

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Maestría en Investigación Educativa



Tesis de Maestría

La Deshonestidad en los deberes escolares desde la perspectiva de
estudiantes y docentes

Tesista

Laura Estela Castro Reaños

Asesor de Tesis

PhD. German Edgardo Moncada Godoy

Tegucigalpa, M.D.C.

Honduras, C.A.

28 de octubre de 2020

“La deshonestidad en los deberes escolares desde la perspectiva de
estudiantes y docentes”

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Maestría en Investigación Educativa



Tesis de Maestría

La Deshonestidad en los deberes escolares desde la perspectiva de
alumnos y docentes

Tesista

Laura Estela Castro Reaños

Asesor de Tesis

PhD. German Edgardo Moncada Godoy

Tegucigalpa, M.D.C.

Honduras, C.A.

28 de octubre de 2020

AUTORIDADES

Rector

Dr. Hermes Alduvín Díaz Luna

Vicerrector Académico

M.Sc. Bartolomé Chinchilla Chinchilla

Vicerrector Administrativo

M.Sc. José Darío Cruz Zelaya

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dr. José Hernán Montúfar Chinchilla

Vicerrectora del CUED

Dra. Jenny Margoth Zelaya Matamoros

Secretario General

M.Sc. José Wilmer Godoy Zepeda

Director de postgrado

Dr. Rogers Daniel Soleno

Tegucigalpa, M.D.C. 28 de octubre de 2020

Terna Examinadora

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de máster/magister en Investigación Educativa.

Tegucigalpa, M.D.C. 28 de agosto de 2020

Grado académico, nombres y apellidos completos
Examinador(a) presidente(a)

Grado académico, nombres y apellidos completos
Examinador (a)

Grado académico, nombres y apellidos completos
Examinador(a)

Laura Estela Castro Reaños
Tesisista

Dedicatoria

Con todo mi amor para vos Héctor Vargas Baldús, por tu sacrificio y esfuerzo, por amarme con el alma que es eterna, por creer en mí, por animarme a crecer, acompañarme y brindarme tu apoyo incondicional.

A mis hijos: Sofía, Stéfano y Mathías Vargas, por ser mi fuente de inspiración y motivación para ser mejor cada día.

A mi madre, Olga Reaños, por su sacrificio, acompañamiento, ayuda, dedicación y ejemplo de profesionalismo.

Agradecimiento

A mi asesor de tesis, PhD. German Edgardo Moncada, por su apoyo, su tiempo, su confianza, su paciencia, sus asesorías, su biblioteca personal, sus consejos y por motivarme a través de su ejemplo, a comprometerme y empeñarme en el camino de la investigación.

A mi maestro, PhD. Oscar Soriano, gracias por revisar y leer este documento, por animarme, por su valioso tiempo; y por enseñarme a través de su ejemplo, a dar lo mejor de mí, tanto personal como profesionalmente.

A mis asesores/ amigos, PhD. Russbel Hernández, PhD. Edwin Medina, M.Sc. Daniel Matamoros Watson y M.Sc. Verónica García, por su tiempo, su ayuda y valiosa colaboración.

Un especial agradecimiento, a mi compañera Anayensy Cárcamo, y mi amigo Luis Alfredo Benegas Torres, por aprender juntos en este camino de la investigación, por enseñarme tanto, por su cariño, ánimo y apoyo especial en tiempos difíciles.

A mis amigas docentes que me ayudaron a aplicar encuestas, tabular datos, no tengo como pagar tanto favor: Angélica Murillo, Norma Lizeth Ávila, Ana Joaquina Servellón, María Villatoro, Celeste Cerrato.

A cada una de las personas que directa o indirectamente colaboraron para que este trabajo fuera una realidad.

Índices

Introducción

Capítulo 1: Construcción del objeto de estudio	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Problema de investigación	2
1.3. Objetivos de la investigación	2
1.3.1. Objetivo General	2
1.3.2. Objetivos Específicos	2
1.4. Preguntas de investigación	3
1.5. Justificación	4
Capítulo 2 Marco Teórico	5
2.1. La Deshonestidad Académica	5
2.1.1. Concepto y Dimensionalidad	5
2.1.2. Principales actos de deshonestidad académica por autores	11
2.1.3. Consecuencias de la Deshonestidad Académica	16
2.1.4. Causas de la Deshonestidad Académica	20
2.1.5. Prevalencia de la deshonestidad académica	29
2.1.6. Prevalencia de la deshonestidad académica en educación secundaria	30
2.1.7. Deshonestidad académica en Universidades de Estados Unidos y Canadá	34
2.1.8. Deshonestidad Académica en otros países	40
2.1.9. Estudios sobre deshonestidad académica en América Latina	44
2.1.10. Formas de Evaluar la Deshonestidad Académica	47
2.2. Modelos explicativos de la Deshonestidad Académica	49

2.2.1.	La Teoría de la Conducta Planificada (Ajzen, 1985, 1988, 1991, 2001)	49
2.2.2.	El Modelo Triángulo del Fraude Cressey 1953	53
2.2.3.	Teoría de la socialización diferencial de los géneros (Nonis y Swift, 2001; Whitley, 2001)	57
2.2.4.	Teoría del Control Social de (Gottfredson y Hirschi, 1990).	59
2.2.5.	Gottfredson y Hirschi: una teoría «general» del crimen	62
2.2.6.	Teoría Motivacional (Murdock y Anderman 2006)	65
2.2.7.	Teoría de la Desviación (Blankenship y Whitley, 2000)	67
2.2.8.	Teoría Social Cognitiva (tsc) «Desconexión Moral» Albert Bandura (1987, 2016)	69
2.2.10.	Teoría de un Mundo Justo (Lerner, 1980) Lerner y Simmons, 1966; Montada, 1998; Zuckerman, 1975). Rubin y Peplau (1975)	84
2.2.11.	Teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1958)	86
2.2.12.	La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Kohlberg (1958) y la Teoría de la Socialización Moral de Hoffman (1992) (Comparación)	90
2.2.13.	Teoría de la Comparación Social Leon Festinger (1954)	91
2.3.	Deberes Escolares	93
2.3.1.	Definición de tareas escolares	93
2.3.2.	Historia de los Deberes Escolares	94
2.3.3.	Tipos de Deberes Escolares	96
2.3.4.	Factores Que Influyen en los Efectos de las Tareas Escolares.	97
2.3.5.	ventajas e inconvenientes de los deberes escolares/ los pros y los contras	99
3.	Metodología de la Investigación	110

3.1.	Enfoque del Estudio	110
3.2.	Tipo de Estudio	111
3.3.	Tipo de Diseño	112
3.4.	Variables de análisis	112
3.5.	Matriz de la variable	113
3.6.	Población y Muestra	119
Capítulo 4 Resultados y Análisis de datos		139
Datos Generales/ Sociodemográficos.....		139
Capítulo 5 Conclusiones y Recomendaciones		207
5.1.	Conclusiones	207
5.2.	Recomendaciones	212
Referencias Bibliográficas		216
Anexos		245
Anexo 1: Investigación cualitativa: Entrevista alumnos		246
Anexo 2: Investigación cualitativa: Entrevista Docentes		249
Anexo 3: Investigación cualitativa: Entrevistas de alumnos transcritas.....		252
Anexo 4: Investigación cualitativa: Entrevistas de alumnos transcritas.....		275
Anexo 5: Entrevista Docente Español Voz 021		281
Anexo 6:Entrevistas docentes y alumnos codificadas		303
Anexo 7: Investigación cuantitativa: Encuesta alumno		333
Anexo 8: Investigación cuantitativa: Encuesta Docente		337

Índice de Tablas

Tabla 1 Conductas, acciones u omisiones por parte del estudiantado que son consideradas como fraudulentas por diferentes autores:	12
Tabla 2 Características Individuales Relacionadas con la Propensión a Cometer Actos de Deshonestidad Académica. Cuadrado (2018)	22
Tabla 3 Factores personales e institucionales que han relacionado positivamente con la deshonestidad académica*	24
Tabla 4 Otros factores que influyen en la propensión a hacer trampa. Citado Por Teixeira Y Rocha (2009).....	28
Tabla 5 Tabla Porcentaje de Alumnos que Admite Haber Copiado en función del país considerado (Teixeira y Rocha, 2010).....	41
Tabla 6 Estudios sobre deshonestidad académica en América Latina.....	44
Tabla 7 Principales instrumentos desarrollados para explorar la deshonestidad académica	48
Tabla 9 Matriz de la variable	113
Tabla 10 Matriz de la variable cualitativa	117
Tabla 11 Tabla de alumnos encuestados de Bachillerato en Ciencias y Humanidades por institución.....	120
Tabla 12 Tabla de los docentes encuestados por institutos	120
Tabla 13 Validez de contenido de la información inicial y aspectos generales del instrumento del alumno y del docente.....	130
Tabla 14 Tabla 2. Valoración cualitativa emitida por los jueces expertos sobre la información inicial y aspectos generales del instrumento del alumno y del docente	131
Tabla 15 Tabla 3. Valoración cuantitativa del instrumento Alumno: “Encuesta sobre la deshonestidad en los deberes escolares”	132
Tabla 16 Cuadro comparativo de causas individuales o personales (internas) según alumnos y docentes.	160
Tabla 17 Cuadro comparativo de las causas asociadas al docente de mayor a menor según alumnos y profesores.....	168
Tabla 18 Tabla 3. Cuadro de la valoración moral de las conductas (sobre la gravedad) de las prácticas deshonestas	175

Tabla 19 Cuadro de las acciones que realizan los docentes al descubrir que un trabajo o tarea de un alumno han sido copiadas por orden:	178
---	-----

Tabla 20 Las principales razones por la que los docentes dejan pasar un acto deshonesto al descubrirlo son las siguientes:.....	180
---	-----

Índice de Mapas Conceptuales

Mapa Conceptual 1 Estructura Seguida para la Clasificación de las Variables Examinadas como Determinantes de la Deshonestidad Académica. Cuadrado González (2018)	21
---	----

Mapa Conceptual 2 La representación de la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991)	51
---	----

Mapa Conceptual 3 Triangulo del fraude	57
--	----

Mapa Conceptual 4 (1986: From social foundations of Thoughts and Actions: Asocial Cognitive Theory (p. 376). Copyright, 1986.	70
--	----

Mapa Conceptual 6 Diagrama del modelo de Gary Becker. Fuente: Fajnzylber P Lederman D. y Loayza N.; Determinants of Crime Rates in Latin America and the World, and Empirical Assesment; the World Bank; 1998.....	79
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Alumnos encuestados por institución	139
---	-----

Gráfico 2 Encuestados por sexo.....	140
-------------------------------------	-----

Gráfico 3 Sexo de los participantes por institución.....	140
--	-----

Gráfico 4 Participantes por Jornadas	140
--	-----

Gráfico 5 Edades de los participantes.....	141
--	-----

Gráfico 6 Copiado la tarea	141
----------------------------------	-----

Gráfico 7 Prestado la tarea.....	141
----------------------------------	-----

Gráfico 8 Copiar Tarea (Docentes).....	143
--	-----

Gráfico 9 Prestar tarea (Docentes)	143
--	-----

Gráfico 10 Prestado mi tarea por (género) Gráfico 11 Copiado mi tarea por (género)	144
---	-----

Gráfico 12 Envié o recibí tarea o trabajo por redes Haciéndola pasar como propia	145
Gráfico 13 Envié o recibí tarea o trabajo por redes Haciéndola pasar como propia (Genero)	145
Gráfico 14 Presenté como propio un trabajo que encontré en internet (estudiantes)	147
Gráfico 15 Copié una o varias ideas de un texto libro sin citar autor (Estudiantes)	147
Gráfico 16 Copié una o varias ideas de un texto libro sin citar autor. estudiantes (Genero)	148
Gráfico 17 Presenté como propio un trabajo que encontré en internet estudiantes (genero)	148
Gráfico 18 Presentan como propio un trabajo que encontré en internet (Docente)	149
Gráfico 19 Copian una o varias ideas de un texto libro sin citar autor. (Docentes)	149
Gráfico 20 He incluido a un compañero(a) sin que haya trabajado.	149
Gráfico 21 He pedido que me incluyan en un grupo sin haber trabajado (estudiantes)	149
Gráfico 22 Incluyen a un compañero(a) en un grupo de trabajo sin que este haya trabajado (Docentes)	150
Gráfico 23 He incluido a un compañero(a) en un grupo sin trabajar (Género)	150
Gráfico 24 He pedido que me incluyan en un grupo sin haber trabajado (Género)	150
Gráfico 25 Dejado de asistir a clases o Excusa falsa para más tiempo para la tarea (estudiantes)	152
Gráfico 26 Dejan de asistir a clases o Excusa falsa para más tiempo para la tarea (Docentes)	152
Gráfico 27 Falsificado los revisados o firma de un profesor(a) (Estudiante)	154
Gráfico 28 Falsifican los revisados o firma de un profesor(a) (docente)	154
Gráfico 29 Falsificado los revisados o firma de un profesor(a) (genero)	154

Gráfico 30 Sustrahe un cuaderno o libro de un compañero(a) y lo presente como propio (estudiante)	Gráfico 31 Sustraen un cuaderno o libro de un compañero(a) y lo presente como propio (Docente).....	155
Gráfico 32 Me han pagado para hacer una tarea (estudiantes).....		156
Gráfico 33 He pagado para que me hagan una tarea (estudiante)		156
Gráfico 34 Pagan para que les hagan tareas o trabajos (docentes).....		156
Gráfico 35 He hecho la tarea a un compañero (a) (estudiante)		157
Gráfico 36 He hacen la tarea a un compañero (a) (docente)		157
Gráfico 37 Causas personales según estudiantes		158
Gráfico 38 Causas personales según Docentes.....		160
Gráfico 39 Causas asociadas a los compañeros (pares).....		163
Gráfico 40 Causas asociadas al Docente (estudiantes).....		168
Gráfico 41 Causas asociados al docente (Profesor).....		169
Gráfico 42 Conoce Reglamento institucional que hable sobre las sanciones para actos deshonestos en la presentación de tareas (Alumnos).....		173
Gráfico 43 Conoce Reglamento institucional que aborde en alguno de sus apartados el tema de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos (Docentes).....		173
Gráfico 44 Causas asociadas a la institución (Docente)		174
Gráfico 45 Prestar mi tarea para que la copien	Gráfico 46 Copiar la tarea de un compañero (a)	176
Gráfico 47 Copiar una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor.....		176
Gráfico 48 Presentar como propio un trabajo que encontré en internet.		176
Gráfico 49 Amenazar a un compañero(a) para que me preste la tarea		177
Gráfico 50 Falsificar los revisados o firmas de un profesor(a)		177
Gráfico 51 Presentar como propio un trabajo hecho por otra persona		177
Gráfico 52 Sustraer un cuaderno o libro de un compañerp(a) y presentar como propio		177
Gráfico 53 Reglamentos académicos institucionales que sean socializados con los alumnos. (Alumnos).....		182

Gráfico 54 Reglamento académico con normativas que sancionen este tipo de conductas. (Docente)	182
Gráfico 55 Castigos Severos que sancionen estas conductas (alumnos)	183
Gráfico 56 Castigos severos que sancionen estas conductas (Docentes)	183
Gráfico 57 Diseño de tareas individuales para la casa que no puedan ser copiadas (alumnos)	183
Gráfico 58 Diseño de tareas para la casa que no puedan ser copiadas (Docentes)	183
Gráfico 59 Control y vigilancia por parte del docente en la revisión de tareas (alumnos)	184
Gráfico 60 Control y vigilancia por parte del Profesor (Docente)	184
Gráfico 61 Recordatorios constantes por parte de los docentes (alumno)	184
Gráfico 62 Recordatorios constantes por parte del profesor (Docente)	184
Gráfico 63 Campañas informativas y de sensibilización acerca de cómo desarrollar prácticas académicas correctas (alumnos)	185
Gráfico 64 Campañas informativas y de sensibilización acerca de cómo desarrollar prácticas académicas correctas (Decentes)	185
Gráfico 65 Estrategia para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares (alumnos)	185
Gráfico 66 Estrategia para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares (Docentes)	186
Gráfico 67 Considera que el tipo de evaluación, el tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada (Docentes)	190
Gráfico 68 Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea (docentes)	192
Gráfico 69 Los maestros se coordinan para solicitar tareas (Docentes)	193
Gráfico 70 Conoce un reglamento institucional que aborde en alguno de sus apartados el tema de deshonestidad en presentación de tareas y sus respectivos castigos	194
Gráfico 71 Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas (Docente)	195

Gráfico 72 alguna vez ha dejado pasar algún incidente en el que observó que el alumno copio de internet o un libro una tarea y la presento como propia.....	196
Gráfico 73 Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea	197
Gráfico 74 Asignatura (Matematicas)	202
Gráfico 75 Asignatura (Fisica Elemental).....	202
Gráfico 76 Asignatura (Quimica)	202
Gráfico 77 Asignatura (inglés).....	204
Gráfico 78 Asignatura (Lenguas y Literatura).....	204
Gráfico 79 Asignatura (Introducción a la economía)	204
Gráfico 80 Informar sobre actos deshonestos	205

Introducción

La investigación solo nos puede llevar a hacer cambio si sabemos que existe, lo comprendemos correctamente y la tomamos en serio. Si los datos dicen x ¿por qué hay tantas personas haciendo y?
Kohn (2013, p. 94)

La deshonestidad académica es un fenómeno ampliamente extendido que impacta negativamente a las instituciones académicas a nivel nacional e internacional. Se sabe, además, que sus consecuencias debilitan los procesos educativos y que perjudica a estudiantes, profesores y al sistema educativo en general. Por ello, su examen científico es muy importante.

La importancia de realizar estudios investigativos acerca de la deshonestidad en los deberes escolares, radica en el impacto negativo de los mismos en ambientes educativos, y en la importancia de la deshonestidad académica como uno de los principios de corrupción de nuestro país y de la sociedad en general. Orosz y col. (2018).

La situación actual educativa tiene todavía mucho por mejorar ya que, según Moffatt (citado por Whitley, 1998), hacer trampas en las instituciones educativas es algo tan natural como respirar y una habilidad académica tan importante como la lectura, la escritura o la matemática. Pero las actitudes no quedan circunscritas a los centros educativos: varios estudios sugieren que los estudiantes que tienen conductas académicas deshonestas trasladarán esos comportamientos a sus futuros lugares de trabajo. (Grimes, 2004; Lawson, 2004; Nonis y Swift, 2001; Smith y otros, 2002). “Desde el punto de vista social, la deshonestidad académica no corregida en las instituciones educativas, puede influir en que el estudiante internalice estos comportamientos indebidos como normales, y los traslade a su campo laboral y en su vida cívica”. (Guerra, 2017. p. 4).

La deshonestidad académica por parte del estudiantado es uno de los temas que interesa a un amplio sector de académicos de instituciones, la variante de este estudio radica en la importancia de conocer el problema no solo desde las acciones

de los estudiantes, sino también desde el trabajo efectuado por los docentes en la asignación de tareas o trabajos escolares.

Tal como lo afirma (Moreno,1998) “La escuela es el primer «campo de prácticas» del fraude y la corrupción; el primer escenario público en el que se adquieren y desarrollan una serie de conductas y «habilidades» que más adelante se utilizarán en las relaciones con otras instituciones sociales, a saber, el mercado laboral, la seguridad social, la hacienda pública, etc. Y, además, la escuela también es el primer espacio en el que se aprende a disculpar, justificar y hasta a legitimar tales conductas y habilidades”. “Es por esta razón que deberían ser un espacio privilegiado para la formación de los sujetos sociales y de los ciudadanos, inculcando comportamientos que promuevan “bienes” sociales y culturales, derivados de los intereses de la comunidad y que se puedan incrementar y diversificar, entre otros aspectos, mediante la participación ciudadana que idealmente ejemplificaría valores y pautas sociales para el bienestar de todos” (Diez- Martínez, 2014)

La deshonestidad en la presentación de tareas está tan presente en la rutina cotidiana de los colegios y está muy ausente del esfuerzo académico e investigador en el ámbito de la educación, es por eso, que estos problemas de comportamiento poco ético de los alumnos y su prevención son de especial interés para ser abordados y analizados, porque aunque existan numerosas variantes de conductas deshonestas, ilegales o simplemente poco honestas con las que los estudiantes sortean los procedimientos de evaluación de su rendimiento se han dado desde años atrás y se acentúan con el paso del tiempo.

En este sentido, y aunque el estudio de prácticas deshonestas académicas es un tema recurrente en la literatura científica de otros países, en Honduras es un tema poco explorado. De este modo, esta tesis de maestría pretende ampliar el conocimiento existente sobre este fenómeno y realizar una contribución sobre las causas, consecuencias y principales estrategias para la prevención de la deshonestidad académica.

De forma más específica, en este trabajo de investigación se desean alcanzar los siguientes objetivos:

(a) Identificar los principales actos de deshonestidad en la presentación de tareas escolares y la frecuencia con la que se llevan a cabo desde la opinión de alumnos y docentes, (b) analizar las causas para cometer actos deshonestos en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente y del alumno, (c) analizar la valoración moral del alumnado sobre la gravedad de prácticas deshonestas. (d) describir las formas o prácticas en la que los docentes actúan al descubrir un acto de deshonestidad en la presentación de tareas escolares. (d) describir las razones por las que los docentes dejan pasar un acto de deshonestidad al descubrirlo. (e) explicar la forma en la que actúan los alumnos al observar actos de deshonestidad por parte de sus compañeros, (f) determinar las estrategias juzgadas más adecuadas por los docentes y estudiantes para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares, (g) describir algunos aspectos de las prácticas educativas y modelos teóricos que pueden implementarse para reducir y desalentar la deshonestidad académica en la presentación de tareas, (h) explicar las consecuencias para el alumno, el docente, el sistema educativo y el país en general de las prácticas académicas deshonestas en la educación.

Para satisfacer los objetivos planteados, la presente tesis fue realizada siguiendo la estructura que a continuación se describe:

El primero de ellos, “La deshonestidad académica: El problema”, tiene por objeto la revisión de los principales aspectos científicos relacionados con la comisión de conductas académicas negativas por los estudiantes. Para ello, se define el concepto de deshonestidad académica y se describe el carácter dimensional del mismo. Seguidamente se presenta un resumen de las principales consecuencias provocadas por los comportamientos de la deshonestidad académica. Además, se analizan los distintos métodos empleados para su evaluación, así como las ventajas e inconvenientes del uso de cada una de las metodologías descritas, se desarrolla un apartado en el que se describen los datos sobre el nivel de prevalencia de este fenómeno en distintos niveles educativos, titulaciones, países y culturas. Tras examinar las tasas de ocurrencia de este tipo de prácticas, se analiza cómo las estrategias empleadas para la comisión de estas conductas han evolucionado con el paso del tiempo. También se incluye un apartado en el que se recopilan las variables

que han sido estudiadas como posibles factores causales de este tipo de conductas y, para finalizar, se presentan algunos modelos teóricos que, procedentes de otras áreas de conocimiento, han sido utilizados en el estudio de la deshonestidad académica.

Para dar cierre al marco teórico, se presenta un capítulo en el que se introducen los deberes escolares que es fundamental en este estudio. Se describe la historia de las tareas, tipos de deberes, principales investigaciones sobre los deberes escolares, ventajas, desventajas (pros y contras).

Capítulo 1: Construcción del objeto de estudio

1.1. Planteamiento del problema

El fenómeno de la deshonestidad en los deberes escolares, representa uno de los mayores desafíos con el que se enfrentan las instituciones educativas. La deshonestidad en la presentación de tareas es un fenómeno ampliamente extendido en los diferentes niveles educativos que afecta a las instituciones educativas con consecuencias que socavan los procesos educativos. Para ello, es hora de comenzar a abatir las prácticas deshonestas desde la cotidianidad institucional. Y, en este sentido, para que la experiencia de enseñanza-aprendizaje pueda ser revalorada por la comunidad educativa, el rol de docentes y directivos educacionales adquieren una dimensión crítica desde el momento en que pueden promover entre los estudiantes tanto la reflexión acerca de la deshonestidad académica como el cambio de actitudes y creencias hacia tales prácticas.

La deshonestidad académica es, probablemente, de entre todas las dificultades a las que las instituciones educativas deben hacer frente, una de las más complejas y controvertidas. La investigación realizada hasta el momento muestra la existencia de un consenso generalizado con respecto a la arraigada presencia de este fenómeno en el ámbito educativo en todo el mundo. Además, las consecuencias que este tipo de prácticas ocasionan que el estudio pormenorizado de este problema sea de importancia crítica.

El aprendizaje y la educación en general, son elementos clave en el presente y futuro de cualquier pueblo, es por esta razón que el proceso educativo requiere ser evaluado y analizado para realimentar la mejora del sistema. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un aspecto determinante en este proceso; sin ella, no se sabría si las actividades realizadas alcanzan los objetivos marcados. Si los resultados de las evaluaciones no son fiables se produce una perturbación grave en todo el sistema (Garavalia, Olson, Russell, & Christensen, 2007).

Anderman y Murdock (2007) afirman que la deshonestidad académica mina la evaluación en dos sentidos: como indicador del aprendizaje de los estudiantes y como fuente de realimentación para la planificación docente de los profesores.

Sin duda, tenemos grandes retos por delante. Por un lado, es importante comprender que la deshonestidad académica es un síntoma de un fenómeno cultural complejo que es fundamental estudiar y abordar en las instituciones desde educación básica hasta educación superior.

1.2. Problema de investigación

1.2.1. Problema científico: La Deshonestidad en los deberes escolares

1.2.2. Objeto de estudio: La deshonestidad académica que llevan a cabo los estudiantes de 7 institutos públicos de primero y segundo de Bachillerato en Ciencias y Humanidades (BCH).

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General

Comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva de los alumnos y de los docentes de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de los siete institutos públicos más grandes y emblemáticos del Departamento de Francisco Morazán, Municipio del Distrito Central, matriculados durante el año 2019.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar los principales actos de deshonestidad en la presentación de tareas escolares y la frecuencia con la que se llevan a cabo desde la opinión de alumnos y docentes.

- Analizar las causas para cometer actos deshonestos en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente y del alumno.
- Analizar la valoración moral del alumnado sobre la gravedad de prácticas deshonestas.
- Describir las formas o prácticas en la que los docentes actúan al descubrir un acto de deshonestidad en la presentación de tareas escolares.
- Describir las razones por las que los docentes dejan pasar un acto de deshonestidad al descubrirlo.
- Explicar la forma en la que actúan los alumnos al observar actos de deshonestidad por parte de sus compañeros.
- Determinar las estrategias juzgadas más adecuadas por los docentes y estudiantes para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares.
- Describir algunos aspectos de las prácticas educativas y modelos teóricos que pueden implementarse para reducir y desalentar la deshonestidad académica en la presentación de tareas.
- Explicar las consecuencias para el alumno, el docente, el sistema educativo y el país en general de las prácticas académicas deshonestas en la educación.

1.4. Preguntas de investigación

- ¿Qué tipos de conductas deshonestas en la presentación de tareas escolares se llevan a cabo en las instituciones educativas y con qué frecuencia aproximada?
- ¿Cuáles son las diferentes causas para cometer conductas de deshonestidad en la presentación de tareas?
- ¿Cuál es la valoración moral por parte de los alumnos sobre las acciones deshonestas en la presentación de tareas que se llevan a cabo en las instituciones educativas?
- ¿Cuáles son las formas o prácticas en la que los docentes actúan al descubrir un acto de deshonestidad en la presentación de tareas escolares?

- ¿Cuáles son las razones por las que los docentes dejan pasar un acto de deshonestidad al descubrirlo?
- ¿Cuál es la forma en la que actúan los alumnos al observar actos de deshonestidad por parte de sus compañeros?
- ¿Cuáles son las estrategias juzgadas más adecuadas por los docentes y estudiantes para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares?
- ¿Cuáles son algunos aspectos de las prácticas educativas y modelos teóricos que puedan implementarse para reducir y desalentar la deshonestidad académica en la presentación de tareas?
- ¿Qué consecuencias tiene para el alumno, el docente, el sistema educativo y el país en general las prácticas académicas deshonestas en la educación?
- ¿Qué estrategias son pertinentes para reducir la práctica de la deshonestidad en la presentación de tareas?

1.5. Justificación

La deshonestidad académica es un fenómeno relativamente poco estudiado en el ámbito educativo hondureño. No obstante, en otras latitudes, los análisis acerca del tema se desarrollan desde la década de los años treinta (Vaamonde & Omar, 2008, p. 7).

La formación de profesionales con alto sentido ético es prioridad para las Instituciones de Educativas. “Estas instituciones 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 academia debe emprender acciones que vayan más allá de la transmisión en torno a conocimientos teóricos o destrezas procedimentales” (Kasper, 2008).

Pese a que las acciones académicamente deshonestas son un aspecto indeseable para las instituciones educativas, los datos aportados por resultados de investigaciones realizadas en otros países indican que éstas son cometidas por los estudiantes con frecuencia y su ejecución va en aumento (Marsden, Carroll y Neill, cit. en Vaamonde y Omar, 2008).

En las fuentes consultadas no se encontraron investigaciones que aborden esta temática de la forma en la que la estamos planteando en este estudio, ya que las principales investigaciones abordan la problemática de la deshonestidad académica en general, abordadas fundamentalmente en estudiantes de educación superior, siendo menos los estudios que han sido realizado en educación secundaria, también son muy pocos los estudios realizados con alumnos y profesores, los cuales abordaremos considerando que son los encargados de regular, supervisar y orientar los actos académicos y la evaluación del aprendizaje.

Capítulo 2 Marco Teórico

2.1. La Deshonestidad Académica

2.1.1. Concepto y Dimensionalidad

En la literatura de la deshonestidad académica se aprecia cierto descontento con la labor realizada en relación a la delimitación conceptual de este fenómeno. Por ejemplo, Kliber (1998) afirma que uno de los principales problemas es la ausencia de una definición generalizada y aceptada por toda la comunidad científica. Muchas publicaciones obvian su definición, seguramente porque en la mayoría de los casos su significado se da por supuesto.

La honestidad académica se refiere al cumplimiento cabal de la responsabilidad contraída en todo el quehacer académico sin recurrir al engaño, el fraude, la mentira ni la usurpación (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Por el contrario, la falta de

ésta, según Kibler, Nuss, Paterson & Pavela (1988) se refiere a las diversas formas de copiarse, hacer trampa o engañar (*cheating*, en inglés) y cometer plagio que utiliza el estudiantado para dar o recibir ayuda que no ha sido autorizada con la intención de recibir crédito, una calificación o un beneficio académico. Además, incluye brindar excusas falsas para evadir las tareas o los trabajos académicos asignados y la colaboración no autorizada en trabajos académicos. Se suele definir operacionalmente como haber cometido uno o más de estos comportamientos o los relacionados.

Según comas y Sureda (2010) la deshonestidad académica estudiantil es denominada de diferentes maneras en el campo semántico investigativo: plagio académico, fraude académico y falta de integridad.

De igual manera, existe una amplia gama de hechos que pueden ser considerados conductas fraudulentas o deshonestas en el ámbito académico, la delimitación del conjunto de conductas consideradas como deshonestas pueden variar de un centro educativo a otro, dependiendo, generalmente, del modelo de evaluación de los aprendizajes que utilice cada institución educativa. Pese a ello, existe consenso en que el fraude académico puede definirse como “cualquier conducta comportamiento no lícito de un estudiante, en torno a exámenes o a trabajos escritos, realizados como requisito para superar una asignatura” (García y Manchado, 1998, p. 2).

Chun-Hua y Ling-Yu (2007) ofrecen una esclarecedora definición del constructo. Señalan que la deshonestidad académica 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” (p. 89). A partir de tal definición se deduce que esta 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.

Otra definición de la deshonestidad académica es un “acto intencional de fraude, en el cual el estudiante reclama para sí el crédito por el esfuerzo o trabajo de otro sin su permiso, o usa materiales o produce información, sin autorización, en cualquier ejercicio académico” (Gehring y Pavela, 1994, p. 5). Incluye asistir a otros en actos de falta de honestidad, estorbar el trabajo académico de terceros, el engaño en

el conocimiento, en el trabajo producido o en el desempeño de competencias de un estudiante en el espacio educativo (Rujoiu & Rujoiu, 2014).

Leal (2011) señala que este tipo de práctica constituye:

“un acto de desviación social, en tanto que la persona, a fin de conseguir un objetivo, en este caso de tipo académico como lo es aprobar una asignatura, toma una vía o camino que no es el permitido de acuerdo con las normas establecidas a estos fines en la institución” (p.21).

Según Hirsch (2012) como si el efecto fuera epidémico al parecer la corrupción en la educación se ha incrementado, asumida como conflicto de interés, de esfuerzo y de conciencia. Estas consecuencias son producto de la construcción de valores distintos a los de la academia ya que vienen del contexto social más amplio, entre otras cosas, porque para el estudiante, no importa tanto el proceso o la forma sino el resultado y la satisfacción que produce la recompensa instantánea.

Vaamonde y Omar (2008, p.8) definen la deshonestidad académica como el comportamiento intencional que transgrede la ética y el profesionalismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de obtener una mejor calificación o un crédito que no le corresponde al estudiante.

La deshonestidad académica engloba toda actitud o comportamiento del estudiante, que viole las normas establecidas por la universidad, profesor o sociedad científica para realizar una actividad académica (copia en los exámenes, plagio en trabajos, excusas falsas para no presentar evaluación, entre otras) (Guerra, 2017).

En una acertada definición con alcances más amplios es evidente que el engaño como medio para lograr obtener la aprobación académica es un camino inaceptable, pero sobre todo, el fraude académico traduce una “crisis de religación entre el individuo y otros individuos, entre el individuo y la sociedad, entre el individuo y la especie humana” (López, 2010, p.10), que lo desvía de su voluntad de formarse para desarrollar las competencias profesionales necesarias de forma responsable y bajo un proceder académicamente recto y legal.

Por su parte, Stephens y Wangaard (2016), consideran que la deshonestidad académica no debe verse como un problema aislado, sino que puede volverse una

actividad promiscua en todos los ámbitos de la vida futura del estudiante y que una manera de enfrentarla es haciendo hincapié en obtener logros con integridad.

Mullens (2000) maneja que la deshonestidad se define como todo lo que da un estudiante una ventaja sobre otro, no derivado de su propio esfuerzo. Incluye cualquiera de las siguientes acciones: la compra de un trabajo, plagio de párrafos o textos completos, copiar las repuestas de otro estudiante, utilizar notas o acordeones en un examen, utilizar bibliografía de relleno en los trabajos, manipular los resultados de laboratorio, colaborar con compañeros en una tarea cuando el profesor pide trabajos individuales, pedir la ampliación del plazo [de una tarea o examen] dando excusas falsas.

La deshonestidad académica según Amaro *et al* (2012) es “toda acción e intervención deliberada del estudiante en su proceso de aprendizaje que, con el fin de lograr la aprobación o una nota mayor, contraviene los principios éticos de la institución y menoscaba su formación intelectual y moral” (Amaro *et al.*, 2012, p. 12). Sin honestidad académica, Cerezo (2006) señala que el estudiante ofrece una imagen de conocimiento que es irreal porque los conocimientos y habilidades que detenta no corresponden con los que realmente posee a nivel cognitivo, por lo que la deshonestidad viene a ser una forma de mentir a los demás y mentirse a sí mismo. ” La deshonestidad en el terreno académico es una forma de engaño y sobre todo, una forma de autoengaño” (Cerezo Huerta, 2006, p.33).

En este contexto la deshonestidad académica representa un problema con consecuencias muy delicadas porque los alumnos que incurren en acciones de este tipo están mostrando tempranamente una fragilidad moral que supone se expresará en su futura práctica profesional además de que su deficiente preparación generada por su conducta deshonesto le impedirán enfrentar los desafíos de su profesión.

Para sousa, klein, salles, mussel (2016) existe una clasificación de la deshonestidad académica: deshonestidad activa que se refiere a la que se hace con fines propios y deshonestidad pasiva, refiriéndose a aquella que es para ayudar a terceros.

Definiciones necesarias y ligadas a esta tesis

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define: Fraude en su primera acepción como “Acción contraria a la verdad y a la rectitud, que perjudica a la persona contra quien se comete”, en este caso la persona contra quien se comete el fraude, se puede considerar que es el resto de los miembros de la comunidad educativa y, especialmente, los compañeros del defraudador.

Fraude es un constructo que recoge un grupo de conductas inapropiadas cometidas por los estudiantes y su definición encierra varias acepciones. Por ejemplo, Sierra y Hyman (2008) consideran el fraude como una acción consciente para usar ayudas o información prohibida en un examen o en un trabajo escrito; Genereaux y McLeod (1995) definen el fraude como el intento y/o la ejecución de acciones por parte de los estudiantes para obtener un resultado académico a través del uso de medios prohibidos o no autorizados. Para estos autores, existen dos tipos de deshonestidad, la activa y la pasiva, ambas tienen la intención de engañar. La deshonestidad activa incluye actos para aumentar la nota propia, mientras que la pasiva implica colaborar para que otro estudiante aumente su nota.

Para Christensen y McCabe (2006) la definición de fraude incluye acciones no autorizadas que se realicen durante evaluaciones o trabajos, la toma de frases o secciones sin citar o la toma de un trabajo escrito para presentarlo como propio. Si bien hay elementos comunes en las definiciones que se han presentado, lo cierto es que no hay una definición universalmente aceptada (Kibler, 1998) y lo que es considerado fraude académico puede variar de acuerdo al contexto. En este artículo, el fraude académico será considerado como un conjunto de comportamientos inapropiados o no permitidos en que incurre un estudiante, en relación con trabajos, exámenes, pruebas que se le asignan o requisitos que debe cumplir en ámbitos académicos.

Antion y Michael (1983) fueron unos de los primeros autores en tratar de delimitar el alcance conceptual del fraude académico, señalando que como mínimo se trata de “un fenómeno complejo, de naturaleza psicológica, situacional y social” (pág.467). Partiendo de esta base, otros autores han indicado que engloba un amplio

rango de comportamientos que afectan negativamente los procesos educativos y que incluyen, pero no se limitan, a actos de plagio, copiar en exámenes, falsificación de datos, colaboración no autorizada o realización de denuncias falsas (Ogilvie y Stewart, 2010). Kisamore, Stone y Jawahar (2007) lo definen como un constructo que engloba múltiples formas de desviación académica, incluyendo copiar, plagiar y colaborar con otros alumnos cuando no está permitido.

Otro termino que se menciona es plagio que tiene origen en la Grecia antigua, bajo la noción del valor propietario de las palabras y su hurto (Olcott, 2002). Gómez de Silva (1998, p.545) señala que plagio se deriva del latín *plagarius* (secuestrador, ladrón) y *plagium*, que significa ‘secuestro’ o ‘raptó’. El Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española, en su versión electrónica, define plagio como “copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias” (DRAE, 2019).

Para María Moliner (1997, p.760, tomo H-Z), además, se refiere al hecho de copiar o imitar fraudulentamente una obra ajena, particularmente una obra literaria o artística. El International Center for Academic Integrity, ICAI, describe el plagiarismo (ICAI, 2014) con más detalle como: “Uso de palabras, ideas o trabajos atribuibles a otra persona o fuente identificable, sin atribuir el trabajo a la fuente de donde fue obtenido. Ocurriendo en una situación en la que hay una expectativa legítima de que sea una autoría original y con el fin de obtener algún beneficio, crédito o ganancia, la cual no es necesariamente monetaria”. Esta descripción aclara el hecho de que la atribución de la obra como propia, no tiene que ser explícita, puede hacerse por omisión ante la expectativa de que sea un trabajo original.

El envoltorio que recoge las buenas prácticas en éste y otros campos de la actividad es la "integridad académica" que, como recoge Comas et al. (2011), se define como "[...] la adopción y adecuación de los valores fundamentales que deben regir toda actividad académica, siendo estos: honestidad, confianza, responsabilidad, respeto y justicia o equidad". La integridad académica que está relacionada como concepto, con la forma en la que se desarrollan las prácticas honestas o no, dentro de un marco dado, "...es una actitud que podemos incorporar en nuestra vida diaria y en nuestra actividad profesional [...] El concepto de integridad proviene

de su raíz etimológica de ser íntegro en el sentido de una unidad indisoluble. Básicamente se trata de hacer lo que se dice y se promete” (Cueto, 2010).

Para fines de este trabajo la deshonestidad académica también referida como fraude académico, plagio, falta de integridad en la presentación de deberes escolares se concibe como toda acción e intervención deliberada del estudiante en su proceso de aprendizaje y evaluación que con el fin de lograr la aprobación o una nota mayor, que contraviene los principios éticos de la institución y menoscaba su formación intelectual y moral. (Amaro *et al* (2012)

2.1.2. Principales actos de deshonestidad académica por autores

Frente a los siguientes cuadros 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 deshonestidad académica se han basado en situaciones experimentales (presentación de escenarios o historias), la mayoría de los investigadores han optado por el empleo de instrumentos autodescriptivos (escalas o cuestionarios) para su exploración. (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.

Tabla 1 Conductas, acciones u omisiones por parte del estudiantado que son consideradas como fraudulentas por diferentes autores:

<i>Conductas, acciones u omisiones por parte del estudiantado que son consideradas como fraudulentas por diferentes autores:</i>	
Autores	Conductas deshonestas
Mejía y Ordóñez, (2004)	1. Copiar en un examen las respuestas de un compañero. 2. Dejar que un compañero copie mis respuestas en un examen. 3. Copiar el trabajo de un compañero. 4. Prestar un trabajo hecho por mí para que lo copien. 5. “Bajar” un trabajo de Internet y presentarlo como propio. 6. Utilizar ideas de un autor sin citarlo. 7. Copiar o parafrasear apartes de otros trabajos sin hacer la referencia correspondiente. 8. Presentar un certificado médico falso para justificar una inasistencia. 9. Utilizar herramientas que no están autorizadas en un examen (apuntes, libros, calculadora). 10. Firmar una lista de asistencia a nombre de un compañero. 11. Incluir a alguien en un grupo sin que haya colaborado en el trabajo. 12. Aparecer como miembro de un grupo sin haber colaborado en el trabajo. 13. “Copiar y pegar” texto de Internet sin hacer la referencia correspondiente. 14. Presentar una prueba (examen o parcial) a nombre de un compañero
Comas, Sureda y Urbina (2006)	»» Descargar un trabajo o ensayo de algún sitio especializado, ya sea gratis o previo pago, y utilizarlo como propio. »» Copiar un texto de algún artículo o página ubicados en alguna Web académica o institucional y utilizarlo íntegramente sin mencionarlo. »» Confeccionar un trabajo a partir de la copia de fragmentos de varios artículos. »» Traducir literalmente de uno o varias fuentes en otro idioma y elaborar un trabajo sin las debidas citas y referencias. »» Parafrasear y citar incorrectamente.
Sureda, Comas y Oliver (2014)	- Dejar que otro estudiante copie de mi examen - Copiar de internet fragmentos de textos y, sin citar, pegarlos en un trabajo - Insertar en la bibliografía de un trabajo referencias no consultadas - Copiar partes de trabajos ya entregados y usarlos como partes de un trabajo inédito - Facilitar un trabajo de años anteriores para que otro lo entregue como inédito - Copiar fragmentos de fuentes impresas y usarlos sin citar en trabajos propios - Copiar de un compañero durante un examen Utilizar “chuletas” en un examen - Componer un trabajo a partir de fragmentos copiados de internet - Entregar un trabajo realizado por otro que ya había sido entregado - Falsear datos en trabajos académicos - Entregar un trabajo que ya había sido entregado en cursos anteriores - Hacer un trabajo para otra persona - Descargar un trabajo completo de internet y entregarlo como propio - Pagar a alguien para que haga un trabajo académico o comprarlo - Utilizar las nuevas tecnologías para obtener las respuestas en un examen - Hacer un examen en nombre de otra persona
Autores	Conductas deshonestas
Lambert, Hogan y Barton (2003), propusieron una clasificación de los	■ Engañar en general. ■ Copiar en exámenes: –Copiar en general en el transcurso de un examen. –Copiar de otro/a alumno/a. –Usar ‘chuletas’.

comportamientos deshonestos desglosada en cuatro categorías:	–Ayudar a otro/a estudiante a copiar. ■ Plagiar: –Plagio de fuentes externas. –Copiar material, textos o recursos y no aportar referencias. –Falsear bibliografía. ■ Colaborar en la elaboración de trabajos sin autorización: –Entregar un trabajo hecho por otra persona. –Colaborar en la realización de un trabajo sin estar autorizados.
Una de las taxonomías más citadas en la literatura científica (Pavela, 1978, pág. 78):	1. Copiar, utilizar o tratar de utilizar de forma intencionada materiales, información o ayuda no autorizada en la realización de cualquier ejercicio académico, entendiéndose por ejercicio académico cualquier trabajo que deba ser entregado por el alumno. 2. Mentir (fabrication) o falsificar e inventar, de forma intencionada y no autorizada, cualquier tipo de información en la realización de ejercicios académicos. 3. Plagio, definido como la adopción o reproducción deliberada de ideas, palabras o frases de otra persona como si fuesen propios y sin citar la fuente original. 4. Facilitación de la deshonestidad académica, entendida como la ayuda o intento de ayuda intencional de una persona a otra en la comisión de cualquier conducta que constituya fraude académico.
Comas, Rubén; Sureda, Jaume; Casero, Antonio; Morey, Mercè (2011)	Acciones y prácticas académicamente incorrectas relativas al desarrollo de exámenes – Copiar de otro alumno en el transcurso de un examen – Copiar de “chuletas” en el transcurso de un examen – Usar aparatos o medios tecnológicos (teléfono móvil, reproductores de MP3, PDA, etc.) para copiar en el transcurso de un examen – Dejarse copiar por otro alumno en el transcurso de un examen– Permitir que otra persona le suplante durante un examen – Hacer un examen suplantando a otro alumno – Hacerse, de manera fraudulenta, con el contenido de un examen antes de realizarlo. Acciones y prácticas académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos • Ciber-plagio: -Copiar fragmentos de textos y –sin citar– pegarlos directamente en un documento – en el que hay parte de texto original– y entregarlo como trabajo de una asignatura. -Descargar un trabajo completo desde Internet y entregarlo, sin cambios, como trabajo de una asignatura -Elaborar, íntegramente, un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas Web y/o recursos localizados en Internet • Plagio de fuentes impresas -Copiar y no citar fragmentos de textos y documentos impresos (libros, periódicos, revistas, etc.) -Copiar partes de trabajos entregados en años anteriores (bien sean propios o sean de otro estudiante) y entregarlos como partes de un trabajo académico “nuevo” - Entregar un trabajo completo realizado por otro alumno que ya haya sido entregado en cursos anteriores (para la misma u otra/s asignatura/s) -Entregar un trabajo completo realizado por uno mismo que ya haya sido entregado (para la misma u otra asignatura) -Facilitar a otro alumno un trabajo de años anteriores o actual para que lo entregue como un trabajo propio, original e inédito • Elaborar un trabajo académico para que lo entregue otra persona -Compraventa de trabajos académicos – Falsear la bibliografía y recursos consultados en la elaboración de un trabajo académico -Falsear datos y resultados en trabajos académicos -Colaborar en la elaboración de un trabajo sin estar permitido Conductas o prácticas deshonestas hacia el resto de alumnado -Dañar el/los trabajo/s y/o material de otros alumnos Interferir en el trabajo o examen de otro alumno y perturbar su actividad

Autores	Conductas deshonestas
Universidad de Edimburgo (2016) de estos conceptos:	• Plagio: “presentación del trabajo de otra persona como propio sin poner en conocimiento la fuente o sin el permiso del creador, intencional o no intencionalmente”. • Colusión: “es una forma de plagio donde se da la colaboración de un estudiante en un trabajo no autorizada o no atribuida”. • Falsificación: es “la tentativa de presentar datos, evidencia, referencia, citación o resultados de experimentos, ficticios o distorsionados”. • Copia: “intento de obtener o dar asistencia en una evaluación o trabajo sin haber reconocido que este incluye presentar trabajo que no es propio”. • Engaño: “es la falta de honestidad que busca ventaja, como es el uso del propio trabajo previamente hecho”. • Personificación o suplantación: “asumir la identidad de otra persona con la intención de recibir o ganar una ventaja injusta”. *Acceder o sustraer exámenes, bien sea de los computadores de los docentes o en el momento de su impresión. *Falsificar documentos para obtener beneficios, como es el caso de las incapacidades o notas. *Ayudar a otro estudiante a realizar tareas o trabajos que han sido diseñados para ser completados de forma individual. *Omitir resultados no deseados en un experimento o manipular los datos. Encubrir una falta a la integridad académica de uno de sus pares. *No asistir a clase y pedir a un compañero que firme en su lugar. *Suplantar a otro estudiante en cualquier actividad académica. *Entregar un trabajo por el cual ya se había recibido una nota.
Para Rodolfo Neiva de Sousa, Valdinei Klein Conti , Alvaro Angelo Salles,Ivana de Cássia Raimundo Mussel (2016)	•“Copiar” en actitud activa: es el uso o tentativa de uso no autorizado de materiales académicos o la ayuda de terceros para realizar ejercicios evaluativos. En general, ocurre con la lectura de las respuestas de la evaluación de un compañero, el uso de material escrito, la obtención de respuestas antes del examen, el uso no autorizado de equipos con mensajes electrónicos, como relojes, dispositivos de música, celulares, entre otros. •“Copiar” en actitud pasiva: corresponde a la facilitación de la copia activa por parte de compañeros, el actuar con complicidad o de alguna forma facilitar la deshonestidad de terceros. Esto puede incluir el hecho de ceder el trabajo escrito para que se copie, el permiso para que un compañero tenga acceso a las respuestas en una prueba escrita, etc. •Plagio: uso de ideas, figuras o textos de otro autor, sin la atribución de los créditos debidos, haciendo parecer que quien comete el plagio es el autor de la idea o texto original. El plagio no se resume a la copia fiel, palabra por palabra, sino que también incluye textos reproducidos con cambios superficiales, los suficientes apenas para d Adulteración o invención de datos: algunos ejemplos incluyen la falsificación de datos para un experimento o informe de una clase práctica, o incluso la manipulación de magnitud o expurgación no justificada de información, para forzar los resultados. •Presentaciones múltiples: es el uso de un mismo trabajo ya presentando anteriormente por un académico, en alguna tarea anterior, con cambios superficiales, sin la autorización del profesor o de la institución que lo propone. •Engaño y adulteración: se refiere a alteraciones de mala fe en un determinado trabajo académico, lo cual puede incluir la falsificación de firmas, la imitación de la letra para simular que es la de un tercero, la falsificación de cartas de recomendación o de credenciales en general. •Forjar participación en grupo: se refiere al individuo que se aprovecha al incluir su nombre en los trabajos grupales, sin la efectiva participación y contribución. También cometen error quienes permiten la inclusión de alumnos que no

contribuyen, bajo el pretexto de “compañerismo”. Esa actitud configura, en verdad, una complicidad y un refuerzo positivo a un comportamiento negativo, hiriendo, por lo tanto, el precepto ético del mérito.

•**Trabajos grupales con realización segmentada:** en los casos de los trabajos grupales, el profesor espera que todos los componentes adquieran un conocimiento del total de la obra. Sin embargo, en los casos en los cuales se atribuyen tareas individuales a cada miembro, de modo que, al final, se junten las piezas para la composición del trabajo, es común que el alumno entregue la parte que le corresponde, pero que no se involucre en la comprensión del trabajo completo. En esos casos, se distorsiona el propósito de la tarea.

•**Deshonestidad por accesos computacionales no autorizados:** se refiere al uso no autorizado de cuentas de email y sistemas restringidos, para obtener avances o información de terceros.

•**Disimulación:** se refiere a los casos en los cuales el alumno, al percibir un error del profesor que le favorezca, como la suma o la obtención de una calificación mayor o la atribución de cualquier ventaja indebida, simula no darse cuenta del error para beneficiarse.

•**Mentira y manipulación:** se refiere al uso de información falsa, en general con cierto apelo emocional, para obligar al profesor a alterar las fechas de los exámenes o conceder algún beneficio indebido. Algunos ejemplos de esto son el uso de certificados médicos falsos, la invención de problemas familiares inexistentes, etc.

•**Dos pesos y dos medidas:** se refiere a los casos en los cuales el alumno apela al uso en un contexto favorable de una determinada regla definida por el profesor, pero casualmente rechaza la aplicación de la misma regla en otro que sea desfavorable.

•**Uso egoísta de material académico colectivo:** se refiere a hacer uso de material académico colectivo como si fuese propiedad particular o incluso dañarlo como si fuese propio. Una práctica común, entre malos usuarios de bibliotecas, por ejemplo, involucra ocultar los libros escasos en lugares de difícil acceso, donde no podrán ser encontrados por usuarios regulares. Eso le permite al alumno deshonesto el acceso exclusivo a ese libro, aunque esto signifique un daño al interés colectivo.

Whitley y Keith-Spiegel (2002) ampliaron el trabajo realizado por Pavela (1978) con la inclusión de otro tipo de prácticas que también habían sido analizadas en la literatura del fraude académico. Dichos comportamientos fueron los siguientes (pág. 17): 1. Conductas de falsificación (misrepresentation), entendidas como la facilitación de información falsa a un profesor en relación a una actividad académica (Hollinger y Lanza-Kaduce, 1996), que abarcaría actos como la utilización de excusas fraudulentas por no haber cumplido con algún deber (por ejemplo, entregar un trabajo o presentarse a un examen) o alegar haber realizado las obligaciones encomendadas cuando en realidad no ha sido así. 2. No cumplir con la obligación de colaborar en las tareas que deben realizarse en proyectos grupales. Conductas como organizar medios injustos para los demás o asumir una menor carga de trabajo podrían ser englobadas en este apartado. 3. Llevar a cabo conductas de sabotaje o acciones que impiden a los demás

completar su trabajo. En esta categoría se incluirían comportamientos como molestar a los demás durante una clase o no devolver material de lectura reservado de forma que se impide a otras personas poder consultarlo.

2.1.3. Consecuencias de la Deshonestidad Académica

Existen algunos efectos perversos de la deshonestidad académica, con consecuencias generadas a medio y largo plazo.

1. El fenómeno del engaño en la educación es de una importancia abrumadora, ya que es poco probable que los estudiantes que participan en él tengan las habilidades necesarias para su desarrollo. La vida profesional futura y otorgar un título a estas personas puede conducir a varios niveles de daño. De hecho, la entrada de profesionales no aptos en el mercado laboral puede provocar una serie de "enfermedades sociales", dado que con toda probabilidad no podrán desempeñarse adecuadamente, lo que posiblemente ocasione varios tipos de daños tanto a otros profesionales en la misma área como a otros. a la institución que los capacitó. Además, todo el entorno educativo también puede verse afectado, ya que la importancia de hacer trampa significa que se debe hacer un mayor esfuerzo para controlarlo, y este esfuerzo podría aplicarse mejor al aprendizaje (Dick et al. 2003)
2. En concreto, el fraude cometido en el entorno educativo compromete el desarrollo del carácter moral del estudiante, así como sus valores y su nivel de integridad. Además, afecta a la sociedad en general en la medida en que la confianza en el sistema educativo también se resiente. Whitley y Keith-Spiegel (2002).
3. Los actos de deshonestidad académica socavan la validez de las medidas del aprendizaje de los estudiantes. Esto, a su vez, interfiere con la capacidad del profesorado para diagnosticar correctamente las brechas en el aprendizaje de los estudiantes con el propósito de volver a enseñar a los estudiantes actuales y rediseñar la instrucción para futuros estudiantes. Whitley y Keith-Spiegel (2002) afirman que hacer trampa socava la equidad en la calificación y la misión de

transferir conocimiento. Nora y Zhang (2010), afirman que los indicadores de deshonestidad académica repercuten tanto en el índice de evaluación de aprendizaje del alumno e impiden que el profesor haga una retroalimentación correcta de su actividad para hacer su planificación instruccional. Bouville (2010) menciona la influencia de estas conductas en el aprendizaje del alumno. Por ejemplo, si el estudiante copia su tarea en lugar de hacerla por sí mismo, no estará adquiriendo el conocimiento que se supone que debe obtener a través de la realización de dicho trabajo. Además, esto influye en la precisión y en el ajuste del feedback que el profesor proporcionará al dicho alumno, lo que, a su vez, afecta al sistema de evaluación cuando el estudiante recibe una valoración superior a la que en realidad se corresponde con su nivel de competencia.

4. El proceso educativo requiere ser evaluado y analizado para realimentar la mejora del sistema. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un aspecto determinante en este proceso; sin ella, no se sabría si las actividades realizadas alcanzan los objetivos marcados. Si los resultados de las evaluaciones no son fiables se produce una perturbación grave en todo el sistema (Garavalia, Olson, Russell, & Christensen, 2007). Anderman y Murdock (2007) afirman que el fraude académico mina la evaluación en dos sentidos: como indicador del aprendizaje de los estudiantes y como fuente de realimentación para la planificación docente de los profesores.
5. La prevalencia y la creciente severidad de las trampas deberían ser angustiantes para los educadores debido a sus implicaciones. Primero, la mayoría de los colegios y universidades tienen una misión que incluye la preparación para la ciudadanía, el desarrollo del carácter, el liderazgo moral y / o el servicio a la sociedad; cada uno de estos tiene una dimensión moral (King y Mayhew, 2002; Whitley y Keith-Spiegel, 2002). La deshonestidad académica prevalente indica que muchos estudiantes abordarán las experiencias de aprendizaje en ética profesional con actitudes y hábitos que pueden interferir con su vida futura.
6. Hay varios costos para toda la institución educativa que resultan con altos niveles de trampa. La moral de los estudiantes y del profesorado, la reputación de la institución y la confianza pública en la educación se ven perjudicadas por las

trampas desenfrenadas, especialmente cuando los profesores y los administradores lo ignoran (Whitley y Keith-Spiegel, 2002). Cualquier intervención que efectivamente aliente a un estudiante a no hacer trampa podría aumentar la validez de las medidas de aprendizaje del estudiante y también reducir el daño a la moral, la reputación institucional y la confianza pública en la educación.

7. La investigación ha demostrado que los estudiantes que hacen trampa en la universidad tienen más probabilidades de hacer trampa en la escuela de posgrado y profesional, para participar en comportamientos poco éticos en el lugar de trabajo Whitley y Keith Spiegel (2002). Nonis y Swift (2001a) analizaron la relación entre deshonestidad académica y deshonestidad en el lugar de trabajo, afirmando que hay una alta probabilidad que los alumnos que adoptan prácticas deshonestas y comportamiento fraudulento durante sus años como estudiante no olvidan los viejos hábitos en su lugar de trabajo.
8. Engañar es contagioso: si vemos gente haciendo trampa en nuestro círculo social cada vez lo encontraremos más aceptable". *"La corrupción ocurre cuando un sistema lo permite., al observar que todos los demás lo están haciendo, pensamos que es algo natural "es como se hacen las cosas aquí"*. Ariely (2012). Cuando los estudiantes honestos que se esfuerzan en su labor académica ven que sus compañeros alcanzan ciertos beneficios mediante el uso métodos fraudulentos y que, además, las autoridades parecen pasar por alto dichas infracciones, su estado de ánimo puede verse afectado de forma negativa, generando sentimientos como el enfado o la frustración. Además, esta situación puede contribuir a que estos alumnos adopten una visión similar a la del grupo Whitley y Keith Spiegel (2002).
9. En términos de una perspectiva social, "el engaño aprendido o reforzado en el entorno escolar está relacionado con el posterior desempeño ocupacional o cívico de una persona"; en resumen, es "hábito" (Cizek 2003, p. 36). Cizek sugirió la consecuencia de hacer trampa para todo el sistema educativo como una "erosión del respeto, la confianza, el sentido de comunidad e incluso la motivación de los estudiantes para el aprendizaje" (p. 36). Analiza las consecuencias morales del engaño, incluida la naturaleza "formadora de hábitos" del engaño y la devaluación del trabajo duro, la integridad y la equidad. La naturaleza habitual del engaño indica

que aquellos que hacen trampa en actividades académicas y piensan que pueden salirse con la suya pueden seguir haciendo trampa en el trabajo, en la vida familiar y en otros aspectos de la vida. A la larga, esta actitud puede ser perjudicial no solo para el tramposo, sino para todos los demás afectados por sus acciones Cizek (2003). McCabe et al. (2012) indican que este comportamiento generalizado es un presagio de cómo serán moral y éticamente las generaciones futuras.

10. La deshonestidad, el fraude o trampa en la educación no suponen sólo la obtención de una nota no merecida, va más allá de esta correspondencia, supone la cualificación de un profesional que puede poner en riesgo la integridad física, psíquica o financiera de un grupo de personas, con consecuencias hasta funestas. El realizar conductas de deshonestidad académica que se aprenden o se refuerzan en la educación básica, en la preparatoria o en la universidad atenta contra la posibilidad de generar un espíritu crítico en términos de formación moral y ética, y promueve conflictos en las interacciones en los espacios educativos. Algunos estudios han revelado que los alumnos no consideran que "el hacer trampa" en la escuela sea un asunto moral (Eisenberg, 2004) y no establecen la conexión entre tener conductas académicas deshonestas muy similares a las de corrupción y su impacto o relación con su futuro desempeño profesional, así como su actitud ética y ciudadana.
11. Deshonestidad académica y corrupción, la trampa en la educación por parte de los estudiantes tiene grandes consecuencias en el desempeño de los estudiantes y la economía de un país; la historia demuestra que esta práctica que vulnera principios éticos es fácilmente trasladada a los sitios de desempeño profesional. La experiencia ha mostrado que los países con índices altos de corrupción muestran una relación directa con la práctica del fraude universitario y viceversa (Ayala-Gaytán y Quintanilla-Domínguez, 2014). Stephens y Wangaard (2016), consideran que la deshonestidad académica no debe verse como un problema aislado, sino que puede volverse una actividad promiscua en todos los ámbitos de la vida futura del estudiante y que una manera de enfrentarla es haciendo hincapié en obtener logros con integridad. Establecer una relación entre el nivel de corrupción en un país y el nivel de deshonestidad académica en sus instituciones educativas es una

tarea difícil de realizar ya que el fraude y la corrupción tienen muchas formas y causas diferentes, particularmente en contextos complejos como la dinámica social de un país. (Transparencia internacional 2016). Sin embargo, se puede establecer que la deshonestidad académica es una manifestación de una cultura en la que es fácil y común romper las reglas y donde la integridad no es tan valorada como debería ser. Bajo esta lógica, es posible establecer una cierta relación entre una cultura cívica pobre y la deshonestidad académica (García-Villegas et al.2016). “La manera como se viven las reglas en el mundo académico es un reflejo -y una causa- de la cultura general sobre las reglas en una sociedad...No parece muy aventurado sostener que entre la cultura de la trampa en la universidad y la cultura de la ilegalidad que existe en la sociedad hay una relación de incidencia recíproca”, (García-Villegas et al. 2016).

Para Orosz y col. (2018) en sus investigaciones identificaron una fuerte relación entre la deshonestidad académica y el nivel de corrupción de un país.

2.1.4. Causas de la Deshonestidad Académica

En la literatura existen muchas variables que han sido analizadas como predictoras de la deshonestidad académica. Mientras algunas han resultado ser importantes determinantes de su ocurrencia, otras no mostraron relación alguna con las mismas.

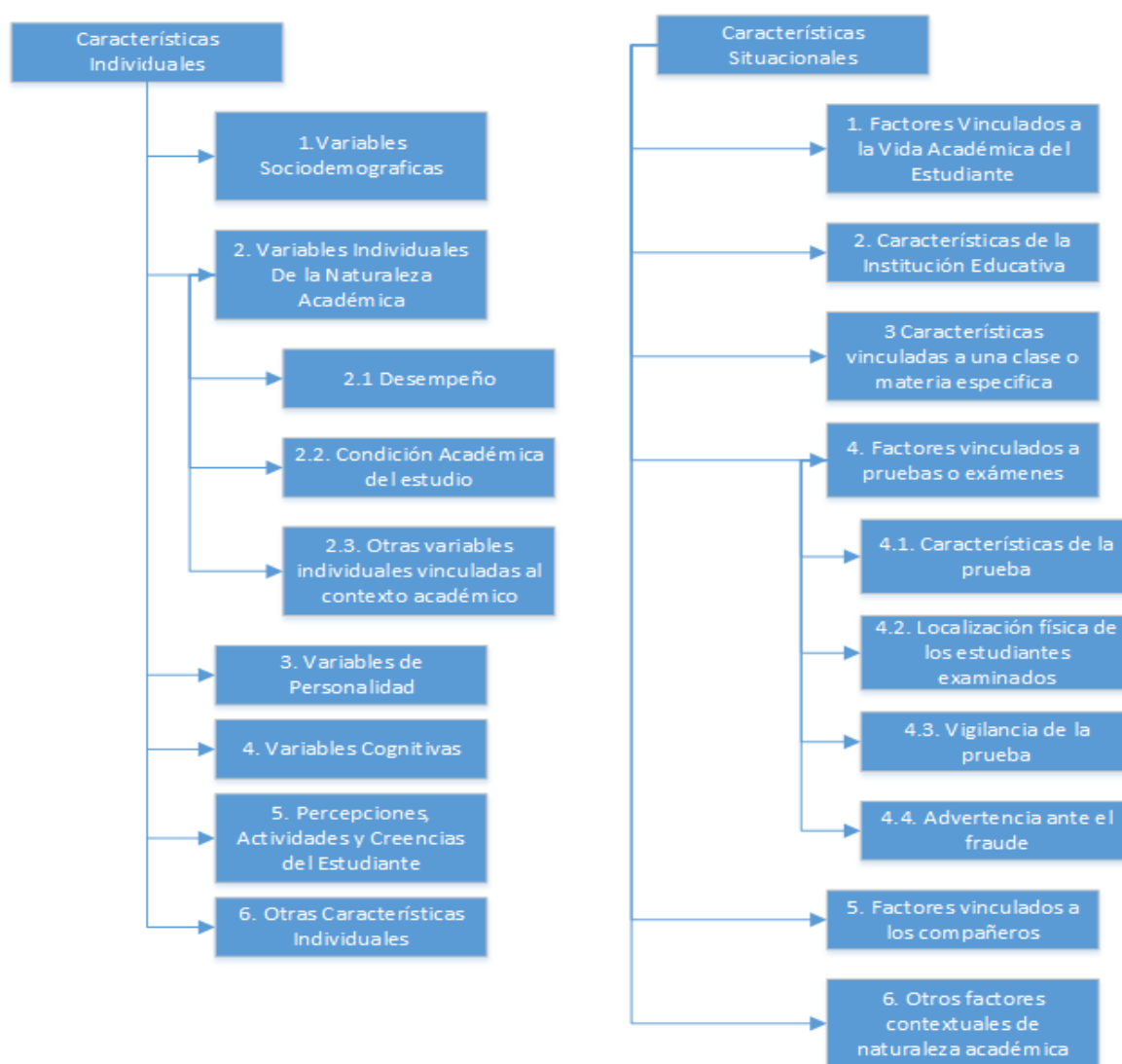
Aun así, el principal propósito de esta sección no es la descripción de los resultados alcanzados al respecto, ya que esta cuestión será examinada en relación a las variables de interés para esta tesis a lo largo de los siguientes capítulos. Lo que se pretende es realizar un resumen de cuáles han sido los factores analizados como potenciales determinantes de este tipo de prácticas.

Cuadrado González (2017) resume las variables encontradas en las investigaciones de Wrightman (1959) y la de Bushway y Nash (1977), Crown y Spiller (1998), el trabajo de Whitley (1998), que realizó la misma labor con los estudios publicados entre 1970 y 1996 en el contexto estadounidense y canadiense, el de Cizek (1999), e Ford y Richardson (1994), además, se revisaron los trabajos narrativos de

Miller, Murdock, Anderman y Poindexter (2007) y Davis, Drinan y Gallant (2009), así como el meta-análisis de Credé, Roch, et al. (2010).

Tras el análisis de estos trabajos, se recopilaron casi 200 variables predictoras que fueron clasificadas siguiendo el esquema planteado en la Figura

Estructura Seguida para la Clasificación de las Variables Examinadas como Determinantes de la Deshonestidad Académica. Cuadrado González (2018)



Mapa Conceptual 1 Estructura Seguida para la Clasificación de las Variables Examinadas como Determinantes de la Deshonestidad Académica. Cuadrado González (2018)

Tabla 2 Características Individuales Relacionadas con la Propensión a Cometer Actos de Deshonestidad Académica. Cuadrado (2018)

Categoría	Variables examinadas
1. Variables sociodemográficas	Sexo, edad, nacionalidad, raza, estado civil, nivel socioeconómico, creencias religiosas / práctica religiosa / orden de nacimiento, estructura familiar, creencias políticas, formación de los padres, apoyo financiero, estatus laboral, fuente de financiación, horas de empleo, violación de la ley.
2. Variables individuales de naturaleza académica	Calificación promedio obtenida en educación secundaria, calificación promedio de la titulación universitaria (GPA), calificación obtenida en una materia, calificación promedio de un conjunto de materias, nivel de desempeño en tareas y trabajos, horas de estudio, haber suspendido previamente la materia en la que se comete fraude académico, fracaso o éxito académico continuado
2.1. Desempeño	Curso o nivel académico, rama de estudio, condición de estudiante a tiempo completo o parcial, número de centros académicos a los que previamente el estudiante ha asistido.
2.2 Condición académica del estudiante	Objetivo académico del estudiante, interés por el área de estudio, haber cometido con anterioridad conductas de deshonestidad académica, dependencia de las calificaciones obtenidas para la obtención de apoyo financiero, impacto de la calificación de una materia en los objetivos a largo plazo del estudiante
2.3 Otras variables vinculadas al contexto académico	Modelo de personalidad de los Big Five (estabilidad emocional, extraversión, apertura a la experiencia, amigabilidad y conciencia), necesidad de logro, orientación hacia el logro, esfuerzo, dilación, laboriosidad, responsabilidad, seriedad, autocontrol, confianza, honestidad, conformidad, represión, sentido de urgencia, conciencia de la relación entre las actitudes y valores y las conductas, motivación hacia la evitación de la tarea, impulsividad, sociabilidad, ambición, búsqueda de sensaciones, dominancia, competitividad, exhibición, ansiedad, propensión a la culpa, autoestima, necesidad de afiliación, necesidad de aprobación, necesidad de aceptación, orientación al aprendizaje, autonomía, espiritualidad, autoritarismo, agresividad, maquiavelismo, personalidad tipo A, fortaleza del ego, fortaleza súper-ego, locus de control, autoeficacia, auto-monitoreo, alienación, evitación del daño, neutralización, obligación moral, miedo a la evaluación negativa, miedo al fracaso, deseabilidad social, creencia en un mundo justo, anticipación de la recompensa de involucrarse en deshonestidad académica, éxito anticipado, nivel de desarrollo moral, código moral.
3. Variables de personalidad	Capacidad mental general, capacidades cognitivas específicas, calificación en pruebas cognitivas de acceso académico, estrategias cognitivas (inhabilitación personal o pensamiento divergente, etc.).
4. Variables cognitivas	Actitud del alumno hacia la deshonestidad académica, aprobación o desaprobación de la deshonestidad académica, fortaleza de las creencias religiosas, importancia percibida de un examen, percepción de la frecuencia de ocurrencia de deshonestidad académica, dificultad percibida de una materia, presión percibida por alcanzar buenos resultados académicos, percepción de la oportunidad para cometer deshonestidad académica, percepción sobre la aceptabilidad de incurrir en conductas de deshonestidad académica, capacidad percibida para cometer actos de deshonestidad académica, percepción del grado de estigmatización de la deshonestidad académica, percepción del nivel de competencia existente, percepción de la carga de trabajo exigida, percepción del sentimiento de culpa como un factor inhibitorio, riesgo percibido de ser detectado al participar en conductas de deshonestidad académica, percepción de ser injustamente tratado, percepción de ser justamente privilegiado, percepción de la relevancia del contenido de un examen o materia, percepción del clima académico, percepción de que la ocurrencia de conductas deshonestas no preocupa al profesor, percepción de justicia/equidad del profesor, percepción de la calidad docente, percepción de justicia de un examen, valoración personal del material de una asignatura, severidad percibida del castigo, utilidad percibida de cometer deshonestidad académica, expectativas de éxito en las tareas académicas, severidad parental percibida, honestidad autoevaluada.
5. Percepciones, actitudes y creencias del estudiante	

6. características individuales	Otras	Participación y tiempo empleado en actividades convencionales, consumo de alcohol, intereses artísticos y literarios, comparación social (por ejemplo, comparar el desempeño de uno mismo con el de los demás), visibilidad de la víctima (por ejemplo, distancia social entre el alumno y el profesor).
--	--------------	--

Características Situacionales o contextuales Relacionadas con la Propensión a Cometer Actos de Deshonestidad Académica. Cuadrado (2018)

Categoría	Variables examinadas
1. Factores vinculados a la vida académica del estudiante	Pertenencia a organizaciones académicas, pertenencia a fraternidades o hermandades, participación en deportes del campus, localización de la vivienda (dentro o fuera del campus universitario), calidad de las condiciones de estudio.
2. Características de la institución educativa	Tipo de sistema educativo, tamaño del campus, tamaño del centro, existencia de un código de honor, clima moral del centro, localización geográfica del centro, orientación religiosa del centro, antigüedad de la institución, fuente de financiación de la institución, cantidad anual de dinero recibido para investigación, coste de la matrícula.
3. Características vinculadas a una clase o materia específica	Tamaño de la clase, carga de trabajo impuesta, contenido de la materia, estilo docente, condición de la asignatura en la que se ha sido deshonesto de pre-requisito para cursar otra materia, rango del profesor, tipo de feedback recibido, capacidad de influencia del profesor, estar matriculado en otras materias del área a la que pertenece la asignatura en la que se ha sido deshonesto, existencia de un ambiente competitivo.
4. Factores vinculados a los compañeros	Relación con los compañeros, reacciones de los compañeros ante la comisión de deshonestidad académica, porcentaje de compañeros que cometen deshonestidad académica, número de amigos que son deshonestos, observar a los compañeros cometiendo actos prohibidos, observar las consecuencias (positivas o negativas) sufridas por los que son deshonestos.
5. Otros factores contextuales de naturaleza académica	Tipo de castigo aplicado si se detecta deshonestidad académica (sanciones formales e informales y severidad de las mismas), haber recibido formación ética previa, bien como asignatura o en forma de curso, descripción de las sanciones aplicables si se detectan conductas de deshonestidad académica, recompensa por el éxito en una tarea, presión impuesta por los padres, institución y profesores por alcanzar buenos resultados, facilidad para cometer conductas de deshonestidad académica.

Medina Díaz & Verdejo Carrión, (2013) hace un resumen de las variables encontradas en las siguientes investigaciones: (Véase las revisiones de la literatura de Baird, 1980; Cizek, 1999; Christensen Hughes & McCabe, 2006; Crown & Spiller, 1998; McCabe, Treviño & Butterfield, 2001; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2013; Vaamonde & Omar, 2008; Whitley, 1998; Whitley & Keith-Spiegel, 2002). Estas se concentran en dos corrientes principales: (a) identificar los factores personales (demográficos o psicológicos) del estudiantado que guardan relación con la frecuencia de comportamientos deshonestos (b) indagar los factores contextuales o situacionales que fomentan la deshonestidad académica. Estos se resumen en la Tabla 2.

Tabla 3 Factores personales e institucionales que han relacionado positivamente con la deshonestidad académica*

Factores personales	Factores institucionales
Demográficos ☐ Tipo de empleo (Tiempo completo) Variables psicológicas ☐ Temor al fracaso ☐ Orientación hacia las notas ☐ Ansiedad acerca del aprovechamiento ☐ Actitud leniente hacia la deshonestidad ☐ Mayor extroversión ☐ Necesidad de aprobación ☐ Neutralización Comportamientos y actividades ☐ Experiencias previas de deshonestidad académica en escuela superior ☐ Participación en actividades atléticas ☐ Participación en fraternidades o sororidades	Salones de clase ☐ Aumento en el tamaño del grupo ☐ Comportamiento de los pares ☐ Estudiantes sentados cerca Facultad ☐ Acciones o reacciones ante la deshonestidad académica ☐ Pobre calidad instruccional ☐ Percepción de que no les importa si se copian ☐ Percepción de que la prueba es injusta ☐ Vigilancia durante la administración de los exámenes Institución ☐ Existencia de códigos de honor ☐ Oportunidad de copiarse ☐ Probabilidad de ser descubierto ☐ Ambiente con alto nivel de competencia

*Nota: Tomada de Medina Díaz & Verdejo Carrión (2013, p.126).

Otros autores importantes en esta investigación:

Autores	Variables
(McCabe; Trevino, 1993). (McCabe, Treviño y Butterfield, 2001)	Los factores internos: género, rendimiento académico, nivel de madurez, autoestima y desarrollo moral. bajo promedio académico, edad, actitudes y creencias favorables hacia los comportamientos deshonestos, participación en actividades, extracurriculares, búsqueda de satisfacciones sociales, baja autoestima y baja autoconfianza, escasa identificación institucional, evaluación negativa de la institución y/o de sus docentes Factores externos al individuo: sistemas de control, la existencia y cumplimiento de códigos de honor, el entorno cultural y el estigma social. personalidad y el comportamiento del docente, 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. El comportamiento deshonesto de los compañeros, su desaprobación y la percepción acerca de la severidad de las sanciones. Factores institucionales y contextuales. Los factores asociados con tasas más bajas de engaño a los estudiantes incluyen los siguientes: menor tamaño institucional, existencia de un código de honor, comprensión y aceptación del estudiante de las políticas de mala conducta académica, severidad de las sanciones para los estudiantes responsables del engaño, desaprobación por parte de los compañeros del engaño, certeza de ser denunciado por un compañero y los comportamientos de engaño de sus compañeros. Muchos de estos factores están posiblemente asociados con la percepción del riesgo del estudiante (riesgo de ser atrapado y la gravedad de los posibles castigos).
Mejía y Ordoñez (2004), Ordoñez, Mejía y Castellanos (2006) Diez-Martínez et. al. (2013)	Tener mucho trabajo académico, que la evaluación mida solo memoria, que la materia no le guste, no manejar bien el tema y estar seguro o segura de no ser "pillado". La solidaridad, la amistad, el compañerismo, la reciprocidad; mencionó la vagancia, la pereza, la inmoralidad, la irresponsabilidad y la deshonestidad; y señaló la exigencia de una cantidad alta de trabajo para realizarlo en poco tiempo. (a) Interés desmesurado por las buenas notas (b) Competencia académica (c) Grupos de clase numerosos,

(Chun-Hua y Ling-Yu, 2007)	(d) Ignorancia o descuido del profesor o de la profesora, (e) El que todos hacen trampa, (f) La accesibilidad a la (g) La evaluación sin sentido. Sexo de los estudiantes, el tipo de metodología empleada, como a la cultura particular donde se han llevado a cabo las investigaciones.
William Murray (2010)	El fraude corresponde más al profesorado La forma de enseñar La forma de evaluar la que lo promueve
(Lung y Chai, 2010). (Barnett, Bass y Brown, 1996). Saat y Porter (2009). Knotts, López y Mesak (2000).	Religiosidad (como las creencias de un individuo que contiene una conexión espiritual o compromiso y afiliación de una persona a un religioso). Dos categorías: (1) compromiso religioso y (2) afiliación religiosa, por lo que el compromiso religioso puede dividirse en otras dos categorías que son religiosidad intrínseca y extrínseca.

Es de mucho interés encontrar variables estudiadas con profesores, ya que esta investigación involucra el análisis de variables causales con docentes como la de Sureda, Comas y Morey (2009) que analizan las causas del plagio entre el alumnado universitario según la opinión de los profesores; los autores reportan en sus resultados varios aspectos a considerar. Su estudio fue realizado mediante un cuestionario aplicado de manera anónima a 1,142 profesores españoles; pedía a éstos valorar la relevancia de 19 posibles causas para las conductas de plagio en los alumnos. De éstas, seis hacían referencia a las características y comportamientos del profesorado; nueve a características o comportamientos del alumnado; y una a las posibilidades actuales de internet.

Ya que una de las cuatro encuestas de las que se tomaron ítems para la elaboración de la encuesta en esta investigación sobre deshonestidad académica es la de J. Sureda, R. Comas, M. Morey (2009) se separa de los cuadros para darle mayor realce:

1. Determinadas características o comportamientos del profesorado

1.1. Por la saturación de trabajos, clases y exámenes impuestos al alumnado.

1.2. Por no leer con profundidad los trabajos del alumnado

1.3. Porque hay profesores que no hacen un seguimiento de la evolución de los trabajos

1.4. Por el tipo de trabajos que se piden

1.4.1. Porque se piden trabajos eminentemente prácticos

1.4.2. Porque se piden trabajos eminentemente teóricos

1.4.3. Porque se piden trabajos muy complicados

1.5. Porque se da poco peso al trabajo en la nota final

1.6. Ser poco hábil en el uso de las TIC

2. Determinadas características, creencias o comportamientos del alumnado

2.1. Por falta de tiempo debido a cuestiones personales

2.2. Por sensación de impunidad

2.2.1.- Difícilmente el profesor podrá averiguar que se ha copiado

2.3. Mala gestión del tiempo (hacer las cosas en el último momento)

2.4. Creencia de que todo lo que está en Internet se puede copiar. No es malo

2.5. Creencia de que los trabajos solicitados no aportan nada a su formación

2.6. Para sacar mejor nota

2.7. Por no saber cómo realizar trabajos

2.8. Por mimetismo

2.9. Por comodidad

3. Facilidades proporcionadas por los desarrollos de las tecnologías.

4. Factores intrasistema

4.1. El empobrecimiento de la relación profesorado-alumnado a causa, principalmente, de la masificación de las aulas, relación interpersonal entre el docente y el alumnado.

4.2. Las escasas habilidades documentales por parte del alumnado, tanto de localización como de gestión y citación de recursos.

4.3. Las demandas de trabajos que «incitan» a la comisión de plagio. Por ejemplo: trabajos que el profesorado prescribe de la misma manera durante muchos cursos; no hacer un seguimiento de las tareas que se van desarrollando y solo tener un punto de contacto en el momento en que el alumno entrega el trabajo; pedir trabajos sin explicar el sentido de la tarea; no acotar el tema o temas sobre los que se trabaja;

no dar indicaciones claras de las partes que han de componer la tarea a entregar, etcétera.

4.4. La excesiva demanda de trabajos. Los cambios en los procesos de evaluación en las universidades, producidos en los últimos veinte años, han supuesto una acentuada disminución de los exámenes de libro cerrado y un incremento de la evaluación basada en el trabajo de curso. Este aumento en la demanda de trabajos también ha incrementado las «tentaciones» de recurrir al atajo del plagio.

4.4. La evaluación de los trabajos del alumnado de forma superficial y poco razonada.

4.5. La inexistencia de una normativa clara que dificulta que el profesorado pueda tomar decisiones ante casos probados de plagio. El hecho de que los reglamentos académicos no contemplen de forma explícita este tema puede contribuir a su proliferación.

4.6. Un sistema universitario que premia el resultado por encima del proceso. Un modelo que convierte la capacitación para un trabajo en el objetivo prioritario de la educación, dejando poco espacio y reconocimiento para la meta aprender, crear y pensar. El cambio de mentalidad en la universidad. Se ve al alumnado como cliente-consumidor y el aprendizaje fast food (Marcus, 1999; Harburg, 2006).

4.7. Un exceso de competitividad entre el alumnado. Lleva al alumno a buscar la «mejor» manera para obtener los «mejores» resultados y poder optar a mejores ayudas, becas, posicionamiento en el mercado laboral, etcétera.

4.8. La falta de colaboración y coordinación entre los equipos docentes.

4.9. La falta de comprensión por parte del alumnado, y en ciertos casos también del profesorado, de qué es el plagio académico. Se da un gran porcentaje de plagio no intencional, provocado por el desconocimiento de las normas y pautas académicas de elaboración de trabajos.

Otros factores que influyen en la propensión a hacer trampa. Citado Por Teixeira Y Rocha (2009)

Tabla 4 Otros factores que influyen en la propensión a hacer trampa. Citado Por Teixeira Y Rocha (2009)

Grupos Determinantes	Determinantes	Investigaciones
Características del estudiante	Género	Kerkvliet (1994)
	Calificación promedio del curso	Nowell y Laufer (1997)
	Consumo de alcohol	Whitey (1998)
	Año académico de estudios	Kerkvliet y Sigmun (1999)
	Preferencia religiosa	Tibbets (1999)
	Estatus estudiantil	Bernardi et al. (2004)
	Han repetido al menos un año	Hrabak et al. (2004)
	Factores morales y tipo de personalidad.	Rettinger et al. (2004)
	Motivación y competencia.	
Factores relacionados con la institución educativa	Dimensión y nivel de clase	Nowell y Laufer (1997)
	Categoría de maestros	Whitey (1998)
	Existencia de un "código de honor"	Pulvers y Diekhoff (1999)
	Ambiente del aula	Kerkvliet y Sigmun (1999)
	Categoría académica de los docentes	McCabe et al. (2003)
Costo de detectar la falta de honradez académica	Existencia de advertencias verbales sobre las consecuencias resultantes de copiar.	Bunn et al.
Probabilidad de ser detectado copiando	Número de pruebas o tareas realizadas por estudiantes	Kerkvliet and Sigmun (1999)
	Ocupación o distribución espacial de clase por estudiante	
	Número de versiones de exámenes utilizados por el instructor o de tareas diferenciadas.	
	Tipo de exámenes o tareas asignadas	
Beneficios de copiar (en caso de no ser atrapado)	Calificación / calificación esperada	Kerkvliet y Sigmun (1999)
	Número de horas "gratuitas" para el estudiante durante el término	Whitey (1998)
Beneficios de no copiar	Tipo de cursos	Kerkvliet y Sigmun (1999)
	Número promedio de horas semanales de estudio	Kerkvliet (1994) Kerkvliet y Sigmun (1999)
Otros	Opinión de los estudiantes sobre aquellos que copian o cometen otros tipos de deshonestidad académica	Bunn et al. (1992)
	Percepción de los estudiantes a la luz del porcentaje de estudiantes que copian y de comportamientos de grupos rivales.	Kerkvliet (1994)

Intensidad de trabajo ("Carga de trabajo")	McCabe and Trevino (1997)
Presión para no fallar	Nowell and Laufer (1997)
Tipo de cursos	Whitey (1998)
País / región	Diekhoff et al. (1999)
'Antecedentes' del estudiante	Magnus et al. (2002)
Origen de los estudiantes	Sheard and Dick (2003) Hrabak et al. (2004)

Tabla adaptada de "Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment", de A. A. Teixeira y M. F. Rocha, 2010, *Higher Education*, 59, pág. 671.

2.1.5. Prevalencia de la deshonestidad académica

En el estudio científico de la deshonestidad académica, la pregunta que ha protagonizado gran parte de la investigación desarrollada sobre la materia es: ¿cuántos alumnos incurren en conductas académicas desviadas? ¿Con qué frecuencia? ¿Cuáles son las causas? Las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento han probado que este problema afecta a todo tipo de instituciones educativas, independientemente del país, cultura, disciplina o nivel de estudio de que se trate. Además, una parte importante de la comunidad científica cree que los porcentajes de ocurrencia de estos comportamientos han aumentado en los últimos años. (Cuadrado González, 2018). Los resultados de estos estudios indican que existe un fenómeno considerablemente extendido (McCabe, Butterfield, & Trevino, 2012). En diversas publicaciones científicas sobre la deshonestidad académica se comienza a usar el término *epidemia* (Stephens & Wangaard, 2013), argumentando que es un problema que afecta a la gran mayoría de los estudiantes universitarios y que compromete el crecimiento y fuerza del carácter moral e intelectual de los jóvenes.

A continuación, se presenta una revisión de los resultados obtenidos hasta la actualidad sobre la prevalencia de conductas deshonestas académicamente, la investigación desarrollada en los extremos de la trayectoria académica de los estudiantes, esto es, durante los primeros años de escuela primaria y los estudios de doctorado, ha sido poca. Un volumen moderado de investigación, aunque cada vez más creciente, ha sido realizado con el objeto de estudiar el fraude académico en el instituto. El nivel más analizado y sobre el que versa la mayor parte de los estudios empíricos es el de universidad (Cizek, 1999).

2.1.6. Prevalencia de la deshonestidad académica en educación secundaria

(Sureda-Negre, Comas-Forgas, & Oliver-Trobat, 2015) Aborda el fenómeno del plagio académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (España). La integridad académica, valor contra el que atentán actividades como copiar y plagiar en las evaluaciones, es de importancia capital para todo sistema educativo que entre sus finalidades contemple contribuir a formar personas íntegras y honestas. Como sugieren Morey, Comas, Sureda, Samioti & Amengual (2012), pocas escuelas en nuestro país con una política clara de contención y reprobación de las prácticas deshonestas.

Hay indicadores bibliométricos que indican un aumento de interés sobre el tema en la literatura académica muestran claramente que recientemente el interés por el tema ha crecido considerablemente. Así, si nos ceñimos al número de artículos indexados en la base de datos Scopus, comprobamos cómo en el periodo 1999-2003 se publicaron 38 artículos académicos sobre el tema en revistas incluidas en esta base de datos (7,6 trabajos por año), en el tramo 2004-2008 fueron 171 (34,2 trabajos por año) y, finalmente, el periodo 2009-2013 cuenta con 308 trabajos sobre la materia (61,6 trabajos por año). Tomando como referencia los trabajos indexados en el buscador académico Google Scholar, para las mismas fechas, observamos cómo en el tramo 1999-2003 aparecen 68 recursos (13,6 trabajos por año), entre 2004 y 2008 son 232 (46,4 trabajos por año) y, finalmente, datados entre 2009 y 2013 aparecen 525 recursos (105 trabajos por año) (Comas & Sureda, 2015). (Sureda-Negre, Comas-Forgas, & Oliver-Trobat, 2015).

Se encuentra muy pocas investigaciones de deshonestidad académica con estudiantes de secundaria: la inmensa mayoría de investigaciones se han centrado en entornos universitarios, como si los niveles educativos inferiores permanecieran inmunes al fenómeno (Comas, 2009). Sin embargo, y más allá de la escasez de trabajos desarrollados, existen sólidos argumentos para justificar la necesidad de orientar la mirada hacia este nivel educativo. Y es que, como ha demostrado Comas (2009) al analizar el plagio entre el alumnado universitario, las raíces de este fenómeno

se extienden a niveles inferiores del sistema educativo: el alumnado no comienza a desarrollar espontáneamente prácticas deshonestas cuando llega a la universidad.

En diferentes niveles educativos se han descrito conductas de deshonestidad académica. Una encuesta reciente (Sing Tao 2008) realizada en más de 3,000 estudiantes desde cuarto grado de primaria hasta primer año de secundaria reafirmó que la prevalencia de trampas entre los estudiantes de secundaria es digna de atención, dado que más de uno de cada cinco estudiantes admitió haber hecho trampa en los exámenes. Para empeorar las cosas, más de la mitad de los participantes no reportarían trampas incluso si lo hubieran presenciado. La renuencia de los estudiantes a informar el engaño entre pares indicaba la posibilidad de subestimar las tasas de engaño entre los estudiantes.

Por su parte, Nora y Zhang, (2010) Se realizó un estudio de investigación con una muestra de 100 estudiantes de secundaria de una escuela secundaria local sobre los motivos del engaño. El objetivo principal de este estudio fue la interacción entre las variables de autoeficacia, influencia de pares y trampas. Los resultados mostraron que los estudiantes con baja autoeficacia tenían más probabilidades de hacer trampa que aquellos que se consideraban eficaces. También se descubrió que los compañeros desempeñaban un papel importante en desalentar las trampas al expresar su desaprobación e informar a los maestros sobre el comportamiento deshonesto. La evidencia sobre la prevalencia de la deshonestidad académica en educación secundaria es mucho más abundante que en el caso de educación primaria. Gross (1946) citado por Cuadrado González (2018) realizó un experimento con 229 estudiantes de instituto que debían corregir una prueba que, sin su conocimiento, ya había sido previamente evaluada. Los resultados obtenidos indicaron que el 21.6% de la muestra había alterado de forma fraudulenta alguna de las respuestas que previamente había fallado. Años más tarde, Brandes (1986) citado por Cuadrado (2017) analizó una muestra formada por 2,265 estudiantes de educación secundaria y encontró que el 73.5% de los participantes había empleado notas prohibidas durante la realización de alguna prueba, que el 75% había copiado del examen de otro estudiante y que el 96.6% había observado a otros alumnos copiando en al menos una ocasión.

En los años 90, Schab en su estudio *Child and Adolescent Development in Your Classroom* (Desarrollo infantil y adolescente en su aula) publicó los resultados de un estudio realizado con una muestra de instituto recogida en tres momentos temporales: 1,629 alumnos en 1969, 1,100 en 1979 y 1,291 en 1989. Los datos obtenidos mostraron que además de producirse unas elevadas tasas de deshonestidad académica en los tres momentos, éstas aumentaban a medida que los años transcurrían. Los resultados obtenidos por Davis, Grover, Becker y McGregor (1992) presentaron datos de más de 6,000 estudiantes sobre la prevalencia, las causas, las técnicas, la facultad y la responsabilidad institucional, las medidas de disuasión y las dimensiones de castigo de la deshonestidad académica, mostrando unas tasas de ocurrencia alarmantes tras preguntar a más de 6,000 estudiantes de educación superior si habían incurrido en conductas de deshonestidad académica durante su etapa como alumnos de instituto. Las investigaciones publicadas sugieren que las trampas se han intensificado recientemente. Los porcentajes hallados fueron del 51% para las mujeres y del 83% para los hombres.

Davis y Ludvigson (1995) encontraron datos similares en los datos recopilados de 2,153 estudiantes universitarios de la división superior con respecto a la frecuencia del engaño, los motivos del engaño y la influencia de las sanciones en el engaño. Más del 70% de los encuestados reportaron hacer trampas en la escuela secundaria; Los autoinformes de trampas en la universidad iban del 40% al 60%, especialmente entre los hombres. Prácticamente todos los encuestados que habían hecho trampa en la escuela secundaria también informaron haber hecho trampa en la universidad. La razón más frecuentemente citada para hacer trampa fue mejorar el puntaje de calificación. Más mujeres que hombres sintieron que las posibles sanciones disuadirían de hacer trampa. Se discute un modelo que desarrolla un código de ética internalizado para contrarrestar la deshonestidad académica.

Las investigaciones desarrolladas en los últimos años siguen mostrando datos semejantes a los publicados en los estudios mencionados. Por ejemplo, desde el año 1992 y hasta el 2012, el Josephson Institute of Ethics (citado por Cuadrado González 2018) ha publicado informes bianuales sobre los valores, las creencias y la prevalencia de comportamientos no éticos entre los alumnos de educación secundaria de Estados

Unidos. En el informe correspondiente al año 2012 se proporcionan los resultados de una encuesta en la que participaron más de 23,000 estudiantes de distintos cursos de instituto. En la encuesta administrada, cuatro de las 63 preguntas planteadas requerían a los participantes indicar el número de veces que habían mentido a un profesor sobre alguna cuestión significativa, copiado textos de internet para la realización de trabajos académicos, copiado durante la realización de algún examen y copiado de la tarea de otro compañero. Los resultados mostraron porcentajes del 55%, 32%, 51% y 75%, respectivamente para las preguntas mencionadas. Además, entre los estudiantes deshonestos, el 29%, 16%, 28% y 51%, respectivamente, admitía haber incurrido en las conductas descritas en dos o más ocasiones.

Por su parte, McNeal (2014) citado por Cuadrado González (2018) comprobó que aproximadamente uno de cada nueve alumnos de una muestra estadounidense compuesta por 12,101 estudiantes de educación secundaria se había ausentado, al menos en una ocasión, de alguna de sus clases durante el curso académico analizado.

La evidencia descrita resume los resultados científicos obtenidos sobre la prevalencia de la deshonestidad académica en el contexto estadounidense. Aunque en este país se ha realizado la mayor parte de la investigación sobre esta materia, en los últimos años cada vez hay más estudios que analizan el grado de ocurrencia de este tipo de comportamientos en muestras compuestas por estudiantes de educación secundaria de origen distinto al norteamericano.

Por ejemplo, en China, Nora y Zhang (2010) (Motivos de hacer trampa entre los estudiantes de secundaria: el papel de la autoeficacia y la influencia de los compañeros) realizó un estudio de investigación con una muestra de 100 estudiantes de secundaria de una escuela secundaria local sobre los motivos del engaño. El objetivo principal de este estudio fue la interacción entre las variables de autoeficacia, influencia de pares y trampas. Los resultados mostraron que los estudiantes con baja autoeficacia tenían más probabilidades de hacer trampa que aquellos que se consideraban eficaces y encontraron que sólo el 6% afirmaba no haber cometido en ninguna ocasión conductas de deshonestidad académica. Estos hallazgos fueron consistentes con los resultados de la encuesta realizada por la Organización de Mujeres Docentes de Hong Kong (Sing Tao 2008). Produjeron más pruebas de que el

30% de los estudiantes habían desarrollado el hábito de copiar la tarea de sus compañeros si se habían olvidado de hacerla. Todo lo anterior implica la necesidad de explorar los motivos del engaño entre los estudiantes de secundaria.

2.1.7. Deshonestidad académica en Universidades de Estados Unidos y Canadá

El país donde se han llevado a cabo más investigaciones sobre la deshonestidad académica es en las universidades de Estados Unidos, analizando diferentes variables en las que se muestra que la prevalencia de este fenómeno en estudiantes universitarios es significativamente alta.

Desde las primeras décadas del siglo XX, el interés por la incidencia de actos de falta de honestidad académica en las universidades de los Estados Unidos de América propició numerosas investigaciones. Uno de los primeros estudios que así lo demostró fue el publicado por Hartshorne y May (1928), que investigaron la honestidad en los entornos académicos en hacer trampa, mentir y robar en ciertas interacciones como hacer trampa en el examen, hacer trampa en el aula, mentirle al maestro, tras el que muchas otras investigaciones se fueron sucediendo y confirmando la gravedad de la situación. Por ejemplo, Parr (1936) Al someter a 409 estudiantes universitarios durante un período de dos años a una "prueba de vocabulario" en la que se le ofreció la oportunidad de hacer trampa, el autor investigó el alcance de la trampa en un "aula universitaria típica" y los factores relacionados con dicho comportamiento. El autor comenzó con ciertos supuestos sobre la indeseabilidad, la inevitabilidad y la seriedad de las trampas. El 42% aprovechó la oportunidad para ser deshonesto. Se reveló una diferencia de sexo: el 45% de los hombres fueron encontrados deshonestos en comparación con el 38% de las mujeres. La influencia de la edad fue indicada por un aumento en el engaño del nivel de 17 años al nivel de 21 años. Se descubrió que los estudiantes de segundo año eran más honestos que los de primer año. Los hijos de padres profesionales fueron más honestos que los de los grupos de trabajo. Otros factores que muestran una relación positiva con la deshonestidad fueron el rango en la clase de graduación, el grado de autosuficiencia, la erudición y la capacidad mental.

El autor llega a la conclusión de que "cualquier factor o condición que ejerza presión sobre el estudiante tenderá a producir un comportamiento deshonesto" y enfatiza particularmente la influencia de la competencia con otros estudiantes, las diferencias en la capacidad mental y la participación en actividades extracurriculares causando deshonestidad. El autor aboga por un programa de capacitación de carácter basado en "una mejor comprensión de los factores que subyacen a las diversas formas de comportamiento", y sugiere que los maestros tengan más cuidado al adaptar el programa educativo a las necesidades, intereses y habilidades del estudiante. En ese mismo año, Atkins, B. E. y Atkins, R. E. (1936). Un estudio de la honestidad de los futuros profesores. Los escritores presentan algunos datos que indican que la tendencia a hacer trampa al alterar las respuestas a una prueba de autocorrección puede verse afectada de alguna manera por varios factores. Por lo tanto, la incidencia de trampas es menor entre los "estudiantes inteligentes y enérgicos", y entre aquellos que han recibido instrucción ética relacionada específicamente con el procedimiento de prueba empleado. Las influencias relativamente potentes para aumentar la incidencia y la frecuencia de las trampas son la "facilidad y la falta de honradez" y el miedo al fracaso en la prueba. Los escritores creen que la honestidad no es una característica de la unidad. Encontraron que el 70.9% de los 110 estudiantes de magisterio evaluados había alterado sus respuestas para la obtención de un mejor resultado en pruebas que ya habían sido calificadas. Siguieron investigaciones que encontraron situaciones para ser deshonesto: Drake (1941) sugirieron que el estrés y la presión por buenas calificaciones son determinantes importantes de la deshonestidad académica y encontró que el 24% de 126 estudiantes universitarios había cometido alguna forma de engaño con respecto al resultado alcanzado en sus tests. Canning (1956) publicó los resultados de un estudio en el que se utilizó una muestra recogida entre 1948 y 1954. Tras reunir un total de 299 estudiantes universitarios, los resultados mostraron que el 45% de los mismos había sido deshonesto a lo largo de los seis años examinados. "¿Un sistema de honor reduce las trampas en el aula? Una respuesta experimental". Hetherington, E. M. y Feldman, S. E. (1964). Realizaron una investigación sobre hacer trampa en la universidad en función de las variables de sujeto y situacionales comprobando que, de 78 estudiantes

de psicología que habían sido sometidos a tres situaciones de evaluación en las que existía la posibilidad de cometer trampas, el 59% había cometido engaño en al menos una de las pruebas y la gran mayoría (87%) de los cuales se observó que engañaban varias veces. Bowers (1964). Deshonestidad estudiantil y su control, fue uno de los primeros en tratar el tema de la deshonestidad en el ámbito académico, haciendo referencia al hecho de realizar actividades anti-éticas e ilegales o el uso de técnicas y formas de fraude que llevan a cabo los estudiantes en sus procesos de examen o evaluación de toda índole, con el propósito de mejorar sus calificaciones. Según Bowers (1964) se administró un cuestionario a una muestra representativa del colectivo de estudiantes universitarios estadounidenses. El instrumento diseñado fue enviado a más de 5,000 alumnos matriculados en 99 universidades a los que se indagó, entre otras cuestiones, sobre la frecuencia de ocurrencia de conductas desviadas académicas. Los resultados de la investigación mostraron que los miembros de la comunidad universitaria habían subestimado considerablemente la magnitud del problema, ya que al menos la mitad de los 5,422 participantes había cometido alguna conducta de deshonestidad académica. Tres de cada cuatro estudiantes evaluados habían incurrido en alguno de los 13 comportamientos prohibidos examinados por Bowers.

Keller (1976) informó que el 69% de los estudiantes en su estudio mencionó la presión por buenas calificaciones como una razón importante para hacer trampa. Baird (1980) y Bamett y Dalton (1981) indicaron que estas presiones son importantes y que los miembros de la facultad pueden no comprender completamente el estrés experimentado por sus estudiantes. Las clases grandes y abarrotadas que utilizan solo exámenes de opción múltiple fomentan las trampas (Houston, 1976).

Drake (1941) informó una tasa de trampa del 23%, mientras que Goldsen, Rosenberg, William y Suchman (1960) informaron tasas del 38% y 49% para 1952 y 1960, respectivamente. Browsers, W. J. (1964). New York: Columbia University Press, Hetherington y Feldman (1964) y Baird (1980) informaron tasas de engaño del 64% y 76%, respectivamente. Jendreck (1989) colocó la tasa típica entre 40% y 60%, pero observó otras tasas tan altas como 82% y 88% (Sierles, Hendrickx y Circle, 1980). Otras investigaciones diseñadas para comprender la deshonestidad académica y

cómo lidiar con eso. Baird, 1980. (El propósito de este estudio fue investigar la frecuencia, los métodos y los correlatos de las trampas universitarias. Se administró un cuestionario que midió 7 variables temáticas y 33 comportamientos específicos a 200 estudiantes. El hallazgo de que aproximadamente el 75% de los encuestados había hecho trampa en la universidad se interpretó como una hipótesis de tendencia hacia una deshonestidad creciente), Singhal (1982) encuestó a 364 estudiantes de ingeniería en una universidad estatal de los Estados Unidos; 56% de los estudiantes informaron haber hecho trampa; no obstante, En uno de los estudios pioneros de Bunn et al. (1992), en relación con un análisis de dos cursos de educación superior en Microeconomía en Alabama (EE. UU.), Los autores encontraron que la mitad de los estudiantes encuestados admitieron haber copiado aunque la investigación que verdaderamente marcó la literatura científica en la década de los noventa fue la publicada por McCabe y Bowers (1994). Para este trabajo, McCabe y Bowers (1994) 200 estudiantes de último año, 150 estudiantes de tercer año y 150 estudiantes de segundo año de cada escuela recibieron una versión revisada de la encuesta McCabe y Trevino 1990/1991, que se les pidió que completaran. Corroboraron datos en instituciones que no tienen códigos de honor, pero descubrieron que los estudiantes en instituciones que tenían códigos de honor tenían tasas de engaño autoinformadas más bajas. Realizaron una comparación de datos recogidos en dos momentos distintos. Por un lado, se consideró el estudio que Bowers había llevado a cabo tres décadas atrás. Por otro lado, se tuvieron en cuenta los datos recogidos por McCabe y Treviño (1993). Con el objeto de poder realizar una comparación lo más ajustada posible sobre los cambios producidos entre los dos momentos temporales, McCabe y Bowers (1994) trataron de minimizar la influencia que las características de las muestras podrían ejercer sobre dicha comparación (McCabe y Treviño, 1996). Los datos obtenidos mostraron un incremento del porcentaje de estudiantes deshonestos en seis de las ocho conductas analizadas. De todos modos, McCabe y Treviño (1996) concluyen que la variedad de métodos empleados en el engaño se vio considerablemente incrementada con el paso del tiempo.

Además de estos estudios, McCabe siguió publicando importantes investigaciones sobre el fenómeno de la deshonestidad académica en el contexto

norteamericano. Por ejemplo, en 2005 resumió los resultados obtenidos durante los años 2002, 2003 y 2004 tras la evaluación de una muestra compuesta por más de 71,000 estudiantes matriculados en 83 universidades de Estados Unidos y Canadá (McCabe, 2005). En esta investigación, contó además con la participación de casi 10,000 profesores que impartían docencia en dichas instituciones. Mientras los estudiantes debían indicar la frecuencia con la que habían cometido cada una de las conductas planteadas en el año académico anterior, los profesores, por su parte, señalaron la frecuencia con la que habían observado cada una de esas conductas en su labor docente durante los tres años académicos previos, los datos indican que la prevalencia de la deshonestidad académica es más severa cuando se trata de la realización de trabajos escritos. Las conductas analizadas que presentan un mayor nivel de ocurrencia son la colaboración no autorizada y la omisión de citas bibliográficas. Además, es en este tipo de conductas en donde las diferencias entre los informes de los alumnos y los profesores son más acusadas en determinadas ocasiones y, especialmente, en relación a conductas de plagio, los estudiantes se ven involucrados en actos prohibidos creyendo, por desconocimiento, que no están vulnerando ninguna norma. Aunque se trata de datos recogidos no hace demasiados años, el uso de internet y de los recursos que este medio proporciona no era tan generalizado como lo es en la actualidad. McCabe (2005).

Estudios más pequeños en un solo campus también han reportado altas tasas de mala conducta académica. Payne y Nantz (1994) utilizaron entrevistas en profundidad para estudiar los comportamientos de engaño de 22 estudiantes de negocios en una universidad estatal de tamaño mediano de EE. UU. (86%) de los estudiantes admitieron haber hecho trampa en su trabajo universitario. Nonis y Swift (2001) plantean que entre 30% y 96% de los estudiantes universitarios participan del fraude académico. Cizek, 1999; en su investigación sobre deshonestidad ¿Cómo hacerlo, detectarlo y prevenirlo? (La investigación revela que las trampas comienzan desde el jardín de infantes y continúan a través de la licencia y certificación profesional. Hacer trampa en las pruebas ofrece una visión integral de este problema generalizado y pesado. La mala conducta académica en Estados Unidos se ha descrito en la literatura de educación superior como "omnipresente" (Pincus y Schmelkin, 2003);

como una "epidemia" (Haines, Diekhoff, LaBeff y Clark, 1986, un "problema perenne" (Davis, Grover, Becker y McGregor, 1992, p.16), y "uno de los principales problemas en la educación actual" (Singhal, 1982, p.775). Aunque varían en metodología, estos estudios han encontrado consistentemente que la mayoría de los estudiantes universitarios se han involucrado en algún tipo de mala conducta al completar su trabajo académico.

Muchos estudios (p. Ej., Aronson y Mettee, 1968; Bowers, 1964; Davis, Grover, Becker y McGregor, 1992; Davis y Ludvigson, 1995; Eisenberger y Shank, 1985; Haines et al. 1986; Hetherington y Feldman, 1964; Johnson y Gormly, 1971; McCabe y Trevino, 1993, 1997; McCabe, Trevino y Butterfield, 1999, 2001; Smith, Ryan y Diggins, 1972; Steininger, Johnson y Kirts, 1964; Ward, 1987) han buscado para identificar los factores personales asociados con el engaño de los estudiantes y, en general, se ha considerado que una serie de variables son significativas. Los factores personales que se asocian con niveles más bajos de engaño de los estudiantes incluyen (1) factores demográficos (por ejemplo, edad - mayor; género - mujer ; estado civil - casado; nivel de año - más alto; GPA - rango medio; primer nacido; financieramente autosuficiente; estado laboral - tiempo completo); (2) comportamientos autoinformados (por ejemplo, menos trampa en la escuela secundaria, mejores hábitos de estudio, menos asistencia a la iglesia, menos participación en deportes intramuros o intercolegiales y otras actividades extra curriculares); y (3) actitudes (por ejemplo, una ética de trabajo más fuerte, mayor autoestima, menor ansiedad ante los exámenes, menor disposición a la detección de riesgos, más propenso a sentimientos de culpa) (Christensen Hughes, L. McCabe, 2006).

En el mismo tenor Vaamonde y Omar (2008) refieren en la literatura constructos sólidos que dan contenido a la deshonestidad académica en variables como: copiar en los exámenes (Rakovski y Levy 2007; Whitley, 2001; Blankenship y Whitley, 2000), el plagio como la presentación de un trabajo de otra persona como si fuera propio (Moeck, 2002), excusas falsas como medio para eludir una responsabilidad académica [Caron, Whitbourne y Halgin, 1992 (citados por Blankenship y Whitley, 2000); Roig y Caso, 2005] y finalmente, la accesibilidad a través de los medios electrónicos produce

otro fenómeno, el de la deshonestidad académica digital, a través de copiar y pegar. Se incluyen las “acciones incorrectas en los exámenes, o en la elaboración de trabajos; no sólo ciber y plagio de fuentes impresas sino la elaboración por una persona diferente o dañar el trabajo de otros alumnos” (Comas, Sureda, Casero y Morey, 2011 p.9). O “la falsificación de datos y resultados en trabajos (Ashworth, Bannister y Thorne, 1997; Brimble et al., 2005; Joyce, 2007; Lin y Wen, 2007; Mc Cabe, 2001; Underwood y Szabo, 2003, citados en Comas, Sureda, Casero y Morey, 2011, p. 210)”. Por su parte, Hirsch, (2012) sostiene este mismo tenor de ideas. Se observa que las prácticas deshonestas en los términos que se tratan en este estudio se han convertido en un problema grave por su recurrencia, a pesar de que no se alcanza a dimensionar su magnitud.

2.1.8. Deshonestidad Académica en otros países

El estudio realizado por Teixeira y Rocha (2010), demuestran que el engaño influye en la evaluación del stock de capital humano a través de su efecto sobre la calidad del sistema educativo, ya que esto generalmente se logra sobre la base de la "cantidad" y la "calidad" de la educación (Barro y Lee 2000; Hanushek y Kimbo 2000; Teixeira, 2005) señalando que el engaño tiende a reducir la eficiencia del sistema educativo de un país al distorsionar la competencia más honesta entre los estudiantes. Con el que se demostró que las conductas de deshonestidad académica también inciden de forma severa en otros países de América, Europa, África y Oceanía. En este caso, los sujetos considerados para la investigación fueron alumnos de ciencias económicas y empresariales. Tras administrar los cuestionarios en un total de 42 universidades de 21 países distintos, la muestra conseguida fue de 7,213 sujetos. En la Tabla ____ se puede observar el porcentaje de estudiantes que admitió haber copiado en al menos una ocasión durante la realización de exámenes en cada uno de los países analizados.

Tabla 5 Tabla Porcentaje de Alumnos que Admite Haber Copiado en función del país considerado (Teixeira y Rocha, 2010)

País	N	Número de universidades	% de estudiantes deshonestos (N = 7,139)
América			
Estados Unidos	36	2	38.9%
Argentina	75	1	44.6%
Brasil	100	1	83%
Colombia	44	1	72.7%
Europa			
Dinamarca	78	1	5.1%
Suecia	44	1	4.5%
Austria	519	1	4.5%
Francia	62	2	83.9%
Alemania	305	3	50.7%
Italia	279	2	63.4%
Turquía	528	2	79.6%
España	955	3	62.4%
Islas Británicas	276	3	14.4%
Portugal	2,805	11	65.4%
Polonia	20	1	100%
Rumanía	99	2	6.0%
Eslovenia	321	2	84.6%
África			
Mozambique	115	1	66.3%
Nigeria	237	1	42.6
Oceanía			
Nueva Zelanda	315	1	20.7%
Total	7,213	42	61%

Tabla adaptada de "Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment", de A. A. Teixeira y M. F. Rocha, 2010, *Higher Education*, 59, pág. 676.

Concluyeron que el fenómeno de las trampas en las universidades ha alcanzado un nivel relativamente alto. Dada su importancia para el futuro económico y político de un país, el sector educativo es formar se espera que sea particularmente justo. En el libro *Stealing the Future: Corruption in the Classroom*, los editores (Meier y Griffin 2005) subrayan el hecho de que la corrupción en la escuela conduce a la pobre educación de calidad; declaran te que " la corrupción en la educación también es incompatible con uno de los principales objetivos de la educación: producir ciudadanos que respeten la ley y los derechos humanos ".Los datos de la tabla demuestran que las conductas de deshonestidad académica vinculadas a la deshonestidad se extienden a numerosos países de todo el mundo. Globalmente, el 61.7% de los estudiantes encuestados admitió haber cometido algún comportamiento desviado. Los resultados alcanzados difieren considerablemente entre unos países y otros. En este sentido, las tasas más altas de deshonestidad se encontraron en Polonia, donde el

100% de la muestra admitió haber copiado en algún examen al menos una vez (N = 20), Rumanía, donde el porcentaje hallado fue del 96% (N = 99) y Eslovenia con un 84.6% de los casos (N = 321). No obstante, debe mostrarse cautela a la hora de interpretar estos resultados debido al reducido tamaño muestral empleado en alguno de los casos. Los países que mostraron menores tasas de incidencia de este tipo de conductas fueron Suecia, con un 4.5% de los sujetos evaluados (N = 44) y Dinamarca con un 5.1% (N = 78). (Teixeira y Rocha ,2010).

En los últimos años, otros estudios llevados a cabo en países de todos los continentes han sido publicados en la literatura del fraude académico. Por ejemplo, en Europa, Hraback et al. (2004) encontraron que el 94% de una muestra de estudiantes de medicina de Croacia admitía haber cometido algún tipo de acto académico fraudulento en al menos una ocasión a lo largo de sus estudios. Los resultados de Trost (2009), en Australia, Brimble y Stevenson-Clarke (2005) publicaron los resultados obtenidos con una muestra de 1,174 estudiantes de universidad especializados en disciplinas como ciencias, humanidades o negocios. Después de evaluar un total de 20 conductas de deshonestidad académica, los hallazgos mostraron que el 54% de la muestra había trabajado conjuntamente en actividades académicas que debían ser realizadas de forma individual, que el 47% había copiado algún texto directamente de otra fuente sin citar su origen o que el 45% había incluido citas en la bibliografía de algún proyecto que en realidad no habían sido utilizadas. En este mismo país, Sheard, Markham y Dick (2003).

La interesante contribución de este estudio se deriva de las notables diferencias en las trampas. Comportamientos entre (bloques de) países. Las diferencias notables son aparente, por ejemplo, entre los países escandinavos, cuya propensión promedio a trampa es inferior al 5%, y los países de Europa del Este con una propensión a la trampa promedio del 87,9%. Los bloques latinoamericanos y del sur de Europa presentan promedios bastante similares, 67.9 y 66.4%, respectivamente. En el bloque de las Islas Británicas e Irlanda (Irlanda y el Reino Unido), alrededor del 17% de los estudiantes encuestados admitieron haber hecho trampa, lo que no está lejos de porcentaje de sus homólogos de Nueva Zelanda (Oceanía) (20.7%). Muy sorprendentes son las cifras relativas a la propensión a copiar en el bloque africano

(Mozambique y Nigeria), donde alrededor de "solo" la mitad de los estudiantes admitieron conductas fraudulentas. (Teixeira y Rocha, 2010).

Para concluir Callahan (2004), autor de *La cultura del engaño: por qué están haciendo más estadounidenses conductas incorrectas para adelantarse*, sugirió que los estudiantes de hoy sienten más presión para que les vaya bien en orden para ingresar a escuelas de posgrado o profesionales y asegurar un trabajo. De hecho, en una época de racionalismo económico y altas tasas de desempleo, la competencia para obtener calificaciones está aumentando. Aprobar exámenes, obtener buenos resultados en las tareas y garantizar una alta clasificación de puntaje en relación con sus compañeros estudiantes, compitiendo por un puesto contra competidores es visto como un paso clave hacia el éxito o el fracaso en la obtención de empleo bien remunerado en el futuro. Partiendo de la idea generalizada de que el libre mercado y la competencia son atributos deseables, tal competencia entre estudiantes parecería ser algo positivo.

Según Godfrey y Waugh (1997) esta creciente competencia entre estudiantes parece haber sido responsable de una tendencia hacia un aumento en el engaño académico en instituciones educativas. Por lo tanto, en línea con Diekhoff et al. (1999), quienes detectaron diferencias y similitudes en los estudiantes estadounidenses y japoneses que copian en los exámenes, nuestros datos revelaron diferencias interesantes entre estudiantes de nacionalidades en términos de mala conducta académica.

Los resultados de estudios en una o más universidades, de países como Australia (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Marsden, Carroll & Neill, 2005); Canadá (Generaux & McLeod, 1995; Chistensen Hughes & McCabe, 2006); España (Sureda Negre, Comas Forjas & Gili Plana, 2009; Teixeira & Rocha, 2008); Etiopia (Tadasse & Getachew, 2009); Finlandia (Bjorklund & Wenestam, 1999); Inglaterra (Franklin-Stokes & Newstead, 1995; Newstead, Franklin-Stokes & Armstead, 1996); Malasia (Salleh, Alias, Hamid & Yusoff, 2013); Portugal (Teixeira & Rocha, 2006, 2008); Rumania (Teodorescu & Andrei, 2009; Teixeira & Rocha, 2006); Singapur (Lim & See, 2001) y Taiwan (Lin & Wen, 2007) revelan una alta incidencia de actos de deshonestidad académica en el estudiantado. Advierten que el contexto cultural influye en la manera

en cómo se manifiesta y acepta. Lo que se percibe como copiarse en los exámenes, el plagio y su gravedad varía conforme a los valores culturales, sociales y económicos vinculados con el aprendizaje, la colaboración, el castigo, la obtención de calificaciones altas y la consecución de un grado universitario o el éxito académico. (Medina Díaz, Verdejo Carrión, 2016).

2.1.9. Estudios sobre deshonestidad académica en América Latina

Estudios asociados a la falta de honestidad académica reportados en investigaciones realizadas en universidades localizadas en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Puerto Rico. Primero, presentamos las definiciones de deshonestidad académica y plagio. La mayoría se desarrollaron en una institución y siguen un diseño cuantitativo descriptivo, con el propósito de identificar la frecuencia de actos deshonestos en exámenes y trabajos y plagio que el estudiantado admite, así como sus razones. (Diez-Martínez, 2016).

Tabla 6 Estudios sobre deshonestidad académica en América Latina

Autores-Países (año)	Participantes
Argentina	
Ventura, Biagioni, Bozicovich & Borgobello (2012)	117 estudiantes de sexto año en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Brasil	
Garcia Barbastefano & Gomes de Souza (2007)	79 estudiantes de primer y quinto año en un curso Ingeniería de Producción (Engenharia de Produção do CEFET) en Río de Janeiro, Brasil
Da Costa et.al. (2006)	106 estudiantes de medicina de la Universidad Federal da Bahía, Brasil
Colombia	
Mejía & Ordóñez (2004)	1,194 estudiantes y 64 profesores de la Universidad de los Andes, Colombia
Ordoñez, Mejía & Castellanos (2006)	85 estudiantes de pregrado

Díaz Caballero, González Martínez & Carmona Arango (2010)	23 estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Cartagena, Colombia
Martínez, Lina & Enrique Ramírez, R (2018). Diferentes momentos entre los años 2003 y 2013 Costa Rica	3.300 estudiantes de cuatro universidades colombianas de alto rango académico. Estas universidades, tres son privadas, y una pública.
Campos Céspedes & Solano Gutiérrez (2012)	171 expedientes de estudiantes inculcados por deshonestidad académica en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica
México	
Sureda et. al. (2009)	270 estudiantes de la Universidad Tecmilenio, México
Reyes et. al. (2014)	180 estudiantes subgraduados en el primer año de estudios en los programas de Biología, Agricultura, Enfermería, Farmacia y Veterinaria en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, México
Diez-Martínez et. al. (2013); Diez-Martínez (2014)	208 estudiantes (147 del primero y segundo de preparatoria y 61 de licenciatura de los primeros cuatro semestres) de instituciones públicas en la ciudad de Querétaro, México
Ayala-Gaytan & Quintanilla-Domínguez (2014)	200 estudiantes universitarios de seis especialidades en Tecnológico de Monterrey, México
Díaz Castellanos et. al (2015)	181 estudiantes universitarios en México
Ibarra Uribe et. al. (2017)	96 estudiantes, 57 de la UV y 39 de la UAEM. Los programas representados fueron: Humanidades 44% de los 96 estudiantes y Ciencias Sociales y Jurídicas 35% y en menor medida, Ciencias y Ciencias de la Salud
Perú	
Huamaní, Dulanto-Piza y Rojas-Revoredo (2008)	24 trabajos de investigación de estudiantes de segundo año de Medicina en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
Saldaña-Gastulo et. al. (2010)	33 introducciones (con 459 párrafos en total) de tesis de medicina presentadas para optar por el título de Médico Cirujano durante año 2008, en una universidad pública del Perú
Puerto Rico	
Medina Díaz & Verdejo Carrión (2005)	791 estudiantes sub graduados en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras
Vendrell Ruíz (2012)	119 estudiantes graduados de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico

Nota: Tomada de Medina Díaz & Verdejo Carrión (2016, p.6).

En conclusión Medina Díaz & Verdejo Carrión (2016). En el trabajo sobre la deshonestidad académica y el plagio en varias de las investigaciones realizadas en universidades localizadas en siete países de América Latina, así como las posibles

razones para incurrir en los comportamientos asociados, los porcentajes de admisión de los comportamientos vinculados con copiarse o hacer trampa en los exámenes fluctúan entre 72% (de los hombres que se copiaron de otro u otra estudiante durante un examen en el estudio de Diez-Martínez et al. 2013; Diez-Martínez, 2014 y 50% (que admitió que se había copiado en examen en el estudio de Mejía & Ordoñez, 2004), así como los asociados a plagio de material impreso entre 84% (que copió fragmentos de fuentes impresas en Reyes et al., 2014) y 29% (que copió información literalmente de alguna fuente sin indicarla en Vendrell Ruíz, 2012). Por el contrario, el porcentaje de estudiantes que admiten plagio cibernético se extiende de 30% (Mejía & Ordoñez, 2004) a 91% (García et al., 2014). Los hallazgos de tres de las investigaciones también sugieren que los y las estudiantes suelen atribuir mayor incidencia de los actos de deshonestidad académica a sus compañeros o compañeras que a sí mismos (Ayala-Gaytan & Quintanilla-Domínguez, 2014; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005; Ventura, Biagioni, Bozicovich & Borgobello, 2012). El comportamiento de los pares, como un síntoma de un ambiente institucional que permite la deshonestidad académica, es uno de los factores que merece mayor atención. McCabe (1992) y McCabe y Treviño (1997) hallaron que es la variable que más se relaciona con la falta de honestidad académica del estudiantado en las universidades. La colaboración entre estudiantes revela una cultura colectiva o una de “complicidad” (da Costa et. al., 2006, p.53), bien sea permitiendo copiarse en un examen o en los trabajos y las asignaciones resulta ser una actividad reiterada (Diez-Martínez et al., 2013; Diez- Martínez, 2015; Mejía & Ordoñez, 2004; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005; Ventura et al., 2012). También conviene apuntar que pueden existir diferencias en la manera en que el estudiantado y la facultad de cada universidad percibe la frecuencia y gravedad de los comportamientos de deshonestidad académica, así como su manera de responder o actuar (Dutra Oliveira & Chacorolli, 2013; Mejía & Ordoñez, 2004; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, 2008). (Medina Díaz & Verdejo Carrión (2016).

2.1.10. Formas de Evaluar la Deshonestidad Académica

Medir el engaño en la academia no es una tarea fácil y los investigadores generalmente han utilizado su propia información para recopilar datos para evaluar este tipo de comportamiento (Nowell y Laufer 1997). La literatura señala cuatro formas principales de obtener datos sobre fraude académico (Kerkvliet y Sigmund 1999): observación directa pero discreta de los datos; la superposición de "método de error"; el método de preguntas de respuesta aleatoria, y la consulta a través de las preguntas directas.

La observación: Este método consiste en la comprobación del fenómeno directamente a través de la observación de los sujetos de interés. Como señalan Kerkvliet y Sigmund (1999) el método observacional cuenta con la ventaja de no estar sujeto a la franqueza del individuo. En la literatura de la deshonestidad académica existen varias investigaciones que han empleado esta estrategia para detectar la ocurrencia de este tipo de prácticas. Un ejemplo de su aplicación es aquél en que se observa directamente a los estudiantes que realizan una prueba o ejercicio mientras que el profesor o sus ayudantes tratan de detectar cualquier indicio de deshonestidad por parte de estos. Por ejemplo, Hetherington y Feldman (1964) citado por (Cuadrado Gonzales, 2018) aplicaron este método durante la realización de un examen en el que cinco observadores, además el profesor de la materia, registraban la ocurrencia de cualquier conducta prohibida. En este caso, si al menos dos observadores coincidían en sus juicios, el indicio pasaba entonces a ser considerado como evidencia de engaño.

La literatura muestra que si bien algunos estudios sobre deshonestidad académica se han basado en situaciones experimentales (presentación de escenarios o historias), 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. Según Vaamonte (2008) esta postura está prevaleciendo entre los especialistas tal como se observa en el cuadro, en su gran mayoría los desarrollos para evaluar comportamientos académicos deshonestos son escalas que incluyen ítems referidos a frecuencia, tipos de actos, actitudes hacia la deshonestidad académica 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 dichos comportamientos. (Vaamonte 2008)

Tabla 7 Principales instrumentos desarrollados para explorar la deshonestidad académica

Autores	Aspectos explorados	Muestras
Davis, Grover, Backer y McGregor (1992) Escala de 21 ítems	• Actitudes generales hacia DA • Técnicas para cometer actos DA • Desaliento y prevención de la DA en clase • Castigo implementados	6 000 estudiantes estadounidenses (secundarios y universitarios)
McCabe y Treviño (1997)	• 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)	• 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	• concepciones, actitudes y creencias de DA	443 estudiantes estadounidenses y 192 polacos (universitarios)
Blankenship y Whitley Jr. (2000)	• 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	• 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	• tipos de actos de DA • justificaciones	246 estudiantes (universitarios de posgrado), 49 docentes

173 ítems escala para docentes 210 ítems escala para no docentes	• respuestas ideales y reales frente a la DA	y 20 no docentes estadounidenses
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)

Fuente: Principales instrumentos desarrollados para explorar la deshonestidad académica Vaamonte (2008).

2.2. Modelos explicativos de la Deshonestidad Académica

En un intento por delimitar las causas de este fenómeno, algunos investigadores se han interesado por conocer si las teorías utilizadas para la predicción de conductas desviadas en otros contextos podrían aplicarse al de la deshonestidad académica.

2.2.1. La Teoría de la Conducta Planificada (Ajzen, 1985, 1988, 1991, 2001)

Desde su introducción hace 35 años (Ajzen, 1985), la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB; Ajzen, 1991) se ha convertido, por cualquier medida objetiva, en uno de los modelos más frecuentemente citados e influyentes para la predicción del comportamiento social humano. En la literatura del fraude académico, la teoría de la conducta planificada ha sido una de las más examinadas.

La teoría del comportamiento planificado (TPB) es una expansión de la teoría del razonamiento acción (TRA), presentada por primera vez por Fishbein y Ajzen en 1975. TRA describe medidas de actitudes y percepciones normativas sociales de un comportamiento específico que conducen a una intención de realizar el comportamiento (Montano y Kasprzyk 2002).

TPB busca abordar los factores motivacionales dentro de contextos únicos para explicar la ejecución general de un comportamiento (Ajzen 1991).

Se supone que las intenciones capturarán factores motivacionales que influyen en el comportamiento, después de eso, una intención es una indicación de cuán duro está dispuesto a trabajar una persona y cuánto esfuerzo ejercerá una persona para realizar el comportamiento (Ajzen 1991).

Ajzen sugiere, como regla general, que cuanto más fuerte es la intención de una persona de participar en un comportamiento, es más probable que se realice el comportamiento. El comportamiento, sin embargo, debe estar bajo el control volitivo de la persona, o voluntad, para decidir si se realiza o no el comportamiento (Ajzen 1991). Una actitud hacia un comportamiento son las "creencias de un individuo sobre lo que sucederá si él o ella realiza el comportamiento" (Edberg 2015: 43).

Como indican Ajzen (1991, pág. 286), existen determinantes de la intención del individuo:

1. Las actitudes son moldeadas por el juicio del individuo, ya sea positivo o negativo de los resultados esperados de realizar un comportamiento (Ajzen 2011).
2. Una creencia conductual es la percepción individual de las probables consecuencias de realizar el comportamiento (Ajzen 2011).
3. Una creencia normativa es la percepción de una persona de las presiones normativas sociales, o unas creencias relevantes de otros (es decir, una pareja o cónyuge, hijo, padre, médico, etc.) de que él o ella debe realizar el comportamiento (Ajzen 2011).
4. La norma subjetiva es propia del individuo.
5. Percepción de un comportamiento particular y la fuerza de la motivación para cumplir o conformarse, con las creencias relevantes de los demás (Ajzen 2011).

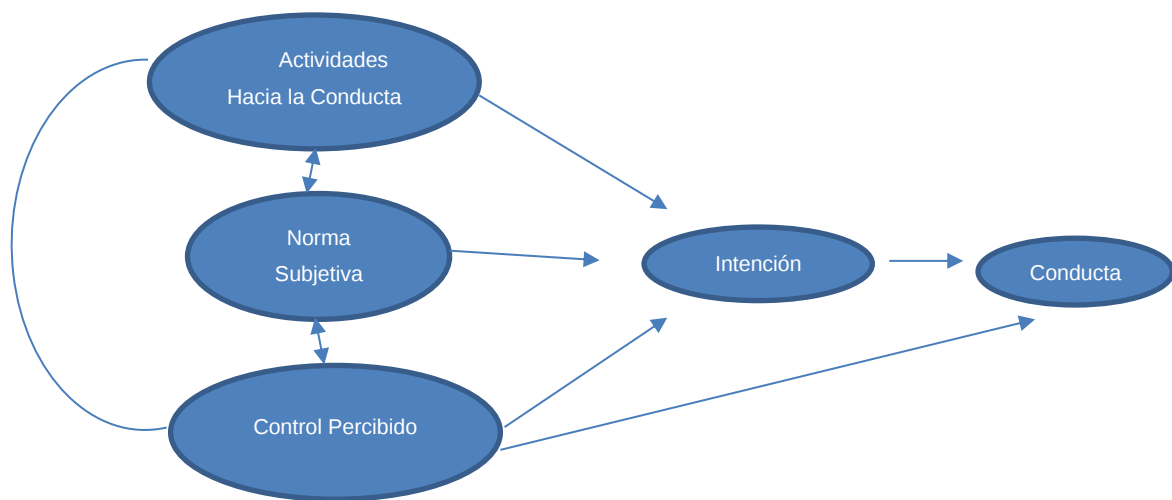
El TPB se basa en el TRA al introducir las creencias de control de una persona o la presencia de factores que pueden ayudar u obstaculizar el desempeño de un comportamiento deshonesto (Ajzen 2011). Percibido el control del comportamiento es la evaluación de un individuo de su capacidad para participar en el objetivo comportamiento basado en su poder percibido, o dificultad o facilidad percibida de realizar el comportamiento (Ajzen 2011).

El comportamiento de un individuo se realiza de manera racional, caracterizado por procesos lineales de toma de decisiones (Edberg 2015). Ajzen (1991) especifica varias condiciones que deben cumplirse para predecir el control conductual percibido y las intenciones de llevar a cabo un comportamiento.

Primero: Las medidas de las intenciones y el control del comportamiento percibido deben corresponder o ser compatibles con el comportamiento previsto y debe compartir el mismo contexto (Ajzen 1991).

Segundo. Las intenciones y el control conductual percibido deben permanecer estables entre el momento de la evaluación y observación del comportamiento (Ajzen 1991). Por último, para una mayor validez predictiva, las percepciones del control conductual deben reflejar de manera realista el control real (Ajzen 1991).

(El TPB) predice las actitudes hacia el acto deshonesto, pero también la norma subjetiva y el control conductual percibido afecta el comportamiento indirectamente a través de intenciones.



Mapa Conceptual 2 La representación de la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991)

La Figura 1 ilustra las posibles causas proximales propuestas de trampa. Siguiendo el proceso postulado por la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991).

La intención de hacer trampa se basa en tres factores: (1) Variables de comportamiento de actitudes hacia el engaño, normas percibidas sobre trampa y obligación moral de no hacer trampa; (2) los beneficios que se espera acumular de

hacer trampa; y (3) el riesgo percibido de ser atrapado haciendo trampa. Un positivo análisis de riesgo-beneficio acompañado de una actitud positiva hacia el engaño, la percepción de una estructura normativa que permite el engaño y la falta de una moral sentida de evitar hacer trampa lleva a la formación de una intención de hacer trampa.

Una hipótesis interactiva podría ser que una actitud negativa hacia el engaño inhibe el engaño cuando la relación beneficio / riesgo es alta o baja, pero que una actitud positiva facilite las trampas solo cuando el beneficio al riesgo supera un cierto umbral.

El riesgo de detección es una función de la capacidad percibida de hacer trampa con éxito, que se deriva de experiencias de trampa anteriores y las expectativas de ciertas limitaciones que se encuentran en la situación de trampa.

Las creencias específicas o sobresalientes son de gran interés, ya que proporcionan una información más detallada de comprensión de las raíces del comportamiento bajo investigación.

En resumen, se distinguen tres tipos de creencias sobresalientes: (1) creencias conductuales, que se supone que influye en las actitudes hacia el comportamiento, (2) creencias normativas, que constituyen los determinantes subyacentes de las normas subjetivas y (3) creencias de control, que influyen en el control conductual percibido.

Concluyendo, como indica Ajzen (1991) que cuanto más favorable es la actitud y la norma subjetiva con respecto al comportamiento y cuanto mejor es la percepción del control de la conducta, más fuerte será la intención del individuo para efectivamente llevar a cabo la acción. Tomando en cuenta los factores determinantes de la intención del individuo:

1. La actitud o “grado en que la persona hace una evaluación favorable o no favorable de la conducta en cuestión”. (Se debe conocer si la persona tiene una sensación positiva de la realización de la acción.
2. La norma subjetiva o “presión social percibida para llevar a cabo o no esa conducta”.
3. El control percibido sobre el comportamiento o “grado de facilidad percibida para desarrollar la conducta”.

2.2.2. El Modelo Triángulo del Fraude Cressey 1953

El triángulo del fraude es comúnmente utilizado por sociólogos y psicólogos para explicar el crimen en las organizaciones. Cressey (1953) Los datos de Cressey constituyen una base empírica para el Triángulo del Fraude, comenzando en 1950 y culminando en 1953. Cressey (1953) designó los siguientes tres elementos como necesarios para conductas deshonestas o fraudulentas: Primero, un problema que el defraudador considera "no "compatible", se convierte en un estímulo para la delincuencia si la situación se percibe como una posibilidad única para solucionar el problema, que se considera desesperado. La literatura posterior con frecuencia muestra una división de este elemento motivador en presión e incentivo. Incluso si el problema fuera de hecho comunicable y fácilmente soluble, todos los elementos del Triángulo de Fraude dependen únicamente de la percepción del defraudador.

En segundo lugar, el individuo debe considerar su posición de confianza como una oportunidad para cometer un delito. Finalmente, las racionalizaciones utilizadas son relevantes y necesarias para neutralizar la opinión de que la conducta fue criminal o incluso inapropiada.

Como argumentó Riemer's (1941, p. 411), los siguientes tres aspectos diferentes que causan fraude deben tenerse en cuenta al cometer un delito: '... la atracción social (la oportunidad), el impulso social (la situación de emergencia) ... el elemento psicopatológico involucrado ". Riemer señala que un posible estafador necesita una situación que ofrezca una oportunidad; una fuerza impulsora en una situación de emergencia, que puede consistir en una pluralidad de constelaciones ambientales; y las condiciones psicopatológicas también debe ser considerada.

Cressey se inspiró fuertemente en el trabajo de Riemer al desarrollar un enfoque inicial de Triángulo de Fraude. En décadas posteriores, los logros de Cressey han sido refinados y mejorados por muchos académicos diferentes en varias disciplinas.

El Triángulo de Fraude se usa como base fundamental para el desarrollo y categorización de factores de riesgo de conductas deshonestas en instituciones.

La Fuerza motriz de las personas que incurrir en fraudes, se sabe que son todos los elementos del Triángulo de Fraude; por ejemplo, una racionalización ampliamente desarrollada y sistematizada puede ser un motivo individual y puede ofrecer una sensación de apoyo en la mente fraudulenta y el comportamiento consecuente de un delincuente (Cressey, 1954; Nettler, 1974). La motivación como tercer elemento del Triángulo del Fraude se divide comúnmente por la literatura en el incentivo y la presión de las subelementos.

Como dice Coleman (2001, p. 63): 'la motivación y la oportunidad están inseparablemente entrelazadas y cualquier teoría exitosa del delito debe tener en cuenta ese hecho. "Por lo tanto, en cierto sentido, todos los elementos están enredados en mayor o menor grado. Independiente de la motivación, todas las formas de delitos tienen "estructuras de oportunidad" que consisten en características de oportunidad específicas y varían según el tipo de fraude. Asumen que un posible defraudador reacciona a una estructura de oportunidad; Si un tipo particular de fraude se hace más difícil de cometer, el número de delitos (y, a la larga, intentos) se reducirá. Coleman (1987, p. 424) caracteriza el atractivo de la oportunidad para los fraudulentos como reflejo del tamaño de las recompensas esperadas en comparación con las oportunidades legítimas '... la percepción de riesgos potenciales ... la compatibilidad de la oportunidad con las ideas, racionalizaciones y creencias el actor individual ya tiene ... la evaluación de una oportunidad ilícita ... en comparación con otras oportunidades de las que el actor es consciente '(véase también Coleman, 1992, 2001).

No solo se requiere la oportunidad, pero también el entendimiento de que existe una oportunidad existente para defraudar. La percepción y otras habilidades, que se requieren para llevar a cabo actividades, deben distinguirse del elemento de oportunidad en sí. Por lo tanto, Wolfe y Hermanson (2004) expanden el Triángulo del Fraude al modelo reciente de cuatro puntas llamado Fraud Diamond (diamante del fraude) e incluyen un elemento adicional en su artículo de la revista The Fraud Diamond: Considerando los cuatro elementos del fraude: la capacidad del individuo para cometer fraude. Este elemento del marco mejorado contiene los siguientes rasgos y habilidades cognitivas: conocimiento individual, resistencia al estrés para garantizar

que no se descubra de inmediato, confianza y ego, habilidades de coerción para convencer a otros de ocultar crímenes o utilizar a otras personas como instrumento de manipulación. , habilidades efectivas de mentira para evitar la detección y la posición jerárquica o función en una organización. (Wolfe y Hermanson, 2004). Publicaciones anteriores de Croall (2001).

Cressey (1950, p. 743) agrega que las racionalizaciones '... son reflejos de contacto con ideologías culturales que se ajustan a las ideas contradictorias de la persona con respecto a la criminalidad por un lado y con respecto a la integridad, la honestidad y la moral por el otro . 'Negar la responsabilidad al afirmar que han sido influenciados por circunstancias aparentemente incontrolables, ya sea en forma de fuerzas inevitables, u otras excusas pueden revelar el crimen de una manera diferente e ingeniosamente convertir a un estafador en un vengador o, en un caso extremo, incluso en una víctima y la víctima en el "malhechor" (Zietz, 1981; Willott et al, 2001; Dhami, 2007).

Según Cressey (1953, p. 94), las racionalizaciones "siempre estuvieron presentes antes de que ocurriera el acto criminal". La recopilación de datos en este campo de investigación generalmente tiene lugar después de que un delincuente ha cometido el acto deshonesto (Klenowski et al, 2010), por lo que uno podría considerar las reflexiones retrospectivas, incluso si se cree, como contaminadas. Nuestro análisis parece revelar que algunos delincuentes intentan rechazar cierta responsabilidad, por ejemplo, argumentando que los controles eran débiles, la presión era alta y así sucesivamente y pueden considerarse víctimas de circunstancias desafortunadas. (Sykes y Matza, 1957) con una oportunidad para 'resolver' el problema. Uno podría exagerar y comentar, algunas personas simplemente se dejaron llevar por esta situación con un autocontrol limitado como resultado y como parte de sus condiciones ambientales. Al mismo tiempo, el argumento puede interpretarse como parte de una racionalización. Por lo tanto, este elemento del Triángulo del Fraude solo puede identificarse en nuestro análisis empírico de datos por medio de nuestra propia interpretación subjetiva. Si tomamos a nuestros encuestados exactamente en su palabra sin "analizar en exceso" las transcripciones, ninguno de ellos racionaliza o neutraliza explícitamente su comportamiento fraudulento. Este hallazgo notable no

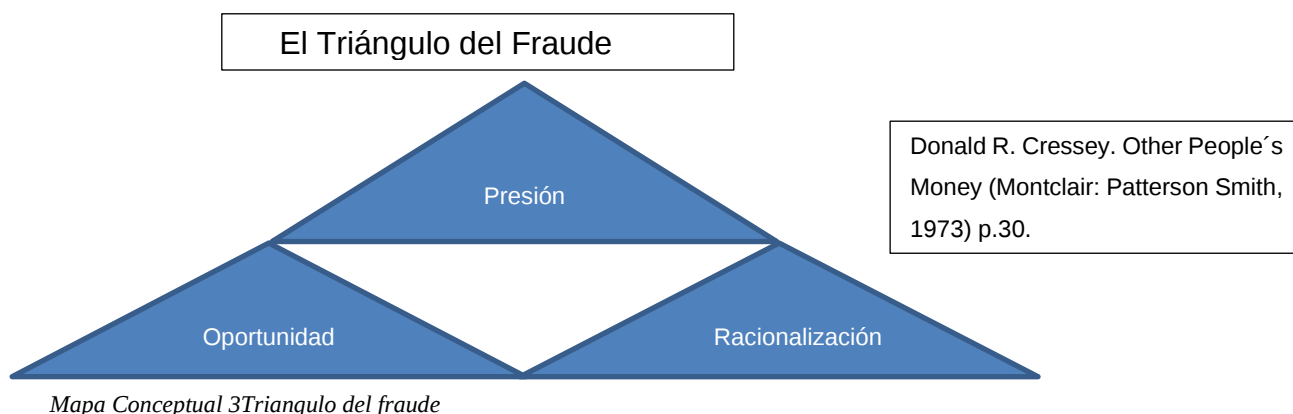
impide la racionalización, pero muestra que no es un simple fenómeno. Más bien, la voz interior puede depender del tiempo y la situación, ya sea desencadenando fraudes o inhibiendo el fraude. Este hecho ejemplifica la voz interior como alterable, no estática y no dejada al azar; puede ser influenciado por circunstancias externas de una manera más o menos deseable, similar a la oportunidad y la motivación. En general, parece concebible que los posibles actos deshonestos puedan restringirse de los delitos causados por una intensificación de la "voz interior que inhibe el fraude" (Cressey 1950)

En resumen se identifican los factores que concurren en el fraude ocupacional, o fraude interno en las organizaciones, entendido como el uso del puesto de trabajo para el enriquecimiento personal a través del mal uso de los recursos o activos de la organización o empresa para la que se trabaja, y que puede concretarse en corrupción, malversación de activos o falsificación de estados financieros. Los factores que contempla el triángulo del fraude son: "presión", "oportunidad", y "justificación". Para que se materialice el fraude deben existir el poder, la oportunidad de cometerlo y la racionalización (D. Cressey (1961). Estos tres puntos importantes se conocen como el triángulo del fraude.

Donald Cressey (1961), criminólogo estadounidense, desarrolló uno de los modelos más aceptados que explica por qué buenas personas cometen fraude. Este modelo se conoce como: El Triángulo del Fraude. Su investigación se centró en desfalcadores a quienes llamó violadores de la confianza. El triángulo del fraude distingue tres factores que deben estar presentes para que una persona común cometa fraude. Estos factores son:

1. Poder (incentivo/presión) - La administración u otros empleados tienen un estímulo o están bajo presión, lo que les da una razón para cometer fraudes.
2. Oportunidad - Existen circunstancias como por ejemplo la ausencia de controles, controles ineficaces o la capacidad que tiene la administración para abrogar los controles, que facilitan la oportunidad de perpetrar un fraude.
3. Racionalización/actitud/justificación - Aquellas personas que son capaces de racionalizar un acto fraudulento en total congruencia con su código de ética personal

o que poseen una actitud, carácter o conjunto de valores que les permiten, consciente e intencionalmente, cometer un acto deshonesto. (D. Cressey (1961).



2.2.3. 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 deshonestidad académica 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.

“Las mujeres son menos propensas a participar en comportamientos poco éticos, quizás debido a la socialización, ya que en toda la historia, las mujeres han sido condicionadas socialmente y culturalmente a ser más obedientes a las reglas y juzgadas moralmente” (Nonis Y Rápido, 2001a, p.74).

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. (Nonis Y Rápido, 2001a, p.74).

Esta teoría ha funcionado como soporte teórico de los hallazgos que muestran que los varones cometen más actos de deshonestidad académica que las mujeres.

"Los estudiantes varones tienen un nivel de comportamiento significativamente menos ético académicamente en comparación a las mujeres, incurriendo más en engaño y fraude digital " (Nejati et al. 2009, p.277).

Estos resultados sugieren que los hombres pueden estar más dispuestos que las mujeres a admitir hacer trampa, tal vez porque los hombres sienten menos culpa por hacer trampa (Nonis y Swift, 2001, p 242).

Para contribuir a afianzar esta teoría existen otros estudiosos e investigadores que comparten los mismos criterios:

En términos de asociación diferencial, las mujeres están menos expuestas a definiciones neutralizantes y pro desviadas que los hombres. Las adolescentes y las mujeres están sujetas a expectativas de rol convencionales, mayores costos sociales de cometer ilícitos que sus pares hombres, etc. Adicionalmente, la frecuencia de exposición a modelos desviados es mayor para los hombres que para las mujeres (Akers 1998, 337 – 338 citado en Morash 1999, 456).

En términos de las definiciones, se puede profundizar en las diferencias entre hombres y mujeres. Las mujeres están socializadas en una ética del cuidado que las restringe de la violencia y otras formas de comportamientos delictivos hacia otros. Las mujeres están socializadas no solo a ser más receptivas a las necesidades de los otros. Los hombres, al contrario, son socializados a la búsqueda de estatus y a ser más independientes, más agresivos y más competitivos (Hayne et al 2007, 238). Los hombres tienen el arrojo físico, el tomar riesgos, desafiar convenciones sociales, etc. (Hayne et al 2007, 238).

En este sentido, las mujeres serán menos influenciadas por amigos de comportamiento violento que los hombres ya que son menos susceptibles a comportamientos que involucran lastimar a otros (Hayne et al 2007, 239).

Diferentes autores se han interesado en las diferencias entre hombres y mujeres al involucrarse en actividades no éticas, desviadas y/o contraproductivas. En general, la tendencia sugiere que las mujeres se involucran en menos actividades no éticas (Bampton & Maclagan, 2009; O'Fallon & Butterfield, 2005), desviadas (Santos & Eger, 2014), y contraproductivas (Bowling & Burns, 2015; Spector & Zhou, 2014) que los hombres, aunque con mínimas diferencias (Ng, Lam, & Feldman, 2016). Al respecto,

Stedham, Yamamura, y Beekun (2007) concluyeron que las mujeres realizan juzgamientos más estrictos que los hombres en el análisis ético de un problema.

2.2.4. Teoría del Control Social de (Gottfredson y Hirschi, 1990).

Establece que el principal elemento que retiene a los jóvenes de implicarse en actividades delictivas es su vinculación afectiva con personas socialmente integradas (Redondo y Garrido, 2013). Para que dichas formas de control social puedan establecerse, deberá existir un vínculo cercano entre el individuo y la sociedad. El principal enunciado de este paradigma, en los términos de Travis Hirschi, es que “es más probable que la desviación ocurra cuando la unión entre el individuo y la sociedad es débil o inexistente”. Y es así como esta teoría de control social, sostiene que si los lazos entre la sociedad y el individuo se deshicieran, una vez rotos, se incrementa la posibilidad de desviación por parte del individuo. Lo anterior, aunado a que el sujeto no se considere responsable o no tome relevancia a las normas establecidas por la sociedad a la que pertenece, culminando en una violación a las normas jurídicas. (Jaramillo, 2012). Ahora bien, dentro de esta teoría surge cuestionarnos entonces, ¿Cuáles son las instituciones encargadas de ejercer el control social referido? Hirschi, Gelles y Levine, han establecido cuatro instituciones principales en la instauración del control social. (Levine, 1997).

En este sentido Gelles y Levine mencionan que pueden establecerse dos distinciones en términos de control social, el que se realiza formalmente y el que se hace informalmente. Los primeros se refieren al esfuerzo de las instituciones públicas para corregir el comportamiento desviado. Estos se identifican por lo general con las fuerzas policiales, los tribunales de justicia y las cárceles. Los controles informales, por su parte, son aquellos que ejercen presiones sutiles, y se identifican comúnmente con la aplicación de sanciones en el entorno inmediato del infractor, propinadas por las mismas personas que lo rodean. (Levine, 1997)

Dentro de estas cuatro instituciones establecen a la familia, la influencia y el control ejercido por este vínculo se considera de suma relevancia, puesto que a pesar de que en algún punto los padres no pueden ejercer el control y permanentemente, la

relación de la persona con sus padres existe alcanzando otro nivel de control, expresándose en una forma de control psicológico, lo anterior puede darse, debido a que los hijos han establecido a sus padres como un propio control social, y en este supuesto se encontrarán constantemente en situaciones que persigan una aprobación por parte de estos últimos. (Levine, 1997).

La segunda institución de control social, de acuerdo con Hirschi es la escuela, este autor establece la existencia de una tendencia, menciona que aquellos estudiantes que se muestran comprometidos, responsables y conscientes de la dedicación que el estudio requiere, son menos probables de terminar en las filas de la delincuencia, por otra parte esta tendencia se reafirma, cuando aquellas personas que han hecho del crimen su actividad, por lo general eran considerados como “estudiantes problemáticos”, quienes no sentían un compromiso por su educación, no tomaban sus responsabilidades escolares, y mostraban apatía e indiferencia por los que los maestros consideraran de ellos. Para estos últimos, la labor de control que la escuela podría ejercer sobre ellos es inexistente. (Jaramillo, 2012).

Por último, con respecto a esta institución de control social, que no solo se pierde el control que la escuela podría ejercer sobre la persona, sino que además aunado a esto se genera la deserción escolar y por ende, al no continuar con su educación, disminuyen las posibilidades de generar medios de subsistencia legales, y por tanto los jóvenes se dedican a buscar formas alternativas de vida y sin la función de control moral que la escuela ejerce desarrollan una inclinación natural hacia la delincuencia. (Ortiz, 2000).

Como tercer institución o elemento que ejerce control, se establece el ejercido por el grupo de pares, siendo este entendido como el grupo de personas con las cuales el individuo pasa mayor parte de su tiempo, y que además este considere personas de respeto y que podrían ser ejemplo a seguir o bien generar una influencia condicionada a la aceptación de dicho grupo de pares, puesto que dicho grupo, determina en gran medida si la persona seguirá las normas sociales o si las violará. Actuando este grupo de pares, en dos formas mediante el ejercicio de la presión sobre la persona, podrá alentar o disuadir la conducta desviada. En este proceso también tienen una gran influencia el grupo de pares, como señala Hirschi. Puesto que, si hasta este punto, la

persona no ha desarrollado o experimentado un vínculo de control con sus padres, posteriormente tampoco fue logrado en la escuela, se ven tentados a elegir un camino en el cual sientan solución y aceptación, y si no encuentran en su grupo de pares la censura de la conducta antisocial, sino la aprobación o el aliento para este tipo de prácticas, es muy probable que la desviación se concrete. (Tieghi, 1989).

El cuarto control se encuentra en “la aspiración a líneas convencionales de acción” es decir expectativas para un plan de vida a futuro, como la educación o el trabajo. Es decir, si para el individuo existe la posibilidad o la consideración de poder generar esas aspiraciones superiores para generar una vida satisfactoria lo considerará como un plan de vida a futuro por el cual deberá esperar y trabajar, o por el contrario si el individuo considera que es imposible aspirar a una vida satisfactoria, buscara o intentará satisfacer sus necesidades inmediatas a como dé lugar desviándose, alejándose de las reglas sociales que le pueden garantizar alcanzarlos eventualmente. Así pues, “la juventud delincuente [...] tiene pocas esperanzas o planes a futuro; viven el presente” (Levine, 1997). De esta forma, los futuros delincuentes viven en términos de inmediatez, mientras que los demás sujetos mantienen una perspectiva bastante clara de aspiraciones futuras.

Dentro de los factores de disuasión se encuentra al establecimiento consciente y racional de las consecuencias que en un futuro podrían traerles las acciones presentes. Hirschi consideraba que aun así muchas personas han preferido desviarse de las líneas de acción convencionales y vivir en la inmediatez, en buscar la satisfacción de sus necesidades rápidamente, en su mayoría, por medio de la delincuencia. (Jaramillo, 2012).

Adicional a estos elementos de control social, el autor Hirschi, atribuye como factor generador de la desviación social, la falta de control de sí mismo de la persona. El autor menciona que esta falta de control se indaga desde la infancia de la persona, asimismo la atribuye a un deficiente entorno social o de responsabilidad de los padres, que no corregían esta falta de autocontrol. Sepúlveda, García (2020).

La teoría del autocontrol localiza la base del comportamiento conforme a las vinculaciones que se forman al principio de la vida entre los padres (o cuidadores) y los hijos (Hirschi, 1969; Gottfredson y Hirschi, 1990).

- Las diferencias en la educación y en otras experiencias en la primera infancia crean diferencias entre las personas en su capacidad de retrasar la gratificación procedente de deseos y necesidades a corto plazo, y evitar consecuencias negativas a largo plazo. Nacemos con una predisposición genética que se mezcla con el ambiente: variable temperamental. A los 30, se hace estable. El concepto clave de la teoría de Gottfredson y Hirschi es: bajo autocontrol.

- Un autocontrol deficitario aumentaría la probabilidad del delito. Además, está presente desde la primera infancia, y constituye una condición bastante estable a lo largo de la vida.

A medida que el niño se desarrolla, sus cuidadores (padres, otros parientes, amigos y vecinos, y el colegio) sancionan su comportamiento egoísta. Se enseña a los niños a prestar atención a las consecuencias a largo plazo de su acción. Cuando un adulto cuidador está presente en el entorno del niño que se está desarrollando, y desempeña un papel activo en la socialización, se originan unos niveles elevados de autocontrol, que parecen convertirse en una característica estable de la persona (Gottfredson y Hirschi, 1990).

Gibbs et al. (2003, p.443) describen la teoría correctamente: «Para que sus hijos desarrollen unos elevados niveles de autocontrol, los padres deberán efectuar un seguimiento regular de éstos, reconocer el comportamiento desviado cuando tiene lugar, y castigar el comportamiento por medios no corporales. El autocontrol está relacionado con la aplicación coherente de estos principios durante el desarrollo temprano del niño.

2.2.5. Gottfredson y Hirschi: una teoría «general» del crimen

Desde mediados de los años 80 Hirschi y Gottfredson venían desarrollando una nueva visión de la teoría del control social (Hirschi y Gottfredson, 1990), en la que las diferencias interpersonales adquirirían un papel protagonista. De acuerdo con estos autores, existían ciertas “propensiones” individuales (ellos las etiquetaban con el término “criminalidad”) que, en combinación con las oportunidades situacionales, daban lugar al crimen. (Gottfredson y Hirschi, 1990, pág. 88). Los autores indican,

además, que este rasgo se compone de seis elementos: impulsividad u orientación al ahora, preferencia por tareas simples, búsqueda de riesgo, preferencia por lo físico en lugar de lo cognitivo, egocentrismo y facilidad por perder el temperamento. Poniendo en relación los elementos que conforman el autocontrol según Gottfredson y Hirschi (1990) y el modelo de los cinco grandes factores (Costa y McCrae, 1992; Goldberg, 1990, 1992; Salgado, 1998), puede apreciarse que el autocontrol sería un compuesto de facetas de conciencia, extraversión, apertura a la experiencia y estabilidad emocional. Se podría hablar de una medida formativa (Edwards y Bagozzi, 2000), un agregado de varias medidas, más que den un factor puro de personalidad.

Estas ideas se fueron reelaborando y, en 1990, Gottfredson y Hirschi publicaban *A general theory of crime*, una obra que presentaba definitivamente “en sociedad” el nuevo marco teórico, delimitaba su trasfondo filosófico, clarificaba sus conceptos y sus esquemas explicativos y examinaba sus implicaciones.

Al igual que las teorías de la elección racional, que habían alcanzado cierta popularidad en la década anterior (Cornish y Clarke, 1986), Gottfredson y Hirschi acuden al “clasicismo” criminológico para entender la naturaleza del crimen. El delito es una manifestación de la naturaleza humana, que, en sí, es hedonista y egocéntrica.

Todos buscamos el placer y tratamos de evitar el dolor. A la hora de dirigir nuestro comportamiento, realizamos un “cálculo” racional, valoramos cuáles van a ser los costes y los beneficios y, en función de ello, decidimos. El delito no responde a motivaciones “perversas” o diferentes al resto de los comportamientos. La única característica distintiva de los crímenes es que el actor atiende a los placeres y beneficios inmediatos y, sin embargo, ignora sus costes, que suelen ser más demorados o inciertos. En esto, el crimen es muy semejante a otras conductas “desviadas” como el consumo de drogas o las conductas sexuales “ilegítimas”; y, además, es también muy semejante a otros comportamientos “imprudentes” como los que dan lugar a los accidentes (por ejemplo, exceso de velocidad). De hecho, Hirschi y Gottfredson (1994) señalan repetidamente que los individuos que cometen crímenes suelen cometer también esos otros comportamientos análogos. Así pues, Gottfredson y Hirschi intentan elaborar una teoría “general”, que pueda explicar no únicamente el

crimen, sino también todas esas conductas que conceptualmente, se consideran similares.

Según la teoría general del delito y criminal Gottfredson y Hirschi (1990) declararon que la falta de control, percibida la oportunidad y la interacción consiguiente son las causas más importantes de comportamiento desviado incluyendo trampa académica.

Una idea básica de la teoría es que estos comportamientos se derivan de la interacción entre una “oportunidad” contextual y ciertas características del individuo. Si bien muchas personas llegamos a adquirir la capacidad para “contener” nuestro hedonismo y para tener en cuenta las consecuencias negativas de nuestra conducta, otros muchos individuos no llegan a interiorizar esos mecanismos. En otras palabras, no llegan a adquirir “autocontrol”.

De este modo, el “autocontrol” se convierte en uno de los elementos más centrales del modelo. El “autocontrol” integra diversas características individuales que hacen que un individuo tienda (o no) a ceder ante la tentación del delito. Gottfredson y Hirschi (1990).

Entre esas características se encuentran, por ejemplo, la orientación hacia el “aquí y ahora”; el interés por las experiencias arriesgadas y emocionantes; la preferencia por las tareas simples, frente a las complejas; la incapacidad para planificar el comportamiento y de plantearse objetivos a largo plazo; la autocentración y la indiferencia por las necesidades o deseos de los demás; escasa tolerancia a la frustración y alta tolerancia al dolor.

El autocontrol se adquiere a través de socialización (especialmente la familiar), en etapas tempranas de la vida. Una vez “instaurado”, permanece estable e influye, durante toda la vida, en la conducta desviada. La estabilidad del autocontrol explicaría por qué la conducta antisocial es estable a lo largo del tiempo; es decir, por qué los individuos más antisociales (o “desviados”) en determinadas etapas de su vida, son también los más antisociales en otros momentos del ciclo vital.

El autocontrol como característica “interna” al individuo explicaría también la versatilidad de la conducta desviada; dicho de otro modo explicaría por qué los delincuentes tienden a implicarse en diferentes tipos de actos desviados e

“imprudentes”. Gottfredson y Hirschi desafían ideas relativamente arraigadas en la criminología tradicional. Por ejemplo, niegan la importancia de “distinguir” entre tipos de delincuentes (todos los delitos, incluidos los de “cuello blanco” responden a iguales mecanismos explicativos); o niegan la importancia del grupo de iguales como “agente” de influencia sobre la conducta desviada (la relación con amigos delincuentes es una consecuencia más de un bajo autocontrol; es el sujeto el que “selecciona” amigos desviados; véase Romero, Luengo y Otero, 1995a) Además, desde su aparición, ha recibido duras críticas. La naturaleza tautológica del modelo ha sido, por ejemplo, una de las más repetidas Gottfredson y Hirschi no aclaran cómo operativizar el “autocontrol” sin acudir a los indicadores conductuales del constructo (es decir, sólo podemos saber si un individuo tiene bajo autocontrol examinando a sus conductas delictivas, desviadas o “imprudentes”), con lo cual la idea de que un bajo autocontrol conduce al delito no puede someterse a contrastación empírica. Por otra parte, el modelo no explica la “curva” de la delincuencia en función de la edad. Se ha constatado que la adolescencia es el momento donde la cifra de delitos aumenta, luego las cifras declinan progresivamente. Sin embargo, la teoría de Gottfredson y Hirschi, con su énfasis en la estabilidad de autocontrol, carece de recursos para explicar esta tendencia.

2.2.6. Teoría Motivacional (Murdock y Anderman 2006)

Esta teoría postula que muchos de los factores individuales y contextuales relacionados con el engaño pueden subsumirse bajo un marco motivacional por el cual las decisiones de los estudiantes de hacer trampa o no hacer trampa pueden entenderse como resultado de sus respuestas a tres preguntas motivacionales: "¿Cuál es mi objetivo?" ¿Hago esto? "Y "¿Cuáles son los costos?" Enmarcar la deshonestidad de esta manera tiene implicaciones no solo para las prácticas de enseñanza, sino también para las teorías de la motivación. Los estudiantes pueden responder a la baja autoeficacia o las altas necesidades de logro siendo deshonestos, más que

simplemente aumentando o disminuyendo el esfuerzo, cambiando sus estrategias de aprendizaje o su discapacidad personal. (Murdock y Anderman, 2006 p. 130)

En estas teorías motivacionales, hay una distinción entre los estudiantes que abordan las tareas del aula con un deseo genuino de comprender (es decir, alto valor intrínseco, fuerte dominio u objetivos de aprendizaje) versus aquellos que están más interesados en indicadores externos de logro (es decir, objetivos de rendimiento, calificaciones, extrínsecos) (Anderman y Anderman, 1999; Dweck y Leggett, 1988; Midgley, 2002; Ryan, Hicks y Midgley, 1997; Urdan, 1997; Wentzel, 1998)

La literatura sugiere que los objetivos de logro de los estudiantes están relacionados con la frecuencia de las trampas de maneras predecibles: la búsqueda de objetivos de dominio está relacionada con la disminución de las trampas, mientras que la búsqueda del rendimiento y las metas intrínsecas se relaciona con una mayor trampa. (Anderman et al., 1998)

Por lo general, Los análisis de regresión logística revelaron que las diferencias individuales, como la preocupación y el uso de estrategias, y los factores contextuales, como el énfasis percibido en toda la escuela en los objetivos de rendimiento, también fueron predictivos de trampas académicas.(Murdock et al., 2001).

Específicamente, buscamos mostrar cuántos de los factores aparentemente que predicen el engaño influyen en el comportamiento deshonesto a través de tres mecanismos de motivación: (a) metas de los estudiantes, (b) las expectativas de los estudiantes para lograr esas metas, y (c) las evaluaciones de los estudiantes de los costos asociados con el logro de esas metas. Demostramos que es más probable que los estudiantes que responden la pregunta "¿Qué espero lograr?" con objetivos que son el rendimiento, el ego, o centrados extrínsecamente incurren en mayor deshonestidad, por el contrario, los que responden con dominio, aprendizaje o intrínsecamente enfocados son más honestos. En segundo lugar, las tasas de engaño son más altas cuando los estudiantes tienen malas expectativas de sus habilidades para lograr sus objetivos a través del esfuerzo personal ("¿Puedo hacer esto?"). Finalmente, cuando Los participantes evalúan que los costos potenciales incurridos por hacer trampa son mínimos, son más propensos a participar en comportamientos deshonestos. Dentro de este marco, se presume que tanto los factores individuales

como los factores contextuales influyen en las respuestas de los estudiantes a cada una de estas preguntas. Anderman, Griesinger y Westerfield, 1998).

En conclusión Muchos de los factores individuales y contextuales relacionados con el engaño pueden subsumirse bajo un marco motivacional por el cual las decisiones de los estudiantes de hacer trampa o no hacer trampa pueden entenderse como resultado de sus respuestas a tres preguntas motivacionales: "¿Cuál es mi objetivo?" ¿Hago esto? "y" ¿Cuáles son los costos? " Enmarcar la deshonestidad de esta manera tiene implicaciones no solo para las prácticas de enseñanza, sino también para las teorías de la motivación. Los estudiantes pueden responder a la baja autoeficacia o las altas necesidades de logro siendo deshonestos, más que simplemente aumentando o disminuyendo el esfuerzo, cambiando sus estrategias de aprendizaje o su discapacidad personal. Por lo tanto, la investigación de la motivación futura debería reconocer más regularmente la trampa como un método potencial para lograr los objetivos de la clase. El logro de este objetivo puede impulsar a los investigadores motivadores a expandir sus teorías para incluir tanto el desarrollo moral como los componentes de toma de decisiones. Murdock y Anderman (2006) p. 133.

2.2.7. Teoría de la Desviación (Blankenship y Whitley, 2000)

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. Tomamos el paso adicional de vincular el comportamiento académico poco ético con el comportamiento poco ético en el lugar de trabajo (desviación en el lugar de trabajo).

Otros estudios (Blankenship y Whitley 2000; Harding et al. 2004; Laduke 2013; Nonis y Swift 2001; Sims 1993) demuestran que los estudiantes que participan en actividades deshonestas en el contexto académico, particularmente los estudiantes universitarios, tienen más probabilidades de demostrar comportamientos inapropiados durante su vida profesional y viceversa. Un estudio realizado con 1051 estudiantes de seis universidades norteamericanas concluyó que los estudiantes que consideraban que la deshonestidad académica era aceptable tendrían a participar en tales

actividades y las mismas personas tendían a mostrar un comportamiento poco ético más tarde durante su vida profesional (Nonis y Swift 2001). En otro estudio con estudiantes de Ingeniería, se descubrió que aquellos que informaron haber participado en acciones deshonestas, también lo llevaron a cabo en el campo profesional, lo que sugiere que el comportamiento poco ético mostrado a nivel universitario continuó en la vida profesional (Harding et al. 2004). Los resultados de otro estudio realizado en una escuela de enfermería demostraron que los estudiantes que mostraron deshonestidad académica tuvieron una mayor incidencia de comportamiento deshonesto una vez que trabajaron como profesionales de la salud (Laduke 2013).

Lucas y Friedrich (2005) encontraron una relación negativa significativa entre los puntajes en las medidas de deshonestidad académica y la integridad del empleo en diversos campos (alimentos, servicios administrativos, minoristas y servicios de cuidado de niños y hogar, servicios minoristas, parques y recreación y educación). Del mismo modo, Nonis y Swift (2001) informaron una fuerte correlación positiva entre las frecuencias de trampas en entornos académicos y corporativos. Por lo tanto, abordar la deshonestidad académica en la educación es importante por razones que van mucho más allá de las fronteras de las instituciones postsecundarias.

Otros estudios han encontrado que los estudiantes que hacen trampa en la escuela también hace hurto en tiendas (Beck y Ajzeni, 1991) estafa fiscal (Fass, 1990), involucrándose en situaciones peligrosas sustancias (Blankenship y Whitley, 2000; Kerkvliet, 1994), y hacer trampa en la vida profesional también como muestra de una ética de trabajo inaceptable (Baldwin et al., 1996).

Lucas y Friedrich (2005), citado por Vaamonde (2008) por ejemplo, relacionan la deshonestidad académica 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.). 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 deshonestidad académica es una variable de naturaleza individual más que de carácter situacional.

Tal como lo explica (Blankenship y Whitley 2000) debería haber, y hay, correlaciones entre deshonestidad académica y otras conductas desviadas, incluidas la conducción riesgosa. Desde este punto de vista, se puede decir que: el individuo que está acostumbrado a hacer trampa en la universidad, tiene una mayor probabilidad de hacerlo en los campos profesional y laboral (Harding et al. 2004; Payan et al. 2010; Sims 1993).

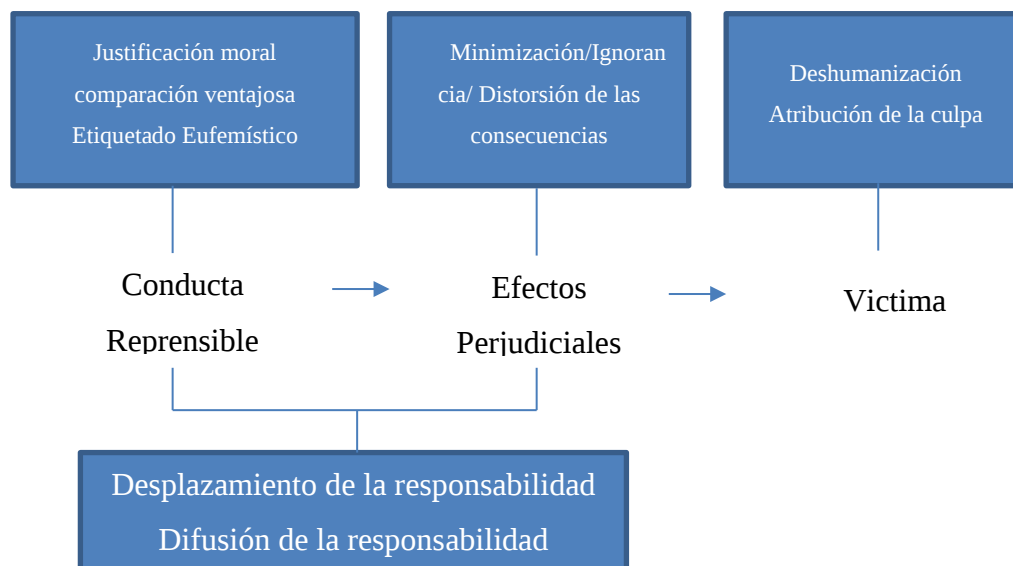
2.2.8. Teoría Social Cognitiva (tsc) «Desconexión Moral» Albert Bandura (1987, 2016)

En cuanto a la postura cognitivo-social, el comportamiento moral se encuentra mediado por procesos de aprendizaje que se desarrollan desde momentos tempranos de socialización (Ortega et al., Citado por Martínez y Amar, 2017). En este sentido, Bandura (1999) plantea que, desde edades tempranas, las personas adoptan estándares morales que guían su proceder, y a partir de estos desarrollan un sistema autorregulatorio que les permite monitorear sus conductas, juzgarlas en función de sus estándares morales en relación con las circunstancias percibidas, y regularlas a partir de auto sanciones.

Si este sistema de autorregulación fuese estable, las conductas de las personas serían siempre coherentes con los principios morales por los que se rigen; sin embargo, este puede ser activado y desactivado de manera selectiva (Bandura, 2002), por lo que es posible encontrar personas con los mismos estándares morales reaccionando de maneras distintas frente a la misma situación. De esta manera, la moralidad es el resultado de la interacción entre lo cognitivo, afectivo y social.

Existen procesos a nivel psicológico que contribuyen a la Legitimación de actos inmorales, dentro de esos la Desconexión Moral (Bandura et al., 1996). Este autor, en sus primeras investigaciones estudió el uso de una serie de mecanismos de Desconexión Moral en personas que violan lo legal o infringían sufrimiento a otros sin luego sentir culpa o vergüenza (Azzi, 2011).

Los mecanismos de Desconexión Moral son una serie de técnicas de racionalización que permiten a las personas conectarse y desconectarse de su moralidad selectivamente para no entrar en disonancia cognitiva entre sus principios morales y sus actos (Bandura, 2016). La Desconexión Moral pone en juego, a partir de ocho mecanismos, el sistema de autorregulación moral, tal como se evidencia en el siguiente esquema.



Mapa Conceptual 4(1986: From social foundations of Thoughts and Actions: Asocial Cognitive Theory (p. 376). Copyright, 1986.

¿Qué es la desconexión moral?

La desconexión moral ha sido un tema de creciente interés investigativo en las ciencias sociales, especialmente en lo que concierne a la comprensión de la conducta (Gini, Pozzoli & Bussey, 2015; Kokkinos & Kipritsi, 2017; Gini, Pozzoli & Hymel, 2014., citado por Gómez, Narváez, 2019) justamente porque se ha considerado que la conducta deshonesto requiere del uso de estrategias cognitivas para no dar cuenta de las normas y códigos ético-morales impuestos por la sociedad, y, de esta manera, evitar la autocensura.

La separación puede centrarse en (a) la reconsideración de la conducta en sí misma para que no se vea como inmoral, (b) la operación de la agencia de acción para que los perpetradores puedan minimizar su papel en causar daño, (c) las consecuencias que fluyen de las acciones, o (d) cómo se considera a las víctimas de

maltrato al devaluarlas como seres humanos y culparlas por lo que se les está haciendo. (Bandura, 1999, p. 194).

La desconexión moral se considera como un conjunto de mecanismos sociocognitivos que permiten a los individuos justificar sus acciones reprobables y perjudiciales para las acciones de seguridad social a fin de preservar la autoimagen. (Bandura, 1986), aliviando la disonancia cognitiva. Se le conoce como "la tendencia a justificar las propias acciones que dañan la seguridad social con el objetivo de preservar la autoestima, minimizando la responsabilidad individual por el daño a los demás. "(Detert, Treviño y Sweitzer, 2008). La justificación moral es un proceso en el cual el comportamiento perjudicial se considera aceptable al representarlo como un servicio socialmente digno. En este sentido, la desconexión moral se considera un constructo psicológico de gran importancia para comprender los procesos cognitivo-morales asociados a la conducta deshonesto o conducta delictiva, más allá de la simple descripción de las características sociales y psicológicas del infractor (Giulio et al., 2018; Petruccelli et al., 2017). Para Gutzwiller-Helfenfinger (2015), mediante el uso de uno o varios mecanismos de desconexión moral, la conducta perjudicial por parte del infractor se reconstruye cognitivamente para que parezca menos perjudicial para sí mismo y lo demás, y así justificar la acción.

En otras palabras, cuando la persona se desconecta moralmente no se activan los procesos regulatorios a nivel cognitivo y emocional relacionados con la autoevaluación negativa de los actos o comportamientos violentos, agresivos o delincuenciales, evitando así la culpa, la vergüenza y la autocensura (Bandura, 1999; Bandura et al., 1996; Gini et al., 2014; Hymel & Perren, 2015). De acuerdo con Kokkinos & Kipritsi (2017), y Gini, Pozzoli y Hauser (2011) la desconexión moral funciona como una estrategia sociocognitiva y de autorregulación mediante la cual la persona justifica las conductas moralmente incorrectas, y así evitan la disonancia cognitiva entre su sentido moral y los estándares éticos a nivel social. Para Bandura (1990):

“Las autosanciones pueden ser desactivadas reconstruyendo la conducta perjudicial a través de la justificación moral, el etiquetado eufemístico y el contraste ventajoso con otras inhumanidades; ocultando la agencia personal en

actividades perjudiciales a través de la difusión y el desplazamiento de la responsabilidad; al ignorar o tergiversar las consecuencias dañinas de la conducta inhumana; y culpando y deshumanizando a las víctimas” (p. 27).

“La conducta moral está motivada y regulada principalmente por el ejercicio continuo de influencia reactiva, pero los mecanismos que los regulan no funcionan a menos que se los active y existen diferentes mecanismos psicológicos por los cuales nuestro control moral puede activarse selectivamente o desconectarse realizando una conducta inhumana” (Bandura, 1990, p.27)

“La mayoría de nuestro actos inhumanos son perpetrados por personas que en otros aspectos de su vida pueden ser compasivos y humanos entonces el reto fue explicar porque gente buena puede cometer actos crueles, así las normas son solo la mitad de la historia y la menos interesante que hay porque estas normas no operan como reguladores inquebrantables de la conducta, tenemos la capacidad de conectarnos y desconectarnos de nuestras normas morales de hecho, una persona puede ser excesivamente compasiva y empática y al mismo tiempo cruel”. (Bandura 2016).

Mecanismos de desconexión moral

Los mecanismos de desconexión moral (Bandura et al., 1996) constituyen ocho procesos de reestructuración cognitiva de la conducta censurable facilitando la desinhibición del razonamiento moral. Como señala Rubio-Garay (2015), estos mecanismos se han agrupado en cuatro dominios en función de donde ejercen su influencia a partir de estos cuatro dominios (locus) se despliegan los ocho mecanismos de desconexión moral:

En el locus de conducta se ubican: la justificación moral, el etiquetado eufemístico y la comparación ventajosa; en el locus de acción están: el desplazamiento de la responsabilidad y la difusión de la responsabilidad; dentro del locus de resultado

se encuentra a la distorsión de las consecuencias y por último, dentro del locus del receptor de las acciones se sitúan la atribución de la culpa y la deshumanización.

Justificación Moral

Este mecanismo consiste en la reconstrucción del hecho reprochable en sí mismo, resignificándolo como un acto de carácter heroico o con fines morales (Bandura, 2002). Es decir, la conducta que antes era reprochable es transformada en una socialmente aceptada e incluso alabada, en tanto sirve a un propósito moral o social. Es a partir de este mecanismo que personas ordinarias y decentes han perpetrado inhumanidades en nombre de principios morales, religiosos y nacionales (Krammer; Reich, Citados por Bandura, 2002). Las personas pueden actuar según un imperativo moral y preservar su visión de sí mismas como agentes morales mientras infligen daño a los demás. A lo largo de los siglos, personas ordinarias y decentes han perpetrado mucha conducta destructiva en nombre de ideologías justas, principios religiosos e imperativos nacionalistas (Rapoport y Alexander, 1982; Kramer, 1990; Reich, 1990 citado en Bandura, 2002). Un ejemplo clásico para entender cómo funciona este mecanismo es lo que sucede en Medio Oriente, donde los yihadistas atacan a los israelitas justificando su proceder porque es ley o mandato de Dios.

En la justificación moral, lo que hacemos es usar la moral y palabras engañosas para santificar la conducta destructiva si puedes lograr que la gente crea cosas absurdas puedes conseguir que cometan atrocidades. Así cometimos muchos asesinatos en nombre de líderes religiosos, ideologías políticas, nacionalismos, entre otros. (Bandura 2016).

Etiquetado eufemístico

A través de este se da una resignificación a partir del lenguaje de la conducta moralmente inaceptable, despojándola así de su naturaleza dañina y dándole un sentido pasivo (Bandura, 2002; Bandura et al., 1996). De esta manera, llamar “limpieza social” al asesinato masivo de personas, “dar de baja” en contextos policiales, o “daño colateral” a la muerte no planeada de personas durante un enfrentamiento militar, por ejemplo, minimiza la sensación del daño causado. En programas televisivos, el uso de etiquetas como “programa de acción y aventuras” es un ejemplo de etiquetación eufemística en tanto se refiere a un programa con alto contenido violento (Bandura,

2002). Así mismo, el uso de la voz pasiva al hablar de un hecho de este tipo exonera al perpetrador de su responsabilidad, quedando esta en manos de nadie (Bolingier, Citado por Bandura, 2002). El lenguaje eufemístico es la forma en que utilizamos las palabras para calificar una acción inhumana de manera que se perciba más aceptable o menos reprochable. Un etiquetado eufemístico se refiere al cambio de palabras que pueden generar un impacto mucho mayor a quien lo lee o escucha por otras palabras de menor gravedad.

Se han realizado investigaciones donde se explica que nuestros actos pueden ser entendidos de forma menos censurable dependiendo como se les llame, a su vez, hay estudios que respaldan el hecho de que las personas se comportan de manera más agresiva cuando se utiliza un eufemismo (Bandura et al., 1996; Bandura, 2002).

Comparación ventajosa

La comparación ventajosa se refiere a comportamientos valorados como más severos para desviar la atención de los efectos negativos de los resultados individuales. (De Caroli & Sagone, 2014 p. 313). Este mecanismo opera a partir de la contratación de la conducta reprochable llevada a cabo con otra peor, para así disminuir la percepción negativa frente a esta. Mientras más evidente sea el carácter inhumano de la segunda, más benevolente parecerá la primera. (Bandura, 2002; 1999). Así, por ejemplo, al comparar la conducta verbal violenta de una persona con otra frente al asesinato, la agresión verbal podría parecer una nimiedad. Cuando comparamos una conducta perjudicial con otra más dañina, solemos ver la conducta perjudicial como menos perniciosa e incluso le conferimos menores consecuencias de las que ocasiona. Bien decía Bandura junto a sus colaboradores (1996) que cuanto más flagrantes son las actividades contrastadas, es más probable que la propia conducta perjudicial parezca insignificante o incluso benevolente.

Un ejemplo de comparación ventajosa puede ser cuando un niño muestra su reporte de notas donde presenta cuatro cursos desaprobados pero, debido a hay otro compañero que desaprobó más de siete cursos, no hay porqué preocuparse. Situaciones como esta se han revisado en investigaciones sobre la desconexión moral en niños y adolescentes (De Caroli & Sagone, 2014; Hymel & Bonano; 2014).

Desplazamiento de la responsabilidad

Se pone en marcha cuando el agresor no es consciente de su responsabilidad frente a la conducta reprochable, en tanto la desplaza a otros o al contexto. Este mecanismo es utilizado en gran medida cuando la acción cometida no es considerada como intencional y cuando se realiza como acato a las órdenes de una figura de autoridad (Bandura et al., 1996). En este sentido, los miembros de las guerrillas podrían transferir la responsabilidad de las barbaries cometidas durante la toma del control de un territorio a sus comandantes, en tanto fueron estos quienes les dieron la orden. De seguro habrá leído o visto las atrocidades cometidas en los campos de concentración por los soldados nazis; cuando cayó su régimen y se les cuestionó, ellos respondían que solo seguían órdenes de sus superiores o que ellos no hicieron nada. Esta manera de eludir la responsabilidad de sus actos, se conoce como desplazamiento de la responsabilidad. Incluso, se tienen estudios de que responsabilizar a otros de nuestras acciones perjudiciales reduce la culpa o el malestar emocional producto de la agresión (Rubio-Garay, 2015).

Difusión de la Responsabilidad

Este mecanismo trabaja redirigiendo la responsabilidad, a través de distintas maneras. Por un lado, la toma grupal de decisiones y la acción grupal, en la medida en que al ser todos en alguna medida responsables del hecho, nadie se siente realmente como tal. Así mismo, el anonimato que provee la acción grupal desvincula moralmente a cada uno de los miembros de los efectos negativos de la conducta realizada (Bandura, 2002; Bandura et al., 1996). De esta manera, la actuación disruptiva de colectivos durante procesos de movilización ciudadana queda en todos y a la vez en ninguno, en función de la actuación grupal. Bandura (2002) menciona que nuestro control moral disminuye cuando se producen acciones inmorales dentro del anonimato. Para un mejor entendimiento, imagínese un salón de clases donde se pierde un objeto y nadie quiere delatar a quien lo hizo porque “donde todo el mundo es responsable, nadie es realmente responsable en su totalidad”.

Distorsión de las Consecuencias

Este mecanismo opera burlando el sentido de responsabilidad de la conducta destructiva mediante la distorsión de las consecuencias al minimizar o eliminar los efectos negativos a conveniencia, sobre todo cuando la conducta reprochable fue realizada individualmente. Si el minimizar los efectos no funciona, se puede buscar desacreditar la fuente de la evidencia de los efectos adversos (Bandura, 2002). En la actualidad, la era de las tecnologías de la comunicación contribuyen en gran medida a la puesta en marcha de este mecanismo (Martínez y Amar, 2017), en tanto las relaciones se construyen en la virtualidad, espacio en el cual la responsabilidad de los actos es aún más difusa. Cuando uno hace uso de este mecanismo, pretende moldear de acuerdo a su gusto las consecuencias de los actos inmorales para minimizarlos o suavizarlos. A través de la distorsión de las consecuencias, uno es capaz de tergiversar los efectos producidos por la conducta perjudicial, intentando minimizar las consecuencias causadas y más aún, tratando de desacreditar cualquier evidencia del daño en cuestión (Bandura et al., 1996; Bandura, 2002).

Atribución de culpa

Culpabilizar a la Víctima. Este tipo de culpabilización opera desplazando la culpa hacia la víctima, considerándose como mecanismo justificador que es esta quien provocó las circunstancias que acabaron por provocar el hecho reprochable. Las consecuencias de este tipo de mecanismo recaen directamente sobre la víctima, quien puede acabar por interiorizar este tipo de acusaciones, sintiéndose merecedora del daño recibido, lo que propicia el ciclo de la violencia (Bandura, 2016; 2002; 1996). En este mecanismo se remueven las características que puedan generar empatía, lo cual facilita la legitimación de los actos violentos frente a la misma (Bandura, 2016). Percibir al otro como humano, con sentimientos, preocupaciones, como un igual, hace más difícil maltratarlo; es por esto que la deshumanización resulta ser un ingrediente clave en la perpetración de inhumanidades (Bandura, 2002). De acuerdo a Waller (Citado por Martínez y Amar, 2017) este tipo de legitimación de la violencia “es más aceptable cuando un grupo es minoría, de distinta raza, etnia o religión, considerados inferiores o peligrosos por el grupo mayoritario” (p.94). Tratar al otro como un “animal”, “bandido”, permite legitimar la violencia en tanto se desactiva la conexión emocional que produce

el sentir al otro como igual. La atribución de la culpa es trasladar la culpa del efecto nocivo a los demás o a la situación, aludiendo que es la víctima quien forzó o provocó el comportamiento agresivo. (Rubio-Garay, 2015). Este mecanismo se evidencia cuando la persona se victimiza y piensa que su conducta (dañina) es una respuesta o defensa a la provocación del otro (De Caroli & Sagone, 2014).

Un ejemplo ocurre cuando una mujer es abusada sexualmente, y se le culpa por andar vestida de cierta forma, ser amable, estar en la calle a cierta hora o estar sola.

Deshumanización

De acuerdo a Bandura (1996), la deshumanización desaparece el malestar psicológico que se siente producto del daño causado y abre una puerta a seguir cometiendo más y mayores crueldades. El mismo Bandura (2002) menciona que “cuando la deshumanización se combina con la difusión de la responsabilidad por los actos cometidos, se incrementa en gran medida el poder punitivo de las personas. (citado en Rubio-Garay, 2015).

2.2.9. Teoría Racional del Crimen (Becker, 1978) o Smorc El Modelo Simple de Crimen Racional (Dan Ariely, 2012)

Con el estudio seminal de Becker (1968), la economía del crimen adquirió una importancia renovada. Al formalizar comportamientos ilegales en términos de un análisis de costo-beneficio, Becker (1968) defiende la racionalidad económica de las personas que cometen actos criminales. Él cree que el comportamiento criminal resulta de la maximización de la función de utilidad individual en ciertas situaciones de riesgo. Por lo tanto, los delitos solo se cometen si las ganancias resultantes superan el castigo esperado (Garoupa 2001). Un modo acaso simple pero muy ilustrativo de las razones que nos llevan por el camino de la deshonestidad lo resumió el economista y premio Nobel Gary Becker, de la Universidad de Chicago. Para Becker, las personas que comenten actos ilícitos se basan sencillamente en el análisis racional de cada situación. Es decir, el SMORC. El Modelo Simple de Crimen Racional (SMORC, por sus siglas en inglés), propone que todo acto humano se basa en un cálculo de coste-

beneficio, incluidas las decisiones que comprometen nuestra honestidad. (Ariely, 2012, p.4)

Tal y como explica Dan Ariely en su libro ¿Por qué mentimos?:

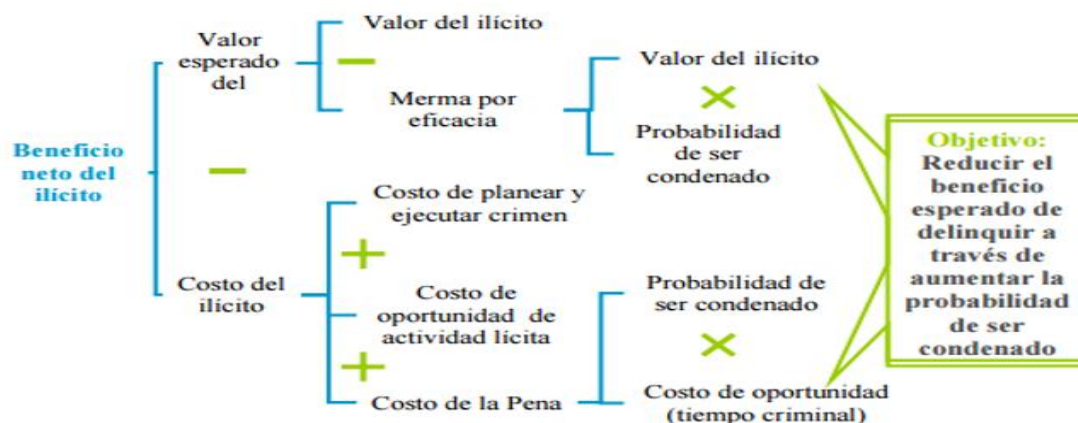
La teoría nació en un escenario bastante trivial. Un día, Becker llegaba tarde a una reunión y, debido a la escasez de aparcamientos legales, decidió aparcar ilegalmente y arriesgarse a que le multaran. Contempló su proceso de pensamiento en esta situación, y observó que la decisión había consistido exclusivamente en tener en cuenta el coste imaginable —que le pillaran, le pusieran una multa y la grúa se le llevara el coche— frente al beneficio de llegar a la reunión a tiempo. También advirtió que, al sopesar costes y beneficios, no dejaba margen para plantearse lo correcto y lo incorrecto: se trataba sólo de comparar posibles resultados positivos y negativos. Y así surgió el Modelo Simple de Crimen Racional (SMORC, por sus siglas en inglés). Según este modelo, todos pensamos y nos comportamos prácticamente como Becker. Como el atracador corriente, todos buscamos lo más ventajoso mientras nos abrimos paso por el mundo. Para nuestros cálculos racionales de costes beneficios, da igual que lo hagamos robando bancos o escribiendo libros. (Ariely, 2012, p.8)

“La esencia de la teoría de Becker es que las decisiones sobre la honestidad, como casi todas las decisiones, se basan en un análisis coste-beneficio. El SMORC es un modelo de deshonestidad muy sencillo, pero la cuestión es si describe con precisión la conducta de la gente en el mundo real, en cuyo caso la sociedad tiene a su alcance dos medios evidentes para afrontar la deshonestidad. El primero es incrementar la posibilidad de sorprender al infractor (por ejemplo, contratando más policías e instalando más cámaras de vigilancia). El segundo es aumentar la magnitud del castigo (por ejemplo, imponiendo multas y condenas carcelarias más duras). Esto, amigos, es el SMORC, con sus inequívocas repercusiones en la aplicación de la ley, el castigo y la deshonestidad en general”. (Ariely, 2012. p. 9)

El enfoque de Becker sobre la deshonestidad se compone de tres elementos básicos: (1) el beneficio que se puede llegar a obtener con el crimen; (2) la probabilidad de ser descubierto; y (3) el supuesto castigo, en su caso. Si compara el primer

componente (el beneficio) con los otros dos (los costes), el ser humano racional puede determinar si merece la pena cometer un delito concreto. (Ariely, 2012). Partiendo de lo anterior, se puede concluir que, al igual que lo hace el modelo, lo importante es la aplicación de la ley, así como el establecimiento de mecanismos que permitan atrapar al infractor, y el aumento de la magnitud del castigo y la sanción. Un corrupto que sabe que si roba tendrá una pena mayor al valor de lo robado, se lo pensará dos veces y quizás hasta tres para delinquir. (Ariely, 2012)

El enfoque aquí adoptado sigue el análisis habitual de los economistas sobre la elección y asume que una persona comete un delito si la utilidad esperada para él excede la utilidad que podría obtener usando su tiempo y otros recursos en otras actividades. Algunas personas se convierten en "criminales", por lo tanto, no porque su motivación básica difiera de la de otras personas, sino porque sus beneficios y costos difieren.



Mapa Conceptual 5 Diagrama del modelo de Gary Becker. Fuente: Fajnzylber P Lederman D. y Loayza N.; *Determinants of Crime Rates in Latin America and the World, and Empirical Assesment; the World Bank; 1998.*

Según la teoría clásica, los factores que considera un individuo son: la ganancia que puede obtener de cometer tal acto, la probabilidad de ser descubierto al cometer el acto y la magnitud del castigo que podría recibir en ese caso (Allingham & Sandmo, 1972; Becker, 1968). Esta teoría es ampliamente respaldada y utilizada en la economía clásica sin embargo hay otros factores que se han incluido para comprender los motivos de los individuos.

¿Por qué las personas son deshonestas?

Arraigado en la filosofía de Thomas Hobbes, Adam Smith y el estándar económico modelo de comportamiento humano racional y egoísta (es decir, homo economicus) es la creencia de que las personas llevan a cabo los actos deshonestos consciente y deliberativamente por el beneficio y costo del acto deshonesto. (Becker 1968; Allingham y Sandmo 1972). Además de ser central en la teoría económica, esta visión externa de costo-beneficio juega un papel importante en la teoría del crimen y el castigo, que constituye la base para la mayoría de las medidas políticas destinadas a prevenir la deshonestidad y orienta los castigos contra quienes exhiben comportamientos deshonestos. En resumen, esta perspectiva estándar de costo-beneficio externo genera tres dudas sobre las fuerzas que se espera que aumenten la frecuencia y la magnitud de la deshonestidad: mayor magnitud de recompensas externas (Ext-H1), menor probabilidad de ser atrapado (Ext-H2), e inferior magnitud de la pena (Ext-H3).

Desde una perspectiva psicológica, y además de consideraciones financieras, otro conjunto de aportes importantes a la decisión de si ser honesto (o no) se basa en recompensas internas. Los psicólogos muestran que, como parte de la socialización, las personas internalizan las normas y valores de su sociedad. (Campbell 1964; Henrich et al. 2001), que sirven como punto de referencia interno con los que una persona compara su comportamiento.

Una explicación más clara de la deshonestidad siguiendo el modelo de Lewicki (1984) planteó la lógica detrás del acto deshonesto (mentir) desde un punto de vista puramente económico: mentiremos siempre que el beneficio supere el coste y riesgo de ser descubierto. Posteriormente se comprobó que en situaciones reales también hay que tener en cuenta cuestiones éticas y morales. Ariely (2012) muestra más bien que nuestro sentido de la moralidad está asociado al grado de engaño con el que nos sentimos cómodos. En esencia, engañamos hasta el nivel que nos permite conservar nuestra imagen de individuos razonablemente honestos. Aunque la mayoría de las personas no han calculado (menos aún anunciado) su índice aceptable de mentiras, el planteamiento general parece bastante certero; cada uno tiene un límite sobre cuánto puede mentir antes de convertirse en «pecador». El funcionamiento interno del

factor de tolerancia: el frágil equilibrio entre los contradictorios deseos de conservar una imagen positiva y sacar partido del engaño.

Este factor que no se consideraba anteriormente: el autoconcepto (Mazar, Amir & Ariely, 2008).

Consistente con esta teoría hay algunos estudios que demuestran que existen costos intrínsecos a mentir. Se le conoce como desutilidad al mentir y puede ser provocada por costos emocionales (Gneezy, 2005), por el sistema de recompensa, entre otros. Así es como algunos sostiene que la preocupación por la reputación también está involucrada, donde el individuo decide entre un beneficio a corto plazo y un costo a largo plazo, siendo estos la ganancia que perciba y el efecto en su reputación (Gino & Ariely, 2012).

Con esta información, deducimos que la deshonestidad tiene una simple fórmula:

$$Dh = B - (P * C) - Cm$$

Deshonestidad = Beneficio – (Probabilidad de ser detectado * Castigo) – Coste moral

Para que realmente sea conveniente ser deshonesto, el beneficio (B) debe ser mayor que el castigo (C) y mayor que la probabilidad de ser detectado (P), como indicaba Lewicki (1984) y a este se le debe añadir el propio coste moral.

Para completar, Fischbacher y Föllmi-Heusi (2013) decían que el sujeto mentiría si los beneficios de mentir superan los beneficios de ser honesto, teniendo en cuenta los costes. De modo que no sólo basta con que mentir sea beneficioso, sino que el sujeto también delibera la opción de ser honesto y tiene en cuenta su correspondiente beneficio.

A continuación, explicaré cada una de las partes que conforman la fórmula:

El beneficio (B) Ariely y Mazar (2006) consideran que además de incentivos externos (como pueden ser los económicos) también existen incentivos de carácter interno que influyen en los individuos. Mazar et al (2008) decían que las personas mienten en el día a día por numerosos motivos, entre los cuales, por ejemplo, están el

querer dar una mejor imagen de sí mismo hacia los demás, ocultar una visión divergente sobre algo, para reducir conflictos evitarle mayor sufrimiento con la verdad.

El coste: (Probabilidad de ser detectado * Castigo) – Cm Ariely y Mazar (2006) explicaban que para evitar una conducta deshonestas, por causas externas, había que aumentar la probabilidad de detectar al mentiroso, o bien aumentar el castigo. De esta forma, alguien que se estuviera planteando llevar a cabo una conducta deshonestas, viera más costoso y arriesgado hacerlo y se decantase por actuar con corrección. Ariely (2012) cita el «El mito del anillo de Giges», de Platón, un pastor llamado Giges encuentra un anillo que lo vuelve invisible. Con este nuevo poder, decide delinquir a lo loco. Así que viaja a la corte del rey seduce a la reina, con la que conspira para matar al rey y apoderarse del reino. Al contar la historia, Platón se pregunta si hay alguien vivo que pueda resistir la tentación de aprovecharse del poder de la invisibilidad. Así pues, la cuestión es si la única fuerza que nos impide llevar a cabo fechorías es el miedo a ser vistos por los demás (un par de milenios después, J. R. R. Tolkien ahondó en el tema en El señor de los anillos). Ariely (2012) "A mi juicio, el mito de Platón ilustra muy bien la idea de que los entornos grupales pueden inhibir la propensión a engañar. Cuando trabajamos en un equipo, puede que otros miembros del mismo actúen informalmente como monitores, de modo que, sabiendo que estamos siendo observados, nos sentimos menos inclinados a actuar con deshonestidad".

El castigo o sanción (C) Ariely (2012) explica la idea de que la deshonestidad puede transmitirse de una persona a otra mediante el contagio social, sugiere que, para ponerle freno, necesitamos adoptar un enfoque distinto. Por lo general, tendemos a considerar que las infracciones menores son precisamente esto: triviales e intrascendentes. Los deslices pueden ser insignificantes, pero cuando se acumulan dentro de una persona, en muchos individuos y en grupos, quizá transmitan la señal de que es aceptable comportarse mal a gran escala. Transmitida de una persona a otra, la deshonestidad tiene un efecto lento, furtivo, socialmente corrosivo. Mientras el «virus» muta y se propaga de una persona a otra, se desarrolla un nuevo código de conducta, menos ético. Y aunque todo es sutil y gradual, el resultado final puede ser un desastre. Éste es el verdadero coste aun de casos secundarios de engaño y el

motivo de que tengamos que estar más alerta en nuestros esfuerzos por dominar incluso las infracciones más insignificantes.

Ariely (2012) cita la Teoría de las Ventanas Rotas, base de un artículo escrito por George Kelling y James Wilson en Atlantic en 1982. Kelling y Wilson sugerían un componente crítico de mantenimiento del orden en barrios peligrosos, que no consistía simplemente en poner más policía de ronda. Según su idea, si las personas de una zona deteriorada ven un edificio con unas cuantas ventanas rotas desde hace tiempo, tendrán la tentación de romper aún más ventanas y dañar más el edificio y los alrededores, lo que crea un efecto de desolación. Basándose en la Teoría de las Ventanas Rotas, para impedir el vandalismo proponían una estrategia sencilla: arreglar los problemas cuando son pequeños. Si reparamos cada ventana rota (y otras secuelas de malas conductas) de inmediato, otros potenciales delincuentes se lo pensarán mejor antes de portarse mal. Aunque es difícil demostrar o refutar la Teoría de las Ventanas Rotas, su lógica es aplastante. Sugiere que no hemos de excusar, pasar por alto ni perdonar delitos menores, pues las consecuencias pueden ser aún peores. Esto es especialmente importante para quienes están en un primer plano: políticos, funcionarios públicos, celebridades o presidentes de multinacionales.

El coste moral: Cm. Ariely y Mazar (2006) indicaban que había algunas situaciones que hacían reducir la frecuencia de comportamientos deshonestos por parte de los sujetos, porque aumentaba su sensación de conciencia sobre su ser (aumentaba el coste moral de mentir). Entonces, dependiendo de la sociedad que rodee al individuo este será más o menos estricto con sí mismo a la hora de juzgar sus propios actos, porque prevalecerán determinadas normas o valores sociales con los que se verá afectado.

Ariely y Mazar (2006) describían tres “conductores de la deshonestidad”, de los cuales tres están relacionados con la introspectiva del individuo:

- La falta de normas sociales, de orden en la sociedad.
- La falta o escasez de conciencia
- El autoengaño, para creer que no se está siendo deshonesto

Estos 3 conductores que enumeran Ariely y Mazar hacen que los individuos que tienen conductas deshonestas no sufran coste moral, o les sea disminuido,

haciéndolos así más propensos a mentir. Como se indicó antes, Pascual-Ezama (2015) decía que los individuos buscan maximizar sus beneficios hasta el punto en el que no dañen la percepción positiva que tengan sobre sí mismos. Es decir, este coste moral es el propio pesar de los malos actos, la destrucción de lo que el individuo considera su propia imagen, o vulgarmente dicho 'tener la conciencia tranquila'.

2.2.10. Teoría de un Mundo Justo (Lerner, 1980) Lerner y Simmons, 1966; Montada, 1998; Zuckerman, 1975). Rubin y Peplau (1975)

La forma fundamental en que se organiza la experiencia humana es a través de la creencia en un mundo justo (BJW) en español (CMJ). Afirma que las personas obtienen lo que se merecen (Lerner, 1980) Lerner y Simmons, 1966, p. 204); (Montada, 1998; Zuckerman, 1975). Rubin y Peplau (1975) dividieron el desarrollo de la creencia en tres orígenes: primero, la cultura occidental, enfatizando la recompensa y el castigo después de comportamientos "buenos" o "malos" en los cuentos de hadas y mitos, así como en religiones monoteístas; segundo, un psicológico necesario para el cambio del "principio de placer" al "principio de realidad", que implica retrasar la gratificación basada en la noción de que dicha acción será recompensada más adelante (Lerner, 1974); tercero, un desarrollo cognitivo y moral, basado en Piaget (1965), donde los niños perciben a las autoridades como omniscientes. Por lo tanto, si alguien es castigado o recompensado, debe ser debido a las acciones anteriores de esa persona. Aunque esta "injusticia inmanente" tiende a disminuir a través de un proceso de maduración y experiencia (Rubin y Peplau, 1975), podría perdurar en parte en la edad adulta (Callan, Sutton y Dovale, 2010).

La creencia en un mundo justo es una creencia ampliamente compartida a nivel social, siendo objeto de un amplio aprendizaje social con finalidad instrumental. Rubin y Peplau (1975) indican que esta creencia tiene fundamentos culturales, es decir que es objeto, (por lo menos en sociedades occidentales), de una difusión social: a los niños se les enseña desde su primera infancia que el

mundo es justo, que la recompensa está atada a la virtud y el castigo a la maldad, que el trabajo en la escuela es recompensado y que la pereza conduce a la obtención de malas notas. Por su parte, la mayoría de las religiones occidentales monoteístas predica la creencia en el mundo justo: afirman que, hasta en ausencia de recompensa inmediata, una recompensa vendrá tarde o temprano. En línea con lo anterior, las investigaciones de Piaget (1965) y Kohlberg (1963), sobre el desarrollo cognitivo y el espíritu del niño, muestran así como hacia la edad de 6 años, el 86 % de los niños comparten esta creencia, desvalorizando a las víctimas y admirando a la gente feliz, con base la creencia mágica en una "justicia inmanente" (Piaget, 1965, p. 256) según la cual una falta provoca automáticamente su propio castigo. Así, cuando se cuenta a los niños historias donde uno de los suyos se hiere después de haber desobedecido a sus padres, ellos interpretan la herida como un castigo. Más globalmente, los niños consideran a sus padres autoridades omniscientes capaces de definir lo que está bien y es justo: si alguien es castigado por un adulto, ésta es la prueba de que ese alguien es falible.

Esta difusión cultural es funcional: permite pasar del principio del placer (donde la recompensa es inmediata) al principio de realidad (donde la recompensa es tardía). Los adultos les enseñan esta creencia a sus niños para animar los comportamientos buenos, el esfuerzo, el trabajo, el respeto de la autoridad y de las instituciones. Y aunque, con la maduración y la experiencia (particularmente de la injusticia), esta creencia va siendo abandonada poco a poco, queda allí -aún debilitada-, siempre presente en el interior de todo adulto. Porque como Dalbert (2001) lo subraya, la creencia en un mundo asegura una función de adaptación que preserva el equilibrio psíquico del individuo.

Más específicamente, Dalbert (2001; 2009) señala que esta creencia cumple tres funciones: 1) dota al individuo de la confianza de ser tratado de modo justo por otros y de no ser víctima de un acontecimiento desgraciado (función de confianza); 2) abastece una estructura conceptual al individuo (función de asimilación); 3) establece un contrato personal donde el individuo valora actuar

de modo justo en toda circunstancia (función motivacional). Lerner y Miller (1978) también indican que sin esta creencia, los individuos no podrían regular sus comportamientos sociales diarios ni comprometerse en fines a largo plazo fijándose comportamientos que consideran adecuados para alcanzar sus objetivos.

Desde otro plano, se ha observado que la creencia en el mundo justo está vinculada al fervor religioso (Sorrentino y Hardy, 1974), y que ésta se plasma en la ética protestante (Lerner, 1973) o en la asistencia frecuente a las iglesias y las sinagogas (Rubin y Peplau, 1973). Rubin y Peplau (1973), Zuckerman y Gerbasi (1975b), Collins (1974) comprueban también que la creencia en un mundo justo está ligada al hecho de considerarse a uno mismo como la causa de los refuerzos que se reciben (es decir, con atribuciones internas en materia de "locus of control"), siendo así la creencia en el mundo justo un elemento necesario para que los individuos creen en su eficacia personal, o en su capacidad de obtener refuerzos positivos gracias a sus acciones.

2.2.11. Teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1958)

Lawrence Kohlberg retoma los fundamentos psicológicos de Jean Piaget y los amplía para formular su teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral. Kohlberg se basa en el planteamiento piagetiano del avance de una moralidad heterónoma hacia una moralidad autónoma, pero con base en sus investigaciones con adolescentes concluye que la madurez moral no se consigue con la etapa de autonomía moral propuesta por Piaget. Considera que existen principios morales de carácter universal que no se aprenden en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro, de tal manera que elabora un esquema de desarrollo moral, en seis estadios progresivos, que abarca el razonamiento del niño, del adolescente y del adulto, en donde los dos primeros estadios corresponden a las etapas piagetianas (Barra, 1987). El planteamiento de Kohlberg establece la evolución de la moralidad en tres niveles

de razonamiento moral organizados jerárquicamente, cada uno compuesto por dos estadios: 1) Nivel Preconvencional. 2) Nivel Convencional y 3) Nivel Postconvencional.

Cada estadio implica una diferencia cualitativa en estructuras o formas de pensamiento. La transición de un estadio al siguiente requiere que los individuos reorganicen sus estructuras hacia formas de pensamiento más avanzadas; esto sucede cuando en las personas surge el conflicto cognitivo que implica reconocer que sus estructuras actuales o formas de pensamiento no son las adecuadas al momento de enfrentar ciertas situaciones de su realidad social. El conflicto cognitivo puede surgir de contradicciones internas o resultar de la confrontación con determinados acontecimientos o con el razonamiento de los demás. El enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg concibe el desarrollo moral como producto de la interacción entre estructuras del individuo y las del medio ambiente. (Barra, 1987; Bonilla y Trujillo, 2005). Uno de los factores básicos que influyen en el desarrollo moral es el desarrollo cognitivo. Kohlberg coincide con Piaget en que el desarrollo cognitivo es una condición necesaria para el desarrollo moral, esto es, un individuo no puede tener un nivel de juicio moral mayor que su pensamiento operacional, ya sea concreto o formal. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral, ya que solo estando la persona en el estadio de operaciones formales puede razonar en abstracto. Sin embargo, el desarrollo cognitivo no conduce directamente al desarrollo moral (Barra, 1987; Bonilla y Trujillo, 2005; Mestre, Pérez y Samper, 1999). Otro factor determinante para el desarrollo moral es la experiencia social; la interacción con diferentes grupos sociales (familia, escuela, trabajo, compañeros) que permita al individuo ubicarse desde la perspectiva de los otros y ponerse en su lugar; que le brinde la oportunidad de sentirse responsable y participe de la sociedad. La participación social y asunción de roles son una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo moral (Barra, 1987; Bonilla y Trujillo, 2005).

En el nivel preconvencional, las normas y las expectativas de la sociedad son algo externo al niño. Sus acciones se basan en satisfacer sus propias necesidades e intereses. Su razonamiento moral está controlado por recompensas y castigos

externos o bien por intercambio de favores. El individuo juzga lo justo desde su interés egoísta. Este tipo de razonamiento es característico de niños pequeños (Barra, 1987; Patiño, 2007, Zerpa, 2007).

En el nivel convencional, las personas se asumen como miembros de la sociedad y actúan de acuerdo a lo que la sociedad espera de ellos; basan sus acciones en mantener las expectativas de la familia, grupo o nación a la que pertenecen. Los individuos se identifican con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo; el comportamiento correcto radica en conservar el orden social, lo que justifica el cumplimiento y el respeto a las normas vigentes. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades (Barra, 1987; Patiño, 2007, Zerpa, 2007).

En el nivel postconvencional o de principios, la persona se distancia de las normas y expectativas ajenas y define su propio código moral. La acción correcta tiende a ser definida en términos de los derechos generales del individuo, lo que conduce a la posibilidad de cambiar las leyes en términos racionales de utilidad. Lo correcto es definido por la decisión de la conciencia (lo que denota autonomía moral) de acuerdo a los principios universales de justicia, reciprocidad e igualdad de los derechos humanos, así como por el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Este nivel, el más difícil de encontrar, puede surgir durante la adolescencia o el comienzo de la adultez, y caracteriza el razonamiento de solo una minoría de adultos (Barra, 1987; Patiño, 2007, Zerpa, 2007).

Kohlberg diseñó la Entrevista de Juicio Moral (Moral Judgement Interview; MJJ) como metodología para determinar el estadio de desarrollo moral de las personas. Este instrumento se compone por dilemas morales hipotéticos, que son historias cortas que describen situaciones que plantean un conflicto de índole moral. De esta manera, en cada dilema un personaje se enfrenta a la necesidad de escoger entre dos valores que entran en conflicto, como lo son el valor de la vida contra el valor de la ley, o el valor de la autoridad contra el valor del contrato.

La perspectiva kohlbergiana expone que la provocación del conflicto y el asumir el punto de vista del otro estimulan el juicio moral, ya que el individuo ante tal situación recurrirá a formas más avanzadas de razonamiento para resolver el conflicto y se ubicará en el lugar de los otros para encontrar soluciones justas. Uno de los dilemas clásicos utilizado por Kohlberg es el dilema de Heinz, el cual se menciona a continuación:

“En Europa, una mujer estaba gravemente enferma (próxima a morir) de un tipo especial de cáncer. Había un medicamento que los médicos creían que podía salvarla. Era una forma de radio que había descubierto recientemente un farmacéutico de la misma ciudad. El medicamento era costoso de fabricar y el farmacéutico cobraba diez veces la cantidad que le había costado hacerlo. Pagaba 200€ por el radio y cobraba 2000€ por una pequeña cantidad de la medicina. El marido de la enferma, Heinz, visitó a todos sus conocidos para pedir prestado el dinero e intentó todos los medios legales, pero solo pudo reunir 1000€, la mitad del coste. Le dijo al farmacéutico que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagarlo más tarde. Pero el farmacéutico dijo: "No. Yo he descubierto la medicina y quiero ganar dinero". Así que, habiendo intentado todos los medios legales, Heinz se desespera y piensa asaltar la farmacia y robar el medicamento para su mujer. ¿Debe Heinz robar el medicamento?” (Colby y Kohlberg, 1987).

La persona responde a una serie de preguntas estándar en donde expone tanto lo que considera la mejor manera en que el personaje debería resolver el dilema, así como los motivos o razones que justifican la elección. Posteriormente, el investigador analiza las respuestas centrándose en el razonamiento moral del individuo (Barra, 1987). Si bien Kohlberg reconoce que los dilemas hipotéticos no provocan la misma intensidad de sentimientos que se viven ante situaciones eventos reales, aclara que se utilizan las mismas estructuras cognitivas de toma de perspectiva de los otros en los juicios morales, tanto en los dilemas reales como hipotéticos (Bonilla y Trujillo, 2005).

Los dilemas morales son la herramienta didáctica característica en la medición del desarrollo moral de los individuos, así como en los programas de intervención educativa para estimular el desarrollo del razonamiento moral. (Bonilla Trujillo, 2005; Cortina y Martínez, 2001).

Las experiencias que vinculan a los individuos con su realidad social le permiten identificarse con su propia comunidad, de modo que reconocen las normas morales correctas que se consideran vigentes. Posteriormente son capaces de distinguir las normas comunitarias convencionalmente establecidas de los principios universalistas de justicia, que le permiten valorar el grado de moralidad de las normas en cualquier comunidad, incluyendo la suya. Lo anterior corresponde a la evolución de una moralidad convencional a una moralidad postconvencional, según el esquema propuesto por Kohlberg. Es importante enfatizar que las normas y principios emergen a partir de las experiencias de interiorización social. (Bonilla y Trujillo, 2005; Cortina y Martínez, 2001)

2.2.12. La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Kohlberg (1958) y la Teoría de la Socialización Moral de Hoffman (1992) (Comparación)

En las últimas décadas el estudio del desarrollo moral se ha guiado por dos teorías psicológicas dominantes: la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg (Pérez y García, 1991) y la Teoría de la Socialización Moral de Hoffman. Para Kohlberg la cognición es el fundamento de la moralidad, mientras que Hoffman resalta el rol de la simpatía y la empatía en la conducta moral, en particular la conducta altruísta (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley & Shea, 1991). En definitiva, se plantea si es fundamentalmente el desarrollo cognitivo del sujeto el que potencia la capacidad de razonamiento moral, o si por el contrario los componentes afectivos y emocionales influyen en el uso de principios morales y en la conducta que el sujeto decide llevar a cabo (Pérez Delgado y Mestre, 1995).

En la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que

manifiesta una orientación 'interna' ha logrado una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores, y tiende a actuar de acuerdo con ella. Desde la teoría de la socialización moral de Hoffman, el desarrollo moral se refiere en primer lugar a una transmisión al niño de normas morales y valores por parte de la sociedad, en este caso la orientación 'interna' refleja una internalización de estas normas y valores. Esta internalización y motivación depende fundamentalmente, según la teoría del autor, del cultivo de un importante afecto moral o empatía (Gibbs, 1991; Hoffman, 1992).

Hoffman define la empatía como "una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo", dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta prosocial (Hoffman, 1992, p. 61). Según Hoffman debe haber un paralelismo entre los sentimientos y afectos con los pensamientos, principios morales y tendencias comportamentales. "Sería razonable imaginar que en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida: el principio puede activarse primero y luego provocarse su efecto empático asociado" (Hoffman, 1992, p. 71). A partir de la teoría del autor, la empatía puede contribuir sustancialmente al juicio moral y a la toma de decisiones.

2.2.13. Teoría de la Comparación Social Leon Festinger (1954)

Festinger (1954) propuso que los individuos buscarán hacer comparaciones con otros similares. Es decir, en ausencia de oportunidades para hacer comparaciones objetivas, los individuos intentarán identificar a otros que tengan dimensiones similares como género, edad, experiencia, etc., evaluándose a sí mismos en comparación con otros similares utilizando criterios más subjetivos. Identificar las similitudes y diferencias percibidas entre uno mismo y los demás es un fenómeno social omnipresente que permite a los individuos comprender mejor no solo a sí mismos, sino

también a los demás, y así navegar con más éxito en su mundo social, identificar los procesos por los cuales los individuos reducen la incertidumbre con respecto a algún aspecto del yo a través de comparaciones sociales con otros (Festinger (1954).

Según Wilkinson (2001), "la capacidad de realizar comparaciones sociales, por lo menos en términos de fuerza relativa y rango social, tiene que ser parte de las habilidades de supervivencia que todo animal necesita para evitar confrontaciones inútiles o peligrosas en la jerarquía dominante" (p. 81-82). En el referenciado artículo de Leon Festinger (1954) citado por Gómez-Jacinto (2005) sobre la comparación social se dice que usamos a las otras personas como fuentes de comparación para evaluar nuestras propias actitudes y aptitudes cuando no es posible la comparación con normas objetivas. ¿Qué motiva estas comparaciones sociales? Los seres humanos realizan comparaciones sociales porque tienen una necesidad intensa de evaluarse y, para ello, a veces deben compararse con los demás. También se hacen comparaciones para la mejora de uno mismo. La teoría de la comparación social trata de la búsqueda de nosotros mismos, de la búsqueda de información relevante para el yo y de las formas en las que la gente consigue autoconocimiento y descubre la realidad sobre sí mismos (Buunk y Brenninkmeyer, 2000).

La consecución del éxito social precisa de alguna capacidad para hacer un análisis interno del coste-beneficio que puede proporcionar una determinada conducta competitiva. No sería adaptativo que un individuo compitiese continuamente y desafiase permanentemente a los demás, con el riesgo de sufrir algún daño y la pérdida de energías necesarias para otras tareas de supervivencia. La comparación social es una herramienta para hacer un balance de los costes y riesgos que pueden tomarse en los desafíos con otros congéneres; un mal cálculo puede tener consecuencias desastrosas para la propia integridad. Quizá por ello, en la mayoría de las especies vertebradas, las interacciones sociales que producen asimetrías de rangos sociales adoptan la forma de conductas agonísticas rituales (Gilbert, Price y Allan, 1995).

Una pregunta secundaria es, "¿con quién se compara la gente?" En términos generales, las personas se comparan con las que son similares (Festinger, 1954; Goethals y Darley, 1977), ya sean similares en características personales (por ejemplo, género, origen étnico, color de cabello, etc.) o en términos de rendimiento (por ejemplo,

ambos tienen una capacidad comparable o ambos están codo a codo en una carrera). Por ejemplo, un tenista casual no comparará su desempeño con el de un profesional, sino con el de otro tenista casual. Lo mismo es cierto para las opiniones. Las personas harán referencias cruzadas de sus propias opiniones sobre un tema con otros que sean similares a ellos en lugar de diferentes (por ejemplo, origen étnico o situación económica).

2.3. Deberes Escolares

2.3.1. Definición de tareas escolares

Uno de los planteamientos tradicionales, tomado de la definición de (Eddy 1984 p.71), dice que las tareas son: “las actividades para realizar fuera de clase que se proponen a los alumnos fundamentalmente como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar”.

En una primera aproximación de la definición de tareas sería aquellas actividades o trabajos que un profesor manda a sus alumnos y se realizan fuera del horario escolar. Suelen hacerse en un entorno doméstico, a veces con ayuda de los padres y otras veces no.

La definición referenciada en la mayoría de documentos analizados para este trabajo recoge la citada por “Cooper (2001, pág. 3): “tareas asignadas a los estudiantes por profesores de la escuela que han de llevarse a cabo durante horas no escolares. Quedan excluidas las tareas guiadas en la escuela, las clases realizadas en casa desde otros recursos como vídeo, audio, internet... y las actividades extraescolares como las deportivas”. Esta definición se centra en la escuela, e incluso para hacer referencia al otro contexto que es el familiar, lo referencia como “fuera de clase”. En esta misma línea, existen más definiciones como la de “cualquier actividad que se pida a los estudiantes de la escuela para completar fuera del horario lectivo” recogida en el material preparado por el Departamento de Educación y de las artes de Queensland (2004, p. 6).

Una de las definiciones académicas a considerar es: “proceso de aprendizaje formal en un contexto no formal. “Aquellas tareas asignadas por los maestros a los estudiantes para realizarlas fuera del horario escolar, con el fin de que las habilidades y conocimientos adquiridos puedan transferirse a otros ambientes” (Cooper en Pan, Irene, Regueiro, Bibiana, Ponte, Beatriz y otros, 2013, p.13). Por otro lado, Keith (1986 pág. 6) define los deberes como “un trabajo que los profesores asignan habitualmente a sus alumnos para completar fuera del período normal de clase”.

Otros autores como González, Carolina y Reina (1997 pág. 88) realizan una breve y a su vez sugerente definición. Entienden los deberes como “un aprendizaje formal en contexto no formal” Capítulo 1 Organización, didáctica y realización de los deberes escolares, añadiendo que no se trata necesariamente de nuevos aprendizajes. Esta definición da importancia a la conexión de los dos sistemas diferentes, sin citar expresamente ni la palabra “escuela”, ni “profesor”, ni “alumnado”, ni lo “no escolar”. Su referencia es a aprendizajes en los que se implican dos contextos tan diferentes para los aprendizajes como son la escuela y la familia (contextos formales y no formales)”. A partir de esta definición, se puede intuir cierto riesgo de conflictividad y de posible confusión de creencias y roles que tienen que jugar los adultos del contexto no formal en aprendizajes formales de los niños y jóvenes escolares. Lo cual a criterio personal devalúa el sentido de igualdad en el rendimiento académico, ya que algunos cuentan con una ventaja externa al contar con apoyo familiar para obtener puntajes mayores en sus respectivas calificaciones.

2.3.2. Historia de los Deberes Escolares

Según Valle Arias, (2014), la investigación educativa cuenta con un estudio importante sobre los deberes escolares de más de 60 años, en el que destacan autores como Harris Cooper, Lyn Corno o Joyce Epstein por su influencia en este campo. Desde inicios del Siglo XX existen estudios sobre los deberes escolares, pero no acaban de ser concluyentes en sus efectos. Cooper y Valentine (2001) revisan un gran número de estudios empíricos entre los cuales encuentran la frágil conceptualización

de muchos que, incluso en ocasiones, contienen errores de tipo metodológico arriesgando la validez de los resultados.

El origen de los deberes se remonta a la Edad Media cuando estos eran utilizados “con el fin de adquirir conocimientos religiosos mediante actividades de copias y repeticiones para lograr su memorización y la fijación del conocimiento” (Ganem et al., 2014, p.147).

Pero vamos a adelantarnos para avanzar en lo que me interesa “En 1920 las tareas escolares fueron instauradas en el sistema educativo como tareas extra que los alumnos debían llevarse a casa para hacerlas por las tardes y entregarlas en un tiempo límite, desde entonces, el propósito ha ido cambiando” (Cooper, 1989)

Al comienzo, los deberes se establecieron como una actividad para ayudar a la memorización de un material, con el tiempo, ese propósito cambió y su fin era la resolución de problemas. Por ello, alrededor de los años cincuenta se comenzó a ponderar el papel de las tareas como algo relevante en el sistema de la educación. Hacia la década de los sesenta la concepción de los deberes se vio influida por el movimiento hippie. Ésta nueva manera de pensar les otorgaba gran importancia a las actividades al aire libre y a las bellas artes, dándole importancia a la creatividad y a la vida social. Aunque se mantenía una idea tradicional de los deberes, estos empezaron a ser cuestionados argumentando que la sobrecarga de deberes tenía consecuencias negativas para la salud mental de los alumnos. Posteriormente, en los 80 volvió a crecer el interés por los mismos. En general, “se puede decir que los deberes escolares a lo largo de la historia han tenido un carácter cíclico” (Cooper, 2001).

De la historia de los deberes escolares se pueden destacar dos conclusiones importantes: por un lado, la mayoría de los educadores creen que los deberes escolares son un importante complemento para las actividades académicas desarrolladas en el aula (Mourao, 2009) y, por otro lado, a lo largo del tiempo los deberes escolares siempre fueron más sensibles a las presiones sociales y económicas que a los resultados de la investigación sobre su eficacia y sus implicaciones en el ámbito escolar de los alumnos (Mourao, 2004; Rosário, Mouráo, Núñez, González, Pienda y Solano, 2006).

Independientemente, en este momento, la mayoría del profesorado utiliza los deberes escolares en su aula de un modo “intuitivo”, sin tener en cuenta la literatura científica ni las investigaciones recientes sobre deberes escolares. Este tipo de actuación, no contribuye a deshacer mitos y mejorar el campo de acción de los deberes (Corno, 1996).

2.3.3. Tipos de Deberes Escolares

En realidad, no existe una clasificación universalmente aceptada sobre los tipos de deberes que hay, pero en general según (López, 2003) en su libro, *Tareas sin Peleas*, se puede hablar de las características de algunas de ellas.

Atendiendo a algunas características podría diferenciar algunos tipos de deberes escolares:

a) Tareas para repasar: son aquellas que ejercitan o refuerzan lo aprendido en clase, como por ejemplo ejercicios de matemáticas y problemas. Estas tareas ayudan a memorizar conceptos que ya se han visto con anterioridad.

b) Tareas de búsqueda de información específica: Buscan que los alumnos busquen y averigüen un tipo de información específica para poder elaborar un proyecto en particular, como por ejemplo carteles, gráficos, recortes.

c) Tareas que se utilizan para ampliar lo visto en clase: Como su propio nombre indican, las tareas amplían las destrezas aprendidas en clase. Son aquellas que van más allá de lo estudiado en clase y profundizan en más conceptos para ayudar a ampliar también el conocimiento sobre algo.

c) Tareas que despiertan la curiosidad e incentivan la creatividad: Su objetivo es que los niños piensen más allá de los aprendizajes convencionales y que desarrollen la imaginación y fomenten su capacidad de expresión.

De acuerdo con Eddy (1984), “las tareas se dividen en dos grupos: las de práctica, en que se refuerzan las habilidades o conocimientos recién adquiridos y son más efectivas cuando son evaluadas por el profesor, y las de preparación, en que se intenta proveer información que sustente lo que se verá en la clase. Algunas actividades de preparación son leer y buscar información bibliográfica”.

2.3.4. Factores Que Influyen en los Efectos de las Tareas Escolares.

Los efectos de los deberes pueden estar mediados por distintos factores, es decir, las tareas pueden conducir a efectos más o menos positivos dependiendo de distintos aspectos. A veces el que maestro conozca a los niños y niñas a los que da clase todos los días determina como mandar deberes. También es importante que el maestro conozca la situación familiar de cada niño y niña, puesto que no es lo mismo un alumno cuente con un gran apoyo familiar y exista un clima de trabajo favorable donde los padres se impliquen 100% con el pequeño, a otra familia donde sobreabunde el analfabetismo y los padres y madres no sepan leer y escribir, o simplemente no lleguen al nivel en el que el niño está. Esto, como hemos visto anteriormente supone un inconveniente para el niño, ya que le puede causar un nivel de estrés importante, y, que la hora de los deberes escolares se convierta para el en un momento indeseado.

Por ello, no es solamente el hecho de mandar deberes, sino cómo los mandamos, de qué forma el niño piensa que está haciendo los deberes rutinarios de todos los días o está “jugando” mientras busca información, hace un mural y sin darse cuenta se interesa poco a poco de los conceptos que se van dando en clase.

Tras estudiar las ventajas e inconvenientes que tiene el hecho de mandar deberes, nos tendríamos que posicionar en un nivel medio sin extremos, y absorber lo beneficioso de cada situación. La metodología que lleve a cabo el maestro irá en función de qué tipo de maestro sea y cuando mande deberes lo hará de un método y otro, siendo así creativo, innovador y alegre para el niño, mientras que de otra manera podrá ser el método tradicional en el que el niño abre el libro por una página y hace los ejercicios de esa página y así sucesivamente.

En diversas ocasiones hemos escuchado a los niños preguntar por qué o para qué tienen que hacer deberes, y, no hay nada más desolador que un niño no sepa el motivo por el que hace una determinada tarea, por ello, es obligación del maestro detallar con claridad para qué sirve el trabajo extra que se le está mandando para casa. Hago una breve reflexión de esto tomando la cita “el tiempo de la vida activa del menor en nuestra sociedad es un tiempo ocupado por las consecuencias del hecho de estar

escolarizado” (Gimeno Sacristán, 2008aa, p. 107). Todo ello con el deseo compartido de buscar un bien común para niño o el adolescente.

En ocasiones, pensamos que mandar muchos deberes a los niños ayuda al rendimiento escolar y nos olvidamos del tiempo que invierten en las actividades. No por el hecho de mandar una cantidad considerable de deberes el niño va a aprender más, porque no se debe a la cantidad sino a la calidad. De hecho, hay estudios que indican que el tiempo medio dedicado por los alumnos a los deberes está decreciendo según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). A pesar de que existe una correlación positiva entre cantidad de tiempo dedicado a hacer los deberes y resultados académicos obtenidos por el estudiante, la OCDE (2010) ha detectado que entre el 2003 y el 2012 ha bajado el número de horas semanales de deberes en casi todos los países incluido España (de 7,4 a 6,5 horas a la semana) y puede ser debido a la importancia creciente de internet, las redes sociales y los ordenadores. Esto podría deberse a que los estudiantes emplean en internet su tiempo libre, aunque también podría ser debido a que los profesores estén asignando menos deberes a sus alumnos como resultado de las noticias continuas sobre padres que no están de acuerdo con que sus hijos traigan deberes a casa.

Diversas investigaciones, (Cooper, 1989) muestran que “a los niños hay que mandarles actividades cortas y concretas donde tengan claro lo que se le pide y así poder tener un periodo de concentración más corto e intenso que de manera contraria. Es muy importante que los niños se sientan satisfechos del trabajo que hacen, y es mucho más probable que consigan este objetivo si las tareas son cortas y las pueden realizar en un periodo de tiempo corto”.

No solo la cantidad de deberes realizados ha suscitado interés, sino el tiempo que el alumnado les dedica también ha despertado mucha curiosidad y controversia. Por ello, mientras que en algunas investigaciones se ha encontrado una relación positiva entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico

Para Xu y Corno no se nos puede olvidar algo esencial para los niños, y, sobre todo, en la etapa de primaria. La lectura. En el tiempo asignado para la realización de deberes no deberíamos incluir la lectura, puesto que es algo para el disfrute del niño y así él o ella no lo verán como una obligación. Todos los niños independientemente de

la edad o curso en el que estén deberían leer diariamente sin fijarnos en la cantidad o qué tipo de libros lean puesto que eso va en el gusto de cada uno (siempre y cuando sea recomendable). Lo ideal sería que los libros que lean los niños diariamente no tuvieran nada que ver con los temas estudiados en clase, y así crear una motivación hacia la lectura y poder conseguir que los niños tengan motivación ante los deberes escolares ya que la motivación está considerada como una parte esencial en el proceso de los deberes escolares (Xu y Corno, 1998).

En cuanto al papel del profesor una vez realizados los deberes, parece que goza de importancia, pues “se ha comprobado que los beneficios de realizar las tareas para casa aumentan cuando éstas son corregidas en clase” (Dettmers 2010) y que “los estudiantes se esfuerzan más en la realización de los deberes cuando perciben control por parte de los profesores (Trautwein, Niggli 2009) pudiendo ser incluso contraproducente su realización si los alumnos no perciben sus errores para intentar mejorar en el futuro”.

2.3.5. ventajas e inconvenientes de los deberes escolares/ los pros y los contras

Existen controversias entre los que piensan en las ventajas de los deberes y en los inconvenientes, tantas líneas psicológicas y pedagógicas aprueban las tareas escolares como tantas otras reniegan de ellas. Por eso, hoy en día se pueden encontrar diversos colegios donde se rigen por planteamientos de la educación tradicional y donde otros se atreven los proyectos más diversos, atrevidos y novedosos que hacen que las actividades cambien por completo su metodología aunque no su función primordial.

Hay muchos profesionales que están a favor y en contra de los deberes escolares, igual que algunos autores entienden que “prescribir deberes favorece la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes, ayuda al desarrollo de buenos hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje y fortalece el vínculo emocional con la escuela” (Bempechat, 2004), otros argumentan todo lo contrario, manifestando que “la excesiva cantidad de deberes y su escasa calidad, conducen al alumno al rechazo de

los mismos, a una progresiva ausencia de implicación escolar y a un progresivo incremento de problemas de salud psicológica (estrés, ansiedad) y física (problemas de sueño)” (Fuligni & Hardway, 2006; Galloway, Conner, & Pope, 2013).

Los defensores de los deberes escolares suelen afirmar que éstos poseen numerosos beneficios académicos pero también no académicos (HMI for Education and Training in Wales, 2004), entre los cuales destaca la mejora de la gestión del tiempo y de las habilidades organizativas (Blazer, 2009; Dixon, 2007). El manejo del tiempo dedicado a los deberes es un área donde el nivel de autorregulación de los alumnos juega un papel predominante. Para los estudiantes, gestionar el tiempo de sus deberes es, a veces, todo un reto (Corno, 1996; Xu, 2004), pues ese tiempo bien gestionado puede llegar a tener una influencia positiva en el éxito académico (Britton y Tesser, 1991; Claessens, van Eerde, Rutte y Roe, 2007) en la finalización de los deberes (Xu, 2005) y en su rendimiento académico (Eilam, 2001).

Autores como Cooper, (1989), Cosden, (1992), Marrison, (1996), Albanese, (1999) están a favor de los deberes escolares porque consideran que son un apoyo más del trabajo que se hace también dentro del aula y que tiene el fin de entender y ampliar las habilidades académicas. Piensan que los deberes son útiles y beneficiosos porque refuerzan los aprendizajes escolares.

Algunas ventajas que nos podemos encontrar son las siguientes: 1) Desarrollar hábitos de estudio y de trabajo independiente y reflexivo fomentando la disciplina, responsabilidad e iniciativa personal. 2) Facilitar el éxito en el aprendizaje a través del refuerzo y práctica de lo aprendido permitiendo también terminar tareas no acabadas en clase. 3) Ayudar a relacionar el aprendizaje escolar con problemas de la vida diaria, creándole un sentido cívico de la responsabilidad. 4) Proporcionar tiempo en solitario para los acontecimientos vividos en el aula. 5) Permitir comprobar sus capacidades y dificultades ante cualquier tarea sin la presencia del profesorado. 6) Fomentar una relación cercana entre la familia y la escuela llevando a conocer a la familia el trabajo escolar.

Concluyendo, varias investigaciones muestran que los niños que pasan mayor tiempo realizando las tareas escolares son los que llegan a lograr un mayor

desempeño académico. (p. e., Cooper, Robinson, y Patall, 2006; Patall, Cooper, y Robinson, 2008; Walker, Hoover Dempsey, Whetsel, y Green, 2004).

Sin embargo, algunos inconvenientes encontrados son los siguientes:

Según el informe PISA in Focus (INEE, 2014 y 2015), hay razones de mucho peso por las cuales los profesores asignan tareas para hacer después de clase, desde ayudar a los alumnos con dificultades o con un rendimiento por debajo del nivel exigido para que aprendan el material visto en clase, hasta asegurarse de que ese material se ha almacenado en la memoria a largo plazo, o proporcionar un estímulo adicional a los alumnos de alto rendimiento. Sin embargo, autores como Kohn (2013) piensan que, como regla general, el objetivo de los deberes no es aprender, y mucho menos conseguir placer por aprender. Son algo que simplemente hay que acabar. Y hasta que se acaban, ocupan un lugar central en las conversaciones, siendo un invitado a la cena de cada noche.

En todos los países y economías participantes en PISA 2012 se asignan deberes. Los alumnos dedican más tiempo a hacer deberes u otras tareas fijadas por los profesores (con independencia de la asignatura), que a otras actividades de aprendizaje desarrolladas fuera del horario escolar, como el asistir a clases extraescolares organizadas por una empresa mercantil, trabajar con un profesor particular o estudiar con los padres u otros miembros de la familia. En promedio, en 2012, los alumnos de 15 años de los países de la OCDE señalaron que pasaban casi 5 horas a la semana haciendo deberes, aunque dicha cantidad varía de forma considerable de un país a otro (PISA, 2012). Según el informe de la OCDE (PISA 2012), la cantidad de tiempo que los alumnos pasan haciendo deberes se redujo entre 2003 y 2012 (ver gráfico 1).

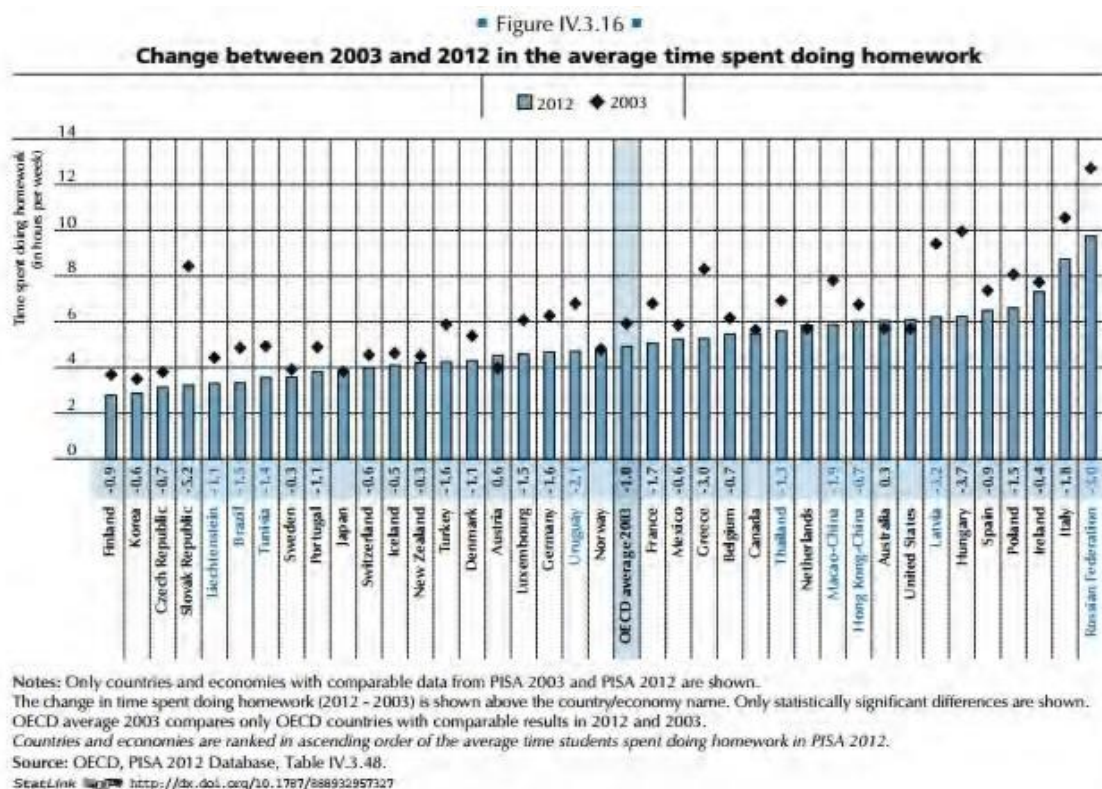


Gráfico 1: Evolución entre 2003 y 2012 en la media de tiempo dedicado a la Realización de deberes (PISA, 2012).

La disminución de la cantidad de tiempo dedicada a los deberes podría deberse a un cambio en la forma que tienen los alumnos de utilizar su tiempo libre, lo que reflejaría, por ejemplo, la creciente importancia de internet y los ordenadores en la vida de los adolescentes (OMS, 2016). Asimismo, podría ser el resultado, quizás, de un cambio en las ideas de los docentes respecto a la asignación o no de deberes y a cuántos son suficientes o demasiados. En cualquier caso, España es el quinto país de la OCDE con un mayor volumen de deberes sobre el alumnado (se dedican más de 6 horas a la semana a su elaboración).

Los datos de PISA 2009 ya indicaban que después de unas cuatro horas de deberes a la semana, el tiempo adicional dedicado a los mismos tiene un impacto insignificante en el rendimiento.

Sin embargo, no debemos quedarnos únicamente con el dato del número de horas de deberes a la semana que dedican a su realización los alumnos de 15 años

de los diferentes países participantes en PISA. El propio estudio PISA (PISA, 2012) analiza la media de tiempo (en minutos por semana) que los alumnos de 15 años invierten cada semana después del horario escolar en trabajar con un tutor personal (de pago o no), estudiando con los padres u otro miembro de la familia, asistiendo a academias (pagadas por sus padres), y realizando, igualmente, los deberes solicitados por los docentes (ver gráfico 2). La mayor parte del explosivo crecimiento que los deberes han tenido en los últimos diez o veinte años ha tenido lugar entre los niños más pequeños; a pesar de que este es el grupo de edad para el que, claramente, la mayoría de los estudios realizados no consiguen encontrar ningún efecto positivo (Kohn, 2013). Esta tendencia a continuar o intensificar prácticas educativas históricas que las investigaciones educativas demuestran que son perjudiciales, no afectarían únicamente al tema de los deberes. Para Kohn, la práctica de algunos sistemas educativos de hacer repetir al alumnado de curso porque esté experimentando dificultades académicas, es la peor medida que podemos tomar con respecto a su éxito académico y bienestar psicológico.

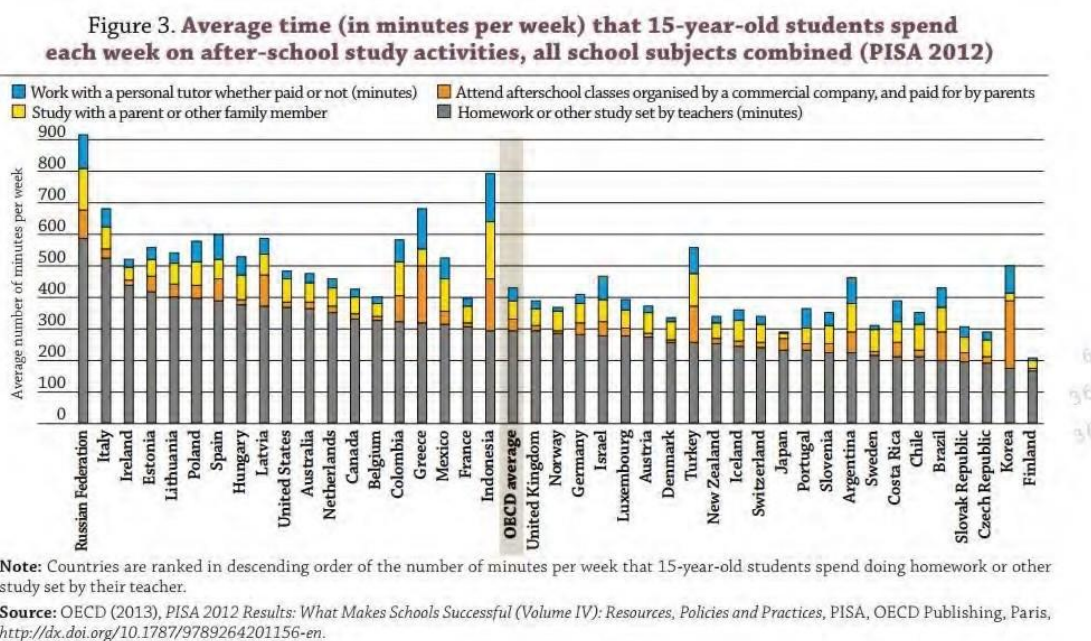


Gráfico 2: Media de tiempo (en minutos por semana) que los alumnos de 15 años emplean cada semana después del horario lectivo en tareas escolares (PISA, 2012).

Muchos países con los mejores resultados académicos, como Japón, Dinamarca y la República Checa, tienen maestros que ponen pocos deberes. Por el contrario, países como Grecia, Tailandia o Irán, cuyos estudiantes reciben las peores puntuaciones medias, tienen profesores que ponen muchos deberes. Los estudiantes norteamericanos hacen tantos deberes como los de otros países, si no más que otros, pero aun así sus resultados están solo alrededor de la media internacional. (Baker, 2005).

Otro importante punto de vista que se debe tomar en cuenta es el planteado por Regueiro “El rendimiento académico previo está significativamente relacionado con las variables motivacionales y de implicación en los deberes escolares “(Regueiro y otros, 2015). Es decir, aquellos alumnos que van bien académicamente serían los que estarían más motivados por su realización, sin embargo, aquellos que presentan dificultades de aprendizaje estarían menos motivados hacia los deberes, les cuesta más tiempo su elaboración y, por lo tanto, podrían estar, en un momento determinado, más agobiados por su realización. Kohn (2013, citando a Cooper) afirma que habría que seguir la regla de los diez minutos, por la cual los deberes deberían durar unos diez minutos diarios multiplicados por el número indicativo del curso del alumno.

Estudios como el de Cooper (2006) constatan que el tiempo óptimo de trabajo para estudiantes de Secundaria estaría entre la hora y media y las dos horas y media diarias. Sin embargo, estas cantidades variarían en función de muchos factores como, por ejemplo, el tipo de asignatura y la capacidad del alumnado.

Para Philippe Meirieu (2005), las tareas para hacer en casa remiten de forma sistemática a las desigualdades sociales y familiares: quien tiene un entorno familiar y social enriquecido está en ventaja sobre aquel que no lo tiene. En este sentido, los deberes escolares revierten un peligro: «Hacer que padres, maestros, responsables de la educación, concejales y responsables políticos vean la importancia del peligro de “los deberes para hacer en casa”» (Meirieu, (2005 pág. 15).

Ha renacido actualmente una polémica de enormes secuelas pedagógicas y didácticas a causa de un teórico de la educación, el investigador estadounidense Alfie Kohn (2006), quien propone acabar las tareas. Así de categórica es la propuesta

presentada en su libro *El mito de las tareas* (2006) donde condensa un ciclo de charlas sobre educación dictadas en varias universidades estadounidenses). Su hipótesis se centra en afirmar que los deberes escolares producen más efectos negativos que positivos en los niños.

Dentro de la Pedagogía Activa o Escuela Nueva, Parra Sandoval (1996) nos muestra que en el enfoque de Educación Personalizada las tareas escolares no se consideran sensatas ni necesarias, ya que los estudiantes han trabajado suficiente en la escuela y el período que pasan en casa debería ser utilizado en estimular otras áreas de desarrollo: arte, deporte, actividades sociales, ocio. Incluso algunos docentes entienden por trabajo independiente de los alumnos que solucionen las tareas sin la ayuda del maestro. Tal visión niega el papel orientador del docente y la misma esencia de la tarea.

Por otra parte, Samayoa (2006), en «Tareas inteligentes », señala que las” tareas deben tener consecuencias (efectos posteriores: deben ser el resultado de algo o estar relacionadas con algo significativo), o sea, deben ser consecuentes con lo que se está haciendo en clase y con las necesidades del estudiante. Si los estudiantes no encuentran relación ni significado de las tareas con la vida real y las situaciones cotidianas en clase, difícilmente estarán motivados para realizarlas”.

En las dos últimas décadas, sin embargo, revistas especializadas en educación y textos referidos al tema ponen de manifiesto que las tareas escolares se están convirtiendo en una práctica rutinaria sin sentido, con una enorme cantidad de excesos, como plantea Philippe Meirieu en *Los deberes en casa* (2005) cuando afirma que en Francia y la Unión Europea, a partir de noviembre, se viene incrementando cada año el consumo de reconstituyentes y multivitamínicos, también de ansiolíticos y tranquilizantes, por la presión de responder las demandas escolares.

En consecuencia, hay quienes creen que se deben unir esfuerzos para mejorar la asignación de las tareas escolares, puesto que a veces se convierten en un castigo para el estudiante y un suplicio para los padres; otros consideran, por el contrario, que deberían eliminarse.

Leon Trahtemberg (2002) recopiló los estudios más significativos sobre el tema a fines del siglo pasado y resaltó las conclusiones de David A. England y Joannis K.

Flatley, de la Universidad de Louisiana, quienes publicaron en 1985 el estudio «Homework and Why», luego de revisar más de quinientas investigaciones acumuladas sobre el tema en los setenta años previos al artículo. Concluyeron, según Trahtemberg, que nadie había encontrado una relación directa entre la asignación de las tareas escolares y el mejoramiento del rendimiento escolar, con la única excepción de un estudio de Cartledge y Sasser (1981), quienes descubren una relación directa entre el rendimiento y las tareas, solo para el caso de matemáticas en la secundaria. Trahtemberg termina presentando que lo más importante de los dos estudios es haber encontrado que a todos los alumnos se les deja las mismas tareas, a pesar de las enormes diferencias individuales, que las teorías pedagógicas modernas quieren respetar. Adicionalmente, los resultados mostraron que el 91% de los alumnos necesitaba ayuda en la casa para resolver las tareas, de modo que cuando no tenían quién los ayudase, simplemente no las hacían o las hacían mal para salir del paso. Y el 66% de los profesores no las corregían ni devolvían, por lo que pasaban desapercibidas.

Muchos pedagogos y psicólogos piensan que los deberes solo hacen que el niño pase un mal rato, consideran que los niños ya tienen suficiente trabajo con el que tienen por la mañana en el horario escolar. También sostienen que estas actividades interrumpen la vida familiar, ya que hoy en día la mayoría de los padres están trabajando y los únicos momentos que tienen al día para disfrutar de sus hijos es por la tarde, y si a eso de adjuntamos que lo tienen que pasar junto a los libros y haciendo deberes, se convierte en un sinfín de agobios y peleas, en los que el niño entra en un estado de estrés que después no querrá ir de nuevo al colegio.

En esta línea, la OCDE (2016) advierte que los deberes son una carga, especialmente, para los alumnos con desventajas socioeconómicas. Los alumnos con bajo rendimiento no suelen contar con un espacio tranquilo en casa para hacer los deberes o estudiar, y es posible que tampoco puedan practicar actividades creativas o lúdicas. Kohn (2013) advierte que estos problemas se agravan por cuanto no suele existir coordinación entre los profesores de un grupo, lo que significa que cada uno puede mandar deberes sin tener en cuenta la cantidad y tipo de deberes que otros profesores ya han mandado.

Este aspecto ha sido igualmente confirmado y publicado recientemente por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Pérez y Uriel, 2016). En concreto el estudio plantea que un mayor nivel educativo del sustentador principal aumenta el gasto en educación del hogar y el porcentaje de gasto dedicado a formación. Así, cuando el sustentador tiene estudios superiores la familia dedica a educación un porcentaje de su gasto total seis veces mayor que cuando el sustentador principal solo tiene estudios primarios. Es decir, uno de los aspectos en los que el entorno familiar condiciona los resultados del aprendizaje es la realización de tareas fuera del centro educativo. Así, el apoyo que se puede recibir de los padres para hacer los deberes no es igual en un hogar con ingresos elevados y/o con adultos con titulaciones universitarias, que en otro con ingresos bajos, en el que los padres o los abuelos, cuando éstos son los cuidadores al salir de la escuela, sólo tienen estudios básicos. Este extremo fue confirmado por los estudios de Kohn (2013) cuando aseguraba que haber nacido en una familia más rica y con más estudios podría estar asociado con la obtención de mejores puntuaciones en los exámenes y con hacer más deberes. Pérez y Uriel (2016) inciden en que, en ocasiones, los jóvenes que crecen en entornos socioeconómicos menos favorables tienen que moverse mucho más solos en la parte de las tareas escolares que se desarrollan en casa y, con más frecuencia, superan peor los obstáculos que en ellas se presentan. La igualdad de oportunidades educativas efectiva requiere tener en cuenta estas circunstancias y no sólo garantizar el acceso a un centro escolar.

Algunos expertos cuestionan la interpretación de los estudios que reflejan una correlación entre horas de deberes y resultados en Secundaria. “Los estudiantes con apoyo en casa tienen mejores resultados, pero no por hacer más deberes, sino porque tienen un ambiente culturalmente enriquecedor”, dice el profesor de Educación Enric Roca. (Jan, C., 2015)

Un reciente artículo de PISA ponía de relieve este aspecto, uno de los más criticados entre los detractores de los deberes: que tienden a reproducir las desigualdades entre los estudiantes con más y menos recursos. “Es un llamamiento a que los Gobiernos y las escuelas pongan su atención en los alumnos desfavorecidos,

que a veces no tienen ni siquiera un sitio en casa para hacer las tareas”, afirma Daniel Salinas, analista del informe PISA. Jan, C. (2015)

Este es uno de los argumentos de la Confederación Española de Asociaciones de Padres (CEAPA) para pedir la supresión total de los deberes obligatorios. “Crean unas desigualdades tremendas, porque muchas veces los niños no pueden hacerlos solos, y la ayuda de los padres depende de su nivel cultural, socioeconómico, de sus horarios o de su capacidad de transmitir conceptos”, opina Jesús Salido, presidente de la organización, que representa a casi 12.000 asociaciones de padres de colegios públicos. “Defendemos que no se pongan deberes evaluables, que puedan bajar nota”, explica. (Jan, C., 2015)

Luis Carbonel, de Concapa, coincide con Salido en que “es muy importante que puedan hacer los deberes solos”. “Si necesitan ayuda, algo no va bien”, añade. “O el niño no ha entendido, o el profesor no lo ha explicado bien”. (Jan, C., 2015)

En Estados Unidos, el informe de Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Word y York (1966), demostró que factores como el nivel socioeconómico de la familia y la escolaridad de los padres influyen en los puntajes que obtienen los estudiantes. Balli, Wedman y Demo (1997), reportaron que la supervisión de los padres de las tareas escolares y el nivel de realización de las mismas era un factor importante en el desempeño escolar.

De manera más concreta, algunos de los inconvenientes que podemos ver ante los deberes escolares son: 1) Acortan el tiempo libre de los niños, que pueden dedicar a actividades de ocio, juego, relaciones sociales, y actividades de la comunidad. 2) Crean en ocasiones situaciones de conflicto en el seno familiar. 3) Ocasionan a veces interferencias en el aprendizaje cuando no hay un consenso entre la forma de enseñar del maestro en clase y la de los familiares en casa. 4) Crean situaciones poco propicias para el aprendizaje cuando el hogar no dispone de condiciones aptas para el estudio y la realización de tareas. 5) Pueden generar actitudes negativas hacia la escuela y el aprendizaje.

La función de la tarea escolar y la corrupción

En su libro *Escuelas que matan* Patricia Ganem (2017) explica como en su vida personal ha observado a las madres y compañeras o familiares hacer los deberes escolares de sus hijos, y reflexiona acerca del aprendizaje que estos niños van adquiriendo, en relación con la posibilidad de engañar. Es decir la tarea como un medio de aprendizaje de la corrupción.

Para Ganem (2017) “cada una de las tareas que los alumnos realizan debería estar vinculada a promover en ellos el desarrollo de su capacidad de trabajo autónomo; si este objetivo no se cumple, entonces es una razón para suponer que la tarea ha dejado de cumplir con su función “.

La tarea escolar según Villarreal Canseco (1969) deben ser para generar aprendizaje, lo que supone que la tarea debe ser una actividad que el alumno realice sin problemas, que no requiera una nueva explicación por parte del tutor ni que amplíe o refuerce lo aprendido en clase.

“Cuando las tareas tienen como propósito la obtención de puntos o sanción provoca que los alumnos busquen la manera de evitar el castigo, y si es utilizada para aumentar la calificación, hacen que los alumnos le apuesten más a cumplir con las tareas, que a apropiarse del conocimiento”. (Ganem, 2017).

“Si la tarea no contribuye a crear seres autónomos y a favorecer el aprendizaje de los educandos, entonces que desaparezca, porque está ayudando al aprendizaje de formas de corrupción. También sugiere que la tarea no sea factor que favorezca que los alumnos se copien los resultados antes de iniciar el trabajo escolar, que la tarea no sea factor de venta de tareas que hacen unos pocos a otros que no las hacen, que la tarea no favorezca el engañar a los profesores cuando es realizada por los padres de familia o tutores, que no sean actividades repetitivas que los alumnos consignan con compañeros de grados superiores.” (Ganem, 2017).

3. Metodología de la Investigación

El presente trabajo muestra una descripción detallada de la metodología utilizada en esta investigación. Se procederá a detallar el diseño de la investigación, procedimiento, la población, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y las técnicas de análisis que se implementarán. Indaga acerca de las principales prácticas de deshonestidad en las tareas escolares, la frecuencia en la que éstas son llevadas a cabo y la valoración de gravedad que le otorgan los estudiantes; así como las principales causas del fenómeno y las estrategias más adecuadas para reducir las prácticas deshonestas.

3.1. Enfoque del Estudio

El enfoque de la investigación es: Diseño Integral Complementario (DICO)

Los datos obtenidos (Cualitativo y Cuantitativo) se integran únicamente en la interpretación (dos estudios) (Villalobos, 2017, p. 418)

Estrategia: combinación y triangulación.

Orden temporal: Secuencial

Estrato del Método: Superior el cuantitativo

La primera parte de la investigación se llevó a cabo a través de la metodología cualitativa, que según Sandín Esteban (2003) la investigación cualitativa “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

La segunda parte del estudio y la de mayor amplitud, se desarrolló con un enfoque cuantitativo que pretende la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. Su intención es buscar la exactitud

de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Trabajan fundamentalmente con el número, el dato cuantificable (Galeano, 2004, p.24).

La idea de la triangulación de distintas fuentes para verificar los datos, tal como lo propuso Jick (1979) “Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: La triangulación en acción tiene un grado mayor de validez que si se prueba por un único método”.

3.2. Tipo de Estudio

La primera parte de la investigación se llevó a cabo con un diseño del proceso de Investigación cualitativo-fenomenológico ya que se buscaba entender las experiencias de personas sobre un fenómeno o múltiples perspectivas de este. En la fenomenología “el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas en torno a un fenómeno de acuerdo a como lo describen los participantes del estudio” (Creswell, 2003, p. 15). Así, la variedad de fenómenos por estudiar no tiene límites, por lo que puede estudiarse todo tipo de emociones, experiencias, razonamientos o percepciones, es decir, puede centrarse tanto en el estudio de aspectos de la vida ordinaria como también en fenómenos excepcionales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).se utilizó la vertiente descriptiva que se enfoca en recabar las narraciones o descripciones de los sujetos que forman parte del estudio, respetando en todo momento sus propias percepciones acerca del fenómeno estudiado. (Hernández, et al., 2014).

En la segunda parte de la investigación el alcance del proceso de investigación es cuantitativo - descriptivo porque tal como lo plantea Tamayo (1998) la investigación descriptiva: “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. La investigación descriptiva trabaja sobre las realidades de los hechos y sus características fundamentales”. (p. 54).

3.3. Tipo de Diseño

El estudio se enmarcó en un diseño no experimental. Según el autor (Santa Palella y Martins (2010), define: el diseño no experimental es el que se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable. El investigador no sustituye intencionalmente las variables independientes. Se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no, para luego analizarlos. Por lo tanto, en este diseño no se construye una situación específica si no que se observa las que existen. (pag.87).

Por su temporalidad el estudio es transversal que se caracterizan por circunscribir la recogida de información a un único momento en el tiempo. (Cea D' Ancona, 2001, p.102)

Por la finalidad del estudio esta investigación es aplicada ya que la investigación aplicada se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica. En palabras de McMillan y Schumacher (2005): La investigación aplicada alcanza un conocimiento relevante para dar solución (generalizable) a un problema general. En otras palabras, los estudios aplicados se centran en los problemas de investigación habituales en un campo determinado (p.23).

3.4. Variables de análisis

Arias (2006) señala que una variable es una característica o cualidad, magnitud o cantidad susceptible de sufrir cambios y es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación. Las variables identificadas en el estudio indicarán en forma directa qué se debe observar o medir en el proyecto de investigación radicando en estos aspectos y su importancia.

En esta investigación la variable de estudio es la deshonestidad en la presentación de tareas escolares.

Definición conceptual de la variable de estudio

Chun-Hua y Ling-Yu (2007) ofrecen una esclarecedora definición del constructo. Señalan que la deshonestidad académica 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" (p. 89).

Leal (2011) señala que este tipo de práctica constituye: "un acto de desviación social, en tanto que la persona, a fin de conseguir un objetivo, en este caso de tipo académico como lo es aprobar una asignatura, toma una vía o camino que no es el permitido de acuerdo con las normas establecidas a estos fines en la institución" (p.21).

3.5. Matriz de la variable

Tamayo y Tamayo (2003), explican que las definiciones operacionales son esenciales para poder llevar a cabo cualquier investigación, ya que los datos deben ser recogidos en términos de hechos observables. La definición operacional de cada variable identificada en el estudio representa el desglosamiento de la misma en aspectos cada vez más sencillo que permitan la máxima aproximación para poder medirla, estos aspectos se agrupan bajo las denominaciones de dimensiones, indicadores y de ser necesarios subindicadores.

Tabla 8 Matriz de la variable

VARIABLE	OBJETIVO ESPECÍFICO	DIMENSIONES	INDICADORES CON SUS ITEMS	SUB-INDICADORES
Deshonestidad en los deberes escolares	Identificar los principales actos de deshonestidad en la presentación de tareas escolares y la frecuencia con la que se llevan a cabo	Comisión y frecuencia del acto deshonesto	A. COPIAR Y DAR COPIA 1.He prestado mi tarea para que la copien 2.Le he hecho la tarea a un compañero (a) 3.He Copiado la tarea de un compañero B. ENGAÑO 4. He incluido a un compañero (a) en un grupo de trabajo sin que este haya trabajado.	*Siempre *Frecuentemente *Algunas veces *Nunca

desde la opinión de alumnos y docentes.		5. He pedido que me incluyan en un grupo sin haber trabajado. 6. Me han pagado por hacer una tarea. 7. He pagado para que me hagan una tarea.	
		C. EXCUSA FALSA 8. He dejado de asistir a clase o he presentado una excusa falsa para obtener mayor tiempo para hacer el trabajo asignado.	
		D. FALSIFICACIÓN 9. He falsificado los revisados o firma de un profesor(a) en un trabajo o tarea.	
		E. PLAGIO 10. He presentado como propio un trabajo hecho por otra persona. 11. Presenté como propio un trabajo que encontré en internet.	
		12. Copié una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor.	
		F. USO INAPROPIADO DE RECURSOS 13. Sustraje un cuaderno o libro de un compañero (a) y lo presenté como propio. 14. Envié o recibí una tarea o trabajos por WhatsApp, Messenger, Facebook, etc. Haciéndola pasar como propia aun cuando no lo era.	
Analizar las causas para cometer actos deshonestos en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente y del alumno.	Causas de la deshonestidad .	A. CAUSAS PERSONALES 15. No entender el tema o la tarea asignada. 16. No contar con los recursos o materiales para hacer la tarea (internet, libros, impresora, etc.) 17. Falta de tiempo para cumplir con todas las asignaciones. 18. falta de motivación e interés en la asignatura. 19. Pereza y/o cansancio 20. Falta de convicción propia de la necesidad de aprender. B. CAUSAS ASOCIADAS AL ENTORNO (COMPAÑEROS) 21. La mayoría de compañeros lo hacen. 22. Aceptación en el grupo. 23. Por amistad, compañerismo, solidaridad, para mantener una buena relación con los demás compañeros (as). 24. Amenazas de parte de un compañero(a). C. CAUSAS ASOCIADAS AL MAESTRO 25. Los maestros no dan claras las instrucciones 26. Los maestros asignan trabajos que no explican en clase 27. El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo	*De acuerdo *En desacuerdo

		28. Exceso de tarea/ fuerte carga académica 29. Personalidad del docente 30. Los maestros no revisan las tareas 31. Tener la percepción de que a los maestros no les importa si la copio. 32. Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo. 33. Seguridad de no ser descubierto.	
Determinar las estrategias juzgadas más adecuadas por los docentes y estudiantes para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares	Estrategias para reducir prácticas deshonestas en la presentación de tareas	A. ESTRATEGIAS PUNITIVAS 34. Castigos severos que sancionen este tipo de conductas. B. ESTRATEGIAS PREVENTIVAS 35. Reglamentos académicos institucionales que sean socializados con los alumnos. 36. Diseño de tareas individuales para la casa que no puedan ser copiadas. 37. Control y vigilancia por parte del docente en la revisión de tareas. 38. Recordatorios constantes por parte del docente. 39. Campañas informativas y de sensibilización acerca de cómo desarrollar prácticas académicas correctas.	*Muy adecuada *Adecuada *Poco adecuada
Analizar la valoración moral del alumnado sobre la gravedad de prácticas deshonestas .	Valoración moral del acto deshonesto.	A. COPIAR Y DAR COPIA 40. Prestar mi tarea para que la copien. 41. Hacer la tarea a un compañero (a). 42. Copiar la tarea de un compañero. B. ENGAÑO 43. Pedir que me incluyan en un grupo sin haber trabajado. 44. Pagar para que me hagan una tarea 45. Cobrar para hacer una tarea a un compañero (a). 46. Incluir a un compañero (a) en un grupo de trabajo sin que este haya colaborado. D. FALSIFICACIÓN 48. Dejar de asistir a clase o he presentado una excusa falsa para obtener mayor tiempo para hacer el trabajo asignado. E. PLAGIO 47. Presentar como propio un trabajo hecho por otra persona 50. Presentar como propio un trabajo que encontré en internet. 51. Copiar una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor. F. USO INAPROPIADO DE RECURSOS 49. Falsificar los revisados o firma de un profesor(a) en un trabajo o tarea. 52. Sustraer un cuaderno o libro de un compañero (a) y presentarlo como propio. G. AMENAZAS	*Fraude grave *Fraude moderado *Fraude leve *No es fraude

•Describir las formas o prácticas en la que los docentes actúan al descubrir un acto de deshonestidad en la presentación de tareas escolares.	Acciones que llevan a cabo los profesores al descubrir un acto deshonesto.	53. Amenazar a un compañero (a) para que me preste la tarea. A. ACCIONES LEVES 54. Advertencia (advirtió verbalmente) 55. Repetir el trabajo y entregarlo después por el mismo puntaje. 56. Repetir el trabajo y entregarlo después por menos puntaje. B. ACCIONES GRAVES 54. Suspender la tarea o trabajo 58. Reporte por escrito 59. Citar a los padres C. NINGUNA ACCIÓN 60. No realizar nada (no tomó ninguna medida)	*Siempre *Frecuentemente *Algunas veces *Nunca
Describir las razones por las que los docentes dejan pasar un acto de deshonestidad al descubrirlo.	Razones para que el docente deje pasar un acto deshonesto.	A. FALTA DE TIEMPO 61. Por la frecuencia de este tipo de conductas. 62. Falta de tiempo para darle seguimiento al caso. 61. Por falta de recolección de evidencias contundentes. B. FALTA DE APOYO INSTITUCIONAL 63. Por desconocimiento del procedimiento. 64. Por la presión para que pasen los alumnos. 65. Por falta de apoyo institucional. C. TEMOR 66. Para evitar problemas mayores con los estudiantes y padres. 69. Por miedo a las repercusiones de los alumnos 64. Por la incomodidad que ocasiona la confrontación.	*Totalmente de acuerdo *De acuerdo *En desacuerdo *Totalmente en desacuerdo
Describir algunos aspectos de las prácticas educativas y modelos teóricos que pueden implementarse para reducir y desalentar la deshonestidad académica en la presentación de tareas.	Prácticas académicas que favorecen la deshonestidad.	A. ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN 70. ¿Considera que el tipo de evaluación, el tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada? B. ASOCIADAS AL DOCENTE 71. ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? 72. ¿Los maestros se coordinan para solicitar tareas? 73. ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas? 74. ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? 75. ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en el que observó que el alumno copió de internet o un libro una tarea y la presentó como propia? 76. ¿Tiene un sistema especial o personal utilizado en clase para prevenir y	Si No No sabe

		castigar la deshonestidad en la presentación de tareas?	
		C. ASOCIADAS A LA INSTITUCIÓN	
		77. ¿Conoce un reglamento institucional que aborde en alguno de sus apartados el tema de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos?	
		A. HE INFORMADO	Si
		78. ¿Ha informado al docente que otro estudiante ha cometido deshonestidad en su tarea o trabajo académico?	No
		B. INFORMARÍA	
		79. Si observara un acto deshonesto en la elaboración de tareas escolares o trabajos asignados, ¿usted informaría al docente?	
Explicar la forma en la que actúan los alumnos al observar actos de deshonestidad por parte de sus compañeros.	Reporte del acto deshonesto entre compañeros.		

Tabla 9 Matriz de la variable cualitativa

OBJETIVO ESPECÍFICO	VARIABLE	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA
Identificar los principales actos de deshonestidad que se llevan a cabo en la presentación de tareas.	DESHONESTIDAD	1. DESHONESTIDAD PASIVA	1. A. Prestar la tarea para que la copien 1. B. Incluir a alguien en un grupo de trabajo sin que este haya colaborado 1. C. Hacer la tarea a un compañero 1. D. Te han pagado por hacer una tarea
		2. DESHONESTIDAD ACTIVA	2. A. Copiar la tarea de un compañero 2. B. Pedir que me incluyan en un grupo sin haber trabajado 2. C. Pagar para que me hagan una tarea 2. D. Presentar como propio un trabajo hecho por otra persona 2. E. No asistir a clase o presentar una excusa falsa para obtener mayor tiempo para hacer el trabajo asignado.
Analizar la percepción que tienen los alumnos y los profesores sobre las causas para cometer actos deshonestos en la		Causas: 1. Internas asociados a la persona	1. A. No entender el tema 1. B. Falta de tiempo para cumplir con todas las asignaciones 1. C. Presión para sacar buena notas 1. D. Falta de motivación

presentación de tareas.

2. Externas asociados al entorno. (Compañeros)

1. E. Seguridad de no ser descubierto
1. F. Mala gestión del tiempo

2. A. La mayoría de compañeros lo hacen
2. B. Aceptación en el grupo
2. C. Por amistad o para mantener una buena relación con los demás compañeros.

3. Asociadas al profesor

3. A. Los maestros no dan claras las instrucciones
3. B. Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.
3. C. El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo
3. D. Exceso de tarea/ fuerte carga académica
3. E. Personalidad del docente
3. F. Los maestros no revisan las tareas
3. G. Tener la precepción de que a los maestros no les importa si la copio, solo si la hago.
3. H. Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)

4. Asociadas a la institución

4. A. Poca coordinación por parte de los docente al asignar trabajos para la misma fecha
4. B. Falta de un código disciplinario institucional
4. C. Falta de un reglamento interno de la asignatura

Determinar las estrategias juzgadas más adecuadas por los docentes y estudiantes para reducir las prácticas deshonestas en la presentación de la tarea.

Razones para abstenerse de llevar a cabo actos deshonestos.

- 1.A. Temor a ser descubierto
- 2.B. Culpabilidad e insatisfacción personal
- 3.C. Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos normativas que sancionen este tipo de conductas
- 4.D. Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)
- 5.E. Recordatorios constantes por parte del docente

Describir las formas o prácticas en la que los docentes actúan al descubrir un acto de deshonestidad en la

1. Ignorar los incidentes

1. A. Por falta de evidencias contundentes
1. B. Por falta de apoyo institucional
- 1.C. Falta de tiempo para darle seguimiento al caso
1. D. Por la Incomodidad que ocasiona la confrontación

presentación de tareas escolares.

2. **Realizar el proceso correspondiente**

3. **Procedimiento aplicado**

1. E. Desconocimiento del procedimiento

1. F. Evitar problemas mayores con los estudiantes y padres.

2. A. Aplicación del reglamento institucional

2. B. Sistema de control implementado de forma personal en su clase.

3.1. Conoce el reglamento de la institución con respecto a actos de deshonestidad

3.2. Advertencia verbal

3.3. Pérdida de puntos asignados a esa tarea

3.4. Reporte escrito

3.5. Tipo de castigo impuesto

3.6. Población y Muestra

Población para estudio cuantitativo

La población en esta investigación está compuesta por estudiantes de primero y segundo de Bachillerato en Ciencias y Humanidades (BCH).

Características de la población (estudiantes)

- Alumnos de segundo primer y segundo año de Bachillerato en Ciencias y Humanidades
- Institutos públicos del Distrito Central
- Institutos que cuenten con Bachillerato en Ciencias y Humanidades (jornada matutina / vespertina)
- Instituciones con mayor número de alumnos matriculados en Bachillerato en Ciencias y Humanidades (representatividad por volumen)

El grupo de población encuestado fue de 1,104 estudiantes y una población total de 70 docentes (10 docentes por instituto), del área Bachillerato en Ciencias y Humanidades, que laboraran en la jornada matutina, vespertina, o ambas, seleccionando dos docentes del área de Ciencias Naturales (química, física) dos del área de Matemáticas (Matemáticas y Física) dos del área de Español, dos del área de

Ciencias Sociales y dos de inglés. Dos alumnas rechazaron participar en la investigación; sin embargo, pese a que se recogieron un total de 1,122 encuestas, la población se redujo a 1104 sujetos, dado que 18 cuestionarios fueron invalidados por diferentes motivos: multiplicidad de respuesta en ítems de respuesta única, cuestionarios contestados en un porcentaje inferior al 50% de los ítems e imposibilidad de comprensión de las respuestas dadas por los encuestados.

Tabla 10 Tabla de alumnos encuestados de Bachillerato en Ciencias y Humanidades por institución.

Instituto	Jornada matutina BCH	Jornada vespertina BCH	Sexo Femenino	Sexo Masculino	Total encuestados
1. Instituto Central Vicente Cáceres	170	98	158	110	268
2. Instituto España Jesús Milla Selva	180	94	184	90	274
3. Instituto Mixto Hibueras	82	39	67	54	121
4. Instituto Blanca Adriana Ponce	103	34	86	51	137
5. Instituto Jesús Aguilar Paz	63	23	49	37	86
6. Instituto Superación San Francisco	33	78	63	48	111
7. Instituto Tecnológico de Administración de Empresas (INTAE)	88	19	65	42	107
Total alumnos	719	385	672	432	1,104

Tabla 11 Tabla de los docentes encuestados por institutos

Instituto	Jornada matutina BCH	Jornada vespertina BCH	Ambas jornadas	Sexo Femenino	Sexo Masculino	Total encuestado s
1. Instituto Central Vicente Cáceres	3	5	2	5	5	10
2. Instituto España Jesús Milla Selva	3	5	2	9	1	10
3. Instituto Mixto Hibueras	4	4	2	3	7	10
4. Instituto Blanca Adriana Ponce	5	4	1	8	2	10
5. Instituto Jesús Aguilar Paz	5	3	2	6	4	10

6.Instituto Superación San Francisco	5	4	1	6	4	10
7.Instituto Tecnológico de Admón. de Empresas (INTAE)	3	4	3	7	3	10
TOTAL	28	29	13	44	26	70

Se contó con una muestra no probabilística ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. El muestreo es por conveniencia: contamos con los estudiantes y docentes que estén presentes en el tiempo y período académico.

Población para estudio cualitativo

La muestra de participantes voluntarios se conformó a partir de 5 docentes de las diferentes asignaturas que imparten clases a los alumnos de segundo de Bachillerato en Ciencias y Humanidades y 10 alumnos que cursan el primero y segundo año de Bachillerato en Ciencias y Humanidades del Instituto España “Jesús Milla Selva”, jornada matutina. En total trabajamos con 10 estudiantes seleccionados al azar y voluntariamente (5 de sexo femenino y 5 de sexo masculino) y 5 docentes seleccionados de manera intencional, para que representaran las diferentes asignaturas que se imparten en Bachillerato en Ciencias y Humanidades. (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español, Matemáticas e inglés).

3.7. Técnica de Recolección de Datos

Estudio cualitativo

Para responder nuestras preguntas de investigación se diseñaron dos entrevistas (una para alumnos y otra para docentes) que correspondían a diferentes preguntas de investigación (cuestionario con preguntas abiertas y preguntas escalares, 23 preguntas para entrevista del alumno y 17 preguntas para la entrevista del docente), en todas ellas indagamos sobre el fenómeno de la deshonestidad en la

presentación de tareas escolares que indagó diversos aspectos acerca de la percepción de los estudiantes y docentes sobre la deshonestidad en la presentación de tareas, principales actos de corrupción que se llevan a cabo en la presentación de tareas, las causas para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas, las estrategias juzgadas más adecuadas por los docentes, estudiantes y directivos para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares y las formas o prácticas en la que los docentes actúan al descubrir un acto de deshonestidad en la presentación de tareas escolares.

Diseñamos guías semi-estructuradas para las entrevistas, Flick (2012) señala que: Sheele y Groeben (1988) proponen una elaboración específica de la entrevista semiestructurada en su método para reconstruir las teorías subjetivas (...). La expresión “teoría subjetiva” se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta. A estos supuestos los complementan supuestos implícitos. Para articularlos, el entrevistado debe contar con ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí tipos diferentes de preguntas (...) (p. 95).

Tipos de preguntas en entrevistas semiestandarizadas: a) Preguntas abiertas b) preguntas guiadas por la teoría guiadas por hipótesis y c) preguntas de confrontación (Flick, 2012, p. 96).

Mediante preguntas abiertas se procurará obtener un acercamiento a los supuestos explícitos (capa externa) de la teoría subjetiva de la persona entrevistada. Las preguntas guiadas por la teoría-hipótesis “sirven al propósito de hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado” (Flick, 2012, p. 96). Estas entrevistas que fueron aplicadas individualmente entrevista se desarrolló bajo un y desarrolladas en un clima de confianza que facilitó la libre expresión de los participantes, logrando de esta forma una amplia descripción de sus experiencias y percepciones. Para registrar la información se empleó una grabadora, con la finalidad de recopilar los datos de manera fidedigna y facilitar el proceso de transcripción de la

información, la cual fue utilizada posteriormente en la fase de análisis. Una vez aplicadas las entrevistas se procedió a realizar una base de datos, con la transcripción de cada entrevista la cuales se categorizaron y codificaron, buscando basta información brindada referente al tema estudiado, para posteriormente hacer el análisis y la triangulación de manera individual y general.

Estudio cuantitativo

El estudio fue diseñado a partir de un cuestionario de autoinforme administrado a los participantes. Este tipo de encuestas es la más extendida entre los estudios centrados en la Integridad Académica y se ha demostrado que ofrecen estimaciones razonablemente precisas (Cizek, 1999).

El cuestionario para el alumno fue administrado individual y anónimamente en situaciones de aula con la presencia de un profesor y de uno de los tres encuestadores que lo aplicaron en los 7 centros educativos. Por otra parte, cabe destacar que los 5 encuestadores que desarrollaron el trabajo de campo recibieron previamente la capacitación y participaron en la prueba piloto para ganar la experiencia necesaria para llevar a cabo su tarea en el aula, así como las instrucciones precisas sobre cómo debía ser el procedimiento de la administración de los cuestionarios a los distintos grupos (especialmente centrada en el nivel madurativo y de comprensión de los sujetos, explicando en qué consistiría la prueba, la duración de ésta, el respeto al anonimato, cómo debían señalarse las respuestas, etc.).

El cuestionario para los docentes fue aplicado por la tesista, ya que se tuvo que esperar los horarios libres y disponibles de cada docente, siendo administrado en forma individual y anónimamente en situación de aula, oficinas, salones, otros espacios de la institución. La recogida de datos se llevó a cabo del 10-26 de junio de 2019. Se invalidaron los cuestionarios por los siguientes motivos: multiplicidad de respuesta en ítems de respuesta única, cuestionarios contestados en un porcentaje inferior al 50% de los ítems e imposibilidad de comprensión de las respuestas dadas por los encuestados. En cuanto a las características de los sujetos integrantes de la

población total encuestada para el instrumento del alumno quedó compuesta por 61% de mujeres y un 39% de hombres. En cuanto a la distribución por edades, éstas varían entre los 14 y los 20 años, situándose la media de edad en 16 años (con una desviación típica de) y siendo los sujetos con 16 años los más presentes en la muestra. En cuanto al instrumento de los docentes las características de los sujetos integrantes de la población total encuestada quedaron compuesta por 63% de mujeres y un 37% de hombres.

Para llevar a cabo la recogida de datos de este estudio se utilizó como instrumento una encuesta sobre: Deshonestidad en la Presentación de Tareas escolares (docentes y alumnos), diseñados expresamente, adaptados y basados en: a) el análisis de la literatura existente sobre Deshonestidad académica, fraude académico, plagio académico e integridad académica y b) la adaptación de diversos ítems de los cuestionarios realizados por Rodríguez del Pino (2015), Cuadrado (2018), J. Sureda, R. Comas, M. Morey (2009) y Medina Díaz, M. del R., & Verdejo Carrión, A. L. (2013). Se creó un conjunto formado por 71 preguntas en el cuestionario del alumno y 59 preguntas en el cuestionario del docente.

Los ítems para el cuestionario de los alumnos se organizaron en las siguientes secciones:

Sección 1. Datos sociodemográfico: sexo, jornada y edad.

Sección 2. Principales actos deshonestos en la presentación de tareas (frecuencia).

Sección 3. Causas para cometer actos de deshonestidad en la presentación de tareas. Divididas en (causas individuales, asociadas a los compañeros (pares), asociadas al docente, asociadas a la institución).

Sección 4. Estrategias para reducir las prácticas deshonestas en la presentación de tareas.

Sección 5. Valoración moral sobre la gravedad de acciones deshonestas.

Sección 6. Acciones realizadas por el profesor al descubrir un acto de deshonestidad en la presentación de tareas.

Sección 7. Preguntas específicas sobre reglamentos institucionales e informes de actos deshonestos.

1. ¿Conoce algún reglamento disciplinario institucional que hable sobre las sanciones para actos deshonestos en la presentación de tareas o trabajos académicos?

2. ¿Ha informado al docente que otro estudiante ha cometido deshonestidad en su tarea o trabajo académico?

3. Si observara un acto deshonesto en la elaboración de tareas escolares o trabajos asignados, ¿usted informaría al docente?

Sección 8. Asignaturas en las que copia tareas y asignaturas en las que presta tareas (Matemáticas, Química, Física Elemental, Lengua y Literatura, Lógica simbólica, inglés, Introducción a la economía).

Los ítems para el cuestionario de los docentes se organizaron en las siguientes secciones:

Sección 1. Datos Sociodemográficos: sexo, jornada de trabajo, asignatura que imparte.

Sección 2. Principales actos deshonestos en la presentación de tareas (frecuencia).

Sección 3. Causas para cometer acciones deshonestas en la elaboración y entrega de tareas o trabajos académicos por parte del alumno. Divididas en (causas individuales, asociadas a los compañeros (pares), asociadas al docente, asociadas a la institución).

Sección 4. Razones para dejar pasar un acto de deshonestidad en la presentación de una tarea o trabajo asignado.

Sección 5. Preguntas sobre prácticas académicas que favorecen la deshonestidad en las tareas escolares.

Sección 6. Estrategias que se pueden implementar para reducir las prácticas deshonestas en la presentación de tareas

Sección 7. Acciones que usted realiza al descubrir de deshonestidad en la presentación de un trabajo asignada.

Fase 1. Adecuación del contenido del instrumento

La presente fase tuvo como objetivo eliminar aquellos ítems de las encuestas originales sobre deshonestidad académica tomadas como base para esta investigación de Rodríguez del Pino (2015), Cuadrado (2018), J. Sureda, R. Comas, M. Morey (2009) y Medina Díaz, M. del R., & Verdejo Carrión, A. L. (2013) que no cumplieran de manera satisfactoria con los criterios de pertinencia, congruencia y relevancia; así como determinar la suficiencia de los ítems para cada una de las escalas propuestas. El criterio de pertinencia hace referencia a la correspondencia conceptual entre los títulos de las dimensiones y los ítems que la integran. La congruencia es concebida como el grado en que el ítem es consecuente con la dimensión correspondiente, mientras que la relevancia se entiende como el grado en que la información contenida en el ítem es significativa para evaluar la dimensión a la que se adscribe; el criterio de suficiencia alude al grado en que se incluyen los ítems necesarios para evaluar cada dimensión.

Fase 2. Procedimientos de validación

Esta etapa consistió en dos fases.

- (a) La valoración de contenido y de constructo.
- (b) La valoración de consistencia o confiabilidad.

A. Validación de contenido

Procedimiento

En una primera fase se construyeron dos cuestionarios: uno para alumnos y otro para docentes; con ítems y preguntas planteadas de manera ordenada, objetiva, concreta y precisa, considerando la importancia del instrumento, por ser una herramienta muy valiosa que representa el primer recurso de la investigación (García, 2004), pues permite un registro veraz y confiable de las respuestas determinadas por el problema y los objetivos de la investigación.

Los cuestionarios organizados en secciones con sus respectivos ítems, cuyos criterios evalúan cada uno de los indicadores, permiten estimar el grado de

confiabilidad y validez del instrumento; ambos, principios básicos de calidad que debe reunir tras ser sometido al juicio de expertos (Garrote y Rojas, 2015).

Criterios a evaluar:

- Suficiencia: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.
- Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

Para ello se establecieron cuatro calificaciones con las siguientes opciones de respuesta:

1. No cumple con el criterio
2. Bajo nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Con sus respectivos indicadores por categoría:

Categoría -Suficiencia:

1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
4. Los ítems son suficientes

Categoría- Claridad:

1. El ítem no es claro
2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.

4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuadas

Categoría -Coherencia:

1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo

Categoría -Relevancia:

1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
3. El ítem es relativamente importante.
4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido

A partir de la selección de expertos, se entregó una carta de invitación personalizada, una matriz de operacionalización de las variables, un documento con los objetivos de la investigación, el propósito del instrumento y demás especificaciones para contextualizar a los jueces.

Algunos autores plantean técnicas diversas para poner en acción el juicio de expertos, en este caso, se realizó con la denominada agregación individual, en la que se obtiene la información de cada uno de los expertos, de manera individual, sin que éstos se encuentren en contacto (Cabero y Llorente, 2013), de forma anónima y confidencial.

El cuestionario de “La deshonestidad en los deberes escolares” fue evaluado en su totalidad por 6 expertos. El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección: **(a)** Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados,

investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), **(b)** reputación en la comunidad, **(c)** disponibilidad y motivación para participar, y **(d)** imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. También plantean que los expertos pueden estar relacionados por educación similar, entrenamiento, experiencia, entre otros; y en este caso la ganancia de tener muchos expertos disminuye.

La validez de contenido permite establecer qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba frente al universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen y Swerdlik, 2001). Se define como el grado en el que los ítems que conforman la prueba son una muestra representativa del dominio de contenido que se desea calcular (Mehrens y Lehmann, 1982). En otras palabras, permite verificar que los ítems de un instrumento de medición sean relevantes y representativos del constructo, para un propósito evaluativo particular (Escobar y Cuervo, 2008).

El panel de expertos estuvo integrado por tres investigadores en el área de educación, dos psicólogos investigadores por el tema de actitud y una investigadora con especialidad en lingüística, que examinó la redacción, los expertos fueron los siguientes: Phd. Mario Alas, Ph. D Russbel Hernández, Ph. D. German Moncada, (no se calificó como juez porque él es el asesor, pero realizó la revisión final). M.Sc. Daniel Matamoros Watson, M.Sc. Verónica García, M.Sc. Sara Padilla, M.sc. Doris Maritza Rodríguez acompañado de un formato que establecía los criterios de evaluación para la validación de los instrumentos.

Se efectuaron los ajustes con base en las sugerencias de los expertos, para luego realizar la validación de consistencia de los dos instrumentos con la técnica de campo.

Una vez obtenida la información por parte del panel de expertos validadores, se realizó el análisis estadístico, para determinar el grado de acuerdo entre jueces, también un análisis cualitativo donde se anotaron las recomendaciones para cada parte del instrumento.

Para la parte estadística se empleó el coeficiente “V” de Aiken para evaluar la validez de contenido a través del juicio de expertos. Este tipo de pruebas son de uso

habitual en las Ciencias Sociales, y en este caso, permite obtener los rangos de variabilidad en la concordancia entre expertos, y en el caso de obtener un bajo nivel de concordancia, el ítem puede ajustarse o eliminarse hasta lograr el objetivo de medición deseado (Escobar y Cuervo, 2008).

Se obtiene la validez del contenido de cada ítem a través del coeficiente “V” de Aiken, para lo cual se usa la siguiente fórmula:

$$V = S / (n(c-1))$$

Donde:

S: sumatoria de las respuestas o acuerdos de los expertos por cada ítem

n: número de expertos

N: Número de ítem

c: número de valores en la escala de valoración (2 si se trata de acuerdo y desacuerdo)
(4 si se trata de escala: 0,1,2,3)

Para que el ítem sea aceptado o válido debe alcanzar un coeficiente “V” igual o superior a 0.81. Cuando alcanza un valor menor debería analizarse su redacción, las recomendaciones y observaciones de los jueces y tener en cuenta: que la idea principal del ítem debe estar en el enunciado, evitar los conocimientos excesivamente triviales o excesivamente rebuscados, evitar cuestiones sobre opiniones, no encadenar unos ítems con otros, minimizar el tiempo de lectura, evitar el uso de negaciones. A continuación veremos la validez interna expresada en las puntuaciones de una prueba.

Las puntuaciones son válidas en la medida en que sirven a los fines para los cuales se elaboraron y dependerá del cuidado con el que hemos llevado a cabo cada proceso desde la elaboración del instrumento hasta su aplicación.

Tabla 12 Validez de contenido de la información inicial y aspectos generales del instrumento del alumno y del docente

	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Experto 6	Total sumatoria de acuerdos	V Aiken: s/ (n (c- 1))	Validez
Introducción	1	1	1	1	1	1	6	1	validad o validad o
Aspectos sociodemográ ficos	1	1	1	1	1	1	6	1	

Instrucción	1	1	1	1	1	1	6	1	Validad o No validad o
Número de ítems	0	1	1	1	0	0	4	0.66	No validad o
Distribución de ítems	0	1	1	0	0	0	2	0.33	No validad o
N= 5									

Tabla 13 Tabla 2. Valoración cualitativa emitida por los jueces expertos sobre la información inicial y aspectos generales del instrumento del alumno y del docente

Juez	Introducción	Aspectos sociodemográficos	Instrucción	Numero de ítems	Distribución de los ítems
1	Claras y precisas para responder el cuestionario	Correspondientes a la investigación	Clara y precisa	Eliminar la comisión del acto deshonesto y solo medirlo con la frecuencia	Cambiar sección 8 por la 3 (alumno)
2	Claras y precisas para responder el cuestionario	Correspondientes a la investigación	Clara y precisa	Suficientes para recoger la información	Distribuidos en forma lógica y secuencial
3	Claras y precisas para responder el cuestionario	Correspondientes a la investigación	Clara y precisa	Suficientes para recoger la información	Distribuidos en forma lógica y secuencial
4	Cambiar preguntas la palabra pregunta por ítems o afirmaciones porque no hay preguntas.	Dejar más espacio en la casilla asignatura que imparte, porque puede dar más de una asignatura	No están claras las instrucciones porque no se sabe si marcar una solo opción o en respuesta en cada ítem (agregar en cada una) Aclarar si su respuesta es de acuerdo a su experiencia como docente o postura del alumno. En la instrucción del alumno cambiar opinión por la palabra "su experiencia".	Suficientes para recoger la información. Eliminar la comisión y medirlo con la frecuencia. (alumno)	Cambiar sección 9 por la 8 (Docente)
5	Claras y precisas para responder el cuestionario	Correspondientes a la investigación	Cambiar las palabras proporciones o reactivos por: proposiciones y preguntas. Cambiar la instrucción 5 para que diga "Todas las respuestas son muy valiosas, ya	Suficientes para recoger la información. Eliminar la comisión y medirlo con la frecuencia. (alumno)	Unir las instrucciones de los secciones 4, 5, 6, y dejarla unida porque todas son causas y una sola instrucción basta.

			que no existen respuestas incorrectas".		
6.	Claras y precisas para responder el cuestionario	Correspondientes a la investigación	Clara y precisa	La frecuencia es suficiente para ver la comisión	La división de tipos de causa solo para uso personal.

Con respecto a la valoración cualitativa de la primera parte del cuestionario relativa a la introducción y datos sociodemográficos señalar que la gran mayoría de los expertos en sus dos fases aportaron sugerencias al mismo (Tabla 2).

Tabla 14 Tabla 3. Valoración cuantitativa del instrumento Alumno: "Encuesta sobre la deshonestidad en los deberes escolares"

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Experto 6	Total sumatoria de acuerdos	V Aiken: s/ (n (c-1))	Validez
1	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
2	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
3	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
4	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
5	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
6	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
7	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
8	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
9	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
10	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
11	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
12	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
13	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
14	1	3	3	3	3	3	16	0.67	No validado
15	3	3	3	3	0	0	12	0.5	No validado
16	3	3	3	3	0	0	12	0.5	No validado
17	3	3	3	3	0	0	12	0.5	No validado
18	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
19	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
20	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
21	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
22	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
23	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
24	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
25	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
26	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
27	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
28	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
29	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
30	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
31	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
32	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
33	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
34	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
35	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
36	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
37	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
38	3	3	3	3	3	3	18	1	validado

39	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
40	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
41	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
42	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
43	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
44	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
45	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
46	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
47	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
48	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
49	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
50	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
51	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
52	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
53	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
54	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
55	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
56	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
57	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
58	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
59	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
60	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
61	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
62	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
63	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
64	3	3	3	3	3	3	18	1	validado
65	3	3	3	3	3	3	18	1	validado

Análisis estadístico

La validez de contenido del cuestionario se analizó a través del cálculo de los promedios de cada ítem y de la prueba V de Aiken (Penfield y Giacobbi, 2004) a partir de las valoraciones cuantitativas de los jueces expertos. Así mismo se utilizaron las valoraciones cualitativas para ajustar los ítems del cuestionario.

Los resultados de la fase cuantitativa muestran valores promedios adecuados todos ellos por encima de ≥ 8 y valores de la V de Aiken muy adecuados $\geq .80$.

Se efectuaron los ajustes con base en las sugerencias de los expertos, para luego realizar la validación de consistencia de los dos instrumentos con la técnica de campo.

La fase de validación tuvo una doble verificación: por una parte, se remitió a un grupo de un total de 6 expertos externos y por otra parte, se administró a dos grupos piloto de estudiantes de primero y segundo de Bachillerato en Ciencias y humanidades de dos instituciones públicas, ambas jornadas, para comprobar la adecuada comprensión de los ítems por parte del alumnado.

Validación de Confiabilidad interna

La confiabilidad o fiabilidad, se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida. Una definición técnica de confiabilidad que ayuda a resolver tanto problemas teóricos como prácticos es aquella que parte de la investigación de qué tanto error de medición existe en un instrumento de medición, considerando tanto la varianza sistemática como la varianza por el azar (Kerlinger y Lee, 2002).

Dependiendo del grado en que los errores de medición estén presentes en un instrumento de medición, el instrumento será poco o más confiable. La fiabilidad de consistencia interna del instrumento o la valoración de la consistencia o la confiabilidad, que es la “exactitud o precisión de un instrumento” (Cabrera-Arana et al., 2008; Piña-López, 2003; De La Peña et al., 1998), para esta investigación se utilizó el modelo de consistencia interna, Alpha de Cronbach, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems de los instrumentos. (Cortina, 1993; Schmitt, 1996) Al respecto, cuanto más cercano esté el valor del Alpha de Cronbach a 1, mayor será la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento de valoración analizado. (Nuviala et al., 2008) Una vez sometido a las fases de validación, es posible afirmar que la consistencia interna global del instrumento, resulte ser satisfactoria (el valor del coeficiente Alfa de Cronbach alcanza el valor esperado).

Coeficiente Alfa de Cronbach: Para evaluar la confiabilidad o la homogeneidad de las preguntas o ítems es común emplear el coeficiente alfa de Cronbach cuando se trata de alternativas de respuestas policotómicas, como las escalas tipo Likert; la cual puede tomar valores entre 0 y 1, donde: 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total. El coeficiente α de Cronbach puede ser calculado por medio de dos formas:

a) Mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum s^2}{St^2} \right]$$

Donde,

K= El numero de ítems

$\sum s^2$ = Sumatoria de Varianzas de los ítems'

St^2 = Varianza de la suma de los ítems.

a = Coeficiente de alfa de Cronbach

b) Mediante la matriz de correlación de los ítems.

A partir de las correlaciones entre los ítems, el alfa de Cronbach se calcula así:

$$a = \frac{n_p}{1 + P(n - 1)}$$

Donde,

N: es el número de ítems y

P: es el promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems

Cuanto mayor sea la correlación lineal entre ítems, mayor será el alfa de Cronbach.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta, es decir, que haya homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem, mayor será el Alfa de Cronbach.

Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad

El coeficiente de confiabilidad es un coeficiente de correlación, teóricamente significa la correlación del test consigo mismo. Sus valores oscilan entre 0 y 1. Entre las escalas empleadas se tienen las mostradas en los cuadros siguientes:

Cuadro. Escala de interpretación de la magnitud del Coeficiente de Correlación o Asociación según. (Sierra Bravo (2001).

Coeficiente de Correlación	Magnitud
0,70 a 1,00	Muy fuerte
0,50 a 0,69	Sustancial
0,30 a 0,49	Moderada
0,10 a 0,29	Baja

0,01 a 0,09	Despreciable
-------------	--------------

Cuadro Interpretación de la magnitud del Coeficiente de Confiabilidad de un instrumento. (Ruiz Bolívar, 2002) y (Pallella y Martins, 2003).

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Se hizo el cálculo con Alfa de Cronbach separando por cada una de las áreas o secciones del instrumento y para los ítems dicotómicos se utilizó la técnica Kuder-Richardson KR20.

La fiabilidad de consistencia interna del instrumento se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach que en la versión final del instrumento presenta, unos rangos comprendidos para cada sección del instrumento del alumno:

Sección 1: no se tomó en consideración por ser los datos sociodemográficos: sexo, jornada y edad.

En la sección 2, 4, 5, 6 se obtuvieron los diferentes valores: 0,7271, 0,8526, 0,7045, 0,8717. El cuestionario, por tanto, ha demostrado ser internamente consistente y confiable.

Para los ítems dicotómicos se utilizó el Método de Kuder-Richarson 20: que permite obtener la confiabilidad a partir de los datos obtenidos en una sola aplicación del test. Kuder y Richardson (1937) desarrollaron varios modelos para estimar la confiabilidad de consistencia interna de una prueba, siendo uno de los más conocidos la denominada fórmula 20, el cual se representa de la siguiente manera:

$$kR - 20 = \left(\frac{k}{k - 1} \right) x \left(1 - \frac{\sum p \cdot q}{vt} \right)$$

KR – 20 = Coeficiente de Confiabilidad (Kuder-Richardson)

K= Número total ítems en el instrumento

V_t = Varianza total.

$Sp.q$ = Sumatoria de la varianza de los ítems.

$P = TRC / N$; Total de Respuestas Correctas (TRC) entre el Numero de sujetos participantes (N)

$q = 1 - p$

El Coeficiente de fiabilidad considera aceptable cuando supera 0.60 (Hair, Black, Babin y Anderson, 1998).

En la sección 3, 7 y 8 del instrumento del alumno para ítems dicotómicos se utilizó la técnica Kuder-Richardson KR20 con rangos comprendidos para cada sección de: 0,74, 0,87 y 0,88 respectivamente.

La validez de constructo se determinó mediante un análisis factorial exploratorio, con inclusión de ítems con autovalores mayores a 1. La adecuación muestral se valoró a través de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin mayores a 0,5, además de la prueba de esfericidad de Bartlett con valores significativos. Se utilizó la rotación Varimax para determinar las dimensiones y se seleccionaron los ítems con saturación igual o superior a 0,40; así mismo, se consideraron los factores que contuvieran como mínimo tres ítems.

Consideraciones éticas

El desarrollo del estudio se ajustó a las consideraciones éticas de la Declaración de Helsinki. La investigadora entregó a cada uno de los participantes seleccionados en la muestra una invitación para participar en el estudio. Se les explicó sobre el propósito de la investigación y se les pidió su consentimiento firmado, garantizándoles la confidencialidad de los resultados y la protección de su identidad. (Manzini, 2000).

Pilotaje de la encuesta.

Se solicitó a la Dirección de Postgrado una nota en la que constará que como alumna de la Maestría de Investigación necesitaba realizar mi tesis de investigación y así solicitar los permisos correspondientes a las autoridades de cada instituto donde realizaría la prueba piloto y la aplicación de encuestas generales.

Una vez obtenidos los permisos requeridos por las instancias correspondientes (Director del Instituto Héctor Pineda Ugarte e Instituto España Jesús Milla Selva de Tegucigalpa) los cuales me firmaron la nota de autorización para aplicar las pruebas pilotos.

Se procedió a la aplicación del instrumento en la primera institución donde se aplicó las pruebas piloto a 42 alumnos del Instituto Héctor Pineda Ugarte jornada matutina que cursan el primero y segundo curso de Bachillerato en Ciencias y Humanidades y que desearan participar voluntariamente en la investigación.

Una vez reunidos los alumnos se les informó de la actividad en la cual participarían y se les entregó el consentimiento informado para participar en la investigación, una vez firmado procedimos a llenar el cuestionario siguiendo las instrucciones. La duración del instrumento fue de aproximadamente 25 minutos.

De igual manera se solicitó la colaboración de 5 docentes de cada instituto (en total 10) que impartieran las asignaturas a los alumnos de Bachillerato en Ciencias y Humanidades del área de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Inglés, y Matemáticas, para la realización de la prueba piloto. Respecto a la metodología utilizada para las encuestas con docentes, fue la de recurrir personalmente a los profesores, comentarles cuál era el objetivo de la encuesta, explicar la utilidad de la investigación y esperar el tiempo y espacio que nos brindaran, ya que aducen no contar con el tiempo necesario para este tipo de actividades.

Seguidamente durante la aplicación de la prueba piloto se anotaron cada una de las preguntas realizadas por los alumnos y docentes, dudas, confusiones, observaciones y cuestionamientos al instrumento aplicado y se realizó un registro de todas las incidencias ocurridas en el aula durante la cumplimentación de la encuesta.

Toda esta fase de validación tuvo como resultado la reformulación de algunos de los ítems propuestos inicialmente y la concreción de variables a analizar. Una vez se redactó la versión final, el cuestionario se administró a una segunda muestra pre-test conformada por 36 alumnos del Instituto España Jesús Milla Selva, jornada vespertina que cursan el primero y segundo curso de Bachillerato en Ciencias y Humanidades y que desearan participar voluntariamente en la investigación.

Capítulo 4 Resultados y Análisis de datos

Datos Generales/ Sociodemográficos

El total de participantes en el estudio fueron 1,104 alumnos quienes contestaron un cuestionario que fue aplicado personalmente; de estos, el 61% eran mujeres y el 39% hombres. De todos, 24.8% pertenecen al instituto España Jesús Milla Selva; 24,3% son del Instituto Central Vicente Cáceres; 12.4% al Instituto Blanca Adriana Ponce; 11% al instituto Mixto Hibueras, 10.1% al Instituto Superación San Francisco; 9.7% al Instituto Tecnológico en Administración de Empresas (INTAE) Y el 7.8% al Instituto Jesús Aguilar Paz como se evidencia en la gráfica 1.



Gráfico 1 Alumnos encuestados por institución

Sexo de los participantes

Gráfico 2

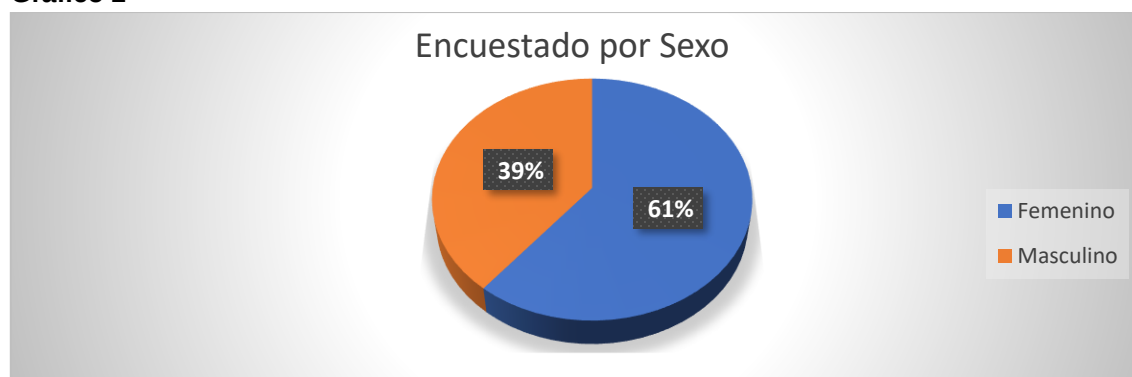


Gráfico 2 Encuestados por sexo

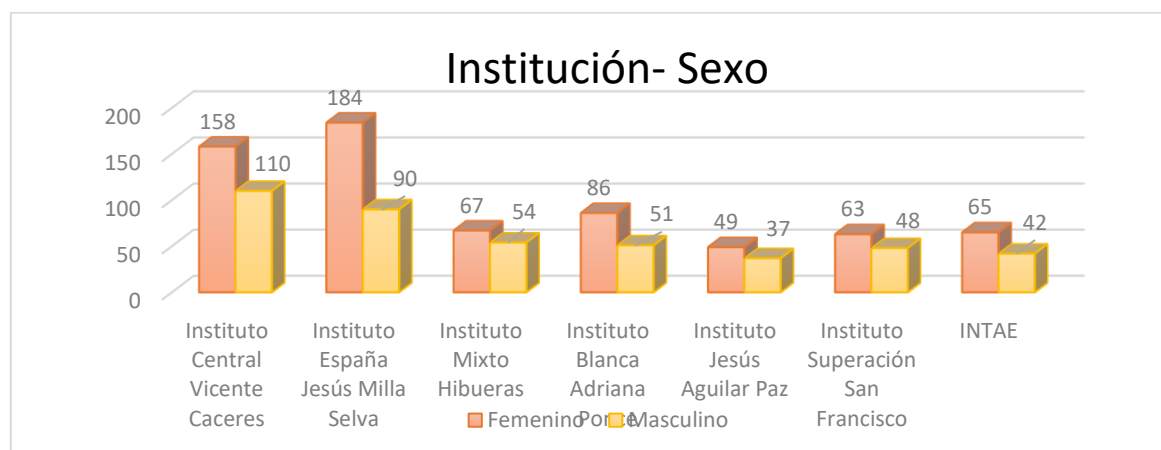


Gráfico 3 Sexo de los participantes por institución

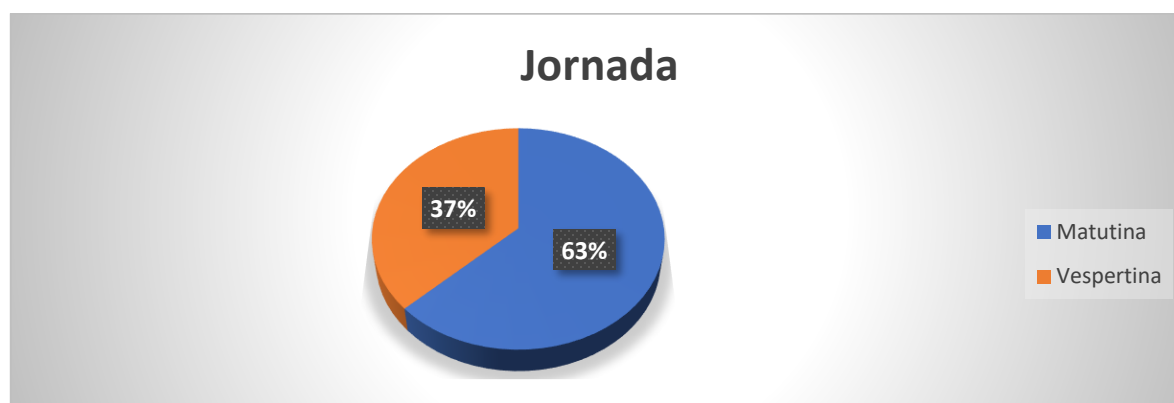


Gráfico 4 Participantes por Jornadas

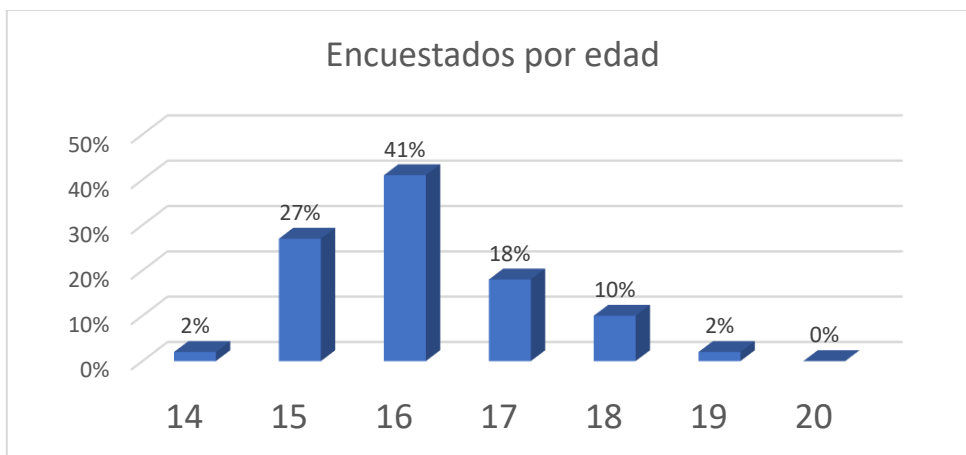


Gráfico 5 Edades de los participantes

Resultados Análisis de datos

Prevalencia y frecuencias obtenidas para cada una de las catorce acciones relacionadas con los actos de deshonestidad en la presentación de tareas.

Los resultados fueron obtenidos cuantificando el porcentaje de la frecuencia en cada una de las opciones de respuesta para cada pregunta. A continuación, se presentan las gráficas y tablas obtenidas a partir de dichos resultados.

Prestar mi tarea para que la copien y copiar la tarea de un compañero para copiarla



Gráfico 7 Prestado la tarea

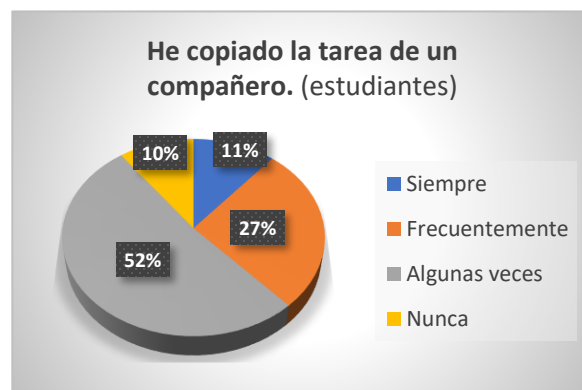
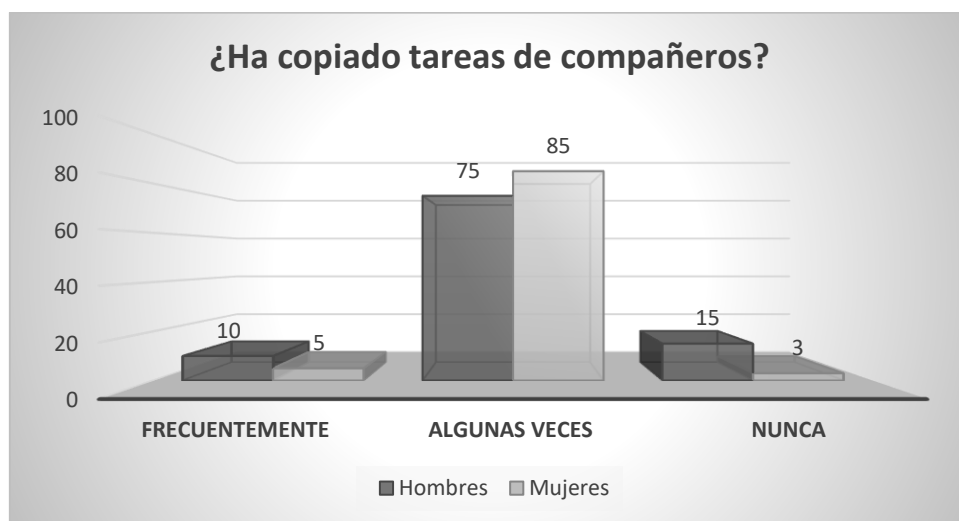


Gráfico 6 Copiado la tarea

Como se puede observar en las gráficas 7 y 8 la sumatoria de las tres opciones de respuesta (siempre, frecuentemente y algunas veces) que representan la admisión y periodicidad de realización de las conductas, se tiene que un porcentaje significativo de estudiantes encuestados que constituye el 97% manifiesta que presta su tarea para que la copien, el 90% admite que copia tarea. En cuanto a la frecuencia más del 50% manifiesta que lo realiza algunas veces (56% y 52% que la copian) un 29% y un 27% frecuentemente y 12% y 11% siempre. Solo el 3% contesto que nunca presta su tarea para que la copien y solo 10% admite que nunca ha copiado tarea de un compañero. Uno de los resultados más relevantes de este análisis se refiere al alto nivel de admisión de fraude por parte de los estudiantes para las acciones prestar la tarea y copiar la tarea.

En el estudio comparativo de la misma pregunta con la investigación realizada por Diez- Martínez (2015) llevada a cabo con 208 alumnos de preparatoria y universidad de la ciudad de Querétaro, México, se encontraron datos similares con un 90% de admisión en el cual resulta claro que el copiado de las tareas a otros compañeros es realizado en grandes porcentajes.



Estudio de Diez- Martínez (2015)

En cuanto al porcentaje de ocurrencia percibido por los docentes los datos son increíblemente coincidentes con los expresados por los alumnos en esta investigación. Los docentes expresan que el 97% presta su tarea para que la copien con la diferencia que la frecuencia que asignan los docentes a dicha práctica es mayor, dando un porcentaje de 53% al siempre, 33% a frecuentemente y solo 11% a algunas veces. Es muy relevante que en esta pregunta tanto el docente como el alumno reserva solamente a un 3% de alumnos que no realizan esa acción (nunca). En la pregunta número dos: copiar la tarea de un compañero la percepción que tienen los docentes es que todos los alumnos copian tareas de sus compañeros sin excepción alguna; aunque un 10% de los alumnos contestan que no prestan su tarea (nunca).

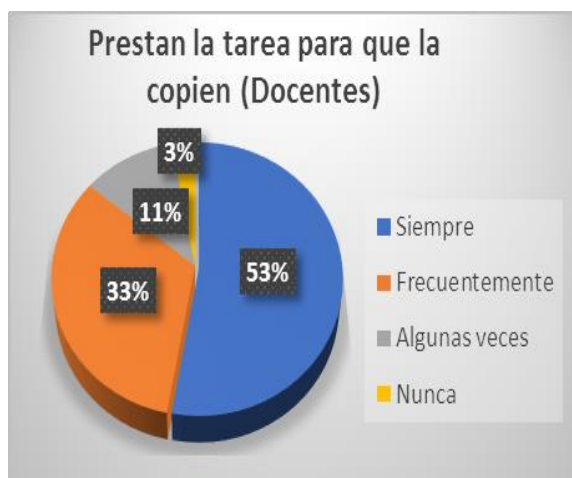


Gráfico 9 Prestar tarea (Docentes)

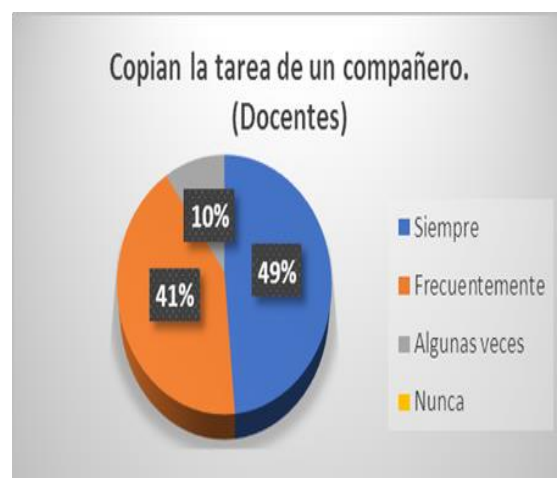


Gráfico 8 Copiar Tarea (Docentes)

Las diferencias entre la gráfica 7 y 8 pueden ser explicadas en una interesante revisión de la bibliografía Rakovski y Levy (2007) comentan el estudio realizado por Whitley y Kost (1999), quienes advierten que los estudiantes prefieren reconocer que ayudan a copiar a alguien (vista como una actividad pasiva) (deshonestidad pasiva) y de menor seriedad, que admitir copiar (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 solidaridad.

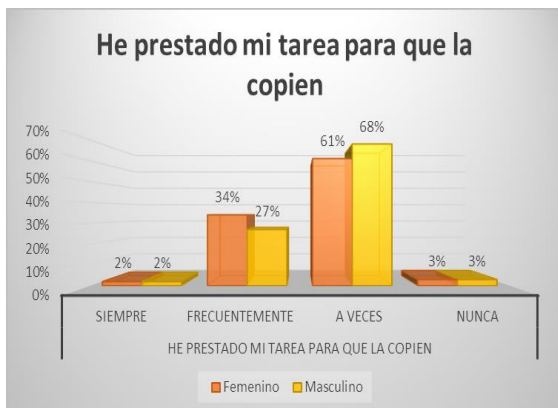


Gráfico 10 Prestado mi tarea por (género)



Gráfico 11 Copiado mi tarea por (género)

En cuanto a las diferencias entre sexos se puede observar en las gráficas 10 y 11 que es muy semejantes para hombres y mujeres sobre prestar la tarea para que la copien y copiar la tarea de un compañero. Al tomar en cuenta los resultados de ambas preguntas, es evidente que las prácticas de copiado y dejarse copiar son conductas de deshonestidad académica en los alumnos de la población estudiada.

Análisis cualitativo

Entrevista alumno: ¿Has copiado alguna tarea de tus compañeros? ¿Has prestado alguna tarea para que la copien?

Todos los alumnos encuestados respondieron que sí. Es más que evidente que los alumnos fueron muy sinceros en reconocer que han copiado tareas de sus compañeros. Siendo todas las respuestas afirmativas.

Enviar o recibir tareas por WhatsApp, Messenger, Facebook, etc.

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 (Vaamonte y Omar 2008) Una de las formas utilizadas para copiar tareas y prestar tareas, es a través de las redes sociales en donde el 68% de los alumnos admite que utiliza esta forma para llevar a cabo estas acciones. Aunque también realizan estas prácticas en la institución educativa, al inicio de las clases, en

los cambios de clases, o durante el recreo. Igualmente, no se observan diferencias tan significativas entre hombres y mujeres.



Gráfico 12 Envió o recibí tarea o trabajo por redes Haciéndola pasar como propia



Gráfico 13 Envió o recibí tarea o trabajo por redes Haciéndola pasar como propia (Genero)

Análisis cualitativo:

Entrevista a docentes: ¿Cuáles son las prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas que ha observado que se dan con mayor frecuencia en el aula de clases?

La principal práctica de deshonestidad en la presentación de tareas que es observada por los docentes con mayor frecuencia es prestar y copiar tareas, la cual se observa con facilidad porque uno o dos alumnos hacen la tarea y los demás solo la copian, “Uno también observa que llega uno al aula y la están copiando, que solo uno, dos o tres muchachos la hacen y de ahí se la pasan a los demás, incluso le tomaban fotos al cuaderno de alguien, al libro de alguien y se la mandan al grupo” (EDCN3). Los docentes mencionan que los alumnos utilizan la tecnología a través de envío de fotos para enviarse las tareas resueltas, porque observan que tienen los mismos errores en todos los trabajos. La tecnología facilita el intercambio de las tareas, aunque también se prestan y copian las tareas en el aula durante las horas de clase. “Ahora con la tecnología usted sabe que enviar fotos que es lo más fácil por la red verdad, entonces se turnan, entonces cuando revisamos las tareas verdad, vemos que los mismos

errores están en todos, los mismos errores cometieron todos” (EDM1). Cabe destacar que se mencionan tipos de deshonestidad como robos de cuaderno, los cambios de datos a un cuaderno para presentarlo como propio (esto porque los docentes le dan valor al cuaderno completo y a cada revisado), la falsificación de revisado cuando el docente solo realiza una firma o marca es otro tipo de corrupción.” En otros casos que tiene que ver con el cuaderno la pérdida de cuaderno y el cambio de datos en el cuaderno para poder presentar el cuaderno ajeno que tienen todos los revisados, falsificación de revisados. Son los tipos de situaciones que se ven frecuentemente” (EDE2). El copiar y pegar tareas de internet también se contempla dentro de los comportamientos deshonestos en la presentación de tareas, pero no es mencionado por todos los docentes. “Copian tareas, a nivel de Bachillerato ya copian de fuentes de internet” (EDCS5).

Entrevista alumnos:

¿Qué prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas has observado que hacen tus compañeros?

La principal práctica de deshonestidad identificada es que copian las tareas, “Copian las tareas” (EA1) “Lo primero es que las copian y ni se fijan si están buenas” (EA3) “Que se chepean” (EA4). También que prestan y hacen intercambio “yo te presto y tú me prestas” (EA1). Otro de los actos de deshonestidad es que buscan excusas cuando no hacen las tareas “buscan excusas cuando no lo hacen” (EA2) y fue muy importante obtener respuestas que no estaban contempladas. Me llama mucho la atención que en la primera hora de clase los alumnos están copiando las tareas. “Las hacen todos a la primera hora” (EA1).

Al igual que la encuesta, la entrevista encuentra como principales prácticas deshonestas el copiar tareas de un compañero y prestar tareas para que las copien, tanto los docentes como los alumnos coincide en que los alumnos utilizan la tecnología para enviarse las tareas porque los docentes encuentran al revisar las tareas los mismos errores.

Plagio: Presenté como propio un trabajo que encontré en internet / copié una o varias ideas de un texto, libro, sin citar al autor.

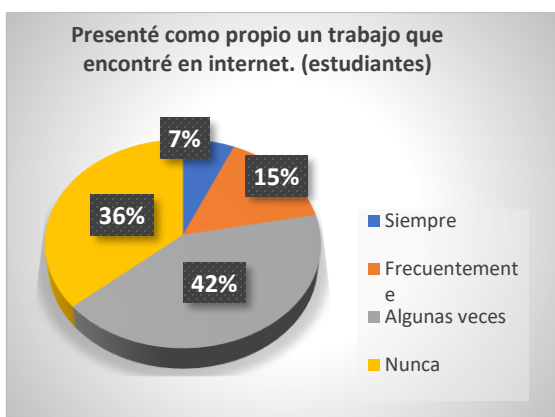


Gráfico 14 Presenté como propio un trabajo que encontré en internet (estudiantes)

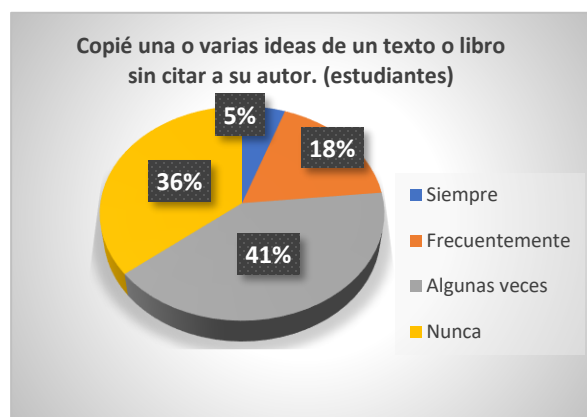
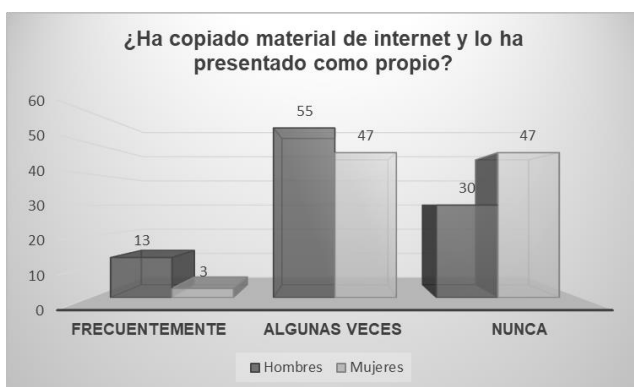


Gráfico 15 Copié una o varias ideas de un texto libro sin citar autor (Estudiantes)

Las prácticas asociadas a la modalidad de plagio de “copiar y pegar “como se puede ver en las gráficas 14 y 15 fueron admitidas en un 64% de alumnos encuestados en esta investigación que admiten que presentan como propio un trabajo que encontraron en internet, o que copian una o varias ideas de un texto o libro sin citar al autor. En el plagio el 72% de hombres y el 64% de las mujeres admiten que copiaron material sin citar las fuentes y de igual forma un 70% de los hombres y un 64% de las mujeres admite que presenta como propio un trabajo que encontró en internet.



Diez- Martínez (2015)

Los resultados de las gráficas de esta investigación y los presentados por Diez-Martínez (2015) llevada a cabo con 208 alumnos de preparatoria y universidad de la ciudad de Querétaro, México, podrían relacionarse si observamos que más de la mitad de los alumnos, (60 y 64%) tanto hombres como mujeres, copian material de internet para realizar sus trabajos, de nuevo al considerar las respuestas de "frecuentemente" y "algunas veces", las frecuencias de copiado de materiales impresos sin citar son altas. Los resultados son muy similares a los obtenidos para el copiado de material de internet; sin embargo, en estas dos últimas preguntas son más altas las frecuencias de respuesta para los hombres. La literatura ha descrito diferencias entre hombres y mujeres en el copiado de información en internet en mayor porcentaje para los hombres, pero también señala que con el mayor uso de internet que ahora hacen las mujeres, estas diferencias se han reducido (Sureda, Comas y Morey, 2009).

Según una de las teorías diferenciales de género "los estudiantes varones tienen un nivel de comportamiento significativamente menos ético en tres factores: egoísmo, engaño académico y en ética al momento de copiar trabajos de la computadora" (Nejati et Alabama., 2009, p.277).



Gráfico 16 Copié una o varias ideas de un texto libro sin citar autor. estudiantes (Genero)

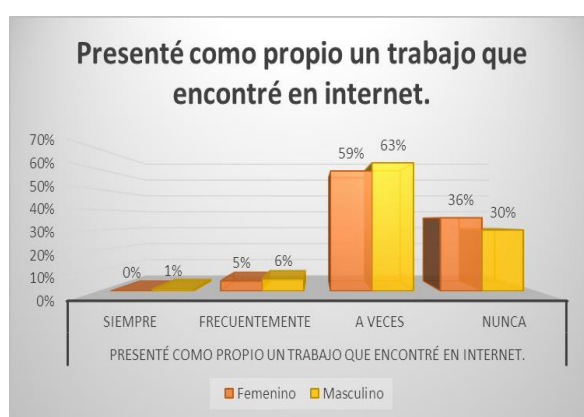


Gráfico 17 Presenté como propio un trabajo que encontré en internet estudiantes (genero)

En cuanto a lo observado por los docentes a la misma pregunta observamos en las gráficas 18 y 19 que manifiestan que el 100 % de los alumnos copian ideas de un texto o libro sin citar al autor y que el 100% presentaban como propio un trabajo encontrado

en internet. En cuanto a la frecuencia es bastante alta para siempre y para frecuentemente.



Gráfico 18 Presentan como propio un trabajo que encontré en internet (Docente)

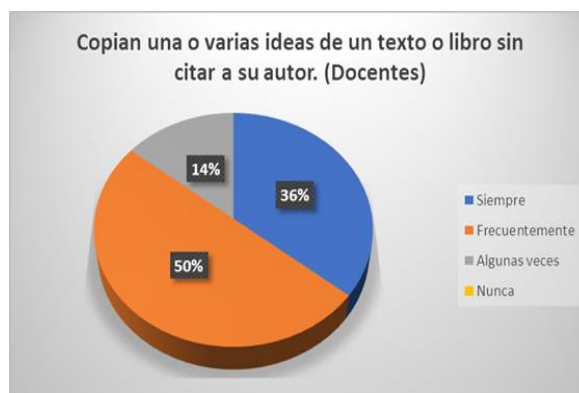


Gráfico 19 Copian una o varias ideas de un texto libro sin citar autor. (Docentes)

Incluir a un compañero o que me incluyan en un grupo de trabajo sin que este haya trabajado

La conducta incluir a un compañero o pedir que lo incluyan en un trabajo grupal sin haber trabajado arrojan según las gráficas 20 y 21 que el 76% manifiesta que incluye a compañeros que no han trabajado en el grupo y una minoría del 34% manifiestan que han pedido que los incluyan en un grupo sin haber trabajado. Aquí se vuelve a repetir la teoría que los alumnos suelen atribuir más engaño por parte de sus compañeros de clase que el que asignan para a sí mismos.

Gráfico 20



Gráfico 20 He incluido a un compañero(a) sin que haya trabajado.

Gráfico 21



Gráfico 21 He pedido que me incluyan en un grupo sin haber trabajado (estudiantes)



Gráfico 22 Incluyen a un compañero(a) en un grupo de trabajo sin que este haya trabajado (Docentes)

Según la opinión de los docentes mostrada en la gráfica 22, solo el 47 % de los alumnos incluyen a un compañero en los grupos de trabajo sin que hayan colaborado, diferente con la realidad que manifiestan los alumnos en una contraposición del 77% que admiten incluir compañeros en el grupo sin que hayan trabajado.

En cuanto a la diferencia entre hombre y mujeres que incluyen a compañeros sin haber trabajado en el grupo, es bastante similar, pero con respecto a pedir que lo incluyan dentro de un grupo sin haber trabajado el 45 % de los varones piden que los incluyan en un grupo sin haber trabajado y solo el 29% de las mujeres. Según la teoría de diferenciación de género, las mujeres son menos propensas a participar en comportamientos poco éticos, quizás debido a socialización como "en toda la historia, las mujeres han sido condicionadas socialmente y culturalmente a ser más preocupadas con la obediencia a las reglas." (Nonis Y Rápido, 2001a, p.74).



Gráfico 23 He incluido a un compañero(a) en un grupo sin trabajar (Género)



Gráfico 24 He pedido que me incluyan en un grupo sin haber trabajado (Género)

Análisis cualitativo

Entrevista docente: ¿Cuándo realizan trabajos grupales ha observado que incluyen en el grupo a algún compañero que no trabajó?

El incluir a compañeros que no han trabajado en el grupo es una conducta frecuente porque todos afirman que se da dentro de los grupos de trabajo, es interesante ver que los docentes manifiestan que ellos detectan a través de prácticas como anotación de nombre a última hora (agregar un nombre de un alumno a mano en un trabajo impreso) “Sí también, rápido uno lo detecta, ellos mismos dan la evidencia a veces porque le entregan el trabajo y pues dicen... profe mire que no apuntamos a fulanito y... pero él trabajó y lo apuntan”(EDCN3); “trabajan unos pero al trabajo de presentación a última hora y es bien claro por qué usted ve que escriben con otra letra a un trabajo impreso” (EDE2). Es importante destacar que los docentes comprueban la participación en el grupo pidiendo a alguien del grupo que responda preguntas sobre el trabajo o que exponga el trabajo” Para saber si trabajaron les voy haciendo preguntas y ahí descubro quien no trabajo. Pongo a exponer al que creo que no trabajó” (EDCS5). “Entonces ahí obviamente uno detecta de que eso no es así verdad y si uno lo quiere terminar de comprobar, le puede hacer un par de preguntas al muchacho que dicen ellos que sí trabajó y el muchacho no responde, a lo mejor les pagó ahí o les trajo algo para que ellos los pudieran anotar” (EDCN3).

Una de las docentes nos indica que controla el trabajo grupal con rubricas (para ver avances semanales). La principal razón que mencionan los docentes para que se de este comportamiento es el compañerismo y la amistad, aunque me parece importante recalcar que un docente menciona amenazas (anotar a un compañero porque te amenaza) como causa de este problema, lo cual es muy importante tomar en cuenta. “Siempre, hay dos factores: el primero es que no dejan de ser amigos, la segunda son las amenazas” (EDCS5).

Entrevista a alumnos: Cuándo realizan trabajos grupales ¿incluyeron en el grupo a algún compañero que no haya trabajado, pero lo incluiste? ¿Por qué?

Todos los alumnos admitieron que han incluido a un compañero en un grupo de trabajo sin que este haya trabajado, lo interesante es ver las razones para incluirlo:

compañerismo, “Todo el tiempo, por compañerismo” (EA1), amistad, “Si, eh... porque es amigo” (EA3), por lástima, remordimiento “porque nos da como lástima y después decimos y si se queda por nuestra culpa” (EA4). Es importante ver que aquí se cumplen ciertas teorías de mi tesis sobre los comportamientos sociales, también la justificación del acto inmoral.

¿Alguna vez te incluyeron en el grupo sin haber trabajado?

Como parte de las respuestas de la pregunta anterior en la que todos admiten haber incluido compañeros en el grupo que no trabajaron, aquí se observa que es una cuestión recíproca, porque también a ellos los incluyen sin haber trabajado. La razón para hacerlo es compañerismo, amistad y lástima. También consideran buena a una persona que realiza este tipo de favores. “Si, por compañerismo” (EA2). “Si. La persona da lástima, es buena” (EA5).

Excusas falsas: he dejado de asistir a clase o he presentado una excusa falsa para obtener mayor tiempo para hacer el trabajo asignado.

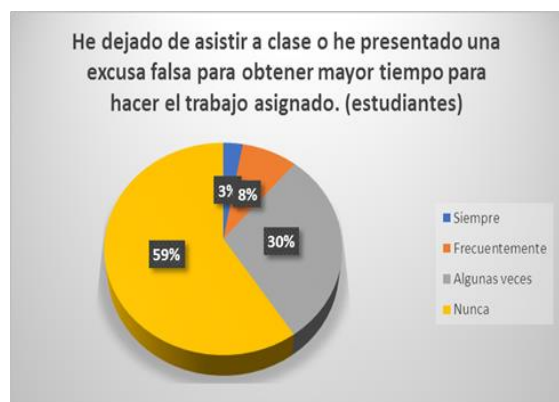


Gráfico 25 Dejado de asistir a clases o Excusa falsa para más tiempo para la tarea (estudiantes)

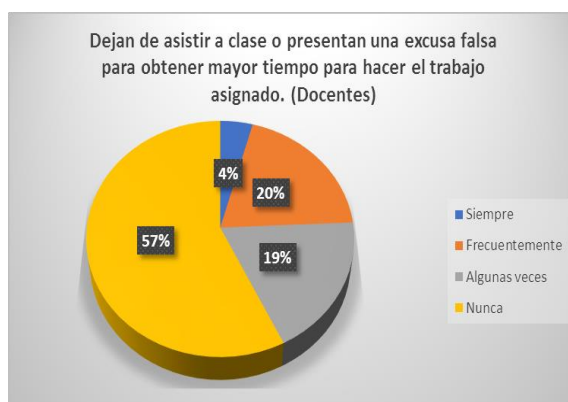


Gráfico 26 Dejan de asistir a clases o Excusa falsa para más tiempo para la tarea (Docentes)

Otro aspecto de la deshonestidad académica, 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 habían usado una excusa falsa al menos una vez durante el año anterior. En nuestra investigación solo el 41% manifiesta que han dejado de asistir a clases o han presentado excusa para obtener mayor tiempo para hacer un trabajo. Para los docentes el 43% de los alumnos realiza esta práctica y el 57 % no la realiza; siendo bastante similar las respuestas de alumnos y docentes.

Análisis cualitativo

Entrevista docente: ¿Ha detectado que hay alumnos que faltan a clases porque no han hecho una tarea e inventan excusas? ¿Por qué cree que lo hacen?

El tema de faltar a clases por no haber elaborado una tarea, exposición u otros trabajos es una práctica marcada como poco frecuente, aunque hay docentes que manifiestan que se da más cuando hay exposiciones, pruebas o trabajos con puntajes altos, “también eso es frecuente verdad. A veces en grupos, nos es que faltan muchos muchachos, normalmente uno, dos o tres el día que hay una exposición, el día que hay una prueba, el día que hay algún trabajo así, fuerte o algún álbum que vale, así como diez de sus puntos, no van verdad y después le traen una excusa o no la traen” (EDCN3). Si observamos las asignaturas en las que esto no se da o es menos frecuente son asignaturas como matemáticas, español e inglés porque se realiza bastante trabajo en clase con puntaje dentro del aula.

Entrevista alumno: ¿Ha sucedido que hayas dejado de asistir a clases por no haber realizado una tarea solicitada para ese día?

Antes de iniciar la entrevista estuve casi segura que las excusas falsas obtendrían puntajes altos, pero no fue así. La mayoría de alumnos no recurre a estas prácticas de dejar de asistir o inventar excusas por no realizar una tarea. Si obtuve una respuesta afirmativa en la cual el alumno explica que obtuvo mayor tiempo para hacer la tarea asignada. “Creo que sí, el año pasado, dije que estaba enfermo. El beneficio que obtuve es que me la revisaran después” (EA5), pero no es tan frecuente que falten por esta razón. E2: “No, nunca he hecho eso” (EA2). “No, no me ha pasado eso” (EA4).

Falsificación de revisados o firma de un profesor en un trabajo o tarea.



Gráfico 27 Falsificado los revisados o firma de un profesor(a) (Estudiante)



Gráfico 28 Falsifican los revisados o firma de un profesor(a) (docente)

La falsificación de revisados o firma en una tarea que es un asunto bastante grave, no es una conducta que se lleve a cabo con tanta frecuencia ya que solo es admitida por un 18% de los alumnos, siendo mayor el número de alumnos que nunca la ha llevado a cabo (77%).

Desde la perspectiva de los docentes el 31% realiza esta práctica y 69 % nunca ha realizado este comportamiento deshonesto; por lo tanto, tienen mucha similitud si comparamos las respuestas de los alumnos y los docentes.



Gráfico 29 Falsificado los revisados o firma de un profesor(a) (genero)

En cuanto a la teoría de la socialización diferencial de los géneros (Nonis y Swift, 2001; Whitley, 2001) "los estudiantes varones tienen un comportamiento menos ético en

comparación a las mujeres” y se comprueba que, aunque no es una conducta frecuente entre los alumnos el 23% de hombre la ha cometido y solo el 17% de las mujeres.

Sustraer un cuaderno o libro de un compañero y presentarlo como propio

Es de las conductas que menos se lleva a cabo con un 82% de alumnos que contestaron nunca y un 83% que manifiestan que nunca se realiza; siendo muy coincidente las respuestas de frecuencia entre ambos; aunque hay un porcentaje de 17% de alumnos que realizan esta práctica.

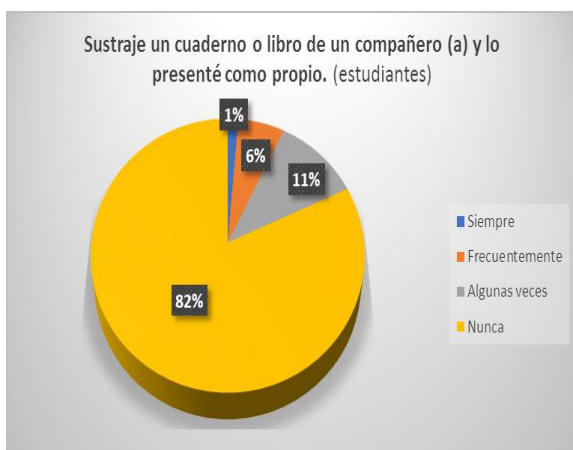


Gráfico 30 Sustraer un cuaderno o libro de un compañero(a) y lo presente como propio (estudiante)

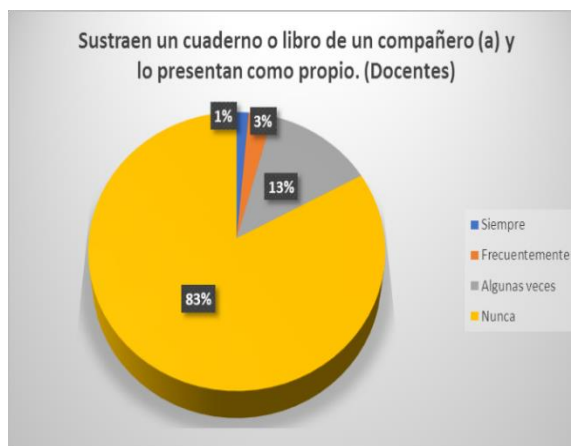


Gráfico 31 Sustraen un cuaderno o libro de un compañero(a) y lo presente como propio (Docente)

Me han pagado por hacer una tarea/ he pagado para que me hagan la tarea

Podemos ver en las gráficas 32 y 33 que haber cobrado por hacer una tarea corresponde a un 35% de admisión de la conducta y pagar para que le hagan una tarea corresponde a un 24% de ocurrencia, aunque es de los actos con menor ocurrencia, está presente en todas las instituciones educativas y entramos a la comercialización de tareas. Podemos observar en la gráfica 34 que la percepción del docente sobre esta práctica está bastante apegada en cuanto a la ocurrencia de la misma con un 33%.

Gráfico 32



Gráfico 32 Me han pagado para hacer una tarea (estudiantes)

Gráfico 33



Gráfico 33 He pagado para que me hagan una tarea (estudiante)



Gráfico 34 Pagan para que les hagan tareas o trabajos (docentes)

Análisis cualitativo

Entrevista alumno: ¿Alguna vez has pagado para que te hagan una tarea?

En su mayoría los alumnos expresan que han pagado para que les elaboren trabajos asignados como tareas, “Ahhh si, la verdad sí” (EA1). “Sí, he pagado para que me hagan un colash” (EA3). La principal razón es por la dificultad de los mismos o por falta de tiempo para elaborarlo, también porque los grupos de trabajo no son buenos para elaborar tareas manuales o de creatividad, la dificultad de la tarea es otra razón. “No tenía tiempo de hacerlo” (EA3) “cuando me toca trabajar con un grupo charrula (malo) hemos tenido que hacerlo” (EA2) “estaba difícil y mi grupo era malo” (EA1).

Aunque no hay coincidencia con la investigación cualitativa, los alumnos que fueron entrevistados manifiestan que han tenido que pagar fuera de la institución para que les hagan trabajos y como no fue específica a quien se le ha pagado, pudo existir contraste entre pagar a otro alumno y a una persona fuera de la institución para la elaboración de un trabajo.

Hacerle la tarea a un compañero



Gráfico 35 He hecho la tarea a un compañero (a) (estudiante)

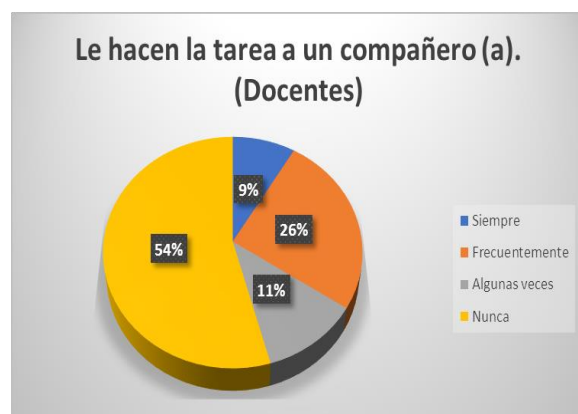


Gráfico 36 He hacen la tarea a un compañero (a) (docente)

Aunque copiar la tarea de un compañero y prestar la tarea a un compañero para que la copie son las dos conductas con mayor frecuencia e incidencia dentro de las 14 conductas deshonestas realizadas por los alumnos, se observa que hacer directamente la tarea no es tan frecuente entre ellos, con un 38% de alumnos que la realizan y un 46% de docente que considera que los alumnos la realizan. Aunque es preocupante que existe la compra y venta de tareas dentro de las instituciones.

Análisis cualitativo

Entrevista alumno: ¿Le has hecho tarea de tus compañeros?

Por las respuestas anteriores se puede observar que los alumnos prestan con bastante frecuencia sus tareas, pero no es común que hagan directamente una tarea para otro, en sus respuestas se puede ver que consideran eso demasiado abuso, o comodidad.

Piensen que es hacerles la vida demasiado fácil si encima se la hacen, pero siempre existe la posibilidad de hacer “el favor” si lo solicitan. “No porque es como que le estoy haciendo la vida fácil” (EA1). “No. porque pienso que, si uno les puede ayudar, pero tampoco hacerles todo el trabajo” (EA4). Uhhhh. “Depende. Si me pide el favor entonces si” (E3). “No, es que casi no piden que uno se la haga” (E5).

Tanto el análisis cuantitativo, como el cualitativo están bastante similar en cuanto a las respuestas dadas por los alumnos, son conductas que no se llevan a cabo con tanta frecuencia y a través del análisis cualitativo podemos entender las razones.

Causas para cometer actos deshonestos en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente y del alumno.

- Asociadas a la persona (personales)

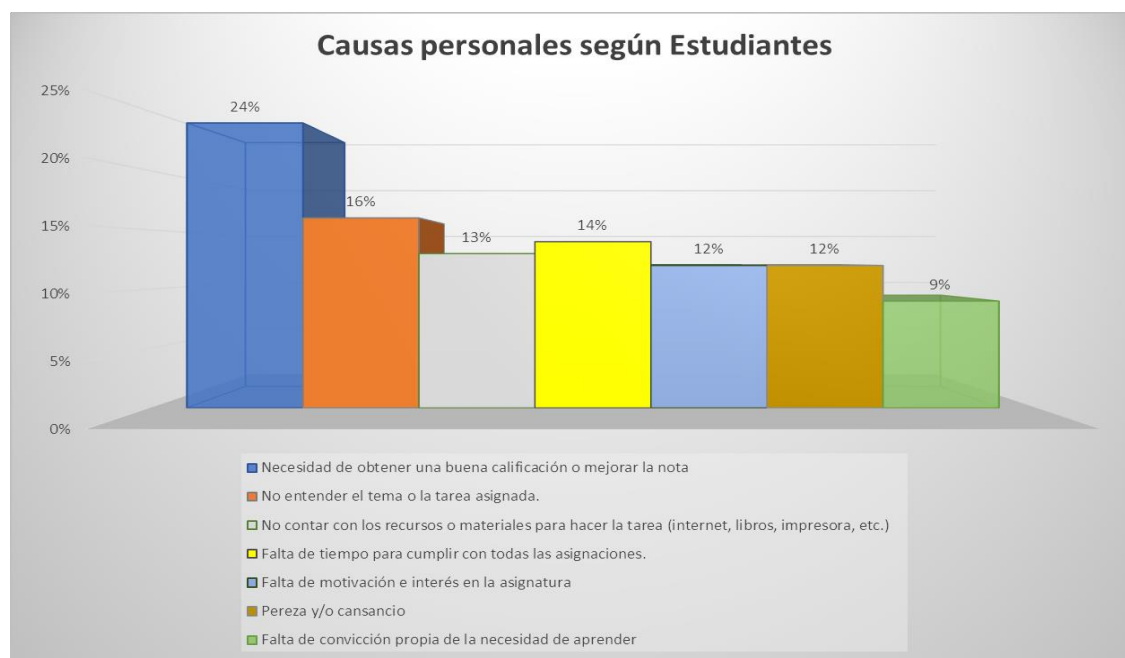


Gráfico 37 Causas personales según estudiantes

Las razones para cometer comportamientos asociados a la deshonestidad académica y el plagio son diversas y complejas. Comenzaremos con las causas asociadas al alumno (internas o individuales).

Medina Díaz y Verdejo Carrión (2005) muestran que las cinco razones seleccionadas como muy importante e importante para actuar de manera deshonestas por 791 estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, a saber: (1) la presión por sacar buenas notas (91%); (2) la dificultad del trabajo asignado (90%); (3) muchos trabajos para la misma fecha (89%); (4) la necesidad de subir la nota en el curso (88%); y (5) la fuerte carga académica (88%).

Si comparamos estas razones con las encontradas en esta investigación las tres primeras causas son iguales en ambas, lo que nos muestra que son conductas bastante generalizadas.

- (1) La necesidad de obtener una buena calificación o mejorar la nota con un (24%)
- (2) No entender el tema o la tarea (16%)
- (3) Falta de tiempo para cumplir con todas las asignaciones (14%)
- (4) No contar con recursos o materiales para hacer la tarea (13%)
- (5) Falta de motivación e interés por la asignatura y pereza o cansancio (12%)
- (7) falta de convicción propia de la necesidad de aprender (9%)

Hay un factor o causa muy alarmante y es el no contar con los recursos o materiales para hacer la tarea (internet, libros, impresoras, periódicos, etc.) este factor no se encuentra en ninguna de las encuestas encontradas en las revistas y trabajos consultados, pero en las entrevistas que se hizo a los alumnos se encontró este factor y vemos que ocupa un lugar relevante.

Chuda et al. (2012), indican tres razones: falta de tiempo, asignaturas no interesantes y profesores con una pobre actitud. Por pobre actitud entienden: alta tolerancia o falta de comprobación de fraude, falta de oportunidad de los estudiantes para demostrar sus habilidades, castigos leves, lo que hace rentable arriesgarse, insuficiente material para realizar la tarea, tarea imprecisa o ininteligible y sobrecargar al estudiante con mucho trabajo. Perry (2010), encontró que entre las justificaciones más frecuentes para realizar fraude estaba no entender el tema, una implicación con la explicación o comprensión del tema. Para McCabe y Trevino (2002) uno de los factores que llevan a los estudiantes a involucrarse en conductas fraudulentas es percibir que la carga de trabajo no es razonable. Encontramos mucha similitud entre las citadas y las razones personales encontradas en esta investigación.

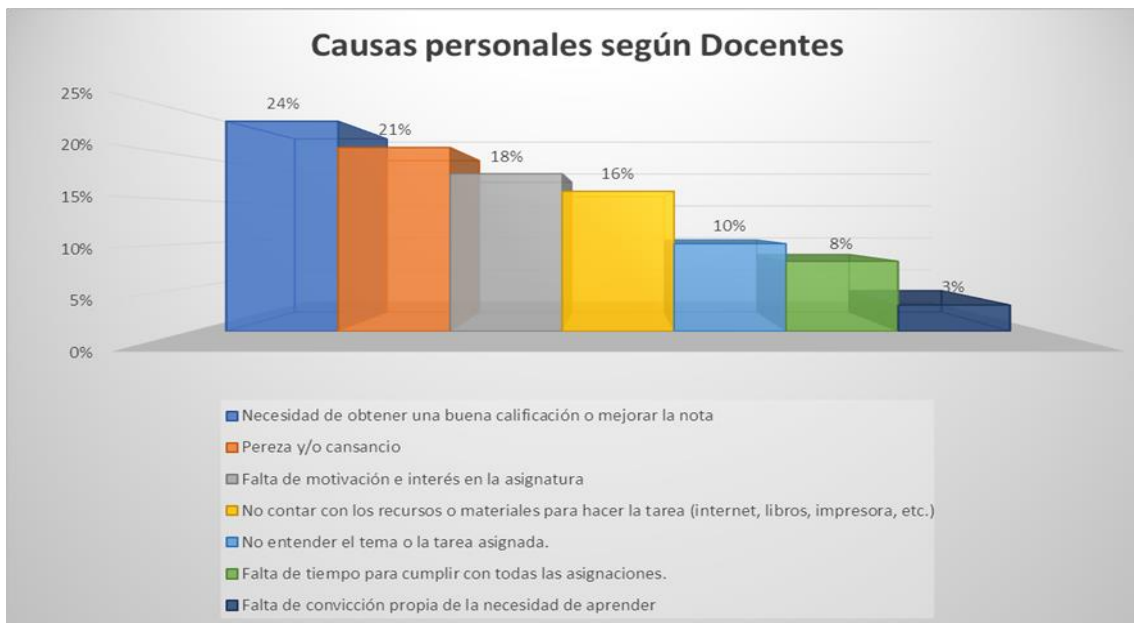


Gráfico 38 Causas personales según Docentes

Para los profesores, al preguntar las mismas causas personales encontramos las siguientes: El primer resultado que cabe remarcar es que hay escasísima paridad entre las respuestas dadas por la población de estudiantes y las dadas por el profesorado. Solo la necesidad de obtener una buena calificación o mejorar la nota, ambos la califican como causa principal y no contar con recursos o materiales para hacer la tarea que ambos la colocan en cuarto lugar. En las otras opciones es escasa la igualdad ya que los docentes descargan la mayor culpa a la a la pereza y/o cansancio y a la falta de motivación o interés; siendo estas las señaladas como menos relevantes para los alumnos; y los alumnos descargan más la culpa a factores asociados al docente como: no entender el tema o la tarea y la falta de tiempo para cumplir con todas las asignaciones (sobrecarga de trabajo).

Tabla 15 Cuadro comparativo de causas individuales o personales (internas) según alumnos y docentes.

Causas individuales según alumno (orden de mayor a menor)	Causas individuales según docentes (orden de mayor a menor)
1) La necesidad de obtener una buena calificación o mejorar la nota con un (24%)	(1) La necesidad de obtener una buena calificación o mejorar la nota con un (24%)
2) No entender el tema o la tarea (16%)	2) Pereza o cansancio (21%)
3) Falta de tiempo para cumplir con todas las asignaciones (14%)	3) Falta de motivación e interés por la asignatura (18%)

4) No contar con recursos o materiales para hacer la tarea (13%)	4) No contar con recursos o materiales para hacer la tarea (16%)
5) Falta de motivación e interés por la asignatura y pereza o cansancio (12%)	5) No entender el tema o la tarea asignada (10%)
7) Falta de convicción propia de la necesidad de aprender (9%)	6) Falta de tiempo para cumplir con todas las asignaciones (8%)
	7) Falta de convicción propia de la necesidad de aprender (9%)

Si analizamos estas diferencias en los que recae la culpa para los alumnos como para los docentes basados en algunos de los mecanismos de desconexión moral descritos por Bandura (2016), que enumeramos a continuación y que adecuamos a la problemática de estudio:

Justificación del acto inmoral. Estos mecanismos son la reestructuración y reinterpretación de sus actos considerando que el fin justifica los medios y que a la larga este comportamiento de deshonestidad académica será beneficioso y obtendrán mejores calificaciones y mantendrán su estatus dentro de la clase y como alumnos. Esta lógica se basa en un pensamiento utilitario (la necesidad de obtener una buena calificación o mejorar la nota).

Negación y rechazo de la responsabilidad individual. Otro de los mecanismos descritos por el autor que son aplicables a las conductas de los alumnos y profesores se basa en el hecho de que, cuando aparece o sienten algún conflicto, niegan o rechazan su responsabilidad al asumir que su conducta no lastima a nadie y no viola ninguna regla importante. De esta manera, la conducta deshonesto de un alumno o maestro se justifica porque en el fondo está controlada por situaciones externas que en realidad son las causas verdaderas de su comportamiento.

Análisis cualitativo

Entrevista docente: ¿Por qué causas internas o personales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

La lista de razones internas fue bastante amplia, aunque los docentes aducen diferentes causas internas o personales por parte del alumno para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas cabe destacar que la facilidad para copiarla al

siguiente día y el desinterés (olvido) son las que se repiten en las respuestas, “Mire... desinterés la verdad, el interés que ellos le ponen. Olvido muchas veces porque no están pendientes de sus quehaceres y llegan al colegio y preguntan: ¿había tarea hoy vos? Cuando se supone que sí, pero dicen, no me acordaba y ahí en el momento se ponen a copiarla” (EDCN3). La facilidad de copiarla al siguiente día es una de las razones según los docentes de mucho peso para que no hagan las tareas en casa. La falta de insumos como internet, impresora, periódicos, etc. es otra de las razones mencionada como razones para no elaborar una tarea. “Otros muy poco pero sí, no tenían el recurso disponible como internet y ese día ellos no tenían como acceder al internet, entonces quizá ahí si se podría entender pues porque es algo que se les dificulta” (EDCN2). La pereza, el exceso de tareas, priorización de ciertas asignaturas, falta de manejo del tiempo, y del contenido son otras de las razones que también se mencionan dentro de las respuestas. “Para mí la causa más personal que ellos tienen es, bueno... ellos se quejan por muchas tareas que tienen. Eso... y la más fea de decir pues la pereza porque para todo hay tiempo menos para hacer una tarea porque fulano me la va a prestar entonces yo no le dedico tiempo. E4I: Una porque no les da tiempo en su casa y dos puede ser que ellos no manejen el contenido y lo más fácil para ellos es venirlo a copiar de otro”. (E1M) “Le dan prioridad, priorizan. Ellos establecen prioridades consideran algunas clases más difíciles y que pues me imagino que de acuerdo a su criterio piensan que algunas sí son reprobables. (E2E) “Una porque no les da tiempo en su casa y dos puede ser que ellos no manejen el contenido y lo más fácil para ellos es venirlo a copiar de otro”. (E4I) “Porque son inmaduros académicamente porque saben que solamente así sin hacerlas igual pasan” (E5CS).

Entrevista alumno: ¿Cuáles consideras que son las razones personales, las tuyas cuando no has hecho una tarea, por qué razones no las has hecho?

La pereza y el cansancio son las razones de mayor peso para no hacer las tareas, “A veces me da pereza y no las hago”, “A veces cansancio” (EA4), “Porque me pega flojera”(EA5), aunque falta de recursos, (tema que no estaba siendo considerado en la investigación y es muy importante) es otra razón de peso “En mi casa no hay

computadora y mi medio es el celular, y tengo que ir al internet a imprimir” (EA1). “A veces no hay recurso y todo es más difícil”. La falta de motivación “no me siento motivado en algunas materias, lo que pasa es que estoy interesado haciendo otras” (EA5), “porque no tengo interés en hacerla” (EA2) y no entender la tarea son razones que también son bastante señaladas. La carga académica es otro factor mencionado. La facilidad para hacerla en la clase también es mencionada. “cuando ya las voy a hacer como que no le entiendo mucho...y no las hago pues. A veces no hay recurso y todo es más difícil” (EA5).

Podemos encontrar coincidencias entre las razones personales la falta de recursos, falta de interés y motivación, pereza y cansancio, demasiadas tareas, por no entender la tarea, facilidad para hacerlas en las clases. Al realizar la entrevista con los docentes y con los alumnos pudimos encontrar razones como la falta de recursos (que no se encontraban en otras investigaciones y también la facilidad de copiarlas y no ser detectado).

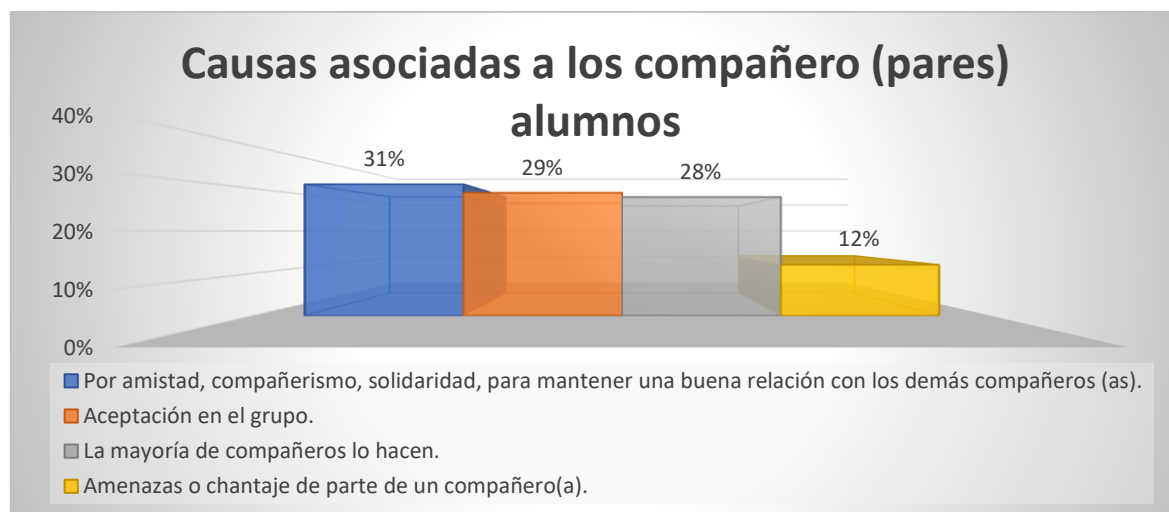


Gráfico 39 Causas asociadas a los compañeros (pares)

En primer lugar, encontramos que los alumnos consideran que la amistad, la solidaridad y la necesidad de mantener buena relación con sus compañeros es la principal causa para cometer actos deshonestos (31%); la segunda causa es la aceptación en el grupo (29%) la tercera es porque la mayoría lo hace con un (28%) y

la última causa con menos porcentaje, pero con la preocupación que se encuentra presente es por amenazas o chantaje (12%).

La influencia de los compañeros según las teorías y la revisión de diferentes estudios es un factor importantísimo dentro de los contextuales (McCabe, Butterfield, & Trevino, 2012; McCabe, Feghali, & Abdallah, 2008). Según McCabe, la percepción de que los compañeros copian o son contrarios a que se copie, la cultura de integridad académica y la severidad del castigo son aspectos que influyen más que los personales. En un estudio realizado en México (Gaytán & Domínguez, 2014) se encontró una correlación entre cometer fraude y saber que compañeros cercanos lo cometen. Según Lang (2013), se ha comprobado que el factor que más influye para cometer fraude es la percepción de si los compañeros aprueban o desaprueban el fraude, o si lo comenten. Si muchos estudiantes copian como forma normal de conseguir mejores resultados, otros estudiantes se ven obligados a hacerlo para alcanzar los mismos rendimientos y no verse perjudicados. En los centros de enseñanza donde el fraude es norma, los estudiantes con un fuerte sentimiento de pertenencia a su centro, pueden internalizar el fraude como una conducta aceptable en ese entorno (Anderman & Murdock, 2007). Un estudio, con 611 participantes en tres universidades norteamericanas, en el que emplearon técnicas análogas a las usadas en los estudios sobre pequeños robos y hurtos (Shanahan, Hopkins, Carlson, & Raymond, 2013), concluye que la apreciación por parte de un estudiante de si un comportamiento es grave, o no, depende, principalmente, de cuál crea que es la actitud de los demás en relación a ese comportamiento.

En un estudio (O'Rourke, y otros, 2010) sobre cometer fraude, como efecto de saber que otros lo cometen, realizado en una pequeña universidad de "liberal arts" de EEUU con una muestra de unos 170 estudiantes, se consideró la "actitud hacia el fraude" (positiva o negativa) y la "actitud de neutralización" (justificación del fraude) y se llegó a la conclusión de que la primera es la que determina el efecto resultante de conocer que otros cometen fraude. Esto implica que, para los participantes con creencias morales muy arraigadas, las consideraciones morales superan a las sociales, pero los de creencias débiles son más susceptibles a la presión social.

Entendimiento de la aceptación de la copia como una forma de expresar amistad y solidaridad con un par (Franklyn-Stokes y Newstead, 1995). Algunas de las razones aducidas por los estudiantes que no faltan a la integridad académica para soportar su conducta son el reconocimiento del carácter inmoral y deshonesto de la acción, la cual se constituye en una práctica injusta con otros estudiantes; la falta de conocimiento o experiencia para hacerlo y el miedo al castigo y la vergüenza en caso de ser detectado. Otros consideran que es innecesario, afecta su orgullo personal y devalúa la legitimidad de los logros (Bjorklund y Wenestam, 1999). Aquellos estudiantes que optan por no faltar a la integridad académica tienen un comportamiento que es calificado por algunos autores, incluso, como heroico, debido a que tienen características personales como el coraje, la capacidad de empatía, la honestidad. (Staats, Hupp, Wallace y Gresley, 2009). Debe señalarse en este punto que uno de los más poderosos factores que incentivan negativamente la falta de integridad académica es que esta práctica sea desaprobada por los pares (McCabe y Trevino, 1997).

Temor de los estudiantes a rechazar o denunciar este tipo de prácticas, por posible matoneo por parte de sus compañeros (Rennie y Crosby, 2002). Por esta razón, se prefiere la denuncia anónima o la gestión informal de este tipo de conductas (Newstead, Franklyn-Stokes y Armstead, 1996).

En otras investigaciones se demostró que la probabilidad de que un estudiante cometa fraude se ve influenciada por la frecuencia de actividades fraudulentas en el ambiente estudiantil y social en el que éste se encuentra. Por ejemplo, Ayala Gaitán y Quintanilla Domínguez (2014) encontraron que la probabilidad que tiene un estudiante para hacer trampa se incrementa en un 14% por cada 10% de incremento en el número de amigos que regularmente copian. El estar en un medio en el que la mayoría de los estudiantes cometen fraude y la trampa es aceptada socialmente, hace que el estigma social frente a estos comportamientos no sea muy fuerte y terminen ocurriendo con mucha frecuencia (McCabe; Trevino; Butterfield, 1999; McCabe; Trevino, 2002; Kirkland, 2009).

Desde los mecanismos de desvinculación moral descritos por Bandura (1999) la Justificación del acto inmoral se emplea el pensamiento comparativo; esto es, el alumno compara su conducta con las conductas de los demás compañeros que en ocasiones son iguales o peores que la suya.

Análisis cualitativo

Entrevista docente: ¿Cree que muchos estudiantes cometen actos de deshonestidad por aceptación en el grupo, imitación o por amistad? Explique

Todos los docentes creen que los alumnos prestan sus tareas para quedar bien con los amigos, compañeros. “Podría ser, algunas veces quieren quedar bien con los amigos o alguien que les interesa” (EDE2). Muchos alumnos actúan por la presión social, no quieren ser tildados de egoístas o malos. “Sí, es correcto porque hay muchos estudiantes que son aplicados y cuando otro que no lo es, le piden la tarea y lo aceptan y se las prestan para sentirse cómodos en el grupo y que los demás no los comiencen a tildar de egoístas” (EDCN3). “Muchos alumnos lo hacen para evitar ser marginados dentro del grupo, por su interpretación de compañerismo o amistad” (EA1M).

Entrevista alumno: ¿Has prestado tu tarea solo para ser aceptado en el grupo, o por quedar bien con algún compañero o simplemente por qué de no hacerlo perderías amigos?

Manifiestan en su mayoría que no sienten presión social, pero en las respuestas anteriores lo hacen por amistad y compañerismo, para agradar o simpatizar con el grupo. “A veces por quedar bien, pero lo más es porque no me gusta ser mala persona, yo sé que es malo, porque estoy haciendo acomodada a la otra persona y está mal prestar la tarea, hasta el profesor lo dice, pero total ella no va a aprender nada y yo si aprendí” (EA1). El alumno que expresa sentirse presionado reconoce que de no hacerlo se ganaría enemigos. “Si, a veces me siento presionado o comprometido a prestarla porque si no te ganas enemigos”. (EA4). “No, si no puedo pues no la presto, tienen que entender” (EA5)

¿Crees que es un acto de amistad prestar o hacerle la tarea a un compañero?
¿Por qué?

Los alumnos tienen percepciones bastante contradictorias al explicar en sus respuestas anteriores que las prestan por compañerismo y amistad, pero al preguntarles si prestar tareas es un acto de amistad muchos dicen que no, interpreto que tiene que ver con el hecho de saber que no es un beneficio real para el amigo.” No, no lo considero amistad” (EA4). “No. Se la presto, pero siempre la presentan mal, porque es feo prestarla aquí cuando es una tarea enorme, por ejemplo jamás le podría prestar yo esta tareota (tarea grande)” (muestra su cuaderno) (EA1).”Si, Tal vez es amistad“(EA3) “Sí. Es que si yo me llevo bien con alguien y miro que está haciendo otra tarea o está ocupado y me dice: mirá ayúdame con esto yo le puedo ayudar, pero si no me llevo mucho cheque no “(EA3). E5: “No, sería más personal, si se las quieres prestar o hacer” (EA3).

¿Consideras egoístas a los compañeros que nunca prestan sus tareas?

En la mayoría de las respuestas de los alumnos consideran que no es egoísta el alumno que no presta sus tareas, por el contrario, lo consideran justo porque reconocen que se mató haciéndola y dársela fácil a la otra persona no es justo, también entienden que es una forma de evitar problemas con los maestros si descubren que las prestan. “No, no porque si no prestan su tarea es porque tienen sus razones, no quieren que comparen el trabajo y les caiga la culpa a ellos” (EA2).” No, porque se esforzaron en hacerla y para que otro solo la venga a copiar, algunos piensan así otros no” (EA3). “En un sentido si, pero también tiene razón” (EA5).

Es bastante contradictorio porque, aunque saben que no es correcto prestar la tarea hay muchas contradicciones en el discurso, saben que no se ayuda al compañero prestando la tarea, pero buscan desconectarse emocionalmente buscando justificaciones para sus actos.

Causas asociadas al profesor

En este orden de ideas, conociendo las principales causas factores que generan la deshonestidad académica nos permite identificar los factores contributivos a las faltas a la integridad académica e intervenirlos, así como propiciar aquellos que actúan como barreras de contención (Henning et al., 2013). Anderman y Murdock (2007), explican que las técnicas y prácticas docentes empleadas por los profesores en sus clases pueden tener un gran impacto en el fraude académico.

Schraw et al. (2007) indican que los profesores suelen hacer las clases más interesantes al tener buen conocimiento, estar bien preparados y entusiasmados con lo que están enseñando. Del mismo modo, los profesores que hacen las clases atractivas mediante el humor, o con buenas y claras presentaciones, disminuyen el fraude. También es importante el interés personal que los estudiantes puedan tener en la materia, basándose en la información dada sobre la asignatura, juzgándola relevante o con sentido al estar conectada con sus vidas. Schraw también afirma que la importancia o dificultad de las tareas y la falta de supervisión aumentan el fraude.

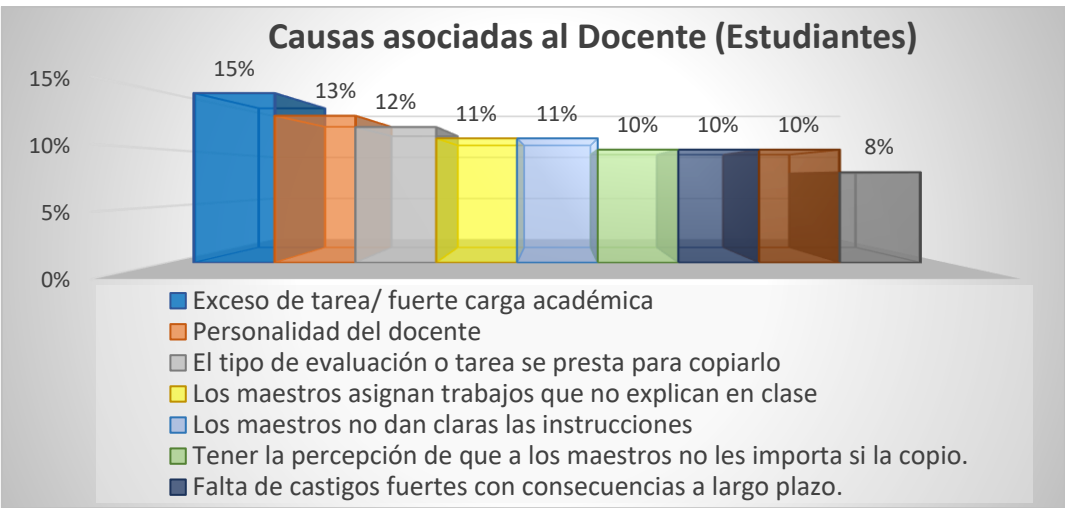


Gráfico 40 Causas asociadas al Docente (estudiantes)

Tabla 16 Cuadro comparativo de las causas asociadas al docente de mayor a menor según alumnos y profesores.

Tabla 2.	
Causas asociadas al docente (alumno)	Causas asociadas al docente (profesor)
Fuerte carga académica por descoordinación de los profesores15%	Seguridad de no ser descubierto 19%

Personalidad del maestro 13%	Falta de castigo con consecuencias a largo plazo 19%
El tipo de tarea se presta para copiar 12%	Tener la percepción de que a los maestros no les importa si copio la tarea 13%
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase 11%	El tipo de tarea se presta para copiar 13%
Los maestros no dan claras las instrucciones 11%	Los maestros no revisan la tarea minuciosamente 11%
Tener la percepción de que a los maestros no les importa si copio la tarea 10%	Fuerte carga académica por descoordinación de los profesores.11%
Falta de castigo con consecuencias a largo plazo 10%	Personalidad del maestro 8%
Seguridad de no ser descubierto 10%	Los maestros asignan trabajos que no explican en clase 3%
Los maestros no revisan la tarea minuciosamente 8%	Los maestros no dan claras las instrucciones 3%

Existe mucha contradicción entre las causas que asocian los alumnos y las causas que asocian los profesores. Para los alumnos la poca coordinación entre los docentes que provoca fuerte carga académica es la principal causa, seguida de personalidad del docente y tipo de tarea; mientras que los docentes consideran que la principal causa es la seguridad de no ser descubierto y la falta de castigos con igual porcentaje.

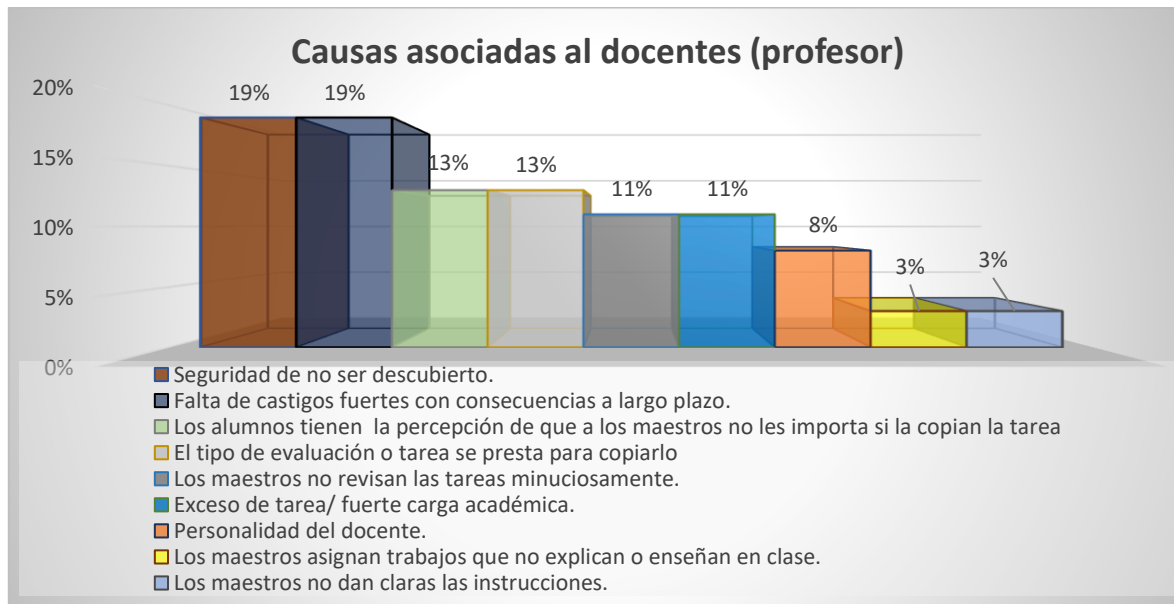


Gráfico 41 Causas asociados al docente (Profesor)

Sureda, Comas y Morey (2009) analizan las causas del plagio entre el alumnado universitario según la opinión de los profesores; los autores reportan en sus resultados

varios aspectos a considerar. Su estudio fue realizado mediante un cuestionario aplicado de manera anónima a 1,142 profesores españoles; pedía a éstos valorar la relevancia de 19 posibles causas para las conductas de plagio en los alumnos. De éstas, seis hacían referencia a las características y comportamientos del profesorado. Las características y los comportamientos de los profesores (escasa supervisión; poca claridad en las instrucciones para hacer los trabajos; descoordinación con otros profesores de los cursos; el tipo de trabajo que solicitaban; y la ingenuidad al respecto del profesor).

Estas causas encontradas en Sureda, Comas y Morey (2009) coinciden con las expuestas por los alumnos en esta investigación, pero no son las más relevantes según los docentes en la investigación cualitativa.

Análisis cualitativo

Entrevista docente: ¿Por qué causas externas o sociales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

Dentro de las causas externas que tienen los alumnos para cometer actos de deshonestidad en la presentación de tareas se encuentra: el exceso de tareas por la falta de coordinación para dejar tareas son una de las causas externas que observan los docentes con mayor frecuencia “Podría ser que tienen mucha tarea, aunque en matemáticas nosotros nos organizamos, pero podría ser que algunas fechas coinciden con varias asignaturas y hay mucha carga” (EDM1). La falta de recurso o insumos de trabajo para elaborar la tarea que vuelve a salir a relucir en esta respuesta ya muchas veces los alumnos no cuentan con los recursos necesarios para hacer una investigación en internet o comprar materiales, incluso me mencionaron que ni un periódico podían comprar algunos cuando se les solicitaba con anticipación. “De una zona geográfica en la que los muchachos vienen la mayoría de ellos viven en colonias un poquito complicadas y de bajos recursos” (EDCN3). “Factor económico (Recursos), El colegio no brinda ayuda” (EDCS5). Se menciona la importancia que se le da a ciertas asignaturas (consideradas más complejas o difíciles) y dejar de lado aquellas que para ellos por tratarse de teoría son menos complejas y se pueden pasar en

recuperación. “Ellos sencillamente quieren hacer tarea de física porque es más difícil pasarla en recuperación y en español es más fácil por el tipo de evaluación” (EDE2).

Entrevista alumno: ¿Por qué causas externas que no tienen que ver con vos, con los profesores, la institución, los amigos ¿por qué crees que se cometen actos de deshonestidad en la presentación de tareas? causas no asociadas a vos, ya no personales, sino asociada a los profesores o a la institución.

La carga extensa de tareas es la causa de mayor relevancia dentro de las respuestas, “Si porque bueno tenemos un profesor que dejaba un montón de tarea y cuestan pocos puntos y hay tareas que cuestan bastante y no son tan largas” (EA1). En segundo lugar, el poco tiempo con el que disponen para realizar el trabajo (por la asignación de tareas de un día para otro) “Si, tener muchas tareas, el tiempo no nos ajusta” (EA2). El poco valor que tienen las tareas también hace que le resten importancia, la facilidad para copiarlas en la clase es otra teoría que se aplica (la ley del mínimo esfuerzo), “siempre las termino presentando y ganando los puntos, la copio siempre” (EA3), un alumno menciona las gavillas (compañías de reputación dudosa) y el ser irresponsable.

Entrevista alumno: ¿Tomas en cuenta la personalidad o tipo de docente al momento de copiar o no copiar la tarea? ¿El tipo de personalidad del docente?

El tipo de docente o personalidad del docente que era una de las teorías dentro de mi tesis es importante para que algunos alumnos se abstengan de copiar las tareas, porque existe cierto temor a los castigos. Explican que cuando el docente es cuidadoso evitan este tipo de conductas, y tienen la percepción de que el docente es tranquilo deja pasar estas acciones. “Si, bastante. Con la de diseño, porque ella es bien cuidadosa con las tareas, ella observa que nadie tenga lo mismo que la otra persona” (EA4). Para otros no es importante la personalidad porque la forma de revisar la tarea es lo más importante “No, no mucho porque los profesores así son no se dan cuenta, cuando revisan la tarea no la leen” (EA2).” Si, si es bien estricto si porque se va a fijar en muchas cosas, pero si no, si está tranquilo se puede copiar con él” (EA5).” Sí,

porque hay profesores que, si se dan cuenta de las tareas, o sea tienen lo mismo, y entonces yo como que no y evito problema” (EA1).

Entrevista docente ¿Qué causas asociadas al profesor cree que facilitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

La principal causa de deshonestidad asociada al profesor que facilita la deshonestidad es la falta de revisión minuciosa de tareas y con esto se refieren a que solo colocan el revisado y no leen las tareas, Sí, a veces la actitud de los maestros, porque no somos tan minuciosos con la revisión de las tareas” (EDCN3), “De repente cuando el profesor no se toma el tiempo en chequear las tareas individualmente simplemente lo hace a través de grupos o de repente no lee, verdad, por razones de tiempo a veces” (EDI4), pero es importante mencionar que la cantidad de alumnos dentro del salón de clases es un factor que imposibilita revisar (leer) uno por uno las tareas, eso afecta para ser minucioso, no cuentan con el tiempo necesario para revisar (leer) 42 trabajos en 40 minutos. “No quiero tampoco justificar, porque es nuestra responsabilidad, pero cuando son grupos demasiado grandes o muy numerosos tal vez no nos da el espacio de tiempo para poder revisar con lujo de detalles “(EDI4). “La cantidad de alumno, no hay tiempo para ser tan detallistas. No hay tiempo para fijarse en cada uno.” (EDM1). La actitud del docente que deja pasar estas acciones o que no le da importancia a este tema de la deshonestidad, es otra causa que facilita la deshonestidad.

En la investigación cuantitativa no existe tanta uniformidad entre el orden de causas asociadas al docente en la encuesta alumnos y docente, pero en la investigación cualitativa hay bastante similitud en el orden de causalidad asociada al profesor, expresada por docentes y alumnos.

Causas Asociadas a la institución

En cualquier caso, como dice McCabe(2007), aunque un profesor puede hacer algo individualmente sobre el problema, sin una actuación a nivel institucional, el problema no se remediará.

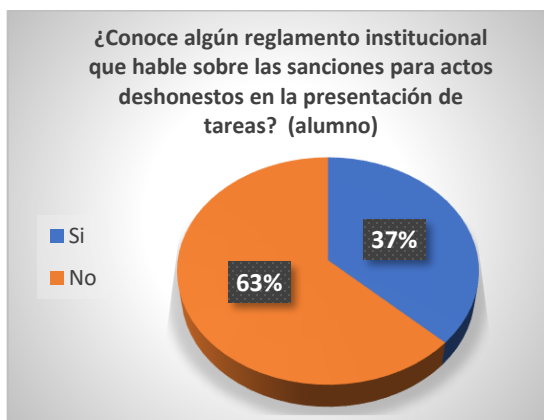


Gráfico 42 Conoce Reglamento institucional que hable sobre las sanciones para actos deshonestos en la presentación de tareas (Alumnos)



Gráfico 43 Conoce Reglamento institucional que aborde en alguno de sus apartados el tema de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos (Docentes)

Observamos en las gráficas 42 que el 63% de los alumnos no conoce un reglamento institucional que hable sobre las sanciones para actos de deshonestidad en la presentación de tareas escolares, y el 59% de los docentes tampoco conocen algún reglamento institucional. No hay consenso en la forma de actuar o sancionar lo que no se conoce. No hay una legislación (leyes dentro de la institución educativa), no hay compromiso institucional que manejen estos actos en forma conjunta.

Aunque los docentes desconocen un reglamento establecido solo el 53% está de acuerdo en que es una causa asociada a la deshonestidad en la presentación de tareas en las instituciones educativas.

Solo un 60% consideran que los grupos numerosos dificultan la revisión de tareas.

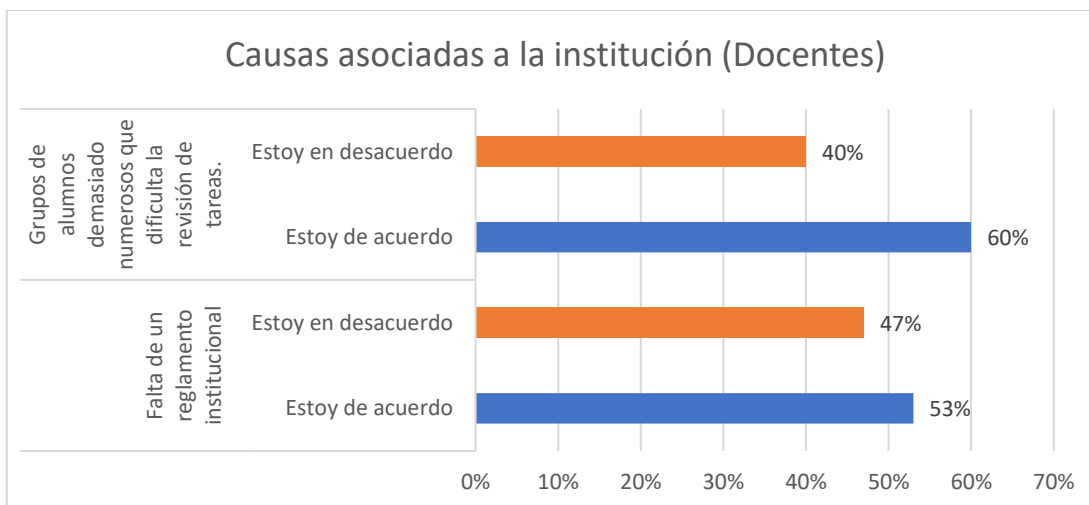


Gráfico 44 Causas asociadas a la institución (Docente)

La ausencia de normas, el menosprecio por el esfuerzo, la «modernidad líquida», tal como la caracterizó el pensador polaco Zygmunt Bauman (1999); un entorno en el cual las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse; un medio en el cual el olvido y la renuncia a toda planificación a largo plazo es condición imprescindible para el éxito, que constituye un biotopo idóneo para el desarrollo del plagio académico entre el alumnado.

Fallas en la prevención, detección y sanción: la frecuencia de faltas a la integridad es alta y su detección baja, así que, si es fácil engañar, ¿por qué no hacerlo? (Davis y Ludvigson, 1995).

Grupos mayores de estudiantes que inciden en la falta de personalización del proceso formativo y la menor posibilidad de control (Ledesma, 2011).

La existencia de un currículo oculto, en el cual las faltas a la integridad académica están presentes en el entorno educativo (Christakis y Feudtner, 1993).

Las instituciones con reglamentos claros y socializados que usan código de honor y código de sullen tener menos casos de fraude declarado que las que no los usan McCabe y Pavela (2000). McCabe indica que el uso de código de honor puede influir de forma importante en mantener un ambiente ético, aunque en ausencia de código de honor sigue siendo posible alcanzar el entorno ético deseado. También

sugiere que la solicitud de que el estudiante firme un pliego asegurando que el trabajo entregado ha sido realizado honestamente puede, por sí sola, tener un efecto similar al código de honor.

Analizar la valoración moral del alumnado sobre la gravedad de prácticas deshonestas.

En esta sección se les brindó a los encuestados cuatro opciones de respuesta: fraude grave, fraude moderado fraude leve, no es fraude.

Tabla 17 Tabla 3. Cuadro de la valoración moral de las conductas (sobre la gravedad) de las prácticas deshonestas

Conducta	Fraude grave	Fraude moderado	Fraude leve	No es fraude
1. He prestado mi tarea para que la copien.	19%	21%	42%	18%
2. He incluido a un compañero (a) en un grupo sin que este haya trabajado.	30%	32%	30%	8%
3. Le he hecho la tarea a un compañero (a).	42%	24%	23%	11%
4. Me han pagado por hacer una tarea.	47%	21%	22%	10%
5. He copiado la tarea de un compañero.	21%	26%	38%	15%
6. He pedido que me incluyan en un grupo sin haber trabajado.	40%	29%	21%	10%
7. He pagado para que me hagan una tarea.	45%	26%	17%	11%
8. He presentado como propio un trabajo hecho por otra persona.	62%	19%	13%	6%
9. He presentado una excusa falsa para obtener mayor tiempo para hacer el trabajo asignado.	49%	25%	18%	8%
10. He falsificado los revisados o firma de un profesor(a) en un trabajo o tarea.	70%	13%	12%	5%
11. Presenté como propio un trabajo que encontré en internet.	24%	28%	30%	18%
12. Copié una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor.	22%	28%	33%	17%
13. Sustrahe un cuaderno o libro de un compañero (a) y lo presenté como propio.	66%	17%	12%	5%

14. Amenazar a un compañero para que me preste o haga la tarea	75%	11%	8%	6%
--	-----	-----	----	----

Dentro del apartado las conductas consideradas como fraude menos grave son las siguientes:

Prestar mi tarea para que la copien (fraude grave 19%); copiar la tarea de un compañero (fraude grave 21%); copiar una o varias ideas de un texto o libro sin citar al autor (fraude grave 22%); presentar como propio un trabajo que encontré en internet (fraude grave 24%).

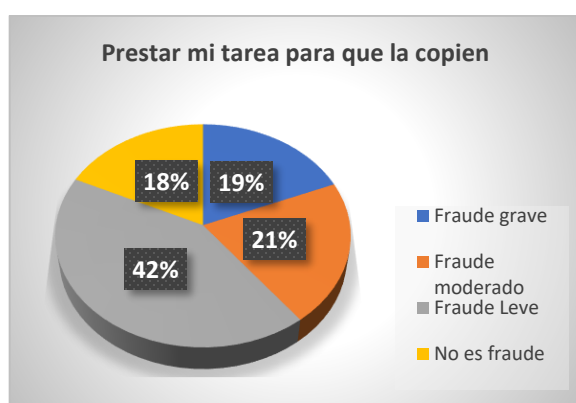


Gráfico 45 Prestar mi tarea para que la copien

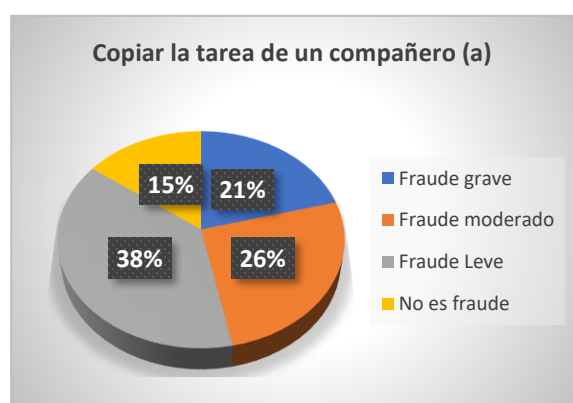


Gráfico 46 Copiar la tarea de un compañero (a)

El plagio tiene mínima valoración de gravedad entre los alumnos es por ello que tiene mayor frecuencia de realización (tercera y cuarta respectivamente entre las 14 conductas).



Gráfico 47 Copiar una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor.



Gráfico 48 Presentar como propio un trabajo que encontré en internet.

Son las conductas con mayor prevalencia y frecuencia dentro de los actos deshonestos que cometen los alumnos. La relación es que como es tan frecuente deja de ser una conducta con valoración moral grave.

Dentro de las conductas consideradas como fraude grave encontramos las siguientes: Amenazar a un compañero (fraude grave 75%); falsificar los revisados o firmas de los profesores en las tareas (70%); sustraer un libro o cuaderno y presentarlo como propio (fraude grave 66%); presentar como propio un trabajo hecho por otra persona (fraude grave 62%)

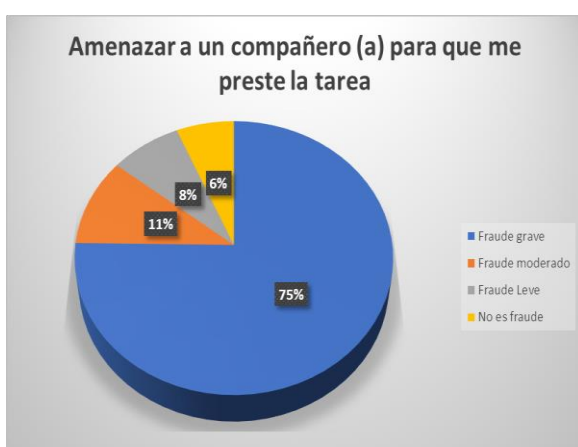


Gráfico 49 Amenazar a un compañero(a) para que me preste la tarea



Gráfico 50 Falsificar los revisados o firmas de un profesor(a)

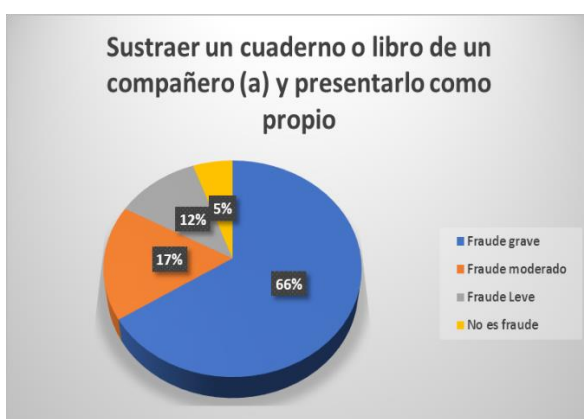


Gráfico 52 Sustraer un cuaderno o libro de un compañerp(a) y presentar como propio



Gráfico 51 Presentar como propio un trabajo hecho por otra persona

En el análisis anterior encontramos relación entre la valoración moral que asigna el alumno para cada acto deshonesto y la atribución a sus decisiones sobre si comete o no fraude (admiten haber cometido dicha acción).

Describir la forma en la que actúan los docentes al descubrir un acto de deshonestidad en la presentación de tareas escolares.

Tabla 18 Cuadro de las acciones que realizan los docentes al descubrir que un trabajo o tarea de un alumno han sido copiadas por orden:

Tabla 4.	
Según lo manifestado por Alumnos	Según lo manifestado por Docentes
Repetir el trabajo y entregarlo después por menor puntaje 77%	Suspender la tarea o trabajo 81%
Suspender la tarea o trabajo 75%	Repetir el trabajo y entregarlo después por menor puntaje 77%
Advertencia (advirtió verbalmente) 74%	Advertencia (advirtió verbalmente) 74%
Repetir el trabajo y entregarlo después por el mismo puntaje 66%	Reporte por escrito 73%
Reporte por escrito 58%	Citar a los padres 69%
Citar a los padres 56%	Repetir el trabajo y entregarlo después por el mismo puntaje 66%
No realizar nada (no tomar ninguna medida) 52%	No realizar nada (no tomar ninguna medida) 28%

Hay bastante coincidencia entre las acciones realizadas por los docentes y las llevadas a cabo según los alumnos, las mayores diferencias se encuentran en la acción no realizar nada que los alumnos otorgaron un 52% (siempre y frecuentemente) y los docentes un 28% (siempre y frecuentemente), suspender la tarea, repetir el trabajo por menor puntaje y la advertencia verbal son de las categorías más señaladas alumnos y docentes con similar frecuencia.

Describir las razones por la que los docentes dejan pasar un acto deshonesto al descubrirlo

Los maestros en todos los niveles coinciden en que las trampas son dominantes en las aulas de hoy en día, y sin embargo la cantidad de enjuiciamiento contra los tramposos es mínima (Evans y Craig, 1990; Jendrek, 1989). Aunque la investigación ha explorado los factores subyacentes a las decisiones de los instructores para

penalizar a los tramposos, los hallazgos de una muestra nacional de profesores de psicología encontraron cuatro categorías principales o razones por las cuales los docentes no informan trampas: aumento de la ansiedad asociada con el manejo de la situación, miedo a represalias o demanda, falta de voluntad para gastar el tiempo necesario para ver la acusación y la creencia de que los estudiantes deshonestos eventualmente sufrirán alguna consecuencia del comportamiento (Keith-Spiegel, Tabachnick, Whitley y Washburn, 1998).

Otro estudio encontró que el profesorado no confiaba en que recibirían apoyo administrativo para hacer cumplir la honestidad académica, y estas percepciones estaban relacionadas con su disposición a seguir los procedimientos de disciplina escolar establecidos (Simon et al., 2003). Se justifican estudios futuros que examinen la motivación de los docentes para reconocer o ignorar las trampas y los tipos de apoyos de contexto social que se necesitan para alentar a los docentes a lidiar efectivamente con las trampas.

La investigación de (Tefera & Kinde, 2009) por ser de los pocos realizados con autorreportes de los profesores sobre lo que éstos hacen al darse cuenta de deshonestidad en sus alumnos, mostró que los profesores ante un presunto incidente de deshonestidad académica, al consultar sobre su actuación Cuando se les preguntó si ignoraron presunto incidente de deshonestidad académica, (41.0%) de los encuestados respondieron "Sí" y (54,2%) de los encuestados dijeron "No". En cuanto a las razones para ignorar las trampas, las principales razones para ignorar la deshonestidad académica incluyen lo siguiente: falta de evidencia o prueba (23, 27.7%), reprender o advertir al estudiante (12, 14.5%), el engaño fue trivial / no serio (12, 14.5%) y otros maestros sugirió que lo ignore (7, 8.4%).

Los docentes a menudo hacen poco para prevenir deshonestidad académica o desafío a los estudiantes quienes participan en ello. El no retomar para discusión y análisis grupal las faltas ligadas al razonamiento ético y al juicio y la práctica moral y enseñanza de valores refleja un desinterés y desvinculación de los actores educativos en este tipo de intercambios cotidianos que, al ser abordados, permitirían una formación personal y ciudadana, lo que repercutiría en las interacciones dentro de los ambientes educativos. Cuando se les preguntó si ignoraron. (Diez-Martínez 2014)

Al respecto, Ochoa y Diez-Martínez (2012) señalan que los profesores actúan de manera semejante ante situaciones de diferente importancia que atentan contra la legalidad en las escuelas; esto propicia que los alumnos no discriminen la gravedad de los hechos y fomenten mensajes contradictorios de los valores a promover.

Esta actitud por parte del profesor -de no retomar como un asunto crucial para discusión y análisis las faltas ligadas al razonamiento ético y al juicio y la práctica de conductas morales y enseñanza de valores- evidencia un desinterés y desvinculación de participación de los actores educativos en este tipo de intercambios cotidianos, que, al ser abordados, permitirían una formación que repercutiría en la convivencia dentro de los ambientes académicos e impactaría en todas las esferas sociales. (Diez-Martínez 2014)

Los profesores no son solo transmisores de conocimiento son agentes morales, y, por lo tanto, la interacción en el aula es fundamental e inevitablemente de naturaleza moral. Un maestro tiene la responsabilidad y la autoridad de y mantener la integridad académica y debe mostrar compromiso con los valores sociales y éticos.

Los maestros son los que están al frente y pueden hacer una gran diferencia y pueden ejercer autoridad para mantener la integridad e influir en los estándares morales y éticos. Algunas instancias de deshonestidad académica incluyen no proporcionar supervisión adecuada durante las evaluaciones. (McCabe et al 1996) (Sara y Holmes, 2009).

Tabla 19 Las principales razones por la que los docentes dejan pasar un acto deshonesto al descubrirlo son las siguientes:

Tabla 5.

Principales razones para dejar pasar un acto deshonesto al descubrirlo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo
Por la elevada frecuencia de estas conductas	80%	20%
Por falta de tiempo para darle seguimiento al caso	74%	26%
Por falta de evidencias contundentes	70%	30%
Para evitar problemas mayores con los estudiantes y padres	54%	46%
Por miedo a las repercusiones de los alumnos	54%	46%
Por la presión para que pasen los alumnos	54%	46%
Por falta de apoyo institucional	51%	49%
Por la incomodidad que ocasiona la confrontación	49%	51%
Por desconocimiento del procedimiento	41%	59%

Es alarmante que la principal razón para dejar pasar un acto deshonesto sea la elevada frecuencia con la que se cometen este tipo de actos en las instituciones, de aquí surge la segunda razón que es la falta de tiempo para darle seguimiento a este tipo de actos.

En el estudio de (Tefera & Kinde, 2009) la principal razón es la falta de evidencia contundente y vemos que en esta investigación también ocupa un lugar importante. Aunque más de la mitad de los docentes 59% conocen el procedimiento, el llevar a cabo el protocolo de sanción es tedioso y con la cantidad de alumnos y de actos deshonestos el tiempo de 40 minutos de una hora clase es bastante agobiante. McCabe y Treviño (1997) afirman que uno de los factores que inciden en los reportes de faltas es que los profesores deben realizar largos procedimientos burocráticos que forman parte de las políticas departamentales para documentar la copia en estudiantes. No obstante, Nadelson¹⁷ dice que las personas están dispuestas a seguir los procesos, pero no cuentan con la documentación o evidencias que son necesarias para hacer la conducta pública. Algunos otros factores son que los profesores prefieren lidiar con el problema de forma personal y directa con el estudiante involucrado, al considerar que esto puede tener un mayor impacto en su formación. En la institución donde se realizó el estudio, se han implementado diversas medidas para hacerle frente: la definición de un capítulo de integridad académica en el Reglamento de Alumnos, el rediseño de un proceso para el reporte de faltas y la concienciación mediante campañas sobre el impacto de la deshonestidad en su formación profesional. Estudios futuros deben ahondar en el efecto de la implementación de medidas de este tipo en la comunidad estudiantil.

Determinar las estrategias juzgadas más adecuadas por los docentes y estudiantes para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares.

Con respecto al grado de conveniencia de siete estrategias encaminadas a reducir la deshonestidad académica las que incluyen cada una tres opciones de respuesta que van desde una escala de muy poco adecuada, adecuada hasta muy

adecuada una revisión general de las respuestas permite apreciar que los porcentajes más elevados de los estudiantes en cuanto a su valoración sobre éstas, el más alto porcentaje es (86% adecuada y muy adecuada) lo recibe la estrategia la que plantea recordatorios constantes por parte del docente) seguida de campañas informativas y de concientización sobre la deshonestidad académica con un 84% y los reglamentos académicos normativas que sancionen las conductas deshonestas con un 83%.

Para los docentes el más alto porcentaje es (99% adecuada y muy adecuada) lo recibe la estrategia la que plantea 'recordatorios constantes por parte del docente) seguida de control y vigilancia por parte del docente con un 96% y reglamentos académicos socializados con los alumnos con un 91% de adecuada y muy adecuada. Los castigos severos que sancionen estas conductas es la estrategia que fue calificada como poco adecuada por alumnos con un 47%, mientras que para los docentes un 69% de adecuada y muy adecuada, es notorio que a los alumnos les gustan las medidas preventivas, pero poco las medidas punitivas o sancionadoras lo que es bastante esperado.

La distribución de los porcentajes de valoración que se observa en la opción 'muy adecuada', muestra que los estudiantes y los docentes prefieren las distintas estrategias de combate a la deshonestidad con 'desarrollar cursos, seminarios o talleres dirigidos a los estudiantes para formar al alumnado acerca de cómo realizar trabajos académicos.

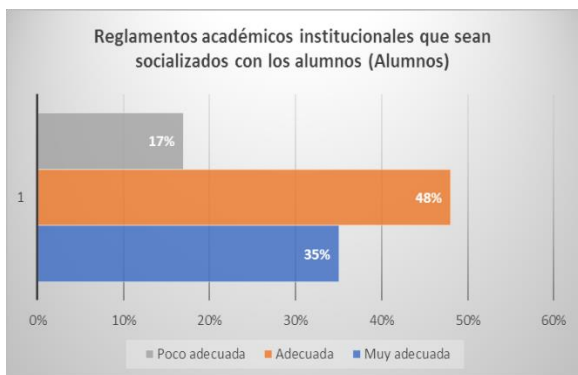


Gráfico 53 Reglamentos académicos institucionales que sean socializados con los alumnos. (Alumnos)

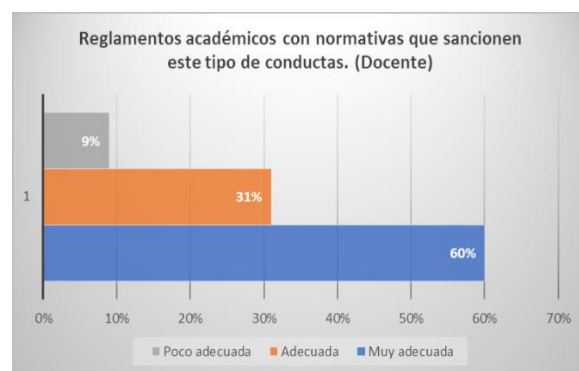


Gráfico 54 Reglamento académico con normativas que sancionen este tipo de conductas. (Docente)

Dentro de las estrategias para reducir las prácticas deshonestas en la presentación de tareas escolares encontramos que los reglamentos académicos socializados con los alumnos el 83% de los alumnos y el 91 % de los docentes la consideran adecuada y muy adecuada. Tanto docentes como alumnos consideran que los reglamentos institucionales que sancionen este tipo de conducta son adecuados (48% alumno /31% docente) y muy adecuado (35% alumno/65% docente).

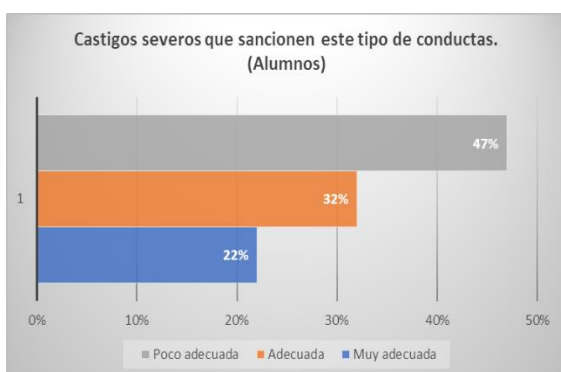


Gráfico 55 Castigos Severos que sancionen estas conductas (alumnos)

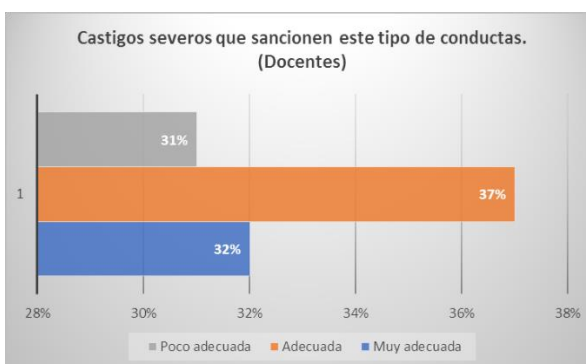


Gráfico 56 Castigos severos que sancionen estas conductas (Docentes)

Los castigos severos que sancionen estas conductas es la estrategia que fue calificada como poco adecuada por alumnos con un 47%, mientras que para los docentes un 69% de adecuada y muy adecuada.

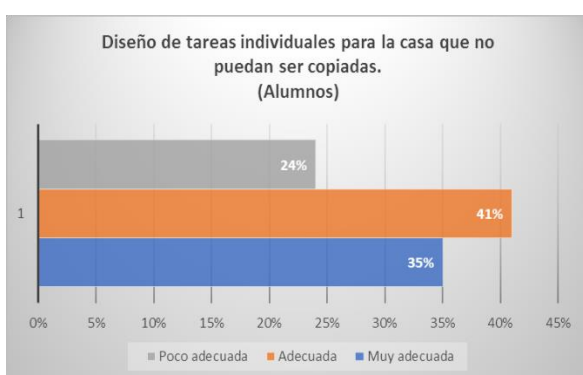


Gráfico 57 Diseño de tareas individuales para la casa que no puedan ser copiadas (alumnos)

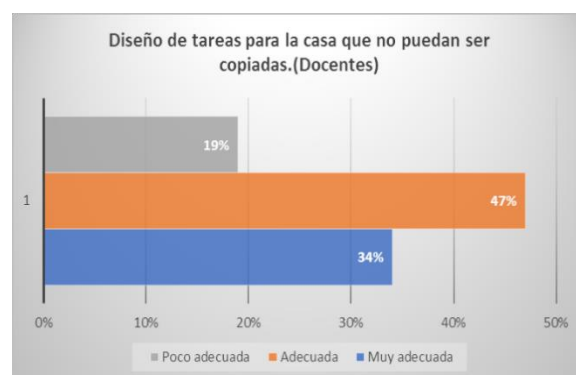


Gráfico 58 Diseño de tareas para la casa que no puedan ser copiadas (Docentes)

Diseño de tareas individuales que no puedan ser copiadas obtuvo un 76% de adecuada y muy adecuada para los alumnos y un 81% para los docentes.

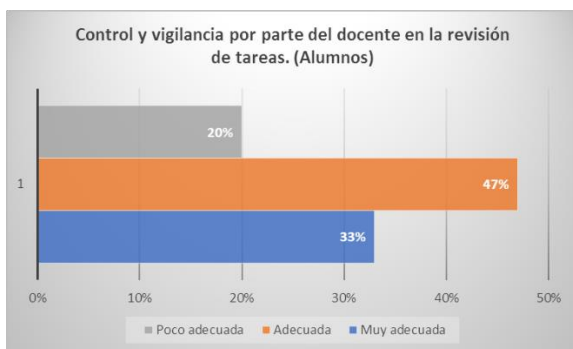


Gráfico 59 Control y vigilancia por parte del docente en la revisión de tareas (alumnos)

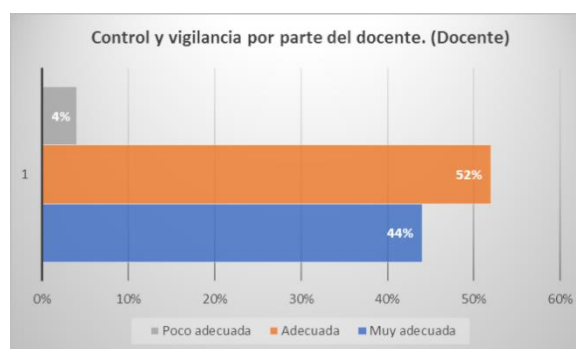


Gráfico 60 Control y vigilancia por parte del Profesor (Docente)

Control y vigilancia por parte del docente en la revisión de tareas es adecuada y muy adecuada para el 80% de los alumnos y 96% de los docentes, obteniendo un porcentaje alto por parte de los docentes.

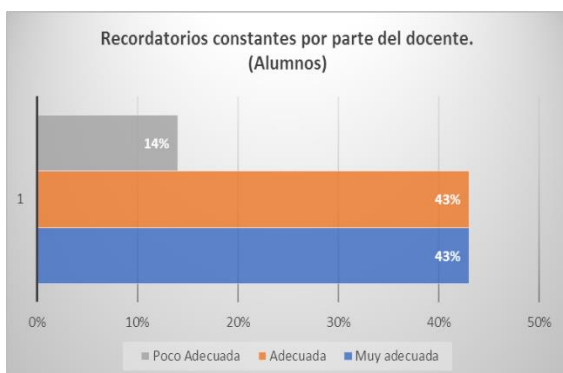


Gráfico 61 Recordatorios constantes por parte de los docentes (alumno)

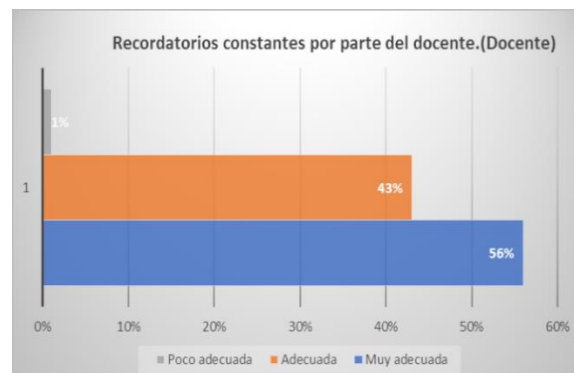


Gráfico 62 Recordatorios constantes por parte del profesor (Docente)

Los recordatorios constantes es la práctica que más se utiliza en el aula de clase y esta es la razón por la que los docentes creen que es necesaria para bajar los índices de deshonestidad en la presentación de tareas asignando un 99% de adecuada y muy adecuada y los alumnos 86%.

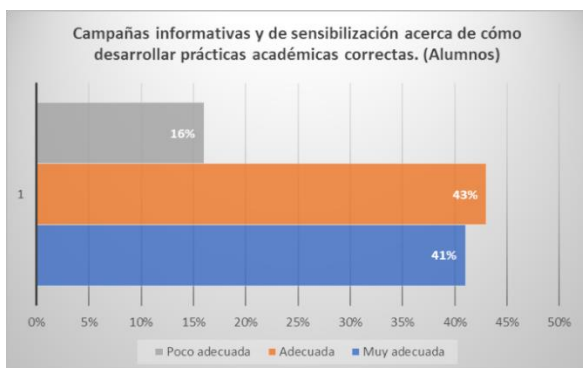


Gráfico 63 Campañas informativas y de sensibilización acerca de cómo desarrollar prácticas académicas correctas (alumnos)

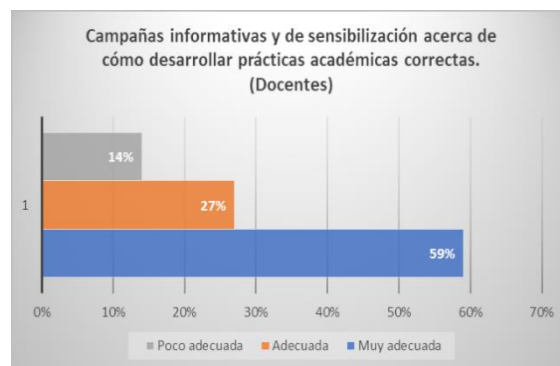


Gráfico 64 Campañas informativas y de sensibilización acerca de cómo desarrollar prácticas académicas correctas (Docentes)

Las campañas informativas y de sensibilización sobre el desarrollo de prácticas académicas correctas e integridad, es adecuada y muy adecuada en un 84% para los alumnos y en un 86% de los docentes (estos últimos dan un valor alto en muy adecuada 59%).

En el gráfico 65 Y 66 se visualizar de forma general las estrategias más adecuadas y menos adecuadas según los alumnos y docentes.

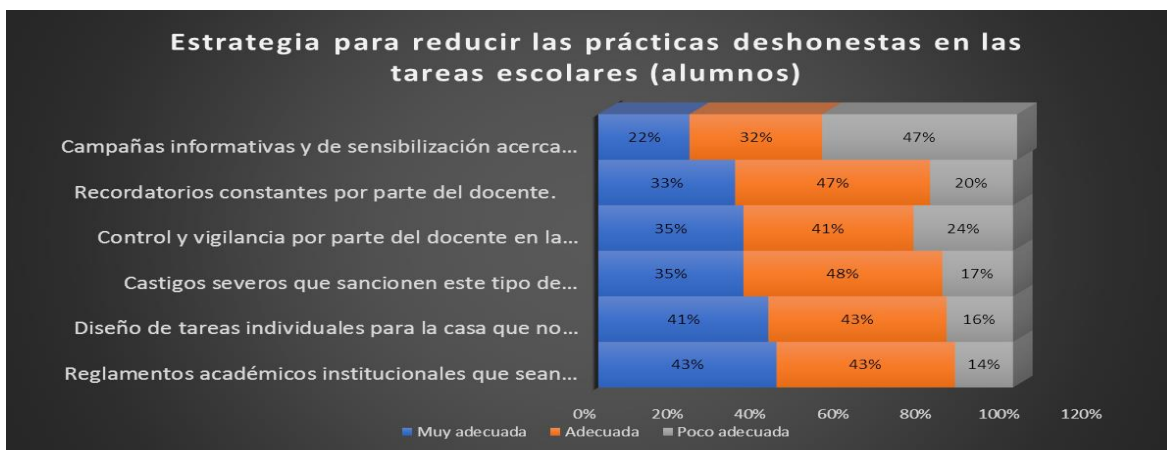


Gráfico 65 Estrategia para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares (alumnos)

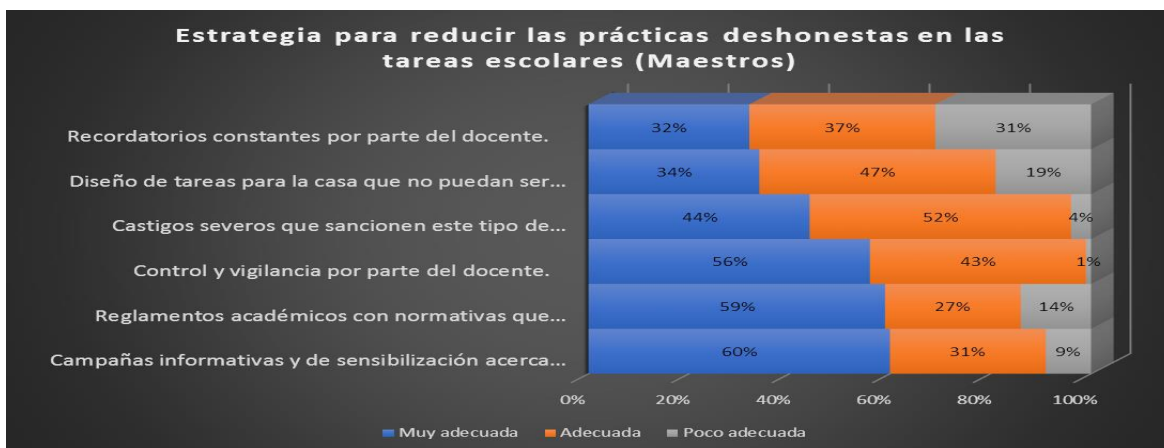


Gráfico 66 Estrategia para reducir las prácticas deshonestas en las tareas escolares (Docentes)

Describir algunos aspectos de la asignación de deberes escolares y prácticas evaluativas que pueden implementarse para reducir y desalentar la deshonestidad en la presentación de tareas.

Las respuestas dadas por los docentes, nos revela el grado de conciencia que los mismos tienen sobre la problemática que aborda esta investigación.

Los profesores tienen un papel importante, ya que ellos son los que tienen contacto directo y diario con los estudiantes, y son los que tienen mayor sensibilidad para identificar las faltas a la integridad. De igual forma, ellos podrían propiciar o prevenir actitudes deshonestas. Algunos profesores con bajas expectativas de sus alumnos llegan a ignorar las sospechas de un acto deshonesto porque no creen que su penalización tenga impacto en la mejora de su desempeño. Algunos autores afirman que la discusión sobre el juicio y la moral son evitadas por parte de los profesores debido a una falta de interés y desvinculación con ellos. (T. Tefera, G. Kinde, 2009).

El tema es poco abordado por los docentes y, generalmente, se discute solo cuando se ha perdido el control de la situación y cuando ha salido al público. Además, algunos podrían no querer perseguir estas conductas debido al esfuerzo adicional que implica la recolección de evidencia y el seguimiento de un proceso burocrático largo, (López Sotomayor et al. 2018).

Un actor principal en este proceso formativo es el profesor, quien, al estar en contacto directo con los estudiantes, puede influir en la prevención, motivación y reporte de conductas deshonestas. Los docentes comparten la responsabilidad de mantener los métodos de evaluación actualizados, otorgar retroalimentación oportuna y ofrecer un entorno académico que suponga un reto intelectual para los estudiantes. Este estudio contribuye a la generación de conocimiento mediante el restablecimiento de la perspectiva del docente para entender este fenómeno. (López Sotomayor et al. 2018).

Dos factores contextuales e institucionales importantes que impactan el comportamiento de engaño son la severidad de la sanción y el papel del profesorado (Hughes y McCabe 2006). Por lo general, la responsabilidad de hacer trampa se coloca principalmente en el estudiante con poca exploración del impacto de la contribución de la institución educativa al comportamiento de trampa. Los docentes son vistos con frecuencia como los protagonistas que son recompensados por informar sobre la deshonestidad académica y los estudiantes como los antagonistas que son castigados por su comportamiento (Parameswaran 2007). La evaluación de McCabe (2005) de casi 10,000 miembros de la facultad de 2002 a 2004 mostró que el 44% de aquellos que sabían que sus estudiantes se dedicaron a hacer trampa durante ese período de tiempo nunca habían denunciado a un estudiante por hacer trampa a la autoridad apropiada del campus. Según un estudio basado en las percepciones de 842 miembros de la facultad sobre las respuestas al plagio, las percepciones de la gravedad del delito mediaron fuertemente la consecuencia que recomiendan (Robinson-Zañartu et al. 2005).

Al realizar otro estudio, Love y Simmons (1998) utilizaron entrevistas y datos de encuestas para identificar los factores que influyeron en el comportamiento de los estudiantes graduados. Factores internos y externos estaban relacionados con la deshonestidad académica. Las variables externas incluyeron presión, probabilidad de ser atrapado y aspectos del comportamiento de los profesores. Los estudiantes informaron que su propensión a actuar de manera deshonestas se relacionaba con la indulgencia de los profesores y la probabilidad percibida de que un miembro de la facultad actuara por mala conducta observada. Curiosamente, algunos estudiantes culparon a los maestros por comportamiento inapropiado porque sintieron que ciertos

profesores les permitieron a los estudiantes oportunidades de ser deshonestas y, por lo tanto, fueron culpables de las acciones de los estudiantes.

Un estudio realizado por Simon, Carr, McCullough, Morgan, Oleson y Reese (2003) también encontró una asociación entre el medio ambiente y los problemas de honestidad académica. En este proyecto de investigación actual, se encuestó al profesorado de una universidad pública. Las preguntas se centraron en cómo los docentes lidiaron con el comportamiento poco ético, sus puntos de vista sobre el trato con la deshonestidad y sus creencias sobre las políticas y prácticas de honestidad académica de la universidad. Los resultados de la encuesta indican que los educadores estaban preocupados por la integridad académica, particularmente sobre cómo responder cuando se sospechaba un comportamiento inapropiado en sus aulas. Kuh, Kinzie, Schuh y Whitt (2005) también sugieren que se pueden implementar intervenciones que promuevan el desarrollo de los estudiantes y el comportamiento honesto. Muchas acciones se relacionan con la creación de un entorno que fomente el crecimiento personal a través del cuidado y el apoyo.

Un trabajo similar de Noddings (2002, 2003) alienta a los educadores a fomentar un comportamiento ético a través del desarrollo de un entorno propicio para los estudiantes. En tal lugar, los estudiantes pueden vincularse con sus modelos a seguir y desarrollar habilidades y comportamiento ético para la toma de decisiones. Para apoyar el desarrollo, los maestros deben estar emocional y físicamente disponibles para sus alumnos (Noddings, 2003). Fomentar el autoconocimiento, satisfacer las necesidades físicas y emocionales y actuar de manera ética son otras cuestiones clave que los instructores deben considerar al construir entornos que promuevan el crecimiento y el desarrollo moral de los estudiantes (Noddings, 2002).

Los docentes son importantes en el entorno escolar (Gobierno Federal de Nigeria (FGN), 2004). Constituyen los principales agentes que pueden garantizar la honestidad e integridad en las escuelas. Tienen la responsabilidad principal de diseñar y cultivar el ambiente educativo y experiencia. Deben aclarar sus expectativas de antemano con respecto a la honestidad académica, trabajo, incluida la naturaleza y el alcance de la colaboración estudiantil. La mayoría de los estudiantes quieren tal

orientación y bienvenida en los programas de estudio, cuidadosamente revisados por sus maestros en clase.

Además, con la orientación adecuada de los maestros, los estudiantes pueden recibir importante responsabilidad de ayudar a proteger y promover los más altos estándares de integridad académica.

Análisis cualitativo

Entrevista docente: ¿Qué razones asociadas al profesor cree que evitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

En resumen, los docentes dieron a conocer algunas estrategias que pueden evitar la deshonestidad académica: evaluación individualizada, reportar actos deshonestos, cambiar el tipo de tareas, mayor revisión de tareas y trabajos asignados.

En cuanto a las estrategias asociadas al profesor para evitar actos de deshonestidad en la presentación de tareas varios coinciden en evaluaciones más individualizadas (tareas diferenciadas). “Bueno, primero, teniendo una cuestión ya, un tipo de evaluación un poco más individualizada” (EDI4) “Nosotros lo hacemos haciendo trabajitos cortitos pero diferentes o sea que sean diez ejercicios pero que no sean todos iguales de manera que sean dos para cada uno, pero diferentes.” (EDM1). “Procurar mecanismos de evaluación un poco más directos” (EDCN3). Las tareas diferenciadas. La diferenciación no presume, necesariamente, tareas diferentes para cada aprendiz, sino más bien la flexibilidad suficiente en la complejidad de la tarea, la organización del trabajo y los modos de expresión del aprendizaje. Así, los estudiantes contarán con formas variadas que se ajusten mejor a sus necesidades, lo cual requiere mayor creatividad para la asignación de trabajos que no son necesariamente los que tradicionalmente conocemos. Los docentes reconocen que mayor revisión de las tareas que presentan los alumnos y cambiar el tipo de tareas como por ejemplo no dejar tareas que solo sean de copiar y pegar, sino de análisis, ideas, deducción para que no puedan tener las mismas respuestas. “No dejar tareas teóricas de copiar sino de análisis” (EDCS5). Aunque esto se presta para ser desarrolladas en clases más

teóricas. También se menciona un hecho importante y es el de hacer reportes (sanciones) escritos, porque son faltas. “También puede ser a través de reportes académicos cuando usted identifica a un estudiante que normalmente copia las tareas, estamos en la obligación de reportarlo, verdad, en la cuestión académica, llamar al Papá” (EDI4). El hecho de reconocer que este es un comportamiento casi generalizado y al cual se le ha dado poca importancia y es parte de la formación no solo académica sino en valores, es por eso que en la medida en la que se le dé la importancia debida habrá un cambio.

En el análisis cuantitativo en la gráfica 66 se puede ver que el 66% de los docentes considera que el tipo de evaluación, las tareas para la casa, la forma de revisarla si se prestan para ser copiadas, solo un 28% contestó que no y un 6% dijo no saber. El análisis cuantitativo es similar al cualitativo porque se reconocen las fallas del sistema y expresan las falencias que como docentes empleamos y no corregimos.

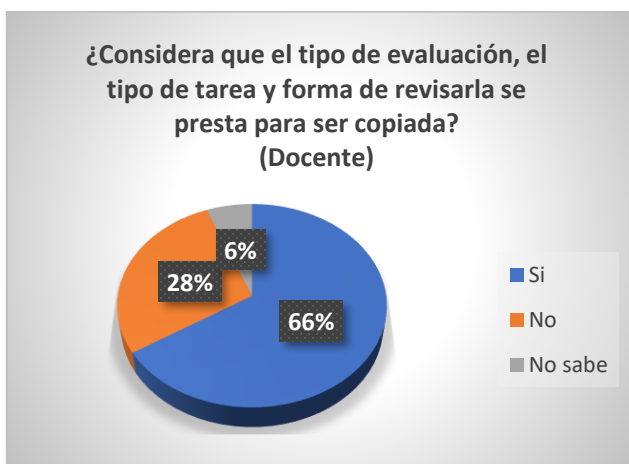


Gráfico 67 Considera que el tipo de evaluación, el tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada (Docentes)

Análisis cualitativo

Entrevistas docentes: ¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?

Los trabajos escritos como cuestionario, guía del libro, ejercicios de matemáticas e investigaciones son las tareas en las que copian con mayor regularidad,

incluso las presentan todos con los mismos errores “Nosotros dejamos ejercicios y todos la traen igual, todos tienen el mismo y dicen que eso fue lo que les salió” (EDCN3). Pero cuando hay tareas de opinión personal o ensayos es donde se detecta con mayor facilidad si copiaron. “Pues en el área de español la mayor parte se presta para ser copiada, la variante está al momento de leerlas, descubrimos la opinión personal” (EDE2).

Sub pregunta: Y de la forma de revisar de nosotros los profesores,

¿Cuál cree usted qué es la manera más fácil de que los estudiantes copien la tarea, que ellos miren más fácil de copiar?

E1M: Le dejamos tarea para la casa porque así está en el sistema de evaluación, pero normalmente los revisados en clase no se pueden falsificar. Las entregan una sola y 700 alumnos en parejas, y está bien, pero se quejan porque los maestros todo lo revisan y ellos saben que depende de cada docente para poder copiar.

E2E: El revisado dentro del aula no permite que se copien porque es en la marcha

E3CN: Cuando solamente nos fijamos en si entregó el trabajo, pero no lo revisamos de verdad, si cumple con las indicaciones que le dimos, si cumple con los estándares de evaluación que uno especifica en una rúbrica, entonces solamente los maestros se fijan si la presentó y eso es todo. E4I: Solo poner un sello o revisado no está bien. Por lo mismo que le decía, de repente hay demasiados estudiantes en los cursos y el maestro de repente puede pasar cansado, tiene demasiadas secciones, imagínese por ejemplo los compañeros de artística que tienen dos horas a la semana y tienen dieciocho secciones. E5CS: Cuando se revisan con sellos y nada de leerlas o ponerlos a participar sobre lo investigado.



Gráfico 68 Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea (docentes)

En la encuesta el 51 % de los docentes manifestó que creen que a los compañeros docentes no les importa si el alumno copia la tarea, el 37% considera que si les importa y un 17% expresó que no sabe.

Análisis cualitativo

Entrevistas docentes: ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? ¿Por qué?

Es muy importante reconocer que la mayoría de docente considera que hay profesores a los que no les importe si los alumnos copian tareas “Sí, si hay” (EDCN3). “Si hay” (EDI4). “Sí hay docentes” (EDCS5). Esta percepción es el reconocimiento que existe un problema puntual para esta investigación porque de los cinco docentes entrevistados todos creen que hay docentes a los que no les importa si los alumnos copian o no. Mencionan la falta de tiempo y la cantidad de alumnos que tienen por aula para dejar pasar este tipo de conductas. “Por la gran cantidad de alumnos, se pierde mucho tiempo revisando y de repente uno no avanza con los contenidos por estar chequeando tareas toda la semana” (EDI4). Es importante analizar las causas de esta percepción en sus pares y un docente lo atribuye al desánimo y cansancio, así como la falta de motivación se mencionan como una razón para dejar pasar estas acciones. “Por cansancio, persecución entre ellos mismos o por parte del mismo gobierno entonces ya muchos maestros están con la disposición de: ¡que sea lo que sea! Sí, falta de motivación que se le da.” (EDCN3).



Gráfico 69 Los maestros se coordinan para solicitar tareas (Docentes)

Tanto en la investigación cualitativa como cuantitativa vemos (grafica 69) que la mayoría expresa que no hay coordinación por parte de los docentes para asignación de tareas. Lo cual genera un exceso de trabajo para el alumno, sin ningún tipo de control.

¿Los maestros se coordinan para solicitar tareas? ¿Si lo hacen, me puede explicar cómo lo hacen?

Los docentes reconocen en su totalidad que en la institución no hay coordinación para dejar las tareas entre los docentes de las diferentes asignaturas, “No, no hay” (EDM1). “Entre asignaturas no hay coordinación porque ya hemos tenido esta problemática en los bachilleratos” (EDE2). Expresan que muchas veces los alumnos llevan demasiadas cargas por día. “Era ahí donde nosotros en una ocasión tuvimos problemas porque se sentían demasiado cargados porque son seis asignaturas que se ven cuatro o cinco asignaturas diarias y todas tienen tareas” (EDE2).



Gráfico 70 Conoce un reglamento institucional que aborde en alguno de sus apartados el tema de deshonestidad en presentación de tareas y sus respectivos castigos

El 59% de los maestros no conoce un reglamento institucional con las faltas y menos algún apartado que hable sobre las penas para la deshonestidad académica el 37% si conoce un reglamento y el 4% no sabe.

Análisis cualitativo

Entrevista docente: ¿Hay un apartado en el reglamento de la institución que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos? ¿Qué recuerda que dice el reglamento sobre actos de deshonestidad académica?

En primer lugar, se desconoce si hay un reglamento “Pues no le sabría decir si hay un reglamento” (EDM1). “No hay un reglamento en específico que yo sepa” (EDCS5). Tampoco saben algo sobre las sanciones y lo que se considere como faltas en la presentación de tareas, todo se hace por intuición, se usan reglamentos personales, ninguno conoce un reglamento institucional que trate este tema. “No sabría decirle porque yo tengo un reglamento propio, pero no me he enfocado si el colegio sanciona las situaciones en las que el alumno copia las tareas.” (EDE2). Considero que este es uno de los mayores problemas, no existe un consenso o acuerdo que estipule lo que se consideran actos de deshonestidad en la presentación de tareas y que marque las medidas, sanciones que no deben ser tomadas de forma arbitraria sino descritas previamente con procedimientos establecidos.

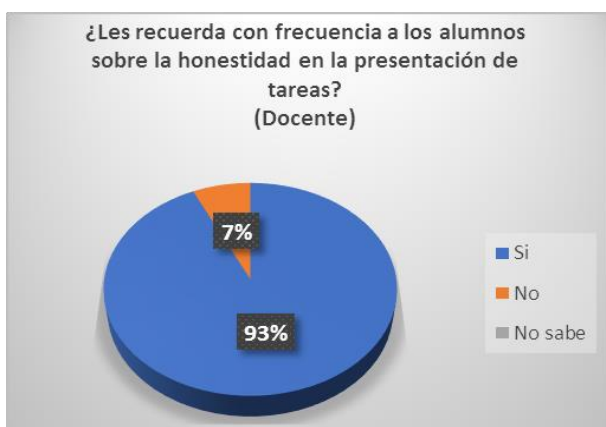


Gráfico 71 Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas (Docente)

El 93% de los docentes encuestados afirma que hay recordatorios verbales sobre la honestidad en la presentación de tareas, solo un 3% no lo hace.

Análisis cualitativo

Entrevista docente: ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hace?

Todos los maestros les recuerdan a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas siempre que asignan la tarea, “¡Uy sí! Cuando son asignaciones para la casa” “Sí, siempre que se manejan las tareas” “Sí, en el momento en el que uno les está explicando la asignación” les dejan claro incluso las consecuencias de estos actos. “Les dejo claro que 0% para trabajos iguales”. Normalmente lo hacen al momento de asignar la tarea.

Está claro que el recordatorio al momento de asignar la tarea es una constante para los docentes, el mayor problema es que no logra ser suficiente para bajar los niveles de deshonestidad.

Entrevista docente ¿La institución trabaja la prevención de deshonestidad en la presentación de tareas? Si su respuesta es sí ¿Cómo lo hacen?

Los docentes admiten que no es un tema que se trata dentro de la institución de forma conjunta, aunque se trabaja en el aula de clases individualmente, no hay una política institucional que aborde el problema. “Como institución no” (EDM1). “No, simplemente no la trabajan” (EDCN3). “No se trabaja en ello” (EDCS5). Una docente expresa que se trabajan los valores por parte del departamento de orientación, pero no es específico en el tema, sino en valores en general. “Como institución no, es más; lo hemos hablado en la parte de los valores porque eso es un valor y al final se termina diciendo que eso es una labor de la casa” (EDM1). “No. Eso tenemos como problema interno en el pendiente en las aulas de clase que estamos pendientes, pero en ocasiones basadas cuando se toman las medidas bien tomadas” (EDE2).

Plagio ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió de internet o un libro una tarea y la presentó como propia?

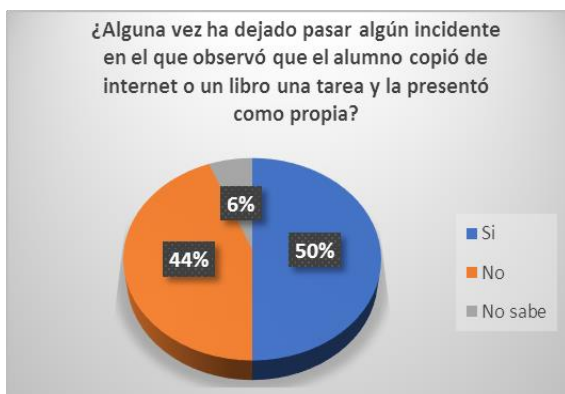


Gráfico 72 alguna vez ha dejado pasar algún incidente en el que observó que el alumno copio de internet o un libro una tarea y la presento como propia

En cuanto al plagio el 50% de los docentes encuestados admiten que han dejado pasar un acto de deshonestidad, aun sabiendo que se estaba cometiendo, el 44% manifiesta que no ha dejado pasar por alto este tipo de conductas y un 6% no sabe.

¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea?

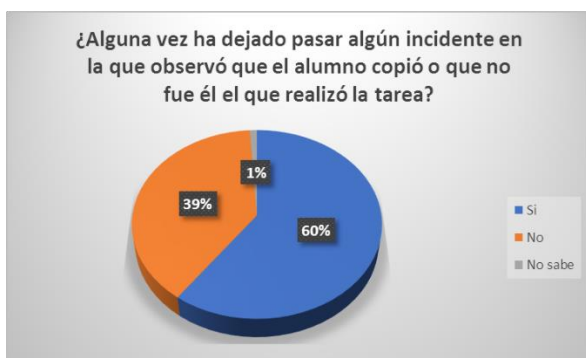


Gráfico 73 Algunas veces ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea

Es mayor el número de docente que admite que ha dejado pasar algún incidente en el que observó que no fue el alumno el que hizo la tarea con un 60% de afirmaciones ante la pregunta, un 39% que no lo ha dejado pasar y un 1% que no sabe.

Entrevista docente: ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Por qué?

Los maestros reconocen que han dejado pasar este tipo de incidentes “Sí lo he dejado pasar” (EDM1). “Si, Por la misma razón que le mencioné hace poco” (EDCN3). “sí, lo he dejado pasar” (EDCS5). Las razones para dejar pasar son casi similares; por la molestia, la pérdida de tiempo, atraso, protocolo. Me llama la atención que no se le da seguimiento a este tipo de conductas y se dejan pasar porque no hay sistemas prácticos establecidos, el trámite es engorroso y genera pérdida de tiempo. “Para evitarse lo que se podría decirse que es la molestia porque tenemos 40 minutos exactamente de clases y eso implica dejar al siguiente curso solo y me falla”. (EDCN3) “Si, lo he dejado pasar porque si corrijo cada falta de estas que cometen perdería toda la clase” (EDCS5).

Son las mismas razones para dejar pasar por alto un acto de deshonestidad académico observado, coincidiendo al cien por ciento con la encuesta sobre las razones para dejar pasar un incidente de esta naturaleza.

Entrevista docente: ¿Alguna vez ha sancionado a algún alumno por un incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Qué medidas o acciones tomó?

Come se observa las medidas tomadas por los docentes ante actos de deshonestidad en la presentación de tareas, varían según criterios personales, porque no hay un reglamento establecido, entre las medidas tomadas tenemos: 1 “Simplemente valiéndole la tarea por la mitad, al que presta y al que la copia o lo hicieron en parejas así que repartámoslo” 2.” Les hago una nota a su papá comentándole el problema y se las estoy checando” (EDM1). 3. Se elimina la tarea. Eliminarla públicamente. (EDE2) 4. Cancelación de tareas o llamar a los padres de familia (EDCN3). 5. “Normalmente pongo un llamado de atención en el cuaderno o en el trabajo y pongo un porcentaje menos del valor que le corresponde” (EDI4) 6. “También que repitan el trabajo”. 7. “Perdió puntos, los llamo para hablar” (EDCS5).

Algunos criterios que tienen los docentes para sancionar estas faltas se repiten, pero no existen criterios institucionales establecidos en un reglamento o normas claras a seguir que sean iguales para todos. No se actúa de manera constante ante todos los actos, pues anteriormente mencionaron que dejaban pasar ciertas situaciones y no hay seguimiento. “Pero no se les dan seguimiento” (EDCN3).

Ésta es la recomendación de Dan Ariely. Lo mencionó como ejemplo de cómo estimular a los alumnos a que actúen con integridad durante el discurso principal en la 6ª Edición de la Conferencia Internacional sobre Integridad y Plagio celebrada en Gateshead (Reino Unido) el 18 de junio de 2014 citado por Transparency International (2016). *Informe de percepción de la corrupción.*

1. Asegurarse de que los estudiantes entiendan lo que significa la trascendencia de actuar sin integridad. Ayuda mucho darles a los estudiantes ejemplos de plagio, engaños o confabulación en las asignaturas. Este tipo de ejercicio beneficia la participación de los estudiantes. Las clases se pueden utilizar para iniciar un debate abierto que motive a los alumnos a preguntarse qué significa actuar con o sin integridad.
 2. Crear ejercicios y tareas que estimulen a los estudiantes y que sean difíciles de realizar sin que se involucren intelectualmente. Por ejemplo, los trabajos sobre temas generales son más fáciles de plagiar que aquellos sobre temas que requieren un análisis o reflexión persona
 3. Pedir que los estudiantes escriban su comprensión del código de honor y lo firmen. Esto incita a que los estudiantes a realizar sus exámenes o tareas con conciencia y reafirmen su compromiso con la integridad de su trabajo y de su persona.
 4. Dejar claro a los estudiantes las consecuencias y sanciones a la conducta indebida en el ámbito académico. ¿Cuáles son las sanciones por copiar o plagiar en tareas o proyectos, a diferencia de ensayos finales o trabajos de fin de grado?
 5. Usar herramientas tecnológicas de apoyo educativo como soluciones de detección de similitud o plagio. Esto sirve para promover un ambiente justo y estandarizado que reafirme el compromiso a mantener la integridad académica.
- Ésta es sólo una lista de recomendaciones que pretende ser un punto de partida para apoyar a que las instituciones elaboren, revisen o mejoren sus políticas de integridad académica.

Afortunadamente, las acciones para mejorar el comportamiento ético de los estudiantes son efectivas (Taylor et al., 2006). McCabe y Pavela (1997) han definido muchas actividades que apoyan niveles más altos de integridad estudiantil. Las intervenciones impulsadas por principios incluyen:

1. Afirmar la importancia de la integridad académica.

Las instituciones de educación están dedicadas a buscar la verdad. Los profesores necesitan afirmar que la búsqueda de la verdad está fundada en ciertos valores centrales, incluyendo diligencia, civismo y honestidad.

2. Fomentar amor por el aprendizaje.

Un compromiso con la integridad académica es reforzado por altos estándares académicos.

La mayoría de estudiantes progresarán en un ambiente donde el trabajo académico es visto como desafiante, relevante, útil y justo.

3. Tratar a los estudiantes como fines en ellos mismos.

Los profesores deberían tratar a sus estudiantes como fines en ellos mismos, que merecen atención y consideración individual. Los estudiantes responderán en general por respetar los más altos valores de sus maestros, incluyendo un compromiso con la integridad académica.

4. Propiciar un ambiente de confianza en clase.

La mayoría de los estudiantes son adultos maduros, que valoran un ambiente libre de reglas arbitrarias y tareas triviales, donde la confianza se gana y se otorga.

5. Incentivar la responsabilidad del estudiante en la integridad académica.

Con una guía adecuada, a los estudiantes se les puede dar una responsabilidad significativa para ayudar a promover y proteger los más altos estándares de integridad académica. Los estudiantes quieren trabajar en comunidades donde la competencia es justa, se respeta la integridad y el fraude es castigado. Ellos comprenden que uno de los más grandes motivos de involucrarse en deshonestidad académica es la percepción de que la deshonestidad académica está profusamente difundida.

6. Hacer claras las expectativas de los estudiantes. Los profesores tienen responsabilidad primaria de diseñar y cultivar el ambiente y experiencia de educación. Ellos deben aclarar sus expectativas de avanzar considerando honestidad en el trabajo académico, incluyendo la naturaleza y objeto de la colaboración del estudiante. La mayoría de los estudiantes quiere tal guía y la agradece en los programas de curso, revisados cuidadosamente por sus profesores en clase.

7. Desarrollar formas de evaluación justa y relevante.

Los estudiantes esperan que su trabajo académico sea justa y completamente evaluado. Los profesores deberían usar, y continuamente evaluar y revisar, formas de evaluación que requieren pensamiento creativo y activo, y promueven oportunidades de aprendizaje para estudiantes.

8. Reducir las oportunidades de caer en deshonestidad académica.

La prevención es una línea de defensa crítica contra la deshonestidad académica. Los estudiantes no deberían estar tentados o inducidos a participar en actos de deshonestidad académica por políticas ambiguas, estándares de colaboración no definidos o no realistas, inadecuado manejo de la clase o pobre seguridad en los exámenes.

9. Desafiar la deshonestidad académica cuando ocurra. Los estudiantes observan cómo se comportan los profesores y los valores que adoptan. Los profesores que ignoran o trivializan la deshonestidad académica envían mensajes que los valores centrales de vida académica, y vida en comunidad en general, no valen ningún esfuerzo importante que hacer.

10. Ayudar a definir y apoyar estándares de integridad académica en toda la institución. Los actos de deshonestidad académica por estudiantes individuales pueden ocurrir a lo largo de divisiones artificiales de departamentos y escuelas. Aunque los profesores deberían ser los modelos primarios de integridad académica, la responsabilidad por definir, promover y proteger la integridad académica debe ser una amplia preocupación de la comunidad, no sólo para identificar los ofensores reincidentes, aplicar consistentes procesos adecuados sino también para afirmar valores compartidos que hacen de colegios y universidades verdaderas comunidades.

Explicar las consecuencias para el alumno, docente y sistema educativo de los actos deshonestos en la presentación de tareas escolares.

Asignaturas en las que se copia con mayor frecuencia.

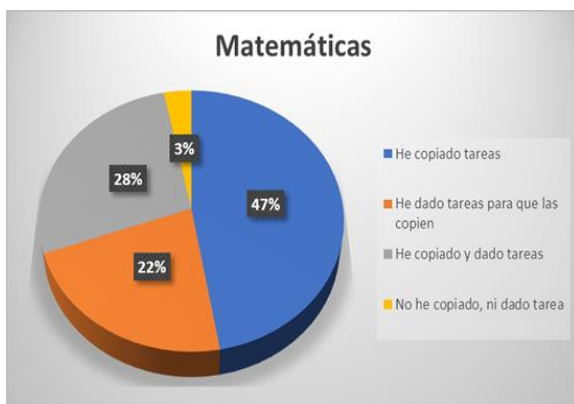


Gráfico 74 Asignatura (Matemáticas)

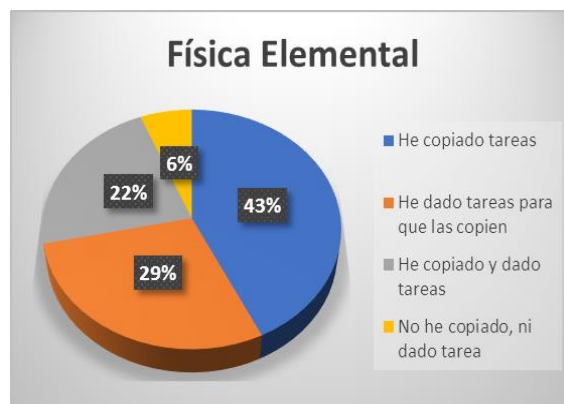


Gráfico 75 Asignatura (Física Elemental)

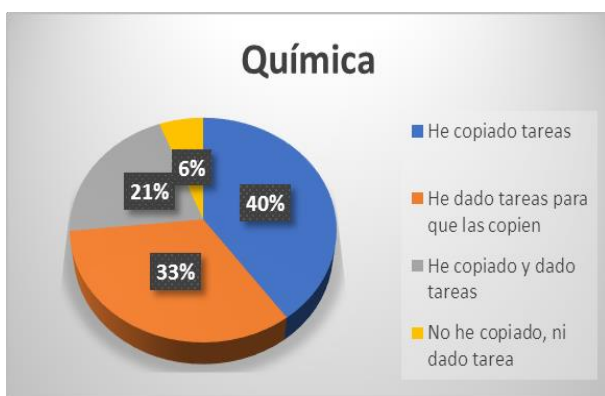


Gráfico 76 Asignatura (Química)

Las asignaturas con mayor copia de tareas en su orden son (matemáticas 97%, física elemental 94% y química con un 94%). Si hacemos un análisis de la problemática que sufre el país en cuanto a los niveles de reprobación de estas asignaturas, y del bajo nivel alcanzado, nos damos cuenta que la realización de tareas que es la forma de comprobar conocimientos o de retroalimentación en estas asignaturas no se está alcanzando.

El observatorio de la educación de la Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM), realizó un censo en el que se determinó que alrededor de 140 mil estudiantes estarían reprobando el año escolar 2019, en las materias de Matemáticas y Español. se ha ido incrementando año con año y anteriormente en el 2017, se estaban reprobando de 160 mil a 170 mil estudiantes, mientras que, en el

2018, hubo un incremento de 40 mil estudiantes reprobados más hasta llegar a 152 mil y para este año se estima que estarán reprobados de 130 a 140 mil estudiantes. De igual forma señaló que las asignaturas que más reprueban los estudiantes por varios factores (requieren de más tiempo y dedicación) varían según el nivel, de primer grado hasta noveno grado, las asignaturas más reprobadas son las materias de Español y Matemáticas, y en bachillerato y educación media las clases de Física, Matemáticas y Química.

El estudio del observatorio de la educación de la Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM) coincide con las asignaturas en las que los estudiantes de primero y segundo de Bachillerato en Ciencias y Letras manifiestan que copian y prestan tareas.

Análisis cualitativo

Entrevista alumno: ¿En qué asignatura has copiado más?

Matemáticas es la asignatura en la que todos los estudiantes afirman copiar más tareas, siguiéndole física y química. “Si, yo creo que en matemáticas se podría decir y física, se podría decir...química” (EA2), “en mate” (EA1), “en matemáticas, química y física” (EA3), “en matemáticas”, “en matemáticas” (EA5).

Entrevista alumno: ¿Por qué en esas asignaturas copias más?

Es muy importante conocer la razón del por qué en estas asignaturas se da más la copia de tareas y la causa principal es que generalmente no le entienden a los temas o al contenido de la tarea. “Porque algunos temas no les entiendo, entonces me la mandan o la vengo a hacer acá” (EA1). Es interesante la palabra “mandan” por fotos a los grupos de chat y la facilidad para hacerla durante las horas de otras clases. Se menciona la dificultad de esas asignaturas “Porque hay temas que uno no entiende, se les hace difícil y no comprenden los ejercicios” (EA2) “tiene mucha dificultad la verdad” (EA5). Y reconocen que muchas veces no entienden porque no prestan atención. “Por la dificultad de las clase” (EA3) “Porque generalmente no le entienden a los temas” (EA4).

Otras asignaturas

Otras asignaturas que se cursaban en ese semestre también tuvieron una valoración elevada. Inglés 91% de copia, Lengua y literatura con un 82% de copia e introducción a la economía con 73% de copia.

La copia y préstamo de tareas se da en todas las asignaturas, esas son las que cursaban los alumnos al momento de la aplicación de la encuesta.

Podemos observar que es bastante elevado el número de alumnos que incurren en estas prácticas casi generalizadas en los centros educativos y no hay excepción de asignaturas, si tomamos en cuenta esta información llegamos a la comprensión del porqué de la reprobación generalizada.

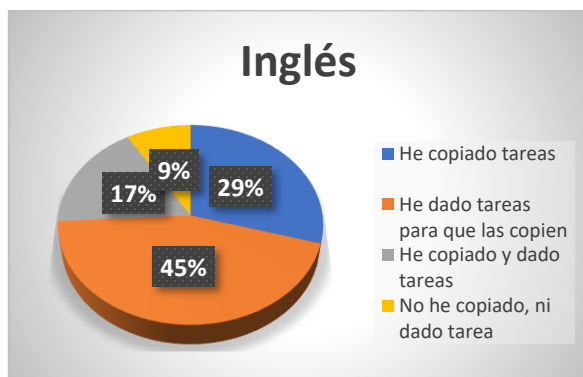


Gráfico 77 Asignatura (inglés)



Gráfico 78 Asignatura (Lenguas y Literatura)



Gráfico 79 Asignatura (Introducción a la economía)

Explicar la forma en la actúan los alumnos al observar actos deshonestos llevados a cabo por sus compañeros.

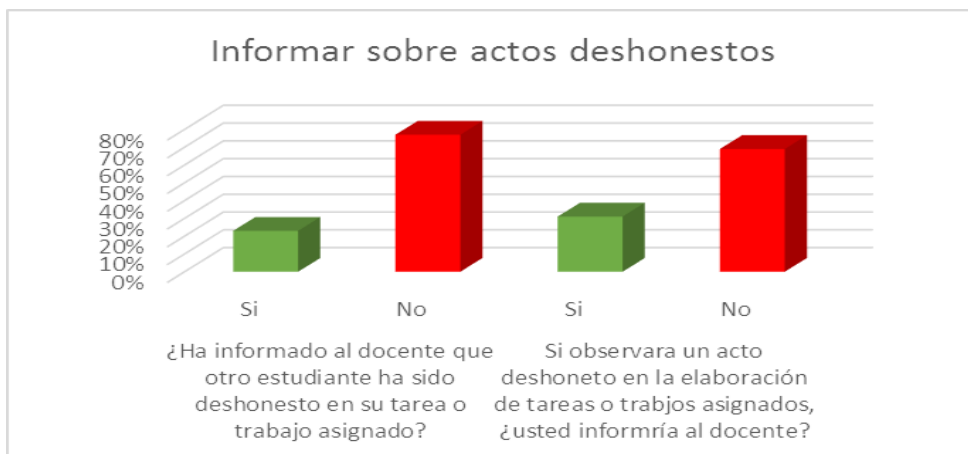


Gráfico 80 Informar sobre actos deshonestos

Al ser consultados los alumnos sobre ¿ha reportado al docente que otro alumno ha sido deshonesto en su tarea o trabajo asignado? el 77% dijo que no ha reportado y el 23% que si ha reportado estas acciones. Y al preguntarles si informarían de un acto deshonesto el 69% dice que no lo haría y un 31% que si reportaría.

Análisis cualitativo

Entrevistas alumnos: Si observas a alguno de tus compañeros realizando un acto de deshonestidad (copiar tareas, prestar tareas, pagar por tareas ¿Qué haces? ¿Lo delatas?

La mayoría de los alumnos guardan silencio ante actos deshonestos por múltiples razones "No, me callo, porque o sea ahí en mí influye Dios entonces yo no soy nadie para ¡ay estaba haciendo eso! hay compañeros que sí lo son, pero no. El alumno que delata es visto como chismoso o sapo. (EA1). Esta es la justificación más clara de un acto inmoral, la presión social, la forma en la que es considerado el alumno que delata (visto como chismoso). La amistad, compañerismo es otra de las justificaciones "No le digo al profesor, por amistad, porque es un lazo fuerte que hay entre compañeros"

(EA2). También está el hecho de no reportar estas faltas porque no hay moral para hacerlo “No, no, porque yo lo hago también y no me gusta meterme” (EA4). La indiferencia ante estos actos cotidianos también se evidencia en la los alumnos.” ¿Qué ganaría yo? Nada” (EA5). “No lo delataría. Yo pienso que cada uno tiene su honestidad, cada uno tiene que saber qué es lo malo y que es lo bueno” (EA3).

Explicación para el informe de pares

Numerosos estudios investigan la reticencia de los estudiantes a reportar comportamientos de engaño presenciados y las razones detrás de esto (Jendrek 1992; McCabe et al. 2001). En el estudio de Jendrek, se descubrió que el 61% de la muestra informó haber observado alguna forma de trampa, pero que el 55% dijo que lo ignoraron. Aunque un 39% adicional dijo que discutieron el incidente con otros estudiantes además del tramposo, solo el 5% dijo que le dijeron al tramposo que desaprobaban el comportamiento. La mayoría de los participantes informaron un "sentimiento de enojo, pero no hicieron ningún informe", mientras que el resto expresó una respuesta emocional indiferente hacia el incidente de engaño. Se dieron una variedad de razones para no informar a los tramposos, que van desde respuestas como "no es asunto mío" hasta el miedo a hacer un enemigo e incluso demandas conflictivas de lealtad planteadas por la amistad si el tramposo era un amigo.

(McCabe et al.). Jendrek (1992) encontró a los estudiantes bastante reacios a expresar su desaprobación de las trampas, evidenciado por su falta de voluntad para informar el incidente a las figuras de autoridad o detener a los tramposos. La renuencia a informar trampas entre pares, por un lado, a expresar desaprobación acerca de la deshonestidad académica podría alterarlo; por otro lado, las actitudes de los compañeros hacia la aceptabilidad de la deshonestidad académica dependían de la "cultura de la deshonestidad académica" percibida por los pares. "Dada la naturaleza interrelacionada entre las actitudes de los pares. Whitley y Spiegel (2002) postularon que los estudiantes tienen la capacidad de ayudar a prevenir la falta de honradez académica expresando su desaprobación.

Treviño y Víctor (1991) presentaron una explicación para comprender el fenómeno de que los estudiantes no tenían intención de confrontar a sus compañeros sobre su falta de honradez e informar a una figura de autoridad sobre lo que estaba ocurriendo. Propusieron que "los grupos tienden a crear normas que apoyan la lealtad en el grupo". Estas normas fueron significativas para garantizar la "cohesión grupal y fomentar sentimientos de seguridad". Según estas normas, los informes de los pares representaban "una violación de las normas del grupo con respecto a la lealtad, que era probable que los reporteros pares enfrentaran la condena e incluso la expulsión del grupo" (p. 56). Otras posibilidades para esta falta de acción incluyen la falta de voluntad para sufrir una confrontación emocional y el temor a represalias por parte de los tramposos, e incluso a ser acusados de acoso.

Capítulo 5 Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Los datos aportados por los estudiantes y docentes permiten deducir que en general las acciones de deshonestidad académica no son algo ajeno para los estudiantes y profesores, realmente los docentes manifiestan mayor frecuencia de actos deshonestos que los reportados por los alumnos. Podemos reconocer que los actos de deshonestidad académica, se presentan constantemente dentro de las instituciones educativas y su frecuencia es realmente alarmante. Las prácticas deshonestas consideradas más relevantes se relacionan con prestar la tarea para que la copien (97% de admisión), copiar la tarea de un compañero (90% admisión) seguida de enviar y recibir tareas o trabajos por redes sociales (68% de admisión); el plagio (copiar ideas sin citar o presentar trabajos que encontraron en internet) son la cuarta y quinta conducta con 64% de admisión respectivamente, seguida de incluir a un compañero en un grupo de trabajo, sin que este haya participado o colaborado con (50% de admisión). Dentro del apartado de la valoración moral de la lista de 14

conductas deshonestas en la presentación de tareas escolares las conductas consideradas como fraude menos grave como prestar mi tarea para que la copien (fraude grave 19%); copiar la tarea de un compañero (fraude grave 21%); copiar una o varias ideas de un texto o libro sin citar al autor (fraude grave 22%); presentar como propio un trabajo que encontré en internet (fraude grave 24%), son también las conductas que tienen mayor comisión y frecuencia.

También conviene apuntar que existe relación en la manera en que el estudiantado percibe la frecuencia y gravedad de los comportamientos de deshonestidad académica, así como su manera de responder o actuar (Dutra Oliveira & Chacorolli, 2013; Mejía & Ordoñez, 2004; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, 2008). Esto tiene implicaciones en el desarrollo de políticas y procedimientos en las instituciones para orientar, prevenir y atender este asunto.

Dentro de las principales causas o factores que inciden de forma individual o personal en la deshonestidad académica según el alumno se encuentran la necesidad de obtener una buena calificación o mejorar la nota, seguida de no entender el tema o la tarea asignada, falta de tiempo y no contar con los recursos para elaborar las tareas (internet, impresora, libros de consulta, periódicos, etc.). Para los docentes las causas individuales consideradas difieren de las de los alumnos; ya que mencionan en orden de prevalencia la necesidad de obtener una buena calificación o mejorar la nota, pereza o cansancio, falta de motivación o interés por la asignatura y no contar con los recursos necesarios para elaborar la tarea. Si analizamos estas diferencias en los que recae la culpa para los alumnos como para los docentes están basados en algunos de los mecanismos de desconexión moral descritos por Bandura (2016).

En las causas asociadas a los compañeros o pares en primer lugar encontramos que los alumnos consideran que la amistad, la solidaridad y la necesidad de mantener buena relación con sus compañeros es la principal causa para cometer actos deshonestos (31%); la segunda causa es la aceptación en el grupo (29%) la tercera es porque la mayoría lo hace (28%) y la última causa con menos porcentaje, pero con la preocupación que se encuentra presente es por amenazas o chantaje (12%). La influencia de los compañeros según las teorías y la revisión de diferentes estudios es un factor importantísimo dentro de los contextuales. McCabe, Butterfield, & Trevino,

(2012). El comportamiento de los pares, como un síntoma de un ambiente institucional que permite la deshonestidad académica y la colaboración entre estudiantes revela una cultura colectiva o una de “complicidad” (Da Costa et. al., 2006, p.53).

Al ser consultados los alumnos sobre informar al docente un acto deshonesto en la presentación de tareas de parte de sus compañeros que observara, el 77% dijo que no ha reportado ningún acto aun observándolo y el 23% que si ha reportado estas acciones. Y al preguntarles si informarían de un acto deshonesto en futuro el 69% dice que no lo haría y un 31% que si reportaría. Lamentablemente existe la reticencia de los estudiantes a reportar comportamientos de engaño presenciados y las razones detrás de esto van desde respuestas como "no es asunto mío" "yo también lo hago" hasta el miedo a hacer un enemigo e incluso demandas conflictivas de lealtad planteadas por la amistad. La cultura de engaño percibida es un reflejo de que los estudiantes buscan pistas en sus compañeros sobre qué comportamientos son normativos en sus instituciones (McCabe et al. 2001). Este hallazgo puede explicarse por la Teoría de la Comparación Social, que propone que las personas a menudo miran a los demás para validar sus propias actitudes y creencias. Cuanto más creían los tramposos que el resto eran tramposos, más creían que las trampas eran aceptables, lo que constituía la presión de los compañeros para hacer trampa.

En cuanto a las causas asociadas al profesor que mencionan los alumnos y las causas que asocian los docentes existe mucha contradicción. Para los alumnos la poca coordinación entre los docentes que provoca fuerte carga académica es la principal causa, seguida de personalidad del docente y el tipo de tarea; mientras que los docentes consideran que la principal causa es la seguridad de no ser descubierto y la falta de castigos con igual porcentaje.

En las causas asociadas a la institución tanto El 63% de los alumnos y el 59% de los docentes no conocen un reglamento institucional que hable sobre las sanciones para actos de deshonestidad en la presentación de tareas escolares. No hay consenso en la forma de actuar o sancionar lo que no se conoce. No hay una legislación (leyes dentro de la institución educativa), no hay compromiso institucional que manejen estos actos en forma conjunta. Institucionalmente podemos encontrar dos elementos que

nos pueden determinar la relación entre las prácticas honestas y su relación institucional; primero en el plano normativo se deberían de crear normas específicas, pero que tanto estudiantes como profesores considerarán como importante los valores sociales éticos. Y segundo, en el plano subjetivo, donde los valores sociales se sedimentaran de una generación a otra, a partir de las figuras de autoridad, lo que implica que los profesores y estudiantes actuaran de manera ética, a partir de esta relación simbólica de autoridad, recordemos que la cultura organizacional parte del estilo de liderazgo que existe dentro de una organización, el estudiante hace lo que ve, más que porque se le diga que haga las cosas de cierta manera. (Ibarra, Guerrero, Mercado, 2017)

En cuanto a la forma en la que actúan los docentes al descubrir un acto de deshonestidad en la presentación de tareas; tanto alumnos como docentes coinciden en que suspender la tarea o trabajo, repetir el trabajo y entregarlo después por menor puntaje, y la advertencia (advirtió verbalmente), son las acciones que se realizan con mayor frecuencia, aunque, un porcentaje alto de los alumnos manifestaron que la acción de los docentes era no realizar nada (no tomar ninguna medida). Al ser consultados los docentes del por qué dejan pasar actos deshonestos aun sabiéndolo, es alarmante que la principal razón para dejar pasar un acto deshonesto sea la elevada frecuencia con la que se cometen este tipo de acciones en la institución, de aquí surge la segunda razón que es la falta de tiempo para darle seguimiento a este tipo de actos y la falta de evidencias contundentes.

Las instituciones de enseñanza con sus características funcionales y de organización promueven la presencia de este fenómeno. Al preguntar sobre las estrategias para reducir estas prácticas una revisión general de las respuestas permite apreciar los estudiantes describieron como adecuadas y muy adecuadas la estrategia la que plantea recordatorios constantes por parte del docente (86 %), seguida de campañas informativas y de concientización sobre la deshonestidad académica con un 84% y los reglamentos académicos normativas que sancionen las conductas deshonestas con un 83 %.

Para los docentes el más alto porcentaje con 99 % adecuada y muy adecuada lo recibe la estrategia que plantea los recordatorios constantes por parte del docente,

seguida de control y vigilancia por parte del docente con un 96% y reglamentos académicos socializados con los alumnos con un 91% de adecuada y muy adecuada. Los castigos severos que sancionen estas conductas es la estrategia que fue calificada como poco adecuada por alumnos con un 47%, mientras que para los docentes un 69% de adecuada y muy adecuada, resaltando que a los alumnos prefieren las medidas preventivas, en comparación a las medidas punitivas o sancionadoras. Al consultar a los docentes sobre medidas que pueden prevenir la deshonestidad asociada a su accionar en el aula de clases el 66% de los docentes considera que el tipo de evaluación, las tareas para la casa, la forma de revisarla si se prestan para ser copiadas, solo un 28% contestó que no y un 6% dijo no saber; esto indica que los docentes consideran que su implicación en este fenómeno es muy importante ya que tienen un alto grado de responsabilidad en el accionar por parte de los alumnos.

La exigencia académica fundamentada en tareas de memorización repetitivas sin sentido y la falta de creatividad en las formas de evaluación, así como el tipo de revisados que solo se realizan colocando un sello o firma sin leer el contenido de los trabajos, muchas veces desencadenan la deshonestidad académica, hay que reconocer que la cantidad de alumnos genera que la revisión no pueda ser minuciosa, pero es aquí en donde se deben buscar las estrategias para evaluar procesos y verificar que la tarea demuestre el objetivo planteado en la evaluación. Parece conveniente centrar las acciones de lucha contra este fenómeno más en el profesorado que en el alumnado.

Resulta indispensable cuestionar, modificar e innovar las formas de evaluación y sus objetivos a corto, mediano y largo plazo para evitar este tipo de problemáticas. Al analizar las dificultades que presentan los alumnos y los profesores de casos de deshonestidad académica, se advierte la necesidad de buscar una solución a estos problemas.

Ya que los condicionantes sociales son muy importantes. Ni tampoco podremos ponerle remedio sin atender a los efectos del entorno. No cabe duda que debemos recobrar ciertos principios de ética, compromiso y esfuerzo que parecen haber

quedado desterrados del mundo académico. Pero de poco o nada servirá nuestra labor si no va acompañada de cambios a nivel general.

5.2. Recomendaciones

La realización de este trabajo ha supuesto un avance en el conocimiento de la deshonestidad académica en Honduras. Aun así, los estudios aquí presentados no agotan la investigación sobre este fenómeno. Por un lado, algunas de las cuestiones aquí analizadas necesitan ser estudiadas en mayor profundidad y, por otro, los resultados obtenidos abren nuevas líneas de investigación sobre esta materia. Además, se recomienda la realización de más investigaciones sobre la prevalencia, causas y consecuencias de la deshonestidad académica en el contexto hondureño.

Se sugiere a los investigadores de este problema que repliquen los estudios aquí presentados en universidades e institutos de educación media del país tanto públicos como privados, para realizar estudios comparativos.

Por otra parte, como se había visto al inicio de este trabajo, las consecuencias de la deshonestidad académica por la percepción de la corrupción a nivel de país no han sido analizadas con tanta profundidad y es de suma importancia por los efectos a largo plazo recalcar la necesidad de que esta cuestión sea conocida y considerada por toda la comunidad científica.

Se propone un modelo novedoso para prevenir el fenómeno de la deshonestidad académica: El Modelo Simple de Crimen Racional (SMORC, por sus siglas en inglés), que propone que todo acto humano se basa en un cálculo de coste-beneficio, incluidas las decisiones que comprometen nuestra honestidad. En la teoría económica, hacer trampa es un simple análisis de costo-beneficio. Dices ¿cuál es la probabilidad de ser atrapado? ¿Cuánto puedo ganar haciendo trampa? ¿Y cuánto salgo penalizado si me atrapan? Y entonces ponderas estas opciones, y haces un simple análisis de costo-beneficio, y decides si vale la pena cometer el crimen o no. El modelo, que es análogo a los descritos en el campo del fraude financiero, se construye teniendo en

cuenta: el estado de la cuestión, los datos recogidos en los trabajos previos, la experiencia de la autora de la tesis y la necesidad de representar el problema de una forma clara. Este modelo permite situar más claramente los factores que intervienen en el fraude

Recomendamos acciones encaminadas a ayudar al estudiantado a entender las particularidades y los requisitos de evaluación de los trabajos académicos, así como a reflexionar acerca de los actos contrarios a la honestidad académica. Exhortamos a que se provean los recursos necesarios para orientar tanto al estudiantado como al profesorado acerca de la prevención de los actos asociados con la deshonestidad académica y su detección, en articulación con la política de honestidad académica y la cultura educativa de cada institución.

Una mejora en los procesos metodológicos y de evaluación ayudaría sustancialmente a reducir estas prácticas y así evitar las demandas de trabajos o tareas que «incitan» a la comisión de deshonestidad. Por ejemplo: tareas de análisis, tareas diferenciadas, menos número de ejercicios y revisión minuciosa, hacer un seguimiento de las tareas que se van desarrollando y no solo tener un punto de contacto en el momento en que el alumno entrega el trabajo; pedir trabajos explicando el sentido de la tarea; evitar la excesiva demanda de trabajos, la poca o nula supervisión de los trabajos demandados, así como la descoordinación entre los profesores y la falta de indicaciones claras, que son causas importantes para que los alumnos copien, la evaluación de los trabajos del alumnado de forma superficial y poco razonada.

La inexistencia de una normativa clara que dificulta que el profesorado pueda tomar decisiones ante casos probados de deshonestidad, el hecho de que no se conozcan los reglamentos académicos y en caso de existir no contemplen de forma explícita este tema puede contribuir a su proliferación. Según (McCabe y Trevino, 1993). Si implantamos Códigos de Honor, disminuye la prevalencia en las prácticas contra la integridad

La sanción al fraude será siempre injusta a los ojos de quienes lo justifican: los estudiantes. Nuestra investigación revela cómo los estudiantes disocian sus acciones fraudulentas de sus propias responsabilidades y las desplazan hacia los docentes y

las instituciones educativas. En términos psicológicos estas justificaciones operan de forma tal que quitan la culpa y ‘desconectan’ la conciencia, permitiendo a una persona tomar más fácilmente decisiones de dudosa calidad moral (Bandura, 2002).

Lo interesante es que estas autojustificaciones de tipo académico nos muestran caminos de cambio que están bajo nuestro control, en tanto se relacionan con nuestra labor cotidiana dentro de la institución educativa. Si estamos dispuestos a modificar la cultura estudiantil alrededor de lo académico, debemos considerar el comenzar a construir con los estudiantes nuevos significados acerca de lo académico, desde el cambio pedagógico. Y el cambio pedagógico abarca desde los modelos de evaluación hasta las aulas. Consideremos las justificaciones estudiantiles para el fraude por turno, relacionándolas con cambios curriculares o de aula que podrían contribuir, a su vez, a cambiar la cultura académica estudiantil.

De acuerdo con Sacristán (1998), la evaluación cumple una función pedagógica y social. En la primera, la evaluación es un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje en función del nivel de cumplimiento de unos objetivos esperados y en razón del beneficio cognitivo y desarrollo integral del educando. En la segunda, la evaluación tiene como finalidad la representación del desempeño académico y la certificación y reconocimiento ante la sociedad. Algunos profesores e instituciones educativas, limitan el uso de la evaluación solamente a esta segunda función, cuando evalúan a sus alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquier otra razón de tipo pedagógico.

Para Olafson, Schraw y Kehrwald (2014) modificaciones en el tipo de evaluaciones que se realizan, podría reducir significativamente los niveles de fraude en los estudiantes. Como lo plantean Ordóñez, Mejía y Castellanos (2006), el hacer fraude debería ser visto más como el camino hacia el no aprendizaje en lugar de un medio para superar un obstáculo llamado evaluación.

Para finalizar, aunque la realización de este trabajo ha contribuido al conocimiento de una parte muy importante del fenómeno de la deshonestidad académica, es necesario promover la realización de meta-análisis sobre la relación entre este tipo de conductas y otras variables que ayuden a conocer en mayor profundidad sus causas

y consecuencias. Sólo de esta forma se podrán desarrollar medidas efectivas para su control y prevención.

En lo que respecta a las perspectivas de futuro del tema, queremos hacer mención a dos aspectos que nos parecen básicos: a) la necesidad de nuevas investigaciones basadas en la combinación de aproximaciones cuantitativas y cualitativas al fenómeno, porque la realidad de la deshonestidad en nuestro país incluye aspectos no contemplados en la literatura que se desarrolla sobre todo en las universidades de Estados Unidos, por lo tanto tal como se llevó a cabo en esta investigación se debe indagar el fenómeno con entrevistas en profundidad y luego en forma cuantitativa; y b) la conveniencia de que las autoridades académicas asuman el reto de plantear soluciones a la situación aquí descrita. Las instituciones encargadas de la educación en Honduras deben asumir el reto de crear reglamentos generales, códigos de honor, y propiciar una cultura basada en la integridad académica.

Referencias Bibliográficas

- Aiken, L. (2003). Test psicológicos y evaluación. México: Pearson Education.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Khul y J. Beckmann (Eds.), *Action control from cognition to behavior* (pp. 10-39). Berlin: Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (1996). The directive influence of attitudes on behavior. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *the psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 385-454). New York: Guilford Press.
- Allingham, M. G., y A. Sandmo (1972), "Income Tax Evasion: A Theoretical Analysis", *Journal of Public Economics*, 1, pp. 323-338.
- Amaro, P., Espinoza, P., Garza, L.H. y Díaz, A. (2012), "La honestidad académica desde la mirada de estudiantes de posgrado que ejercen la docencia", en Ana Hirsch y Rodrigo López-Zavala (coords.), *Ética profesional en la docencia y la investigación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California/Universidad Autónoma de Tamaulipas/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla/Ediciones Del Lirio, pp. 49-72.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2007). *Psychology of academic cheating*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2007). *The psychology of academic cheating*. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (p. 1–5). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372541-7/50002-4>.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84–93.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84–93.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in

- students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21–37.
- Antion, D. L. y Michael, W. B. (1983). Short-term predictive validity of demographic, affective, personal, and cognitive variables in relation to two criterion measures of cheating behaviors. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 467–482. <https://doi.org/10.1177/001316448304300216>.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación* (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Ariely D (2013). *The honest truth about dishonesty* (first). Harper Collins Publishers, New York.
- Ariely, D. (2012). *The honest truth about dishonesty*. New York, NY: HarperCollins.
- Ariely, D. (2012). The (honest) truth about dishonesty how we lie to everyone – especially ourselves. **Editorial:** HarperCollins Publishers. New York. Estados Unidos de Norte America.
- Aronson, E., & Metee, D.R (1968). Dishonest behavior as a function of differential levels of induced self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2), 121-127.
- Atkins, B. E. y Atkins, R. E. (1936). A study of the honesty of prospective teachers.
- Ayala-Gaytán, E. A. & Quintanilla-Domínguez, C.L. (2014). Attitudes and causes of cheating among college students: An exploratory research. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 17-30.
- Ayala-Gaytán, E. A., & Quintanilla-Domínguez, C.M. (2014). Attitudes and Causes of Cheating among Mexican College Students: An Exploratory Research. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, t (13), 17-30.
- Azzi, R. (2011). Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 208-219. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200002>.
- Baird, J. S., Jr. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17, 515-522.
- Baird, J. S., Jr. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17, 515-522.
- Baldwin Jr, S.R. Daugherty, B.D. Rowley, M.D. Schwarz. (1996) Cheating in medical school: a survey off second-year students at 31 schools. *Academic medicine* (71), p. 3 View Record in Scopus Google Scholar.

- Barnett, D. C., & Dalton, J. C. (1981). Why college students cheat. *Journal of College Student Personnel*, 22, 545-551.
- Bampton, R., & MacLagan, P. (2009). Does a 'care orientation' explain gender differences in ethical decision making? A critical analysis and fresh findings. *Business Ethics: A European Review*, 18(2), 179-191. doi:10.1111/j.1467-8608.2009.01556.x.
- Bandura, A. (1990). Selective Activation and Disengagement of Moral Control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00270.x> 630 *Revista de Psicología*, Vol. 37 (2), 2019, pp. 603-641 (ISSN 0254-9247).
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. En W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1993): "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". *Educ. Psychol.* 28:117-48.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social Psychology Review*, 3(3), 193- 209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>.
- Bandura, A. [PSYCIENCIA]. (17 de octubre de 2016). La teoría de la desconexión moral de Albert Bandura. [y2mate.com - Albert Bandura Teoría de la desconexión moral (subtitulado) _XPrdkffQyY8_360p (1).mp4]. Recuperado de <https://youtu.be/XPrdkffQyY8>.
- Bandura, A; Barbaranelli, C; Caprara, G.V; Pastorelli, C. (1996a): "Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning". *Child Dev.* 67:1206-22.
- Bandura, A; Barbaranelli, C; Caprara, G.V; Pastorelli, C. (1996b): "Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency". *J. Pers. Soc. Psychol.* 71:364-74.
- Barra, A. E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología [en línea]*, 19(1), 7-18[fecha de Consulta 24 de Julio de 2019]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>.

- Barro, R., Lee, J-W. (2000), "International data on educational attainment updates and implications", NBER Working Papers 7911, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Beck, L. y Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behaviour. *Journal of Research in Personality*, 25, 285–301. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90021-H](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90021-H).
- Becker, G.S. (1968): "Crime and Punishment: An Economic Approach", *Journal of Political Economy*, vol. 76, núm 2, pp. 169-217. Blanch.
- Blankenship, K. L. y B. E. Whitley (2000). "Relation of general deviance to academic dishonesty", en *Ethics y Behavior*, 10, 1, Lawrence Erlbaum Associates Inc., pp. 1-12.
- 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.
- Bonilla, A. y Trujillo, S. (2005). Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral. Tesis de grado. Facultad de Psicología. Universidad Javeriana. Colombia. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pd>.
- Bouville, M. (2010). Why is cheating wrong? *Studies in Philosophy and Education*, 29, 67–76. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9148-0>.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Bowling, N. A., & Burns, G. N. (2015). Sex as a moderator of the relationships between predictor variables and counterproductive work behavior. *Journal of Business and Psychology*, 30(1), 193-205. Doi: 10.1007/s10869-013-9342-5.
- Brimble, M. y Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32, 19–44. <https://doi.org/10.1007/BF03216825>.
- Bunn, D. N., Caudill, S. B. y Gropper D. M. (1992). Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behaviour. *Research in Economic Education* (spring), 197–207. <https://doi.org/10.1080/00220485.1992.10844753>.

- Bunn, D. N., Caudill, S. B. y Gropper D. M. (1992). Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *Research in Economic Education* (spring), 197–207. <https://doi.org/10.1080/00220485.1992.10844753>.
- Buunk, B. y Brenninkmeyer, V. (2000). Social comparison processes among depressed individuals: Evidence for the evolutionary perspectiva on involuntary subordinate strategies? En L. Sloman y P. Gilbert. *Subordination and defeat*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabero A., Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. Volumen 7, No. 2.
- Cabrera-Arana, G.A.; Londoño-Pimienta, J.L.; Belloparías, L.D. (2008). Validación de un instrumento para medir calidad percibida por usuarios de hospitales de Colombia. *Revista de Salud Pública, Bogotá*, v.10, n. 3, p. 443 – 451.
- Callahan, D. (2004). *The cheating culture: why more Americans are doing wrong to get ahead*. Orlando, Fla.: Harcourt. p. 366. ISBN 978-0-15-603005-2. OCLC 858674447.
- Callan, M. J., Sutton, M. R., & Dovale, C. (2010). When deserving translates into causing: The effect of cognitive load on immanent justice reasoning. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1097–1100. doi:10.1016/j.jesp.2010.05.024.
- Campbell, Ernest Q. (1964), "The Internalization of Moral Norms," *Sociometry*, 27 (4), 391–412.
- Canning, R. R. (1956). Does an honor system reduce classroom cheating? An experimental answer. *The Journal of Experimental Education*, 24, 291–296. <https://doi.org/10.1080/00220973.1956.11010550>.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Tramontano, C. y Barbaranelli, C. (2009). Assessing civic moral disengagement: Dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 47, 504-509. doi:10.1016/j.paid.2009.04.027.
- Cea D'Ancona, M^a A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cerezo Huerta, Héctor (2006). *Ensayo: Aspectos éticos del plagio académico de los estudiantes universitarios*. Tecnológico Cerezo Huerta, H. (2006) "Aspectos éticos del plagio académico de los estudiantes universitarios" En: *Elementos*

No. 61, Vol. 13, Enero - Marzo, 2006, Página 31. Recuperado el 20 de julio de 2019, de <https://elementos.buap.mx/num61/pdf/31.pdf>.

Christensen Hughes, J. & Rog, E. (2006). Roundtable on research, teaching and learning. University of Guelph. Unpublished conference report.

Christensen, J., McCabe, D. (2006) Academic misconduct within higher education in Canada. Canadian Journal of Higher Education, Ottawa, v. 36, n. 2, p. 1-21.

Chun-Hua, S. L. y M. W. Ling-Yu. (2007) "Academic dishonesty in higher education. A nationwide study in Taiwan", en Higher Education, 54, 2007, pp. 85-97.

Cizek, G. J. (1999). Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it. Mahwah, NJ:Erlbaum.

Cizek, G. J. (2003). Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment. California: Corwin.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición. (4ª. ed.). México: McGraw-Hill.

Colby, A & Kohlberg, L (1987). The measurement of Moral Judgment: Vol. 1. Theoretical Foundations and Research Validation. New York:Cambridge University Press.

Coleman, J. W. (1989). The Criminal Elite: The Sociology of White-collar Crime, 2ndedn. New York: St. Martin.

Coleman, J. W. (1992). Crime and money: Motivation and opportunity in a monetized economy. The American Behavioral Scientist 35 (6): 827– 836.

Coleman, J. W. (2001). The causes of white-collar crime and the validity of explanation in the social sciences. In: S.-A. Lindgren (ed.) White-collar Crime Research: Old Views and Future Potentials. Stockholm: National Council for Crime Prevention, pp.55– 68.

Collins B.E. (1974), « Four components of the Rotter internal-external scale: belief in a difficult world, a just world, a predictable world, and a political responsible world », Journal of Personality and Social Psychology, 29, p. 381-391.

Comas Forges, R. & Sureda Negre, J. (2010). Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective. Journal of Academic Ethics, 8(3), 217-232. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>.

Comas, R. & Sureda, J. (2007). Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. Revista TEXTOS de la CiberSociedad, 10.

- Temática variada. Recuperado da Costa, I. C. B., Martins, M.S., Mata-Virgem, S. F., Rolim, C.E.C., Santana, L.R., Bataglia, P.U.R., Silvano Neto, A.M., & Pena, P.G.L. (2006). Má prática por estudantes de Medicina: Estudo piloto. *Gazeta Médica da Bahia*, 76 (2), 29-37.
- Comas, R. (2009). El ciber plagio y otras formas de deshonestidad académica entre los universitarios. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca, España.
- Comas, R., Sureda, J., Angulo, F. & Mut, T. (2011). Academic plagiarism amongst secondary education students: State of the art. ICERI2011 Proceedings 4th International Conference of Education, Research and Innovations (pp. 4314-4321). Madrid: International Association of Technology, Education and Development.
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A. y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37, 207–225. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>.
- Comas, Rubén, et al. (2011). "La integridad académica entre el alumnado universitario español." *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, no. 1, p. 207+. Gale OneFile: Informe Académico, Accessed 21 January 2020.
- Comas-Forgas, R., Urbina-Ramírez, S. y Gallardo, J. M. (2014). Programas de detección de plagio académico: conocimiento y uso por parte del profesorado de eso y consejos para su utilización. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (49). Disponible en internet en: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/210.38>.
- Cornish, D. B. & Clarke, R. V. (2017). The rational choice perspective. En: Wortley, R. & Townsley, M. (Eds). *Environmental Criminology and Crime Analysis* (2nd ed) (pp. 29-61). New York: Routledge.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, Washington, v. 78, n. 1, p. 98 – 104.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. y Macias, S. (2001). When homework is not homework: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211-221.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992a). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992b). Revised NEO Personality Inventory (NEO PIR) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Cressey, D. R. (1950). The criminal violation of financial trust. *American Sociological Review* 15 (6): 738– 743.
- Cressey, D. R. (1953). Other People's Money: A Study in the Social Psychology of Embezzlement. Glencoe: The Free Press. Cressey, R. D. (1952) Application and verification of the differential association theory. *The Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science* 43 (1): 43– 52.
- Cressey, R. D. (1954). The differential association theory and compulsive crimes. *The Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science* 45 (1): 29 –40.
- Croall, H. (2001). *Understanding White Collar Crime*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cuadrado-González, D. (2017). Deshonestidad académica, desempeño y diferencias individuales. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Santiago de Compostela.
- Cueto, D. (2010). La integridad en las organizaciones. *Conexiones.an*. En <https://goo.gl/8oyQNH>.
- Da Costa, I. C. B., Martins, M.S., Mata-Virgem, S. F., Rolim, C.E.C., Santana, L.R., Bataglia, P.U.R., Silvany Neto, A.M. & Pena, P.G.L. (2006). Má práctica por estudiantes de Medicina: Estudio piloto. *Gazeta Médica da Bahia*, 76(2), 29-37.
- Dalbert C., Lipkus I. y Sallay H. (2001), « A just and unjust world: structure and validity of different world belief », *Personality and Individual Differences*, 30, 4, p. 561-577.
- Dalbert, C. (2001), « The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events », New York, Kluwer Academic/Plenum.
- Dalbert, C. (2009), « Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors », in M. Duru-Bellat et D. Meuret (éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, chap.4, p. 57-71.
- Davis, S. F. y Ludvigson, H. W. (1995). Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Teaching of Psychology*, 22, 119–121.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. y McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19, 16–20. https://doi.org/10.1207/s15328023top1901_3.

- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. y McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19, 16–20. https://doi.org/10.1207/s15328023top1901_3.
- Davis, S.F., & Ludvigson, H.W. (1995). Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Teaching of Psychology*, 22(2), 119-121.
- Davis, S.F., Grover, C.A., Becker, A.H., & McGregor, L.N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16-20.
- De Caroli, M., & Sagone, E. (2014). Mechanisms of Moral Disengagement: An Analysis from Early Adolescence to Youth. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 140, 312-317. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.426>.
- Detert, J., Treviño, L., & Sweitzer, V. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 374–391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.374>.
Deviant Behavior 28 (1): 58– 77.
- Dhami, M. K. (2007). White-collar prisoners' perceptions of audience reaction.
- Díaz Caballero, A. J., González Martínez, F. D. & Carmona Arango, L. E. (2010).
- Díaz Castellanos, E.E., Díaz Ramos, C., Díaz Castellanos, K. & Franco Zanatta, M. (2015). Ética: ¿cuál es la percepción de los jóvenes universitarios? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 137-146.
- Dick, M., Sheard, J., Bareiss, C. (2003) Addressing Student Cheating: Definitions and solutions, *ACD SIGCSE Bulletin*, 35(2), pp. 172–184.
- Diez-Martínez, E. (2014). Deshonestidad académica de alumnos y profesores, su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, 44. 17pp. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a14.pdf>.
- Diez-Martínez, E., Hernández, M., López, D., Mata, R., Martínez, C., Ordaz, T., Ramírez, M. & Sánchez, M. (2013). Deshonestidad académica en estudiantes y profesores de preparatoria y universidad como forma de construcción de la corrupción en la organización social y la ciudadanía. Ponencia presentada en V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/schedConf/presentations>.
- Drake, C. A. (1941). Why students cheat. *Journal of Higher Education*, 12, 418-420.

- Drake, C. A. (1941). Why students cheat. *The Journal of Higher Education*, 12, 418-420. <https://doi.org/10.1080/00221546.1941.11773211>.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Edwards, J y Bagozzi, R. (2000). "On the nature and direction of relationships between constructs and measures", *Psychological Methods*, 5 (2), pp. 155-174.
- Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: effects of moral perspective situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163-178.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849–857. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.849>.
- Eisenberger, R., & Shank, D.M., (1985). Personal work ethic and effort training affect cheating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 520-528.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez. A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Fajnzylber P Lederman D. y Loayza N.; *Determinants of Crime Rates in Latin America and the World, and Empirical Assessment*; the World Bank; 1998.
- Fass, R. A. (1990). Cheating and plagiarism. In W. M. May (ed.), *Ethics and Higher Education*(pp. 170-183). New York: Macmillan.
- Festinger, L. (1953). "An Analysis of Compliant Behavior", in *Group Relations at the Crossroads*, edited by M. Sheriff, New York: Harper and Brothers.
- Festinger, L., Torrey, J., and Willerman, B. (1954). "Self-Evaluation as a Function of Attraction to the Group", *Human Relations*, 7, 2-2.
- Fischbacher U., Föllmi-Heusi F. (2013). Lies in disguise – an experimental study on cheating. *J. Eur. Econ. Assoc.* 11, 525–547 10.1111/jeea.12014 [CrossRef] [Google Scholar].
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ganem, P. (2017). *Escuelas que matan 1: Las partes enfermas de las instituciones educativas*. México: Limusa.

- Garavaglia, L., Olson, E., Russell, E., & Chistensen, L. (2007). How do students cheat? In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.) *Psychology of academic cheating* (pp. 33-55). New York (US): Elsevier.
- Garavalia, L., Olson, E., Russell, E., & Christensen, L. (2007). How do Students Cheat? En E. M. Anderman, & T. B. Murdock (Edits.), *Psychology of Academic Cheating* (págs. 33-55). Burlington: Academic Press.
- García Córdoba, F. (2004). *Recomendaciones metodológicas para el Diseño de un Cuestionario*. Ed. Limusa. México.
- García, E. y Manchado, B. (1998). Un modelo econométrico del fraude académico en una universidad española. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/6672/>.
- García-Villegas, M. (Ed.). (2009). *Normas de papel. La cultura del incumplimiento de reglas*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre-De justicia.
- García-Villegas, M., Franco-Pérez, N. y Cortés-Arbeláez, A. (2016). *Handbook of Academic Integrity*. University of South Australia: Springer Science.
- Garoupa, N. (2001). "Crime and Punishment: Further Results." *Economie Appliquee*. Special Issue in Law and Economics. 54, 107–120.
- Garrote, P. R., & Rojas, María del Carmen. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*. Nebrija, España.
- Gehring, D. & Pavela, G. (1994). *Issues & perspectives on academic integrity* (2nd. Ed.). Washington, DC: NASPA.
- Genereux, R., Mcleod, B. (1995). Circumstances surrounding cheating: a questionnaire study of college students. *Research in Higher Education*, New York, v. 36, n. 6, p. 687-704.
- Gibbs, J.C. (1991). Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's Moral Development Theories. *Human Development*, 34, 88-104.
- Gilbert, P., Price J. y Allan, S. (1995). Social comparison, social attractiveness and evolution: How might they be related? *New Ideas in Psychology*, 13, 149-165.
- Gini, G., Pozzoli, T. & Bussey, K. (2015). Moral disengagement moderates the link between psychopathic traits and aggressive behavior among early adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 51-67. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0051>.

- Gini, G., Pozzoli, T. & Hymel, S. (2014). Moral Disengagement among Children and Youth: a Meta-analytic Review of Links to Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>.
- Giulio, D., Petruccelli, I. & Pace, U. (2018). Drug use as a risk factor of moral disengagement: A study on drug traffickers and offenders against other persons. *Psychiatry, Psychology and Law*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13218719.2018.14>
- Gneezy, U. (2005). Deception: the role of consequences. *American Economic Review*, 95(1), 384–394.
- Goethals, G. R., Darley, and J. (1977). "Social Comparison Theory: An Attributional Approach," Hemisphere, Washington DC.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Goldsen, R. K., Rosenberg, M., William, R., Jr., & Suchman, E. (1960). *What college students think?* Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Gómez de Silva, G. (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, A.S. (2019). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 1-42. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index>.
- Gómez-Jacinto, L. (2005). Un enfoque evolucionista y dinámico de la Psicología social cultural. *Encuentros en Psicología Social*, 3, 24-35.
- Gottfredson, Michael y Travis Hirschi. 1990. *A General Theory of Crime* Stanford: Stanford University Press.
- Grimes, P. W. (2004). «Dishonesty in academics and business: A cross-cultural evaluation of student attitudes». *Journal of Business Ethics*, 49(3), pp. 273-290.
- Guerra Torrealba, L. (2017). *Revista Educación en Valores*. Vol. 1 N° 27. Enero-Junio 2017 pp. 3-13.
- Guerra, L. (2017). Formación de profesionales y la deshonestidad académica. *Revista Educación en Valores*. Universidad de Carabobo, Venezuela. Vol. 1 N° 27. Enero-Junio pp. 3-13.

- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., & Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25, 342-354.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E. y Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25, 342–354. <https://doi.org/10.1007/BF00992130>.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E. y Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25, 342–354. <https://doi.org/10.1007/BF00992130>.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hanushek, E., (1996), "Measuring investment in education", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 10, No. 4, pp. 9-30.
- Harding, T.S., Carpenter, D.D., Finelli, C.J. & Passow, H.J. (2004a). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*. 10, 311-324.
- Harding, T.S., Carpenter, D.D., Finelli, C.J. & Passow, H.J. (2004b). The influence of academic dishonesty on ethical decision making in the workplace: A study of engineering students. *Proceedings of the ASEE Annual Conference and Exposition*, Salt Lake City, UT.
- Hartshorne, H. y May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character* (Vol. 2). New York, NY: Macmillan.
- Haynie, D., Steffensmeier, D. & Bell, K. (2007): "Gender and serious violence. Untangling the role of friendship sex composition and peer violence", en *Youth Violence and Juvenile Justice*. Vol. 5, N° 3.
- Henrich, Joseph, Robert Boyd, Sam Bowles, Colin Camerer, Ernst Fehr, Herbert Gintis, and Richard McElreath (2001), "In Search of Homo Economicus: Behavioral Experiments in 15 SmallScale Societies," *American Economic Review*, 91 (2), 73–78.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hetherington, E. M., & Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of

- subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55, 212-218.
- Hetherington, E. M. y Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55, 212–218. <http://dx.doi.org/10.1037/h0045337>.
- Hetherington, E.M., & Feldman, S.E., (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55(4), 212-228.
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 34 (SPE), 142-152.
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 34 (SPE), 142-152.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hirschi, T. y Gottfredson, M.R. (1994). *The generality of deviance*. New Brunswick: Transaction.
- Hirschi, T. y Gottfredson M. (1986). The distinction between crime and criminality. En T.F. Hartnagel y R. Silverman (Eds.), *Critique and explanation: Essays in honor of Gwynne Nettler*. New Brunswick: Transaction.
- Hoffman, M.L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo*. Biblioteca de Psicología. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 59-93.
- Holly Seirup Pincus, H.S., Schmelkin, L.P. (2003) Faculty Perceptions of Academic Dishonesty A Multidimensional Scaling Analysis. *Hojstra University Hempstead, NY. The Journal of Higher Education*, Vol. 74. No. 2.
- Houston, J. P. (1976). The assessment and prevention of answer copying on undergraduate multiple-choice examinations. *Research in Higher Education*, 5, 3013 11.
- Houston, J. P. (1977). Four components of Rotter's internal-external scale and cheating behavior. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 275-283.
- Hrabak, M., Vujaklija, A., Vodopivec, I., Hren, D., Marušić, M. y Marušić, A. (2004). Academic misconduct among medical students in a post-communist country. *Medical education*, 38, 276–285. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2004.01766>.
- Human Decision Processes, 50, 179-211.

- ICAI. (2014). International Center for Academic Integrity. Obtenido de <http://www.academicintegrity.org>.
- James H. McMillan, J., Schumacher, S. (2005). Investigación educativa 5.a edición PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid.
- Jaramillo, S. S. (2012). El crimen como desviación social. Perspectivas de la Teoría del Control de Medellín.
- Jendreck, M. P. (1989). Faculty reactions to academic dishonesty. *Journal of College Student Development*, 30, 401-406.
- Johnson, C.D. & Gormly, J. (1971). Achievement, sociability, and task importance in relation to academic cheating. *Psychology Reports*, 28, 302.
- Kasper, R. (2008). Educación bancaria vs. Formación integral. KAIRÓS No. 42 / enero – junio.
- Keller, M. (1976, August). Academic dishonesty at Miami. *Student Life Research*, Miami University, pp. 1-16.
- Kerkvliet, J. (1994). Cheating by economics students: A comparison of survey results. *The journal of Economic Education*, 25, 121–133. <https://doi.org/10.1080/00220485.1994.10844821>.
- Kerkvliet, J., and Sigmund, C. L. (1999). Can we control cheating in the classroom? *Journal of Economic Education* 4(fall): 331-343.
- Kibler, W. L. (1998). The academic dishonesty of college students: The prevalence of the problem and effective educational prevention programs. En D. D. Burnett, L. Rudolf y K. O. Clifford (Eds.), *Academic integrity matters* (págs. 23–27). Washington D.C.: National Association of Student Personnel Administrators.
- Kibler, W. L., Nuss, E.M., Paterson, B.G. & Pavela, G. (1988). *Academic Integrity and Student Development: Legal and policy perspectives*. Asheville, NC: College Administrators Publications.
- King, P. M., and Mayhew, M. J. (2002). Moral judgment development in higher education: Insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education* 31(3): 247—270.
- Kisamore J. L., Stone T. H., Jawahar I. M. (2007). Academic integrity: the relationship between individual and situational factors on misconduct contemplations. *J. Bus. Ethics* 75 381–394. 10.1007/s10551-006-9260-9.
- Klenowski, P. M., Heith, C. And Mullins, C. W. (2010). Gender, identity, and

- accounts: How white-collar offenders do gender when making sense of their crimes. *Justice Quarterly* 28 (1): 46– 69.
- Kohlberg, L (1989). *La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica*. En C. Cañon (Ed.), *El sentido de lo humano: valores, psicología y educación*. (2a. ed., pp. 19-81). Bogotá: Gazeta. (Trabajo original publicado en 1985).
- Kohlberg, L (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1984).
- Kokkinos, C. M. & Kipritsi, E. (2017). Bullying, moral disengagement and empathy: exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>.
- La Duke, R. D. (2013). Academic dishonesty today, unethical practices tomorrow? *Journal of Professional Nursing*, 29(6), 402-406. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2012.10.009>.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., y Barton, S. M. (2003): «Collegiate Academic Dishonesty Revisited: What Have They Done, How Often Have They Done It, Who Does It, and Why Did They Do It?», en *Electronic Journal of Sociology*, vol. 7, n.º 4. Disponible en: http://www.sociology.org/content/vol7.4/lambert_et al.html
- Lawson, R. A. (2004). «Is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the "real world"? » *Journal of Business Ethics*, 49(2), pp. 189-199.
- Leal, N. (2011). "Juicio moral del estudiante de la UNA ante el fraude académico", en una investigación, núm. 6, vol. III, Caracas, Venezuela, Consejo de Investigación y Postgrado (CIP) Universidad Nacional Abierta (UNA), pp. 13-35. Recuperado el 8 de agosto de 2019, de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/1096/1058>.
- Lerner M.J. y Miller D.T. (1978), « Just world research and the attribution process: looking back and ahead », *Psychological Bulletin*, 85, 5, p. 1030-1051.
- Lerner M.J. y Simmons C.H. (1966), « Observer's reaction to the "innocent victim": compassion or rejection? », *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, p. 203-210.
- Lerner, M. J. (1980). *The Belief in a just world: a fundamental delusion*. New York, Plenum.
- Lerner, M. J. (1998). "The two forms of belief in a just world: Some thoughts on why and how people care about justice". In: Montada, L. y Lerner, M. J. (Eds.). *Responses to victimizations and belief in a just world*. New York, Plenum.

- Levine RJ. (1999). The need to revise the Declaration of Helsinki (Sounding Board). *New England Journal of Medicine*; 341: 527-534.
- Levine, R. G. (1997). *Desviación y control social*. México: McGraw.
- Lewicki, R.J. (1984), "Lying and Deception: A Behavioral Model," in *Negotiation in Organizations*, Max H. Bazerman and Roy J. Lewicki, eds. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 68–90.
- López, J.M. (2010), "La ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Núm. Especial], Ensenada, Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 9 de noviembre de 2019, de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-calva.pdf>.
- Lucas, G. M. y J. Friedrich, (2005). "Individual differences in workplace deviance and integrity as predictors of academic dishonesty", en *Ethics y Behavior*, 15, 1, Lawrence Erlbaum Associates Inc., pp. 15-35.
- Manzini, J.L. (2000). *Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. Análisis de la 5° Reforma, aprobada por la Asamblea general de la Asociación Médica Mundial en octubre del año 2000, en Edimburgo.*
- Marcus, J. (1999). "Rise of fast-food learning model" [online article]. *The Times Higher Education*. [Accessed: June 12 2008]. <<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=147792§ioncode=26> >Academic Cyber plagiarism: Tracing the causes to reach solution.
- Martínez, M. B., y Amar, J. J. (2017). *¿Quién es el malo del paseo? Barraquilla: Universidad Del Norte.*
- Mazar N, Amir O, Ariely D (2008). The dishonesty of honest people: A theory of self-concept maintenance. *J Mark Res* 45:633–644.
- McCabe, D. (1993). Academic integrity: What the latest research shows. *Synthesis: Law and Policy in Higher Education*, 5, 340 – 343.
- McCabe, D. L. y Bowers, W. J. (1994). Academic dishonesty among males in college: A thirty-year perspective. *Journal of College Student Development*, 35, 5–10.
- McCabe, D. L. y Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other

- contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64, 522–538.
<https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778446>.
- McCabe, D. L. y Treviño, L. K. (1996). What we know about cheating in college. Longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28, 28–33.
<https://doi.org/10.1080/00091383.1996.10544253>.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- McCabe, D.L., & Cole, S. (1995). Student collaboration: Not always what the instructor wants. *American Association for Higher Education Bulletin*, 48, 3-6.
- McCabe, D.L., & Pavela, G.M. (1998). The effect of institutional policies and procedures on academic integrity. In, D. D. Burnett, L. Rudolph, and K.O. Clifford (Eds.), *Academic integrity matters*. National Association of Student Personnel Administrators. Monograph 20, 93-108.
- McCabe, D.L., & Pavela, G.M. (2000). Some good news about academic integrity. *Change*, 33(5), 32-38.
- McCabe, D.L., & Trevino, L.K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522- 538.
- McCabe, D.L., Trevino, L.K. & Butterfield (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *Journal of Higher Education*, 70(2), 211-234.
- McCabe, D.L., Trevino, L.K., & Butterfield, K.D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behaviour*, 11(3), 219-233.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2002). Traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Honestidad Académica. Manuscrito inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2002). Traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Honestidad Académica. Manuscrito inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2005). Encuesta acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Pedagogía*, 28(1), 179-204.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2005). Encuesta acerca de la

- deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Pedagogía*, 28(1), 179-204.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2008). Percepciones de la facultad acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Pedagogía*, 41(1), 149-172.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2013). Deshonestidad académica estudiantil: Investigaciones y retos. En I. Serrano García, W. C. Rodríguez Arocho, J. Bonilla Mujica, T. García Ramos, L. E. Maldonado Feliciano, S. Pérez López & C. I. Rivera Lugo (Eds.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la Psicología* (pp. 119-146). San Juan, PR: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2013). Deshonestidad académica estudiantil: Investigaciones y retos. En I.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2015). Cuestionario de Honestidad Académica-Revisado [Instrumento]. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A.L. (2016). Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades en siete países de América Latina. Presentación ofrecida en Virtual Educa 2016, San Juan Puerto Rico. Disponible en <http://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1491-5cac.pdf>
<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4673/1/VE16.779.pdf>.
- Medina Díaz, M. del R. (2007). Las notas y la evaluación del aprendizaje estudiantil. *INEVA en acción*, 3(4), 1-6. Recuperado en 12/11/2018 de <http://ineva.uprrp.edu/boletin/v0003n0004.pdf>.
- Medina Díaz, M. del R., & Verdejo Carrión, A. L. (2012a). El plagio como deshonestidad académica estudiantil. *Pedagogía*, 45(1), 29-58. Disponible en <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16497>.
- Medina Díaz, M. del R., & Verdejo Carrión, A. L. (2012b). Plagio cibernético: Situación y detección. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 27, 23-42. Disponible en <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13558>.
- Mehrens, A. W. y Lehmann, I. J. (1982). *Medición y evaluación en la educación y en la psicología*. México: Compañía Editorial Continental.

- Meier, B.; Griffin, M. (Eds). 2005. *Stealing the Future: Corruption in the Classroom*. Berlin: Transparencia International.
- 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*, 18, 13-25. DOI: <https://doi.org/10.7440/res18.2004.01>.
- 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*, 18,13-25.
- Mestre, E., V., Pérez Delgado, E., Samper García, P. Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología* [en línea]. 1999, 31(2), 251-270[fecha de Consulta 24 de Julio de 2019]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531203>.
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90–113.
- Moliner, M. (1997). *Diccionario del uso del español*. Madrid, España: Gredos.
- Montano, Daniel E. and Danuta Kasprzyk. 2002. "The Theory of Reasoned Action and the Theory of Planned Behavior." Pp. 67-98 in *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, edited by K. Glanz, B.K. Rimer, and F. M. Lewis. A. Francisco: Jossey-Bass.
- Morash, M. (1999): "A consideration of gender in relation to Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance, *Theoretical Criminology*, Vol. 3(4): 437–493.
- Moreno, J. M. (1998). "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 18, pp. 189-204.
- Morey M., Comas, R., Sureda, J., Samioti, G. & Mut, T. (2012). School Intervention against Academic Plagiarism: Analysis of the Internal Regulations of the Centers of Secondary Education. 6th International Technology, Education and Development Conference Proceedings, 5.225-5.230. Valencia: IATED.
- Morey, M., Sureda, J., Oliver, M. y Comas, R. (2013). Plagio y rendimiento

académico entre el alumnado de educación secundaria obligatoria. Estudios sobre Educación, (24), 225-244. Recuperado el 10 de abril de 2017 desde <http://dadun.unav.edu/handle/10171/29571>.

Mullens, A. (2000, December). Cheating to win. University Affairs, 22-28.

Murdock, T. B. y E. M. Anderman. (2006) "Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty", en Educational Psychologist, 41, 3, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 129-145.

Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. Contemporary Educational Psychology, 26, 96–115.

Murdock, T. B., Miller, A., & Anderman, E. M. (2005). Is cheating a function of classroom context? A reanalysis of two studies using HLM. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Murdock, T. B., Miller, A., & Goetzinger, A. (2005). Effects of classroom context on college students' attitudes towards academic dishonesty: Mediating and moderating influence. Under revised review.

Murdock, T. B., Miller, A., & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. Journal of Educational Psychology, 96, 765–777.

Murray, W. H. (2010). Cheating in Computer Science. Ubiquity.

Nejati, M., Jamali, R. & Nejati, M. (2009). Students' Ethical Behavior in Iran. Journal of Academic Ethics, 7, 277-285.

Ng, T. W., Lam, S. S., & Feldman, D. C. (2016). Organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior: Do males and females differ? Journal of Vocational Behavior, 93, 11-32. doi:10.1016/j.jvb.2015.12.005.

Nonis, S. y C. O. Swift (2001). "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.

Nonis, S. y Swift, C. O. (2001). «An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation». *Journal of Education for Business*, 77(2), pp. 69-77.

Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between

academic dishonesty and workplace dishonesty: a multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, 69–76.

Nora, W. y Zhang, K. (2010). Motives of cheating among secondary students: the role of self-efficacy and peer influence. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), Formación de profesionales y la deshonestidad académica13 | Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo. Enero - Junio 2017; Vol. 1; N° 27 573-584. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s12564-010-9104-2>.

Nowell, C., and Laufer, D. (1997). Undergraduate cheating in the fields of business and economics. *Journal of Economic Education* 28 (winter): 3-12.

Nuviala, A. et al. (2008). Creación, diseño, validación y puesta en práctica de un instrumento de medición de la satisfacción de usuarios de organizaciones que prestan servicios deportivos. *Revista Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, Almería, n, 14, p. 10 – 16.

O'Fallon, M. J., & Butterfield, K. D. (2005). A review of the empirical ethical decision-Making literature: 1996–2003. *Journal of Business Ethics*, 59(4), 375-413. Doi: 10.1007/s10551-005-2929-7.

Ogilvie J., Stewart A. (2010). The integration of rational choice and self-efficacy theories: a situational analysis of student misconduct. *Aust. N. Z. J. Criminol.* 43 130–155. 10.1375/acri.43.1.130.

Olcott, M. (2002). Ancient and modern notions of plagiarism: A study of concepts of intellectual property in classical Greece. *Journal of the Copyright Society of the U.S.A.*, 49, 1047-1052.

Ordoñez, C.L., Mejía, J. F. & Castellanos, S. (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: Hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44.

Orosz G, Tóth-Király I, Bőthe B, Paskuj B, Berkics M, Fülöp M, Roland-Lévy C (2018) Linking cheating in school and corruption. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 68(2):89–97. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2018.02.001>.

Orosz, G., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Paskuj, B., Berkics, M., Fülöp, M. & Roland-Lévy, C. (2018). Linking cheating in school and corruption. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 68(2), 89-97. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2018.02.001>.

Ortiz, E. M. (2000). Aporías de la cultura contemporánea. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Palella, S., Martins, F. (2010). "Metodología de la Investigación Cuantitativa". Caracas, Venezuela: Editorial FEDUPEL. 3ra edición.
- Parr, F. W. (1936). The problem of student honesty. *Journal of Higher Education*, 7, 318–326. <https://doi.org/10.1080/00221546.1936.11772825>.
- Pascual-Ezama, D., Dunfield, D., Gil-Gómez de Liaño, B., & Prelec, D. (2015). Peer effects in Unethical Behavior: Standing or Reputation? *PLOS ONE*, 10(4).
- Patiño, S. (2007). Desarrollo Moral. En A. Hernández (Ed.), *Ética actual y profesional: Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI* (pp. 75-99). México, D.F., México: Thomson.
- Pavela, G. (1978). Judicial review of academic decision making After Horowitz. *NOLPE School Law Journal*, 8, 55–75.
- Payan J, Reardon J, Mccorkle DE (2010). The effect of culture on the academic honesty of marketing and business students. *J Mark Educ* 32(3):275–291. <https://doi.org/10.1177/0273475310377781>.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. y Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128–150. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>.
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R, J. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213–225.
- Pérez-Delgado, E. Y García-Ros, R. (1991): *La psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual*. Siglo XXI: Madrid.
- Petrucelli, I., Simonelli, C., Barbaranelli, C., Grilli, S., Tripodi, M. F. & D'Urso, G. (2017). Moral disengagement strategies in sex offenders. *Psychiatry, Psychology and Law*, 24(3), 470-480. <https://doi.org/10.1080/13218719.2016.1252291>.
- Piaget J. (1965), « The moral development of the child », New-York, Free Press.
- Piña-López, J.A. (2003). Validación de un instrumento para medir competencias conductuales en personas VIH positivas. *Salud Pública de México*, Cuernavaca, v. 45, n. 4, p. 293 – 297.
- Redondo, S. y Garrido, V. (2013). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo

Relación del fraude académico con situaciones personales que enfrentan los estudiantes en la Facultad de Odontología de la Universidad de Cartagena (Columbia). *Salud Uninorte Barranquilla* (Col.), 26(1), 85-97.

Richard C. Hollinger & Lonn Lanza-Kaduce (1996) Academic Dishonesty and the Perceived Effectiveness of Countermeasures, *NASPA Journal*, 33:4, 292-306, DOI: 10.1080/00220973.1996.11072417.

Rodríguez del Pino, J.C. (2015). Integridad académica en la docencia universitaria actual con énfasis en el plagio de código fuente: modelo, propuesta de intervención y herramientas. (Tesis de Doctorado, Universidad Las Palmas de Gran Canaria). Recuperado el 17 de enero de 2018: https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBD_esHN863HN863&ei=JWwsX9GVOsaesQWyi5iQAw&q=RODRIGUEZ+DEL+PINO+2015+FRAUDE+ACADEMICO&oq=RODRIGUEZ+DEL+PINO+2015+FRAUDE+ACADEMICO&gs.

Rubin, Z., y Peplau, L. A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31 (3), pp. 65-69.

Rubin, Z. y Peplau, A. (1973). Belief in a Just World and Reactions to Another's Lot: A Study of Participants in the National Draft Lottery. *Journal of Social Issue*, 29 (4), pp. 73-93.

Rubio-Garay, F. (2016). Desconexión moral y violencia en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes (tesis doctoral). España: UNED.

Rubio-Garay, F., Amor, P. J., & Carrasco, M. A. (2017). Dimensionality and psychometric properties of the Spanish version of the Mechanisms of Moral Disengagement Scale (MMDS-S). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22, 43-54. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.1.2017.6014>.

Rujoiu, O. & Rujoiu, V. (2014). "Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty. An Overview," *Proceedings of the INTERNATIONAL MANAGEMENT CONFERENCE*, Faculty of Management, Academy of Economic Studies, Bucharest, Romania, vol. 8(1), pages 928-938, November.

Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152–171.

Salgado, J. F. (1998a). Big Five personality dimensions and job performance in army and civil occupations: A European perspective. *Human Performance*, 11(2-3), 271-288.

Salgado, J. F. (1998b). Manual Técnico. Inventario de Personalidad de Cinco

Factores IP5/F. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, S.L.

Sandín Esteban, M^a Paz (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

Santos, A., & Eger, A. (2014). Gender differences and predictors of workplace deviance behavior: The role of job stress, job satisfaction and personality on interpersonal and organizational deviance. *International Journal of Management Practice*, 7(1), 19-38.doi:10.1504/IJMP.2014.060541.

Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in highschool. *Adolescence*, 26, 839–847.

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, Washington, v. 8, n. 4, p. 350 – 353.

Sepúlveda, J., García M.A. (2020). Factores generadores de desviación social: un análisis desde factores sociales. *Hegemonia – Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência/Ciência Política do Centro Universitário Unieuro, Brasília, número 29*.pp. 130-153.

Serrano García, W. C. Rodríguez Arocho, J. Bonilla Mujica, T. García Ramos, L. E. Maldonado Feliciano, S. Pérez López & C. I. Rivera Lugo (Eds.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la Psicología* (pp. 119-146). San Juan, PR: Asociación de Psicología de Puerto Rico.

Sheard, J., Markham, S. y Dick, M. (2003). Investigating differences in cheating behaviors of IT undergraduate and graduate students: The maturity and motivation factors. *Higher Education Research & Development*, 22, 91–108. <https://doi.org/10.1080/0729436032000056526>.

Sierles, F., Hendrickx, I., & Circle, S. (1980). Cheating in medical school. *Journal of Medical Education*, 55, 124-125.

Sierra, J., Hyman, M. (2008). Ethical antecedents of cheating intentions: evidence of mediation. *Journal of Academic Ethics*, New York, v. 6, n. 1, p. 51-66.

Sims, Randi L., "The relationship between academic dishonesty and unethical business practices" (1993). HCBE Faculty Articles. 149. https://nsuworks.nova.edu/hcbe_facarticles/149.

Sing, T. (2008). Teachers blame parents for kids' moral decline. Recuperado de [http:// edu.singtao.com/engs/digest_details.asp?article_id=90&catid=1](http://edu.singtao.com/engs/digest_details.asp?article_id=90&catid=1).

Singhal, A. C. (1982). Factors in students' dishonesty. *Psychological Reports*, 51, 775-780.

- Singhal, A. C. (1982). Factors in students' dishonesty. *Psychological Reports*, 51, 775–780.10.2466/pr0.1982.51.3.775.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado el 15 de Enero de 2018, de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkiWen.pdf>.
- Smith, K. J. y otros (2002). «A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors». *Journal of Accounting Education*, 20(1), pp. 45-65.
- Sorrentino R.M. y Hardy J.E. (1974), « Religiousness and derogation of an innocent victim », *Journal of Personality*, 42, p. 372-384.
- Sousa, R. N., Conti, V. K., Salles, A. A. and Mussel, I. de C. R.(2016) Deshonestidad académica: efectos sobre la formación ética de los profesionales de la salud. *Rev. Bioét.* [online].vol.24, n.3, pp.459-468. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422016243145>.
- Spector, P., & Zhou, Z. (2014). The moderating role of gender in relationships of stressors and personality with counterproductive work behavior. *Journal of Business & Psychology*, 29(4), 669-681. Doi: 10.1007/s10869-013-9307-8.
- Stedham, Y., Yamamura, J. H., & Beekun, R. I. (2007). Gender differences in business ethics:Justice and relativist perspectives. *Business Ethics: A European Review*, 16(2), 163-174.doi:10.1111/j.1467-8608.2007.00486.x.
- Steininger, M., Johnson, R.E., & Kirts, D.K. (1964). Cheating on college examinations as a function of situationally aroused anxiety and hostility. *Journal of Educational Psychology*, 55(6), 317-324.
- Stephens, J.M. y Wangaard, D.B. (2016). The achieving with integrity seminar: An integrative approach to promoting moral development in secondary school classrooms. *international Journal for Educational Integrity*. The University of Auckland, Auckland, New Zealand.2The School for Ethical Education, Milford, CT, USA.
- Sureda Negre, J., Comas Forgas, R. & Gilli Plana, M. (2009). Practicas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre Educación*, 17, 103-122.
- Sureda, J. & Comas, R. (2008). El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario. Resultados generales de los datos de una encuesta realizada por los usuarios del portal Universia. Informe de Investigación del Grupo Educación y Ciudadanía. Palma: Universitat de les Illes

Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Disponible en www.ciberplagio.es/attachment.php?key=41.

Sureda, J., Casero, A. y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, vol. 37 (1), 207-225. Recuperado el 10 de abril de 2018 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S07107052011000100011&script=sci_arttext.

Sureda-Negre, Comas-Forgas, & Oliver-Trobat, (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato. Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1134-3478, Nº 44, 2015, págs. 103-111.

Sykes, G. M. and Matza, D. (1957) Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review* 22(6): 664– 670.

Tamayo, T. M. (1998). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Ediciones Lumusa. S.A.

Teixeira, A. y M. F. Rocha, (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment”, *Higher Education*, 59, pág. 671.

Teixeira, A., Rocha, M. F. (2006). “Academic Cheating in Austria, Portugal, Romania and Spain: a comparative analysis”. *Research in Comparative an International Education*. Vol. 3, no. 1. *The Elementary School Journal*, 36, 595–603. <https://doi.org/10.1086/457376>.

Tieghi, O. N. (1989). *Tratado de Criminología*. Buenos Aires, Argentina: Universidad.

Transparency International (2016). Informe de percepción de la corrupción. Recuperado de http://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_20164.

Trost, K. (2009). Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 367–376. <https://doi.org/10.1080/02602930801956067>.

Universidad de Edimburgo. (2016). Academic misconduct. Recuperado de <http://www.ed.ac.uk/academic-services/staff/discipline/academic-misconduct>.

Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 99–141). Greenwich, CT: JAI.

- Vaamonde, J. y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (3-4), 7-27.
- Vaamonde, J. D. & Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVIII (3-4) ,7-27. [fecha de Consulta 21 de Julio de 2019]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27012440002>.
- Ventura, A.C., Biagioni, F., Bozocovich, N. & Borgobello, A. (2012). Estudio exploratorio de prácticas académicas deshonestas en exámenes de estudiantes universitarios. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Verdejo Carrión, A.L. & Medina Díaz, M. (2009). Evaluación del aprendizaje Estudiantil (5ta.ed.).San Juan, PR: EXPERTS Consultants.
- Villalobos, L.R. (2017). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. Editorial UNED.
- Ward, D.A. (1987). Self-esteem and dishonest behaviour revisited. *Journal of Social Psychology*, 126(6), 709-713.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235–274. <https://doi.org/10.1023/A:1018724900565>.
- Whitley, B. E. J. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235–274.
- Whitley, B. E. y Keith-Spiegel, P. (2002). Academic dishonesty: An educator's guide. Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitley, B. E., Jr. (2001). “Gender differences in affective responses to having cheated: The mediating role of attitudes”, en *Ethics y Behavior*, 11, 3, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 249-259.

- Whitley, B. E., Jr., & Keith-Spiegel, P. (2002). Academic dishonesty: An educator's guide. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Whitley, B. E., Nelson, A. B. y Jones, C. J. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*, 41, 657–680. <https://doi.org/10.1023/A:1018863909149>.
- Wilkinson, R. (2001). Las desigualdades perjudican. Jerarquías, salud y evolución humana. Barcelona: Crítica.
- Willott, S., Griffin, C. And Torrance, M. (2001). Snakes and ladders: Upper-middle class male offenders talk about economic crime. *Criminology* 39 (2:441 – 466).
- Wolfe, D. T. And Hermanson, D. R. (2004). The fraud diamond: Considering the four elements of fraud. *The CPA Journal* 74 (12): 38– 42.
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23) 137-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308>.
- Zietz, D. (1981). *Women Who Embezzle or Defraud: A Study of Convicted Felons*. New York: Praeger.
- Zuckerman M. (1975), « Belief in a just world and altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* », 31, p. 972-976.
- Zuckerman M. y Gerbasi K.C. (1975a), « Belief in a just world and trust », Manuscrit non publié, University of Rochester.
- Zuckerman M. y Gerbasi K.C. (1975b), « Belief in internal control or belief in a just world: a reinterpretation of behavioral and attitudinal correlates of the I-E scale », Manuscrit non publié, University of Rochester.
- Zukerman M., Gerbasi K., Kravitz R.I. y Wheeler L. (1975), « The belief in a just world and reactions to innocent victims », Manuscrit non publié.

Anexos

Anexo 1: Investigación cualitativa: Entrevista alumnos



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



“Entrevista sobre la Deshonestidad en los Deberes Escolares” ALUMNOS

INTRODUCCIÓN:

Buenos días, le doy la bienvenida a esta conversación. Mi nombre es Laura Castro Reaños, y seré la persona que le entrevistará. Quiero darle las gracias por su tiempo. Su participación es muy importante para recolectar valiosa información y así comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del alumno.

Es muy importante recordar que en esta actividad deseo completa sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas y todos los puntos de vista son válidos y respetados. Por lo tanto, le invito a que se sienta libre de expresar su opinión (ya sea positiva o negativa). ¿Me da su autorización para grabar esta conversación?, el motivo es que no queremos perder sus opiniones o comentarios de manera certera. Se asegura la confiabilidad y el anonimato ya que el uso exclusivo de la misma es para fines científicos. Agradeciendo de antemano la colaboración brindada para nuestra investigación.

1. En tu opinión ¿Qué prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas has observado en sus compañeros?
2. ¿Cuáles son las prácticas deshonestas en la presentación de tareas que has observado con mayor frecuencia en sus compañeros?
3. ¿Has copiado alguna tarea de tus compañeros? ¿le has pedido a alguien que te haga? ¿En qué asignatura y por qué?
4. ¿Has prestado tus tareas para que la copien? ¿le has hecho tarea a otra persona? ¿En qué asignatura y por qué?
5. Cuando realizan trabajos grupales ¿incluyeron en el grupo a algún compañero que no trabajó o ten han incluido en un trabajo grupal sin haber hecho aportes al

mismo? ¿Por qué crees que te incluyeron o por que han incluido a un compañero sin haber trabajado?

6. ¿Alguna vez has pagado para que te hagan una tarea o te han pagado por hacer una tarea? ¿me puedes contar como fue eso?
7. ¿ha sucedido que hayas dejado de asistir a clases por no haber realizado una tarea solicitada para ese día? ¿Inventaste alguna excusa? ¿qué beneficio obtuviste?
8. ¿Por qué causas internas o personales crees que se cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?
9. ¿Cuáles consideras que son las razones personales más frecuente o relevantes para cometer actos de deshonestidad en la presentación de la tarea?
10. ¿Por qué causas externas o sociales crees que se cometen actos deshonestos en la presentación de tareas?
11. ¿Me puedes explicar si alguna vez te has sentido desanimado o desmotivado a hacer tu tarea porque sabes que la puedes obtener en un chat de grupo, o antes de iniciar la clase?
12. ¿Has prestado tu tarea solo para ser aceptado en el grupo, o por quedar bien con algún compañero o simplemente por qué de no hacerlo perderías amigos? Me puedes explicar
13. Si observas a alguno de tus compañeros realizando un acto de deshonestidad (copiar tareas, prestar tareas, pagar por tareas, etc. ¿Qué haces?
14. ¿Crees que es un gesto de amistad prestar o hacerle la tarea a un compañero? ¿Por qué?
15. ¿Consideras egoístas a los compañeros que nunca prestan sus tareas? ¿Por qué?
16. ¿Tomas en cuenta la personalidad o tipo de docente al momento de efectuar o evitar un acto de deshonestidad en la presentación de la tarea? ¿me puedes dar un ejemplo?

17. ¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?
18. ¿Crees que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? ¿Por qué?
19. ¿Qué castigo impuesto por el profesor evita que tengas conductas de deshonestidad en la presentación de tareas?
20. ¿Hay un reglamento que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos? ¿Qué recuerdas que dice el reglamento sobre actos de deshonestidad académica?
21. ¿En las diferentes asignaturas te recuerdan la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hacen?
22. ¿Cuál es la principal razón por la que te has abstenido de cometer actos de corrupción en la presentación de tareas?
23. De las siguientes razones para abstenerse para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son las más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto					
Culpabilidad e insatisfacción personal					
Temor a los castigos impuestos					
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)					
Recordatorios constantes por parte del docente					

Anexo 2: Investigación cualitativa: Entrevista Docentes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



“Entrevista sobre la Deshonestidad en los Deberes Escolares” DOCENTES

Buenos días, le doy la bienvenida a esta conversación. Mi nombre es Laura Castro Reaños, y seré la persona que le entrevistará. Quiero darle las gracias por su tiempo. Su participación es muy importante para recolectar valiosa información y así comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente.

Es muy importante recordar que en esta actividad deseo completa sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas y todos los puntos de vista son válidos y respetados. Por lo tanto, le invito a que se sienta libre de expresar su opinión (ya sea positiva o negativa). ¿Me da su autorización para grabar esta conversación?, el motivo es que no queremos perder sus opiniones o comentarios de manera certera. Se asegura la confiabilidad y el anonimato ya que el uso exclusivo de la misma es para fines científicos. Agradeciendo de antemano la colaboración brindada para nuestra investigación.

1. ¿Qué prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas ha observado?
2. ¿Cuáles son las prácticas deshonestas en la presentación de tareas que ha observado con mayor frecuencia en sus alumnos?
3. Cuando realizan trabajos grupales ¿ha observado que incluyen en el grupo a algún compañero que no trabajó? ¿Por qué cree que se da este tipo de comportamientos? ¿Cuál es su reacción?
4. ¿Ha detectado que hay alumnos que faltan a clases porque no han hecho una tarea e inventan excusas? ¿Por qué cree que lo hacen?
5. ¿Por qué causas internas o personales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?
6. ¿Por qué causas externas o sociales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

7. En su experiencia ¿cree que muchos estudiantes cometen actos de deshonestidad por aceptación en el grupo, imitación o por amistad? Explique
8. ¿Qué causas asociadas al profesor cree que facilitan la deshonestidad en la presentación de tareas?
9. ¿Qué razones asociadas al profesor cree que evitan la deshonestidad en la presentación de tareas?
10. De las diferentes razones para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas relacionadas con el docente que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para usted? ¿Por qué la considera en ese orden? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta, 6=sexta, 7=séptima)

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones							
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.							
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo							
Exceso de tarea/ fuerte carga académica							
Los maestros no revisan las tareas							
Tener la precepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.							
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)							

12. ¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?
13. ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? ¿Por qué?
14. ¿Los maestros se coordinan para solicitar tareas? ¿Me puede explicar cómo lo hacen?
15. ¿Hay un apartado en el reglamento de la institución que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos? ¿Qué recuerda que dice el reglamento sobre actos de deshonestidad académica?
16. ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hace?
17. ¿La institución trabaja la prevención de deshonestidad en la presentación de tareas? Si es si ¿Cómo lo hacen?

18. De los diferentes razones para abstenerse a cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto					
Culpabilidad e insatisfacción personal					
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos					
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)					
Recordatorios constantes por parte del docente					

19. ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Por qué?

20. ¿Alguna vez ha sancionado a algún alumno por un incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Qué medidas o acciones tomó?

21. ¿La deshonestidad en la presentación de tareas es un tema que se trabaja dentro del aula para su prevención?

22. ¿Tiene un sistema especial utilizado en clase para prevenir la deshonestidad académica? ¿Cuál es su sistema de castigo para este tipo de faltas?

Anexo 3: Investigación cualitativa: Entrevistas de alumnos transcritas

Entrevista al alumno n° 1 (017)

Buenos días, le doy la bienvenida a esta conversación. Mi nombre es Laura Castro Reaños, y seré la persona que le entrevistará. Quiero darle las gracias por su tiempo. Su participación es muy importante para recolectar valiosa información y así comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente.

Es muy importante recordar que en esta actividad deseo completa sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas y todos los puntos de vista son válidos y respetados. Por lo tanto, le invito a que se sienta libre de expresar su opinión (ya sea positiva o negativa). ¿Me da su autorización para grabar esta conversación?, el motivo es que no queremos perder sus opiniones o comentarios de manera certera. Se asegura la confiabilidad y el anonimato ya que el uso exclusivo de la misma es para fines científicos. Agradeciendo de antemano la colaboración brindada para nuestra investigación.

Lo primero que te voy a preguntar es. 1. ¿Qué prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas has observado que hacen tus compañeros?

Alumna: copian las tareas, las hacen todos a la primera hora, y se prestan las tareas, yo te presto y tú me prestas.

Entrevistadora: hay como un intercambio

Alumna: si

Entrevistadora 3. ¿Has copiado alguna tarea de tus compañeros?

Alumna: si

Entrevistadora: ¿le has pedido a alguien a que te haga la tarea, pasarle tu cuaderno, hacémela?

Alumna: no así, pero por ejemplo hoy le dije a una compañera que me hiciera el dibujo, porque no me gusta dibujar, entonces le dije que si me lo podía dibujar y que yo le pagaba y entonces me dijo que no te voy a cobrar, pero me va hacer el dibujo. Es que no me gusta eso o sea no

Entrevistadora: ¿En qué asigna has copiado más?

Alumna: en mate

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alumna: porque algunos temas no les entiendo y de esos temas dejan absolutas tareas y entonces es como no la hice igual no le entiendo entonces me la mandan o la vengo a hacer acá

Entrevistadora: 4 ¿Has prestado tu tarea a alguien para que la copie?

Alumna: Sí. Soy de las que más presta

Entrevistadora: ¿le has hecho la tarea a un compañero o compañera específicamente, que ya la traías hecha para ella? Algún álbum, algo

Alumna: no porque es como que le estoy haciendo la vida fácil

Entrevistadora: todo, demasiado y ¿En qué asignatura has dado más copiado de tarea?

Alumna: en física elemental porque soy muy buena y también en lo teórico, por ejemplo en español me fluye, me encanta escribir, entonces yo ¡ay! Hagan un cuento y lo hago pásamelo, entonces en lo teórico y en lo de física.

Entrevistadora: o.k. 6. ¿Alguna vez has pagado para que te hagan una tarea?

Alumna: pues la del dibujo

Entrevistadora: y otras veces así, una maqueta algo que no podían hacer y que le paguen a alguien externo que les haga

Alumna: ahhh si, la verdad si

Entrevistadora: ¿me podrías contar algo alguna anécdota?

Alumna: pues una vez nos pidieron una maqueta de una molécula y estaba difícil y mi grupo era malo, todo querían que yo lo hiciera, entonces busqué a una muchacha que es arquitecta y le gusta eso y no me cobra tan caro, me cobra pero poco, entonces solo les pedí el dinero y ella nos hizo el trabajo.

Entrevistadora: 5. Cuando realizan trabajos grupales ¿incluyeron en el grupo a algún compañero que no haya trabajado, pero lo incluiste?

Alumna: si, todo el tiempo

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alumna: por compañerismo

Entrevistadora: ¿alguna vez te incluyeron en el grupo sin haber trabajado?

Alumna: si porque de una u otra manera necesitan mi ayuda por ejemplo aunque sea voy a cortar papel o pegar algo

Entrevistadora: 7. ¿ha sucedido que hayas dejado de asistir a clases por no haber realizado una tarea solicitada para ese día?

Alumna: no, pero a veces si está en mi conciencia ¡ay no voy a ir porque muchas tareas! pero al final siempre vengo siempre las hago

Entrevistadora: sentís que pierdes más si no vienes

Alumna: si porque los profesores no las revisan y tal vez dicen : no esta vez no la voy a revisar porque voy a dar tema, entonces una vez no hice la tarea y era una tarea horrible y el profesor no la revisó y dio tema, entonces yo como que...

Entrevistadora: 8. ¿Por qué causas internas o personales tuyas haces que dejes de hacer una tarea presentación de tareas?

Alumna: en mi casa no hay computadora y mi medio es el celular, y tengo que ir al internet a imprimir, entonces es como que...

Entrevistadora: Necesitas dinero, permiso

Alumna: (dinero) ajá exacto (permiso) no, porque mis papás me dan liberamiento no es que ¡ay no puedes salir a la pulpe!, entonces yo le pido ayuda a las que tienen impresora y me dicen que no, entonces que amigas entonces yo me tengo que mover, me tengo que mover

Entrevistadora: entonces crees que esa es una causa que tengas todas las herramientas

Alumna: herramientas en mi casa exacto

Entrevistadora: Ajá o.k. 10. ¿Por qué causas externas que no tienen que ver con vos , con los profesores, la institución, los amigos ¿por qué crees que se cometen actos de deshonestidad en la presentación de tareas? causas no asociadas a vos, ya no personales , sino asociada a los profesores o a la institución.

Alumna: así, como que el profesor me cae mal y por eso no hago la tarea

Entrevistadora: no, así como que los profesores dejan mucha tarea o no se ponen de acuerdo entre ellos

Alumna: si porque bueno tenemos un profesor que dejaba un montón de tarea y cuestan pocos puntos y hay tareas que cuestan bastante y no son tan largas, entonces nos importa bastante que tengan mayor valor y a veces o sea hoy tengo cinco clases y en esas cinco clases solo tengo una tarea, pero para mañana hay cinco más.

Entrevistadora: entonces el hecho de que un profesor deje demasiada tarea influye para que no hacer las demás

Alumna: me afecta, ajá si

Entrevistadora: 11. ¿Me puedes explicar si alguna vez te has sentido desanimado o desmotivado a hacer tu tarea porque sabes que la puedes obtener antes de iniciar la clase?

Alumna: mate, porque yo digo no es que matemáticas es como que no le entiendo entonces ponerme a hacerlo

Entrevistadora: pierdes mucho tiempo

Alumna: Y tal vez tengo muchas cosas que hacer y menos en último no es que dejan solo dos tarea, dejan en todas las clases, entonces como no, mate allá la hago, hasta a mis compañeras les digo esta se hace aquí.

Entrevistadora: o.k. 12. ¿Has prestado tu tarea solo para ser aceptado en el grupo, o por quedar bien con algún compañero o simplemente por qué de no hacerlo perderías amigos? Te ha pasado

Alumna: a veces por quedar bien, pero lo más es porque no me gusta ser mala persona

Entrevistadora: ¿entonces por amistad?

Alumna: yo sé que es malo, porque estoy haciendo acomodada a la otra persona y está mal prestar la tarea, hasta el profesor lo dice, pero total ella no va a aprender nada y yo sí aprendí

Entrevistadora: 13. Si observas a alguno de tus compañeros realizando un acto de deshonestidad (copiar tareas, prestar tareas, pagar por tareas ¿Qué haces? ¿Lo delatas?

Alumna: no, me callo, porque o sea ahí en mi influye Dios, o sea el ve su acto, así como lo puede ver el mío cuando chepeo en examen, o sea Dios lo ve y con quien va a rendir es conmigo no con los demás, entonces yo no soy nadie para ¡ay estaba haciendo eso! hay compañeros que sí lo son , pero no.

Entrevistadora: y ¿cómo son vistos esos compañeros?

Alumna: chismosos

Entrevistadora: y en el grupo ¿cómo los ven?

Alumna: por ejemplo en nuestra aula hay un grado de interés, por ejemplo yo hice la tarea y sé que nadie más la hizo pero por quedar bien yo, le digo al profesor: profesor hay tarea, revísela y ya todos ¡pucha no hubieras dicho! porque nadie la hizo solo vos y ya lo dejan de hablarle , pero a veces yo me pongo a pensar tiene la razón él porque el si se mató haciéndola para el día que era y solo por no dejar que sus compañeros la hagan va quedar mal, pero no meto tanto en ese plan pero siempre son como no compañerismo.

Entrevistadora: Ahh o.k. 14. ¿Crees que es un gesto de amistad prestar o hacerle la tarea a un compañero?

Alumna: no

Entrevistadora: ¿no crees que es un gesto de amigos, o sea tu mejor amiga preferís que pierda sus puntos o se la presta?

Alumna: se la presto, pero siempre la presentan mal, porque es feo prestarla aquí cuando es una tarea enorme, por ejemplo jamás le podría prestar yo esta tareota (muestra su cuaderno).

Entrevistadora: Pero, si te la han copiado, aunque no la presentan bien

Alumna: si

Entrevistadora: 15. ¿Consideras egoístas a los compañeros que nunca prestan sus tareas? Que siempre se las piden y nunca se las presta

Alumna: no

Entrevistadora: ¿por qué dirías que no es egoísta?

Alumna: él sabe lo que se mató y dársela fácil a la otra persona, es como si perdí mi tiempo para que este solo venga a comerse la comida que yo cociné

Entrevistadora: 16. ¿Tomas en cuenta la personalidad o tipo de docente al momento de copiar o no copiar la tarea? ¿El tipo de personalidad del docente?

Alumna: si, porque hay profesores que si se dan cuenta de las tareas, o sea tienen lo mismo, y entonces yo como ¡uyyyy!

Entrevistadora: y hablando de eso 17. ¿Qué tipo de tarea que asignan es más fácil de copiar?

Alumna: mate (se ríe)... y yo sigo con mate

Entrevistadora: y ¿por qué?

Alumna: porque es un solo resultado y el resultado les tiene que dar a todos igual, pero es difícil encontrar que sean la misma tarea, porque el profe. Benjamín ahorita no puede saber si yo copié la tarea de mi compañera o ella me la copió a mí, porque la podemos decorar de diferentes maneras, es depende la habilidad del alumno de como haga el chanchullo.

Entrevistadora: y de la habilidad del profesor de saber detectarlo

Alumna: ajá exacto

Entrevistadora: y ¿cuál tipo de revisado se presta más para que copien las tareas?

Alumna: ¿falsificarlo?

Entrevistadora: no, el tipo de revisión que hace el profesor ¿cuándo revisa cómo?

Alumna: como con el sello es más fácil porque es pum pum y pasa el otro ni mira, pero cuando están revisando y mirando es diferente, pero es más fácil con el sello y aparte que nadie se los va a falsificar.

Entrevistadora: 18. Y ¿Crees que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? Que se han dado cuenta y lo dejan pasar.

Alumna: si

¿Por qué crees que no les importa?

Alumna: porque quienes aprende es uno, ellos ya están hechos y derechos, entonces ustedes son los que van a aprender

Entrevistadora: 19. ¿Qué castigo impuesto por el profesor evitaría que vos copiaras las tareas? Algo que el profesor imponga que haría que vos no copies la tarea, aunque tengas la oportunidad, pero no la copias porque hay un tipo de castigo que

Alumna: que nos sancionen, que si cuesta diez punto la tarea, no me de los diez punto y pierda y no me los va a reponer, porque hay profesores que dicen, bueno tráigala mañana sino la hizo, pero si ese profesor dice si no la traen hoy o la tienen igual que el compañero pierden los punto y no la van a recuperar. Entonces ahí es como que mejor la hago.

Entrevistadora: muy inteligente eso 20. ¿Hay un reglamento que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y aquí en el colegio? Lo has escuchado, lo has visto, oído alguna vez.

Alumna: no está en un reglamento en una tabla o algo así, pero la profesora de inglés fue lo primero que dijo que no quería que cepeáramos porque eso nos afecta a nosotros mismos

Entrevistadora: ¿Pero algún reglamento institucional, nunca lo has leído?

Alumna: no, al menos yo no

Entrevistadora: 21¿En las diferentes asignaturas te recuerdan la honestidad en la presentación de tareas?

Alumna: si

Entrevistadora: 21 normalmente ¿cuándo lo hacen?

Alumna: cuando dan la rúbrica

Entrevistadora: ajá... ahí te recuerda que no debes copiarla

Alumna: ahí si.... Y la responsabilidad con el porcentaje

Entrevistadora: 22. ¿Cuál crees que sería la razón por la que no copiarías una tarea?

Alumna: porque voy a saber que esa tarea es importante que deba de aprender, porque las tareas para eso son para que uno diga, es como los profesores nos dejan descubrir algo que tal vez ellos no nos lo dan. Por ejemplo en biología hay temas importantes que uno yo lo investigo, yo lo hago.

Entrevistadora: Porque quieres aprender

Alumna: exacto

Entrevistadora: o.k. De las siguientes razones para abstenerse para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son las más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto		X			
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos				x	
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)	X				
Recordatorios constantes por parte del docente			X		

Entrevistadora: este agradezco, muchas gracias.

Entrevista a alumno n° 2 (012)

Buenos días, le doy la bienvenida a esta conversación. Mi nombre es Laura Castro Reaños, y seré la persona que le entrevistará. Quiero darle las gracias por su tiempo. Su participación es muy importante para recolectar valiosa información y así comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente.

Es muy importante recordar que en esta actividad deseo completa sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas y todos los puntos de vista son válidos y respetados. Por lo tanto, le invito a que se sienta libre de expresar su opinión (ya sea positiva o negativa). ¿Me da su autorización para grabar esta conversación?, el motivo es que no queremos perder sus opiniones o comentarios de manera certera. Se asegura la confiabilidad y el anonimato ya que el uso exclusivo de la misma es para fines científicos. Agradeciendo de antemano la colaboración brindada para nuestra investigación.

A ver... la primera pregunta. 1. En Tu opinión ¿Qué prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas has observado en tus compañeros?

Alumna: ¿Qué prácticas?

Entrevistadora: Prácticas Deshonestas cuando presentan las tareas

Alumna: eh... que la copian

Entrevistadora: Que más

Alumna: A veces, por lo que he visto que no trajo el cuaderno, o que no tenía los ejercicios...

Entrevistadora: O sea buscar excusas

Alumna: Si, buscar excusas

Entrevistadora: exacto

Entrevistadora: 2. ¿Cuál es la práctica más frecuente que has visto?

Alumna: Que la copian

Entrevistadora: Que la copia

Alumna: Ujum

Entrevistadora: ahora te voy a hacer una pregunta personal 3. ¿has copiado alguna tarea de tus compañeros?

Alumna: si

Entrevistadora: ¿le has pedido a alguien afuera o específicamente que te haga la tarea, afuera o adentro que te haga la tarea, a algún compañero, llamarlo antes y por ejemplo decirle que te haga la tarea?

Alumna: no

Entrevistadora: no lo has hecho

¿En qué asigna es la que más has copiado o has observado que copian?

Alumna: eh se podría decir que en...

Entrevistadora: a ver te recuerdo...matemáticas, ciencias, español, estudios sociales,

Alumna: si, yo creo que en matemáticas se podría decir y física, se podría decir...química

Entrevistadora: ¿Por qué crees que se da más en matemáticas, física y química es que se da más que copien la tarea?

Porque hay temas que uno no entiende, se les hace difícil y no comprenden los ejercicios y a veces no prestan atención.

4. Entrevistadora: Has prestado tu tarea para que la copien, algún compañero o compañera alguna vez

Alumna: si

Entrevistadora: ¿le has hecho la tarea a un compañero o compañera específicamente, que ya la traías hecha para ella?

Alumna: no

Entrevistadora: No eso no... ¿En qué asignatura has hecho más tareas para otro, o has prestado tu tarea más?

Alumna: podría ser en matemática

Entrevistadora: En matemáticas o.k. 5. Cuando realizan trabajos grupales ¿incluyeron en el grupo a algún compañero que no trabajó o lo ten han incluido sin haber hecho aportes al mismo? ¿Por qué?

Alumna: si

Entrevistadora: ¿Por qué crees que lo incluyeron en el grupo sin haber trabajado?

Alumna: eh... pues sinceramente sería por compañerismo, por no ser egoísta

Entrevistadora: o.k. 6. ¿Alguna vez has pagado para que te hagan una tarea? ¿Alguna maqueta?

Alumna: tal vez que he pagado los materiales, pero siempre, pagamos los materiales pero yo trabajo también

Entrevistadora: ¿nunca le han pagado a alguien específicamente para que les haga algo?

Alumna: no

Entrevistadora: 7. ¿ha sucedido que hayas dejado de asistir a clases por no haber realizado una tarea solicitada para ese día?

Alumna: ¿Qué haya faltado?

Entrevistadora: Si. O sea tenías una tarea el lunes por ejemplo entonces como no la hiciste, no llegaste ese lunes a clase, si no que a hasta el martes

Alumna: no, nunca has hecho eso

Entrevistadora: 8. ¿Por qué causas internas o personales crees que se cometen actos de corrupción en la presentación de tareas? ¿Por qué causas personales, cuando no has hecho una tarea por qué causas personales, tuyas, no vinculadas a los demás, sino que tuyas?

Alumna: Uhhmm tal vez porque no tengo interés en hacerla

Entrevistadora: No te sentías motivada

Alumna: Si, no... Tal vez no entendía la tarea también, no sé

Entrevistadora: Y 9. ¿Cuáles consideras que son las razones personales más frecuente o relevantes para cometer actos?

Alumna: haraganensia

Entrevistadora: Ajá o.k. 10. ¿Por qué causas externas? ¿Por qué crees que se cometen actos de deshonestidad en la presentación de tareas? causas que involucran el ambiente, por ejemplo como por tener muchas tareas, o ese tipo de cosas, que ya no dependen de vos sino que son externas.

Alumna: si, tener muchas tareas, el tiempo no nos ajusta

Entrevistadora: poco tiempo, ¿qué más?

Alumna: La gavilla, la irresponsabilidad

Entrevistadora: 11. ¿Me puedes explicar si alguna vez te has sentido desanimado o desmotivado a hacer tu tarea porque sabes que la puedes obtener en un chat de grupo, o

antes de iniciar la clase? O sea que te has sentido desmotivada porque sabes para que me voy a esforzar en la casa si la puedo copiar antes.

Alumna: ¿Cómo? O sea hacerla antes ¿o venir a hacerla aquí?

Entrevistadora: sentirse desanimada para hacer una tarea porque sabes que la puedes copiar acá pues

Alumna: Si una o dos veces, no es siempre

Entrevistadora: ¿Has prestado tu tarea solo para ser aceptado en el grupo, o por quedar bien con algún compañero o simplemente por qué de no hacerlo perderías amigos? Me puedes explicar

Alumna: no

Entrevistadora: 13. Si observas a alguno de tus compañeros realizando un acto de deshonestidad (copiar tareas, prestar tareas, pagar por tareas ¿Qué haces?

Entrevistadora: ¿qué harías? , o sea que has hecho, nada si observas que tus compañeros se están copiando las tareas y eso lo has observado y ¿qué haces?

Alumna: los observo voy les digo que pongan un poquito de más responsabilidad, o sea es normal que vengan a copiarse la tarea

Entrevistadora: si, es normal, pero haces algo, ¿le decís al profesor?

Alumna: no

Entrevistadora: ¿por qué? La verdad, por qué no lo...

Alumna: por amistad, porque es un lazo fuerte que hay entre compañeros

Entrevistadora: por compañerismo me decís entonces

Entrevistadora: ¿cómo considerarías a una persona, que delata que hace eso, que dice: mire que se estaban copiando y eso?

Alumna: bueno una vez paso eso aquí en el colegio, no recuerdo cuando, paso que una cipota estaba diciendo que no habíamos hecho la tarea, solo porque ella la había hecho, si no que estábamos haciendo la tarea, ella la copió pero no había dicho nada, solo nos culpó a nosotros

Entrevistadora: Aja, y obtuvieron algún castigo, los castigaron por eso

Alumna: No nos revisaron la tarea, eso.

Entrevistadora: Ahh o.k. 14. ¿Crees que es un gesto de amistad prestar o hacerle la tarea a un compañero? ¿Por qué?

Alumna: tal vez

Entrevistadora: 15. ¿Consideras egoístas a los compañeros que nunca prestan sus tareas?

Alumna: no,

Entrevistadora: No los consideras egoístas

Alumna: no porque si no prestan su tarea es porque tienen sus razones, no quieren que comparen el trabajo y les caiga la culpa a ellos.

Entrevistadora: 16. ¿Tomas en cuenta la personalidad o tipo de docente al momento de copiar o no copiar la tarea? ¿El tipo de personalidad del docente, si es enojado, si es estricto, si es tranquilo; eso interesa, para copiar o no una tarea, no te parece importante eso?

Alumna: no, no mucho porque los profesores así son no se dan cuenta, cuando revisan la tarea no la leen

Entrevistadora: ¿no la leen?

Alumna: de vez en cuando

Entrevistadora: ahora te pregunto eso que me estabas diciendo 17. ¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada? ¿Qué tipo de tarea se presta más?

Alumna: la de matemáticas

Entrevistadora: porque todas las respuestas son iguales, que otro tipo de tarea, por ejemplo en sociales, español...

Alumna: química, se presta también para que la copien

Entrevistadora: ¿y qué forma de revisar? Me estabas hablando de una forma de revisar que tienen los docentes, me gustaría que me repitieras eso

Alumna: hay ciertos profesores que ellos lee, y tienen en mente una y si ven algo parecido pueden regañarlo o pueden bajar los puntos al alumno, pero la culpa no le cae al que la revisó de segundo, sino que al que la revisó de primero

Entrevistadora: ajá, o.k. Entonces me decís que si tiene que ver la forma en la que revisan con copiar o no copiar

Alumna: si

Entrevistadora: 18. ¿Crees que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? Solo que la hagan

Alumna: algunos

Entrevistadora: 19. ¿Qué castigo impuesto por el profesor evitaría que vos tengas alguna conducta conductas de deshonestidad en la presentación de tareas?

Alumna: de que me revisara de primera

Entrevistadora: 20. ¿Hay un reglamento que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y aquí en el colegio?

Alumna: no sé

Entrevistadora: ¿recuerdas alguna vez que te hayan hablado de un reglamento de si copias tareas?

Alumna: no, tal vez en algunas clases...

Entrevistadora: pero ¿no lo recuerdas? 21. ¿En las diferentes asignaturas te recuerdan la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hacen?

Alumna: ahí si.... Cuando dejan tareas grandes dicen: o lo hacen en computadora o a mano, pero preferiblemente a mano y ahí si lo leen porque se los llevan ellos y los revisan

Entrevistadora: 22. ¿Cuál es la principal razón por la que te has abstenido o has dejado de hacerlo de cometer actos de corrupción en la presentación de tareas?

Alumna: que tengo que aprender a ser responsable

Entrevistadora: es personal tu razón para no hacerlo, no es por castigos y eso

Alumna: que tengo que aprender a ser responsable

Entrevistadora: o.k. De las siguientes razones para abstenerse para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son las más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto	x				
Culpabilidad e insatisfacción personal			x		
Temor a los castigos impuestos				x	
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)		x			
Recordatorios constantes por parte del docente	x				

Entrevistadora: te agradezco, muchas gracias.

Entrevista a alumno n° 3 (014)

Buenos días, le doy la bienvenida a esta conversación. Mi nombre es Laura Castro Reaños, y seré la persona que le entrevistará. Quiero darle las gracias por su tiempo. Su participación es muy importante para recolectar valiosa información y así comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente.

Es muy importante recordar que en esta actividad deseo completa sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas y todos los puntos de vista son válidos y respetados. Por lo tanto, le invito a que se sienta libre de expresar su opinión (ya sea positiva o negativa). ¿Me da su autorización para grabar esta conversación?, el motivo es que no queremos perder sus opiniones o comentarios de manera certera. Se asegura la confiabilidad y el anonimato ya que el uso exclusivo de la misma es para fines científicos. Agradeciendo de antemano la colaboración brindada para nuestra investigación.

Entonces vamos a comenzar con la primera pregunta. 1. En Tu opinión ¿Qué prácticas de deshonestidad son las que más has observado en tus compañeros en la presentación de tareas? ¿Qué cosas hacen, qué cosas has visto?

Alumno: lo primero es que las copian y ni se fijan si están buenas, hay gente que le entiende pero no las hacen por pereza, solo las copian y las presentan

Entrevistadora: eso es lo que más has observado

Alumno: Y a veces los maestros ni se fijan y se las revisan

Entrevistadora: 3. ¿has copiado alguna vez una tarea?

Alumno: si

Entrevistadora: no te preocupes, todos me han contestado lo mismo, ¿le has hecho la tarea a otra persona?

Alumno: uhhhh. Depende

Entrevistadora: pero 3. ¿Le has hecho alguna tarea para otro? Que no la haya hecho, entonces vos se lo haces

Alumno: Si me pide el favor entonces si

Entrevistadora: se la haces

Entrevistadora: 3. ¿en qué asignatura es donde más se copian?

Alumno: en matemáticas, química y física

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alumna: por la dificultad de las clase

Entrevistadora: ¿Porque no le entienden crees?

Alumna: si

Entrevistadora: ¿has copiado alguna tarea de tus compañeros? ¿Le has pedido prestada a algún compañero?

Alumno: ajá

Entrevistadora: muy bien y ¿en qué asignatura es en la que más le pedís?

Alumno: en matemáticas también

Entrevistadora: 5. Cuando realizan trabajos grupales ¿incluyeron en el grupo a algún compañero que no trabajó o lo ten han incluido sin haber hecho aportes al mismo? ¿Por qué?

Alumno: si

Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Por qué razón?

Alumno: eh... porque es amigo

Entrevistadora: y ¿Alguna vez te incluyeron en el grupo sin haber trabajado?

Alumno: si, por la misma razón

Entrevistadora: si, por la misma razón, por amistad o.k. 6. ¿Alguna vez has pagado para que te hagan una tarea?

Alumno: si

Entrevistadora: o.k. 6. Y ¿Alguna vez te han pagado para que les hagas una tarea?

Alumno: no

Entrevistadora: pero si has pagado. Me puedes decir o contarme por qué

Alumno: no sé, a mí me da pereza hacer las mías como para venir a hacer las de otros, entonces no.

Entrevistadora: 7. ¿ha sucedido que hayas dejado de asistir a clases por no haber realizado una tarea solicitada para ese día? O sea había un trabajo para el lunes por ejemplo entonces como no la hiciste, no llegaste ese lunes a clase, si no que a hasta el martes

Alumna: no

Entrevistadora: no... te ha pasado eso.

Entrevistadora: 8. ¿Por qué causas internas es que no haces tareas y las copias? ¿Por qué causas?

Alumna: a veces me da pereza y no las hago y las vengo a hacer acá al colegio, otras porque no le entiendo

Entrevistadora: esas son tus dos causas entonces, por falta de tiempo y pereza y esas cosas y por no entenderle.

Alumno: Si

Entrevistadora: excelente, de esas dos razones que me diste ¿Cuál es la más importante para vos?

Alumno: porque no le entiendo

Entrevistadora: ahora vamos a ver causas externas, sociales relacionadas con el profesor, la institución a tus compañeros que hagan o son causas para que cometas estos actos de deshonestidad en la presentación de tarea, lo que hace el compañero, lo que hace el grupo que te sientas motivado a copiar tareas

Alumno: que siempre las termino presentando y ganando los puntos, la copio siempre

Entrevistadora: 11. ¿Me puedes explicar si alguna vez te has sentido desanimado o desmotivado a hacer tu tarea porque sabes que la puedes venir a copiar aquí rapidito?

Alumn0: si

Entrevistadora: 13. Si observas a alguno de tus compañeros realizando un acto de deshonestidad (copiar tareas, prestar tareas, pagar por tareas ¿Qué haces? ¿Le has dicho algo?

Alumno: no

Entrevistadora: ¿y lo dirías? ¿Al profesor a algún consejero, a alguien más?

Alumno: no

Entrevistadora: ¿Por qué no lo harías?

Alumno: no, porque yo lo hago también y no me gusta meterme

Entrevistadora: ajá, muy bien

Entrevistadora: Ahh o.k. 14. ¿Crees que es un acto de amistad prestar o hacerle la tarea a un compañero? ¿Por qué?

Alumno: depende

Entrevistadora: ¿depende de qué?

Alumno: es que si yo me llevo bien con alguien y miro que está haciendo otra tarea o está ocupado y me dice: mira ayúdame con esto yo le puedo ayudar, pero si no me llevo mucho cheque no

Entrevistadora: ¿Por qué no es tu amigo? ¿Entonces crees que es un acto de amistad?

Alumno: si

Entrevistadora: 15. ¿Consideras egoístas a los compañeros que nunca prestan sus tareas?

Alumna: no

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alumna: porque se esforzaron en hacerla y para que otro solo la venga a copiar, algunos piensan así otros no

Entrevistadora: 16. Aja... ¿Tomas en cuenta la personalidad o tipo de docente al momento de copiar o no copiar la tarea? ¿El tipo de personalidad del docente, si es enojado, si es estricto, si es tranquilo; eso interesa, para copiar o no una tarea, no te parece importante eso?

Alumna: no

Entrevistadora: no es importante eso para vos entonces

Alumna: no

Entrevistadora: 17. ¿Qué tipo de tarea es la que más se copian?

Alumna: matemáticas

Entrevistador: ¿Por qué son ejercicios?

Alumna: ajá

Y ¿Qué forma de revisarla del profesor crees que se presta más para que la copien?

Alumna: es que ni las revisan solo le ponen sellos, solo miran que hayan espacios llenos y ponen revisado, entonces ellos saben que se copian

Entrevistadora: entonces crees que solo firmarla o sellarla se presta más

Alumno: si

Entrevistadora: 18. ¿Crees que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? Solo que la hagan

Alumno: algunos pues como el de matemáticas si se fija bien quien se copia o no a la mayoría no le revisaría y no le conviene, entonces no se fija.

Entrevistadora: ¿Hace como que no se fijó?

Alumno: si

Entrevistadora: 19. ¿Qué castigo impuesto por el profesor evitaría que vos tengas alguna conducta conductas de deshonestidad en la presentación de tareas?

Alumno: que me haga un reporte o que le hable a mi mamá

Entrevistadora: 20. ¿Hay un reglamento que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y aquí en el colegio?

Alumna: eso si no sé

Entrevistadora: ¿Nunca te has fijado?

Alumna: no

Entrevistadora: 21. ¿En las diferentes asignaturas te recuerdan la honestidad en la presentación de tareas?

Alumna: no

Entrevistadora: ¿no recuerdas eso? Solo se las asignan la tarea, no les recuerdan que eviten copiarla

Alumna: No si.... La de matemáticas dice que si nos va a ir mal en el examen y tienen razón a la mayoría de los que copian les va mal

Entrevistadora: ajá! Ehhhh 22. ¿Cuál es la principal razón por la que te haga detenerte de copiar una tarea?

Alumna: ninguna

Entrevistadora: y de las que te voy a mostrar aquí

Entrevistadora:. De las siguientes razones para abstenerse para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son las más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto		x			
Culpabilidad e insatisfacción personal	x				
Temor a los castigos impuestos			x		
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)				x	
Recordatorios constantes por parte del docente					x

Entrevistadora: que te recuerden no es tan importante, bueno eso era todo, te agradezco. Gracias muy amables.

Entrevista a alumno n° 4 (016)

Buenos días, le doy la bienvenida a esta conversación. Mi nombre es Laura Castro Reaños, y seré la persona que le entrevistará. Quiero darle las gracias por su tiempo. Su participación es muy importante para recolectar valiosa información y así comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva del docente.

Es muy importante recordar que en esta actividad deseo completa sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas y todos los puntos de vista son válidos y respetados. Por lo tanto, le invito a que se sienta libre de expresar su opinión (ya sea positiva o negativa). ¿Me da su autorización para grabar esta conversación?, el motivo es que no queremos perder sus opiniones o comentarios de manera certera. Se asegura la confiabilidad y el anonimato ya que el uso exclusivo de la misma es para fines científicos. Agradeciendo de antemano la colaboración brindada para nuestra investigación.

1. En tú opinión ¿Qué prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas es la que más se da en el aula?

Alumna: EHHHH cuando dejan demasiadas tareas siempre hay una que se chepean y generalmente son en matemáticas o física, en esas áreas.

Entrevistadora: 2. Y ¿has copiado alguna tarea de tus compañeros? La verdad

Alumna: si

Entrevistadora: ¿le has pedido a alguien que te haga la tarea específicamente?

Alumna: no

Entrevistadora: eso si no

Alumna: no, nunca

Entrevistadora: Solo copiarla pedírsela para copiársela. Ajá... ¿En qué asignatura es la que más crees que se copien y por qué?

Alumna: en matemática y porque generalmente no le entienden a los temas

Entrevistadora: 4. ¿Has prestado tu tarea para que la copien?

Alumna: si

Entrevistadora: 4. ¿le has hecho la tarea específicamente a alguien?

Alumna: no hacérsela no

Entrevistadora: hacérsela no...Y ¿por qué no se la haces?

Alumna: porque pienso que si uno les puede ayudar, pero tampoco hacerles todo el trabajo

Entrevistadora: ¿en qué asignatura es donde más vos les has hecho tareas a los demás?

Alumna: en matemáticas

Entrevistadora: también, 5. Cuando realizan trabajos grupales ¿alguna vez han incluido a una persona que no trabajó en un grupo de trabajo?

Alumna: si

Entrevistadora: ¿Por qué lo hacen generalmente?

Alumna: generalmente porque nos da como lástima y después decimos y si se queda por nuestra culpa

Entrevistadora: te sentís culpables de no incluirlo

Alumna: si

Entrevistadora: o.k. 6. ¿Alguna vez te han incluido en un grupo sin trabajar?

Alumna: no. Siento que soy la que hago todo el trabajo

Entrevistadora: ¿Alguna vez le has pagado a alguien para que te haga un trabajo? Así como una maqueta, un trabajo o una tarea que no pudiste hacer

Alumna: no, siempre la hacemos

Entrevistadora: 7. ¿ha sucedido que hayas dejado de asistir a clases porque tenías que presentar algún trabajo y no lo hiciste? ¿Ha sucedido eso?

Alumna: no

Entrevistadora: no ¿no te ha pasado eso?

Entrevistadora: 8. ¿cuáles consideras que son las razones personales, las tuyas cuando no has hecho una tarea, por qué razones no las has hecho?

Alumna: a veces porque son demasiadas tareas llevamos doce clases

Entrevistadora: mucha carga

Alumna: demasiada carga, entonces tratamos de hacer las que valen más puntos y no perder tanto

Entrevistadora: Ajá. 9. ¿Cuáles consideras que son las razones personales tienes para no hacerlas?

Alumna: a veces cansancio o cuando uno se enferma, como que mejor no las hago.

Entrevistadora: Ajá o.k. 10. ¿Causas externas que no tengan que ver con vos sino con los profesores, la institución?

Alumna: cuando dejan tareas de un día para otro, eso sí es mucha carga, entonces mejor no las hacemos y le pedimos que nos dé más tiempo o cosas así

Entrevistadora: 11. ¿Me puedes explicar si alguna vez te has sentido desanimado o desmotivado a hacer tu tarea porque sabes que la puedes venir a copiar aquí y es más rápido y fácil copiarla?

Alumna: no, nunca me ha pasado, siempre trato de hacerlas en la casa, mucha pérdida de tiempo

Entrevistadora: ¿Has prestado tu tarea solo para ser aceptado en el grupo, o por quedar bien con algún compañero o simplemente por qué de no hacerlo perderías amigos? Porque alguien es tu amiga y se la prestaste, por amistad

Alumna: no

Entrevistadora: 13. Si observas a alguno de tus compañeros que está copiando las tareas, prestar tareas ¿lo delatarías? ¿Qué haces?

Alumna: yo pienso que cada uno tiene su honestidad, cada uno tiene que saber que es lo malo y que es lo bueno

Entrevistadora: o.k. te parece que ya es una cuestión interna

Alumna: si interna

Entrevistadora: 14. ¿Crees que es un gesto de amistad prestar o hacer la tarea para un compañero?

Alumna: no, no lo considero

Entrevistadora: 15. ¿Consideras egoístas a los compañeros que nunca prestan sus tareas?

Alumna: no, no lo considero porque pienso que ellos se han esforzado bastante entonces, si uno puede, los otros también tienen que poder.

Entrevistadora: No los consideras egoístas

Alumna: no porque si no prestan su tarea es porque tienen sus razones, no quieren que comparen el trabajo y les caiga la culpa a ellos.

Entrevistadora: 16. ¿Tomas en cuenta la personalidad o tipo de docente al momento de copiar o no copiar la tarea? ¿El tipo de personalidad del docente, si es enojado, si es estricto, si es tranquilo; eso interesa, para copiar o no una tarea, no te parece importante eso?

Alumna: siiii

Entrevistadora: ¿si se toma en cuenta la personalidad del profesor?

Alumna: si, bastante

Entrevistadora: 17¿con que tipo de profesor por ejemplo no te .Te da miedo copiar?

Alumna: con la de diseño, porque ella es bien cuidadosa con las tareas, ella observa que nadie tenga lo mismo que la otra persona

Entrevistadora: o.k. 17 si yo te pregunto ¿Qué tipo de tarea se presta más para ser copiada? Cual me dirías

Alumna: Matemáticas

Entrevistadora: Y forma de revisión, ¿con qué maestro te atreverías a hacerlo según la forma en la que revisa ese maestro?

Alumna: o sea el que no es muy específico cuando revisa si solo colocan el revisado

Entrevistadora: que no leen ni se fijan si está bien o malo

Alumna: si

Entrevistadora: 18. ¿Crees que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? Solo que la hagan. Que aun fijándose que la copiaron y ve que todos tienen lo mismo no hagan nada o no les importen

Alumna: si, si hay algunos

Entrevistadora: 18. ¿Y por qué crees que dejan pasar esos actos?

Alumna: porque saben que al final el que se perjudica es uno, uno no aprende

Entrevistadora: 19. ¿Qué castigo impuesto por el profesor evitaría que vos tengas alguna conducta conductas de deshonestidad en la presentación de tareas?

Alumna: que baje los puntos de todas esas tareas

Entrevistadora: que el castigo sea más grande que lo que vas a recibir

Alumna: si

Entrevistadora: 20. ¿Hay un reglamento que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y aquí en el colegio? Que diga que pasa cuando copian una tarea ¿Hay reglamento interno o no?

Alumna: no sé

Entrevistadora: ¿nunca lo has leído o te has fijado o discutido eso?

Alumna: no, nunca

Entrevistadora: 21. ¿En las diferentes asignaturas te recuerdan la honestidad en la presentación de tareas?

Alumna: si

Entrevistadora: Normalmente ¿cuándo lo hacen?

Alumna: cuando miran que todos los alumnos tienen una misma tarea es que comienzan a decir que no debemos hacer eso, que tenemos que ser honestos y hacer nuestras propias tareas.

Entrevistadora: 22. ¿Cuál es la principal razón por la que te podrías detener de presentación de tareas? ¿Cuál sería la razón por la que no lo harías?

Alumna: cuando tenga bastante tiempo, por esa razón yo si haría todas las tareas y nunca copiaría

Entrevistadora: o.k. De las siguientes razones para abstenerse para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son las más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto		x			
Culpabilidad e insatisfacción personal			x		
Temor a los castigos impuestos	x				
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)					x
Recordatorios constantes por parte del docente				x	

Entrevistadora: bueno eso era todo, te agradezco, muchas gracias.

Anexo 4: Investigación cualitativa: Entrevistas de alumnos transcritas

Entrevista docente Matemáticas Voz 020

Mi entrevista es sobre la deshonestidad académica en la presentación de tareas escolares, ya se la hice a diez alumnos y vengo al área de matemáticas porque descubrí en mi muestra que casi todos me decían que en las asignaturas donde hay más copia de tareas es en el área de matemáticas entonces decidí venir con los docentes de matemáticas para ver cómo manejan esto.

Entrevistador: En su opinión, ¿Cuáles son las prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas que ha observado que se dan con mayor frecuencia en el aula de clases?

Docente: ¿cuándo me dice práctica es el medio que utilizan?

Entrevistador: Lo que ellos hacen de forma deshonesto en sus prácticas y presentación de tareas

Docente: Ahora con la tecnología usted sabe que enviar fotos que es lo más fácil por la red verdad entonces se turnan, vos hacés la de matemáticas, vos hacés la de español, vos hacés tal y mandar fotos, entonces cuando revisamos las tareas verdad, vemos que los mismos errores están en todos, los mismos errores cometieron todos. Y ¿qué te pasó aquí? no me acuerdo, era bien de noche y no sé por qué no pude verdad

Entrevistador: Entonces ha notado que copian, utilizan los medios.

Docente: No lo hacen aquí porque los profesores estamos en cada asignatura rara vez los dejamos estar en otras cosas, solamente lo que está asignado para la clase entonces eso ya se trae de la casa o si no haciendo un trabajo individual en aula, lo cual no es una prueba porque están con su cuaderno abierto ellos pueden utilizar su libro normalmente sólo son normalmente uno o dos ejercicios individual de los que pasa es que entonces dice préstame el teléfono y foto pero no, no me contestó.

Entonces están con el teléfono simulando que es la calculadora, y tienen fotos de lo que ha hecho el otro muchachito.

Entrevistador: Es la copia de tareas.

Entrevistador: ¿Cuándo realizan trabajos grupales? ¿Ha observado que incluyen en el grupo a algún compañero que no trabajó?

Docente: dejamos trabajos grupales muy pocos pero sí es algo que siempre se da, convenios entre ellos.

Entrevistador: ¿Ha detectado que hay alumnos que faltan a clases porque no han hecho una tarea e inventan excusas? ¿Por qué cree que lo hacen?

Docente: no, eso no se da.

Entrevistador: ¿Por qué causas internas o personales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

Docente: para mí la causa más personal que ellos tienen es, bueno... ellos se quejan por muchas tareas que tienen. Eso... y la más fea de decir pues la pereza porque para todo hay tiempo menos para hacer una tarea porque fulano me la va a prestar entonces yo no le dedico tiempo.

Entrevistador: ¿Por qué causas externas o sociales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas? Por ejemplo que no nos coordinamos y hay mucha carga en la tarea o ese tipo de cosas.

Docente: podría ser pero ese tipo de cosas es más en matemáticas bueno... en toda la institución nosotros generamos una rúbrica de trabajo entonces las fechas ya están dadas, de los trabajos sí que se van a ser a veces, uno a veces por un detallito nos salimos uno o dos días antes pero se avisa no es que era para hoy y no hay otra fecha entonces podría ser eso tal vez pero ya a nivel de nosotros porque nosotros a nivel de matemáticas nos organizamos pero podrían ser pero podría ser que algunas fechas coinciden con varias asignaturas.

Entrevistador: En su experiencia ¿cree que muchos estudiantes cometen actos de deshonestidad por aceptación en el grupo, imitación o por amistad? Explique

Docente: sí, es más, a veces vaya... a mí me pasó eh... le toman... uno entrega los exámenes y a veces voy a discutirlo verdad, voy a discutirlo para que revisen la suma

pero parece mentira pero la carrera se puede equivocar entonces otro error que uno comete es el error de escribir 2 de 30 sin una cifra antes de entonces uno por la premura de no tengo tiempo, lastimosamente me pasó una vez, porque a veces los padres vienen y me comentan mire profesora, tiene 22 y fue con trampa.

Entrevistador: ¿Qué causas asociadas al profesor cree que facilitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: la cantidad de alumno, no hay tiempo para ser tan detallistas.
No hay tiempo para fijarse en cada uno.

Entrevistador: ¿Qué razones asociadas al profesor cree que evitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: nosotros lo hacemos haciendo trabajitos cortitos pero diferentes o sea que no sean 10 ejercicios pero que no sean todos iguales de manera que sean dos para cada uno pero diferentes

Entrevistador: O sea, dos para éste, dos para éste, de modo que no se puedan copiar, trabajos diferenciados.

Entrevistador: De los diferentes razones para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas relacionadas con el docente que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para usted? ¿Por qué la considera en ese orden? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta, 6=sexta, 7=séptima)

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones							X
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.						X	
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo				X			
Exceso de tarea/ fuerte carga académica					X		
Los maestros no revisan las tareas		X					
Tener la precepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.			X				
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)	X						

Entrevistador: ¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?

Docente: bueno... no sé, no sé la verdad es que por lo menos nosotros dejamos ejercicios y en otra clases les dejan ensayos y nosotros no podemos hacer eso

solamente ejercicios y a veces una investigación pero de igual manera como ocurre que la primera página que encuentran y todos la traen, todos tienen el mismo y dicen que eso fue lo que les salió.

Entrevistador: ¿Y para los revisados que hacemos los docentes? ¿Cuál cree usted que se presta más para que se haga fraude? Ese que se hace dentro del aula, en clase y rápido. Porque yo le pregunté a varios alumnos y me dijeron que sí solo las ella o la firma ni siquiera se pica en, esta mientras que cuando se la llevan tienen un poquito más de temor que forma en que N que consta de la manera en cómo el maestro revisarla revisa la tarea.

Docente: Podría ser pero por ejemplo, le dejamos tarea para la casa porque así en el sistema de evaluación pero normalmente los revisados en clase no se pueden falsificar. Las entregan una sola y 700 alumnos en parejas, y está bien pero se quejan porque los maestros todo lo revisan y ellos saben que depende de cada docente para poder copiar.

Entrevistador: ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? ¿Por qué?

Docente: Sí, si hay.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿Por qué dejar pasarlo?

Docente: Es sistemático

Entrevistador: ¿Los maestros se coordinan para solicitar tareas? ¿Me puede explicar cómo lo hacen?

Me refiero a todos los maestros, me refiero al lunes ya dejaron de sociales, español y matemáticas y el martes no habrá de naturales.

Docente: No, no hay.

Entrevistador: ¿Hay un apartado en el reglamento de la institución que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos? ¿Qué recuerda que dice el reglamento sobre actos de deshonestidad académica?

Docente: pues no le sabría decir si hay un reglamento

Entrevistador: Pero no está ese apartado

Entrevistador: ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hace?

Docente: ¡uy sí!

Entrevistador: Normalmente ¿cuándo lo hace?

Docente: Cuando son asignaciones para la casa

Entrevistador: Parte de la instrucciones es no pasen las tareas.

Entrevistador: ¿La institución trabaja la prevención de deshonestidad en la presentación de tareas? Si es si ¿Cómo lo hacen?

Docente: como institución no, es más; lo hemos hablado en la parte de los valores porque eso es un valor y al final se termina diciendo que eso es una labor de la casa.

Entrevistador: De los diferentes razones para abstenerse a cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto				X	
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos	X				
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)		X			
Recordatorios constantes por parte del docente			X		

Entrevistador: ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Por qué?

Docente: Sí lo he dejado

Entrevistador: ¿Por qué lo ha hecho?

Docente: Para evitarse lo que se podría decirse que es la molestia porque tenemos 45 minutos exactamente de clases y eso implica dejar al siguiente curso solo y me falla.

Entrevistador: Entonces no hay sistema

Docente: Lo llevamos a consejería y le hacemos el acta y todo pero sólo son consejos de simplemente no lo volvás a hacer; se le habla a los padres y los papás lo toman a burla.

Entrevistador: No hay un castigo que realmente sea para ellos.

Entrevistador: ¿Alguna vez ha sancionado a algún alumno por un incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Qué medidas o acciones tomó?

Docente: sí, simplemente valiéndole la tarea por la mitad, al que presta y al que la copia o lo hicieron en parejas así que repartámoslo. Frecuentemente cuando me doy cuenta lo hago.

Entrevistador: ¿La deshonestidad en la presentación de tareas es un tema que se trabaja dentro del aula para su prevención? ¿Tienen el hábito de hablar de esto ustedes?

Docente: No, no hay una coordinación para hacer esto

Entrevistador: ¿Tiene un sistema especial utilizado en clase para prevenir la deshonestidad académica? ¿Cuál es su sistema de castigo para este tipo de faltas? ¿Detecta si hubo falla o si hubo deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: Sí la detecto cuando me dicen mire profe... y las excusas abundan cuando me dicen que no había luz, que no le entendía entonces sí soy tolerante cuando les hago una nota a su papá comentándole el problema y se las estoy checando.

Entrevistador: ¿Cuándo le dicen que no le entienden? Porque fue una de las cosas con las que me encontré porque me dijeron es que Matemáticas, física y química y en el área de español dicen copiamos bastante y pregunté por qué y me dijeron: “es que no entendí la explicación del tema cuando lo vi y ni siquiera me dan ganas de hacerla porque no le entiendo”. ¿Cuándo esto pasa, se tiene alguna oportunidad de apoyarlos?

Docente: Sí, claro que sí es más nosotros como centro matemáticas no tal vez como institución si no como centro matemáticas, tenemos tutorías los sábados, entonces no hay una excusa realmente es más, hay un rótulo de las tutorías que se dieron el sábado y hay una foto de donde estaban que era en el aula al par del centro matemáticas, la verdad muchas veces es la excusa no entiendo al no traer la tarea y es la salida rápida. Cualquier papá se parte el alma pobrecito y el alumno es el que no entiende porque estaba en otra cosa está haciendo otra tarea, platicando o estaba sentado pero no estaba en clase entonces esa es la excusa más fácil y si hay medios pues... es más nosotros los pasamos a hacer ejercicios y pasamos pendientes si ellos entienden o están copiando.

Entrevistador: ¿Cree que siempre son los mismos los que pasan copiando, algo reiterativo, ya tiene identificados a los alumnos que siempre copian?

Docente: Es más eso se refleja en el examen y lastimosamente es más cruel en los muchachos de bachillerato porque se van, el sistema los saca pues... entonces muchos que reprueban en más de cinco materias pierden derecho a la recuperación entonces no hay salida y el sistema los saca pues... a veces uno los quiere ayudar y no se puede porque alumnos que están quedados en ocho clases y no se puede.

Entrevistador: Gracias.

Anexo 5: Entrevista Docente Español Voz 021

Entrevistador: En su opinión, ¿Cuáles son las prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas que ha observado que se dan con mayor frecuencia en el aula de clases?

Docente: El intercambio de tareas, siempre piden prestado copian las tareas de su compañero en algunos casos la sustracción de la tarea verdad. En otros casos en otros casos que tiene que ver con el cuaderno la pérdida de cuaderno y el cambio de datos en el cuaderno para poder presentar el cuaderno ajeno que tienen todos los revisados. Son los tipos de situaciones que se ven frecuentemente

Entrevistador ¿Cuándo realizan trabajos grupales? ¿Ha observado que incluyen en el grupo a algún compañero que no trabajó?

Docente: Típico, esa confusión que tienen ellos en relación a lo que es el compañerismo, la solidaridad mal vista y que normalmente el docente de toda la asignaturas está siempre llamándoles la atención en ese sentido verdad porque trabajan unos pero al trabajo de presentación a última hora y es bien claro por qué usted ve que escriben con otra letra a un trabajo impreso

Entrevistador: ¿Cuál es su reacción cuando se da cuenta o percibe que está pasando esto?

Docente: Yo eliminó el trabajo, yo lo elimino.

¿Ha detectado que hay alumnos que faltan a clases porque no han hecho una tarea e inventan excusas? ¿Por qué cree que lo hacen?

Docente: No, eso no es frecuente en media si no que más frecuente en primaria.

¿Por qué causas internas o personales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

Docente: Le dan prioridad, priorizan. Ellos establecen prioridades consideran algunas clases más difíciles y que pues me imagino que de acuerdo a su criterio piensan que algunas sí son reprobables; posiblemente para ellos español no porque lo ven como algo más teórico o solo algo que se soluciona con un folleto que se lee pero al fin de cuentas descubren que también se reprueba. Yo más que todo creo que es porque ellos jerarquizan erróneamente la importancia de las clases y alguna les da mayor facilidad y otras las ven de menos.

¿Por qué causas externas o sociales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

Docente: Mire, a ellos uno le concientizar en relación, con los bachilleratos que saben que llevan entre seis clases en adelante que son pocas. Claro, hay algunas de bastante peso dependiendo del tipo de especialidad por el peso en el bachillerato pero yo creo que es como parte de su madurez nada más, no creo que lo vean de otra forma. Ellos sencillamente quieren hacer tarea de contabilidad porque es más difícil pasarla en recuperación y en España es más fácil por el tipo de evaluación. Usted sabe los tipos de evaluación al comparar verdad; una asignatura de números con una asignatura de análisis

En su experiencia ¿cree que muchos estudiantes cometen actos de deshonestidad por aceptación en el grupo, imitación o por amistad? Explique

Docente: Pues eso sería bien subjetivo a mi parecer porque en el área de español conozco mis compañeras verdad y tenemos casos de alumnos que intentan vernos las caras pero al final ellos descubren que no se puede jugar con un docente en el área de español por lo menos. Ahora no sabría decirle. Sé que del área contable del área de matemáticas que hay gente que siempre está bien atenta y pendiente a sus procesos de evaluación entonces creo que depende más de los criterios que a veces tengan.

Le diré que aquí los alumnos son de TPA “Todos Podemos Avanzar” y aquí tengo muy buenos alumnos que no querían entrar a clases durante el primer parcial y que se

quedaron no precisamente por no tener una capacidad académica. Se quedaron por haber tomado una decisión equivocada obtener una visión hacia uno tiene la discapacidad académica se quedaron por haber tomado una decisión equivocada

¿Qué causas asociadas al profesor cree que facilitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: Los maestros no dan claras las instrucciones, los maestros asignan trabajos que no explican en clase, el tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo, exceso de tarea, fuerte carga académica, los maestros no revisan las tareas, tener la precepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace, falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves). Lo harán por una sanción o un castigo ejemplar

¿Qué razones asociadas al profesor cree que evitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: Ellos creen que uno no revisa las tareas, ellos creen que uno no conoce su letra, ellos creen que un no conoce sus cuadernos, ellos a veces subestiman al docente pero... no sería eso, sinceramente no considero eso.

De los diferentes razones para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas relacionadas con el docente que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para usted? ¿Por qué la considera en ese orden? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta, 6=sexta, 7=séptima)

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones					X		
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.						X	
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo		X					
Exceso de tarea/ fuerte carga académica				X			
Los maestros no revisan las tareas							X
Tener la precepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.			X				
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)	X						

¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?

Docente: Pues en el área de español la mayor parte se presta para ser copiada, la variante está al momento de leerlas, descubrimos la opinión personal. A mí me pasa constantemente que me entregan todas las tareas entonces me las entregan en el

orden que ellos consideran. cuando yo comienzo a revisar empiezo a encontrar tareas repetidas o sea es lo mismo y es ahí cuando yo comienzo a clasificar y se los muestro en sus caras, les hago ver que están actuando incorrectamente, la verdad que todo tipo de tareas la pueden copiar.

Entrevistador: ¿Y para los revisados que hacemos los docentes? ¿Cuál cree usted que se presta más para que se haga fraude? Ese que se hace dentro del aula, en clase y rápido.

Docente: Ese no permite que copie, el revisado dentro del aula no porque es en la marcha

Entrevistador: Pero por ejemplo un trabajo de investigación de: Investigan la biografía para el día del idioma entonces usted cree que ese tipo de tareas se presta más, como las teóricas o ese revisado que solo es un sellito o que solo es un revisado que no me lo llevo si no que se aplica en el momento. Como: ¿trajeron la tarea y yo la estoy revisando durante la clase? cree que eso es más fácil para así ser copiada la tarea

Docente: Ellos se las ingenian, hasta para tratar de falsificar los revisados, entonces a mí me gusta revisar en la clase los pongo a trabajar y reviso a veces. No sabría decirle cuál revisado se presta más pero en todas las asignaturas se puede dar.

Entrevistador: Una forma específica de revisión se puede dar en cualquier clase.

Entrevistador ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? ¿Por qué?

Docente: En lo personal entre yo uso los revisados porque es algo que le sirve al maestro para llevar una contabilidad de que hoy presentó la tarea y es sello con fecha y para verificar también la asistencia que es más que todo para tener un record pero no le garantiza nada en relación con la tarea pero con checado hecho por mi persona a veces uso un lápiz de color o de otro color para darme una pauta. Es poco tiempo así que nosotros vamos revisando a grandes rasgos los datos y vamos revisando donde tienen dificultad y es allí donde yo trato de verificar quienes han hecho la tarea quienes la han copiado quienes no lo han hecho

¿Los maestros se coordinan para solicitar tareas? ¿Me puede explicar cómo lo hacen?

Docente: Entre asignaturas no hay coordinación porque ya hemos tenido esta problemática en los bachilleratos, más que en los de humanidades porque es donde llevan química, física y todo ese tipo de asignaturas y era ahí donde nosotros en una

ocasión tuvimos problemas porque se sentían demasiado cargados porque son seis asignaturas que se ven cuatro o cinco asignaturas diarias y todas tienen tareas

Entrevistador: ¿Hay un apartado en el reglamento de la institución que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos? ¿Qué recuerda que dice el reglamento sobre actos de deshonestidad académica?

Docente: No sabría decirle porque yo tengo un reglamento que pero no me he enfocado si el colegio sanciona las situaciones en las que el alumno copia las tareas.

Entrevistador: ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hace?

Docente: Es la tarea diaria de ayuda en cada clase normalmente después de un saludo y habla acerca de los valores, que guardan en celular que se ponen a trabajar que en sus clase de ese tipo de cosas uno o las hace diarias lo que pasa es que algunos muchachos captan y otros no pero cuando uno les asignan la tarea siempre se recurre a la misma instancia.

Entrevistador: ¿La institución trabaja la prevención de deshonestidad en la presentación de tareas? Si es si ¿Cómo lo hacen?

Docente: No son sólo tenemos como problema interno en el pendiente en las aulas de clase que estamos pendientes pero en ocasiones basadas cuando se toman las medidas bien tomadas

Entrevistador: ¡Qué sirva como ejemplo!

Docente: Es tomar como ejemplo y que pueda con algún docente hacerlo, pero por lo menos en español, nosotros mantenemos parte de esa reputación.

Entrevistador: De los diferentes razones para abstenerse a cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto				X	
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos			X		
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)	X				

Recordatorios constantes por parte del docente		X			
--	--	---	--	--	--

Entrevistador: ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Por qué?

Docente: No, me parece una falta de respeto cuando se han presentado este tipo de casos yo hago valer mi derecho al valor de la honestidad y más que todo ese tipo de cosas se dan en los bachilleratos en el caso de décimo de bachillerato cuando yo lo daba, que los penalizaba por eso, les bajaba puntos o les decían que me dijeran quién había hecho la tarea para eliminar la siguiente tarea y asignar tarea al que dijera quien era el copión.

Entrevistador: ¿Alguna vez ha sancionado a algún alumno por un incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Qué medidas o acciones tomó?

Docente: He tomado medidas, se elimina la tarea. Eliminarla públicamente

Entrevistador: Eso es bueno, siempre sirve de ejemplo para todos

Docente: ¿Sabe por qué? Porque uno les ha hablado en una segunda ocasión, se les ha dado lineamientos al principio de la clase

Entrevistador: Se manejan un reglamento

Docente: En mi clase yo manejo un reglamento de mi clase por ejemplo: las entradas tarde, la asistencia de la asignatura de cada Docente, se detuvo a manejar su reglamento de acuerdo con las asignaturas que se les advierte y no alterar el orden de la clase porque son los que tiene el deber de traer su cuaderno diario, tarea o material individual la solución en caso de emergencia en caso de que sea llamado por el papá, la mamá o el encargado.

Entrevistador: ¿La deshonestidad en la presentación de tareas es un tema que se trabaja dentro del aula para su prevención?

Docente: Nosotros lo tenemos como problema interno dentro de cada una de las clases, pero se trata con charlas y medidas para que sirvan como ejemplo, con otro maestro pero no en español.

Entrevistador: ¿Tiene un sistema especial utilizado en clase para prevenir la deshonestidad académica? ¿Cuál es su sistema de castigo para este tipo de faltas?

Docente: Un sistema de reglamentos de cada docente que es aplicada en la asignatura aplicada por el maestro. Se detuvo a manejar su reglamento de acuerdo con las asignaturas que se les advierte y no alterar el orden de la clase.

Entrevistador: mil gracias por su colaboración

Entrevista docente Ciencias Naturales Voz 022

Bueno, buenas tardes. Mi nombre es Laura Castro y estoy en el post grado de investigación educativa, entonces estoy haciendo y tesis y estoy recogiendo un poco de información como una prueba piloto antes de aplicarla, quiero probar y... pues es el tema es la deshonestidad en la presentación de tareas escolares, se los hice a los alumnos y me gustaría hacérselo a los maestros también para hacer unan comparación a ver si los estudiante y los alumnos tienen la misma perspectiva, entonces la primera pregunta es:

Entrevistador: En su opinión, ¿Cuáles son las prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas que ha observado que se dan con mayor frecuencia en el aula de clases?

Docente: pues normalmente uno observa que tienen el mismo contenido, se observa que... solo la copian y la pegan porque por ejemplo el internet, uno también observa que eh... llega uno al aula y la están copiando, que solo uno, dos o tres muchachos la hacen y de ahí se la pasan a los demás, incluso le tomaban fotos al cuaderno de

alguien, al libro de alguien y se la mandan al grupo y de ahí todos andan lo mismo. Cosas así.

Entrevistador: ¿Cuándo realizan trabajos grupales? ¿ha observado que incluyen en el grupo a algún compañero que no trabajó?

Docente: sí también, rápido uno lo detecta, ellos mismos dan la evidencia a veces porque le entregan el trabajo y pues dicen... profe mire que apuntamos a fulanito y... pero él trabajó y lo apuntan; entonces ahí obviamente uno detecta de que eso no es así verdad y si uno lo quiere terminar de comprobar, le puede hacer un par de preguntas al muchacho que dicen ellos que sí trabajó y el muchacho no responde, a lo mejor les pagó ahí o les trajo algo para que ellos los pudieran anotar.

Entrevistador: ¿Ha detectado que hay alumnos que faltan a clases porque no han hecho una tarea y ese día tenían algo importante e inventan excusas? ¿Por qué cree que lo hacen?

Docente: sí, también eso es frecuente verdad. A veces en grupos, nos es que faltan muchos muchachos, normalmente uno, dos o tres el día que hay una exposición, el día que hay una prueba, el día que hay algún trabajo así, fuerte o algún álbum que vale así como diez de sus puntos, no van verdad y después le traen una excusa o no la traen y le vienen con una historia ahí un poco mal armada y piensan que uno no les detecta de que le están mintiendo

Entrevistador: pero hay que reponérselo de igual forma entonces

Docente: Bueno sí, cuando es con excusa válida sí pero si el muchacho no puede justificar su ausencia aunque no sea con algún médico pero que por lo menos venga el papá y diga: sí es cierto, mi hijo anduvo en esto, esto y esto pero a veces cuando es por pura maña como decimos normalmente, uno detecta que es por maña, por medio los confronta y uno va entendiendo que el cipote fue el que en sí, no quiso venir y no tiene argumento para justificarlo.

Entrevistador: ¿Por qué causas internas o personales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas, es decir de ellos? ¿Para qué no las hagan en realidad?

Docente: mire... desinterés la verdad, el interés que ellos le ponen eh... la razón pues es apatía verdad, eh... aparte de ellos. Olvido muchas veces porque no están pendientes de sus quehaceres y llegan al colegio y preguntan... uno los termina de

escuchar, ¿había tarea hoy vo? Cuando se supone que sí pero dicen, no me acordaba y ahí en el momento se ponen a copiarla, otros muy poco pero sí no tenían el recurso disponible que fuera por internet y ese día ellos no tenían como acceder al internet entonces quizá ahí si se podría entender pues porque es algo que se les dificulta

Entrevistador ¿Es frecuente eso de carencias?

Docente: Aquí a pesar de ser un colegio público y de una zona geográfica en la que los muchachos la mayoría de ellos viven en colonias un poquito complicadas y de bajos recursos, hay unos en los que ellos pueden acceder pero hay otros que obviamente no pueden acceder, no hay internet en sus casas y tal vez no tienen para pagar un Cyber para una hora de internet

Entrevistador ¿O de una impresión?

Docente: De igual manera uno les busca otros medios pues, me entiende que cuando un alumno le explica a uno esa situación entonces uno se lo repone de otra manera, o le da opciones de que otra manera lo puede hacer sin el internet

Entrevistador: ¿Por qué causas externas o sociales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

Docente: de una zona geográfica en la que los muchachos la mayoría de ellos viven en colonias un poquito complicadas y de bajos recursos

Entrevistador: En su experiencia ¿cree que muchos estudiantes cometen actos de deshonestidad por aceptación en el grupo, imitación o por amistad? Explique

Docente: Sí, es correcto porque hay muchos estudiantes que son aplicados y cuando otro que no lo es. Le piden la tarea y lo aceptan y se las prestan para sentirse cómodos en el grupo y que los demás no los comiencen a tildar de “egoístas” o “mala vibra” y comenzar a insultarlos que sos aquí y sos allá. Aunque se han esforzado ellos terminan por prestar el trabajo

Entrevistador: ¿Qué causas asociadas al profesor cree que facilitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: sí a veces la actitud de los maestros, porque no es de ser tan minuciosos con la revisión de las tareas, a veces genera problemas porque cuando uno viene y se

fija en esos detalles, como logro verdad porque la otra profe ni cuenta se da o el otro profe no hace eso, entonces sí agarran el trabajo y le ponen el revisado por encima y cuando ya uno viene y les revisa con mayor detenimiento el trabajo entonces ellos quedan como que uno no... como que uno está con otra actitud con ellos

Entrevistador: ¿Qué razones asociadas al profesor cree que evitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: estar más pendiente. Procurar mecanismos de evaluación un poco más directos entre ellos en el tipo de evaluación, o una autoevaluación, en el caso de nosotros es un poco complicado porque el alumno es más descuidado y tal vez no se puede fiscalizar la forma en que ellos se van más por las causas con los compañeros

Entrevistador: tal vez me puede marcar las diferentes razones para cometer actos de corrupción por lo que les he dado razón con compañeros en la presentación de tareas relacionadas con el docente que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para usted? ¿Por qué la considera en ese orden? (priorizar 1=primera más importante, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta, 6=sexta, 7=séptima la menos importante)

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones						X	
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.							
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo					X		
Exceso de tarea/ fuerte carga académica			X				
Los maestros no revisan las tareas		X					
Tener la precepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.				X			
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)	X						X

Entrevistador: ¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?

Docente: eh... un cuestionario o una... guía de un libro que ya está ahí o solamente le pueden tomar fotos y mandarla y la copian.

Entrevistador: Y de la forma de revisar de nosotros los profesores, ¿cuál cree usted qué es la manera más fácil de que los estudiantes copien la tarea, que ellos miren más fácil de copiar?

Docente: Cuando solamente nos fijamos en si entregó el trabajo pero no lo revisamos de verdad, si cumple con las indicaciones que le dimos, si cumple con los estándares

de evaluación que uno especifica en una rúbrica, entonces solamente los maestros se fijan si la presentó y eso es todo.

Entrevistador: ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea, que tienen una actitud desinteresada?

Docente: podría ser que sí

Entrevistador: ¿Por qué cree que lo dejan pasar?

Docente: Por cansancio, persecución entre ellos mismos o por parte del mismo gobierno entonces ya muchos maestros están con la disposición de: ¡que sea lo que sea!

Entrevistador: ¿Desanimados?

Docente: Sí, falta de motivación que se le da.

Entrevistador: ¿Los maestros se coordinan en la institución para solicitar tareas? ¿Me puede explicar cómo lo hacen?

Docente: No

Entrevistador: ¿Hay un apartado en el reglamento de la institución que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos? ¿Qué recuerda que dice el reglamento sobre actos de deshonestidad académica?

Docente: No

Entrevistador: ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hace?

Docente: En el momento en el que uno les está explicando

Entrevistador: ¿La asignación?

Docente: Sí, con ello.

Entrevistador: ¿La institución trabaja la prevención de deshonestidad en la presentación de tareas? Si es si ¿Cómo lo hacen?

Docente: No, simplemente no la trabajan

Entrevistador: De los diferentes razones para abstenerse a cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto	X				
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos		X			
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)			X		
Recordatorios constantes por parte del docente				X	

Entrevistador: ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Por qué?

Docente: Por la misma razón que le mencioné hace poco, que hay algunos que no tienen el material para la clase eh... queda un poco corto verdad porque ellos siempre lo hacen, entonces uno siempre se levanta y les hace un reporte o les da un mensaje, se atrasa y es cuando uno dice, en cualquier otro rato, lo retoman por el llamado de atención con el consejero o el orientador que es la autoridad pero no les dan seguimiento

Entrevistador: No les dan la atención, un caso más institucional

Docente: Sí, los demás ahí es cuando dicen que los siguen haciendo.

Entrevistador: ¿Alguna vez ha sancionado a algún alumno por un incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea?

Docente: Sí

Entrevistador: ¿Y qué medidas tomó?

Docente: Cancelación de tareas o llamar a los padres de familia para explicarles la situación y también que repitan el trabajo.

Entrevistador: ¿La deshonestidad en la presentación de tareas es un tema que se trabaja dentro del aula para su prevención? ¿Tienen el hábito de hablar de esto ustedes?

Docente: no es algo constante

Entrevistador: ¿No es algo programado?

Docente: De acuerdo a las circunstancias, se proporciona el mensaje

Entrevistador: ¿Tiene un sistema especial utilizado en clase para prevenir la deshonestidad académica? ¿Cuál es su sistema de castigo para este tipo de faltas? ¿Algún sistema personal que maneja en su clase?

Docente: tan así no, como cuando uno suele detectar algún caso o actúa ahí en el momento pero no es algo que sea tan...

Entrevistador: Tan formal

Docente: Tan constante sería

Entrevistador: Bueno, eso es todo. Le agradezco su valioso tiempo.

Entrevista Docente Inglés Voz 023

Entrevistador: En su opinión, 1. ¿Qué prácticas de deshonestidad en la presentación ha observado que se dan con mayor frecuencia en el aula de clases?

Docente: Pues normalmente lo que hacen ellos es que copian las tareas de otros estudiantes, eso es lo principal.

Entrevistador: 3. Cuando realizan trabajos grupales, ¿usted ha observado que incluyen en el grupo a personas que no trabajaron? ¿Qué hace para controlar esto? O ¿Cómo detectarlo?

Docente: bueno normalmente nosotros manejamos rubricas de trabajo grupales y a través de esas rúbricas nosotros vamos controlando los avances semanales de los estudiantes es la única manera que implementamos nosotros y obviamente a vista

Entrevistador: Ajá, se dan cuenta más o menos cuando alguien

Docente: Si en la vista, si claro, entonces ahí llevamos el control de asistencia diario y ahí podemos, control de asistencia y control de acumulativos.

Entrevistador: ¿Ha detectado que algunos alumnos faltan a clases el día específico que haya una tarea asignada o una exposición?

Docente: es muy raro

Entrevistador: ¿No es algo que se dé?

Docente: No, es muy raro

Entrevistador: ¿Por qué causas internas o causas personales cree que los alumnos copian las tareas?

Docente: una porque no les da tiempo en su casa y dos pueda ser que ellos no manejen el contenido y lo más fácil para ellos es venirlo a copiar de otro.

Entrevistador: ¿Y causas externas o institucionales que tengan que ver con los profesores por las que ellos cree que copien tareas? el tipo de profesor, tipo de revisión o que hay demasiada tarea asignada.

Docente: pueda ser que ellos se sientan muy presionados con las calendarizaciones semanales, por lo mismo le decía, que no tengan el tiempo ya sea en su casa o no sé, en el tiempo que ellos dedican a hacer tareas en el mismo colegio, no les da el tiempo entonces por eso hacen eso.

Entrevistador: 7. ¿Cree que los profesores tenemos algo que ver con que los alumnos tengan estas prácticas?

Docente: si

Entrevistador: ¿en el sentido de las revisiones? O sea que tenemos un poco de responsabilidad, ¿qué causas asociadas al profesor cree que facilitan a que el alumno copie tareas?

Docente: de repente cuando el profesor no se toma el tiempo en chequear las tareas individualmente simplemente lo hace a través de grupos o de repente no lee, verdad, por razones de tiempo a veces, no quiero tampoco justificar, porque es nuestra

responsabilidad, pero cuando son grupos demasiado grandes o muy numerosos tal vez no nos da el espacio de tiempo para poder revisar con lujo de detalles de “x” tarea entonces uno de repente le pone un check y consigna dentro de la boleta de control de acumulativos el puntaje.

Entrevistador: y ¿Qué causas o qué razones asociadas al profesor cree que evitan? O sea como profesores ¿qué cosas podemos hacer o que cosas hace el profesor que eviten que se dé deshonestidad? ¿Cómo podemos evitarlo?

Docente: bueno, primero, teniendo una cuestión ya, un tipo de evaluación un poco más individualizada, verdad, eh , también puede ser a través de reportes académicos cuando usted identifica a un estudiante que normalmente copia las tareas, estamos en la obligación de reportarlo, verdad, en la cuestión académica, llamar al Papá, ya viene otro tipo de sanción, porque ya hemos tenido casos sobre todo con los últimos de humanidades ,bachilleratos, que ellos ya tienen que escribir mucho ,hacer ensayos, ya proyectos un poco más complejos entonces en ese nivel se da mucho ese tipo de que ellos copian proyectos o trabajos de otros compañeros, entonces ahí ya se considera como una falta, porque se está jugando un puntaje el estudiante.

9. De los diferentes razones para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas relacionadas con el docente que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para usted? ¿Por qué la considera en ese orden? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta, 6=sexta, 7=séptima)

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones						X	
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.					X		
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo			X				
Exceso de tarea/ fuerte carga académica	X						
Los maestros no revisan las tareas		X					
Tener la precepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.				X			
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)							X

Entrevistador: 10. ¿Qué tipo de tarea cree que es más fácil copiarla? ¿Qué tipo de tarea que asignamos los maestros?

Docente: Es que básicamente cuando se trata de trabajos escritos, cuestionarios, ejercicios que ellos tienen que completar en el libro, llenar libros, esos son más fáciles.

Entrevistador: Aja, son más fáciles y en cuanto a la revisión, 12. ¿Cuál revisado se presta más para ser copiado?, usted me había dicho que el solo chequear, ¿Verdad? Con un sello, con un revisado, sin tener el tiempo de leerla ¿Cree que hay docentes a los que no les importe que se copien los alumnos?

Docente: Si hay

Entrevistador: ¿por qué?

Docente : Por lo mismo que le decía, de repente hay demasiados estudiantes en los cursos y el maestro de repente puede pasar cansado ,tiene demasiadas secciones ,imagínese por ejemplo los compañeros de artística que tienen dos horas a la semana y tienen dieciocho secciones

Entrevistador: y perder ese tiempo...

Docente: si, se pierde mucho tiempo y de repente uno no avanza con los contenidos por estar chequeando tareas toda la semana.

Entrevistador: 14. ¿Creé que los maestros aquí en la institución se coordinan Para dejar tareas?, no solo en el área de inglés, si no, el de inglés con el de matemáticas con el de ciencias, con el de estudios.

Docente: no, se manejan hojas de trabajo separadas.

Entrevistador: Entonces no hay una coordinación ¿un alumno puede llevar seis tareas y otro día puede no llevar tarea?

Docente: si

Entrevistador: 15. ¿Hay un apartado o un reglamento que hable específicamente de las sanciones por copiarse tareas o eso en el reglamento? ¿Lo han discutido, lo conoce o lo manejan?

Docente: pues fíjese que bueno en la parte de evaluación del oficio que nosotros manejamos en la parte específicamente área de evaluación no maneja ninguna parte de sanción, solamente las disposiciones de cómo va a ser la evaluación, a quienes está establecida, los parámetros.

Entrevistador: ¿Pero nada punitivo?

No, y las únicas cosas que se pueden manejar como parte de lo que son las sanciones, nosotros manejamos un reglamento interno dentro del instituto donde aparecen sanciones para los estudiantes, medidas disciplinarias, pueda ser que ahí de repente haya algo pero no este...

Entrevistador: Qué no esté tan socializado

Docente: no, no esta tan, de repente, no sé si se le ha dado tanta importancia a esa parte.

Entrevistador: 16. ¿Les recuerda en su clase con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas?

Docente: Si

Entrevistador: ¿Cuándo normalmente lo hace?

Docente: siempre que se manejan las tareas, en el momento en que se les asignan, porque nosotros manejamos hojas de tareas calendarizadas por semanas en la clase de inglés y por grados, entonces ahí aparece lo que se les va a evaluar.

Entrevistador: Como una rubrica

Docente: Bueno, la rúbrica es otra cosa, la rúbrica ya son los porcentajes que usted va a establecer según los lineamientos que usted ha dado, esa es la rúbrica, pero nosotros manejamos lo que es una calendarización de hoja de trabajo en donde aparecen 30 de esto, 20 de lo otro ,50 de lo otro, bien detallado, bien establecido, eso nos ayuda a nosotros a poder controlar y más que todo con fechas, que para nosotros son muy importantes, entonces eso nos ayuda mucho a nosotros.

Entrevistador: eso solo lo manejan en inglés

Docente: Pues mire que, la verdad sinceramente no lo sé, pero nosotros manejamos así

Entrevistador: Uy si, tienen un orden bien establecido del sistema de evaluación

Docente: Entonces aparecen tareas de aula, extra clases, los valores, los valores y actitudes, expresión artística y el examen y que es lo que contiene el examen, y en la parte aquí ya aparece la actividad que van a hacer y la fecha que la van a establecer con el porcentaje, entonces ahí no hay perdida ni para el padre ni para el estudiante.

Entrevistador: ¿La institución usted cree que trabaja en prevención? Como institución.

Docente: Si, sobre todo, bueno, una, los docente siempre hacemos énfasis en eso y lo otro es que siempre el departamento de orientación maneja proyectos en relación a valores, entonces hacen énfasis por cada mes utilizan un valor.

De los diferentes razones para abstenerse a cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto	X				
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos				X	
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)			X		
Recordatorios constantes por parte del docente		X			

Entrevistador: Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en el que observo que el alumno se copió la tarea y no tuvo el tiempo usted para...

Docente: No, siempre les hago los llamados, de hecho los sanciono en el momento, cuando es una tarea que ha sido copiada o un trabajo hago dos cosas, normalmente pongo un llamado de atención en el cuaderno o en el trabajo y pongo un porcentaje menos del valor que le corresponde, si fuese de repente una parte del proyecto o tarea pero si es todo, entonces tiene que volverlo a repetir y le doy chance para que lo presente en otra ocasión.

Entrevistador: Le da la oportunidad de reivindicarse.

Docente: Si

Entrevistador: Bueno, esa sería como la sanción que ha aplicado porque esa era mi otra pregunta, si había sancionado un acto y como lo había hecho y ¿Tiene un sistema especial utilizado en clase para prevenir la deshonestidad académica, que usted tenga un sistema, no el que usan todos o el institucional, sino un sistema propio como para usted detectar esos actos y para usted castigar esos actos, diferente al que manejan los demás?

Docente: El único sistema prácticamente es a ojo pues, usted revisa la tarea en el aula de clase o la reviso extra clase y yo voy chequeando los estudiantes que tienen los mismos trabajos entonces los aparto,

Entrevistador: Y ¿después con esos?

Docente: Entonces con ellos es lo que yo le decía, le pongo la observación por escrito y le pongo un porcentaje menos, si es todo el proyecto o todo el trabajo tiene que repetirlo nuevamente.

Entrevistador: ¿Pero ya no tiene el mismo puntaje?

Docente: No, no tiene el mismo puntaje

Entrevistador: ah, bueno, eso era todo. Le agradezco infinitamente.

Entrevista docente Estudios Sociales Voz 024

Entrevistador: En su opinión, ¿Cuáles son las prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas que ha observado que se dan con mayor frecuencia en el aula de clases?

Docente: Copian tareas a nivel de Bachillerato, copian de fuentes de internet.

Entrevistador: ¿Cuándo realizan trabajos grupales? ¿ha observado que incluyen en el grupo a algún compañero que no trabajó?

Docente: Siempre, hay dos factores: el primero es que no dejan de ser amigos, la segunda son las amenazas. Pongo a exponer al que cree que no trabajó.

Entrevistador: ¿Ha detectado que hay alumnos que faltan a clases porque no han hecho una tarea e inventan excusas? ¿Por qué cree que lo hacen?

Docente: Sí, es costumbre cuando exponen para reponer o más tiempo, no mejoran.

Entrevistador: ¿Por qué causas internas o personales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

Docente: Porque son inmaduros académicamente porque saben que solamente así pasan.

Entrevistador: ¿Por qué causas externas o sociales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

Docente: Factor económico (Recursos), El colegio no brinda ayuda.

Entrevistador: En su experiencia ¿cree que muchos estudiantes cometen actos de deshonestidad por aceptación en el grupo, imitación o por amistad? Explique.

Docente: Sí, por no ser marginados.

Entrevistador: ¿Qué causas asociadas al profesor cree que facilitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: Sí, no revisan tareas los docentes (Fotocopias). Nosotros aceptamos.

Entrevistador: ¿Qué razones asociadas al profesor cree que evitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

Docente: Revisarlas, no dejar tareas físicas de análisis. (Deducción) Ideas.

Entrevistador: De los diferentes razones para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas relacionadas con el docente que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para usted? ¿Por qué la

considera en ese orden? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta, 6=sexta, 7=séptima)

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones					X		
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.							X
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo				X			
Exceso de tarea/ fuerte carga académica		X					
Los maestros no revisan las tareas	X						
Tener la precepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.							X
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)			X				

Entrevistador: ¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?

Docente: De un día para otro en casa. Pero solamente al que participa y demuestra, le reviso la tarea.

Entrevistador: ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? ¿Por qué?

Docente: Sí hay docentes. Porque no hay tiempo, no hay eficiencia cuando damos clase.

Entrevistador: ¿Los maestros se coordinan para solicitar tareas? ¿Me puede explicar cómo lo hacen?

Docente: Sí ya que hay rúbrica, fechas y tipos de tareas. Dejan la tarea que quiere pero no hay coordinación.

Entrevistador: ¿Hay un apartado en el reglamento de la institución que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos? ¿Qué recuerda que dice el reglamento sobre actos de deshonestidad académica?

Docente: No hay un reglamento en específico que yo sepa.

Entrevistador: ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hace?

Docente: Lo hace antropología, el cien por ciento de los trabajos son iguales, el maestro no revisa si no que habla y discute acerca del tema.

Entrevistador: ¿La institución trabaja la prevención de deshonestidad en la presentación de tareas? Si es si ¿Cómo lo hacen?

Docente: No se trabaja en ello.

Entrevistador: De los diferentes razones para abstenerse a cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto				x	
Culpabilidad e insatisfacción personal			x		
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos					x
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)		x			
Recordatorios constantes por parte del docente	x				

Entrevistador: ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Por qué?

Docente: Consiente no, los alumnos sienten respeto. Son sinceros y se dialoga.

Entrevistador: ¿Alguna vez ha sancionado a algún alumno por un incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea?

Docente: Sí, copiaban tareas. Perdió puntos, los llamo para hablar y se retiran.

Entrevistador: ¿La deshonestidad en la presentación de tareas es un tema que se trabaja dentro del aula para su prevención? ¿Tienen el hábito de hablar de esto ustedes?

Docente: Sí con los valores y algunos que dejan tareas mientras que hay otros que no dejan mucha tarea porque es más tarea en clase para que no copien.

Entrevistador: ¿Tiene un sistema especial utilizado en clase para prevenir la deshonestidad académica? ¿Cuál es su sistema de castigo para este tipo de faltas?

Docente: Discusión y trabajo en clase.

Anexo 6:Entrevistas docentes y alumnos codificadas

PREGUNTA 1. ¿Cuáles son las prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas que ha observado que se dan con mayor frecuencia en el aula de clases?

RESPUESTA

E1M: Ahora con la tecnología usted sabe que enviar fotos que es lo más fácil por la red verdad entonces se turnan, vos hacés la de matemáticas, vos hacés la de español, vos hacés tal y mandar fotos, entonces cuando revisamos las tareas verdad, vemos que los mismos errores están en todos, los mismos errores cometieron todos. Y ¿qué te pasó aquí? no me acuerdo, era bien de noche y no sé por qué no pude verdad.

E2E: El intercambio de tareas, siempre piden prestado, copian las tareas de su compañero en algunos casos la sustracción de la tarea verdad. En otros casos que tiene que ver con el cuaderno la pérdida de cuaderno y el cambio de datos en el cuaderno para poder presentar el cuaderno ajeno que tienen todos los revisados, falsificación de revisados. Son los tipos de situaciones que se ven frecuentemente.

E3CN: Pues normalmente uno observa que tienen el mismo contenido, se observa que... solo la copian y la pegan porque por ejemplo el internet, uno también observa que eh... llega uno al aula y la están copiando, que solo uno, dos o tres muchachos la hacen y de ahí se la pasan a los demás, incluso le tomaban fotos al cuaderno de alguien, al libro de alguien y se la mandan al grupo y de ahí todos andan lo mismo. Cosas así.

E4I: Pues normalmente lo que hacen ellos es que copian las tareas de otros estudiantes, eso es lo principal.

E5CS: Copian tareas, a nivel de Bachillerato copian de fuentes de internet.

CÓDIGO:

- A. Intercambio de tareas----- cuatro
- B. Pedir y copiar tareas----- cinco
- C. Sustracción de tareas----- uno
- D. intercambio y robo de cuadernos para revisión----- uno
- E. Copiar y pegar de internet ----- dos
- F. Falsificación de revisado----- uno

INTERPRETACIÓN PRIMERA PREGUNTA:

Los docentes mencionan que los alumnos utilizan la tecnología a través de fotos para enviarse las tareas resueltas, porque observan que tienen los mismos errores en todos los trabajos, también explican que la principal practica de deshonestidad observada es la copia de tareas que se puede ver hasta en el aula, mencionan que uno o dos alumnos la hacen y los demás solo la copian. Cabe destacar que la entrevistada 2 menciona tipos de deshonestidad que no tenía contemplada dentro de mi trabajo como por ejemplo: los robos de cuaderno, los cambios de datos a un cuaderno para presentarlo como propio (esto porque los docentes le dan valor al cuaderno completo y a cada revisado). El copiar y pegar tareas de internet también se contempla dentro de los comportamientos deshonestos en la presentación de tareas, pero no es mencionado por todos los docentes. Se debe agregar a la lista de actos deshonestos la falsificación de revisados, porque no estaba contemplado dentro de la investigación.

PREGUNTA 2. ¿Cuándo realizan trabajos grupales ha observado que incluyen en el grupo a algún compañero que no trabajó?

RESPUESTA

E1M: Dejamos trabajos grupales muy pocos pero sí es algo que siempre se da, convenios entre ellos.

E2E: Típico, esa confusión que tienen ellos en relación a lo que es el compañerismo, la solidaridad mal vista y que normalmente el docente de toda la asignaturas está siempre llamándoles la atención en ese sentido verdad porque trabajan unos pero al trabajo de presentación a última hora y es bien claro por qué usted ve que escriben con otra letra a un trabajo impreso

E3CN: Sí también, rápido uno lo detecta, ellos mismos dan la evidencia a veces porque le entregan el trabajo y pues dicen... profe mire que apuntamos a fulanito y... pero él trabajó y lo apuntan; entonces ahí obviamente uno detecta de que eso no es así verdad y si uno lo quiere terminar de comprobar, le puede hacer un par de preguntas al muchacho que dicen ellos que sí trabajó y el muchacho no responde, a lo mejor les pagó ahí o les trajo algo para que ellos los pudieran anotar.

E4I: Bueno normalmente nosotros manejamos rubricas de trabajo grupales y a través de esas rúbricas nosotros vamos controlando los avances semanales de los estudiantes es la única manera que implementamos nosotros y obviamente a vista.

E5CS: Siempre, hay dos factores: el primero es que no dejan de ser amigos, la segunda son las amenazas. Pongo a exponer al que cree que no trabajó.

CÓDIGO:

A. sí, es muy frecuente-----3

B. sí, pero se detecta-----3

C. sí, pero se controla-----3

INTERPRETACIÓN SEGUNDA PREGUNTA:

Aunque todos mencionan que esta práctica se da, es interesante ver que los docentes manifiestan que ellos detectan a través de prácticas como anotación de nombre a última hora (agregar un nombre de un alumno a mano en un trabajo impreso) es importante destacar que muchos lo comprueban pidiendo a alguien del grupo que responda preguntas sobre el trabajo o que exponga el trabajo. Una de las docentes nos indica que controla el trabajo grupal con rubricas (para ver avances semanales). La principal razón que mencionan los docentes para que se de este comportamiento es el compañerismo y la amistad, aunque me parece importante recalcar que un docente menciona **amenazas** como causa de este problema, lo cual considero pertinente incluir en la pregunta a los alumnos, ya que nunca la consideré como una opción.

PREGUNTA 3. ¿Ha detectado que hay alumnos que faltan a clases porque no han hecho una tarea e inventan excusas? ¿Por qué cree que lo hacen?

RESPUESTA

E1M: No, eso no se da.

E2E: No, eso no es frecuente en media si no que más frecuente en primaria.

E3CN: Sí, también eso es frecuente verdad. A veces en grupos, nos es que faltan muchos muchachos, normalmente uno, dos o tres el día que hay una exposición, el día que hay una prueba, el día que hay algún trabajo así, fuerte o algún álbum que vale así como diez de sus puntos, no van verdad y después le traen una excusa o no la traen y le vienen con una historia ahí un poco mal armada y piensan que uno no les detecta de que le están mintiendo

E4I: Es muy raro

E5CS: Sí, es costumbre cuando exponen para reponer o para obtener más tiempo.

CÓDIGO:

A. No se da-----uno

B. No es tan frecuente-----dos

C. Si, con frecuencia-----dos

INTERPRETACIÓN TERCERA PREGUNTA:

Es una práctica marcada como poco frecuente, aunque hay docentes que manifiestan que se da más cuando hay exposiciones, pruebas o trabajos con puntajes altos, es por esta razón que considero que en asignaturas como matemáticas, español e inglés no se observan con tanta frecuencia por el tipo de asignaciones y porque en estas asignaturas se realiza mucho trabajo en clase.

PREGUNTA 4. ¿Por qué causas internas o personales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

RESPUESTA

E1M: Para mí la causa más personal que ellos tienen es, bueno... ellos se quejan por muchas tareas que tienen. Eso... y la más fea de decir pues la pereza porque para todo hay tiempo menos para hacer una tarea porque fulano me la va a prestar entonces yo no le dedico tiempo.

E2E: Le dan prioridad, priorizan. Ellos establecen prioridades consideran algunas clases más difíciles y que pues me imagino que de acuerdo a su criterio piensan que algunas sí son reprobables; posiblemente para ellos español no porque lo ven como algo más teórico o solo algo que se soluciona con un folleto que se lee pero al fin de cuentas descubren que también se reprueba. Yo más que todo creo que es porque ellos jerarquizan erróneamente la importancia de las clases y alguna les da mayor facilidad y otras las ven de menos.

E3CN: Mire... desinterés la verdad, el interés que ellos le ponen eh... la razón pues es apatía verdad, eh... aparte de ellos. Olvido muchas veces porque no están pendientes de sus quehaceres y llegan al colegio y preguntan... uno los termina de escuchar, ¿había tarea hoy vos? Cuando se supone que sí pero dicen, no me acordaba y ahí en el momento se ponen a copiarla, otros muy poco pero sí no tenían el recurso disponible que fuera por internet y ese día ellos no tenían como acceder al internet entonces quizá ahí sí se podría entender pues porque es algo que se les dificulta.

E4I: Una porque no les da tiempo en su casa y dos pueda ser que ellos no manejen el contenido y lo más fácil para ellos es venirlo a copiar de otro.

E5CS: Porque son inmaduros académicamente porque saben que solamente así pasan.

CÓDIGO:

A. Exceso de tareas-----1

B. Pereza-----1

C. Facilidad para copiarla en clase--1-1

D. Priorizar asignaturas-----1

E. Desinterés/ Olvido-----1-1

F. Falta de tiempo-----1

G. Falta de manejo del contenido--1

H. Falta de recurso-----1

I. Inmadurez académica-----1

INTERPRETACIÓN CUARTA PREGUNTA:

Aunque los docentes aducen diferentes causas internas o personales para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas cabe destacar que la facilidad para copiarla al siguiente día y el desinterés (olvido) son las que se repiten en las respuestas, pero la falta de recurso no estaba dentro de las categorías de mis respuestas y es importante incluirla, porque es también mencionada por los alumnos.

PREGUNTA 5. ¿Por qué causas externas o sociales cree que los alumnos cometen actos de corrupción en la presentación de tareas?

Por ejemplo que no nos coordinamos y hay mucha carga en la tarea o ese tipo de cosas.

RESPUESTA

E1M: Podría ser pero ese tipo de cosas es más en matemáticas bueno... en toda la institución nosotros generamos una rúbrica de trabajo entonces las fechas ya están dadas, de los trabajos sí que se van a ser a veces, uno a veces por un detallito nos salimos uno o dos días antes pero se avisa no es que era para hoy y no hay otra fecha entonces podría ser eso tal vez pero ya a nivel de nosotros porque nosotros a nivel de matemáticas nos organizamos pero podrían ser pero podría ser que algunas fechas coinciden con varias asignaturas.

E2E: Mire, a ellos uno le concientizar en relación, con los bachilleratos que saben que llevan entre seis clases en adelante que son pocas. Claro, hay algunas de bastante peso dependiendo del tipo de especialidad por el peso en el bachillerato, pero yo creo que es como parte de su inmadurez nada más, no creo que lo vean de otra forma. Ellos sencillamente quieren hacer tarea de contabilidad porque es más difícil pasarla en recuperación y en Español es más fácil por el tipo de evaluación. Usted sabe los tipos de evaluación al comparar verdad; una asignatura de números con una asignatura de análisis.

E3CN: De una zona geográfica en la que los muchachos vienen la mayoría de ellos viven en colonias un poquito complicadas y de bajos recursos.

E4I: Pueda ser que ellos se sientan muy presionados con las calendarizaciones semanales, por lo mismo le decía, que no tengan el tiempo ya sea en su casa o no sé, en el tiempo que ellos dedican a hacer tareas en el mismo colegio, no les da el tiempo entonces por eso hacen eso.

E5CS: Factor económico (Recursos), El colegio no brinda ayuda.

CÓDIGO:

A. Exceso de tareas ----- 11
B. Priorizar asignaturas-----1
C. Falta de recurso-----11

INTERPRETACIÓN QUINTA PREGUNTA:

El exceso de tareas o la falta de coordinación para dejar tareas son una de las causas externas que observan los docentes y la falta de recurso que vuelve salir a relucir en esta respuesta y que se debe tomar en consideración como una causa importante. Se menciona la importancia que se le da a ciertas asignaturas (consideradas más complejas o difíciles) y dejar de lado aquellas que para ellos por tratarse de teoría son menos complejas y se pueden pasar en recuperación.

PREGUNTA 6. En su experiencia ¿Cree que muchos estudiantes cometen actos de deshonestidad por aceptación en el grupo, imitación o por amistad? Explique

RESPUESTA

E1M: Sí, eso se da, cuando están en grupo son más propensos a mentir, es más, a veces vaya... a mí me pasó eh... le toman... uno entrega los exámenes y a veces voy a discutirlo verdad, voy a discutirlo para que revisen la suma pero parece mentira pero la carrera se puede equivocar entonces otro error que uno comete es el error de escribir 2 de 30 sin una cifra antes de entonces uno por la premura de no tengo tiempo, lastimosamente me pasó una vez, porque a veces los padres vienen y me comentan mire profesora, tiene 22 y fue con trampa.

E2E: Podría ser, algunas veces quieren quedar bien con los amigos o alguien que les interesa.

E3CN: Sí, es correcto porque hay muchos estudiantes que son aplicados y cuando otro que no lo es. Le piden la tarea y lo aceptan y se las prestan para sentirse cómodos en el grupo y que los demás no los comiencen a tildar de “egoístas” o “mala vibra” y comenzar a insultarlos que sos aquí y sos allá. Aunque se han esforzado ellos terminan por prestar el trabajo.

E4I: Sí

E5CS: Sí, por no ser marginados.

CÓDIGO:

A. Si-----4

B. Algunas veces-----1

INTERPRETACIÓN SEXTA PREGUNTA:

La mayoría de docentes cree que los alumnos prestan sus tareas para quedar bien con los amigos, compañeros. La presión social está en no ser tildados de egoístas o malos, también para evitar ser marginados dentro del grupo. También creen que cuando están en grupos son más propensos a mentir.

PREGUNTA 7. ¿Qué causas asociadas al profesor cree que facilitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

RESPUESTA

E1M: La cantidad de alumno, no hay tiempo para ser tan detallistas. No hay tiempo para fijarse en cada uno.

E2E: Pues eso sería bien subjetivo a mi parecer porque en el área de español conozco mis compañeras verdad y tenemos casos de alumnos que intentan vernos las caras pero al final ellos descubren que no se puede jugar con un docente en el área de español por lo menos. Ahora no sabría decirle. Sé que del área contable del área de matemáticas que hay gente que siempre está bien atenta y pendiente a sus procesos de evaluación entonces creo que depende más de los criterios que a veces tengan.

E3CN: Sí a veces la actitud de los maestros, porque no es de ser tan minuciosos con la revisión de las tareas, a veces genera problemas porque cuando uno viene y se fija en esos detalles, como logro verdad porque la otra profe ni cuenta se da o el otro profe no hace eso, entonces sí agarran el trabajo y le ponen el revisado por encima y cuando ya uno viene y les revisa con mayor detenimiento el trabajo entonces ellos quedan como que uno no... como que uno está con otra actitud con ellos

E4I: De repente cuando el profesor no se toma el tiempo en chequear las tareas individualmente simplemente lo hace a través de grupos o de repente no lee, verdad, por razones de tiempo a veces, no quiero tampoco justificar, porque es nuestra responsabilidad,

pero cuando son grupos demasiado grandes o muy numerosos tal vez no nos da el espacio de tiempo para poder revisar con lujo de detalles de "x" tarea entonces uno de repente le pone un check y consigna dentro de la boleta de control de acumulativos el puntaje.

E5CS: Sí, no revisan tareas los docentes (alumnos presentan fotocopias y nosotros aceptamos).

CÓDIGO:

- A. Cantidad de alumnos-----1-1
- B. Docentes no revisan (leen) las tareas-----1-1-1-1
- C. Actitud del docente-----1-1

INTERPRETACIÓN SÉPTIMA PREGUNTA:

La principal causa de deshonestidad asociada al profesor que facilita la deshonestidad es la falta de revisión de tareas y con esto se refieren a que solo colocan el revisado y no leen las tareas, pero es importante mencionar que la cantidad de alumnos dentro del salón de clases es un factor que imposibilita revisar (leer) uno por uno las tareas, eso imposibilita ser minucioso por falta de tiempo.

PREGUNTA 8. ¿Qué razones asociadas al profesor cree que evitan la deshonestidad en la presentación de tareas?

RESPUESTA

E1M: Nosotros lo hacemos haciendo trabajitos cortitos pero diferentes o sea que no sean 10 ejercicios pero que no sean todos iguales de manera que sean dos para cada uno pero diferentes.

E2E: Ellos creen que uno no revisa las tareas, ellos creen que uno no conoce su letra, ellos creen que uno no conoce sus cuadernos, ellos a veces subestiman al docente.

E3CN: Estar más pendiente. Procurar mecanismos de evaluación un poco más directos entre ellos en el tipo de evaluación, o una autoevaluación, en el caso de nosotros es un poco complicado porque el alumno es más descuidado y tal vez no se puede fiscalizar la forma en que ellos se van más por las causas con los compañeros.

E4I: Bueno, primero, teniendo una cuestión ya, un tipo de evaluación un poco más individualizada, verdad, eh, también puede ser a través de reportes académicos cuando usted identifica a un estudiante que normalmente copia las tareas, estamos en la obligación de reportarlo, verdad, en la cuestión académica, llamar al Papá, ya viene otro tipo de sanción, porque ya hemos tenido casos sobre todo con los últimos de humanidades, bachilleratos, que ellos ya tienen que escribir mucho, hacer ensayos, ya proyectos un poco más complejos entonces en ese nivel se da mucho ese tipo de que ellos copian proyectos o trabajos de otros compañeros, entonces ahí ya se considera como una falta, porque se está jugando un puntaje el estudiante.

E5CS: Revisarlas, no dejar tareas teóricas de copiar sino de análisis. (Deducción) Ideas.

CÓDIGO:

- A. Evaluación individualizada-----1-1-1
- B. Reportar actos deshonestos-----1
- C. Cambiar el tipo de tareas-----1
- D. Mayor revisión-----1-1-1

INTERPRETACIÓN OCTAVA PREGUNTA:

Razones asociadas al profesor para evitar actos de deshonestidad en la presentación de tareas varios coinciden en evaluaciones más individualizadas (tareas diferenciadas), mayor revisión de las tareas que presentan los alumnos y cambiar el tipo de tareas como por ejemplo no dejar tareas que solo sean de copiar y pegar, sino de análisis, ideas, deducción para que no puedan tener las mismas respuestas. También se menciona un hecho importante y es el de hacer reportes (sanciones) escritos, porque son faltas.

PREGUNTA 9. De los diferentes razones para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas relacionadas con el docente que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para usted? ¿Por qué la considera en ese orden? (priorizar 1=primera, 2=segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta, 6=sexta, 7=séptima)

RESPUESTA**1. E1M:**

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones							X
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.						X	
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo				X			
Exceso de tarea/ fuerte carga académica					X		
Los maestros no revisan las tareas		X					
Tener la percepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.			X				
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)	X						

E2E:

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones					X		
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.						X	
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo		X					
Exceso de tarea/ fuerte carga académica				X			
Los maestros no revisan las tareas							X
Tener la percepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.			X				
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)	X						

E3CN:

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones						X	
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.							x
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo					X		
Exceso de tarea/ fuerte carga académica			X				
Los maestros no revisan las tareas		X					

Tener la percepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.				X			
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)	X						

E4I:

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones						X	
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.					X		
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo			X				
Exceso de tarea/ fuerte carga académica	X						
Los maestros no revisan las tareas		X					
Tener la percepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.				X			
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)							X

E5CS:

Razones relacionadas con el docente	1	2	3	4	5	6	7
Los maestros no dan claras las instrucciones					X		
Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.							X
El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo				X			
Exceso de tarea/ fuerte carga académica		X					
Los maestros no revisan las tareas	X						
Tener la percepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.							X
Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo (Castigos suaves)			X				

CÓDIGO:

- A. Los maestros no dan claras las instrucciones
- B. Los maestros asignan trabajos que no explican en clase.
- C. El tipo de evaluación
- D. Exceso de tarea
- E. Los maestros no revisan las tareas
- F. Percepción de que a los maestros no les importa si la copió, solo si la hace.
- G. Falta de castigos fuertes

INTERPRETACIÓN NOVENA PREGUNTA:

La causa más relevante para que los alumnos cometan actos de corrupción en la presentación de tareas relacionadas con el docente es la falta de castigos fuertes, la segunda que los maestros no revisen tareas y el exceso de tareas. Y las dos causas que obtuvieron puntuaciones (6/7) menos relevantes fueron los maestros no dan claras las instrucciones y los

maestros asignan trabajos que no revisan. Queda claro que los docentes ven la falta de castigos fuerte y con consecuencias a largo plazo como la razón principal.

PREGUNTA 10. ¿Qué tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?

RESPUESTA

E1M: Bueno... no sé, no sé la verdad es que por lo menos nosotros dejamos ejercicios y en otra clases les dejan ensayos y nosotros no podemos hacer eso solamente ejercicios y a veces una investigación, pero de igual manera como ocurre que la primera página que encuentran y todos la traen, todos tienen el mismo y dicen que eso fue lo que les salió.

E2E: Pues en el área de español la mayor parte se presta para ser copiada, la variante está al momento de leerlas, descubrimos la opinión personal. A mí me pasa constantemente que me entregan todas las tareas entonces me las entregan en el orden que ellos consideran. cuando yo comienzo a revisar empiezo a encontrar tareas repetidas o sea es lo mismo y es ahí cuando yo comienzo a clasificar y se los muestro en sus caras, les hago ver que están actuando incorrectamente, la verdad que todo tipo de tareas la pueden copiar.

E3CN: Eh... un cuestionario o una... guía de un libro que ya está ahí o solamente le pueden tomar fotos y mandarla y la copian.

E4I: Es que básicamente cuando se trata de trabajos escritos, cuestionarios, ejercicios que ellos tienen que completar en el libro, llenar libros, esos son más fáciles.

E5CS: Tareas de copiar respuestas, o completar algo. De un día para otro en casa. Pero solamente al que participa y demuestra, le reviso la tarea.

CÓDIGO:

- A. Los ejercicios----- 1
- B. Todo tipo de tareas-----1
- C. Cuestionario o guía de un libro-----1-1-1-1
- D. Investigaciones-----1

INTERPRETACIÓN DÉCIMA PREGUNTA:

Los trabajos escritos como cuestionario, guía del libro, ejercicios de matemáticas e investigaciones son las tareas en las que copian con mayor regularidad, pero cuando hay tareas de opinión personal o ensayos es donde se detecta con mayor facilidad si copiaron.

Sub pregunta: Y de la forma de revisar de nosotros los profesores, ¿cuál cree usted qué es la manera más fácil de que los estudiantes copien la tarea, que ellos miren más fácil de copiar?

E1M: Podría ser pero por ejemplo, le dejamos tarea para la casa porque así en el sistema de evaluación pero normalmente los revisados en clase no se pueden falsificar. Las entregan una sola y 700 alumnos en parejas, y está bien, pero se quejan porque los maestros todo lo revisan y ellos saben que depende de cada docente para poder copiar.

E2E: el revisado dentro del aula no permite que se copien porque es en la marcha

E3CN: Cuando solamente nos fijamos en si entregó el trabajo pero no lo revisamos de verdad, si cumple con las indicaciones que le dimos, si cumple con los estándares de evaluación que uno especifica en una rúbrica, entonces solamente los maestros se fijan si la presentó y eso es todo.

E4I: Solo poner un sello o check. Por lo mismo que le decía, de repente hay demasiados estudiantes en los cursos y el maestro de repente puede pasar cansado ,tiene demasiadas secciones, imagínese por ejemplo los compañeros de artística que tienen dos horas a la semana y tienen dieciocho secciones.

E5CS: Cuando se revisan con sellos y nada de leerlas o ponerlos a participar sobre lo investigado.

CÓDIGO:

A. Revisión con sello o firma -----1-1

B. Valorar presentación sin leer contenido -----1

INTERPRETACIÓN DÉCIMA PREGUNTA:

Los docentes consideran que los sellos y firma como forma de revisar las tareas propician que el alumno la copie, porque solo se revisa la presentación y no se revisa el contenido, pero también expresan que los trabajos hechos en clase bajo la supervisión del maestro es lo que evita que se copien las tareas, justifican la falta de revisión minuciosa por la cantidad de alumnos por grado y el poco tiempo con el que se cuenta para realizar esta actividad.

PREGUNTA 11. ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? ¿Por qué?

RESPUESTA

E1M: Sí, si hay.

E2E: ohm tal vez. Es poco tiempo así que nosotros vamos revisando a grandes rasgos los datos y vamos revisando donde tienen dificultad y es allí donde yo trato de verificar quienes han hecho la tarea quienes la han copiado quienes no lo han hecho

E3CN: Podría ser que sí. Por cansancio, persecución entre ellos mismos o por parte del mismo gobierno entonces ya muchos maestros están con la disposición de: ¡que sea lo que sea! Sí, falta de motivación que se le da.

E4I: Si hay, porque por la gran cantidad de alumnos, se pierde mucho tiempo revisando y de repente uno no avanza con los contenidos por estar chequeando tareas toda la semana.

E5CS: Sí hay docentes. Porque no hay tiempo, no hay eficiencia cuando damos clase.

CÓDIGO:

A. Si hay -----3

B. Podría ser-----2

INTERPRETACIÓN DÉCIMO PRIMERO PREGUNTA:

Es muy importante reconocer que la mayoría de docente considera que hay profesores a los que no les importe si los alumnos copian tareas y mencionan la falta de tiempo y la cantidad de alumnos que tienen por aula para dejar pasar este tipo de conductas. Esta percepción que tienen los docentes es muy valiosa para la investigación porque ninguno dijo que no había docentes a los que nos le importa este tipo de comportamientos por parte de sus alumnos. El desánimo y cansancio así como la falta de motivación se mencionan como una razón para dejar pasar estas acciones.

PREGUNTA 12. ¿Los maestros se coordinan para solicitar tareas? ¿Si lo hacen Me puede explicar cómo lo hacen?

RESPUESTA

E1M: No, no hay.

E2E: Entre asignaturas no hay coordinación porque ya hemos tenido esta problemática en los bachilleratos, más que en los de humanidades porque es donde llevan química, física y todo ese tipo de asignaturas y era ahí donde nosotros en una ocasión tuvimos problemas porque se sentían demasiado cargados porque son seis asignaturas que se ven cuatro o cinco asignaturas diarias y todas tienen tareas

E3CN: No

E4I: No, se manejan hojas de trabajo separadas

E5CS: No. Dejan la tarea que quieren, pero no hay coordinación

CÓDIGO:

A. No hay coordinación

INTERPRETACIÓN DÉCIMO SEGUNDA PREGUNTA

Los docentes reconocen en su totalidad que en la institución no hay coordinación para dejar las tareas entre los docentes de las diferentes asignaturas, y expresan que muchas veces los alumnos llevan demasiadas tareas por día.

PREGUNTA 13. : ¿Hay un apartado en el reglamento de la institución que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos? ¿Qué recuerda que dice el reglamento sobre actos de deshonestidad académica?

RESPUESTA

E1M: Pues no le sabría decir si hay un reglamento

E2E: No sabría decirle porque yo tengo un reglamento propio, pero no me he enfocado si el colegio sanciona las situaciones en las que el alumno copia las tareas.

E3CN: No

E4I: Pues fíjese que bueno en la parte de evaluación del oficio que nosotros manejamos en la parte específicamente área de evaluación no maneja ninguna parte de sanción, solamente las disposiciones de cómo va a ser la evaluación, a quienes está establecida, los parámetros.

E5CS: No hay un reglamento en específico que yo sepa.

CÓDIGO:

A. No sé -----1-1

B. No hay -----1-1-1

INTERPRETACIÓN DÉCIMO TERCERA PREGUNTA:

En primer lugar se desconoce un reglamento que hable de las sanciones y lo que se considere como faltas en la presentación de tareas, aunque se usen reglamentos personales ninguno conoce un reglamento institucional que trate este tema.

PREGUNTA 14. ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas? ¿Me puedes explicar cómo y cuándo lo hace?

RESPUESTA

E1M: ¡Uy sí! Cuando son asignaciones para la casa

E2E: Es la tarea diaria de ayuda en cada clase normalmente después de un saludo y habla acerca de los valores, que guardan en celular que se ponen a trabajar que en sus clase de ese tipo de cosas uno o las hace diarias lo que pasa es que algunos muchachos captan y otros no **pero cuando uno les asignan la tarea siempre se recurre a la misma instancia.**

E3CN: Sí, en el momento en el que uno les está explicando la asignación.

E4I: Sí, siempre que se manejan las tareas, en el momento en que se les asignan, porque nosotros manejamos hojas de tareas calendarizadas por semanas en la clase de inglés y por grados, entonces ahí aparece lo que se les va a evaluar

E5CS: Si, les dejo claro que 0% para trabajos iguales. Yo les pregunto sobre la tarea, no tanto revisarla.

CÓDIGO:

A. Sí, siempre que asigno tareas

INTERPRETACIÓN DÉCIMO CUARTA PREGUNTA:

Todos los maestros les recuerdan a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas siempre que asignan la tarea, les dejan claro incluso las consecuencias de estos actos.

PREGUNTA 15. ¿La institución trabaja la prevención de deshonestidad en la presentación de tareas? Si es si ¿Cómo lo hacen?

RESPUESTA

E1M: Como institución no, es más; lo hemos hablado en la parte de los valores porque eso es un valor y al final se termina diciendo que eso es una labor de la casa.

E2E: No. Eso tenemos como problema interno en el pendiente en las aulas de clase que estamos pendientes pero en ocasiones basadas cuando se toman las medidas bien tomadas

E3CN: No, simplemente no la trabajan

E4I: Si, sobre todo, bueno, una, los docente siempre hacemos énfasis en eso y lo otro es que siempre el departamento de orientación maneja proyectos en relación a valores, entonces hacen énfasis por cada mes utilizan un valor.

E5CS: No se trabaja en ello.

CÓDIGO:

A. No se trabaja-----4

B. Si se trabaja-----1

INTERPRETACIÓN DÉCIMO QUINTA PREGUNTA:

Los docentes admiten que no es un tema que se trata dentro de la institución de forma conjunta, aunque se trabaja en el aula de clases individualmente, no hay una política institucional que aborde el problema. Una docente expresa que se trabajan los valores por parte del departamento de orientación, pero no es específico en el tema, sino en valores en general.

PREGUNTA 16. De los diferentes razones para abstenerse a cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son los que más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

RESPUESTA

E1M:

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto				X	
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos	X				
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)		X			
Recordatorios constantes por parte del docente			X		

E2E:

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto				X	
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos			X		
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)	X				
Recordatorios constantes por parte del docente		X			

E3CN:

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto	X				
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos		X			
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)			X		
Recordatorios constantes por parte del docente				X	

E4I:

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto	X				
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos				X	
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)			X		
Recordatorios constantes por parte del docente		X			

E5CS:

Razones para abstenerse a cometer actos deshonestos	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto				X	
Culpabilidad e insatisfacción personal			X		
Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos					X
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)		X			
Recordatorios constantes por parte del docente	X				

CÓDIGO:

- A. Temor a ser descubierto
- B. Culpabilidad e insatisfacción personal
- C. Temor a los castigos impuestos en los reglamentos académicos
- D. Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)
- E. Recordatorios constantes por parte del docente

INTERPRETACIÓN DÉCIMO SEXTA PREGUNTA:

Los cinco docentes dejaron en último lugar para abstenerse de cometer actos de corrupción la número 5 (culpabilidad o insatisfacción persona) esto me demuestra que los docentes consideran que los alumnos no sienten remordimiento o culpabilidad al cometer estos actos, en los primeros lugares consideran importante el temor a los castigos, el tipo de profesor y temor a ser descubiertos como las principales razones para abstenerse de copiar.

PREGUNTA 17. ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Por qué?

RESPUESTA

E1M: Sí lo he dejado Para evitarse lo que se podría decirse que es la molestia porque tenemos 45 minutos exactamente de clases y eso implica dejar al siguiente curso solo y me falla.

E2E: No, me parece una falta de respeto cuando se han presentado este tipo de casos yo hago valer mi derecho al valor de la honestidad y más que todo ese tipo de cosas se dan en los bachilleratos en el caso de décimo de bachillerato cuando yo lo daba, que los penalizaba por eso, les bajaba puntos o les decían que me dijeran quién había hecho la tarea para eliminar la siguiente tarea y asignar tarea al que dijera quien era el copión.

E3CN: Si, Por la misma razón que le mencioné hace poco, que hay algunos que no tienen el material para la clase eh... queda un poco corto verdad porque ellos siempre lo hacen, entonces uno siempre se levanta y les hace un reporte o les da un mensaje, se atrasa y es cuando uno dice, en cualquier otro rato, lo retoman por el llamado de atención con el consejero o el orientador que es la autoridad pero no les dan seguimiento

E4I: No, consciente no. Siempre les hago los llamados,

E5CS: si, lo he dejado pasar porque si corrijo cada falta de estas que cometen perdería toda la clase. Luego dialogo aparte con los alumnos y les hago ver que me doy cuenta.

CÓDIGO:

A. Si, lo he dejado pasar-----3

B. no, lo dejo pasar-----2

INTERPRETACIÓN DÉCIMO SÉPTIMA PREGUNTA:

Los maestros reconocen que han dejado pasar este tipo de incidentes

PREGUNTA 18. ¿Alguna vez ha sancionado a algún alumno por un incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea? ¿Qué medidas o acciones tomó?

RESPUESTA

E1M: Sí, simplemente valiéndole la tarea por la mitad, al que presta y al que la copia o lo hicieron en parejas así que repartámoslo. Frecuentemente cuando me doy cuenta lo hago. Sí la detecto cuando me dicen mire profe... y las excusas abundan cuando me dicen que no había luz, que no le entendía entonces sí soy tolerante cuando les hago una nota a su papá comentándole el problema y se las estoy checando.

E2E: He tomado medidas, se elimina la tarea. Eliminarla públicamente.

E3CN: Sí, Cancelación de tareas o llamar a los padres de familia para explicarles la situación y también que repitan el trabajo. Como cuando uno suele detectar algún caso o actúa ahí en el momento pero no es algo que sea tan... constante.

E4I: Si, cuando es una tarea que ha sido copiada o un trabajo hago dos cosas, normalmente pongo un llamado de atención en el cuaderno o en el trabajo y pongo un porcentaje menos del valor que le corresponde, si fuese de repente una parte del proyecto o tarea pero si es todo, entonces tiene que volverlo a repetir y le doy chance para que lo presente en otra ocasión. El único sistema prácticamente es a ojo pues, usted revisa la tarea en el aula de clase o la reviso extra clase y yo voy chequeando los estudiantes que tienen los mismos trabajos entonces los aparto.

E5CS: Sí, copiaban tareas. Perdió puntos, los llamo para hablar y se retiran. Por esta razón discuto la tarea y prefiero el trabajo en clase.

CÓDIGO:

- A. Mitad del puntaje / menor puntaje-----2
- B. Eliminar tareas----- 3
- C. Repetir tarea----- 2
- D. Llamar a los padres----- 2
- E. Llamado de atención en el cuaderno-----1

INTERPRETACIÓN DÉCIMO OCTAVA PREGUNTA:

Come se observa las medidas tomadas por los docentes ante actos de deshonestidad en la presentación de tareas, varían según criterios personales. Algunos se repiten pero no existen criterios institucionales establecidos en un reglamento.

ENTREVISTAS ESTUDIANTES

PREGUNTA 1. ¿Qué prácticas de deshonestidad en la presentación de tareas has observado que hacen tus compañeros?

RESPUESTA

E1: Copian las tareas, las hacen todos a la primera hora, y se prestan las tareas, yo te presto y tú me prestas.

E2: Eh... que la copian y buscan excusas cuando no lo hacen

E3: Lo primero es que las copian y ni se fijan si están buenas, hay gente que le entiende pero no las hacen por pereza, solo las copian y las presentan

E4: Ehhhh cuando dejan demasiadas tareas siempre hay una que se chepean y generalmente son en matemáticas o física, en esas áreas.

E5: Ehh copiarlas

CÓDIGO:

A.COPIAN -----1-1-1-1-1

B.LAS PRESTAN -----1-1

C.BUSCAR EXCUSAS-----1

INTERPRETACIÓN PRIMERA PREGUNTA:

La principal práctica de deshonestidad identificada es que copian las tareas, también que prestan y hacen intercambio y un acto de deshonestidad que no tenía considerado dentro de mi trabajo es inventar excusas y fue muy importante obtener respuestas que no estaban contempladas. Me llama mucho la atención que la primera hora de clase y durante las mismas los alumnos están copiando las tareas.

3. ¿Has copiado alguna tarea de tus compañeros?

RESPUESTA

E1: Si

E2: Si

E3: Si

E4: Si

E5: Si

CÓDIGO:

A. Si

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Es más que evidente que los alumnos fueron muy sinceros en reconocer que han copiado tareas de sus compañeros.

¿Le has pedido a alguien que te haga la tarea, pasarle tu cuaderno, hacémela?

RESPUESTA

E1: No así, pero por ejemplo hoy le dije a una compañera que me hiciera el dibujo, porque no me gusta dibujar

E2: No

E3: Si me pide el favor entonces si

E4: No, nunca

E5: No

CÓDIGO:

A. SI-----1

B. NO-----4

INTERPRETACIÓN SEGUNDA PREGUNTA:

Aunque han copiado las tareas de sus compañeros no es tan frecuente que le pidan directamente que se la haga en su cuaderno o que les lleven un trabajo hecho. Es mucho más frecuente pedir el cuaderno y copiarla.

¿En qué asignatura has copiado más?

E1: En mate

E2: Si, yo creo que en matemáticas se podría decir y física, se podría decir...química

E3: En matemáticas, química y física

E4: En matemáticas

E5: En matemáticas

CÓDIGO:

A. MATEMÁTICAS

B. FÍSICA (3-4)

C. QUÍMICA

INTERPRETACIÓN SEGUNDA PREGUNTA:

Matemáticas es la asignatura en la que todos los estudiantes afirman copiar más tareas, siguiéndole física y química.

¿Por qué en esa asignatura copias más?

E1: Porque algunos temas no les entiendo y de esos temas dejan absolutas tareas y entonces es como no la hice igual no le entiendo entonces me la mandan o la vengo a hacer acá

E2: Porque hay temas que uno no entiende, se les hace difícil y no comprenden los ejercicios y a veces no prestan atención.

E3: Por la dificultad de las clase

E4: Porque generalmente no le entienden a los temas

E5: Creo que es la que más he copiado porque tiene dificultad...tiene mucha dificultad la verdad.

CÓDIGO:

A. POR NO ENTENDER LOS TEMAS

B. POR NO PRESTAR ATENCIÓN

C. DIFICULTAD DE LA CLASE

INTERPRETACION TERCERA PREGUNTA:

Es muy importante conocer la razón del por qué en estas asignaturas se da más la copia de tareas y la causa principal es que generalmente no le entienden a los temas o al contenido de

la tarea. Se menciona la dificultad de esas asignaturas y reconocen que muchas veces no entienden porque no prestan atención.

4. ¿Has prestado tu tarea para que la copien?

E1: Si

E2: Sí. Soy de las que más presta

E3: Si

E4: Ajá

E5: Si

CÓDIGO:

A. Si

INTERPRETACION CUARTA PREGUNTA:

Aquí también observo mucha sinceridad, todos contestaron que han prestado sus tareas para que sus compañeros las copien. Se observa una respuesta con mucho orgullo en la cual se explica que es de las alumnas que más presta tareas y al escucharla denota mucha satisfacción y orgullo.

¿Le has hecho la tarea específicamente a alguien? ¿Por qué si/no?

E1: No porque es como que le estoy haciendo la vida fácil

E2: No eso no

E3: Uhhhh. Depende. Si me pide el favor entonces si

E4: No hacérsela no. porque pienso que si uno les puede ayudar, pero tampoco hacerles todo el trabajo

E5: No, es que casi no piden que uno se la haga

CÓDIGO:

A. NO -----4

B. SI-----1

INTERPRETACIÓN QUINTA PREGUNTA:

Por las respuestas anteriores se puede observar que los alumnos prestan con bastante facilidad sus tareas, pero no es común que hagan directamente una tarea para otro, en sus respuestas se puede ver que consideran eso demasiado abuso, o comodidad. Piensan que es hacerles la vida demasiado fácil si encima se la hacen, pero siempre existe la posibilidad de hacer “el favor” si lo solicitan.

5 ¿Cuándo realizan trabajos grupales ¿incluyeron en el grupo a algún compañero que no haya trabajado, pero lo incluiste? ¿Por qué?

E1: Todo el tiempo, por compañerismo

E2: Si, eh... pues sinceramente sería por compañerismo, por no ser egoísta

E3: Si, eh... porque es amigo

E4: Si, generalmente porque nos da como lástima y después decimos y si se queda por nuestra culpa

E5: Si, también. Puede ser...a veces por lástimas, o porque la persona es demasiado buena, si eso sería.

CÓDIGO:

- A. Por compañerismo
- B. Por no ser egoísta
- C. Por lástima

INTERPRETACIÓN QUINTA PREGUNTA:

Todos los alumnos admitieron que han incluido a un compañero en un grupo de trabajo sin que este haya trabajado, lo interesante es ver las razones para incluirlo: compañerismo, amistad, lástima, remordimiento. Es importante ver que aquí se cumplen ciertas teorías de mi tesis sobre los comportamientos sociales, también la justificación del acto inmoral.

¿Alguna vez te incluyeron en el grupo sin haber trabajado?

E1: Si. Porque de una u otra manera necesitan mi ayuda por ejemplo aunque sea voy a cortar papel o pegar algo

E2: Si, por compañerismo

E3: Si, por la misma razón, por amistad

E4: No. Siento que soy la que hago todo el trabajo

E5: Si. La persona tiene lástima, es buena.

CÓDIGO:

- A. Si, por compañerismo -----1
- B. Si, por amistad.....1
- C. Si, por lástima.....1
- D. No.....1

INTERPRETACIÓN QUINTA PREGUNTA:

Como parte de las respuestas de la pregunta anterior en la que todos admiten haber incluido personas en el grupo que no trabajaron, aquí se observa que es una cuestión recíproca, porque también a ellos los incluyen sin haber trabajado. La razón para hacerlo es compañerismo, amistad y lástima. También consideran buena a una persona que realiza este tipo de favores.

6. ¿Alguna vez has pagado para que te hagan una tarea?

E1: Ahhh si, la verdad sí. Pues la del dibujo. Pues una vez nos pidieron una maqueta de una molécula y estaba difícil y mi grupo era malo, todo querían que yo lo hiciera, entonces busqué a una muchacha que es arquitecta y le gusta eso y no me cobra tan caro, me cobra pero poco, entonces solo les pedí el dinero y ella nos hizo el trabajo.

E2: No. Tal vez que he pagado los materiales, pero siempre, pagamos los materiales pero yo trabajo también

E3: Sí, he pagado para que me hagan un colash que era muy grande y no tenía tiempo de hacerlo, así que pedí el dinero a los del grupo y una chava de otro colegio me lo hizo, ella es bien creativa.

E4: Sí. A mí me da pereza hacerlas

E5: Si, cuando me toca trabajar con un grupo charrula hemos tenido que hacerlo. Las mujeres son mejores con los trabajos así manuales.

CÓDIGO:

A. SI.....4

B. NO.....1

INTERPRETACIÓN SEXTA PREGUNTA:

En su mayoría los alumnos expresan que han pagado para que les elaboren trabajos asignados como tareas, por la dificultad de los mismos o por falta de tiempo para elaborarlo, también porque los grupos de trabajo no son buenos para elaborar tareas manuales o de creatividad y tienen que pagar a otros para que se los hagan.

7. ¿Ha sucedido que hayas dejado de asistir a clases por no haber realizado una tarea solicitada para ese día?

E1: No, pero a veces si está en mi conciencia ¡ay no voy a ir porque muchas tareas; pero al final siempre vengo siempre las hago.

Si porque los profesores no las revisan y tal vez dicen: no esta vez no la voy a revisar porque voy a dar tema, entonces una vez no hice la tarea y era una tarea horrible y el profesor no la revisó y dio tema, entonces yo como que...

E2: No, nunca he hecho eso

E3: No

E4: No, me ha pasado eso

E5: Creo que sí, el año pasado, dije que estaba enfermo. El beneficio que obtuve es que me la revisaran después

CÓDIGO:

A. NO.....4

B. SI.....1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Antes de iniciar la entrevista estuve casi segura que las excusas falsas obtendrían puntajes altos, pero no fue así. La mayoría de alumnos no recurre a estas prácticas de dejar de asistir o inventar excusas para no realizar una tarea. Si obtuve una respuesta afirmativa en la cual el alumno explica que obtuvo mayor tiempo para hacer la tarea asignada.

8. ¿Cuáles consideras que son las razones personales, las tuyas cuando no has hecho una tarea, por qué razones no las has hecho?

E1: En mi casa no hay computadora y mi medio es el celular, y tengo que ir al internet a imprimir, entonces es como que...

Porque mis papás me dan liberamiento no es que ¡ay no puedes salir a la pulpe!, entonces yo le pido ayuda a las que tienen impresora y me dicen que no, entonces que amigas entonces yo me tengo que mover, me tengo que mover

E2: Uhhmm tal vez porque no tengo interés en hacerla. Tal vez no entendía la tarea también, no sé haraganencia.

E3: A veces me da pereza y no las hago y las vengo a hacer acá al colegio, otras porque no le entiendo

E4: A veces cansancio o cuando uno se enferma, como que mejor no las hago.

E5: Porque me pega flojera, no me siento motivado en algunas materias, lo que pasa es que estoy interesado haciendo otras, que luego se me olvidan otras. Y cuando ya las voy a hacer como que no le entiendo mucho...y no las hago pues. A veces no hay recurso y todo es más difícil

CÓDIGO:

A. FALTA DE RECURSOS.....	1-1
B. FALTA DE INTERÉS Y MOTIVACIÓN.....	1-1
C. PEREZA Y CANSANCIO.....	1-1-1
D. DEMASIADAS TAREAS.....	1
E. POR NO ENTENDER LA TAREA.....	1-1
F. FACILIDAD PARA HACERLAS EN LAS CLASES.	1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

La pereza y el cansancio son las razones de mayor peso para no hacer las tareas, aunque falta de recursos, (tema que no estaba siendo considerado en la investigación y es muy importante) falta de motivación y no entender la tarea son razones que también son bastante señaladas. La carga académica es otro factor mencionado. La facilidad para hacerla en la clase también es mencionada.

10. ¿Por qué causas externas que no tienen que ver con vos, con los profesores, la institución, los amigos? ¿por qué crees que se cometen actos de deshonestidad en la presentación de tareas? causas no asociadas a vos, ya no personales , sino asociada a los profesores o a la institución.

E1: Si porque bueno tenemos un profesor que dejaba un montón de tarea y cuestan pocos puntos y hay tareas que cuestan bastante y no son tan largas, entonces nos importa bastante que tengan mayor valor y a veces o sea hoy tengo cinco clases y en esas cinco clases solo tengo una tarea, pero para mañana hay cinco más.

E2: Si, tener muchas tareas, el tiempo no nos ajusta. La gavilla, la irresponsabilidad

E3: Que siempre las termino presentando y ganando los puntos, la copio siempre

E4: Cuando dejan tareas de un día para otro, eso sí es mucha carga, entonces mejor no las hacemos y le pedimos que nos dé más tiempo o cosas así

E5: Que si el profesor es malo explicando y si la tarea es extensa, dejar mucha tarea.

CÓDIGO:

A.CARGA EXTENSA DE TAREAS.....	1-1-1
B. FALTA DE EXPLICACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR.....	1-1
C. POCO VALOR DE LA TAREA.....	1
D. POCO TIEMPO DE ASIGNACIÓN DE LA TAREA.....	1-1
E. IRRESPONSABILIDAD Y GAVILLA.....	1
F. FACILIDAD PARA COPIARLAS.....	1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

La carga extensa de tareas es la causa de mayor relevancia dentro de las respuestas, seguidas del poco tiempo con el que disponen para realizar el trabajo (por la asignación de

tareas de un día para otro) el poco valor que tienen las tareas también hacen que le resten importancia, la facilidad para copiarlas en la clase es otra teoría que se aplica (la ley del mínimo esfuerzo), un alumno menciona las gavillas y el ser irresponsable.

11. ¿Me puedes explicar si alguna vez te has sentido desanimado o desmotivado a hacer tu tarea porque sabes que la puedes venir a copiar aquí y es más rápido y fácil copiarla?

E1: Mate, porque yo digo no es que matemáticas es como que no le entiendo entonces ponerme a hacerlo. Y tal vez tengo muchas cosas que hacer y menos en último no es que dejan solo dos tarea, dejan en todas las clases, entonces como no, mate allá la hago, hasta a mis compañeras les digo esta se hace aquí.

E2: Si una o dos veces, no es siempre

E3: Si, es más fácil copiarla

E4: No, nunca me ha pasado, siempre trato de hacerlas en la casa, mucha pérdida de tiempo

E5: Bueno, si la clase toca a la primera hora yo la hago en mi casa, pero si toca a la última hora puedo llegar y copiarla

CÓDIGO:

A. Sí, me ha pasado..... 4

B. No me ha pasado..... 1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

La mayoría de alumnos tienden a imitar las conductas de sus pares (Bandura) se comprueba también que buscan el menor coste y el mayor beneficio, es por esa razón que la vienen a hacer al colegio, aunque hay excepciones si la tarea hay que entregarla a la primera hora, también aducen que tienen sobrecarga de tareas y buscan la facilidad de copiarlas.

12. ¿Has prestado tu tarea solo para ser aceptado en el grupo, o por quedar bien con algún compañero o simplemente por qué de no hacerlo perderías amigos? Te ha pasado

E1: A veces por quedar bien, pero lo más es porque no me gusta ser mala persona, yo sé que es malo, porque estoy haciendo acomodada a la otra persona y está mal prestar la tarea, hasta el profesor lo dice, pero total ella no va a aprender nada y yo si aprendí

E2: No

E3: No

E4: Si, a veces me siento presionado o comprometido a prestarla porque si no te ganas enemigos.

E5: No, si no puedo pues no la presto, tienen que entender

CÓDIGO:

A. SI..... 2

B. NO.....3

C. A VECES.....1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Manifiestan en su mayoría que no sienten presión social, pero en las respuestas anteriores lo hacen por amistad y compañerismo que es lo mismo, para agradar aunque no se dan cuenta y consideran que no lo hacen para agradar a otros. El alumno que expresa sentirse presionado reconoce que de no hacerlo se ganaría enemigos.

13. Si observas a alguno de tus compañeros realizando un acto de deshonestidad (copiar tareas, prestar tareas, pagar por tareas ¿Qué haces? ¿Lo delatas?

E1: No, me callo, porque o sea ahí en mí influye Dios, o sea el ve su acto, así como lo puede ver el mío cuando chepeo en examen, o sea Dios lo ve y con quien va a rendir es conmigo no con los demás, entonces yo no soy nadie para ¡ay estaba haciendo eso ¡ hay compañeros que sí lo son , pero no. El alumno que delata es visto como chismoso.

E2: Los observo voy les digo que pongan un poquito de más responsabilidad, o sea es normal que vengan a copiarse la tarea. No le digo al profesor, por amistad, porque es un lazo fuerte que hay entre compañeros

E3: No lo delataría. Yo pienso que cada uno tiene su honestidad, cada uno tiene que saber que es lo malo y que es lo bueno

E4: No, no, porque yo lo hago también y no me gusta meterme

E5: ¿Qué ganaría yo? Nada

CÓDIGO:

A. ACONSEJO.....1

B. GUARDO SILENCIO.....4

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

La mayoría de los alumnos guardan silencio ante actos deshonestos por múltiples razones una es la forma en la que es considerado el alumno que delata (visto como chismoso), la amistad, compañerismo, por hacer lo mismo e incluso mencionan la influencia de Dios.

14. ¿Crees que es un acto de amistad prestar o hacerle la tarea a un compañero? ¿Por qué?

E1: No. se la presto, pero siempre la presentan mal, porque es feo prestarla aquí cuando es una tarea enorme, por ejemplo jamás le podría prestar yo esta tareota (muestra su cuaderno).

E2: Tal vez

E3: Sí. Es que si yo me llevo bien con alguien y miro que está haciendo otra tarea o está ocupado y me dice: mirá ayúdame con esto yo le puedo ayudar, pero si no me llevo mucho cheque no

E4: No, no lo considero

E5: No, sería más personal, si se las quieres hacer

CÓDIGO:

A. NO.....2

B. TAL VEZ.....2

C. SI.....1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Los alumnos tienen percepciones bastante contradictorias al explicar en sus respuestas anteriores que las prestan por compañerismo y amistad, pero al preguntarles si prestar tareas es un acto de amistad muchos dicen que no, interpreto que tiene que ver con el hecho de saber que no es un beneficio real para el amigo.

15. ¿Consideras egoístas a los compañeros que nunca prestan sus tareas?

E1: No. él sabe lo que se mató y dársela fácil a la otra persona, es como si perdí mi tiempo para que este solo venga a comerse la comida que yo cociné

E2: No, no porque si no prestan su tarea es porque tienen sus razones, no quieren que comparen el trabajo y les caiga la culpa a ellos.

E3: No, porque se esforzaron en hacerla y para que otro solo la venga a copiar, algunos piensan así otros no.

E4: No, no lo considero porque pienso que ellos se han esforzado bastante entonces, si uno puede, los otros también tienen que poder. Si no prestan su tarea es porque tienen sus razones, no quieren que comparen el trabajo y les caiga la culpa a ellos.

E5: En un sentido si, pero también tiene razón

CÓDIGO:

A. NO LO CONSIDERO EGOÍSTA.....4

B. SI LO CONSIDERO EGOÍSTA.....1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

En la mayoría de las respuestas de los alumnos consideran que no es egoísta el alumno que no presta sus tareas, por el contrario lo consideran justo porque reconocen que se mató y dársela fácil a la otra persona no es justo, también entienden que es una forma de evitar problemas con los maestros si descubren que las prestan.

16. ¿Tomas en cuenta la personalidad o tipo de docente al momento de copiar o no copiar la tarea? ¿El tipo de personalidad del docente?

E1: Si, porque hay profesores que si se dan cuenta de las tareas, o sea tienen lo mismo, y entonces yo como ¡uyyyy!

E2: No, no mucho porque los profesores así son no se dan cuenta, cuando revisan la tarea no la leen

E3: No, no es importante

E4: Si, bastante. Con la de diseño, porque ella es bien cuidadosa con las tareas, ella observa que nadie tenga lo mismo que la otra persona

E5: Si, si es bien estricto si porque se va a fijar en muchas cosas, pero si no, si está tranquilo se puede copiar con él.

CÓDIGO:

A. SI.....3

B. NO.....2

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

El tipo de docente o personalidad del docente que era una de las teorías dentro de mi tesis es importante para que algunos alumnos se abstengan de copiar las tareas, porque existe cierto

temor a los castigos. Explican que cuando el docente es cuidadoso evitan este tipo de conductas, y tienen la percepción de que el docente tranquilo deja pasar estas acciones.

17. ¿Qué tipo de tarea que asignan es más fácil de copiar?

E1: Mate (se ríe)... y yo sigo con mate, porque es un solo resultado y el resultado les tiene que dar a todos igual, pero es difícil encontrar que sean la misma tarea, porque el profe. Benjamín ahorita no puede saber si yo copié la tarea de mi compañera o ella me la copió a mí, porque la podemos decorar de diferentes maneras, es depende la habilidad del alumno de como haga el chanchullo.

E2: La de matemáticas, porque todas las respuestas son iguales, química, se presta también para que la copien

E3: Matemáticas, son ejercicios.

E4: Matemáticas

E5: Las de mate y las de Física

CÓDIGO:

A. MATEMÁTICAS (EJERCICIOS).....	5
B. QUÍMICA.....	1
C. FÍSICA.....	1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

El tipo de tarea más fácil para ser copiado según los alumnos es matemáticas (ejercicios) porque solo requieren respuestas iguales para todos. Química y física también se mencionan porque los resultados tienen que ser iguales para todos.

¿Qué tipo de revisado se presta más para que copien las tareas?

E1: A como con el sello es más fácil porque es pum pum y pasa el otro ni mira, pero cuando están revisando y mirando es diferente, pero es más fácil con el sello y aparte que nadie se los va a falsifica

E2: Hay cierto profesores que ellos lee, y tienen en mente una y si ven algo parecido pueden regañarlo o pueden bajar los puntos al alumno, pero la culpa no le cae al que la revisó de segundo sino que al que la revisó de primero

E3: Es que ni las revisan solo le ponen sellos, solo miran que hayan espacios llenos y ponen revisado, entonces ellos saben que se copian

E4: O sea el que no es muy específico cuando revisa si solo colocan el revisado

E5: En general, ellos ponen un sello, no leen la tarea, solo ponen sello, no se fijan.

CÓDIGO:

A. CON EL SELLO O REVISADO.....	3
B. CUANDO NO LEEN	2

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Los alumnos conocen los maestros que solo colocan el sello y no leen el contenido de la tarea, para ellos este tipo de comportamiento por parte del docente se presta para que les resulte fácil copiar tareas. Entre los comentarios que hacen está el hecho de revisar únicamente que los espacios estén llenos para colocar el revisado.

18. Y ¿Crees que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea? Que se han dado cuenta y lo dejan pasar.

E1: Si, porque quien aprende es uno, ellos ya están hechos y derechos, entonces ustedes son los que no van a aprender.

E2: Creo que si

E3: Algunos pues como el de matemáticas si se fija bien quien se copia. A la mayoría no la revisan y no le conviene, entonces no se fija.

E4: si, si hay algunos. Porque saben que al final el que se perjudica es uno, uno no aprende

E5: En algunas ocasiones, hay unos profesores que revisan y dicen: yo me fijo que la están copiando, pero yo los dejo, después van a ver.

CÓDIGO:

A. SI.....4

B. A VECES..... 1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

La percepción de que al docente no le importa que se copien las tareas es bastante elevada. Incluso manifiestan que aun dándose cuenta dejan pasar este tipo de actos.

19. ¿Qué castigo impuesto por el profesor evitaría que vos copiaras las tareas? Algo que el profesor imponga que haría que vos no copies la tarea, aunque tengas la oportunidad, pero no la copias porque hay un tipo de castigo...

E1: Que nos sancionen, que si cuesta diez punto la tarea, no me de los diez punto y pierda y no me los va a reponer, porque hay profesores que dicen, bueno tráigala mañana sino la hizo, pero si ese profesor dice si no la traen hoy o la tienen igual que el compañero pierden los punto y no la van a recuperar. Entonces ahí es como que mejor la hago.

E2: Que él se dé cuenta y me cancele el sello o se le ocurra levantarme un acta

E3: Que me haga un reporte o que le hable a mi mamá

E4: Que baje los puntos de todas esas tareas

E5: Que llame a mis papás.

CÓDIGO:

A. PERDIDA TOTAL DE LA TAREA..... 3

B. LEVANTAMIENTO DE ACTA/REPORTE ESCRITO..... 2

C. CITAR A LOS PADRES..... 2

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Existe el temor de ser descubierto por el docente y que le baje puntos del total de la tarea al darse cuenta del fraude, también existen sanciones como levantamiento de acta o reportes, citar a los padres que evitarían este tipo de actos. Se puede observar que los castigos causan temor y hacen que un alumno se abstenga de realizar cierto tipo de conductas.

20. ¿Hay un reglamento que hable sobre actos de deshonestidad en la presentación de tareas y aquí en el colegio? Lo has escuchado, lo has visto, oído alguna vez.

E1: No está en un reglamento en una tabla o algo así, pero la profesora de inglés fue lo primero que dijo que no quería que cepeáramos porque eso nos afecta a nosotros mismos

E2: No sé, creo que no. No he leído ni escuchado nada de eso

E3: Eso si no sé

E4: No sé

E5: No

CÓDIGO:

A. NO EXISTE.....2

B. NO SÉ SI EXISTE.....3

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

No saben si existe un reglamento institucional que mencione o sancione este tipo de conductas, no han leído o escuchado acerca de esto.

¿Pero... algún reglamento institucional, nunca lo has leído?

E1: No, al menos yo no

E2: Nunca he escuchado de eso

E3: No

E4: No eso nunca

E5: No, no se de eso.

21. ¿En las diferentes asignaturas te recuerdan la honestidad en la presentación de tareas? Normalmente ¿cuándo lo hacen?

E1: Si, cuando dan la rúbrica

E2: No, tal vez en algunas clases... ahí si.... Cuando dejan tareas grandes dicen: o lo hacen en computadora o a mano, pero preferiblemente a mano y ahí si lo leen porque se los llevan ellos y los revisan.

E3: Si.... La de matemáticas dice que si nos va a ir mal en el examen y tienen razón a la mayoría de los que copian les va mal

E4: Si, cuando miran que todos los alumnos tienen una misma tarea es que comienzan a decir que no debemos hacer eso, que tenemos que ser honestos y hacer nuestras propias tareas.

E5: Casi siempre la verdad es muy seguido que dicen que no tienen que copiar la tarea, si porque si copio tarea sufro la pérdida y eso se refleja en el examen, luego no entiende nada en examen de los ejercicios.

CÓDIGO:

- A. SIEMPRE..... 3
B. CASI SIEMPRE..... 2

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Dentro del aula de clase en cada asignatura se les recuerda constantemente sobre la honestidad en la presentación de tareas. Normalmente les recuerdan este tema cuando asignan tareas, cuando observan actos de deshonestidad, les advierten constantemente que esto les perjudicará en el examen.

22. ¿Cuál crees que sería la razón por la que no copiarías una tarea?

E1: Porque voy a saber que esa tarea es importante que deba de aprender, porque las tareas para eso son para que uno diga, es como los profesores nos dejan descubrir algo que tal vez ellos no nos lo dan. Por ejemplo en biología hay temas importantes que uno yo lo investigo, yo lo hago. Quiero aprender.

E2: Que tengo que aprender a ser responsable

E3: Porque no me quede tiempo o porque el profesor de la otra clase sepa que estoy copiando y me decomise la tarea que copio.

E4: Cuando tenga bastante tiempo, por esa razón yo si haría todas las tareas y nunca copiaría

E5: Quizás me sienta mal con la conciencia porque no aprendí algo que debería saber.

CÓDIGO:

- A. POR NECESIDAD DE APRENDER..... 2
B. POR ESPONSABILIDAD..... 1
C. MAYOR TIEMPO DISPONIBLE..... 1
D. TEMOR A SER DESCUBIERTO..... 1

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Los recordatorios constantes de parte de los maestros han hecho conciencia en el hecho de la importancia de las tareas para reforzar el aprendizaje o descubrir y aprender a través de investigaciones contenido necesario, o el solo hecho de reforzar un contenido útil que debe manejar son las principales razones para abstenerse. Aunque ligado a esto encontramos el valor de la responsabilidad y el tener mayor tiempo para realizar todas las asignaciones solicitadas por el docente. Esta también el temor a ser descubierto copiando la tarea de una asignatura durante las horas de clase de otra asignatura.

23. De las siguientes razones para abstenerse para cometer actos de corrupción en la presentación de tareas que mencionaré a continuación ¿cuáles son las más relevantes para ti? (priorizar 1=primera, 2= segunda, 3=tercera, 4=cuarto, 5=quinta)

E1:

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto		X			
Culpabilidad e insatisfacción personal					X
Temor a los castigos impuestos				x	
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)	X				

Recordatorios constantes por parte del docente			X		
--	--	--	---	--	--

E2:

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto	x				
Culpabilidad e insatisfacción personal			x		
Temor a los castigos impuestos				x	
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)		x			
Recordatorios constantes por parte del docente	x				

E3:

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto		x			
Culpabilidad e insatisfacción personal	x				
Temor a los castigos impuestos			x		
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)				x	
Recordatorios constantes por parte del docente					x

E4:

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto		x			
Culpabilidad e insatisfacción personal			x		
Temor a los castigos impuestos	x				
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)				x	
Recordatorios constantes por parte del docente					x

E5:

Razones para abstenerse de cometer actos de corrupción	1	2	3	4	5
Temor a ser descubierto			x		
Culpabilidad e insatisfacción personal	x				
Temor a los castigos impuestos				x	
Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)					x
Recordatorios constantes por parte del docente		x			

CÓDIGO:

- A. Temor a ser descubierto
- B. Culpabilidad e insatisfacción personal
- C. Temor a los castigos impuestos
- D. Tipo de profesor (respeto, consideración, empatía)
- E. Recordatorios constantes por parte del docente

INTERPRETACIÓN PREGUNTA:

Las principales razones para abstenerse de cometer actos de deshonestidad en la presentación de tarea son la culpabilidad o insatisfacción personal, seguida temor a ser descubierto. En último lugar los recordatorios constantes considerados como los menos relevante para abstenerse de cometer actos de corrupción en la presentación de la tarea.

Anexo 7: Investigación cuantitativa: Encuesta alumno



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
“Encuesta de Opinión sobre la honestidad en los deberes escolares”
ESTUDIANTES



INTRODUCCIÓN:

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información sobre la deshonestidad en los deberes escolares. Consta de una serie de preguntas, le solicitamos su apoyo contestando cada una de ellas de manera que la respuesta que proporcione sea sincera. La información que se recabe tiene por objeto la realización de un trabajo de investigación relacionado con dichos aspectos.

No hace falta su identidad personal en el instrumento, solo es de interés los datos que pueda aportar y la colaboración que pueda brindar para llevar a feliz término la presente recolección de información. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario son anónimas.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración al participar en este estudio.

DATOS GENERALES

1. Sexo: 1) Femenino ☐ 2. Masculino ☐	2. Jornada en la que estudia: 1. Matutina ☐ 2. Vespertina ☐	¿Cuántos años cumplidos tiene?: _____
--	--	--

INSTRUCCIÓN:

En las proposiciones o preguntas que se presentan a continuación responda según su experiencia o apreciación:

1. Asegúrese de marcar una sola alternativa a cada proposición.
2. Por favor no deje ningún ítem sin responder para que exista una mayor confiabilidad en los datos recabados.
3. Conteste de manera honesta.
4. Tómese su tiempo.
5. Todas las respuestas son muy valiosas, ya que no existen respuestas incorrectas.
6. Si surge alguna duda consulte al encuestador.

SECCIÓN 2

A continuación, se presentan varias conductas y acciones descritas que pueden haberle ocurrido en su entorno académico, para ello lea atentamente cada una de las frases que se presentan y marque con una equis (X) la opción que mejor represente la frecuencia con la que se llevan a cabo los diferentes actos deshonestos según su opinión:

	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
15. He prestado mi tarea para que la copien.				
16. He incluido a un compañero (a) en un grupo sin que este haya trabajado.				
17. Le he hecho la tarea a un compañero (a).				
18. Me han pagado por hacer una tarea.				
19. He copiado la tarea de un compañero.				

20. He pedido que me incluyan en un grupo sin haber trabajado.				
21. He pagado para que me hagan una tarea.				
22. He presentado como propio un trabajo hecho por otra persona.				
	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
23. He dejado de asistir a clase o he presentado una excusa falsa para obtener mayor tiempo para hacer el trabajo asignado.				
24. He falsificado los revisados o firma de un profesor(a) en un trabajo o tarea.				
25. Presenté como propio un trabajo que encontré en internet.				
26. Copié una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor.				
27. Sustraje un cuaderno o libro de un compañero (a) y lo presenté como propio.				
28. Envié o recibí una tarea o trabajo por WhatsApp, Messenger, Facebook, etc. Haciéndola pasar como propia aun cuando no lo era.				

SECCIÓN 3

De las siguientes proposiciones, marque con una equis (X) la opción que mejor represente su opinión en cuanto a las razones que considera más importantes para cometer acciones deshonestas en la elaboración y entrega de tareas o trabajos académicos.

	De acuerdo	En desacuerdo
29. Necesidad de obtener una buena calificación / o mejorar la nota		
30. No entender el tema o la tarea asignada.		
31. No contar con los recursos o materiales para hacer la tarea (internet, libros, impresora, etc.)		
32. Falta de tiempo para cumplir con todas las asignaciones.		
33. Falta de motivación e interés en la asignatura		
34. Pereza y/o cansancio		
35. Falta de convicción propia de la necesidad de aprender		
36. La mayoría de compañeros lo hacen.		
37. Aceptación en el grupo.		
38. Por amistad, compañerismo, solidaridad, para mantener una buena relación con los demás compañeros (as).		
39. Amenazas o chantaje de parte de un compañero(a).		
40. Los maestros no dan claras las instrucciones		
41. Los maestros asignan trabajos que no explican en clase		
42. El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo		
43. Exceso de tarea/ fuerte carga académica		
44. Personalidad del docente		
45. Los maestros no revisan las tareas		

46. Tener la percepción de que a los maestros no les importa si la copio.		
47. Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo.		
48. Seguridad de no ser descubierto		

SECCIÓN 4

De las siguientes estrategias para reducir algunas prácticas en la presentación de tareas que a continuación se le presentan, marque con una equis (x) en la opción que mejor represente su opinión, en cuanto a las recomendaciones que usted haría a los (as) maestros (as) para que sean utilizadas en la reducción de dichas prácticas deshonestas.

	Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada
49. Reglamentos académicos institucionales que sean socializados con los alumnos.			
50. Diseño de tareas individuales para la casa que no puedan ser copiadas.			
51. Castigos severos que sancionen este tipo de conductas.			
52. Control y vigilancia por parte del docente en la revisión de tareas.			
53. Recordatorios constantes por parte del docente.			
54. Campañas informativas y de sensibilización acerca de cómo desarrollar prácticas académicas correctas.			

SECCIÓN 5

A continuación, se presentan varias conductas o acciones, para ello lea atentamente cada una de ellas y marque con una equis (x) en la opción que mejor represente su valoración sobre la gravedad de dichas acciones según las opciones que se le presentan.

	Fraude grave	Fraude moderado	Fraude leve	No es fraude
55. Prestar mi tarea para que la copien				
56. Incluir a un compañero (a) en un grupo de trabajo sin que este haya colaborado				
57. Hacer la tarea a un compañero (a)				
58. Cobrar para hacer una tarea a un compañero (a)				
59. Copiar la tarea de un compañero				
60. Pedir que me incluyan en un grupo sin haber trabajado				
61. Pagar para que me hagan una tarea				
62. Presentar como propio un trabajo hecho por otra persona.				
63. Dejar de asistir a clase o he presentado una excusa falsa para obtener mayor tiempo para hacer el trabajo asignado.				
64. Falsificar los revisados o firma de un profesor(a) en un trabajo o tarea.				
65. Presentar como propio un trabajo que encontré en internet.				
66. Copiar una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor.				
67. Sustraer un cuaderno o libro de un compañero (a) y presentarlo como propio.				
68. Amenazar a un compañero (a) para que me preste la tarea.				

SECCIÓN 6

A continuación, se presentan varias conductas o acciones, para ello lea atentamente cada una de ellas y marque con una equis (x) en la opción que mejor represente las acciones realizadas por el profesor al descubrir que un trabajo o tarea de un alumno ha sido copiada o elaborada por otra persona.

	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
69. Suspender la tarea o trabajo				
70. Repetir el trabajo y entregarlo después por el mismo puntaje				

71. Repetir el trabajo y entregarlo después por menos puntaje				
72. Advertencia (advirtió verbalmente)				
73. Reporte por escrito				
74. Citar a los padres				
75. No realizar nada (no tomar ninguna medida)				

SECCIÓN 7

A continuación, se le presentan una serie de preguntas, para ello lea atentamente cada una de ellas y marque con una equis (x) la opción que represente su respuesta.

	Si	No
76. ¿Conoce algún reglamento disciplinario institucional que hable sobre las sanciones para actos deshonestos en la presentación de tareas o trabajos académicos?		
77. ¿Ha informado al docente que otro estudiante ha cometido deshonestidad en su tarea o trabajo académico?		
78. Si observara un acto deshonesto en la elaboración de tareas escolares o trabajos asignados, ¿usted informaría al docente?		

SECCIÓN 8

De las siguientes asignaturas que a continuación se le presentan, marque con una equis (x) la o las asignaturas en que he copiado tareas y en las que he proporcionado tareas para que las copien.

Asignatura	He copiado tareas	He dado tareas para que las copien
Matemáticas		
Química		
Física Elemental		
Lengua y Literatura		
Lógica simbólica		
Inglés		
Introducción a la economía		

Anexo 8: Investigación cuantitativa: Encuesta Docente



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

“Encuesta sobre la deshonestidad en los deberes escolares”

Docentes



INTRODUCCIÓN:

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información sobre la deshonestidad en los deberes escolares. Consta de una serie de preguntas, le solicitamos su apoyo contestando cada una de ellas de manera que la respuesta que proporcione sea sincera. La información que se recabe tiene por objeto la realización de un trabajo de investigación relacionado con dichos aspectos.

No hace falta su identidad personal en el instrumento, solo es de interés los datos que pueda aportar y la colaboración que pueda brindar para llevar a feliz término la presente recolección de información. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario son anónimas.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración al participar en este estudio.

1. DATOS GENERALES

1. Sexo:	2. Jornada en la que labora:	Asignatura que imparte:
1) Femenino ☐	1. Matutina ☐	_____
2. Masculino ☐	2. Vespertina ☐	_____

INSTRUCCIÓN:

En las proposiciones o preguntas que se presentan a continuación responda según su experiencia o apreciación

1. Asegúrese de marcar una sola alternativa a cada proposición.
2. Por favor no deje ningún ítem sin responder para que exista una mayor confiabilidad en los datos recabados.
3. Conteste de manera honesta.
4. Tómese su tiempo.
5. Las respuestas son muy valiosas, ya que no existen respuestas incorrectas.
6. Si surge alguna duda consulte al encuestador.

SECCIÓN 2

A continuación, se presentan una serie de conductas y acciones realizadas por los alumnos en su entorno académico, para ello lea atentamente cada una de las frases que se presentan y marque con una equis (X) la opción que mejor represente la frecuencia con la que se llevan a cabo los diferentes actos deshonestos según su opinión:

	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
1. Prestan la tarea para que la copien.			
2. Incluyen a un compañero (a) en un grupo de trabajo sin que este haya colaborado.			
3. Le hacen la tarea a un compañero (a).			
4. Pagan para que les hagan una tarea o un trabajo			
5. Copian la tarea de un compañero.			
6. Dejan de asistir a clase o presentan una excusa falsa para obtener mayor tiempo para hacer el trabajo asignado.			
	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
7. Falsifican los revisados o firma de un profesor(a) en un trabajo o tarea.			
8. Presentan como propio un trabajo que encuentran en internet.			
9. Copian una o varias ideas de un texto o libro sin citar a su autor.			
10. Sustraen un cuaderno o libro de un compañero (a) y lo presentan como propio.			

SECCIÓN 3

De las siguientes proposiciones, marque con una equis (X) la opción que mejor represente su opinión en cuanto a las causas para cometer acciones deshonestas en la elaboración y entrega de tareas o trabajos académicos por parte del alumno.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
11. Necesidad de obtener una buena calificación o mejorar la nota				

12. No entender el tema o la tarea asignada.				
13. No contar con los recursos o materiales para hacer la tarea (internet, libros, impresora, etc.)				
14. Falta de tiempo para cumplir con todas las asignaciones.				
15. Falta de motivación e interés en la asignatura				
16. Pereza y/o cansancio				
17. Falta de convicción propia de la necesidad de aprender				
18. Los maestros no dan claras las instrucciones.				
19. Los maestros asignan trabajos que no explican o enseñan en clase.				
20. El tipo de evaluación o tarea se presta para copiarlo				
21. Exceso de tarea/ fuerte carga académica.				
22. Personalidad del docente.				
23. Los maestros no revisan las tareas minuciosamente.				
24. Los alumnos tienen la percepción de que a los maestros no les importa si la copian la tarea				
25. Falta de castigos fuertes con consecuencias a largo plazo.				
26. Seguridad de no ser descubierto.				
27. Falta de un reglamento institucional				
28. Grupos de alumnos demasiado numerosos que dificulta la revisión de tareas.				

SECCIÓN 4

De las siguientes razones para dejar pasar un acto de deshonestidad en la presentación de una tarea o trabajo asignado que a continuación se le presentan, marque con una equis (x) en la opción que mejor represente su opinión o experiencia:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
29. Por falta de evidencias contundentes.				
30. Por falta de apoyo institucional.				
31. Falta de tiempo para darle seguimiento al caso.				
32. Por la incomodidad que ocasiona la confrontación.				
33. Por desconocimiento del procedimiento.				
34. Para evitar problemas mayores con los estudiantes y padres.				
35. Por la presión para que pasen los alumnos.				
36. Por la frecuencia de este tipo de conductas.				
37. Por miedo a las repercusiones de los alumnos				

SECCIÓN 5

A continuación, se presentan una serie de preguntas sobre las prácticas académicas que favorecen la deshonestidad en las tareas escolares, para ello lea atentamente cada una de ellas y marque con una equis (x) en la opción que represente su opinión o experiencia.

	Si	No	No sabe
38. ¿Considera que el tipo de evaluación, el tipo de tarea y forma de revisarla se presta para ser copiada?			
39. ¿Cree que hay docentes a los que no les importa si se copian la tarea?			
40. ¿Los maestros se coordinan para solicitar tareas?			

41. ¿Conoce un reglamento institucional que aborde en alguno de sus apartados el tema de deshonestidad en la presentación de tareas y sus respectivos castigos?			
42. ¿Les recuerda con frecuencia a los alumnos sobre la honestidad en la presentación de tareas?			
43. ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en la que observó que el alumno copió o que no fue él el que realizó la tarea?			
44. ¿Alguna vez ha dejado pasar algún incidente en el que observó que el alumno copió de internet o un libro una tarea y la presentó como propia?			
45. ¿Tiene un sistema especial o personal utilizado en clase para prevenir y castigar la deshonestidad en la presentación de tareas?			

SECCIÓN 6

De las siguientes estrategias que se pueden implementar para reducir las prácticas deshonestas en la presentación de tareas que a continuación se le presentan, marque con una equis (x) en la opción que mejor represente su opinión:

	Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada
46. Reglamentos académicos con normativas que sancionen este tipo de conductas.			
47. Diseño de tareas para la casa que no puedan ser copiadas.			
48. Castigos severos que sancionen este tipo de conductas.			
49. Control y vigilancia por parte del docente.			
50. Recordatorios constantes por parte del docente.			
51. Campañas informativas y de sensibilización acerca de cómo desarrollar prácticas académicas correctas.			

SECCIÓN 7

A continuación, se presentan varias conductas o acciones, lea atentamente cada una de ellas y marque con una equis (x) en la opción que mejor represente la frecuencia de las acciones que usted realiza al descubrir que un trabajo o tarea de un alumno ha sido copiada o elaborada por otra persona.

	Frecuentement e	Algunas veces	Nunca
52. Suspender la tarea o trabajo			
53. Repetir el trabajo y entregarlo después por el mismo puntaje			
54. Repetir el trabajo y entregarlo después por menos puntaje			
55. Advertencia (advirtió verbalmente)			
56. Reporte por escrito			
57. Citar o llamar a los padres			
58. No realizar nada (no tomar ninguna medida)			

59. Otro procedimiento: _____

1. Juicio de Expertos

Respetado juez: usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento sobre “**Deshonestidad en las tareas escolares**”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de esto sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa educativa. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombre y apellido de juez: _____

Formación Académica: _____

Área de experiencia profesional: _____

Tiempo _____ **Cargo actual:** _____

Institución: _____

Objetivo de la investigación: Comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva de los alumnos y de los docentes del segundo año de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de quince institutos públicos del Departamento de Francisco Morazán, Municipio del Distrito Central, matriculados durante el año 2019.

Objetivo del juicio de expertos: Evaluar si la encuesta mide los constructos de la investigación.

Instrucción: De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems del instrumento según corresponda.

Aspectos generales

El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	Si	No
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta sugiera los ítems a añadir.		

Criterios a evaluar

Categoría	Calificación	Indicador	Observación
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.	
	2. Bajo nivel	Los ítems miden aspectos de la dimensión, pero no corresponden con la medición.	
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.	
	4. Alto con el criterio	Los ítems son suficientes.	
Claridad Las palabras se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio.	El ítems no es claro	
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastante modificación o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.	
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	
	4. Alto con el criterio	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada	
Coherencia Las palabras tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.	
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.	
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.	
	4. Alto con el criterio	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.	

Relevancia Las palabras son esenciales o importantes es decir que debe ser incluidas	1. No cumple con el criterio.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia pero otra ítem puede estar midiendo mejor lo que mide este..
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto con el criterio	El ítem es muy relevante y debe ser incluida en la prueba.

Validado por: _____ Firma: _____

Correo electrónico: _____ Fecha: _____

FUENTE: Escobar -Pérez, J.; Cuervo-Martínez, Ángela. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su Utilización. Avances en Medición, 6, 27-36.

2. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la Licda. Laura Castro Reaños, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

El objetivo de este estudio es comprender el fenómeno de la deshonestidad en la presentación de tareas escolares desde la perspectiva de los alumnos y de los docentes del segundo año de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de quince institutos públicos del Departamento de Francisco Morazán, Municipio del Distrito Central, matriculados durante el año 2019.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una encuesta, sobre deshonestidad en las tareas escolares. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la

entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por_____.

He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es_____

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Nombre del Participante
(En letras de molde)

Firma del Participante

Fecha

3. Autorización por parte de los institutos seleccionados para la aplicación de instrumentos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Tegucigalpa, MDC., Honduras, C.A.



Oficio No. DPG-085-2019

12 de junio de 2019

Licenciado
LEONIDAS MONCADA
Director
Instituto Blanca Adriana
Su oficina

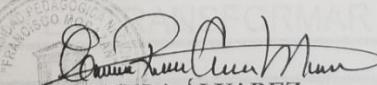
Estimado Licenciado Moncada:

Reciba un atento y cordial saludo de parte de la Dirección de Postgrado de la UPNFM. Por este medio le solicito su valiosa colaboración para permitirle a la Licenciada **Laura Estela Castro Reños**, con Registro No. 0801197807078, estudiante de la VIII Promoción del Programa de Estudios de Maestría en Investigación Educativa imparte la Dirección de Postgrado, pueda brindarle las condiciones para la aplicación de encuestas a los estudiantes y docentes de ese Centro de Estudios, datos que serán utilizados únicamente para su Tesis de Investigación **“La deshonestidad en la presentación de tareas escolares en educación media: desde la perspectiva de estudiantes y profesores”**.

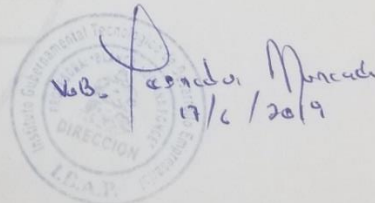
Agradeciendo su colaboración.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


DRA. ESTELA ÁLVAREZ
Directora de Postgrado

c: Lic. Laura Castro
Maestría en Investigación Educativa
c: Archivo
/rcm.



“2019: Año del trigésimo aniversario de la conversión de la ESP-UPNFM”

Edificio N° 13, 4° piso, calle el Dorado Frente a Mall Plaza Miraflores
Tel (Fax). 2235-7816 - 2235-7837 (ext. 1236)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Tegucigalpa, MDC., Honduras, C.A.



Dirección
de Postgrado

Oficio No. DPG-159-2018

13 de agosto de 2018

Máster
DIEGO SUAZO
Director
Centro de Investigación e Innovación Educativas
Su oficina

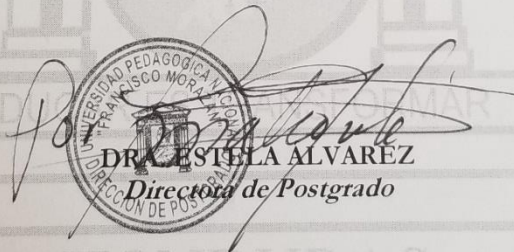
Estimado Máster Suazo:

Reciba un atento y cordial saludo de parte de la Dirección de Postgrado de la UPNFM. Por este medio le solicito su valiosa colaboración para permitirle a la Licenciada **Laura Estela Castro Reaños**, con Registro No. 9910138, estudiante de la VIII Promoción del Programa de Estudios de Maestría en Investigación Educativa imparte la Dirección de Postgrado, pueda brindarle las condiciones para la aplicación de encuestas a los estudiantes y docentes de ese Centro de Estudios, datos que serán utilizados como trabajo de investigación en el Módulo MIE-570: Metodología de Investigación III.

Agradeciendo su colaboración.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


DRA. ESTELA ALVAREZ
Directora de Postgrado

c: Lic. Laura Castro
Maestría en Investigación Educativa
c: Archivo
/rcm.

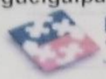
	
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FCO MORAZÁN	
DIRECCIÓN CIE	
RECIBIDO POR	<u>ANA</u>
FECHA	<u>13/08/18</u> HORA <u>10:15 AM</u>
TELÉFONOS 2232-2569	

"2018: Año del fortalecimiento de la calidad, equidad y pertinencia en la UPNFM".

Edificio N° 13, 4° piso, calle el Dorado Frente a Mall Plaza Miraflores
Tel (Fax). 2235-7816 - 2235-7837 (ext. 1236)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Tegucigalpa, MDC., Honduras, C.A.



Dirección
de Postgrado

Oficio No. DPG-085-2019

12 de junio de 2019

Licenciada
LIZETH SUYAPA NAVARRO
Directora
Instituto Mixto Hibuera
Su oficina

Estimada Licenciada Navarro:

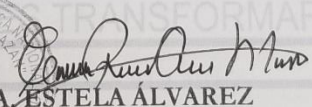
Reciba un atento y cordial saludo de parte de la Dirección de Postgrado de la UPNFM. Por este medio le solicito su valiosa colaboración para permitirle a la Licenciada **Laura Estela Castro Reaños**, con Registro No. 0801197807078, estudiante de la VIII Promoción del Programa de Estudios de Maestría en Investigación Educativa imparte la Dirección de Postgrado, pueda brindarle las condiciones para la aplicación de encuestas a los estudiantes y docentes de ese Centro de Estudios, datos que serán utilizados únicamente para su Tesis de Investigación **"La deshonestidad en la presentación de tareas escolares en educación media: desde la perspectiva de estudiantes y profesores"**.

Agradeciendo su colaboración.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,




DRA. ESTELA ÁLVAREZ
Directora de Postgrado

c: Lic. Laura Castro
Maestría en Investigación Educativa
c: Archivo
/rcm.

"2019: Año del trigésimo aniversario de la conversión de la ESP-UPNFM"

Edificio N° 13, 4° piso, calle el Dorado Frente a Mall Plaza Miraflores
Tel (Fax). 2235-7816 - 2235-7837 (ext. 1236)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Tegucigalpa, MDC., Honduras, C.A.



Dirección
de Postgrado

Oficio No. DPG-085-2019

12 de junio de 2019

Licenciado
JOSÉ MARCIAL MÉNDEZ
Director
Instituto Héctor Pineda Ugarte
Su oficina

Estimado Licenciado Méndez:

Reciba un atento y cordial saludo de parte de la Dirección de Postgrado de la UPNFM. Por este medio le solicito su valiosa colaboración para permitirle a la Licenciada **Laura Estela Castro Reaños**, con Registro No. 0801197807078, estudiante de la VIII Promoción del Programa de Estudios de Maestría en Investigación Educativa imparte la Dirección de Postgrado, pueda brindarle las condiciones para la aplicación de encuestas a los estudiantes y docentes de ese Centro de Estudios, datos que serán utilizados únicamente para su Tesis de Investigación **"La deshonestidad en la presentación de tareas escolares en educación media: desde la perspectiva de estudiantes y profesores"**.

Agradeciendo su colaboración.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,



Laura Estela Álvarez
DRA. ESTELA ÁLVAREZ
Directora de Postgrado

c: Lic. Laura Castro
Maestría en Investigación Educativa
c: Archivo
/rcm.

Recibido
24-06-19
10:52 a.m.

Ph.D. 96474238

"2019: Año del trigésimo aniversario de la conversión de la ESP-UPNFM"

Edificio N° 13, 4° piso, calle el Dorado Frente a Mall Plaza Miraflores
Tel (Fax). 2235-7816 - 2235-7837 (ext. 1236)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Tegucigalpa, MDC., Honduras, C.A.



Oficio No. DPG-085-2019

12 de junio de 2019

Licenciado
ALEJANDRO Mc CARTHY
Director
Instituto Central Vicente Cáceres
Su oficina

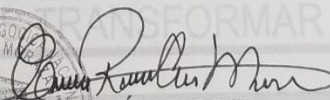
Estimado Licenciado McCarthy:

Reciba un atento y cordial saludo de parte de la Dirección de Postgrado de la UPNFM. Por este medio le solicito su valiosa colaboración para permitirle a la Licenciada **Laura Estela Castro Reaños**, con Registro No. 0801197807078, estudiante de la VIII Promoción del Programa de Estudios de Maestría en Investigación Educativa imparte la Dirección de Postgrado, pueda brindarle las condiciones para la aplicación de encuestas a los estudiantes y docentes de ese Centro de Estudios, datos que serán utilizados únicamente para su Tesis de Investigación **“La deshonestidad en la presentación de tareas escolares en educación media: desde la perspectiva de estudiantes y profesores”**.

Agradeciendo su colaboración.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


DRA. ESTELA ÁLVAREZ
Directora de Postgrado

c: Lic. Laura Castro
Maestría en Investigación Educativa
c: Archivo
/rcm.



“2019: Año del trigésimo aniversario de la conversión de la ESP-UPNFM”

Edificio N° 13, 4° piso, calle el Dorado Frente a Mall Plaza Miraflores
Tel (Fax). 2235-7816 - 2235-7837 (ext. 1236)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Tegucigalpa, MDC., Honduras, C.A.



Oficio No. DPG-085-2019

12 de junio de 2019

Licenciado
ANAEL HERNÁNDEZ
Director
Instituto España Jesús Milla Selva
Su oficina

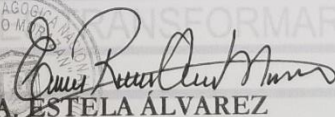
Estimado Licenciado Hernández:

Reciba un atento y cordial saludo de parte de la Dirección de Postgrado de la UPNFM. Por este medio le solicito su valiosa colaboración para permitirle a la Licenciada **Laura Estela Castro Reaños**, con Registro No. 0801197807078, estudiante de la VIII Promoción del Programa de Estudios de Maestría en Investigación Educativa imparte la Dirección de Postgrado, pueda brindarle las condiciones para la aplicación de encuestas a los estudiantes y docentes de ese Centro de Estudios, datos que serán utilizados únicamente para su Tesis de Investigación **“La deshonestidad en la presentación de tareas escolares en educación media: desde la perspectiva de estudiantes y profesores”**.

Agradeciendo su colaboración.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


DRA. ESTELA ÁLVAREZ
Directora de Postgrado



c: Lic. Laura Castro
Maestría en Investigación Educativa
c: Archivo
/rcm.

“2019: Año del trigésimo aniversario de la conversión de la ESP-UPNFM”

Edificio N° 13, 4° piso, calle el Dorado Frente a Mall Plaza Miraflores
Tel (Fax). 2235-7816 - 2235-7837 (ext. 1236)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Tegucigalpa, MDC., Honduras, C.A.



Oficio No. DPG-085-2019

12 de junio de 2019

Licenciado
JOSÉ SUÁREZ
Director
Instituto Superación San Francisco
Su oficina

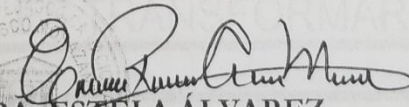
Estimado Licenciado Suárez:

Reciba un atento y cordial saludo de parte de la Dirección de Postgrado de la UPNFM. Por este medio le solicito su valiosa colaboración para permitirle a la Licenciada **Laura Estela Castro Reaños**, con Registro No. 0801197807078, estudiante de la VIII Promoción del Programa de Estudios de Maestría en Investigación Educativa imparte la Dirección de Postgrado, pueda brindarle las condiciones para la aplicación de encuestas a los estudiantes y docentes de ese Centro de Estudios, datos que serán utilizados únicamente para su Tesis de Investigación **“La deshonestidad en la presentación de tareas escolares en educación media: desde la perspectiva de estudiantes y profesores”**.

Agradeciendo su colaboración.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


DRA. ESTELA ÁLVAREZ
Directora de Postgrado

c: Lic. Laura Castro
Maestría en Investigación Educativa
c: Archivo
/rcm.



“2019: Año del trigésimo aniversario de la conversión de la ESP-UPNFM”

4. Fotografías del momento de la aplicación de las encuestas
(investigadora: Laura Castro Reaños)



