigador y presidente del Comité, encargados de darle seguimiento al recibo de las respuestas. Los resultados del estudio piloto y formal serán reportados de forma agregada. En dichas publicaciones no aparecerá ningún nombre de participantes.

Privacidad:
Para garantizar la privacidad, el instrumento será contestado de modo individual y en total anonimato. Se destaca la pureza y seguridad del procedimiento con el derecho de los participantes. Únicamente el investigador principal tendrá acceso al sistema administrativo, el cual contendrá todas las respuestas de los participantes. Una vez concluya el periodo para contestar el cuestionario, se recogerá el cuestionario y los formularios no tendrán nombre alguno de los participantes ni se podrá identificar con el consentimiento informado. Además, se le notificará en el consentimiento informado que tanto el investigador como otras personas que tengan acceso a los registros de investigación estaremos conciente que revelar información sobre los participantes de la investigación es una violacion a las normas de etica de los protocolos de investigación con sujetos humanos.

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM

En el presente estudio investigativo, no se contempla riesgos significativos, de existir alguno será de índole social. Lo unico que pudiese existir es que algun estudiante se sienta identificado a si mismo por haber cometido deshonestidad academica en algun momento. De ser así el participante tiene la opción de retirarse del estudio. Ante tal posible escenario el investigador principal contará con el recurso Elizabeth Aponte consejera Profesional y autorizada en Puerto Rico para ejercer la profesión con el número de teléfono 787-806-5574. Por otra parte, el cuestionario no tiene reactivos sensitivos que puedan descompensar a los participantes. Para minimizar

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM

riesgos asociados con los procesos de la investigación o cualquier otro se le informará que al acceder al instrumento no será necesario proveer información personal tales como: nombre, edad, raza o dirección. La información que proveerá los encuestados será estrictamente a las premisas del cuestionario. Los datos que los participantes provean serán analizados en términos generales y no podrán utilizarse para identificar quien produjo la información. Para evitar cualquier situación sobre un potencial riesgo, el investigador principal estará disponible en todo momento, mediante llamada telefónica o email para aclarar posibles dudas de los participantes y canalizar cualquier riesgo

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM

potencia. Además, el investigador principal es trabajador social clínico que podrá canalizar cualquier ayuda al participante.	
Legal risks:	☒ N/A
Other:	☒ N/A

Benefits and Compensation	Research should provide indirect or direct benefit to participants and similar populations. Benefits are not the same as compensation.
What are the potential benefits <u>to participants</u>?	Los beneficios potenciales de esta investigación para los participantes radica en el conocimiento que adquieren sobre el razonamiento crítico que estos harán al momento de completar el cuestionario. Además, estos harán un aporte a la ciencia y a la sociedad en general a través del tema estudiado. También la comunidad universitaria se beneficiará por la aportación de los estudiantes que completen el cuestionario. Esta investigación en las ciencias sociales y del comportamiento humano enriquecerá a los participantes ya que adquirirán: 1-Experiencia con los procesos académicos de un cuestionario. 2-Crearán una conciencia colectiva sobre el tema estudiado. 3- Los reactivos planteados los preparará para las futuras toma de decisiones. 4-Estarán en una mejor posición cuando vayan a tomar una decisión al presentar trabajos académicos. Mejoran su auto estima con respecto a las actitudes sobre la deshonestidad académica.
Will there be any compensation to participants?	☒ No

**APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM**

(Monetary, gifts cards or any other related form of compensation) ☐ Yes (explain)

If YES:

- Describe what kind of compensation will be provided
- When will compensation be provided to participants?
- How will compensation be delivered to participants?

ninguna

Undue Influence and Coercion

How will the researcher **eliminate undue influence and coercion** to assure that participant's rights are protected?

Influencia:

Las regulaciones federales establecen que los protocolos establecidos por el IRB deben asegurar de que existan las salvaguardas adecuadas para proteger los derechos y el bienestar de los participantes. De tal manera el investigador ni su ayudante harán la coerción o la influencia indebida para adquirir que se completen los instrumentos. Los participantes estarán ajenos a cualquier medio de influencia o coersión, acuerdo o manipulación del estudio. Los estudiantes recibirán a través del correo electrónico de la institución la invitación de participar en el estudio. Ninguna persona de la institución académica ejercerá influencia alguna para beneficiar al investigador.

Coerción:

Durante el desarrollo de la investigación, el investigador principal velará que se respeten los acuerdos del consentimiento informado. Los participantes podrán retirarse en cualquier momento, no

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW IAUPR - IRB FORM	
	recibirán beneficio económico, ni recompensa en ningún momento. Ningún profesor, administrador, o personal de los recintos universitarios podrá ejercer presión indebida para que los estudiantes participen, contesten el cuestionario, entendiéndose que su participación es libre y voluntaria.

Conflict of interest	
Does the researcher have any relationship with the research site, the research site staff, research sponsor and possible participants?	☐ No ☒ Yes (explain)
If YES: Describe the researcher's relationship with those	Ofreci una educacion continua en el recinto de Ponce, entre los meses de abril a octubre del 2023. Esta es para pastores y capellanes cristianos. Recinto de Ponce
How will the conflict of interest be minimized or eliminated?	La poblacion atendida no es objeto de la investigación.

Financial Conflict of Interest	
	(For externally funded protocol the researcher must submit the Financial Conflict of Interest (FCOI) form (A-0811-039R) signed as a colored PDF document)
Does the researcher o any member of his/her family, has a significant financial conflict of interest on this research?	☒ No ☐ Yes (submit FCOI disclosure form)

Adverse Events:	Any unfavorable occurrence that can cause harm to a human subject because of his/her participation in the research whether it is directly related or not to the research. These events can be expected or unexpected. Adverse events are not the same as risks. Some examples are suicidal behavior, sexual abuse, hospitalization (drug related, physical, etc..),
------------------------	--

**APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM**

school or work suspension or loss, confidentiality breach of private information.

Describe possible expected adverse events related to participants involved in the study

En caso de un evento adverso como desastres naturales tales como huracán o terremoto, enfermedad del participante o cualquier otro, el investigador principal se comunicará con el director de disertación la Dra. Norma I. Valle Padilla para solicitar instrucciones al respecto. El investigador principal cursará correspondencia electrónica a la oficina del IRB. Este notificará del impacto que ha tenido el estudio con respecto a un evento adverso. Además, el investigador se comunicará con el rector de cada recinto universitario con el fin de obtener información directa de cuando se reanudarán las labores y la viabilidad de continuar con el estudio. Si por estos eventos, algún participante se siente incómodo de continuar el proceso, se podrá retirar en cualquier momento y no tiene que completar el cuestionario. Como medidas de seguridad para que la data recibida no se afecte con los eventos climatológicos se digitalizará y estará resguardada en disco duro, pen drive, y en la nube teniendo una amplia forma de proteger la misma para que sea preservada. Además, los cuestionarios recibidos serán resguardados en un archivo de metal con llave. Quién asistirá: El investigador recibirá asistencia del director de disertación la Dra. Norma I. Valle Padilla y de una asistente, Maribel López López. Ésta estará disponible de manera telefónica al 787 234-5750, o correo electrónico valle717@gmail.com

How will adverse events or unanticipated problems be handled?

En caso de emergencia con los participantes del estudio que se puedan ver afectados por eventos adversos en el proceso de investigación, el investigador principal estará disponible y accesible para recibir llamadas, correos electrónicos, además compartirá el teléfono del presidente del comité de disertación, Dra. Norma I. Valle Padilla (787-234-5750) y su correo electrónico valle717@gmail.com Por otra parte, se establecerá una comunicación preventiva con el departamento de trabajo social de cada

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM

	universidad para establecer un vínculo comunicativo en beneficio de los participantes. Referidos: Por otra parte, se ofrece el Teléfono de una consejera profesional autorizada en Puerto Rico para ejercer la profesión. Elizabeth Aponte (787 806-5574). El investigador principal estará disponible para ejecutar un plan de referido en caso de emergencias.
Who will assist the researcher?	Dra. Norma I. Valle Padilla
How will immediate intervention, when needed, be provided?	El investigador estará monitoreando cualquier evento que pueda ser un potencial riesgo para el área geográfica donde se este conduciendo el estudio. De identificarse alguno, el investigador se comunicará inmediatamente con el rector del recinto universitario y recogerá información de posibles riesgos en que pueda estar el recinto y se evaluará si esto pudiese afectar el estudio. Si este evento afectase el estudio se establecerá un comunicado electrónico al IRB. Se desplegarán opusculos en los tableros de edictos informando que el estudio se pospone hasta que se normalice el evento que se halla desatado. Una vez se halla normalizado la situación se volverá a desplegar otro opusculo indicando que se reanudará el estudio.
Describe the referral process, if applicable	Por otra parte, se ofrece el Teléfono de una consejera profesional autorizada en Puerto Rico para ejercer la profesión. Elizabeth Aponte (787 806-5574). El investigador principal estará disponible para ejecutar un plan de referido en caso de emergencias.

Data Management Plan

Which type of data will be gathered?	☒ All data are anonymous. ☐ Video ☐ Audio Recordings ☐ Digital Data
Anonymous means: (1) the investigator cannot associate a subject with his/her data and	

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW IAUPR - IRB FORM	
(2) the data cannot identify a subject	☐ Digital documents ☐ Printed documents ☐ Other
Who will have access to the data?	Las personas que tendrán acceso a la data será el investigador principal, el estadístico y el director de disertación.
Who will store the data?	
Printed documents/data	El investigador principal estará a cargo de custodiar y guardar la data recopilada .
Digital documents/data	N/A
How will the data be stored?	(e.g. printed with identifiers, PDF format, encrypted, password protected, biospecimens repository)
Printed documents/data	Almacenamiento: El investigador principal mantendrá los datos bajo su custodia en un lugar seguro, bajo llave mientras se analizan los datos, se procesan los resultados y conclusiones del estudio investigativo. Destrucción: Luego de cinco años se procederá a la destrucción de este eliminando los archivos electrónicos si algunos y se procederá a la destrucción física de haber alguna copia en una memoria exterior.
Digital documents/data	N/a
How long will the data be stored?	
Printed documents/data	5 años
Digital documents/data	N/A
Where will the data be stored?	(e.g. locked storage or cabinet, USB or external hard drive, hard drive-in personal computer, hard drive or server of the institution)
Printed documents/data	La data estará resguardada en un gabinete de metal con llave, en USB en un hard Drive externo y en la nube. Se usará todos estos medios para proteger la misma de posibles riesgos. Esto minimiza posibles perdidas de datas y a la vez provee seguridad para que terceros no tengan acceso a la misma.
Digital documents/data	Pen Drive, disco duro con clave encriptado

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW IAUPR - IRB FORM	
How will the data be protected?	
Printed documents/data	La data sera protegida atraves de llave para el gabinete de metal, se le asignará una clave al pendrive para su uso, el disco duro externo tendra una clave, y para acsesar la data de la nube tendra una clave.
Digital documents/data	Los documentos serán guardados en un gabinete de metal con llave.
How will the data be destroyed?	
Printed documents/data	Se usará un triturador de papel para que no quede evidencia de la data que fue recopilada.
Digital documents/data	Las memorias externas se procederán a borrar luego de haberse cumplidos los cinco años.
Will the data be de-identified?	☒ No
(This applies both for quantitative and qualitative research data, provide details below)	☐ Yes (<i>explain</i>)
	☒ N/A – all data is anonymous
If YES: - When will data be de-identified _____ - How data will be de-identified _____	

III. PI, Advisor, and CoPI Assurances

PI/Researcher Assurance By signing this form, I/we certify that: - the information provided in this application is herein valid, correct, and accurate. - the research processes related to this protocol has not been performed without IRB approval. - I understand that as Principal Investigator/researcher and Co- Principal Investigator, I/we are responsible for the responsible conduct and ethical performance of this project, (including complying with intellectual property, conflict of interest, plagiarism, data management and related regulations, the protection of the rights and welfare of human subjects), and strict

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM

- I/we will obtain a legally effective **Informed Consent form from human subjects or their legally responsible representative**, by using only the **currently approved, stamped, consent form**.
- the Institution/Campus has knowledge about this research.
- I/we will **obtain prior approval** from the Institutional Review Board before **amending or altering the research methodology or implementing changes** in the approved consent form.
- I/we will **immediately report** to the Institutional Review Board **any adverse events and/or unanticipated effects on subjects** which may occur as a result of this study.
- I/we will complete the Continuing Review Form and submit required documentation if additional time for the project is needed
- I/we will complete the Closure Report Forms and submit required documentation when all project activities have ended.

Damaso Soto Ortega
Name Principal Investigator


Signature

6/12/2023
Date

N/A

Co-Principal Investigator Name

Signature

Date

Faculty Research Advisor Assurance

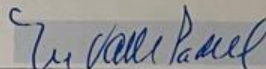
By signing this form, I certify that:

- the information provided in this application is herein **valid, correct, and accurate**.
- the research processes related to this protocol **has not been performed** without IRB approval.

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM

- I understand that we are responsible for the responsible conduct and ethical performance of this project, (including complying with intellectual property, conflict of interest, plagiarism, data management and related regulations, the protection of the rights and welfare of human subjects), and strict adherence to applicable federal rules and regulations and IAUPR Institutional Review Board regulations.
- That this protocol has **scientific merit**
- we will obtain a legally effective **Informed Consent form from human subjects or their legally responsible representative**, by using only the **currently approved, stamped, consent form**;
- the Institution/Campus has knowledge about this research
- we will **obtain prior approval from the Institutional Review Board before amending or altering the research methodology or implementing changes in the approved consent form**;
- We will **immediately report to the Institutional Review Board any adverse events and/or unanticipated effects on subjects** which may occur as a result of this study
- We will complete the Continuing Review Form and submit the required documentation if additional time for the project is needed
- We will complete the Closure Report Forms and submit the required documentation when all project activities have ended.

Dra. Norma I. Valle Padilla, Ed.D.
Faculty Advisor Name


Signature

6 dic-23
Date

Department Chair Assurance*

By signing this form, I certify:

- that I have reviewed this research protocol
- I **attest to the scientific merit of this study** and the competency of the researcher* and/or the faculty advisor to conduct the project

APPLICATION FOR PROTOCOL REVIEW
IAUPR - IRB FORM

By signing this form, I certify:

- that I have reviewed this research protocol
- **I attest to the scientific merit of this study** and the competency of the researcher* and/or the faculty advisor to conduct the project
- that the institution will make available to the researcher the necessary resources and support to conduct the research

Chairperson Name

Signature

Date

To sign this document, you may:

1. Click on the corresponding blue box, and upload an image with the **blue ink** signature
2. Export or save this form as PDF and sign it, in **blue ink**, in programs such as Adobe Acrobat.
3. Print the document and sign with **blue ink** in the corresponding box

**Remember to scan or save the final document as
PDF in color before uploading it to IRBNET**

Apéndice M

Consentimiento Informado de Consejera Profesional Elizabeth Aponte

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Credenciales: Consejera Profesional y Mentora Certificada con licencia expedida por el Gobierno de Puerto Rico, Departamento de Salud y La Junta Examinadora de Consejeros Profesionales de Puerto Rico. Miembro de la Asociación Puertorriqueña de Consejería Profesional (APCP).

Proceso de Consejería: El proceso de Consejería es voluntario. Se envuelven técnicas basadas en diferentes marcos teóricos con el fin de ayudar al cliente a alcanzar sus metas. La cantidad de sesiones serán establecidas de acuerdo a las necesidades y metas del cliente. Es importante entender que la relación cliente y consejera es estrictamente profesional.

Expediente y Confidencialidad: El (los) expediente(s) serán mantenidos en un lugar seguro donde el acceso este limitado al personal autorizado. Toda información contenida en este expediente es estrictamente confidencial, y ésta no será divulgada a menos que existan las siguientes condiciones:

- ◆ Un permiso escrito y firmado por el cliente
- ◆ Cuando medie una Orden Judicial
- ◆ Cuando el cliente represente peligro para él o para otros

Certifico que he leído y comprendo este documento.

Firma del Cliente: _____

Fecha: _____

Firma del Consejero: 

Fecha: 2-3-2023

ear/ear

Apéndice N

Certificación de Validación del Cuestionario

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

RECINTO DE SAN GERMÁN

Escuela de Estudios Graduados e Investigación

Programa Doctoral en Gerencia y Liderazgo

Certificación de la validación del cuestionario:

Luego de haber leído y analizado cada una de las premisas del cuestionario sobre el tema: “Razonamiento crítico en estudiantes graduados para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1985)”, yo **Tania Rodríguez** concluyo que el cuestionario cumple con los criterios de relevancia, importancia, e interés de acuerdo con el enfoque de la investigación. Además, que el contenido de éste cuestionario se alinea positivamente con el propósito, objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación que propone el estudiante doctoral.

Firma del experto



Fecha: 28 de abril del 2022

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO

RECINTO DE SAN GERMÁN

Escuela de Estudios Graduados e Investigación

Programa Doctoral en Gerencia y Liderazgo

Certificación de la validación del cuestionario:

Luego de haber leído y analizado cada una de las premisas del cuestionario sobre el tema: “Razonamiento crítico en estudiantes graduados para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1985)”, yo Wilma J. Zapata Ramírez concluyo que el cuestionario cumple con los criterios de relevancia, importancia, e interés de acuerdo con el enfoque de la investigación. Además, que el contenido de éste cuestionario se alinea positivamente con el propósito, objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación que propone el estudiante doctoral.

Firma del experto

A handwritten signature in blue ink, reading "Wilma J. Zapata Ramírez", is written over a horizontal line.

Fecha: 4/2/2022

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Escuela de Estudios Graduados e Investigación
Programa Doctoral en Gerencia y Liderazgo

Certificación de la validación del cuestionario:

Luego de haber leído y analizado cada una de las premisas del cuestionario sobre el tema: “Razonamiento crítico en estudiantes graduados para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1985)”, yo **Amarilis Méndez** concluyo que el cuestionario cumple con los criterios de relevancia, importancia, e interés de acuerdo con el enfoque de la investigación. Además, que el contenido de éste cuestionario se alinea positivamente con el propósito, objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación que propone el estudiante doctoral.

Firma del experto



Fecha: 26 de abril de 2022

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Escuela de Estudios Graduados e Investigación
Programa Doctoral en Gerencia y Liderazgo

Certificación de la validación del cuestionario:

Luego de haber leído y analizado cada una de las premisas del cuestionario sobre el tema: “Razonamiento crítico en estudiantes graduados para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1985)”, yo *Ileana Montalvo*, concluyo que el cuestionario cumple con los criterios de relevancia, importancia, e interés de acuerdo con el enfoque de la investigación. Además, que el contenido de éste cuestionario se alinea positivamente con el propósito, objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación que propone el estudiante doctoral.

Firma del experto



Fecha: 28 de abril de 2022

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE SAN GERMÁN
Escuela de Estudios Graduados e Investigación
Programa Doctoral en Gerencia y Liderazgo

Certificación de la validación del cuestionario:

Luego de haber leído y analizado cada una de las premisas del cuestionario sobre el tema: “Razonamiento crítico en estudiantes graduados para satisfacer las exigencias del grado académico, desde las perspectivas del comportamiento ético y moral según Kohlberg (1981) y Gilligan (1985)”, **yo Magaly Mercado** concluyo que el cuestionario cumple con los criterios de relevancia, importancia, e interés de acuerdo con el enfoque de la investigación. Además, que el contenido de este cuestionario se alinea positivamente con el propósito, objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación que propone el estudiante doctoral.

Firma del experto



Fecha: miércoles, 6 de abril de 2022

Apéndice O
Aprobación de Propuesta

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
Recinto de San Germán
Escuela de Estudios Graduados e Investigación
Programa Doctoral en Educación

Evaluación de la defensa oral de la Propuesta de Disertación Doctoral

Nombre de candidato doctoral	Damaso Soto Ortega
Número de estudiante	EOD 600204
Programa	Programa Doctoral en Educación
Especialidad	Gerencia y Liderazgo Educativos

Puntuación promedio de $\frac{28}{30} = 93\%$

Fecha de la evaluación: 19 Sept 2023

Norma Valle Padilla En Valle Padilla
Nombre y Firma de Presidente/Director del Comité de Disertación

Lidia Perez Feliciano Lidia Perez Feliciano
Nombre y Firma de Miembro/Co-Director del Comité de Disertación

Angel L. Sánchez Feliciano Angel L. Sánchez Feliciano
Nombre y Firma de Miembro/Co-Director del Comité de Disertación

Recibido en la Escuela de Estudios Graduados e Investigación por:

Nombre - Dr. Carlos E. Trizany

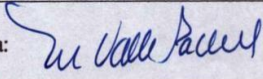
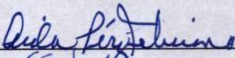
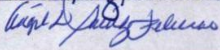
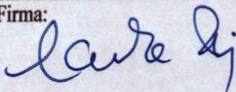
Firma [Firma]

Fecha - 9/19/2023

(ETIR/Marzo de 2023)

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
Recinto de San Germán
ESCUELA DE ESTUDIOS GRADUADOS E INVESTIGACIÓN

**CERTIFICACIÓN:
APROBACIÓN PROPUESTA DE DISERTACIÓN DOCTORAL**

Nombre y número de estudiante:	Dámaso Soto Ortega
Programa y especialidad:	Gerencia y Liderazgo Educativo
Título de la Propuesta: Razonamiento crítico en estudiantes de un programa de maestría para satisfacer las exigencias del grado académico, desde la perspectiva del comportamiento ético y moral según Kohlberg y Gilligan	
RESULTADO:	
☐ Aprobada ☒ Aprobada con recomendaciones ☐ No Aprobada*	
Observaciones –	
☐ Debe presentar propuesta ante la JRI (IRB por sus siglas en inglés) de la UIPR para su autorización, ya que tiene sujetos humanos en su estudio. ☐ Propuesta de investigación exenta, ya que no tiene sujetos humanos en su estudio (es exenta). ☐ * Razones para no aprobación: _____	
Comité Doctoral:	
Presidente/Director: Dra. Norma I. Valle Padilla	Firma: 
Miembro/Co-Director: Dra. Aida Pérez Feliciano	Firma: 
Miembro/Co-Director: Dr. Ángel Sánchez Feliciano	Firma: 
Fecha –	
Recibido por: Escuela de Estudios Graduados: e Investigación	Firma: 
Fecha	9/19/2023



UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN PONCE
RECTORÍA



Decanato Asuntos Académicos

PO Box 7186
Ponce, PR 00732
Teléfono: (787) 844-8181, Exts. 2764, 2302

14 de marzo de 2026

CARTA DE CERTIFICACIÓN DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Por medio de la presente certifico que he realizado el análisis estadístico correspondiente al estudio desarrollado por el estudiante Dámaso Soto Ortega, como parte de los requisitos académicos de su investigación doctoral. El propósito del análisis fue evaluar empíricamente las preguntas de investigación y contrastar las hipótesis formuladas relacionadas con las destrezas de razonamiento crítico en estudiantes de maestría desde las perspectivas del comportamiento ético y moral.

Para la organización y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS, versiones 26 a la 31, en cumplimiento con los principios del enfoque cualitativo/cuantitativo y las normas metodológicas aplicables a investigaciones educativas.

Las técnicas estadísticas empleadas incluyeron análisis descriptivos (media, mediana, moda, desviación estándar y distribuciones porcentuales) y pruebas inferenciales para la validación de hipótesis, entre ellas los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman, así como el coeficiente de determinación (R^2). Todas las pruebas de corroboración de Hipótesis de Bowker (χ^2) se interpretaron utilizando un nivel de significancia alfa de 0.05.

Certifico además que el análisis estadístico realizado respalda adecuadamente las conclusiones del estudio y cumple con los criterios de rigor, validez y confiabilidad exigidos para investigaciones a nivel doctoral, conforme a las normas de estilo de la American Psychological Association (APA).

Quedo a sus completas órdenes en caso de que requieran confirmar esta referencia.

Respetuosamente,

Dr. Roberto Madera Quiles, roberto.madera@upr.edu
Profesor de: Estadística y Logística, Gerencia Estratégica
Departamento Administración de Empresas y Ciencias Computadoras
UPR Ponce/Mayagüez



PATRONO CON IGUAL OPORTUNIDAD DE EMPLEO M/M/V/I
"EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY EMPLOYER" M/M/V/I



Apéndice P
Informe de Cierre de Protocolos

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
JUNTA DE REVISION INSTITUCIONAL
INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS
REV: 06/2023**

Instrucciones

Los investigadores/estudiantes deben completar este formulario cuando hayan realizado todos los procesos del estudio aprobado o cuando deciden terminar los procesos antes de la fecha de expiración originalmente aprobada por la JRI y someterlo junto con la documentación requerida a la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (JRI) a través de la plataforma IRBNET.

Los **estudiantes graduados** deben someter, además, los capítulos de resultados y discusión (o análisis de datos) finales de su disertación o tesis autorizados por su comité de disertación.

El mentor del estudiante o el supervisor del investigador deben firmar este formulario.

Este formulario debe ser firmado con tinta azul por las partes involucradas y debe subirse a la plataforma IRBNET en formato PDF a colores. La información provista en el mismo debe corresponder al protocolo aprobado por la JRI.

I. Información General

Número de ID de IRBNET	2128791-1
¿Es un proyecto subvencionado?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
* Si contestó SI ¿Cuál es el nombre la agencia subvencionadora? ¿Cuál es el número de la subvención?	
Título del protocolo:	RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PARA SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL

Junta de Revisión Institucional
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Junio 2023
PRO/egr

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

	GRADO ACADÉMICO, DESDE LAS PERSPECTIVAS DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO Y MORAL SEGÚN KOHLBERG Y GUÍLLIGAN
Fecha original de aprobación	12/09/2025
Fecha original de expiración	12/09/2026
Fecha de aprobación de revisión continua, si aplica	n/a
Fecha de expiración de revisión continua, si aplica	n/a
Información del investigador	
Nombre del investigador	Dámaso Soto Ortega
Correo electrónico	damaso.soto.ortega@outlook.com
Teléfono	787375-7077
Institución	Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto	San Germán
Departamento	Educación y Ciencias Sociales
Programa	Educación
Información del Co-Investigador	
Nombre del investigador	
Correo electrónico	
Teléfono	
Institución	
Recinto	
Departamento	
Programa	

II. Información sobre el Protocolo de Investigación

¿Se realizó la investigación?	☒ Si
	☐ No* (continúe en la sección VII)

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

¿Cuál fue el número original de participantes aprobado por la JRI?	80
¿Cuál fue el número de participantes que consintió/asintió a participar?	44
El número de participantes ¿fue mayor al número aprobado por la JRI?	☐ No ☐ Si* (explique abajo)
* Si contestó SI Explique por qué utilizó un número mayor de participantes	
¿Recibió alguna queja de parte de los participantes?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
* Si contestó SI Describa la o las quejas recibidas Explique cómo las atendió	
¿Cuál es el número de participantes que abandonó el estudio luego de la autorización de la JRI?	n/a
¿Cuáles fueron las razones para que abandonaran el estudio? <u>(En caso de que las conozca)</u> EL PARTICIPANTE NO ESTA OBLIGADO A EXPRESAR AL INVESTIGADOR RAZONES POR LAS CUALES DESEA DARSE DE BAJA DEL ESTUDIO	n/a
¿Le solicitó a algún participante que abandonara el estudio?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
*Si contestó SI ¿Cuál es la razón por la que le solicitó al participante que abandonara el estudio?	

III. Documentos de Consentimiento/Asentimiento

Junta de Revisión Institucional
 Universidad Interamericana de Puerto Rico
 Junio 2023
 FRG/egm

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

Todos los participantes: ¿recibieron copia del documento? o si el protocolo era virtual ¿pudieron descargar el mismo?	☒ Si ☐ No* (explique abajo)
* Si contestó No Explique por qué no	
¿Guardó copia de los documentos de consentimiento/asentimiento completados por los participantes en los expedientes del estudio?	☒ Si ☐ No* (explique abajo)
* Si contestó No Explique por qué no	

IV. Eventos Adversos / Problemas no anticipados

¿Ocurrió algún evento adverso durante la investigación? Explique	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
* Si contestó SI Describa el evento ¿Cómo atendió la situación?	
¿Recibió alguna queja de parte de los participantes?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
*Si contestó SI Describa la o las queja(s) recibida(s) ¿Cómo las atendió?	
¿Surgió algún problema no anticipado?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
*Si contestó SI Describa el o los problemas no anticipados	

Junta de Revisión Institucional
 Universidad Interamericana de Puerto Rico
 Junio 2023
 FRG/epn

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

¿Cómo los atendió?

V. Resultados de la Investigación

¿Los resultados obtenidos son productos de una disertación, tesina o tesis?	☒ Si (someter copia capítulos de resultados y análisis de datos, o informe final de su investigación) ☐ No (someter informe final de resultados del estudio)
¿Dónde publicó los resultados?	☒ Biblioteca ☐ Revista Arbitrada ☐ Revista No Arbitrada ☐ Congreso (Presentación oral o afiche) ☐ Informe de Progreso o Final para la Entidad Subvencionadora ☐ Otro

VI. Manejo y Almacenamiento de Datos

¿Quién custodiará los datos y los documentos generados en el estudio?	Investigador
¿Dónde se guardarán los documentos, datos e información de los participantes recopilados? (escoja todas las que apliquen)	☒ Archivo físico bajo llave ☒ USB o disco duro externo ☐ Disco duro computadora personal ☐ Disco duro o servidor de la Institución ☐ Otro (explique):

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

¿Cómo se guardarán los datos, documentos e información de los participantes recopilados? (escoja todas las que apliquen)	☒ Impresos sin identificadores ☐ Impresos con identificadores ☐ En formato PDF ☐ En formato WORD, EXCEL, SPSS ☐ Encriptado ☐ Datos de identificados ☐ En un repositorio de bioespecímenes ☐ Protegido con una clave de seguridad ☒ Otro (explique): <u>archivo de metal con llave</u>
¿Por cuánto tiempo almacenará los datos y los documentos generados en el estudio?	5 años o lo dispuesto por IRB
¿Algún participante solicitó copia de los resultados del estudio?	☐ Si* (explique abajo) ☒ No
*Si contestó SI ¿Qué información o documentación le brindó? ¿Cómo los entregó?	

VII. Resumen de estudio no realizado (solo contestar si NO se realizó el estudio aprobado)

¿Por qué no se realizó el estudio?	
¿Recopiló algún documento o data?	☐ No ☐ Si** (explique abajo)
*Si contestó SI ¿Qué documentos o datos recopiló?	
¿Cómo se almacenarán los datos y los documentos recopilados?	
¿Quién custodiará los datos y documentos recopilados?	

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

¿Por cuánto tiempo almacenará los datos y los documentos generados en el estudio?	
---	---

VIII. Certificaciones

Certifico que:

- La información provista en este formulario y en IRBNET está completa y es correcta
- El estudio cumplió con los méritos científicos requeridos
- Que como investigador soy responsable de haber realizado la investigación con conducta ética para asegurar la protección y bienestar de los sujetos humanos participantes
- Que todos los procesos cumplieron con las normas y procedimientos que la JRI de la UIPR requirió.
- Que el estudio cumplió con los méritos científicos requeridos
- Que la Institución/Recinto tiene pleno conocimiento de que todas las actividades de investigación relacionadas a este protocolo han terminado.

Nombre del Investigador/estudiante:	Dámaso Soto Ortega
Firma:	
Fecha:	05/17/2026
Nombre del Mentor o Supervisor	Dra. Norma Valle Padilla
Firma del Mentor o Supervisor	
Fecha:	05/17/2026

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

Para firmar este documento, usted puede:

1. Seleccionar en la caja azul correspondiente, y subir una imagen de su firma en tinta azul.
2. Exportar o guardar este documento como PDF, y firmarlo en tinta azul en su programa seleccionado, como Adobe Acrobat.
3. Imprimir el documento, firmarlo en tinta azul en la caja correspondiente, y escanearlo.

Recuerde escanear o guardar el documento final como PDF en color antes de subirlo a IRBNET

Apéndice Q

Carta de Certificación de Análisis Estadístico

14 de marzo de 2026

ACCREDITATION COUNCIL FOR BUSINESS SCHOOLS & PROGRAMS

CARTA DE CERTIFICACIÓN DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Por medio de la presente certifico que he realizado el análisis estadístico correspondiente al estudio desarrollado por el estudiante Dámaso Soto Ortega, como parte de los requisitos académicos de su investigación doctoral. El propósito del análisis fue evaluar empíricamente las preguntas de investigación y contrastar las hipótesis formuladas relacionadas con las destrezas de razonamiento crítico en estudiantes de maestría desde las perspectivas del comportamiento ético y moral.

Para la organización y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS, versiones 26 a la 31, en cumplimiento con los principios del enfoque cualitativo/cuantitativo y las normas metodológicas aplicables a investigaciones educativas.

Las técnicas estadísticas empleadas incluyeron análisis descriptivos (media, mediana, moda, desviación estándar y distribuciones porcentuales) y pruebas inferenciales para la validación de hipótesis, entre ellas los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman, así como el coeficiente de determinación (R^2). Todas las pruebas de corroboración de Hipótesis de Bowker (χ^2) se interpretaron utilizando un nivel de significancia alfa de 0.05.

Certifico además que el análisis estadístico realizado respalda adecuadamente las conclusiones del estudio y cumple con los criterios de rigor, validez y confiabilidad exigidos para investigaciones a nivel doctoral, conforme a las normas de estilo de la American Psychological Association (APA).

Quedo a sus completas órdenes en caso de que requieran confirmar esta referencia.

Respetuosamente,



Dr. Roberto Madera Quiles, roberto.madera@upr.edu
Profesor de: Estadística y Logística, Gerencia Estratégica
Departamento Administración de Empresas y Ciencias Computadoras
UPR Ponce/Mayagüez



PATRONO CON IGUAL OPORTUNIDAD DE EMPLEO M/M/V/I
"EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY EMPLOYER" M/W/V/D



Apéndice R

Certificación de Edición de la Investigación

CERTIFICACIÓN DE EDICIÓN



Certifico que he leído y editado, conforme con las estipulaciones del Manual de la *American Psychological Association* (APA), séptima edición, las normas de la Nueva Gramática, las directrices del Comité de Disertación y las del Manual de Procedimientos Relacionados con la Disertación Doctoral del Programa Doctoral en Educación (2014), la tesis: **RAZONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PARA SATISFACER LAS EXIGENCIAS DEL GRADO ACADÉMICO, DESDE LAS PERSPECTIVAS DEL COMPORTAMIENTO ÉTICO Y MORAL SEGÚN KOHLBERG Y GILLIGAN**, escrita por Dámaso Soto Ortega, como requisito parcial para la obtención del grado de Doctor en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos, conferido por la Universidad Interamericana, en San Germán, Puerto Rico.

Maritza Ocasio-Vega - EdD
Editora - Especialista en Español

18 de mayo de 2026

Fecha

*Catedrática Asociada de la Universidad Ana G. Méndez (UAGM) retirada e instructora con vasta experiencia en el ámbito universitario (subgraduado y graduado) en diversas instituciones educativas (modalidades: presencial y virtual) – EdD con especialidad en Currículo y Enseñanza (PUCPR) – Maestría en Artes y Humanidades con especialidad en Estudios Hispánicos (PUCPR) – Especialista en Español, Redacción, Estilo e Investigación – Mentora – Editora – Escritora – Miembro de Comités de Disertación.
Correo electrónico: edicionesmocasio@gmail.com/Móvil: 787-949-1424