

La deshonestidad académica como un constructo multidimensional

*Juan Diego Vaamonde**

*Alicia Omar***

I. INTRODUCCIÓN

La deshonestidad académica (DA) –también conocida como fraude académico– constituye un aspecto no deseado del proceso de enseñanza-aprendizaje. La revisión crítica de la bibliografía indica que se trata de una problemática en aumento, con más del 80% de los estudiantes universitarios que reconocen haber cometido actos de este tipo a lo largo de su carrera (Marsden, Carroll y Neill, 2005). Los primeros estudios sistemáticos sobre el tema fueron desarrollados por Groves (1936, citado en Blankenship y Whitley, 2000) hace unos 70 años atrás. En la década de los ochenta, Singhal (1982) planteó el aumento “epidémico” de este fenómeno en las universidades estadounidenses mientras que, más recientemente, McCabe y Treviño advirtieron que “si bien la proporción global de estudiantes que admitían involucrarse en actividades cuestionables había aumentado modestamente, la incidencia de algunos actos –tales como copiarse en los exámenes, ayudar a otros a hacer trampa o colaborar en trabajos individuales– había crecido dramáticamente” (1997: 20).

* Doctorando en Psicología, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. juandvaamonde@yahoo.com.ar

** Doctora en Psicología, investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Las mayores dificultades que se presentan a la hora de evaluar tanto la existencia como la frecuencia de DA, están vinculadas con la propia naturaleza del concepto, su definición y correspondiente operacionalización. De hecho, lo que constituye un acto de DA para una persona puede ser un comportamiento aceptable para otra. En este sentido, Wajda-Johnston y colaboradores (2001) afirman que aquellos estudios que definen acotadamente la DA como actos indebidos llevados a cabo durante una situación de examen, suelen informar una tasa de frecuencia más baja en comparación con aquellas investigaciones que incluyen, en su definición, el plagio o la producción de excusas falsas. Estos autores señalan como ejemplo el trabajo de LaGrange (1992, citado en Wajda-Johnston y colaboradores, 2001), quien informó que cuando se les preguntaba a un grupo de estudiantes si habían cometido actos académicos deshonestos, el 56% afirmaba que sí, pero cuando se les preguntaba si habían cometido cualquier comportamiento académico deshonesto de una lista de 33, el porcentaje de los que afirmaban haberlo hecho crecía sustantivamente hasta llegar a un 92%. Esto demuestra que la prevalencia del fenómeno se ve claramente afectada por la definición de DA que se adopte, lo que se agrava, a su vez, por la falta de estudios que presenten una definición clara y precisa del constructo, desde el momento en que la mayoría se limita a listar conductas consideradas deshonestas por el/los autor/es. Frente a este cuadro de situación, el objetivo del presente estudio es presentar una revisión de la conceptualización y operacionalización del constructo, así como de los modelos explicativos propuestos con base en la bibliografía científica publicada recientemente.

II. PRINCIPALES ACTOS DE DESHONESTIDAD ACADÉMICA

A pesar del creciente interés por el estudio de la problemática, demostrado a través de algo más de 50 artículos publicados en los últimos años, aún no existe consenso acerca de la definición conceptual ni operacional del constructo. Si bien las conductas consideradas fraudulentas en el ámbito académico varían intra e interinstitucionalmente, e incluso entre los mismos individuos, la mayoría de los autores parece coincidir en que la DA incluye

cuatro tipos de actos fraudulentos, indiscutibles por su alta frecuencia: las prácticas deshonestas en exámenes –principalmente el copiarse y/o “machetarse”–, el plagio, las excusas falsas y la deshonestidad académica digital. A continuación se ofrece una breve descripción de cada uno de estos comportamientos.

A. Prácticas deshonestas en exámenes

Éste es el tipo de DA que los autores anglosajones suelen denominar *cheating* (hacer trampa). En este rubro se incluye una amplia variedad de comportamientos fraudulentos relacionados con los exámenes, principalmente el uso de machetes (nombre genérico con el que se designa a cualquier adminículo que sirva para copiar) y la copia propiamente dicha (tanto copiar como dejarse copiar). En este sentido, Rakovski y Levy (2007) comentan el estudio realizado por Whitley y Kost, quienes advierten que los estudiantes prefieren ayudar a copiar a alguien (vista como una actividad pasiva y de menor seriedad), que copiar ellos mismos (vista como una conducta activa y de mayor seriedad). Esto probablemente esté relacionado con el grado de responsabilidad y culpabilidad asumida en cada caso: no suele ser juzgado de la misma manera el hecho de copiar, que el de dejarse copiar, pues esto último es visto por muchos estudiantes como una prueba de compañerismo. Por su parte, Blankenship y Whitley (2000) sostienen que copiarse es la dimensión de la DA sobre la que existe mayor acuerdo entre estudiantes y docentes en lo que a su prohibición e inequidad respecta. De hecho, constituye uno de los actos de DA más estudiados. No obstante, cabe destacar que algunos autores no distinguen entre copiarse y DA en sus investigaciones, considerando ambos términos como intercambiables.

B. Plagio

La DA se presenta también bajo la forma de plagio, definido como la presentación intencional del trabajo –o partes del trabajo– de otra persona, como producción propia, sin el reconocimiento apropiado de la fuente (Moeck, 2002). La DA vinculada con trabajos escritos (monografías, ensayos, trabajos prácticos y



similares) está relacionada principalmente con el plagio, e incluye copiar ideas o trozos de texto sin citar la fuente bibliográfica correspondiente.

C. Excusas falsas

Otro aspecto de la DA, mucho menos estudiado, es la producción de excusas falsas o excusas inventadas para eludir una responsabilidad académica. En su estudio con estudiantes universitarios, Caron, Whitbourne y Halgin (1992, citado por Blankenship y Whitley, 2000), encontraron que el 68% de los participantes había usado una excusa falsa al menos una vez durante el año anterior, mientras que Roig y Caso (2005) informaron que el uso de excusas fraudulentas ocurre con la misma frecuencia, si no mayor, que otras formas tradicionales de DA, y sugirieron que la aplicación de códigos de honor en instituciones académicas podría constituir un medio efectivo para disminuir el uso de excusas fraudulentas por parte de los estudiantes.



D. Deshonestidad académica digital

Las nuevas tecnologías, tales como los teléfonos celulares, computadoras e Internet constituyen importantes herramientas de comunicación en nuestro mundo actual. A pesar de sus innumerables ventajas, estas tecnologías han facilitado los actos académicos deshonestos, principalmente el plagio, motivado por la amplia disponibilidad de información en Internet y por las conocidas funciones de “copiar” y “pegar”. También se incluye en esta categoría el uso indebido de celulares o cámaras digitales durante los exámenes, aunque éstas constituyen conductas de baja frecuencia en comparación con otras como el plagio o la copia. Recientemente se han conducido algunas investigaciones que abordan este fenómeno y que incluyen, además, las nuevas modalidades de aprendizaje a distancia (*e-learning* o aprendizaje electrónico). En esta línea de estudios se inscribe el trabajo de Lannier (2006) conducido con una muestra de 1 262 estudiantes de cursos de aprendizaje a distancia, cuya conclusión más destacada es que la DA es una práctica más acentuada en los cursos online

que en los presenciales tradicionales. Por otra parte, Stephens, Young y Calabrese en su investigación con 1 305 estudiantes universitarios, encontraron que aquellos que incurrían en actos de DA usaban tanto metodologías convencionales como digitales y que sólo unos pocos estudiantes (4.2% de la muestra) empleaban los medios digitales con exclusividad. Esto les permitió concluir que “la Internet y otras herramientas digitales son medios y no causas de DA” (2007: 23).

III. HACIA LA OPERACIONALIZACIÓN DE LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA

Considerando estos cuatro tipos de actos de DA, y capitalizando intentos previos, Chun-Hua y Ling-Yu (2007) ofrecen una esclarecedora definición del constructo. Señalan que la DA es “... cualquier comportamiento [intencional] en el proceso de aprendizaje del alumno, que viola los principios éticos con el propósito de obtener una calificación mayor o algún crédito académico específico” (2007: 89). A partir de tal definición se deduce que la DA constituye una violación a reglas o normas prescritas por las instituciones educativas, razón por la cual la clara y explícita comunicación de estas reglas es de vital importancia para lograr la máxima integridad académica en una institución dada. Puede apreciarse también que la caracterización de ciertos comportamientos como actos de DA dependerá de la concepción individual, institucional y cultural de los comportamientos desviados o antiéticos. No obstante, pareciera que existe consenso en considerar que el hecho de copiarse, el plagio y las excusas falsas constituyen conductas claramente deshonestas.

Frente a este cuadro se podría adelantar que estamos ante la presencia de un constructo multidimensional, aunque todavía persisten las controversias acerca del número de componentes y, sobre todo, de su correspondiente operacionalización. En relación con este último aspecto, la literatura muestra que si bien algunos estudios sobre DA se han basado en situaciones experimentales (presentación de escenarios o historias inconclusas), la mayoría de los investigadores han optado por el empleo de instrumentos autodescriptivos (escalas o cuestionarios) para su exploración. Los



detractores de esta metodología sugieren que cuando se trata de comportamientos deshonestos, la autodescripción puede resultar en un subregistro de los mismos (Rost y Wild, 1994, citado en Nonis y Swift, 2001), aunque los defensores (Nonis y Swift, 2001) afirman que si se garantizan las condiciones de anonimato se logran altos porcentajes de respuestas honestas e, incluso, se podría agregar, una marcada disminución de respuestas de deseabilidad social. Esta postura está prevaleciendo entre los especialistas tal como se desprende del cuadro 1.

CUADRO 1. Principales instrumentos desarrollados para explorar la deshonestidad académica

<i>Autores</i>	<i>Aspectos explorados</i>	<i>Muestra estudiada</i>
Davis, Grover, Becker y McGregor (1992) Escala de 21 ítems	<ul style="list-style-type: none"> ✓ actitudes generales hacia la DA ✓ técnicas para cometer actos de DA ✓ desaliento y prevención de la DA en clase ✓ castigos implementados 	6 000 estudiantes estadounidenses (secundarios y universitarios)
McCabe y Treviño (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tipos de actos de DA ✓ membresías a hermandades o agrupaciones estudiantiles ✓ comportamiento de los compañeros frente a la DA ✓ severidad de las penas ✓ aceptación/rechazo docente de las prácticas de DA 	1 793 estudiantes estadounidenses (universitarios)
Diekhoff, LaBeff, Shinohara y Yasukawa (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tipos de actos de DA ✓ actitudes hacia la DA ✓ neutralización o racionalización de los actos de DA ✓ reacciones ante la DA de otros compañeros 	668 estudiantes estadounidenses y 276 japoneses
Lupton, Chapman & Weiss (2000) Escala de 30 ítems	<ul style="list-style-type: none"> ✓ concepciones, actitudes y creencias de DA 	443 estudiantes estadounidenses y 192 polacos (universitarios)
Blankenship y Whitley Jr. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tipos de actos de DA ✓ actitudes hacia la DA ✓ comportamientos desviados menores (uso de alcohol y tabaco, violaciones de tránsito) ✓ comportamientos laborales negativos 	284 estudiantes estadounidenses (universitarios)
Nonis & Swift (2001) Escala de 44 ítems	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tipos de actos de DA 	1 051 estudiantes estadounidenses (universitarios de grado y de posgrado)
Wajda-Johnston, Handal, Brawer y Fabricatore (2001) 216 ítems escala para estudiantes 173 ítems escala para docentes 210 ítems escala para no docentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tipos de actos de DA ✓ justificaciones ✓ respuestas ideales y reales frente a la DA 	246 estudiantes (universitarios de posgrado), 49 docentes y 20 no docentes estadounidenses



LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA COMO UN CONSTRUCTO MULTIDIMENSIONAL

Stearns (2001)	✓ tipos de actos de DA	1 390 estudiantes estadounidenses (universitarios)
Mejía y Ordóñez (2004) Escala de 14 ítems	✓ concepción de DA y creencias asociadas ✓ tipos de actos de DA ✓ argumentos/excusas para justificar estas conductas	1 194 estudiantes colombianos (universitarios)
Marsden, Carroll y Neill (2005) Escala de 19 ítems	✓ tipos de actos de DA	954 estudiantes australianos (universitarios)
Chun-Hua y Ling-Yu (2006) Escala de 17 ítems	✓ actitudes y creencias de DA ✓ ejecución de actos de DA	2 068 estudiantes chinos (terciarios y universitarios)

Como se observa en el cuadro, en su gran mayoría los desarrollos para evaluar comportamientos académicos deshonestos son escalas que incluyen ítems referidos a tipos de actos de DA, actitudes hacia la DA y reacciones de las autoridades escolares frente a tales actos. La escala desarrollada por McCabe y Treviño (1997) es una de las más difundidas entre los angloparlantes y está integrada por ítems que exploran comportamientos tales como copiarse en un examen, utilizar métodos desleales para saber el contenido de un examen antes de rendirlo, copiarle a otro estudiante durante un examen sin que él lo advierta, ayudar a otra persona a hacer trampa durante un examen, hacer trampa en un examen de algún otro modo, copiar material y entregarlo como si fuera un trabajo propio, inventar o falsificar bibliografía, entregar un trabajo realizado por otra persona, recibir ayuda indebida para un trabajo práctico, colaborar en un trabajo práctico cuando es de elaboración individual, copiar partes textuales de un material publicado sin citar la fuente, y similares. Más recientemente, los autores del presente trabajo han desarrollado la versión prototípica de una escala para explorar DA (véase anexo), que está siendo utilizada en el estudio de los comportamientos académicos deshonestos entre estudiantes hispanoparlantes (Vaamonde, 2008).



IV. CAUSAS DE LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA

Un buen cuerpo de estudios sobre DA se ha concentrado en la búsqueda de las causas y las condiciones que favorecen este fenómeno, analizando y sugiriendo un amplio repertorio de metodo-

logías preventivas y punitivas. En este sentido, se ha identificado (McCabe, Treviño y Butterfield, 2001; Mejía y Ordóñez, 2004) un conjunto de dimensiones asociadas a esta problemática, que han sido clasificadas como factores individuales, por un lado, y factores contextuales y socioinstitucionales, por el otro.

Entre las principales variables individuales que han mostrado vinculaciones positivas y significativas con la DA, se pueden citar las siguientes: edad (McCabe y Treviño, 1997; McCabe, Treviño y Butterfield, 2001), bajo promedio académico (Finn y Frone, 2004), actitudes y creencias favorables hacia los comportamientos deshonestos (Nonis y Swift, 2001), participación en actividades extracurriculares (McCabe, Treviño y Butterfield, 2001), búsqueda de satisfacciones sociales (Wendy *et al.*, 2003; Mejía y Ordóñez, 2004), uso activo de Internet (Underwood y Szabo, 2003), búsqueda de sensaciones (De Bruin y Rudnick, 2007), baja autoestima y baja autoconfianza (Wendy *et al.*, 2003; Finn y Frone, 2004), escasa identificación institucional (Finn y Frone, 2004), y evaluación negativa de la institución y/o de sus docentes (Stearns, 2001; McCabe, Treviño y Butterfield, 2001; Finn y Frone, 2004).

Con relación al sexo de los estudiantes, los resultados son controversiales (Chun-Hua y Ling-Yu, 2007) y podrían ser atribuidos tanto al tipo de metodología empleada, como a la cultura particular donde se han llevado a cabo las investigaciones. Un considerable número de investigaciones indica que los varones cometen más actos de DA, mientras que otras señalan lo contrario. Al respecto, por ejemplo, Whitley (2001) indicó que aunque las mujeres tienen casi la misma probabilidad de involucrarse en actos de DA, muestran un mayor nivel de actitudes negativas hacia los mismos que los varones. Otros autores han señalado que los fraudes académicos tienden a ser más aceptados por los varones y por los usuarios activos de Internet que llamativamente, en muchos casos, son mujeres (Underwood y Szabo, 2003). Por eso, desde esta perspectiva las mujeres que usan Internet tendrían más probabilidades de cometer actos de DA que sus pares que no navegan por la red.

El rendimiento académico es otra variable que también se ha asociado a la DA. En un estudio realizado con 315 estudiantes secundarios y universitarios, Finn y Frone (2004) encontraron



que los actos de DA son más frecuentes entre los estudiantes con rendimientos escolares deprimidos y escasa identificación con su institución, así como entre los alumnos con buenos rendimientos pero reducida autoconfianza académica. Asimismo, las percepciones individuales de los estudiantes respecto a la personalidad y el comportamiento del docente parecen influir sobre la ejecución de DA. En este sentido, se ha observado (d, 2001) que si los estudiantes perciben negativamente a sus docentes es probable que se involucren de manera activa en actos académicos deshonestos, a diferencia de los que los evalúan en forma positiva, quienes mostrarán marcado respeto por las normas y las reglas institucionales. El compañerismo y la amistad también se han considerado como variables individuales explicativas de la DA. Relevando la frecuencia de fraudes académicos, Mejía y Ordóñez (2004) encontraron que el hecho de dejarse copiar durante un examen y el de figurar entre los coautores de un trabajo grupal (sin haber colaborado) eran los más reconocidos entre los estudiantes secundarios. Estas observaciones le permitieron concluir que “existen ciertas cualidades positivas tales como el sentido de la amistad, la lealtad, la solidaridad o el compañerismo, que justificarían ambas conductas” (2004: 20).

Otra línea de estudios ha sugerido que los factores contextuales y socioinstitucionales tienen mayor incidencia sobre la ejecución de actos académicamente deshonestos que las dimensiones individuales. Así lo subrayan McCabe *et al.* (2001), como corolario de sus diez años de investigación sobre las causas de la DA. Entre los principales condicionantes contextuales y socioinstitucionales señalan la percepción de los comportamientos y las actitudes de los compañeros, la presencia o la ausencia de códigos de honor, la comprensión y la aceptación institucional de las políticas de integridad académica, la eficacia de estas políticas, la percepción de la severidad de las sanciones impuestas y la pertenencia a grupos de estudiantes o hermandades. Del conjunto de estos factores, McCabe y sus colaboradores indican que el comportamiento de los compañeros sería la variable contextual de mayor influencia sobre la DA, desde el momento en que la desaprobación de los pares se correlaciona con una menor ocurrencia de tales actos, mientras que la aprobación o la membresía en fraternidades y hermandades



se relaciona con una mayor frecuencia. Estas asociaciones han sido explicadas a la luz de la teoría del aprendizaje social de Bandura y de la influencia del ejemplo (Barón y Byrne, 1998).

Por su parte, Taylor, Pogrebin y Dodge (2002) investigaron la relación entre DA y las presiones (de padres, compañeros, docentes y autoimpuestas) para tener éxito en la escuela. McCabe y Treviño (2001) puntualizaron que las tendencias al aumento de la DA podrían asociarse con el aumento en tamaño de las instituciones educativas –principalmente de las universidades estado-unidenses–, circunstancia que ha transformado a la educación en un proceso más impersonal y competitivo. En esta misma línea argumental, Gallart y Drinan (2006) reconocieron un cambio en el objetivo de la universidad como institución, indicando que mientras los estudiantes asistían históricamente a la universidad para aprender por el mero hecho de hacerlo, los actuales a veces la perciben como un mero paso hacia otro objetivo (hacer carrera u obtener un mejor estatus económico). En consecuencia, la forma en que obtienen sus créditos es, en ocasiones, menos importante que el simple hecho de ganarlos, siendo así la DA reconocida como un medio necesario hacia un fin determinado. Otros estudios relacionan el aumento de la DA con el panorama institucional actual, atravesado por sucesos corruptos y deshonestos. Así, hallazgos como los informados por Brimble y Stevenson-Clarke (2005) sugieren que los niveles crecientes de deshonestidad entre los estudiantes podrían ser un reflejo de los sistemas de valores internalizados por los jóvenes de hoy, enfrentados a diario por la prensa a casos de fraude, soborno, extorsiones y otros tipos de comportamientos deshonestos protagonizados por políticos y otras figuras referenciales. Estas diferentes propuestas explicativas acerca de la naturaleza, las causas y las consecuencias del fenómeno no hacen más que abonar la hipótesis de que la DA es el producto de un complejo entramado de variables individuales, contextuales y socioinstitucionales, que debería ser verificada a través de un riguroso programa de investigaciones teóricas y empíricas.



V. ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS DE LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA

A continuación se presentan los principales modelos propuestos hasta la fecha para explicar los actos de DA. Se bien se presentan como contribuciones independientes, estos modelos no necesariamente se excluyen entre sí, ya que, de hecho, en muchos casos se interrelacionan y hasta se complementan.

A. Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986)

Esta teoría sugiere que gran parte del comportamiento humano es aprendido a través de la influencia del ejemplo. Los individuos aprenden y modifican su comportamiento basándose en la observación de figuras tomadas como modelo dentro de su medio circundante. En alguna medida, el aprendizaje social opera suministrando información acerca de los tipos de comportamientos que serán aprobados o desaprobados por las figuras modeladoras. En este caso, por ejemplo, los estudiantes observan a sus compañeros para aprender sobre las conductas que favorecen la aprobación social. Si los comportamientos de DA son moneda corriente entre los estudiantes, esta misma frecuencia proveerá una especie de sostén normativo para su ejecución y repetición.



B. Teoría de la socialización diferencial de los géneros (Nonis y Swift, 2001; Whitley, 2001)

Esta perspectiva teórica postula que las diferencias entre varones y mujeres en cuanto a su participación en actos de DA se deben a las diferentes formas de crianzas asociadas al género. Tanto Nonis y Swift (2001) como Whitley (2001) sostienen que los procesos de socialización infantil diferenciada producen orientaciones y razonamientos morales distintos en hombres y mujeres. En general, las mujeres son condicionadas social y culturalmente a obedecer, a actuar de conformidad a la moral, y suelen posicionarse en roles más pasivos en comparación con los hombres. Las mujeres serían, entonces, menos propensas a participar en prácticas criminales y/o deshonestas. En contraposición, los hombres desde

niños suelen ser incentivados a involucrarse en conductas y juegos competitivos e incluso agresivos, como el rugby o el boxeo, por ejemplo. Esta teoría ha funcionado como soporte teórico de los hallazgos que muestran que los varones cometen más actos de DA que las mujeres.

C. Teoría de la desviación (Blankenship y Whitley, 2000)

Lucas y Friedrich (2005) señalan que, en general, el término desviación alude a creencias, actitudes y comportamientos que difieren de los estándares convencionales y que, desde ciertos puntos de vista, son juzgados negativamente. De esta manera, una gran variedad de comportamientos que violan normas sociales se incluirían en esta categoría; entre ellos, los comportamientos de DA. En este sentido, Blankenship y Whitley (2000) afirman que la teoría de la desviación provee elementos para considerar al fraude académico como uno de los componentes de un patrón más amplio de comportamientos desviados. Desde esta perspectiva, la honestidad y la deshonestidad constituirían dimensiones estables del comportamiento. Encuadrados en esta línea conceptual se ha realizado una serie de estudios que exploran la posible relación entre DA y comportamientos considerados desviados en otros contextos. Lucas y Friedrich (2005), por ejemplo, relacionan la DA con los comportamientos laborales desviados o contraproductivos (robos, sabotaje, uso indebido de la información, del tiempo y de los recursos de la empresa, destrucción o mal uso de las instalaciones y el equipamiento, etc.), sugiriendo que la DA puede ser entendida como la manifestación de comportamientos contraproductivos en el ámbito académico. Por ende, la importancia de esta problemática involucra –y excede– el ámbito áulico e institucional-educativo. En sintonía con tales observaciones, en una investigación con 1 051 estudiantes universitarios, Nonis y Swirft (2001) concluyeron que era probable que aquellos que se involucraran en actos deshonestos en la universidad también lo hicieran en su ámbito de trabajo. Tal conclusión también apoyaría la tesis de que la DA es una variable de naturaleza individual más que de carácter situacional.



D. Teoría actitudinal (Gottfredson y Hirschi, 1990, citado en Bolin, 2004)

Desde la perspectiva actitudinal, Bolin (2004) retoma la teoría del crimen de Gottfredson y Hirschi (1990, citado en Bolin, 2004) para explicar los actos de DA. De acuerdo con esta teoría, la falta de autocontrol, la oportunidad percibida y la interacción entre estas variables, constituyen las principales causas de todos los comportamientos considerados desviados, incluyendo la DA. Sin embargo, Bolin comenta que esta teoría es insuficiente tal como está planteada, por lo que propone la inclusión de las actitudes hacia la DA como una tercera variable. Sus resultados, basados en una muestra de 853 estudiantes estadounidenses, demuestran que una actitud favorable hacia la DA, o hacia otros comportamientos desviados, facilita la participación en estos actos. Señala que las relaciones observadas entre los actos concretos de DA, el autocontrol y la oportunidad percibida, son morigeradas o aumentadas por la actitud hacia la DA, desde el momento que encuentra que es la actitud la que explica cerca del 40% de la variación de la DA en la muestra considerada. Sin embargo, Bolin aclara que también es posible que las actitudes hacia la DA sean el resultado del comportamiento de DA en sí, y no su causa o, incluso, que las actitudes hacia la DA y la ejecución concreta de DA estén recíprocamente determinadas.



E. Teoría motivacional (Murdock y Anderman, 2006)

Esta teoría postula que muchos de los factores individuales y contextuales relacionados con la DA pueden enmarcarse en una perspectiva motivacional, donde la decisión del estudiante de involucrarse o no en un acto de DA se construiría a partir de responder tres preguntas motivacionales: “¿cuál es mi objetivo?”, “¿puedo hacer esto?”, “¿cuáles son los costos?”. Por eso, desde esta óptica los estudiantes deben tener una razón y estar motivados para cometer actos de DA. En consecuencia, Murdock y Anderman (2006) recomiendan que a la hora de estudiar los actos de DA se consideren tanto el desarrollo moral como la dimensión motivacional.

F. Teoría del desarrollo moral (Austin, Simpson y Reynen, 2005)

Numerosos investigadores (Piaget, Erikson, entre otros) han estudiado el desarrollo moral en términos de aprendizaje, maduración, periodos críticos y estadios. Austin, Simpson y Reynen (2005) retoman el planteo piagetiano acerca de la adquisición de la habilidad para mentir durante el estadio preoperacional. Esta habilidad ha sido descrita como un importante componente del desarrollo del niño, ya que le brinda la posibilidad de darse cuenta de que sus padres no saben todo sobre él, constituyendo así un paso esencial en el proceso de individuación. Austin y sus colegas se preguntan si un periodo similar al estadio preoperacional de Piaget –en el cual el niño aprende a mentir, entre otras cosas– enmarcaría el desarrollo de los comportamientos de DA, siendo este periodo universal, normativo, necesario y esperable. Así, experimentando con los límites del comportamiento moral dentro de un marco académico “seguro” y, paradójicamente, comportándose de manera deshonesto, los estudiantes reforzarían su propia comprensión de la conducta moral. De este modo, una parte de la educación y la socialización profesional involucraría la experimentación con los límites de la honestidad, en pos del desarrollo de un sentido moral.

VI. LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA TRANSCULTURAL

Hasta la fecha son escasas las publicaciones sobre estudios transculturales de la deshonestidad académica. Uno de los trabajos pioneros en esta línea fue realizado por Diekhoff y colaboradores (1999), en el que compararon 392 universitarios estadounidenses con 276 universitarios japoneses, y encontraron tanto diferencias como similitudes entre ambas culturas. En comparación con los estadounidenses, los estudiantes japoneses admitieron cometer mayor cantidad de actos académicos deshonestos en los exámenes, una mayor tendencia a justificar su accionar y una mayor pasividad frente a los actos deshonestos cometidos por otros. Asimismo, en contraste con los estadounidenses, los japoneses



percibieron el estigma social y el miedo al castigo como factores menos efectivos a la hora de prevenir la deshonestidad académica. En cuanto a las similitudes entre ambos países, se encontró que la culpa fue el principal factor preventivo de actos de DA entre los estudiantes “honestos”, mientras que el temor al castigo lo fue para los estudiantes “deshonestos”, independientemente de la nacionalidad.

Frente al número creciente de intercambios docentes y estudiantiles, Lupton, Chapman, y Weiss (2000) investigaron las diferencias entre 635 estadounidenses y 192 polacos, estudiantes de Administración de Empresas en universidades estadounidenses, en relación con sus actitudes, percepciones y tendencias hacia la DA. Encontraron mayor frecuencia de DA entre los estudiantes polacos, lo que podría reflejar actitudes, creencias y conceptos de DA un tanto diferentes de los de los estudiantes estadounidenses. Por ejemplo, los polacos consideraron con mayor frecuencia que sus pares de Estados Unidos que no era tan malo hacer trampa en un examen, o que era responsabilidad del docente la creación de un ambiente que redujera las posibilidades de actos de DA. Posteriormente, en 2002, Lupton y Chapman llevaron a cabo otro estudio comparativo, esta vez entre universitarios estadounidenses y rusos, considerando las mismas variables que en su investigación anterior. Nuevamente encontraron diferencias significativas en las actitudes, percepciones y tendencias hacia la DA, mostrando los estudiantes rusos una posición más favorable frente a la DA que los estadounidenses, por lo que los autores recomiendan efectuar una interpretación multidimensional de las diferencias observadas.

Como hasta la fecha ningún estudio transcultural ha considerado la DA a la luz de los valores prevalecientes en las culturas comparadas, en futuros estudios se deberían tomar en cuenta tanto valores culturales, como normas sociales e ideologías pedagógico-educativas simultáneamente. Para poder arribar a un conocimiento más vasto de la problemática, a la implementación de estrategias reparadoras o métodos de prevención, así como a una mayor comprensión de sus potenciales efectos en el mundo del trabajo, se impone un abordaje sistémico que tome en cuenta variables individuales, contextuales y socioinstitucionales y que



considere las diferentes realidades socioeconómicas y culturales de los grupos nacionales que se van a contrastar. Asimismo, sería muy ilustrativo incluir muestras de sujetos latinoamericanos en tales estudios comparativos, ya que la mayoría de las investigaciones transculturales sobre DA se han efectuado con muestras de sujetos estadounidenses, europeos y/o asiáticos. La ejecución de este tipo de estudios con estudiantes de nuestros países constituye una deuda pendiente.

A modo de colofón, hay que señalar que la DA es una problemática educativa producto de una intrincada combinación de factores que lleva a los estudiantes a cometer este tipo de actos. Se trata de una práctica con efectos psicológicos y socioinstitucionales claramente negativos, ya que, por un lado, empobrece la experiencia educativa y la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes y, por otro lado, contribuye a reforzar el circuito de los comportamientos desviados y transgresores, ya que los que tienen éxito en la comisión de fraudes académicos tienen más probabilidades de volver a cometerlos (Ordoñez, Mejía y Castellanos, 2006). Frente a este cuadro, uno de los mayores desafíos con el que se enfrentan las instituciones educativas es el de crear un ambiente donde las prácticas académicas deshonestas sean socialmente inaceptables, es decir, donde los estudiantes repudien estos actos y adviertan que hacer trampa en la escuela es más perjudicial que beneficioso. Es hora de comenzar a dismantelar las prácticas deshonestas desde la misma cotidianidad institucional. Y, en este sentido, para que la experiencia de enseñanza-aprendizaje pueda ser resignificada y revalorada por toda la comunidad educativa, el rol de docentes y directivos educacionales adquiere una dimensión crucial desde el momento en que pueden promover entre sus estudiantes tanto la reflexión acerca de la DA como el cambio de actitudes y creencias hacia tales prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Austin, Z., S. Simpson y E. Reynen. "The fault lies not in our students, but in ourselves': academic honesty and moral development in health professions education-results of a

- pilot study in Canadian pharmacy”, en *Teaching in Higher Education*, 10, 2, Taylor y Francis Group Ltd., 2005, pp. 143-156.
- Bandura, A.**, *Social foundations of thought and action*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1986.
- Baron, R.A. y D. Byrne.** *Psicología Social*, Madrid, Prentice Hall, 1998.
- Blankenship, K. L. y B. E. Whitley Jr.** “Relation of general deviance to academic dishonesty”, en *Ethics y Behavior*, 10, 1, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2000, pp. 1-12.
- Bolin, A. U.** “Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty”, en *The Journal of Psychology*, 138, 2, Heldref Publications, 2004, pp. 101-14.
- Brimble, M. y P. Stevenson-Clarke.** “Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities”, en *The Australian Educational Researcher*, 32, 3, 2005, pp. 19-44.
- Chun-Hua, S. L. y M. W. Ling-Yu.** “Academic dishonesty in higher education. A nationwide study in Taiwan”, en *Higher Education*, 54, 2007, pp. 85-97.
- Davis, S. F., C. A. Grover, A. H. Becker y L. M. McGregor,** “Academic Dishonesty: prevalence, determinants, techniques, and punishments”, en *Teaching of Psychology*, 19, 1, 1992, pp. 16-20.
- De Bruin, G. P. y H. Rudnick.** “Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement seeking in academic dishonesty”, en *South African Journal of Psychology*, 37, 1, Psychological Society of South Africa, 2007, pp. 153-164.
- Diekhoff, G. M., E. E. LaBeff, K. Shinohara y H. Yasukawa.** “College cheating in Japan and the United States”, en *Research in Higher Education*, 40, 3, Human Sciences Press Inc., 1999, pp. 343-353.
- Finn, K. V. y M. R. Frone.** “Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy”, en *The Journal of Educational Research*, 97, 3, Heldref Publications, 2004, pp. 115-122.
- Gallart, T. B. y P. Drinan.** “Organizational theory and student cheating: explanation, responses, and strategies”, en *The*



- Journal of Higher Education*, 77, 5, The Ohio State University, 2006, pp. 839-860.
- Lanier**, M. M. "Academic integrity and distance learning", en *Journal of Criminal Justice Education*, 17, 2, Academy of Criminal Justice Sciences y Routledge, 2006, pp. 244-261.
- Lucas**, G. M. y J. Friedrich, "Individual differences in workplace deviance and integrity as predictors of academic dishonesty", en *Ethics y Behavior*, 15, 1, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2005, pp. 15-35.
- Lupton**, R. A. y K. J. Chapman, "Russian and American college students' attitudes, perceptions, and tendencies towards cheating", en *Educational Research*, 44, 1, Routledge, 2002, pp. 17-27.
- Lupton**, R. A., K. J. Chapman y J. E. Weiss. "A cross-national exploration of business students' attitudes, perceptions, and tendencies toward academic dishonesty", en *Journal of Education for Business*, 75,4, 2000, pp. 231-235.
- Marsden**, H., M. Carroll y J. T. Neill. "Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students", en *Australian Journal of Psychology*, 57, 1, Taylor y Francis Ltd., 2005, pp. 1-10.
- McCabe**, D. L. y L. K. Treviño. "Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation", en *Research in Higher Education*, 38, Human Sciences Press, Inc., 1997, pp. 379-396.
- McCabe**, D. L., L. K. Treviño y K. Butterfield. "Cheating in academic institutions: A decade of research", en *Ethics y Behavior*, 11, 3, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2001, pp. 219-232.
- Mejía**, J. F. y C. L. Ordóñez. "El fraude académico en la Universidad de los Andes. ¿Qué, qué tanto y por qué?", en *Revista de Estudios Sociales*, 18, Bogotá, 2004, pp. 13-25.
- Moeck**, P. G. "Academic Dishonesty: cheating among community college students", en *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 2002, pp. 479-491.
- Murdock**, T. B. y E. M. Anderman. "Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of



- academic dishonesty”, en *Educational Psychologist*, 41, 3, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006, pp. 129-145.
- Nonis**, S. y C. O. Swift. “An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation”, en *Journal of Education for Business*, 11, 12, 2001, pp. 69-77.
- Ordoñez**, C. L., J. F. Mejía y S. Castellanos. “Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas”, en *Revista de Estudios Sociales*, 23, Bogotá, 2006, pp. 37-44.
- Rakovski**, C. C. y E. S. Levy. “Academic Dishonesty: perceptions of business students”, en *College Student Journal*, 41, 2007, pp. 12-18.
- Roig**, M. y M. Caso. “Lying and cheating: fraudulent excuse making, cheating, and plagiarism”, en *The Journal of Psychology*, 139, 6, Washington D. C., Heldref Publications, 2005, pp. 485-494.
- Singhal**, A.C. “Factors in student’ dishonesty”, en *Psychological Reports*, 51, 1982, pp. 775-780.
- Stearns**, S. A. “The Student–Instructor relationship’s effect on academic integrity”, en *Ethics y Behavior*, 11, 3, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001, pp. 275-285.
- Stephens**, J. M., M. F. Young y T. Calabrese. *Digital technology and academic dishonesty. Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates’ beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating*, Connecticut, University of Connecticut, 2007.
- Taylor**, L., M. Pogrebin y M. Dodge. “Advanced placement-advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students”, en *Educational Studies*, 35, 4, 2002, pp. 403-421.
- Underwood**, J. y A. Szabo. “Academic offences and e-learning: individual propensities in cheating”, en *British Journal of Educational Technology*, 34, 4, Oxford, Blackwell Publishing Ltd., 2003, pp. 467-477.



- Vaamonde, J. D.** “Introducción al estudio científico del constructo Deshonestidad Académica: dimensiones asociadas y modelos explicativos propuestos”, en *Asociación Argentina de Salud Mental*. “Modernidad, Tecnología y Síntomas Contemporáneos”, Buenos Aires, 2008, pp. 631-633.
- Wajda-Johnston, V. A., P. J. Handal, P. A. Brawer y A. N. Fabricatore.** “Academic dishonesty at the graduate level”, en *Ethics y Behavior*, 11, 3, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2001, pp. 287-305.
- Wendy, H. W., G. Davies, I. Bates y M. Avellone.** “Academic dishonesty among pharmacy students”, en *Pharmacy Education*, 3, 4, Taylor y Francis Ltd., 2003, pp. 261-269.
- Whitley, B. E., Jr.** “Gender differences in affective responses to having cheated: The mediating role of attitudes”, en *Ethics y Behavior*, 11,3, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001, pp. 249-259.



LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA COMO UN CONSTRUCTO MULTIDIMENSIONAL

ANEXO

Escala de prácticas académicas deshonestas (versión preliminar)

<i>Nunca</i>	<i>Raramente (menos de 5 veces a lo largo de mi carrera)</i>	<i>Algunas veces (de 5 a 10 veces a lo largo de mi carrera)</i>	<i>Frecuentemente (más de 10 veces a lo largo de mi carrera)</i>	<i>Siempre</i>
1	2	3	4	5

<i>Contenido del ítems</i>	<i>Factor que explora *</i>
Le hice el trabajo práctico individual a otro estudiante	D
Usé un machete (acordeón) en un examen	A
Obtuve la misma nota que mis compañeros en un trabajo grupal cuando en realidad contribuí poco o nada para su realización	D
Durante un examen permití que me copiaran	A
Dije que mi computadora o impresora no funcionaba para que me extendieran el plazo de entrega de un trabajo	C
Conseguí un certificado falso (de trabajo o de enfermedad) para que me extendieran el plazo de entrega de un trabajo	C
Firmé por otro estudiante en la hoja de asistencia o hice que otro estudiante firmara por mí	D
Copíé una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor	B
Alteré mi calificación por medios no debidos (por ejemplo, cambiando la nota o escribiendo sobre la nota anterior)	A
Presenté como propio un trabajo que hizo otra persona (un amigo, otro estudiante, un escritor, un investigador, etcétera)	B
Cité bibliografía que no fue realmente utilizada	D
Inventé bibliografía para un trabajo	D
Durante un examen le copié a un compañero	A
Entregué un trabajo práctico de elaboración individual cuando en realidad lo hice con otro estudiante	D
Presenté como propio un trabajo que encontré en Internet	B
Entregué el mismo trabajo en dos asignaturas diferentes	D
Continué escribiendo después de que finalizara el tiempo asignado para un examen	A
Conseguí un certificado falso para no rendir un examen	C
Alteré o inventé resultados para un trabajo práctico o para una investigación	D
Copíé partes textuales de un material publicado sin usar comillas pero incluyendo la referencia en la bibliografía	B
Copíé partes textuales de un material publicado sin usar comillas y sin incluir la referencia en la bibliografía	B
Me hice amigo/a de un/a profesor/a para obtener una mejor nota	D
Conseguí viejos exámenes a los que el común de los estudiantes no tienen acceso	A

(*) Factores: A (prácticas de DA en exámenes); B (prácticas de plagio); C (excusas falsas); D (otros actos de DA).

A mayor puntaje, mayor deshonestidad académica.

