

Actitudes ético-profesionales, clima de integridad y dilemas éticos en docentes universitarios

Un estudio convergente [•]

*Ethical-professional attitudes, integrity climate, and ethical
dilemmas among university faculty*

A convergent study

Recibido: 27 de marzo de 2026 | Aceptado: 10 de junio de 2026 |
Publicado: 1 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.317

Juan Miguel SALAZAR PARTIDA *

Mónica MÁRQUEZ PINEDO **

Fernanda Elizabeth RAMÍREZ SANTOS ***

Antonio BURGOS GARCÍA ****

RESUMEN

Este estudio examinó las actitudes ético-profesionales del profesorado universitario y su vínculo con el clima institucional de integridad y la

.....

- Este trabajo fue financiado por el proyecto PID2021-129018NB-I00, apoyado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por ERDF/EU.
- * Autor de correspondencia. Docente universitario y doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Universidad de Guadalajara, México. ORCID: 0000-0002-5743-1202. Email: edu1281@correo.ugr.es
- ** Profesora investigadora y doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Universidad de Guadalajara, México. ORCID: 0000-0002-1785-0015. Email: monicamp@cunorte.udg.mx
- *** Profesora investigadora del Centro Universitario del Norte. Universidad de Guadalajara, México. ORCID: 0000-0001-9957-6066. Email: fernanda.rsantos@udg.mx
- **** Docente universitario. Universidad de Granada, España. ORCID: 0000-0003-0692-7803. Email: aburgos@ugr.es

experiencia reciente de dilemas éticos en una universidad regional mexicana. Con un diseño convergente, 156 docentes del CUNorte (Universidad de Guadalajara) respondieron la escala de Hirsch, dos indicadores institucionales (acciones y cultura) y una pregunta abierta sobre ética profesional. Se observaron actitudes altas (con mayor puntuación afectivo-emocional) y un clima de integridad moderado, más asociado a la cultura que a acciones específicas. Los dilemas se reportaron mayoritariamente como ocasionales, con variaciones por situación laboral y formación ética reciente. La ética se definió principalmente como valores y trato justo. Como aportación, se presenta un diagnóstico mixto centrado en profesorado; la principal limitación es el autoinforme, y la implicación es fortalecer cultura y acciones institucionales de integridad.

PALABRAS CLAVE: ética profesional docente, actitudes ético-profesionales, clima institucional de integridad, dilemas éticos, educación superior.

Abstract

This study examined university teachers' ethical-professional attitudes and their relationship with institutional integrity climate and recent ethical dilemmas in a regional Mexican university. Using a convergent design, 156 faculty members from CUNorte (Universidad de Guadalajara) completed Hirsch's scale, two institutional indicators (actions and culture), and an open-ended question on professional ethics. Results showed high attitudes (highest in the affective-emotional dimension) and a moderate integrity climate, more strongly associated with integrity culture than with specific institutional actions. Dilemmas were reported mostly as occasional, with variation by employment status and recent ethics training. Ethics was defined mainly in terms of values and fair treatment. The study contributes a mixed, faculty-focused diagnostic; the main limitation is self-report, and the implication is to strengthen both integrity culture and institutional actions.

Keywords: *teaching professional ethics, ethical-professional attitudes, institutional integrity climate, ethical dilemmas, higher education.*

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Salazar-Partida, J. M.; Márquez-Pinedo, M.; Ramírez-Santos, F. E. y Burgos-García, A. (2026). Actitudes ético-profesionales, clima de integridad y dilemas éticos en docentes universitarios: estudio convergente. *Punto Cunorte*, 12(23), e23317. <https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.317>

INTRODUCCIÓN

La ética profesional del profesorado universitario se ha consolidado como un campo de análisis relevante en la investigación educativa contemporánea, especialmente en un contexto marcado por la intensificación de las demandas académicas, la presión por la productividad científica y la creciente exigencia de rendición de cuentas por parte de la sociedad (Marginson, 2018; Tight, 2020). En este escenario, la universidad no solo constituye un espacio de generación y transmisión del conocimiento sino también un ámbito en el que se configuran valores, normas y prácticas que orientan la vida académica y profesional. Por ello, analizar cómo se expresan las disposiciones éticas del profesorado universitario permite comprender mejor una dimensión central de su práctica en la educación superior.

Las actitudes ético-profesionales pueden entenderse como disposiciones relativamente estables que combinan componentes cognitivos, afectivos y conductuales en el ejercicio de la profesión (Hirsch, 2005). No se reducen al seguimiento de normas sino que implican apropiación de valores, deliberación moral y disposición para actuar éticamente en contextos complejos o inciertos (Gholami *et al.*, 2015). En la universidad estas disposiciones se expresan en decisiones cotidianas relacionadas con la docencia, la evaluación, la investigación y la gestión, por lo que resultan útiles para analizar la ética profesional del profesorado.

La literatura reciente ha subrayado que las actitudes éticas del profesorado constituyen un factor importante en la configuración de prácticas académicas responsables. En este sentido, diversos estudios han mostrado que el profesorado con mayor orientación ética tiende a promover entornos de aprendizaje más justos, inclusivos y transparentes (Morris, 2018; Bretag *et al.*, 2019). Esta relación evidencia que la ética profesional no solo tiene implicaciones individuales sino también colectivas al contribuir a la construcción de culturas académicas basadas en la confianza y el respeto (Hanhimäki y Tirri, 2009).

En esta línea, el profesorado puede entenderse como un agente moral dentro de la universidad, no solo porque transmite contenidos disciplinares, sino también porque modela comportamientos éticos a través de su práctica cotidiana (Riabova *et al.*, 2023). Desde esta perspectiva, la ética profesional no puede reducirse a un conjunto de normas, sino que implica la capacidad de responder de manera responsable a las exigencias del contexto, lo que requiere sensibilidad moral, criterio práctico y un compromiso con los demás (Biesta, 2020). Ahora bien, estas disposiciones no se despliegan en el vacío, sino en marcos institucionales que pueden favorecer, tensionar o limitar su expresión en la práctica docente.

El análisis de las actitudes ético-profesionales del profesorado universitario conduce necesariamente a considerar el contexto institucional en el que dichas actitudes se configuran, se expresan y adquieren sentido. En efecto, como señalan Kuusisto *et al.* (2012), la ética profesional no se despliega en un vacío normativo, sino en marcos institucionales que condicionan, facilitan o tensionan la actuación del profesorado. En este sentido, el clima institucional de integridad puede definirse como la percepción compartida que tienen los miembros de una organización sobre el grado en que las normas, prácticas, políticas y valores institucionales promueven y sostienen comportamientos éticos (Kisamore *et al.*, 2007). Este constructo se inscribe en la tradición de estudios sobre clima organizacional pero incorpora un énfasis específico en la integridad académica, entendida como un principio fundamental que orienta la producción, transmisión y validación del conocimiento en el ámbito universitario (Eaton, 2020).

Desde una perspectiva analítica, la literatura reciente distingue entre dos componentes fundamentales del clima institucional de integridad: por un lado, las acciones institucionales (Eisenschmidt *et al.*, 2019; Brettag, 2020; Eaton, 2020), que incluyen políticas formales, códigos de ética, programas de formación o mecanismos de supervisión y sanción; y por otro, la cultura de integridad (Kisamore *et al.*, 2007; Whitley y Keith-Spiegel, 2001; Morris, 2018; Perry *et al.*, 2025), que remite a valores compartidos, normas implícitas, expectativas colectivas y prácticas coti-

dianas que configuran el comportamiento del profesorado y demás agentes participantes. Esta distinción resulta particularmente relevante ya que permite comprender por qué la existencia de marcos normativos robustos no siempre se traduce en prácticas efectivas de integridad (Whitley y Keith-Spiegel, 2001).

Por su parte, Perry *et al.* (2025) advierten que la mera implementación de políticas institucionales no garantiza su internalización por parte del profesorado. En otras palabras, puede existir una brecha entre la ética formal, expresada en documentos y regulaciones y la ética vivida, que se manifiesta en las prácticas cotidianas y en las decisiones concretas del quehacer profesional. Esta brecha pone de relieve la importancia de analizar no solo las estructuras formales sino también las percepciones y significados que el profesorado atribuye a la ética en su contexto laboral (Morris, 2018; Bretag, 2020).

Cuando las instituciones promueven valores éticos de manera clara y sostenida es más probable que dichas normas sean reconocidas como significativas, cuando ocurre lo contrario, pueden erosionarse la confianza y el compromiso ético (Eaton, 2020).

En este marco, la cultura de integridad adquiere una relevancia particular. A diferencia de las acciones institucionales que suelen diseñarse e implementarse de manera más o menos centralizada, la cultura de integridad se construye gradualmente mediante procesos de socialización, interacción y aprendizaje organizacional. Por eso su influencia tiende a ser más profunda y sostenida en la vida académica cotidiana (Whitley y Keith-Spiegel, 2001; Kisamore *et al.*, 2007).

En este sentido, los dilemas éticos en la docencia universitaria constituyen un espacio privilegiado para comprender la ética profesional en acción. Representan situaciones en las que el profesorado debe tomar decisiones en contextos marcados por la ambigüedad, la incertidumbre y la coexistencia de valores que a veces entran en conflicto.

Los dilemas éticos pueden definirse como situaciones en las que una persona debe optar entre alternativas con consecuencias morales relevantes, sin una solución clara, mediante normas o reglas preestablecidas

(Eisenschmidt *et al.*, 2019). En educación superior estos dilemas adquieren rasgos específicos por la complejidad de las funciones académicas, la diversidad de actores y las tensiones propias de la vida universitaria.

La docencia universitaria se desarrolla en un entorno de exigencias concurrentes (Suárez *et al.*, 2021): garantizar la calidad del aprendizaje, evaluar de manera justa, responder a demandas administrativas y mantener relaciones profesionales con estudiantes y colegas. Precisamente el hecho de que estas exigencias puedan entrar en conflicto genera dilemas que requieren no solo conocimiento técnico, sino también juicio ético y capacidad de deliberación.

Los dilemas éticos no constituyen eventos excepcionales sino que forman parte de la cotidianidad del profesorado universitario. Investigaciones recientes han señalado que la frecuencia de dilemas éticos es moderada a alta en contextos académicos contemporáneos, lo que refleja la complejidad creciente del trabajo universitario (Forster, 2019; Riabova *et al.*, 2023). Esta constatación refuerza la idea de que la ética profesional no puede entenderse únicamente como un conjunto de principios abstractos sino como una práctica situada que se construye en la acción.

Asimismo, la literatura ha señalado que la forma en que los dilemas son experimentados y afrontados no depende únicamente de las disposiciones individuales sino también de factores situacionales y organizacionales como el tipo de responsabilidades asumidas, la carga de trabajo, la interacción con distintos actores, la posición ocupada dentro de la estructura académica o los marcos institucionales disponibles para orientar la toma de decisiones (Hanhimäki y Tirri, 2009; Kuusisto *et al.*, 2012; Kisamore *et al.*, 2007).

De este modo el análisis de los dilemas éticos aporta una dimensión práctica y contextual a nuestra comprensión de la ética docente al mostrar cómo se configuran las decisiones morales en entornos en los que interactúan las exigencias profesionales, las relaciones institucionales y las condiciones organizativas. Sin embargo, a pesar de la importancia de estas dimensiones la literatura especializada ha tendido a examinarlas de manera fragmentada.

En particular, una parte importante de los estudios se ha concentrado en aspectos normativos o en la identificación de conductas indebidas, mientras que otra ha privilegiado el análisis del estudiantado, dejando en un segundo plano la articulación entre las disposiciones éticas del profesorado, su percepción del entorno institucional y las situaciones concretas en las que dichas disposiciones se ponen a prueba. Esta fragmentación limita la comprensión del fenómeno y dificulta la elaboración de estrategias institucionales más consistentes para fortalecer la ética profesional docente.

Esta necesidad de articulación resulta especialmente relevante en contextos latinoamericanos y en particular en el mexicano, donde la literatura sobre integridad académica y problemas éticos afines en educación superior continúa en consolidación y se ha orientado principalmente a panoramas generales del campo, estudios sobre deshonestidad / plagio estudiantil y análisis iniciales de políticas institucionales, con menor desarrollo de estudios integrados centrados en el profesorado y en la articulación entre disposiciones éticas, clima institucional y dilemas de la práctica (García-Villegas *et al.*, 2016; Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2016; Moya, 2024).

La literatura tiende a examinar por separado las actitudes éticas, el clima de integridad y los dilemas del profesorado, con escasa evidencia mixta en universidades regionales mexicanas. En este marco, el presente estudio se propone aportar evidencia empírica integrada sobre la ética profesional del profesorado universitario en el contexto de una universidad regional mexicana. Más que ofrecer una visión totalizante del *ethos* docente o de la integridad académica en abstracto, el estudio busca examinar cómo se configuran y se relacionan tres dimensiones concretas del fenómeno: las actitudes ético-profesionales del profesorado, su percepción del clima institucional de integridad y la experiencia reciente de dilemas éticos. De este modo la investigación pretende contribuir a una comprensión más situada de la ética docente y generar insumos útiles para la reflexión institucional y la mejora de las prácticas universitarias.

OBJETIVO GENERAL

Analizar las actitudes ético-profesionales del profesorado universitario, su relación con la percepción del clima institucional de integridad y la experiencia reciente de dilemas éticos, integrando evidencia cuantitativa y cualitativa en un contexto universitario regional mexicano. De manera específica se plantean los siguientes objetivos:

1. Describir el nivel de actitudes ético-profesionales del profesorado universitario considerando la puntuación total y las dimensiones de la escala de Hirsch.
2. Caracterizar la experiencia reciente de dilemas éticos y la percepción del clima institucional de integridad distinguiendo acciones institucionales y cultura de integridad.
3. Analizar la articulación entre las actitudes ético-profesionales, la percepción del clima institucional de integridad y la experiencia de dilemas éticos incluyendo variaciones según la situación laboral y la formación ética reciente e integrando estos hallazgos con los significados expresados en la pregunta abierta sobre ética profesional.

MÉTODO

Diseño del estudio

El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto con orientación pragmática al integrar evidencia cuantitativa y cualitativa para analizar las actitudes ético-profesionales del profesorado, su relación con la percepción del clima institucional de integridad y la experiencia de dilemas éticos en un contexto universitario (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Johnson *et al.*, 2007). Se empleó un diseño convergente en el que los componentes cuantitativo y cualitativo se recolectaron en el mismo periodo mediante un único cuestionario en línea, se analizaron por separado y se integraron posteriormente en la interpretación para identificar

convergencias y divergencias entre los resultados (Creswell y Plano-Clark, 2018).

En su vertiente cuantitativa el estudio corresponde a un diseño no experimental y transversal, con alcance descriptivo y relacional. Se estimaron estadísticos descriptivos, consistencia interna de la escala y asociaciones entre las actitudes ético-profesionales, la percepción del clima institucional de integridad y la experiencia reciente de dilemas éticos. La vertiente cualitativa tuvo un carácter descriptivo-interpretativo y consistió en el análisis temático de respuestas breves a una pregunta abierta sobre el significado de la ética profesional en el trabajo universitario. La integración se realizó a nivel interpretativo, contrastando los hallazgos de ambas vertientes para enriquecer la comprensión de la ética profesional del profesorado en su dimensión actitudinal, contextual y situada (Creswell y Plano-Clark, 2018; Johnson *et al.*, 2007).

Participantes

Participaron 156 docentes del Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara, quienes respondieron un cuestionario en línea. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, condicionado por el acceso institucional y la disponibilidad de participación.

En cuanto al género, participaron 90 mujeres (57.7 %) y 66 hombres (42.3 %). La edad fue, en promedio, $M = 44.17$ años ($DE = 8.15$), con un rango de 28 a 66 años. Respecto al lugar de residencia habitual la mayoría reportó residencia urbana ($n = 141$; 90.4 %), mientras que 15 docentes (9.6 %) señalaron residencia rural. En cuanto a responsabilidades de cuidado, 110 participantes (70.5 %) indicaron que sí las tienen y 46 (29.5 %) reportaron que no.

En el plano laboral predominó el profesorado de asignatura ($n = 107$; 68.6 %), seguido del de tiempo completo ($n = 42$; 26.9 %) y técnico académico ($n = 7$; 4.5 %). La mayoría reportó maestría ($n = 94$; 60.3 %) o doctorado ($n = 45$; 28.8 %) como nivel máximo de estudios, mientras que 15 (9.6 %) contaban con licenciatura y 2 (1.3 %) con posdoctorado.

En términos de perfil disciplinar se observó una participación predominante de docentes adscritos a ciencias sociales y humanidades, con representación de áreas de salud e ingenierías. La experiencia docente en educación superior fue $M = 13.79$ años ($DE = 6.96$), con un rango de 1 a 37 años.

Respecto a la formación reciente, 66 docentes (42.3 %) señalaron haber realizado en el último año algún curso, taller o actividad formativa sobre ética profesional, integridad académica o deontología; 60 (38.5 %) respondieron que no y 30 (19.2 %) indicaron no estar seguros. Finalmente, la pregunta abierta sobre la definición de ética profesional fue contestada por 133 docentes (85.3 %), mientras que 23 (14.7 %) no proporcionaron respuesta.

Instrumentos y variables

Para evaluar las actitudes ético-profesionales del profesorado se utilizó la Escala de Actitudes sobre Ética Profesional propuesta por Hirsch (2005). El instrumento está compuesto por 55 enunciados con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Los reactivos se agrupan en cuatro dimensiones que representan ámbitos complementarios del desempeño profesional: (a) cognitivas y técnicas (13 ítems), vinculadas con la actualización y el dominio del quehacer profesional; (b) sociales (9 ítems), relacionadas con la interacción profesional como la comunicación y la colaboración; (c) éticas (23 ítems), asociadas con la responsabilidad, honestidad, servicio y el respeto a principios; y (d) afectivo-emocionales (10 ítems), referidas a la identificación con la profesión y a los recursos emocionales implicados en el ejercicio docente.

Además del instrumento principal se incluyeron variables complementarias para contextualizar las actitudes ético-profesionales en la práctica universitaria. Se recogió la frecuencia de dilemas éticos enfrentados en los últimos 12 meses mediante una escala ordinal de cinco puntos (1 = nunca, 5 = muy frecuentemente).

Para aproximar la percepción del clima institucional de integridad se incluyeron dos indicadores globales, uno relativo a acciones institucionales y otro a cultura de integridad, ambos valorados en una escala de 1 a 7 (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo). Estos indicadores se emplearon como una medida breve de diagnóstico, coherente con la distinción teórica entre acciones formales y cultura institucional.

Por último se añadió una pregunta abierta para recoger, en palabras del profesorado, su definición de ética profesional en los ámbitos de la docencia, investigación o gestión. Esta información se utilizó con fines de caracterización semántica e integración interpretativa con los resultados cuantitativos.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en línea. En una primera fase se contactó a las autoridades institucionales del Centro Universitario del Norte (CUNorte) para presentar el propósito del estudio, sus objetivos, el protocolo de aplicación y el tratamiento previsto de los datos, así como para solicitar su colaboración en la difusión institucional. A partir de esta comunicación se instruyó a las jefaturas de departamento para distribuir la invitación al profesorado a través de canales institucionales junto con el enlace de acceso al formulario.

La aplicación se llevó a cabo mediante Google Forms en modalidad de autoinforme. Una vez recibido el enlace, cada docente respondió de manera individual y remota. Antes de iniciar el cuestionario las y los participantes leyeron una sección informativa y otorgaron su consentimiento informado explícito como condición para continuar. La participación fue voluntaria y no remunerada.

Al concluir el periodo de aplicación se descargó la base de datos y se efectuó una depuración orientada a asegurar la calidad de las respuestas. Se identificaron y eliminaron cuatro casos con patrón de respuesta no diferenciado (varianza intrasujeto igual a cero), incompatible con la presencia de reactivos directos e inversos en la escala. La muestra analí-

tica final quedó conformada por 156 docentes. El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Granada (Ref. 3096/CEIH/2022) y se condujo conforme a principios éticos internacionalmente aceptados para investigación con personas. La participación fue voluntaria y precedida por consentimiento informado. Para proteger la confidencialidad, el cuestionario se aplicó sin recopilar identificadores directos en la base analítica; las respuestas se procesaron en formato anonimizado y se reportaron únicamente de manera agregada. Los archivos de datos y materiales de análisis (código y salidas) se almacenaron en repositorios de acceso restringido, limitados al equipo investigador y se utilizaron exclusivamente con fines académicos y de investigación, de acuerdo con la normativa institucional aplicable.

Análisis de los datos

En el análisis cuantitativo se estimaron estadísticos descriptivos (media, desviación estándar e intervalo de confianza al 95 %) para la puntuación total y para cada dimensión del instrumento, así como para las variables complementarias. La consistencia interna se evaluó mediante α de Cronbach y ω de McDonald para la escala total y sus dimensiones. Previamente los reactivos inversos se recodificaron y las puntuaciones se calcularon como promedios por dimensión y total.

Dado el carácter ordinal de algunas variables, la posible desviación de normalidad y el tamaño desigual de ciertos subgrupos, se optó por técnicas de asociación y contraste robustas o no paramétricas, según el caso. Para explorar las relaciones entre las actitudes ético-profesionales y el contexto institucional se calcularon correlaciones de Spearman (ρ) entre la puntuación Hirsch (total y dimensiones), la percepción de acciones institucionales (1–7), la percepción de cultura de integridad (1–7) y el clima institucional de integridad (promedio de acciones y cultura). Dado el número de contrastes, se aplicó un ajuste de Holm para controlar el error por comparaciones múltiples (Cohen *et al.*, 2018).

Las diferencias por subgrupos se analizaron en función de variables académico-profesionales relevantes para el estudio (p. ej. situación laboral y formación ética reciente). Para variables continuas se utilizó Welch ANOVA, por su robustez ante varianzas desiguales y se reportó el tamaño del efecto mediante η^2 parcial (ηp^2). Para la frecuencia de dilemas éticos (escala ordinal de 1 a 5) se aplicó la prueba de Kruskal–Wallis, con tamaño del efecto ε^2 , complementando la interpretación con medianas e intervalos intercuartílicos.

Para el análisis cualitativo, la pregunta abierta sobre el significado de la ética profesional se examinó mediante un análisis temático de corte descriptivo, orientado a identificar categorías recurrentes en las definiciones del profesorado (Braun y Clarke, 2006). Se excluyeron los casos sin respuesta y las respuestas se codificaron en categorías temáticas con codificación multicategoría, generando frecuencias y porcentajes por categoría. La presentación de los resultados se apoyó en una tabla de categorías con ejemplos ilustrativos y en una figura de distribución porcentual.

La integración se realizó a nivel interpretativo, contrastando los patrones cuantitativos (niveles, asociaciones y diferencias entre grupos) con las categorías derivadas del análisis temático, con el fin de enriquecer la comprensión de la ética profesional del profesorado en su dimensión actitudinal, contextual y situada (Creswell y Plano-Clark, 2018).

Los análisis se realizaron en Python 3.10.6, empleando librerías de uso estándar para análisis y visualización (p. ej., Pandas, Numpy, Scipy, Statsmodels y Matplotlib). Se conservaron las salidas principales (tablas, métricas de fiabilidad, matrices de correlación, contrastes y figuras) para asegurar la trazabilidad y facilitar la reproducibilidad del estudio.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio. Primero se describen las puntuaciones en la escala de actitudes ético-profesionales y su consistencia interna; posteriormente se reportan las variables contextuales (dilemas y percepciones institucionales), los análisis de asociación y comparación por subgrupos, y finalmente los hallazgos cualitativos derivados de la pregunta abierta.

Actitudes ético-profesionales y fiabilidad del instrumento

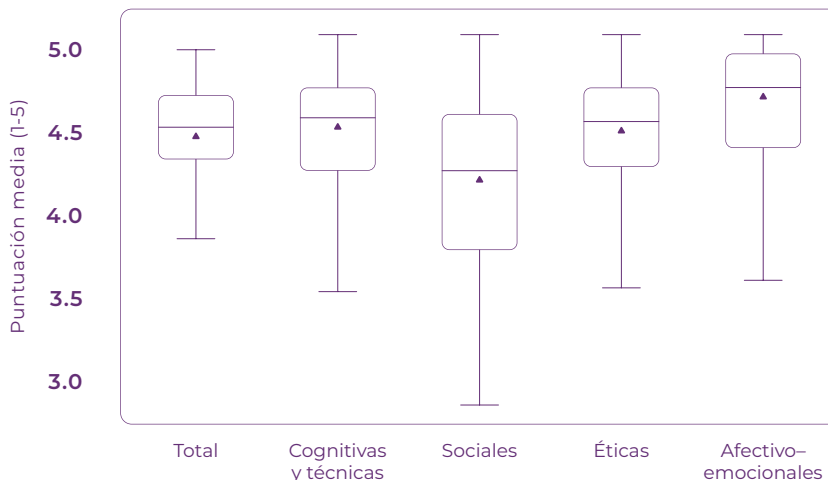
La Tabla 1 y la Figura 1 sintetizan, para la puntuación total y las cuatro dimensiones de la escala de Hirsch, los estadísticos descriptivos, los índices de consistencia interna y la proporción de puntuaciones en el tramo alto (≥ 4.5), con el fin de ofrecer una caracterización inicial del perfil observado.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, fiabilidad y concentración de puntuaciones altas (N = 156)

Dimensión	k ítems	Media	DE	IC 95 %	α	ω	% ≥ 4.5
Hirsch total	55	4.427	0.332	[4.374, 4.479]	0.901	0.925	46.2
Cognitivas y técnicas	13	4.465	0.344	[4.411, 4.519]	0.646	0.737	52.6
Sociales*	9	4.14	0.487	[4.063, 4.216]	0.547	0.607	26.3
Éticas	23	4.457	0.371	[4.398, 4.515]	0.825	0.853	51.9
Afectivo-emocionales	10	4.566	0.387	[4.505, 4.627]	0.738	0.78	71.2

Nota. % ≥ 4.5 = proporción de puntuaciones en el tramo alto. * La dimensión Sociales presentó fiabilidad baja; se interpreta con cautela.

Figura 1. Distribución de puntuaciones por dimensión (escala Hirsch)



En conjunto, el profesorado mostró puntuaciones altas en actitudes ético-profesionales. La puntuación total de la escala fue $M = 4.427$ (IC 95 % [4.374, 4.479]), lo que refleja una tendencia general hacia el acuerdo con los enunciados del instrumento. Como se aprecia en la Figura 1 la distribución de puntuaciones se concentra en rangos altos, con variabilidad moderada entre dimensiones.

Al comparar las dimensiones se observó un perfil con puntajes elevados en Afectivo-emocionales ($M = 4.566$), así como en Cognitivas y técnicas y Éticas (medias cercanas a 4.46). En contraste, la dimensión Sociales presentó el promedio más bajo ($M = 4.140$), aunque se mantiene en un rango general de acuerdo.

Respecto a la fiabilidad, la escala total mostró consistencia interna alta ($\alpha = 0.901$; $\omega = 0.925$). La dimensión Éticas presentó índices adecuados ($\alpha = 0.825$; $\omega = 0.853$) y la dimensión Afectivo-emocionales alcanzó valores aceptables ($\alpha = 0.738$; $\omega = 0.780$). En contraste, la dimensión Sociales mostró fiabilidad baja ($\alpha = 0.547$; $\omega = 0.607$); por ello sus resultados se reportan con cautela y se emplean principalmente con fines descriptivos.

Dilemas éticos y percepción del contexto institucional

La Tabla 2 resume la distribución de la frecuencia de dilemas éticos reportados por el profesorado en los últimos 12 meses así como los estadísticos descriptivos de la percepción sobre acciones institucionales, cultura de integridad y el índice de clima institucional de integridad (promedio de ambas, escala 1–7).

Tabla 2. Dilemas éticos y percepción institucional (N = 156)

A) Frecuencia de dilemas éticos (últimos 12 meses)

Dilemas éticos (12 meses)	n	%
Nunca	13	8.3
Rara vez	40	25.6
Algunas veces	73	46.8
Frecuentemente	21	13.5
Muy frecuentemente	9	5.8

B) Percepción institucional (escala 1-7)

Variable	Media (DE)	IC 95 % (aprox)	Mediana [IQR]	n
Acciones institucionales (1-7)	3.885 (1.831)	[3.597, 4.172]	4 [3-5]	156
Cultura de integridad (1-7)	4.346 (1.813)	[4.062, 4.631]	4 [3-6]	156
Clima institucional de integridad (índice)	4.115 (1.691)	[3.850, 4.381]	4 [3-6]	156

Nota. El índice de clima institucional de integridad corresponde al promedio de “acciones institucionales” y “cultura de integridad”.

En términos generales la experiencia de dilemas éticos se concentró en niveles intermedios. La categoría modal fue “algunas veces” (46.8 %), seguida de “rara vez” (25.6 %). En conjunto 19.3 % del profesorado reportó dilemas con frecuencia alta (frecuentemente o muy frecuentemente), mientras que 8.3 % indicó no haberlos enfrentado en el periodo (Tabla 2A). Este patrón indica que la experiencia de dilemas éticos no fue infrecuente en la muestra, aunque para la mayoría del profesorado se presentó de manera ocasional.

Respecto al contexto institucional (Tabla 2B) la percepción de cultura de integridad ($M = 4.346$) fue ligeramente superior a la valoración de las acciones institucionales orientadas a promover la integridad ($M = 3.885$). El índice de clima institucional de integridad se situó en un nivel intermedio ($M = 4.115$), con mediana de 4, lo que muestra una valoración algo más favorable de la cultura de integridad que de las acciones institucionales.

Asociaciones entre actitudes ético-profesionales, clima institucional y dilemas éticos

La Tabla 3 presenta las correlaciones de Spearman (ρ) entre las actitudes ético-profesionales del profesorado (puntuación total y dimensiones de la escala de Hirsch), la percepción de acciones institucionales, la cultura de integridad, el índice de clima institucional de integridad y la frecuencia de dilemas éticos. Los valores p se ajustaron mediante el procedimiento de Holm para controlar el error por comparaciones múltiples.

Tabla 3. Correlaciones de Spearman entre las puntuaciones de Hirsch, la percepción institucional y la frecuencia de dilemas éticos (N = 156)

Variable (Hirsch)	Acciones institucionales (pHolm)	Cultura de integridad (pHolm)	Clima institucional de integridad (índice) (pHolm)	Dilemas éticos (pHolm)
Hirsch total	0.230 (0.061)	0.314 (0.001)	0.286 (0.006)	0.080 (1.000)
Cognitivas y técnicas	0.167 (0.339)	0.248 (0.033)	0.218 (0.094)	0.140 (0.642)
Sociales*	0.207 (0.131)	0.367 (<.001)	0.305 (0.002)	0.032 (1.000)
Éticas	0.187 (0.211)	0.205 (0.134)	0.205 (0.134)	0.081 (1.000)
Afectivo-emocionales	0.185 (0.211)	0.264 (0.016)	0.235 (0.052)	0.037 (1.000)

Nota. ρ = correlación de Spearman. Valores p ajustados por Holm. El índice de clima institucional de integridad corresponde al promedio de “acciones institucionales” y “cultura de integridad”. * La dimensión Sociales presenta fiabilidad baja; sus asociaciones deben interpretarse con cautela.

En general se observaron asociaciones positivas pequeñas a moderadas entre las actitudes ético-profesionales y la percepción de un entorno institucional más favorable. La puntuación Hirsch total se relacionó con la cultura de integridad ($\rho = 0.314$; $p_{Holm} = 0.001$) y con el índice de clima institucional de integridad ($\rho = 0.286$; $p_{Holm} = 0.006$), lo que indica una asociación positiva entre puntuaciones más altas en la escala y una valoración más favorable del contexto institucional.

A nivel dimensional, la asociación más consistente se observó con la cultura de integridad, particularmente en Cognitivas y técnicas ($\rho = 0.248$; $p_{Holm} = 0.033$) y Afectivo-emocionales ($\rho = 0.264$; $p_{Holm} = 0.016$). La dimensión Sociales también presentó asociaciones con cultura de integridad ($\rho = 0.367$; $p_{Holm} < .001$) y con el índice de clima institucional de integridad ($\rho = 0.305$; $p_{Holm} = 0.002$), aunque estos resultados deben interpretarse con cautela debido a su baja fiabilidad. En contraste, la relación con las acciones institucionales no se man-

tuvo tras el ajuste por comparaciones múltiples en ninguna dimensión ($p_{\text{Holm}} > .05$).

Finalmente, la frecuencia de dilemas éticos no mostró asociaciones significativas con las puntuaciones de Hirsch ni con las variables institucionales ($p_{\text{Holm}} = 1.000$ en todos los casos), lo que muestra ausencia de relación estadísticamente significativa entre estas variables en la muestra analizada.

Diferencias por situación laboral y formación ética reciente

La Tabla 4 resume las comparaciones del índice de clima institucional de integridad y de la frecuencia de dilemas éticos según dos características académico-profesionales: (a) situación laboral (asignatura, tiempo completo y técnico académico) y (b) formación ética reciente en el último año. Se reportan las pruebas globales, los tamaños de efecto y, para el caso de los dilemas éticos, las medianas e intervalos intercuartílicos como apoyo descriptivo.

Tabla 4. Comparaciones por subgrupos: clima institucional de integridad y dilemas éticos (N = 156)

Factor	Variable dependiente	Prueba	Estadístico	gl	p	Tamaño de efecto
Formación ética (último año)	Clima institucional de integridad (índice)	Welch ANOVA	F = 1.93	2, 83.97	0.152	$\eta^2 = 0.026$
Formación ética (último año)	Dilemas éticos	Kruskal-Wallis	H = 8.76	2	0.013	$\epsilon^2 = 0.044$
Situación laboral	Clima institucional de integridad (índice)	Welch ANOVA	F = 3.64	2, 18.68	0.046	$\eta^2 = 0.041$

Factor	Variable dependiente	Prueba	Estadístico	gl	p	Tamaño de efecto
Situación laboral	Dilemas éticos	Kruskal-Wallis	H = 11.27	2	0.004	$\epsilon^2 = 0.061$

Nota. ϵ^2 = tamaño de efecto para Kruskal-Wallis. El grupo de técnicos académicos es reducido (n = 7), por lo que las comparaciones por situación laboral se interpretan con cautela. Tamaños de grupo. Situación laboral: asignatura n = 107; tiempo completo n = 42; técnico académico n = 7. Formación ética: sí n = 66; no n = 60; no seguro(a) n = 30.

Se observaron diferencias por subgrupos principalmente en la frecuencia de dilemas éticos. En función de la situación laboral, la frecuencia de dilemas difirió entre categorías (H = 11.27, p = 0.004, $\epsilon^2 = 0.061$). A nivel descriptivo el profesorado de tiempo completo presentó una mediana más alta y menor dispersión hacia valores bajos (3 [3–4]) que el profesorado de asignatura (3 [2–3]), mientras que el grupo de técnico académico mostró valores más bajos (2 [2–2]); no obstante, estas diferencias específicas deben interpretarse con cautela, dado que la prueba reportada es global y el tamaño de este último grupo es reducido.

Asimismo la formación ética reciente también se asoció con diferencias en la frecuencia de dilemas (H = 8.76, p = 0.013, $\epsilon^2 = 0.044$). Descriptivamente, el grupo que reportó formación mostró una distribución más desplazada hacia valores altos (3 [3–4]) que los grupos sin formación o no seguros/as (ambos con mediana 3 [2–3]).

En cambio, el índice de clima institucional de integridad no mostró diferencias según la formación ética reciente (p = 0.152), mientras que sí presentó una diferencia global pequeña según la situación laboral (F = 3.64, p = 0.046, $\eta p^2 = 0.041$). En términos generales, los tamaños de efecto fueron pequeños, lo que indica variaciones acotadas entre grupos. Estos resultados deben interpretarse con prudencia, especialmente en las comparaciones por situación laboral, debido al tamaño reducido del grupo de técnico académico.

Concepciones del profesorado sobre ética profesional

La Tabla 5 resume las categorías temáticas identificadas en las respuestas abiertas a la pregunta: “En tus propias palabras, ¿qué entiendes por ética profesional en el contexto del trabajo universitario?”, su frecuencia y ejemplos ilustrativos. La Figura 2 muestra su distribución porcentual para facilitar la lectura comparativa. El propósito de este análisis fue caracterizar las concepciones predominantes del profesorado sobre la ética profesional en el trabajo universitario.

Tabla 5. Categorías temáticas sobre ética profesional en el trabajo universitario (respuesta abierta)

Categoría	n	%	Ejemplos (2)
Valores y principios	73	54.9	“Hacer las cosas conforme a valores” “Llevar a cabo tu labor con respeto a tu persona, los demás y los principios de la institución”.
Docencia centrada en el estudiante	33	24.8	“Trabajar y actuar con valores y actitudes en bien de la sociedad, alumnos...” “Mantener la integridad ante el contexto universitario...”
Profesionalismo y excelencia	31	23.3	“Valores... que guían el comportamiento... para garantizar la integridad...” “Ser honestos y enseñar con excelencia”.
Respeto, justicia y equidad	31	23.3	“Llevar a cabo tu labor con respeto...” “Actuar con responsabilidad, honestidad, respeto y compromiso...”.
Responsabilidad y compromiso	31	23.3	“Actuar con responsabilidad... en cada una de las funciones...” “Valores... que guían el comportamiento... para garantizar la integridad...”.
Honestidad e integridad	29	21.8	“Actuar con responsabilidad, honestidad...” “Mantener la integridad ante el contexto universitario...”.
Bien común y responsabilidad social	26	19.5	“Trabajar y actuar... en bien de la sociedad...” “Responsabilidad... y servicio al bien común”.

Categoría	n	%	Ejemplos (2)
Normatividad y códigos institucionales	18	13.5	"...principios de la institución." "Los valores... que practicamos... dentro de la Universidad".
Coherencia y reflexividad ética	17	12.8	"Reflexión crítica de cada práctica o decisión..." "Actuar con responsabilidad... en docencia, investigación y gestión..."
Integridad académica e investigación	9	6.8	"...garantizar la integridad..." "...en docencia, investigación y gestión..."

Nota. Debido a la codificación multicategoría los porcentajes no suman 100 %. El número de respuestas válidas fue 133; una misma respuesta podía ser codificada en más de una categoría.

Figura 2. Categorías temáticas sobre ética profesional (respuesta abierta)



Las definiciones del profesorado se organizaron principalmente en torno a una comprensión de la ética profesional basada en valores y principios, categoría dominante (54.9 %). Cerca de una cuarta parte de las respuestas vinculó la ética con el núcleo del rol formativo, expresado en la cate-

En conjunto los resultados muestran un perfil de actitudes ético-profesionales altas en el profesorado, con consistencia interna elevada en la puntuación total y niveles de aceptables a adecuados en la mayoría de las dimensiones. Este perfil se acompaña de una percepción institucional intermedia del clima institucional de integridad, con asociaciones más claras con la cultura de integridad que con las acciones institucionales específicas.

Aunque los dilemas éticos se reportaron principalmente como experiencias ocasionales su frecuencia presentó variaciones según condiciones académico-profesionales, como la situación laboral y la formación ética reciente. En la vertiente cualitativa las concepciones del profesorado sobre la ética profesional se definieron sobre todo en términos de valores, responsabilidad y trato justo, con menor presencia explícita de referencias a la integridad académica y la investigación. En su conjunto estos hallazgos delimitan un escenario en el que las disposiciones ético-profesionales, la percepción del contexto institucional y los significados atribuidos a la ética profesional se articulan de manera diferenciada.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran un perfil de actitudes ético-profesionales altas en el profesorado universitario, con un predominio de la dimensión afectivo-emocional sobre el resto de las dimensiones de la escala. Este patrón sugiere que la ética profesional del profesorado, al menos en esta muestra, no se expresa únicamente como adhesión a principios normativos sino como identificación con la profesión, compromiso con el otro y disposición personal hacia el ejercicio responsable de la docencia.

Esta lectura es consistente con Hirsch (2005), quien entiende las actitudes profesionales como disposiciones relativamente estables que articulan valores, afectos y orientaciones hacia la práctica. Asimismo el mayor peso de la dimensión afectivo-emocional resulta convergente con la perspectiva de Biesta (2020), para quien la educación implica una relación intrínsecamente ética que exige sensibilidad moral y responsabili-

dad ante situaciones que no pueden resolverse solo mediante reglas predefinidas.

La relación entre las disposiciones ético-profesionales del profesorado y la percepción del contexto institucional mostró un patrón igualmente relevante: las asociaciones más consistentes aparecieron con la cultura de integridad, mientras que las acciones institucionales específicas no mantuvieron la misma fuerza relacional tras el ajuste por comparaciones múltiples. Este resultado permite interpretar que en esta muestra la ética profesional parece vincularse más estrechamente con el ambiente normativo-relacional que el profesorado percibe en su vida cotidiana que con la sola identificación de políticas, códigos o acciones formales.

En este sentido, la distinción entre acciones institucionales y cultura de integridad resulta especialmente útil porque apunta a una diferencia entre la ética formal y la ética vivida dentro de la universidad. Esta lectura es coherente con Whitley y Keith-Spiegel (2001), quienes advierten que la existencia de marcos normativos no garantiza por sí misma su apropiación, y con Eaton (2020), al subrayar la importancia de la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas efectivamente experimentadas. Así, más que remitir únicamente a dispositivos organizacionales visibles, los datos sugieren que la integridad institucional se construye también a través de procesos de socialización, expectativas compartidas y consistencia relacional.

La experiencia de dilemas éticos mostró un patrón distinto al observado en las actitudes ético-profesionales y en la percepción del clima institucional de integridad. En esta muestra la frecuencia de dilemas no se asoció significativamente ni con las puntuaciones de la escala de Hirsch ni con las variables institucionales, lo que sugiere que su aparición no depende linealmente de disposiciones éticas más favorables ni de una valoración más positiva del contexto. Los resultados apuntan a que los dilemas forman parte de la complejidad ordinaria del trabajo universitario y que su reconocimiento puede estar más vinculado con las condiciones concretas del ejercicio académico que con una supuesta insuficiencia ética del profesorado.

El patrón descriptivo observado sugiere que el profesorado de tiempo completo podría estar más expuesto a tareas de gestión, coordinación y toma de decisiones en escenarios institucionales complejos (Hanhimäki y Tirri, 2009; Forster, 2019). Del mismo modo, el patrón observado en el grupo con formación ética reciente puede interpretarse no como contradicción, sino como una posible expresión de mayor sensibilidad para reconocer y problematizar situaciones moralmente complejas, en consonancia con la idea de que el desarrollo ético también implica una mayor capacidad de percepción y juicio ante conflictos de la práctica profesional (Riabova *et al.*, 2023; Perry *et al.*, 2025).

La integración entre los resultados cuantitativos y cualitativos permite advertir una distinción relevante entre la ética profesional vivida por el profesorado y los marcos más formales de integridad académica. Por un lado, las puntuaciones altas en actitudes ético-profesionales y el predominio de la dimensión afectivo-emocional sugieren una disposición favorable hacia el ejercicio responsable de la docencia. Por otro, en las respuestas abiertas la ética profesional se definió principalmente en términos de valores, responsabilidad, trato justo, compromiso y orientación al estudiante, mientras que las referencias explícitas a la integridad académica y a la investigación fueron minoritarias.

En conjunto, este patrón permite interpretar que la ética profesional del profesorado se representa sobre todo como una guía de conducta para la práctica cotidiana más que como un marco explícitamente articulado con procedimientos, normas o exigencias formales de integridad académica. Esta diferencia no implica una ausencia de ética, sino una forma específica de comprenderla y vivirla en el trabajo universitario. Al mismo tiempo abre una línea de reflexión importante: los valores personales y relacionales que el profesorado reconoce como centrales no siempre parecen traducirse en una explicitación equivalente de la integridad académica como dimensión formal del quehacer universitario (Morris, 2018; Bretag, 2020).

En este sentido, el principal aporte del estudio radica en mostrar que la ética profesional del profesorado universitario no puede compren-

derse únicamente desde las disposiciones individuales ni exclusivamente desde los marcos normativos institucionales, sino desde la articulación entre ambas dimensiones y las situaciones concretas en las que se ejerce la práctica académica. Los hallazgos sugieren que contar con profesorado con actitudes ético-profesionales favorables constituye una base relevante, pero no suficiente, para fortalecer la integridad en la vida universitaria.

Desde una perspectiva institucional estos resultados apuntan a la conveniencia de promover no solo acciones formales sino también culturas organizacionales coherentes que favorezcan la reflexión ética, la deliberación ante dilemas cotidianos y la conexión entre los valores que el profesorado reconoce como centrales y los marcos formales de integridad académica. Más que oponer ética cotidiana e integridad institucional, el reto parece consistir en articular ambas de manera más explícita en la formación, el acompañamiento y las prácticas universitarias.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que el profesorado universitario analizado reporta actitudes ético-profesionales altas, con un peso especialmente marcado de la dimensión afectivo-emocional. Este patrón sugiere que en esta muestra la ética profesional se vive no solo como adhesión a principios generales sino como identificación con la profesión, compromiso con el otro y disposición hacia una práctica docente responsable. Además, estas actitudes se relacionaron más claramente con la percepción de una cultura de integridad que con la identificación de acciones institucionales concretas, lo que sitúa la ética profesional de los docentes en un contexto más amplio del entorno institucional en el que trabajan.

Los resultados también sugieren que los dilemas éticos forman parte habitual del trabajo universitario, sin embargo, que un profesor enfrente más dilemas no significa que sus actitudes éticas sean mejores o peores, ni que perciba el contexto institucional de manera más positiva o nega-

tiva. Esto no debe interpretarse como una falta de ética por parte del profesorado sino como expresión de la complejidad propia de la práctica académica y de las condiciones concretas en las que se toman las decisiones profesionales.

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos también reveló que los docentes definen la ética profesional principalmente en términos de valores, responsabilidad, trato justo y compromiso diario, mientras que las referencias explícitas a la integridad académica y a la investigación desempeñan un papel menos central. En este sentido, la principal contribución del estudio radica en ofrecer una comprensión integrada de la ética profesional del profesorado al articular las disposiciones individuales, las percepciones institucionales y las experiencias concretas de dilemas junto con los significados que los propios docentes atribuyen a la ética en su práctica universitaria.

Desde una perspectiva institucional estos hallazgos sugieren la conveniencia de fortalecer acciones formales orientadas a la integridad y culturas organizacionales coherentes que favorezcan la reflexión ética, la deliberación ante situaciones complejas y una articulación más explícita entre los valores que el profesorado reconoce como centrales y los marcos formales de integridad académica. Sin embargo, estos resultados deben interpretarse con cautela dada la naturaleza transversal del estudio, el uso de autoinformes, el muestreo no probabilístico y el hecho de que el estudio se limitó a una sola universidad. A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece datos valiosos para comprender la ética profesional docente como un fenómeno que es a la vez actitudinal, contextual y situado, y para orientar futuras líneas de investigación e intervención en la educación superior.

Este estudio presenta varias limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, su diseño transversal y no experimental no permite establecer relaciones causales entre las actitudes ético-profesionales, las percepciones sobre el clima institucional de integridad y la experiencia de dilemas éticos. Además, el uso de un muestreo por conveniencia no probabilístico y la limitación a una

sola universidad restringen la generalización de los resultados a otros contextos académicos.

En segundo lugar existen limitaciones asociadas a la medición y al análisis. Aunque la escala total mostró índices adecuados de consistencia interna, la dimensión Sociales presentó fiabilidad baja, por lo que sus resultados deben interpretarse con cautela. Del mismo modo el tamaño reducido del grupo de técnicos académicos limitó la estabilidad de las comparaciones por situación laboral.

Por otra parte, la percepción del clima institucional de integridad se evaluó mediante dos indicadores globales (acciones institucionales y cultura de integridad). Si bien esta decisión fue intencional por razones de parsimonia y viabilidad en un diseño mixto exploratorio, reconocemos que una escala multiítem habría aportado mayor precisión y validez de contenido. Por ello, estos hallazgos deben interpretarse como aproximaciones iniciales que requieren replicación con instrumentos más robustos en futuros estudios.

Finalmente, el estudio se centró en la frecuencia autorreportada de los dilemas éticos, sin profundizar en su contenido específico, en los modos de resolución ni en los procesos de deliberación implicados. De igual forma, la vertiente cualitativa se basó en una pregunta abierta breve, útil para caracterizar significados predominantes pero insuficiente para una exploración cualitativa profunda. En futuras investigaciones sería pertinente incorporar diseños longitudinales, ampliar la diversidad institucional de la muestra y profundizar en el análisis de los dilemas éticos y de las formas en que el profesorado articula sus disposiciones éticas con las demandas concretas del trabajo universitario.

REFERENCIAS

- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educ Theory*, 70, 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bretag, T. (Ed.). (2020). *A research agenda for academic integrity*. Edward Elgar Publishing.
- Bretag, T.; Harper, R.; Burton, M.; Ellis, C.; Newton, P.; Rozenberg, P. y van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: a survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1 837-1 856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788>
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. y Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Eaton, S. E. (2020). Academic integrity during COVID-19. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 80-85. <http://hdl.handle.net/1880/112293>
- Eisenschmidt, E.; Kuusisto, E.; Poom-Valickis, K. y Tirri, K. (2019). Virtues that create purpose for ethical leadership: Exemplary principals from Estonia and Finland. *Journal of Beliefs & Values*, 40(4), 433-446. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1618152>
- Forster, D. J. (2019). Codes of professional ethics and conduct in teaching. In M. Peter (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_159-1
- García-Villegas, M.; Franco-Pérez, N. y Cortés-Arbeláez, A. (2016). Perspectives on Academic Integrity in Colombia and Latin America. In T. Bretag (Ed.) *Handbook of Academic Integrity* (pp. 161-180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_10

- Gholami, K.; Kuusisto, E. y Tirri, K. (2015). Is ethical sensitivity in teaching culturally bound? Comparing Finnish and Iranian teachers' ethical sensitivity. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 886–907.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2014.984588>
- Hanhimäki, E. y Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 107–121.
<https://doi.org/10.1080/02607470902770880>
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1).
<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kisamore, J. L.; Stone, T. H. y Jawahar, I. M. (2007). Academic Integrity: The Relationship between Individual and Situational Factors on Misconduct Contemplations. *J Bus Ethics* 75, 381–394
<https://doi.org/10.1007/s10551-006-9260-9>
- Kuusisto, E.; Tirri, K. y Rissanen, I. (2012). Finnish Teachers' Ethical Sensitivity, *Education Research International*, 351879.
<https://doi.org/10.1155/2012/351879>
- Marginson, S. (2018). Global trends in higher education financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development*, 58, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.008>

- Medina-Díaz, M. y Verdejo-Carrión, A. L. (2016). *Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades en siete países de América Latina*. [Ponencia] Virtual Educa 2016, San Juan, Puerto Rico. <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1491-5cac.pdf>
- Morris, E. J. (2018). Academic integrity matters: five considerations for addressing contract cheating. *Int J Educ Integr* 14, 15. <https://doi.org/10.1007/s40979-018-0038-5>
- Moya, B. A. (2024). Academic Integrity Policies in Hispanic South American Higher Education: Status and Recommendations. In S. E. Eaton (Ed.) *Second Handbook of Academic Integrity* (pp. 911–933). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_122
- Perry, A. H.; Rettinger, D. A.; Stephens, J. M.; Anderman, E. M.; McTernan, M. L.; Tatum, H.; ... y Bertram-Gallant, T. (2025). From institutional climate to moral attitudes: examining theoretical models of academic misconduct. *Ethics & Behavior*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10508422.2025.2514577>
- Riabova, A.; Pogodin, S.; Lubina, D. y Sablina, M. (2023). Professional ethics in higher education. In R. Bolgov, V. Atnashev, Y. Gladkiy, A. Leete, A. Tsyb, S. Pogodin y A. Znamenski (Eds.) *Proceedings of topical issues in international political geography* (Springer Geography) (pp. 159–170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20620-7_15
- Suárez, N.; Requeiro, R.; Urosa, B. M. y Cáceres, M. L. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación Universitaria*, 14(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300037>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Whitley, B. E. y Keith-Spiegel, P. (2001). Academic Integrity as an Institutional Issue. *Ethics & Behavior*, 11(3), 325–342. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_9