

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

El fraude académico universitario: el caso de una universidad privada en la ciudad de Barranquilla

*Academic Integrity: The Case of
a Private Institution in the City
of Barranquilla*

Anabella Martínez
Mónica Borjas
Jose Joaquín Andrade

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte
n° 23 julio-diciembre, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.23.7184>



MAGOLA MORENO

zona
próxima

ANABELLA MARTÍNEZ
ED,D, PROFESORA INVESTIGADORA.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE.
KM. 5 VÍA PUERTO COLOMBIA. BARRANQUILLA, COLOMBIA.
TELÉFONO: (57) (5) 3509509 Ext: 4995L
ANABELLAM@UNINORTE.EDU.CO.

MÓNICA BORJAS
PH,D, PROFESORA INVESTIGADORA.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE.
KM. 5 VÍA PUERTO COLOMBIA. BARRANQUILLA, COLOMBIA.
TELÉFONO: (57) (5) 3509509 Ext: 4973
MBORJAS@UNINORTE.EDU.CO.

JOSE JOAQUÍN ANDRADE
MG, PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y
FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE.
KM. 5 VÍA PUERTO COLOMBIA. BARRANQUILLA, COLOMBIA.
TELÉFONO: (57) (5)3509509 Ext: 4992
JANDRANDE@UNINORTE.EDU.CO.

FECHA DE RECEPCIÓN: 3 DE MARZO DE 2015
FECHA DE ACEPTACIÓN: 18 DE OCTUBRE DE 2015

<p>Es responsabilidad fundamental de toda institución de educación superior – IES- la formación de profesionales competentes con sentido ético para desempeñar su labor en la sociedad. El fenómeno del fraude académico entendido como cualquier acción que atenta contra la legitimidad del trabajo académico por parte de estudiantes o profesores universitarios, va contra esta misión. Diferentes estudios muestran que este fenómeno está presente en las universidades bajo diversas modalidades. Estos señalan la percepción que tienen los estudiantes sobre el comportamiento de los pares, sobre las políticas de prevención del fraude en las IES y los sistemas de evaluación pueden incidir en la prevalencia del fenómeno. Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado en una IES de la ciudad de Barranquilla que buscó caracterizar dicho fenómeno en cuanto a tipología, incidencia, prevalencia, nivel de gravedad y factores asociados a su causa desde la perspectiva de sus estudiantes. Los resultados confirman lo encontrado en otros estudios y señalan aspectos que deben ser estudiados en mayor profundidad, como las valoraciones de la gravedad de algunas modalidades de este y la influencia de los sistemas de evaluación.</p> <p>Palabras claves: fraude académico, percepción, honestidad.</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>Higher education institutions (HEI) have the responsibility of educating competent citizens that guide their actions through ethical principles. Academic fraud, understood as any action that attempts against the legitimacy of academic work on the part of students or professors goes against this mission. Different studies have shown that this phenomena is prevalent in HEI manifesting itself in various forms. These studies point out to the following factors contributing to academic fraud on campus: student perception of their peers' behaviors and of the policy in place to prevent fraud and the forms and frequency of student assessment. This paper presents the results of a study conducted at a HEI in the city of Barranquilla that aimed at describing the typology, incidence, prevalence, level of fraud and its causes from the perspective of the students. The results confirm the findings from other studies and points out the need for further research in students' perception on the level of fraud of certain activities and the influence that assessment may have on fraud.</p> <p>Keywords: academic fraud; undergraduate students; academic integrity</p>
--	--------------------------------	---

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales con alto sentido ético es prioridad para las Instituciones de Educación Superior (IES). Las IES se comprometen a formar integralmente a sus estudiantes de manera que puedan desempeñar su ejercicio profesional de manera responsable y ética, como parte del ejercicio de su ciudadanía en el seno de la sociedad de la cual forman parte. La universidad debe emprender acciones que vayan más allá de la transmisión en torno a conocimientos teóricos o destrezas procedimentales (Kasper, 2008). El fenómeno del fraude académico atenta contra los propósitos de formación integral de la Educación Superior. Definir este fenómeno es una tarea compleja. Siguiendo autores como García y Manchado (1998), quienes coinciden con Bunn, Caudill y Gropper (1992), definimos el fraude académico como un comportamiento ilícito que el universitario comete en contextos evaluativos, a fin de obtener una calificación que le permita superar el curso.

El costo social del fraude académico puede llegar a ser significativo. Aunque no se puede establecer una relación de causalidad entre el fraude académico y prácticas corruptas en el ejercicio profesional, algunos estudios han planteado una correlación entre estas variables (Harding, Carpenter, Finelli y Passow, 2004; Harper, 2006; Sims, 1993; Ogilby 1995; Nonis and Swift 2001). Adicionalmente, otros han encontrado una relación entre el nivel de fraude cometido por universitarios y el índice de corrupción del país (Magnus et al. 2002).

En general, el fraude académico implica, pues, copia o plagio por parte de un individuo, valiéndose de diversas fuentes. Hrabak, et al (2004) afirman que estas prácticas dependen del contexto, de la institución y de la asignatura. McCabe (2006)

identifica prácticas fraudulentas como: copiarse en un examen, lo cual incluye copiarse de otro estudiante; consultar notas o textos prohibidos durante un examen; ayudarle a otra persona a copiarse; conocer de antemano las preguntas de un examen a través de alguien que lo haya presentado previamente; y el plagio asociado con la presentación de trabajos escritos. García y Manchado (1998) diferencian el fraude realizado en los trabajos escritos que los estudiantes realizan de manera independiente, fuera del aula, de los fraudes que se realizan en el aula de clases. Mejía y Ordoñez (2004) relacionan los fraudes de tipo tradicional (copiar en exámenes, por ejemplo) y los que incluyen el uso de nuevas tecnologías como la Internet. Esto mismo manifiestan Baron y Crooks (2005); Selwyn (2008); Bohem, Justice & Weeks (2009), quienes afirman que con los avances tecnológicos en el manejo de la información y las comunicaciones, las fuentes para el fraude y sus manifestaciones se han diversificado.

Estudios realizados en Estados Unidos muestran que la prevalencia de este fenómeno en estudiantes universitarios es significativamente alta. Payne y Nantz (1994) determinaron que entre el 67% y 88% de estudiantes de pregrado habían cometido algún tipo de fraude académico. McCabe y Trevino (1996) encontraron que uno de cada tres estudiantes admitieron haber emprendido algún tipo de comportamiento fraudulento en sus actividades académicas. Nonis y Swift (2001) plantean que entre 30% y 96% de los estudiantes universitarios participan del fraude académico. Estudios realizados en contextos diferentes al norteamericano muestran que el fenómeno permea todos los niveles de formación de la educación superior (pregrado y posgrado) y todas las disciplinas académicas (Comas-Forgas, 2010, McCabe, 2006, Texiera y Rocha, 2010, McGabe, 2009, Selwyn, 2008, Elzubier, 2003).

Dada la complejidad del fenómeno del fraude académico, es difícil establecer una relación causa-efecto con los posibles factores que puedan influir sobre él. No obstante, sobre los factores de mayor incidencia en la prevalencia de este fenómeno, McCabe y Trevino (1993) identifican cinco variables: la percepción que tienen los estudiantes sobre el comportamiento de los pares; la percepción sobre la comprensión y aceptación por parte de la comunidad, de las normas de integridad vigentes en la IES; la certeza percibida de ser reportado si llegase a cometer fraude; y la presencia o ausencia de un código de honor entre los estudiantes.

Otro aspecto de la educación superior que puede incidir en la decisión que tome el estudiante frente al fraude tiene que ver con los procesos de evaluación y específicamente los niveles de competitividad asociada a esta. "A menos que se regule y se controle bien, esta presión aumenta el riesgo de fraude académico y engaño por parte de los estudiantes..." (Hallak & Poisson, 2007, p.110). La evaluación centrada en los resultados ha llevado a docentes y estudiantes a plantearse exigencias de éxito relacionadas con altos rendimientos que se evidencian en las calificaciones. Este enfoque de evaluación ejerce una presión en los estudiantes, quienes desean cumplir las expectativas de sus padres, sus docentes y de sus compañeros, y se ha identificado como una de las razones que motivan el fraude académico.

La evaluación educativa como proceso formativo debe aportar a los estudiantes, experiencias que contribuyan a su desarrollo integral. La intención de la evaluación formativa se orienta a identificar sus dificultades en el proceso de aprendizaje, a fin de crear oportunidades de mejoramiento (Earl, 2003; McManus, 2006, en Trumpower, D.L., Sharara, H., & Goldsmith, T.E. 2010). No obstante, este proceso puede presentar algunas

distorsiones cuando prevalecen enfoques técnicos que insisten en valorar solo los resultados, evidenciados en los productos académicos de los estudiantes. La evaluación desde el punto de vista técnico, está enmarcada en *la necesidad de efectuar una valoración de la medida en que el producto se ajusta al eidos (idea-objetivo) que guía su preparación* (Grundy, 1998; p. 60-61) y esta insistencia por la medición que señala el éxito académico, recae en el estudiante quien reacciona a lo que a nivel familiar, institucional y social le exigen.

En los sistemas de evaluación tradicionales, la calificación se convierte en el principal indicador de calidad: "Los estudiantes recurren a fraude con el fin de obtener una buena calificación o una promoción académica, utilizando desde las estrategias más sencillas hasta las más sofisticadas. La realidad es que los estudiantes están sujetos a innumerables presiones" (Medina Díaz y Verdejo, 2001; p. 37). El interés por la calificación está asociado a la intención que el docente o la institución educativa le otorga a la evaluación. De acuerdo con los resultados encontrados por Passwo et al (2006), en un estudio sobre las percepciones de los estudiantes del fraude académico, los estudiantes no ven el fraude como un fenómeno unidimensional y su decisión de cometer o no fraude está directamente relacionada con el tipo de evaluación a la que se estén enfrentando. No se puede afirmar que la evaluación es la causa que motiva el fraude académico, pues como se ha comentado esta actuación recae en el sujeto que decide llevarlo a cabo; no obstante, las prácticas inadecuadas de evaluación pueden constituirse en un elemento de importancia que tendría alguna incidencia indirecta en que se presente dicho fenómeno (Cajiao, 2008).

La vida universitaria constituye, pues, un auténtico laboratorio para el desarrollo moral de un

individuo, dada la diversidad de interacciones a las que se enfrenta y las decisiones que debe tomar en amplios aspectos de su vida. Kohlberg (1976) plantea un modelo de razonamiento moral que va desde un locus de control externo, donde el individuo basa sus decisiones en referentes externos a un locus de control interno que le permite al individuo basar sus decisiones en referentes propios e internos. Es desde esta perspectiva que interpretamos la estructura de pensamiento detrás de las atribuciones que hacen los estudiantes respecto a las prácticas de fraude académico.

Con relación a los posibles factores motivantes hacia el fraude académico, McCabe (2006) ha identificado la influencia que puede tener la percepción del estudiante sobre las conductas fraudulentas de sus pares en su propio comportamiento fraudulento. Siguiendo los planteamientos de Perkins (2003) respecto de la teoría de normas sociales y de Bandura (1986) respecto al aprendizaje social, McCabe y Trevino (1993) plantean que la percepción que se tiene sobre el comportamiento fraudulento de los pares es la variable predictiva de comportamientos fraudulentos en estudiantes universitarios con más evidencia empírica.

McCabe (2006) concluye que entre los factores que más inciden sobre el comportamiento fraudulento de estudiantes de postgrado de Administración de Empresas, es la percepción que tienen sobre este tipo de comportamiento en sus pares. Este aspecto del fenómeno se comprende a la luz de la teoría de aprendizaje social planteada por Bandura (1986). La teoría de aprendizaje social sugiere que el comportamiento humano es aprendido observando a otros que el individuo asume como modelo, ya sea basado en su nivel de autoridad o de significancia. En este aprendizaje se transmite información entre los

individuos acerca del tipo de comportamientos que son aceptados o rechazados por otros. En el caso del fraude académico, estos otros incluyen tanto profesores como pares. Los estudiantes observan el comportamiento de sus pares y emulan esos comportamientos que parecen ser aceptados por los mismos. Al respecto McCabe et al (2002) plantean: "Los estudiantes emulan los valores de aquellos a quienes admiran" (p.360).

También ayuda a comprender este aspecto del fenómeno la teoría de normas sociales. Engler, Landue y Epstein (2008) citando a Perkins (2003) explican que entre más socialmente aceptado perciba un individuo una determinada práctica o comportamiento, más inclinado se sentirá a emprender dicha práctica, independientemente de su naturaleza ética. Los individuos entonces basan sus comportamientos en las creencias que tengan sobre el comportamiento de otros, independiente del grado de veracidad de dichas creencias. Al respecto, Martens, Page, Mowry, Damann, Taylor y Cimini (2006) en un estudio sobre las percepciones de los estudiantes respecto al uso de sustancias psicoactivas y actividad sexual, encontraron que los estudiantes sobreestimaron la ocurrencia de estos comportamientos en sus pares. Por lo tanto, los estudiantes pueden estar basando sus comportamientos en normas sociales que no existen, con el fin de ajustarse o ser aceptados en el medio. De acuerdo con Perkins (2003) son percepciones muchas veces erróneas, las que pueden terminar guiando los comportamientos de los estudiantes. Esto indica que el ambiente que se genere en una IES sobre el tema del fraude, la información disponible sobre sus niveles, el rigor del proceso por el cual se determina si un estudiante cometió fraude y la visibilidad de sus consecuencias, pueden ejercer una influencia significativa en la toma de decisión del estudiante frente a estas situaciones.

En este contexto y dado que se han identificado pocas investigaciones sobre este fenómeno a nivel nacional y regional, solo dos, realizadas a nivel institucional por la Universidad de los Andes y la Universidad de Cartagena, se planteó el presente proyecto como un estudio exploratorio con alcance descriptivo sobre dicho fenómeno en una IES privada de la ciudad de Barranquilla. El estudio, además de aportar a la comprensión del fenómeno, provee información para enriquecer el eje de integralidad asociado a la formación de valores en este nivel educativo; así como para enriquecer los currículos, especialmente, en lo relacionado con las formas de evaluación y la calidad de la formación académica.

MARCO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta el objetivo general de esta investigación orientado a caracterizar el fenómeno del fraude académico desde la perspectiva de los estudiantes matriculados en una IES, el equipo investigador se centró en identificar las percepciones de los estudiantes sobre este fenómeno; específicamente, las modalidades que identifican, la percepción sobre los niveles de fraudulencia de dichas modalidades y su valoración sobre los niveles de aprobación que existen en su contexto sobre el mismo.

El estudio se abordó desde un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, según las necesidades de los objetivos de la investigación y a la naturaleza del problema (Hernández, Fernández, Batipsta, 2010). El presente estudio considera como objeto de estudio el fenómeno del fraude académico, desde la percepción de los estudiantes de una IES en la ciudad de Barranquilla, exceptuando los estudiantes de primer semestre con el fin de evitar distorsión en el análisis de los datos. Para este caso, los estudiantes son la unidad de análisis, en quienes se va a consultar

sobre el objeto de investigación, y la unidad de muestreo la constituyen los programas académicos al interior de la IES.

La población o universo la conformaron los estudiantes de pregrado de la IES foco de estudio de segundo a último semestre, que cursan programas académicos con registro para su funcionamiento. El total de la población según los reportes institucionales fue de 7823, los cuales se encuentran distribuidos por semestre, según lo indica el marco muestral presentado en la siguiente tabla.

Tabla 1. Matriculados Pregrado I SEM 2012 por semestre.

Programas		Total general
Semestres	Segundo	884
	Tercer	1.227
	Cuarto	859
	Quinto	995
	Sexto	722
	Séptimo	888
	Octavo	745
	Noveno	721
	Décimo	703
	Décimo Primer	50
	Décimo Segundo	38
Total general		7.832

Fuente: Datos Institucionales de la IES foco del proyecto

El muestreo fue de tipo no probabilístico por cuotas, el cual permite definir el número de unidades que se requieren para el estudio de acuerdo con las categorías que interesan al estudio (Briones, 1997). La muestra conformada por 382 estudiantes presentó un margen de error del 5%, un intervalo de confianza del 5%

y un 95% de nivel de confianza. En la siguiente tabla se discrimina el número de estudiantes por

cada semestre para cada uno de los programas académicos involucrados en el estudio.

Tabla 2. Distribución de la muestra

Programas	Semestre												Total
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Administración de empresas	3	6	7	5	5	6	4	4	4			44	
Arquitectura	2	1	0	0	0	0	0	0	0			3	
Ciencia política y gobierno	1	1	1	1	1	1	0	0	0			6	
Comunicación social y period.	2	4	2	4	3	3	2	3	1			24	
Derecho	3	5	3	4	3	3	2	3	2			28	
Diseño gráfico	1	2	1	2	1	3	2	1	0			13	
Diseño industrial	1	1	1	1	1	1	1	1	0			8	
Economía	1	1	1	1	1	1	1	0	0			7	
Enfermería	1	1	1	1	1	1	1	1	0			8	
Ingeniería civil	2	3	2	2	1	2	1	1	1			15	
Ingeniería de sistemas	1	1	1	1	1	1	1	1	1			9	
Ingeniería eléctrica	1	1	1	1	1	1	1	1	1			9	
Ingeniería electrónica	1	2	2	2	1	1	1	2	1			13	
Ingeniería industrial	4	7	3	6	3	4	4	3	6			40	
Ingeniería mecánica	2	4	1	3	1	2	1	2	2			18	
Lic. En pedagogía infantil	1	1	1	1	1	1	1	1	1			9	
Matemáticas	0	1	0	1	1	0	0	0	0			3	
Medicina (25)	7	6	5	1	4	2	3	2	6	2	2	40	
Música	1	1	0	1	0	1	0	0	0			4	
Negocios internacionales	3	4	4	4	3	3	4	4	3			32	
Psicología	3	5	2	3	2	1	2	1	4			23	
Relaciones internacionales	3	4	2	3	3	4	3	4	0			26	
Total general	44	62	41	48	38	42	35	35	33	2	2	382	

Como fuente para la recolección de información se utilizó el cuestionario *Academic Integrity Rutgers University Student Survey* (McCabe, 2012), con licencia de uso del Centro para la Integridad Académica ubicado en la Universidad de Clemson, el cual ha sido validado y utilizado en investigaciones como las de McCabe (2012), Klodiussen Pedersen, (2012) y Palazzo, Lee, Warnakulasooriya & Pritchard (2010). El instrumento es de autoría del Profesor Donald McCabe de la Universidad de Rutgers en Estados Unidos, quien participó como co-investigador del estudio realizado. El cuestionario consta de 63 preguntas con alternativas de elección múltiple mutuamente excluyentes, las cuales establecen la valoración de las respuestas en niveles ordinales. Se estructuró en tres apartados: Demografía (género, semestre, programa académico); Ambiente académico (preguntas sobre el contexto del fenómeno del fraude académico en la IES) y el apartado de Comportamientos Específicos (preguntas sobre actuaciones específicas y la valoración del nivel de fraude de dichas actuaciones). La aplicación, vía on-line del cuestionario, exigió considerar el anonimato de los estudiantes como garantía de la confianza para obtener una información válida. Este aspecto fue explicado a los sujetos de la investigación en el marco de la consecución de su consentimiento informado. Cada participante recibió un correo electrónico dando más información sobre el estudio.

Una vez recolectada la información se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo, obtenido utilizando el programa SPSS, versión 20.0. A continuación se describen los resultados.

RESULTADOS

Los resultados se presentan desde las siguientes categorías: (1) hechos relacionados con el fraude académico. Esta incluye los reportes de los estudiantes participantes respecto a su percepción sobre los niveles de ocurrencia y de fraudulencia de las diferentes modalidades de fraude exploradas en el instrumento. Estas modalidades de fraude se categorizaron de acuerdo con dos características: (a) el tipo de actividad evaluativa implicada y (b) el medio utilizado para cometer el fraude. En la tabla 3 se detallan las modalidades resultantes al cruzar estas dos características. Igualmente bajo la categoría de hechos se presentan los resultados relacionados con la percepción de los estudiantes sobre el comportamiento de sus pares en torno al fraude; (2) la percepción del estudiante sobre el entorno y manejo institucional del fraude. Aquí se abordan tanto la percepción de los estudiantes sobre la información y formación que reciben de la institución respecto al fraude, sus modalidades y el manejo institucional que se da a los casos que se presenten de los mismos, y la percepción sobre las modalidades de evaluación de aprendizaje que se utilizan a nivel institucional; (3) la percepción de los participantes en torno al nivel de aprobación del fraude por personas cercanas, ya sea dentro o fuera de la institución.

Resultados correspondientes a la Categoría 1: Ocurrencia de fraude y percepción de nivel de fraudulencia

En la tabla 3 se presentan los resultados correspondientes al auto-reporte de los estudiantes sobre su incurrencia en las diferentes modalidades de fraude exploradas, al igual que su percepción sobre el nivel de fraudulencia de dichas modalidades.

Tabla 3. Ocurrencia de fraude y percepción del nivel de fraudulencia

	Tipo de Fraude	Frecuencia		No es fraude	Fraude irrelevante	Fraude moderado	Fraude grave
		Nunca	Alguna vez				
1. Tarea con ayuda no autorizada	Tarea con ayuda no autorizada (texto/fuente)	Nunca	78	2	6	21	50
		Alguna vez	19	1	8	8	3
		No aplica	2	0	0	0	1
	Tareas con ayuda no autorizada (personas)	Nunca	19	3	8	5	3
		Alguna vez	70	22	41	7	0
		No aplica	11	4	6	1	0
	Tarea con ayuda no autorizada (tecnología)	Nunca	85	2	6	27	51
		Alguna vez	11	1	4	4	3
		No aplica	4	2	1	0	1
2. Examen con ayuda no autorizada	Examen con ayuda no autorizada (Texto/fuente)	Nunca	62	1	3	9	49
		Alguna vez	35	1	7	16	11
		No aplica	3	1	1	1	1
	Examen con ayuda con autorizada (personas)	Nunca	69	1	3	26	39
		Alguna vez	26	0	4	17	6
		No aplica	5	1	0	2	2
	Examen con ayuda no autorizada (tecnología)	Nunca	76	1	3	18	55
		Alguna vez	20	0	5	8	6
		No aplica	4	0	1	1	2
3. Falsificación	Examen falsificación	Nunca	93	1	2	9	82
		Alguna vez	4	0	1	1	1
		No aplica	3	1	0	0	2
	Falsificación	Nunca	84	1	4	31	49
		Alguna vez	12	0	3	5	4
		No aplica	4	0	1	2	1
	Laboratorios /informes falsificación	Nunca	80	1	5	21	53
		Alguna vez	15	1	5	5	4
		No aplica	4	1	1	1	2
4. Plagio	Trabajo /proyecto copia	Nunca	70	1	2	12	54
		Alguna vez	26	0	2	14	11
		No aplica	4	0	0	0	2

Respecto a las modalidades de fraude asociadas a la realización de tareas con ayuda no autorizada incluyendo en estas el consultar textos o fuentes, otras personas o utilizar alguna herramienta tecnológica, para cada ítem la mayoría reporta nunca haber incidido en ese tipo de fraude, específicamente el 78% para el caso de tareas con ayuda no autorizada utilizando un texto o fuente, y el 85% para el mismo caso pero utilizando una herramienta tecnológica. El caso es distinto para el ítem donde se indagó sobre la realización de tareas con la ayuda de personas. En este caso la mayoría de los estudiantes (70%) respondieron incidir alguna vez en este tipo de comportamiento. Al comparar los autorreportes de los estudiantes de actividades fraudulentas respecto a la realización de tareas con su percepción sobre los niveles de fraudulencia de las mismas, se nota que aquellas actividades para las cuales los estudiantes reportan no haber incurrido, se asocia una percepción de alto nivel de fraudulencia. En la subcategoría de tareas, aquella en donde los estudiantes reportan más alta frecuencia de ocurrencia, igualmente reportan bajos niveles de fraudulencia asociadas a las mismas. Tal es el caso de obtener ayuda no autorizada de personas para la realización de una tarea.

Los estudiantes reportan incurrir más frecuentemente en actividades fraudulentas relacionadas con la actividad de exámenes, que de tareas. Respecto a la actividad de exámenes, se exploró igual que con la actividad tareas, la realización de exámenes con ayuda no autorizada, incluyendo la consulta de textos o fuentes, la de personas o la del uso de algún medio electrónico. Respecto a la realización de exámenes consultando textos o fuentes no autorizadas, el 62% de los estudiantes reporta nunca haber incurrido en este comportamiento, mientras que el 35% reporta que sí. En lo que se refiere a la realización de exámenes

con la ayuda de personas no autorizadas, el 69% reporta nunca haberlo hecho, mientras que el 26% reporta haberlo hecho en alguna ocasión. Finalmente, relacionado con el uso de herramientas tecnológicas para cometer fraude en exámenes, el 76% reporta nunca haberlo hecho; mientras que el 20% indica haber incurrido en este comportamiento alguna vez. En esta subcategoría relacionada con la actividad de examen, se nota un patrón similar al encontrado en la subcategoría relacionada con tareas respecto a la percepción del nivel de fraudulencia atribuido por los estudiantes a cada una de las actividades: aquellas para las cuales los estudiantes reportan bajos niveles de ocurrencia, son aquellas a las cuales asocian altos niveles de fraudulencia. Para la realización de exámenes utilizando un texto o fuente no autorizada, el 58% de los estudiantes atribuye al mismo un nivel de fraude moderado a grave. Para el caso de la realización de exámenes con ayuda no autorizada de personas, el 65% de los estudiantes considera esta actividad con un nivel moderado a grave de fraude. Finalmente, respecto a la realización de exámenes con el uso de tecnología no autorizada, el 73% lo considera como una actividad con un nivel de fraudulencia de moderado a grave.

La actividad fraudulenta que los estudiantes reportan con menor nivel de ocurrencia es aquella relacionada con la falsificación. El 93% de los estudiantes reporta nunca haber falsificado un examen; un 84% coincide en nunca haber suplantado o buscar suplantaciones para un examen; y finalmente, un 80% reporta nunca haber falsificado un reporte o informe de laboratorio. Al igual que en las subcategorías anteriores, los datos indican que el reporte de un nivel de ocurrencia bajo para una actividad fraudulenta se asocia a una percepción de la misma como un fraude de mayor nivel.

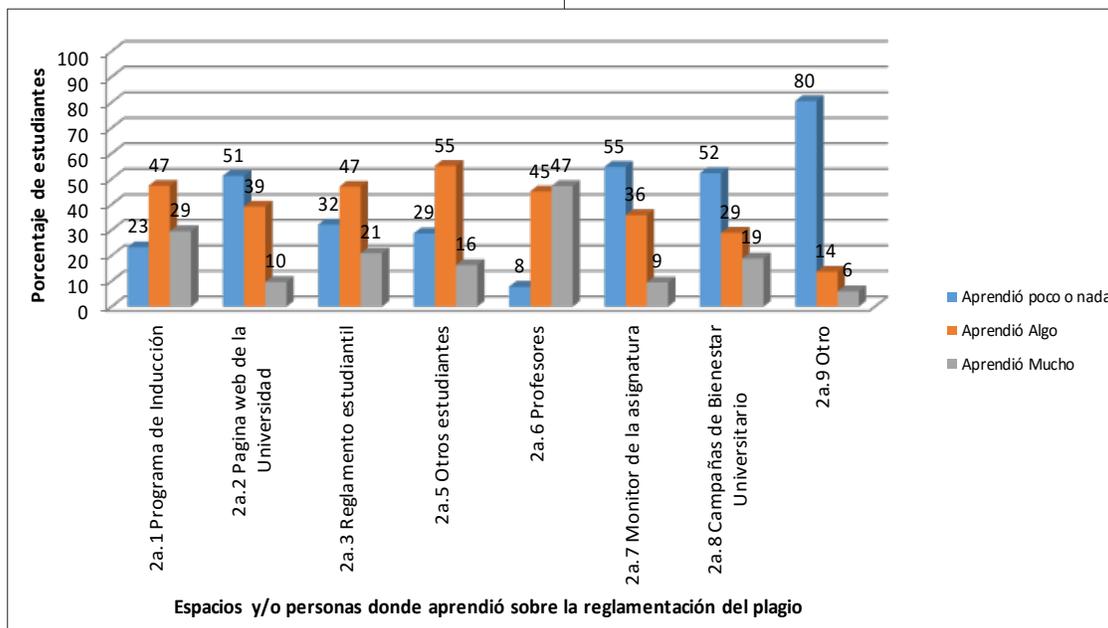
El último ítem explorado en lo referente a la ocurrencia del fraude se relaciona con el plagio. Respecto a este, el 70% de los estudiantes reporta nunca haber incurrido en este comportamiento y el 26 %, alguna vez. Igualmente, la mayoría de los estudiantes reporta baja frecuencia de ocurrencia y alta percepción de nivel de fraudulentia.

Resultados de la Categoría 2: Percepción del estudiante sobre el entorno y manejo institucional del fraude

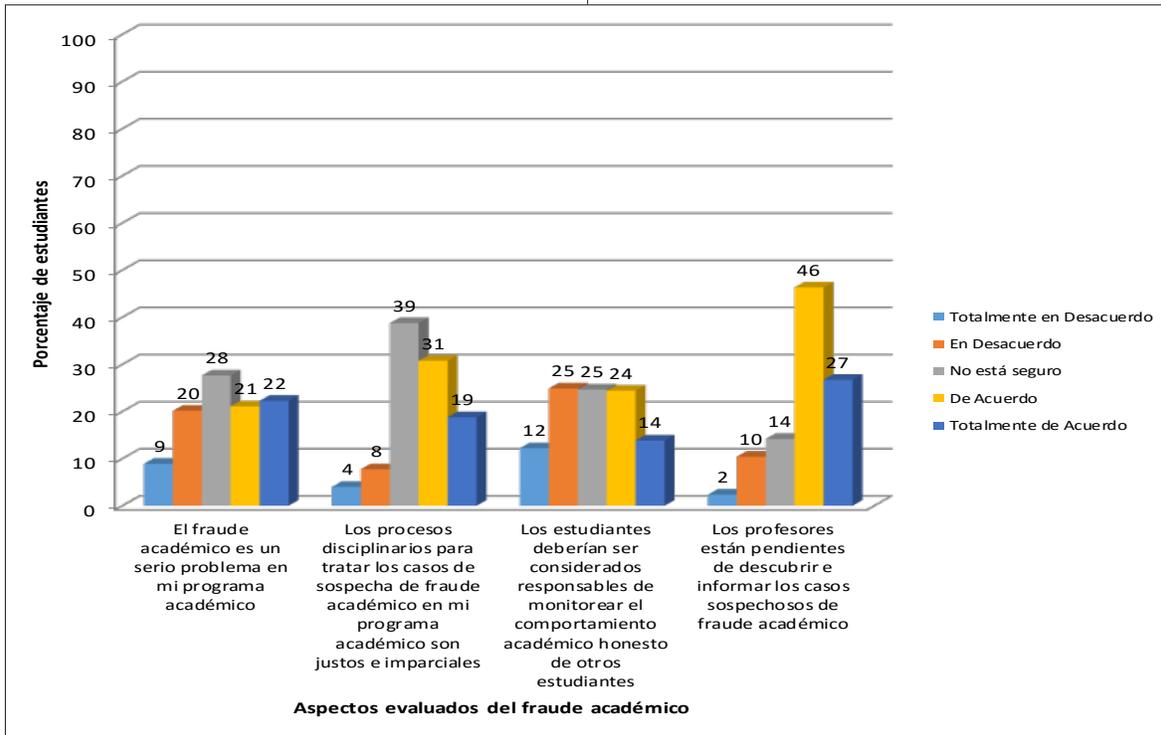
Al principio de este artículo se plantea que un factor incidente en la ocurrencia del fraude es la percepción de los estudiantes sobre la forma en como se maneja y sancionan los casos del mismo, al interior de la institución. La gráfica 1 resume los resultados encontrados respecto a la valoración de los participantes sobre las distintas fuentes de información al interior de la institución, que proporcionan tanto información como iniciativas de formación en el tema.

Los resultados muestran que de las fuentes exploradas, los profesores son de los que quienes los estudiantes consideran que más aprendieron (47%), seguido por el programa de inducción (29%),; seguido por el reglamento estudiantil (21%). Aquellas fuentes de las cuales los estudiantes reportan haber aprendido poco o nada, incluyen el monitor de la asignatura (55%) , seguida por las campañas de bienestar Universitario (52%), y finalmente la página web de la universidad, con un 51%.

Relacionado con la percepción de los estudiantes sobre el entorno y manejo institucional de fraude, se indagó su valoración sobre el nivel de ocurrencia de fraude en su programa académico, al igual que el manejo que tanto profesores como la institución le dan a los casos que se presentan. La gráfica 2 muestra los resultados en este aspecto.



Gráfica 1. Percepción de estudiantes sobre información y formación respecto a la reglamentación relacionada con el fraude

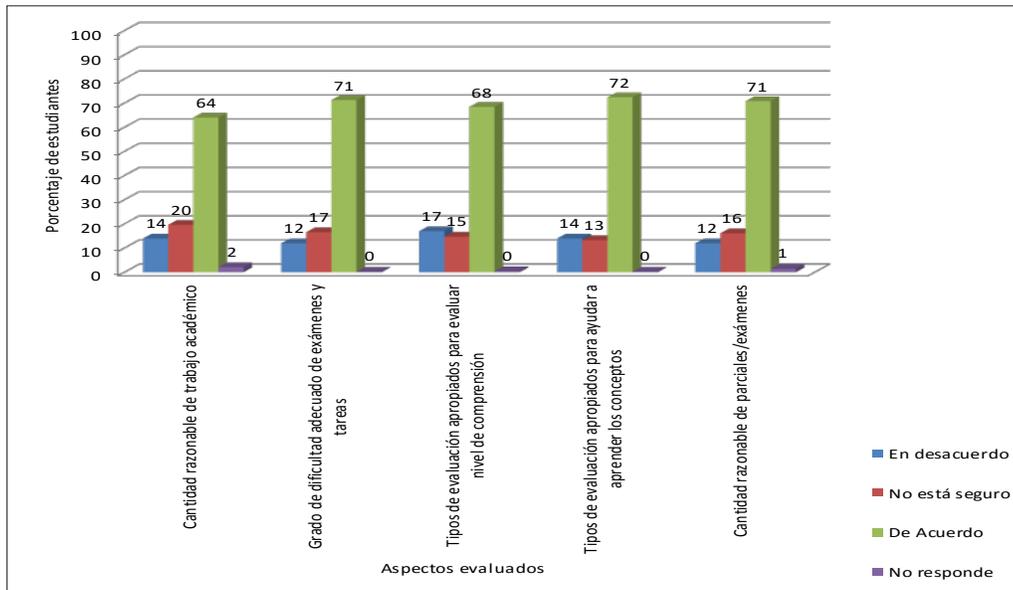


Gráfica 2. Percepción de los estudiantes sobre el entorno y manejo institucional de fraude

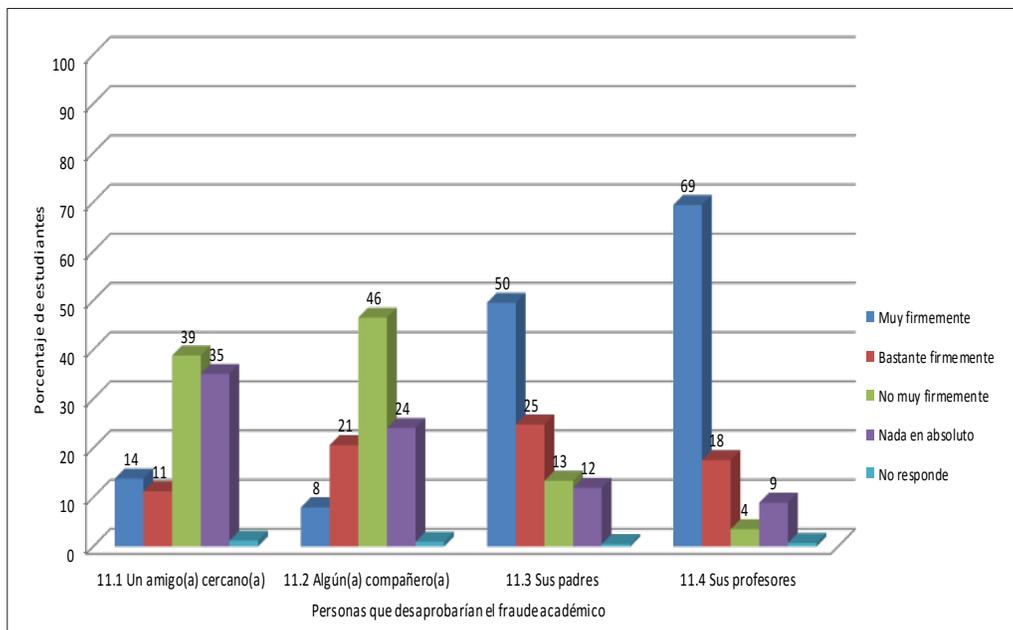
Los resultados muestran que un 43% de los participantes considera que el fraude es un problema serio en su programa académico. Sin embargo, la opinión es más dividida en torno a si los estudiantes consideran que ellos deben vigilar el cumplimiento de las normas y la adopción de los valores que promuevan la integridad académica: solo el 38% está de acuerdo, mientras que el 37% está en desacuerdo, con un 25% que no manifiesta opinión al respecto. Respecto a la percepción sobre la forma como se promueve y refuerza la integridad académica al interior de la IES, el 50% de los participantes considera que hay transparencia en la manera como se manejan los procesos disciplinarios. Igualmente, el 73% identifica a los profesores como un agente promotor de la integridad académica.

Otro aspecto de importancia con el ambiente del y para el fraude en el contexto institucional, se refiere a la percepción del estudiante sobre el nivel de exigencia y la frecuencia durante los periodos académicos de las evaluaciones. La gráfica 3 resume los resultados en este aspecto

En general los resultados indican que la gran mayoría de estudiantes está de acuerdo con la cantidad de evaluaciones realizadas por asignatura durante el semestre y considera que la naturaleza de las mismas va acorde con lo enseñado en las clases. Más allá, la mayoría concuerda en que el tiempo de evaluación utilizada fomenta la comprensión de los conceptos abordados y el aprendizaje sobre los mismos.



Gráfica 3. Percepción del estudiante sobre el nivel de exigencia y la frecuencia durante los periodos académicos de las evaluaciones



Gráfica 4. Ambiente externo en el fraude académico

Resultados de la Categoría 3: Percepción de los participantes en torno a la aprobación del fraude por personas cercanas

Dado el enfoque del estudio de explorar el fenómeno del fraude académico desde la perspectiva de los estudiantes, este indagó la percepción de los mismos sobre los niveles de aprobación y desaprobación del fraude por personas cercanas a ellos, tanto dentro como fuera del ámbito institucional. Los resultados en este aspecto se resumen en la gráfica 4.

Los resultados muestran que en su mayoría los estudiantes consideran que serían más sus profesores que sus padres o amigos los que desaprobarían conductas relacionadas con fraude académico. Si bien los estudiantes consideran que los padres desaprobarían cualquier conducta relacionada con fraude académico, son los compañeros y amigos cercanos en los cuales encontrarían mayores niveles de aprobación de este tipo de comportamiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados dan cuenta de la diferencia existente entre los autorreportes sobre fraude declarados por los estudiantes y los que estos declaran sobre la incidencia del fenómeno en otros; siendo los datos del autorreporte sobre ocurrencia de fraude los que presentan bajos niveles, frente a los índices de percepción que reportan los estudiantes sobre el nivel de fraudulencia en general que se presenta en su programa académico, considerándolo como un problema serio. Esto coincide con el estudio realizado en el ámbito nacional por Bonilla y Rodríguez (1995), y Puertas y Pelaz (2005). Estos resultados del autorreporte se pueden explicar bajo el concepto de la deseabilidad social, donde en cuestionarios

tendemos a responder como consideramos que otros desearían. En este sentido se puede tomar el porcentaje de estudiantes que percibe alto nivel de fraude en su programa académico, como indicio significativo de la prevalencia percibida del fenómeno, aunque el estudiante no reporte sobre sus propias acciones fraudulentas.

Es más frecuente el autorreporte respecto a cometer fraude en un examen que en una tarea académica. Vaamonde y Omar (2008), y Rakovski y Levy (2007) afirman que hay coincidencia entre los autores especializados en el tema de la deshonestidad académica, que existe alta frecuencia en prácticas como copiarse o dejarse copiar en los exámenes o utilizar, por ejemplo ayudas no autorizadas. Esto coincide con las conclusiones de McCabe y Treviño (1997) y las de Comas, Sureda, Casero, & Morey (2011), quienes en sus estudios realizados en España reconocen que estas prácticas continúan siendo las más frecuentes en el ámbito universitario español. En el ámbito colombiano, a iguales conclusiones llegan Puertas y Peláez (2005), y Mejía y Ordoñez (2004) en estudios realizados en instituciones privadas acreditadas por su alta calidad.

En los autorreportes se identificó un bajo nivel de participación en algunos tipos de plagio, como por ejemplo los relacionados con las citaciones de referencias académicas en los trabajos escritos, lo cual se puede deber a que los estudiantes no saben si en realidad están cometiendo fraude, pues pueden no tener claridad sobre las normas asociadas a la citación adecuada en textos académicos. Este resultado coincide con el estudio realizado en Colombia por Puertas y Pelaz, (2005). En este sentido, García y Manchado (2008) encontraron que una mayor percepción de los estudiantes acerca del fraude se asocia con una menor comprensión de la gravedad del

mismo, lo que podría traer como consecuencia el incremento de la probabilidad de cometer fraude en exámenes o trabajos.

Los resultados sobre la percepción del entorno y el manejo institucional al fenómeno del fraude, indican opiniones divididas entre los estudiantes sobre la responsabilidad de promocionar la integridad académica al interior de la institución. Se refleja un locus de control externo en donde los estudiantes confían y valoran más el monitoreo y vigilancia de una figura de autoridad que la de sus pares. Del conjunto de estos factores, McCabe y Treviño (1997) y McCabe, Treviño y Butterfield (2001) indican que la desaprobación de los pares con relación al fraude se correlaciona con la menor ocurrencia de este; es decir, que existe una mayor influencia del comportamiento de los compañeros frente a la variable contextual. En este orden de ideas, Escudé y Gurevich (2004) anotan que en la cultura latina, específicamente en Latinoamérica a diferencia del caso estadounidense, la denuncia de los pares es escasa y considerada deshonorosa, según los autores citados, influenciada por valores disfuncionales a la honestidad. En este sentido coincidimos con Vaamonde y Omar (2008), que "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" (p. 22).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro para la Integridad Académica (1998). Principios Fundamentales de la Integridad Académica.
 Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 207-225 DOI: 10.4067/S0718-07052011000100011

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 Belter, R. W. y du Pré, Athena (2009). A Strategy to Reduce Plagiarism in an Undergraduate Course, *Teaching of Psychology*, 36: 4, 257-261. doi: 10.1080/00986280903173165
 Bernard, M. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, ESEAC. Madrid: Narcea.
 Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. CEDE Universidad de los Andes. Bogotá: Norma.
 Boehm, P.J, Justice, M y Weeks, S. (2009). Promoting Academic Integrity in higher Education. *The Community College Enterprise, spring 2009*, 45-61.
 Cajiao, F. (2008). *Díálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
 Comas-Forgas, R y Sureda-Negre, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective. *Journal of Academic Ethics* (2010) 8:217–232.
 Elzubier, M.A. y Rizk, D.E. (2003). Exploring perceptions and attitudes of senior medical students and interns to academic integrity. *Medical Education*, 37:7, 589-596. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2003.01552.x
 Engler, J., Landau, J. D. and Epstein, M. (2008) 'Keeping Up With the Joneses: Students' Perceptions of Academically Dishonest Behavior', *Teaching of Psychology*, 35: 2, 99 -102.
 Escudé, C. y Gurevich, B. (2004). *Apuntes sobre mala praxis académica (taxonomía y estudios de caso)* 2004. Documento N° 4-04 Centro de Estudios Internacionales y Educación para la Globalización (CEIEG) Argentina: Universidad del CEMA. Disponible en <http://www.argentina-rree.com/documentos/praxis/Apuntes%20sobre%20mala%20praxis%20academica.pdf>
 Evans, N.J., Forney, D.S. y Guido-Dibrito, F. (1998). *Student Development in College*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Flórez Ochoa, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- García Pérez, E. y Manchado, B. (2008). *Un modelo econométrico del fraude académico en una universidad española*. Disponible desde <http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc/9820/9820.htm>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hallak, J. y Poisson M. (2007). Fraude académico, acreditación y garantía de la calidad: lecciones aprendidas del pasado y retos para el futuro. La educación superior en el mundo 2007. Disponible en http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7516/1/08_109-123.pdf.
- Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10, 311–324.
- Haper, M.G. (2006). High Tech Cheating. *Nurse Education in Practice* 6, 364–371. doi: 10.1016/j.nepr.2006.07.008
- Hernandez, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5.ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hrabak, M., Vujaklija, A., Vodopivec, I., Hren, D., Marusic, M., & Marusic, A. (2004). Academic misconduct among medical students in a postcommunist country. *Medical Education*, 38(3), 276-285. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2004.01766.x
- Kasper, R. (2008). Educación bancaria vs. formación integral. *KAIROS No. 42* / enero - junio
- Klodiussen Pedersen, T (2012). A Matter of Competence, Integrity (Dis)Honesty? How academic faculty understand and manage student cheating. University of Tromsø. Noruega. Obtenido desde: <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6190/thesis.pdf?sequence=2>
- Leming, J. S. (1980). Cheating behavior, subject variables, and components of the internal external scale under high and low risk conditions. *Journal of Educational Research* 74(2): 83-87.
- Magnus, J. R., Polterovich, V. M., Danilov, D. L., & Sawateev, A. V. (2002). Tolerance of cheating: An analysis across countries. *Journal of Economic Education*, 33, 125–135. DOI: 10.1080/00220480209596462
- McCabe, D. L. y Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation, en *Research in Higher Education*, 38, , 379-396.
- McCabe, D. L., L. K. Treviño y K. Butterfield (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research, en *Ethics y Behavior*, 11, 3., 219-232
- Medina- Diaz, M. & Verdejo, A. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra.
- Mejía, J. F.; Ordóñez, C. L. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, ago 2004, Issue 18, 13-25..
- Muhney KA, Gutmann ME, Schneiderman E, DeWald JP, McCann I, Campbell PR. (2008). The prevalence of academic dishonesty in Texas dental hygiene programs. *Journal of Dental Education*, 72:12 47-60.
- McCabe, D. (2009). Academic Dishonesty in Nursing Schools: An Empirical Investigation. *Journal of Nursing Education*. 48 (11), 614-623.
- McCabe, D., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3) 294–305.
- McCabe, D. L., & Trevino L. K. (1996, January–February).What we know about cheating in college [version electrónica].*Change*, 28, 28–33.
- Martens, M. P., Page, J. C., Mowry, E. S., Damann, K. M., Taylor, K. K., & Cimini, M. D. (2006). Differences between actual and perceived student norms: An examination of alcohol use, drug use, and sexual behavior. *Journal of American College Health*, 54, 295–300.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64, 522–538.
- McCabe, D. L. (2012). Academic Integrity, Rutgers University, *Student Survey Retrieved* 18.01, 2012

- Ogilby, S. M., (1995). The ethics of academic behavior: Will it affect professional behavior? *Journal of Education for Business*, 71(2), 92–97.
- Ordóñez, C. Mejía, J., Castellanos, S. (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales no. 23*, 37-44.
- Palazzo, D. J., Lee, Y, Warnakulasooriya, R. and Pritchard, D. E. (2010). Patterns, correlates, and reduction of homework copying. *Phys. Rev. ST Phys. Educ. Res.* 6:010104/1-11
- Passow, H J., Mayhew, M.J., Finelli, C.J, Harding, T.S. Carpenter, D.D. Factors Influencing Engineering Students' Decisions to Cheat by Type of Assessment. *Research in Higher Education*, 47 (6) 943-684.
- Payne, S.L. & Nantz K.S. (1994). Social accounts and metaphors about cheating. *College Teaching*, 42/30, 90-96.
- Perkins, H.W. (2003). The emergence and evolution of the social norms approach to substance abuse prevention. En H. W. Perkins (Ed.), *The social norms approach to preventing school and college age substance abuse: A handbook for educators, counselors, and clinicians*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1952). *Los orígenes de la inteligencia en los niños*. Nueva York: International Universities Press.
- Puertas, D. y Pelaz, A. (2005). Estudio sobre el fraude académico en la Universidad de la Sabana, Colombia. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Disponible en <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/7412/1/124114.pdf>
- Rakovski, C. C. y E. S. Levy. Academic Dishonesty: perceptions of business students, en *College Student Journal*, 41, 2007, pp. 12-18
- Selwyn, N. (2008). 'Not necessarily a bad thing ... 'a study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33(5), 465-479. DOI:10.1080/02602930701563104
- Sheard, J., Markham, S., & Dick, M. (2003). Investigating differences in cheating behaviors of IT undergraduate and graduate students: The maturity and motivation factors. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 91–108.
- Sims, R. L. (1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 68(4), 207–212.
- Teixeira, A.C y Rocha, M.A. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. *Higher Education*. 2010 (59). 663-701.
- Tamayo T. M. (1995). La investigación. Serie Aprender a Investigar. Cali: ICES. Módulo 2..
- Turner y Beemsterboer (2003) Enhancing academic integrity: formulating effective honor codes. *Journal of Dental Education*, Vol. 67, Issue 10, 1122-1129
- Trumpower, D.L., Sharara, H., & Goldsmith, T.E. (2010). Specificity of Structural Assessment of Knowledge. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment* 8 (5).
- Nonis, S., & Swift, C. O., (2001). An examination of the relation between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multi-campus investigation. *Journal of Education for Business*, 77(2), 69–78.
- Vaamonde, J., Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) [en línea] 2008, xxxviii (Sin mes) : [Fecha de consulta: 13 de noviembre de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>> ISSN 0185-1284
- Walker, L.J. (1988). The development of moral reasoning. *Annals of Child Development*, 5, 33-78.
- Vergel, G. (1996). *Metodología: un manual para la elaboración de diseños y proyectos de investigación*. (3.ª ed.). Barranquilla: Mejoras.