

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Prácticas académicas deshonestas en exámenes escritos. Análisis de una muestra de alumnos de 1º año de la Carrera de Psicología de la UNR.

Espinosa, Andrea, Castellarin, María Marcela y
Biagioni, Franco.

Cita:

Espinosa, Andrea, Castellarin, María Marcela y Biagioni, Franco (2013).
*Prácticas académicas deshonestas en exámenes escritos. Análisis de una
muestra de alumnos de 1º año de la Carrera de Psicología de la UNR. V
Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/427>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/bFo>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

PRÁCTICAS ACADÉMICAS DESHONESTAS EN EXÁMENES ESCRITOS. ANÁLISIS DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE 1º AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNR

Espinosa, Andrea; Castellarin, María Marcela; Biagioni, Franco
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Resumen

Incluido en el marco del Proyecto de Investigación Contextualización y análisis de prácticas académicas deshonestas de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio-descriptivo en la Facultad de Psicología de la UNR, el presente trabajo tiene por finalidad Contrastar las conductas propias referidas por los estudiantes y las atribuidas a otros, exponiendo los resultados del análisis de las respuestas de alumnos de 1º año de la carrera a las preguntas cerradas del cuestionario Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) -adaptado al castellano de uso corriente-. Se sostiene como definición de deshonestidad académica a la práctica que implica la idea de construcciones ligadas a la cultura y a una sociedad específica (Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas, 2009). Para esta etapa se tomó como punto de observación prácticas en exámenes parciales y finales. Se trabajó con una muestra no probabilística de 245 estudiantes. A partir de las respuestas puede observarse que abunda la atribución a otros al hablar de conductas académicas deshonestas, y no sucede lo mismo en el caso de señalar las propias. Esta situación es entendida desde la perspectiva de la neutralización de las conductas como nocivas o lesivas (Labeff, E.E., Clark, R.E., Haines, V.J. y Diekhoff, G.M., 1990) en tanto cuestionan su posición ética.

Palabras clave

Deshonestidad académica, Universidad, Examen, Neutralización

Abstract

DISHONEST PRACTICES IN ACADEMIC WRITING TESTS. ANALYSIS OF A SAMPLE OF 1ST YEAR STUDENTS OF PSYCHOLOGY - UNR
Included in the Research Project Context and analysis of dishonest academic practices of college students. An exploratory-descriptive study at the Faculty of Psychology at UNR, this paper aims to contrast the typical behaviors reported by students and those attributed to others, giving the results of the analysis of the responses of students of 1st year in the closed questions Sureda Negre, Forgas and Gili Comas Planas (2009) questionnaire. It is held as a definition of academic dishonesty the practice that involves the idea of buildings related to culture and a specific society (Sureda Negre, Gili Comas Forgas and Planas, 2009). For this step was taken as practical observation point midterms and finals. We worked with a nonrandom sample of 245 students. From the responses shows that abunds attribution to others when speaking of dishonest academic behaviors, and not so in the case of note themselves. This situation is understood from the perspective of the denial of the behaviors as harmful or detrimental (LaBeff, EE, Clark, RE, Haines, VJ and Diekhoff, GM, 1990) in both question their ethical position.

Key words

Academic dishonesty, University, Exam, Neutralization

El presente estudio aborda en forma parcial una problemática poco estudiada en el ámbito académico universitario de nuestro país, aunque de gran relevancia en las prácticas educativas: la honestidad-deshonestidad académica en los estudiantes.

Considerando que, como plantean Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) no existiría una única definición de deshonestidad académica ya que es una construcción que está ligada a la cultura y a una sociedad específica, y que Vaamonde y Omar (2008) sostienen que es muy difícil definir la deshonestidad académica debido a que lo que constituye una acción de deshonestidad académica para unos puede no serlo para otros, la literatura muestra que es una problemática creciente que requiere ser estudiada.

En la descripción de las prácticas que se han observado, los autores concuerdan en proponer al menos cuatro tipos de actos fraudulentos: copiar en un examen, plagio, prácticas digitales de deshonestidad y excusas falsas para eludir una responsabilidad académica. A su vez, hay que destacar que existen dos categorías relacionadas con la intencionalidad cuando se habla de plagio académico: el plagio intencional y el plagio accidental -generalmente provocado por el uso incorrecto de citas o la omisión de las mismas (Comas Forgas y Sureda Negre, 2007).

Con el avance de las innovaciones tecnológicas se ha detectado un giro en las características de algunas de estas prácticas a partir de la utilización de las TICs (tecnologías de la información y comunicación) como facilitador de búsqueda de ideas, teorías, hipótesis de trabajo que pueden ser utilizadas en forma total o parcial sin las referencias pertinentes. Según Comas Forgas y Sureda Negre (2007), en la actualidad, debido al avance de las TICs el ciber-plagio académico ha sufrido un enorme incremento.

La amplitud y difusión de estas prácticas se ha extendido de tal manera que según Bushweller (1999, citado en Moeck, 2002, p.482), si se consideran las estadísticas como creíbles, el 90% de todos los estudiantes universitarios hicieron trampas académicas durante su carrera.

A partir de una investigación realizada en una Universidad Privada en Estados Unidos, Jordan (2001) llega a la conclusión de que las variables "motivación extrínseca", "motivación intrínseca o de dominio", "percepción de las normas sociales", "conocimiento de las políticas institucionales" y "actitudes sobre hacer trampa" están relacionadas con el comportamiento efectivo de engaño en estudiantes universitarios.

Las preguntas diseñadas por Jordan (2001) estaban destinadas a

evaluar las actitudes de neutralización de los estudiantes. El cuestionario incluía tres tipos de justificaciones del engaño académico: cuando una persona lo necesita para aprobar un curso o permanecer en la escuela o para graduarse; cuando un amigo le pide ayuda; o en cualquier situación en general.

A partir de un estudio realizado con cuestionarios auto-administrados en la Universidad Estatal de Midwestern (EEUU), Labeff, Clark, Haines y Diekhoff (1990) encontraron que el 54% de la muestra manifestaron haber tenido al menos una conducta académica deshonestas. Los autores analizan que los estudiantes utilizan técnicas de neutralización como justificación de este tipo de conductas, refiriendo el concepto de "neutralización" a un estudio del año 1957 realizado por Sykes y Matza. El concepto proviene de la explicación dada por las personas que cometieron delitos de sus propias acciones. Se trata de justificaciones que realizan esas personas y que la mayor parte de la sociedad no comparte. Esto proporciona cierta protección ya que carga la culpa en los demás y alivia la culpa propia. Muchos de los estudiantes encuestados manifestaron rechazo a la conducta tramposa en la academia, y, sin embargo, ellos mismos se justificaron en el engaño en determinadas circunstancias.

A partir de un estudio internacional realizado en Australia, China, Estados Unidos e Irlanda acerca de la conducta académica deshonestas, Bernardi, Baca y Landers (2008) sostienen que existe un aumento en el nivel de engaño y en la percepción que los estudiantes tienen de mayor aceptabilidad social de estas conductas en la universidad. Staats, Hupp, Wallace y Gresley (2009) encontraron consenso entre profesores y estudiantes respecto de las razones por las cuales no se denuncian estas situaciones: en general se tiene la impresión de no tener suficiente evidencia, falta de coraje y negación.

Moeck (2002) examina las numerosas y variadas actitudes y situaciones que "fomentan" la deshonestidad académica, como así también discute estrategias posibles de prevención sugiriendo cómo desalentar estas prácticas. Sin embargo, el autor sostiene que estos son tiempos confusos, en el sentido de que la deshonestidad no siempre es percibida como deshonorosa de acuerdo a la diversidad cultural existente en las instituciones universitarias, los límites no son universales respecto de lo que es correcto y lo que no lo es, coincidiendo con lo planteado por Vaamonde y Omar (2008).

Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) exponen que las prácticas tradicionales aún no han sido completamente sustituidas por las tecnologías de la información y la comunicación, como es el caso de la preparación de trabajos académicos.

En el presente estudio el **objetivo** que guía esta etapa tiene la intención de *contrastar las conductas propias referidas por los estudiantes y las atribuidas a otros*.

La estrategia metodológica aplicada comprende la aplicación del cuestionario Sureda Negre, Comas Forgas y Gili Planas (2009) -adaptado al castellano de uso frecuente- a una muestra no probabilística de estudiantes de 1° año de la Carrera de Psicología de la UNR que ingresaron en el año 2012 (n=245), que se encontraban presentes en las aulas al momento de aplicación del mismo.

Este cuestionario se distribuye en dos grupos de preguntas:

- Declaración de conducta propia.

- Atribución de conducta a otros.

Las mismas 5 (cinco) preguntas son realizadas en relación a la conducta propia y a la de otros estudiantes:

· copiar de un compañero en un examen

· copiar de 'chuletas' en un examen

· copiar mediante recursos tecnológicos en un examen

· dejarse copiar en un examen

· suplantar a otra persona en un examen

Las posibilidades de respuesta son cerradas con opciones múltiples (estilo Escala de Likert):

· Nunca

· Esporádicamente

· Frecuentemente

· Muy frecuentemente

En este proyecto se amplió el cuestionario mencionado con preguntas abiertas tendientes a enriquecer la información prevista por el instrumento original, sobretodo, con preguntas tendientes a indagar los motivos que llevan a los estudiantes a realizar tales acciones.

Del mismo se analizan las preguntas cerradas, a partir de las cuales se observa que en general abunda la atribución a otros al hablar de conductas académicas deshonestas, y no sucede lo mismo en el caso de señalar las propias.

A su vez puede destacarse que existen diferencias al ver las respuestas a la luz de la discriminación por sexo o por turno de cursado. Como puede observarse en las siguientes tablas:

Como puede observarse en la tabla que antecede (Tabla 1), existe una diferencia considerable entre mujeres y varones que atribuyen mayor frecuencia a otros de copia en examen que a sí mismos. De la misma manera, existen diferencias en la cantidad de estudiantes que responden igual lo propio que lo ajeno. Sin embargo, es necesario considerar un dato que influye sobre estos resultados: el 80% de la muestra está constituida por mujeres. Para resolver esta dificultad se hace necesario tener una visión de las respuestas proporcional a la integración de la misma.

En el caso del turno de cursado (Tabla 2), solo se analizaron mañana y tarde dado que las materias que se dictan en el turno noche no corresponden a años superiores de la asignatura seleccionada para la toma de datos.

Se decidió tomar esta variable para analizar las respuestas considerando que las características poblacionales de los alumnos que cursan en cada turno difieren en algunos puntos como edad, lugar de procedencia, trabajo.

Un dato que puede sobresalir, como ya marcan los autores mencionados, es el creciente uso de las TICs.

Es particularmente destacable la presencia de respuestas en las que se indica que se implementan estas herramientas cuando se contempla que para este estudio se consultó sobre las conductas en situaciones de exámenes escritos y no en la escritura de textos académicos.

TPara las Tablas 3 y 4 se hizo el mismo análisis que en las tablas anteriores, discriminando de acuerdo al sexo del estudiante consultado y al turno de cursado. En ambos casos debe tenerse en cuenta las mismas consideraciones.

Discusión

Muchos estudiantes no vieron nada de malo en lo que estaban haciendo. Parece ser que los estudiantes tienen pautas de comportamiento calificadas que son determinadas por la situación.

En este sentido, el concepto de la ética puede dar algunos elementos para describir este engaño en la universidad en que las normas de comportamiento no pueden ser consideradas rígidas.

Para ampliar la comprensión del tema Ferrater Mora (2001) dice *El término ética, deriva del ethos que significa 'costumbre' y, por ello,*

se ha definido con frecuencia como la doctrina de las costumbres, sobre todo en las direcciones empiristas... en la evolución posterior del sentido del vocablo, lo ético se ha identificado cada vez más con lo moral, y la ética ha llegado a significar la ciencia que se ocupa de los objetos morales en todas sus formas, la filosofía moral.

Desde esta perspectiva, en otras palabras, lo que está mal en la

mayoría de las situaciones podría considerarse correcto o aceptable en contextos en los que el fin los hace apropiados. Este concepto se centra en la adecuación contextual, no necesariamente lo que es bueno o correcto, pero es visto como apropiado, dadas las circunstancias. (Edwards 1967, citado por Labeff, E.E., Clark, R.E., Haines, V.J. y Diekhoff, G.M. (1990), pag. 195)

Tabla 1

Relación entre “copiar durante un examen” y género en las respuestas autorreferenciales y la percepción en otros (%)

			Género			Total
			No responde	Mujer	Varón	
B/A Copiar durante un examen	No responde a alguna de las preguntas	% within B/A Copiar durante un examen	6,7%	66,7%	26,7%	100,0%
		% within Género	12,5%	5,3%	8,0%	6,1%
	Responde igual lo propio de lo ajeno	% within B/A Copiar durante un examen	4,0%	75,0%	21,0%	100,0%
		% within Género	50,0%	40,1%	42,0%	40,8%
	Atribuye más frecuencia a sí mismo que los otros	% within B/A Copiar durante un examen		100,0%		100,0%
		% within Género		,5%		,4%
	Atribuye más frecuencia a los otros que a sí mismo	% within B/A Copiar durante un examen	2,3%	78,3%	19,4%	100,0%
		% within Género	37,5%	54,0%	50,0%	52,7%
Total	% within B/A Copiar durante un examen	3,3%	76,3%	20,4%	100,0%	
	% within Género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 2

Relación entre “copiar en un examen” y turno de cursado en las respuestas autorreferenciales y la percepción en otros (%)

			Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)		Total
			Mañana	Tarde	
B/A Copiar durante un examen	No responde a alguna de las preguntas	% within B/A Copiar durante un examen	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	6,7%	5,6%	6,1%
	Responde igual lo propio de lo ajeno	% within B/A Copiar durante un examen	43,0%	57,0%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	36,1%	45,2%	40,8%
	Atribuye más frecuencia a sí mismo que los otros	% within B/A Copiar durante un examen	100,0%		100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	,8%		,4%
	Atribuye más frecuencia a los otros que a sí mismo	% within B/A Copiar durante un examen	51,9%	48,1%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	56,3%	49,2%	52,7%
Total	% within B/A Copiar durante un examen	48,6%	51,4%	100,0%	
	% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 3

Relación entre “copiar con tecnología” y género en las respuestas autorreferenciales y la percepción en otros (%)

			Género			Total
			No responde	Mujer	Varón	
B/A Copiar con tecnología	No responde a alguna de las preguntas	% within B/A Copiar con tecnología	5,3%	63,2%	31,6%	100,0%
		% within Género	12,5%	6,4%	12,0%	7,8%
	Responde igual lo propio de lo ajeno	% within B/A Copiar con tecnología	3,2%	74,0%	22,7%	100,0%
		% within Género	62,5%	61,0%	70,0%	62,9%
	Atribuye más frecuencia a sí mismo que los otros	% within B/A Copiar con tecnología			100,0%	100,0%
		% within Género			2,0%	,4%
	Atribuye más frecuencia a los otros que a sí mismo	% within B/A Copiar con tecnología	2,8%	85,9%	11,3%	100,0%
		% within Género	25,0%	32,6%	16,0%	29,0%
Total	% within B/A Copiar con tecnología	3,3%	76,3%	20,4%	100,0%	
	% within Género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 4

Relación entre “copiar con tecnología” y turno de cursado en las respuestas autorreferenciales y la percepción en otros (%)

			Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)		Total
			Mañana	Tarde	
B/A Copiar con tecnología	No responde a alguna de las preguntas	% within B/A Copiar con tecnología	47,4%	52,6%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	7,6%	7,9%	7,8%
	Responde igual lo propio de lo ajeno	% within B/A Copiar con tecnología	51,9%	48,1%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	67,2%	58,7%	62,9%
	Atribuye más frecuencia a sí mismo que los otros	% within B/A Copiar con tecnología		100,0%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)		,8%	,4%
	Atribuye más frecuencia a los otros que a sí mismo	% within B/A Copiar con tecnología	42,3%	57,7%	100,0%
		% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	25,2%	32,5%	29,0%
Total	% within B/A Copiar con tecnología	48,6%	51,4%	100,0%	
	% within Turno de Cursado (en el que se completó la encuesta)	100,0%	100,0%	100,0%	

BIBLIOGRAFIA

Bernardi, R.A., Baca, A.V., Landers, K.S. y Witek, M.B. (2008) Methods of Cheating and Deterrents to Classroom Cheating: An International Study. *Ethics & Behavior*, 18(4), 373-391

Ferrater Mora (2001) Diccionario de Filosofía, tomo e-j, Ed. Ariel S.A., Barcelona, pp. 1141-1142

Labeff, E.E., Clark, R.E., Haines, V.J. y Diekhoff, G.M. (1990) Situational Ethics and College Student Cheating. *Sociological Inquiry* 60(2), 190-198.

Lupton, R., Chapman, K. y Weiss, J. (2000) A Cross-National Exploration of Business Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Toward Academic Dishonesty. *Journal of Education for Business*, 75(4), 231-235.

Sureda Negre, J., Comas Forgas, R. y Gili Planas, M. (2009) Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre Educación*, 17, 103-122.

Vaamonde, J. y Omar, A. (2008) La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII, 3-4, 7-27.