

## EL FRAUDE ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES ¿QUÉ, QUÉ TANTO Y POR QUÉ?\*

José Fernando Mejía\*\* / Claudia Lucía Ordóñez\*\*\*

### Resumen

Presentamos los resultados de una investigación en la que describimos el fenómeno del fraude académico en la Universidad de los Andes e identificamos factores asociados con su ocurrencia. Encuestamos a 1.194 estudiantes de pregrado con un instrumento que les pide identificar conductas fraudulentas, calificar su nivel de gravedad, identificar qué fraudes han cometido, calificar razones para cometer fraude o no hacerlo y evaluar diversos argumentos frente a dos dilemas morales. El 94% de los estudiantes admitió haber realizado por lo menos un fraude en la universidad. Encontramos diferencias entre facultades en cuanto a la frecuencia y los tipos de fraude. Dentro de las razones para cometer un fraude, la carga académica y las características de las formas de evaluación tienen especial relevancia. Aunque el dar importancia a razones heterónomas para no hacer fraude se relaciona con un mayor número de fraudes admitidos y asignar importancia a razones autónomas con menos, un análisis más detallado de la relación entre el fraude y el desarrollo moral no arrojó resultados concluyentes. Los resultados obtenidos nos llevan a pensar que el problema es muy grave de lo considerado previamente y que debe ser abordado, entre otras formas, desde un punto de vista pedagógico. Proponemos algunas ideas al respecto.

### Palabras clave:

*Fraude académico, plagio, educación, desarrollo moral.*

### Abstract

In this article we present the results of a research project in which we describe academic cheating at Universidad de los Andes and identify possible factors associated with the students' decision to cheat or not to do it. The participants were 1.194 undergraduate students who answered a survey in which they identified cheating behaviors, rated

them according to how serious they considered them, admitted types of cheating committed, rated reasons that would make them cheat or stop them from doing it and evaluate different arguments related to two moral dilemmas. Ninety four percent of students admitted having committed at least one type of cheating. We found differences in types and frequencies of cheating across academic departments. Academic overload and specific types of evaluation were among the reasons most commonly mentioned for cheating. While those who rated highly heteronomic arguments were more prone to cheating, those who rated highly autonomic arguments were more prone to not cheating. However, a closer look at the relation between cheating and moral development did not lead to definite conclusions. The results made us realize that it is a severe problem that needs to be addressed, among other approaches, from a pedagogical perspective. We suggest some ideas about it.

### Key words:

*Academic cheating, plagiarism, education, moral development.*

El fraude académico es una de las faltas disciplinarias contempladas en el reglamento de estudiantes de la Universidad de los Andes. Dependiendo de su gravedad, un estudiante que lo cometa puede llegar a ser sancionado incluso con la expulsión. En 2003 fueron sancionados por el Comité de Asuntos Estudiantiles (CAE)<sup>1</sup> 107 estudiantes de pregrado de la Universidad que cometieron alguna falta disciplinaria, mientras que en 2002 fueron sancionados 53. Del total de faltas disciplinarias que se detectaron y se hicieron acreedoras a sanción del CAE entre 2000 y 2003, el 93.39% corresponde a fraudes académicos. Esto implica un aumento en la detección y la sanción del fraude de más del 100% de un año a otro, con las consecuentes implicaciones posibles en términos de la frecuencia real de fraudes cometidos. Realmente estas cifras no nos dicen mucho acerca de la frecuencia del fraude en la Universidad porque los casos sancionados sólo nos dan información sobre los fraudes de los que se informa al CAE, los cuales además no incluyen los datos de los consejos de facultad, en los que se manejan también casos de fraude que no llegan hasta el CAE.<sup>2</sup> En este artículo presentamos los principales resultados de una investigación sobre el fraude académico en la Universidad de los Andes, realizada por el Centro de

\* Agradecemos el apoyo dado por la Vicerrectoría Académica y la Secretaría General de la Universidad de los Andes para el desarrollo de esta investigación, así como a todos los docentes que generosamente cedieron tiempo de sus clases para la recolección de información.

\*\* Psicólogo, investigador del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), profesor de la especialización en educación de la Universidad de los Andes.

\*\*\* Doctora en Educación, Universidad de Harvard, directora del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes.

1 El Comité de Asuntos Estudiantiles (CAE) es el órgano encargado de estudiar y sancionar los casos disciplinarios que a juicio de los consejos de facultad ameritan una sanción mayor a la amonestación escrita o la prueba disciplinaria.  
2 Los consejos de facultad pueden sancionar siempre y cuando la sanción no exceda la prueba disciplinaria por dos semestres.

Investigación y Formación en Educación (CIFE) durante el segundo semestre de 2003, con dos objetivos

fundamentales: describir el fenómeno del fraude académico en la Universidad e identificar factores que pueden llevar a los estudiantes a cometerlo. Para lograr el primer objetivo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipos de fraude se cometen en la Universidad y con qué frecuencia aproximada?
2. ¿Existen diferencias entre facultades en cuanto a los tipos y frecuencia de fraude?
3. ¿Qué percepciones tienen los estudiantes y los profesores acerca de lo que es fraude, de su gravedad y de su frecuencia?

Para identificar los factores asociados con la comisión del fraude académico nos preguntamos lo siguiente:

1. ¿Qué importancia dan los estudiantes a diferentes razones para cometer fraude académico?
2. ¿Qué importancia dan los estudiantes a diferentes razones para no cometerlo?
3. ¿Existe relación entre la frecuencia aproximada de fraude y las percepciones acerca de lo que es fraude y su gravedad?
4. ¿Existe relación entre la frecuencia aproximada de fraude y la importancia que los estudiantes atribuyen a las razones para cometer o no un fraude?
5. ¿Existe relación entre la frecuencia aproximada de fraude y el nivel de desarrollo moral de los estudiantes?

El diseño de esta investigación se basó en los resultados de un estudio piloto que realizamos en el primer semestre de 2003, con el objetivo básico de diseñar la encuesta que constituyó el instrumento principal de recolección de datos de nuestro estudio. Durante el piloto realizamos entrevistas a estudiantes que pasaron por procesos disciplinarios por fraude académico discutidos en el CAE, a profesores de las materias en las que ocurrieron estos hechos y a otros estudiantes de estas áreas. También hicimos algunas observaciones de aula y un análisis descriptivo sobre los instrumentos de evaluación utilizados en estas materias.

Los principales resultados del estudio piloto fueron:

- Las frecuencias del fraude que indicaron los estudiantes parecían ser mucho más altas que las registradas en el CAE.
- Parecían existir diferencias entre estudiantes y profesores en cuanto a sus concepciones de lo que es fraude, su gravedad y la frecuencia con que ocurre.
- Los estudiantes atribuyeron la comisión de fraude a múltiples causas, entre las cuales las formas de evaluación parecían especialmente importantes.

## Breve revisión bibliográfica

Mientras que en Estados Unidos ya existe una tradición de investigación sobre el fenómeno, el fraude académico a nivel universitario ha recibido escasa atención en Colombia y en Latinoamérica. La frecuencia con la que ocurren casos de fraude es uno de los aspectos que más ha interesado a los investigadores, con resultados muy diversos. Autores como Turrens, Staik, Gilbert, Curtis y Burling (2001), hacen una revisión de frecuencias de fraude identificados en varios estudios y llegan a la conclusión de que entre un 75% y un 98% de los estudiantes universitarios estadounidenses han estado involucrados por lo menos una vez en situaciones de fraude académico. Para McCabe, Treviño y Butterfield (2001) el fenómeno del fraude está muy difundido en las universidades y viene en aumento, igual que lo indican Davis, Grover, Becker, y Mcgregor (1992), quienes registran incrementos dramáticos. Por ejemplo, mientras en 1941 se informaba que el 23% de los estudiantes cometía fraude en las universidades norteamericanas, recientes estudios muestran tasas superiores al 80% (Davis et.al, 1992). Esta tendencia al aumento en la incidencia del fraude es discutida por Brown y Emmett (2001) en un análisis comparativo de 31 estudios publicados en un periodo de 33 años. Los hallazgos, según sus autores, no prueban que el fraude académico haya aumentado en los últimos años, ya que el factor que explica las enormes diferencias es el número de conductas que se consideran fraudulentas en cada uno de estos estudios. La forma más utilizada para medir su frecuencia es el informe personal (self-report), que consiste en que los estudiantes responden a la pregunta directa de si han cometido fraude o no. En la mayoría de los casos esta pregunta está referida a acciones concretas. A los estudiantes se les pregunta, por ejemplo, si han copiado respuestas del examen de un compañero o si han firmado una lista en nombre de uno de sus amigos. Así, el número de conductas que se incluyen en una lista como esta influye en los resultados obtenidos. Los autores sostienen que mientras más conductas se incluyan en las listas de fraudes, mayor será la frecuencia registrada. Por esta razón, señalan que las comparaciones entre los diversos estudios que incorporan diferentes números de conductas como fraude, no son adecuadas (Brown y Emmett, 2001). Esto remite al problema de la definición de lo que es fraude académico. En algunas investigaciones se adoptan definiciones operacionales como "cualquier comportamiento no lícito de un estudiante universitario, en torno a exámenes o a trabajos escritos, realizados como

requisito para superar una asignatura” (García y Manchado, sin fecha). Pero muchos autores prefieren no dar una definición exacta sino manejar listas de conductas fraudulentas, que claramente pueden cambiar muchísimo de institución a institución, en momentos diferentes de tiempo y de cultura a cultura (Franklyn-Stokes y Newstead, 1995). Estos mismos autores, por ejemplo, construyeron una lista de 21 comportamientos que consideraban deshonestos. Ocurre entonces que muchas conductas que anteriormente no se consideraban fraude hoy son consideradas como comportamientos deshonestos (McCabe et al., 2001); asimismo muchos estudios se centraban antes en un tipo de fraude específico, como por ejemplo la copia, mientras que hoy los trabajos tienden a tomar en consideración diversos tipos de fraude. Por ejemplo, García y Manchado (sin fecha) distinguen en su estudio el fraude cometido en trabajos escritos que se desarrollan dentro del salón de clases, del fraude cometido en trabajos que los estudiantes desarrollan en sus casas. Además las nuevas herramientas tecnológicas han abierto igualmente nuevas posibilidades para la comisión de fraude. La disponibilidad de una gran cantidad de información en la internet, por ejemplo, a la que se puede acceder fácil y rápidamente, y la posibilidad de hacer plagio en segundos con la herramienta “copy-paste” han hecho que algunos investigadores orienten sus estudios hacia estas nuevas modalidades. Así como hay diferencias en las definiciones, también las hay en la forma como se han abordado sus posibles causas. McCabe y Treviño (1993) identifican dos perspectivas distintas: la primera se caracteriza por estudiar factores personales individuales como posibles predictores del fraude académico. Las variables que se han analizado en estos estudios son, entre otras, género, rendimiento académico, nivel de competitividad, autoestima, desarrollo moral, etc. Por otro lado, otras investigaciones se han ocupado de analizar factores institucionales externos al individuo como la existencia o no de sistemas de control social, los códigos de honor y las respuestas disciplinarias de las instituciones. Existen también otras que han abordado el problema integrando ambas perspectivas. En cuanto al estudio de factores individuales para abordar el fraude universitario, algunas investigaciones (Anderman, Griesinger y Westerfield, 1998) han producido evidencia de que los estudiantes hombres engañan más que las mujeres, los más jóvenes o de grados menores lo hacen más que los mayores o de grados más altos y los de menor rendimiento superan a los de mayor rendimiento. Algunas de estas conclusiones son compartidas por Davis et. al (1992), quienes incluyen también diversos factores institucionales

en su análisis. Sus hallazgos más importantes indican que los hombres lo admiten más que las mujeres, que el estrés y la presión por obtener buenos resultados académicos son las razones más frecuentemente aducidas para explicarlo, que rara vez es detectado e incluso cuando lo es, muy pocas veces se toman acciones al respecto, y que existe una menor probabilidad de que los estudiantes más hábiles lo cometan. McCabe, Treviño y Butterfield (2001) encontraron también una fuerte relación entre la percepción que los estudiantes tienen de los comportamientos de los pares y la probabilidad de cometer fraude.

Sin embargo, en una síntesis de diez años de trabajo orientado a revelar las razones de los estudiantes para cometer fraude, los mismos McCabe, Treviño y Butterfield (2001) relacionan más el fenómeno con factores institucionales que individuales, a pesar de que establecen algunas relaciones con factores individuales como el género, la motivación de logro, la falta de responsabilidad y una pobre autoimagen. Entre los aspectos institucionales que McCabe, Treviño y Butterfield (2001) asocian con el fraude académico están el comportamiento deshonesto de los compañeros, su desaprobación y la percepción acerca de la severidad de las sanciones. Estos factores demostraron ser mucho más significativos en su relación con el fraude que factores individuales como el género, la motivación o la participación en actividades extracurriculares.

En cuanto a la relación entre el desarrollo moral y el fraude académico los resultados de las investigaciones al respecto son ambiguos. Mientras autores como Leming (1978) han encontrado que los estudiantes universitarios que tienen un mayor desarrollo moral cometen menos fraude, investigadores como Cummings, Maddux, Harlow y Dyas (2002) no encontraron ninguna relación. Otro enfoque desde el cual se ha abordado el fenómeno, que no es ni estrictamente individual ni estrictamente institucional sino que implica los dos niveles, ha sido la visión econométrica que aborda el problema desde un análisis de los costos y beneficios que trae para la persona que comete fraude. Este tipo de estudios se basa en una concepción del comportamiento humano según la cual actuamos para maximizar las ganancias y evitar las pérdidas. En una investigación bajo este enfoque realizada en España con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de una universidad de ese país, García y Manchado (sin fecha) encontraron que una mayor percepción de la frecuencia de fraude se correlaciona positivamente con la probabilidad de cometer fraude; en otras palabras, si un

individuo considera que mucha gente lo comete, es más probable que lo realice. Igualmente encontraron que cuando se percibe que las sanciones son excesivamente severas, la probabilidad de cometer fraude baja.

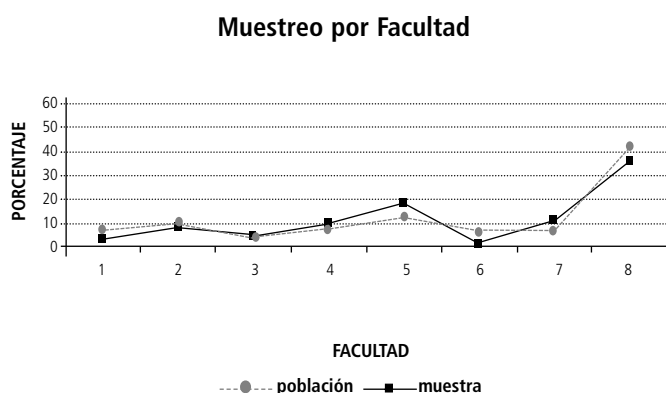
La investigación que realizamos en la Universidad de los Andes parte de la definición de distintos tipos de fraude y razones para cometerlo, provenientes de lo afirmado por estudiantes y profesores de la Universidad durante el estudio piloto que realizamos y del texto del reglamento institucional. Podrá observarse que se acoge al estilo de definir fraude a partir de listas de comportamientos considerados fraudulentos por la comunidad universitaria y al de determinar razones asociadas con el fraude que pueden clasificarse en los tres tipos mencionados en el anterior análisis de bibliografía internacional.

## Metodología

### Participantes

La población de esta investigación está compuesta por estudiantes y profesores del pregrado de la Universidad de los Andes pertenecientes a todas las facultades. Seleccionamos al azar una muestra de alumnos proveniente de un número de cursos por departamento y por nivel proporcional al número de cursos ofrecidos por cada uno de los departamentos. En total escogimos 50 cursos de los dictados en el segundo semestre de 2003. En el Figura 1 se puede observar que la proporción de personas de la muestra que pertenecen a cada facultad es muy similar a la proporción de personas de la población que pertenecen a cada una de ellas.

**Figura 1**  
**Muestra**



La muestra estuvo compuesta por 1.194 estudiantes, lo que corresponde al 12.7% de la población total. La muestra de profesores fue de 64 personas, la mayoría de ellos docentes de las materias seleccionadas y algunos otros que respondieron un mensaje electrónico en donde se pedía su participación voluntaria en el estudio. Este mensaje fue enviado a una muestra de docentes de la Universidad también escogida al azar. Menos del 5% de los profesores respondió el mensaje y produjo los datos solicitados.

### Instrumentos

Aplicamos una encuesta, construida con base en los resultados del estudio piloto, en la que se presentaba a los participantes una lista con catorce (14) conductas consideradas fraudulentas por ellos y por la Universidad. Ésta es la lista de conductas:

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.

Los estudiantes debían responder si consideraban que cada una de estas conductas eran fraude o no, asignarles un nivel de gravedad de cero (0) a cinco (5) en donde 5 era la gravedad máxima y 0 la mínima, y responder, para cada una de las conductas, si la habían realizado alguna vez en la Universidad y si la habían hecho el semestre anterior. Además incluimos un listado de razones para cometer fraude y uno de argumentos

para abstenerse. Los estudiantes debían asignar un puntaje de cero (0) a cinco (5) para cada uno de ellos según qué tanto lo llevaría a cometer fraude o impediría que lo hiciera. Por último les pedimos que estimaran qué porcentaje de personas había cometido fraude en las clases tomadas el semestre anterior. A los profesores les dimos una encuesta que no incluía las razones y argumentos para cometer o no fraude. También aplicamos la prueba de desarrollo moral (MJT)<sup>3</sup> construida por Georg Lind,<sup>4</sup> que presenta a los sujetos dos dilemas morales para que escojan una posición y un listado de argumentos que sustentan cada una de las posiciones para aceptarlos o rechazarlos como buenos o malos. El principal índice producido a partir de la prueba, el índice C, mide qué tanto quien contesta es consistente al juzgar los argumentos que sustentan la propia posición y la contraria. Lind (2000) sostiene que una persona competente moralmente tiende a utilizar los mismos criterios para juzgar los argumentos sustentadores y los contrarios, mientras que otra con menor competencia moral tenderá a juzgar con unos criterios los argumentos sustentadores y con otros los contrarios.

## Análisis

Para organizar la información de las encuestas se construyeron bases de datos, a partir de las cuales pudimos efectuar diversos tipos de análisis estadísticos. Para responder a la descripción del fenómeno del fraude, la mayor parte del análisis de la información fue puramente descriptivo, principalmente de frecuencias, promedios y porcentajes. Para responder las preguntas relacionadas con los factores asociados con el fraude académico, realizamos distintos análisis de relación entre variables, principalmente correlaciones y modelos sucesivos de regresión múltiple en los que la variable dependiente fue una frecuencia aproximada de comisión de fraude que logramos a partir de los datos de la encuesta, y las independientes las calificaciones dadas por los estudiantes a las razones para cometer o no fraude académico. Para establecer relaciones entre la frecuencia de comisión de fraude y los niveles de desarrollo moral indicados por el índice C de la prueba de Lind, hicimos pruebas de diferencias entre medias de grupos utilizando análisis de varianza unidireccional.

3 De la sigla en inglés Moral Judgment Test (MJT). En alemán: Moralische Urteil Test (MUT).

4 Para conocer más acerca del MJT y del trabajo de su autor consultar <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lind.htm>

## Resultados

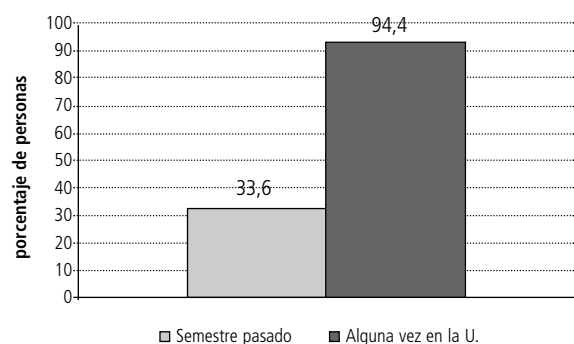
Los resultados de la investigación se organizaron de la siguiente manera: en la primera parte planteamos los que dan respuesta a las preguntas relacionadas con la descripción del fenómeno del fraude académico en la Universidad de los Andes. Así, damos cuenta de la frecuencia y los tipos de fraude en la Universidad en general y por facultad, y de las percepciones que tienen las personas de la muestra sobre el fraude y su gravedad. En la segunda parte organizamos los factores que resultan estar asociados con la comisión del fraude académico, iniciando por la forma como los sujetos calificaron la importancia de las diferentes razones que les dimos para cometerlo o no. Finalmente presentamos las relaciones que encontramos entre la frecuencia aproximada de fraude y el desarrollo moral.

## Descripción del fenómeno del fraude en la Universidad

### Frecuencia aproximada del fraude y de sus diferentes tipos

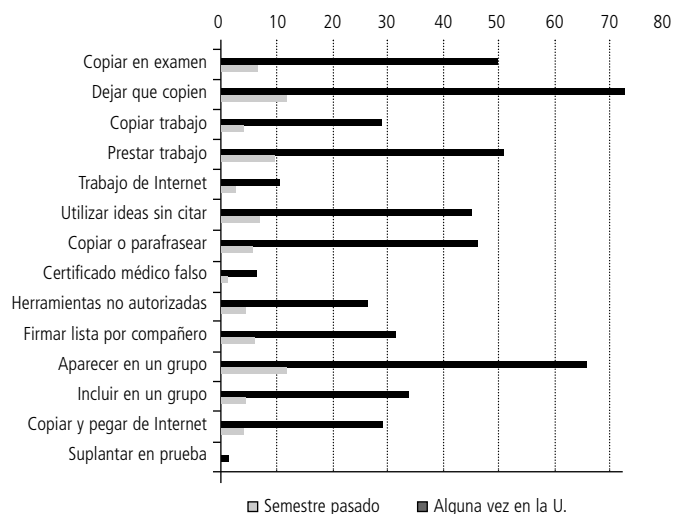
La encuesta que aplicamos nos permite una aproximación a la frecuencia con la cual los estudiantes de la muestra cometen fraude en general y a la frecuencia con la que incurren en los diferentes tipos de conductas incluidos en el instrumento, debido a que instruye a los participantes para que marquen los tipos de fraude que han cometido por lo menos una vez (no la frecuencia total). Uno de los resultados más interesantes obtenidos en esta investigación se refiere al hecho de que, como se observa en el Figura 2, el 94.4% de los estudiantes admite haber incurrido una o más veces en la Universidad, en por lo menos una de las conductas esbozadas como fraudes académicos, y el 36.6% de los estudiantes de segundo semestre en adelante admitió haber cometido por lo menos uno de esos fraudes el semestre anterior.

**Figura 2**  
**Porcentaje de personas que admitió por lo menos un fraude.**



En cuanto a los fraudes sobre los que indagamos, como se observa en la Figura 3, más del 70% de los estudiantes admitió haber dejado, por lo menos una vez, que sus compañeros copiaran sus respuestas en un examen, y más del 65% aceptó haber aparecido como miembro de un grupo sin colaborar con el trabajo elaborado. También es interesante observar que alrededor del 50% de los estudiantes ha copiado alguna vez en un examen y un porcentaje similar ha prestado un trabajo para ser reproducido, mientras que más del 45% admitió haber utilizado ideas de un autor sin citarlo y un porcentaje semejante, aceptó haber copiado o parafraseado apartes de otros trabajos sin hacer la referencia correspondiente. Más del 30% de los estudiantes dice haber firmado a nombre de un compañero una lista de asistencia, haber incluido a alguien en un grupo sin su colaboración, haber copiado el trabajo de un compañero, haber copiado y pegado texto de Internet sin la referencia correspondiente y haber utilizado herramientas no autorizadas en un examen. Un poco más del 10% de los estudiantes aceptó haber "bajado" un trabajo entero de Internet para presentarlo como propio, mientras que menos del 10% admitió haber presentado un certificado médico falso para justificar una inasistencia. Finalmente, menos del 2% admite haber presentado una prueba a nombre de un compañero.

**Figura 3**  
Porcentaje de personas que admitió cada conducta.

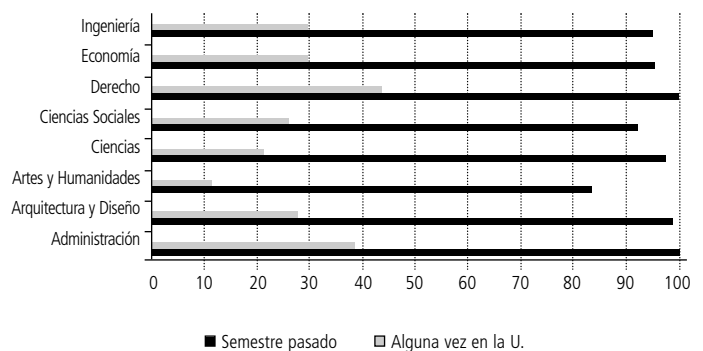


### **Frecuencias aproximadas por facultades**

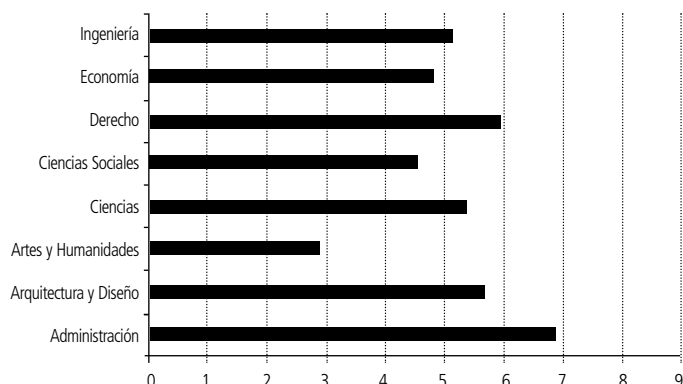
Observamos algunas diferencias entre facultades en cuanto a la frecuencia general, la del semestre anterior y la de los diferentes tipos de fraude. Respecto a la primera, como se puede observar en el Gráfico 4, el 100% de los estudiantes de administración y de derecho, el 99% de los de arquitectura y diseño y el 97.5% de los de ciencias admitieron haber cometido por lo menos un fraude al menos una vez en la Universidad. También lo admitió alrededor del 95% de los estudiantes de ingeniería y economía, así como un poco más del 90% de los de ciencias sociales. El porcentaje más bajo de estudiantes que admitieron haber cometido por lo menos un tipo de fraude, al menos una vez en la Universidad, corresponde a la facultad de artes y humanidades.

Estas diferencias entre facultades son similares en cuanto a los porcentajes de personas que admitieron haber cometido por lo menos un fraude el semestre anterior. Las dos facultades con mayor porcentaje de personas que lo admitieron fueron derecho y administración, con porcentajes cercanos al 40%, mientras que cerca del 30% de los estudiantes de las facultades de ingeniería, economía, arquitectura y diseño informaron haberlo hecho. En ciencias sociales, el 25% de los estudiantes lo aceptó y en ciencias, el 21%. El porcentaje más bajo es el de artes y humanidades con el 11%.

**Figura 4**  
Porcentaje de personas por facultad que admitió por lo menos un fraude.



**Figura 5**  
**Promedio de tipos de fraude admitidos por facultad.**



Respecto a los promedios de los tipos de fraude admitidos, como se puede observar en la Figura 5, de 14 conductas posibles los estudiantes de la facultad de administración aceptan en promedio cerca de siete (7) fraudes, mientras que los de la facultad de derecho y arquitectura y diseño admiten cerca de seis (6). Los estudiantes de la facultad de ciencias y los de ingeniería admitieron en promedio haber cometido un poco más de cinco (5) fraudes, mientras que los de economía y los

de ciencias sociales en promedio un poco menos de cinco (5). Los estudiantes de la facultad de artes y humanidades son quienes aceptan en promedio un número menor de fraudes (menos de tres) en comparación con las otras facultades. La Tabla 1 presenta porcentajes de personas que admitieron cada uno de los fraudes en cada facultad. Podemos observar que en el caso de administración hay algunos porcentajes por encima del promedio en casi todas las conductas de fraude, sobre todo en el caso de copiar en un examen, copiar el trabajo de un compañero y utilizar herramientas no autorizadas en un examen. En arquitectura y diseño los porcentajes son muy similares a los promedios; sólo podemos observar que están un poco por encima del promedio los que corresponden a firmar una lista a nombre de un compañero e incluir en un grupo a alguien que no ha colaborado en el trabajo. Por otro lado, en la facultad de artes y humanidades los porcentajes están por debajo de los promedios, y el único por encima del promedio es el de las personas que admiten haber presentado un certificado médico falso para justificar una inasistencia. En la facultad de ciencias observamos que todos los porcentajes están muy cerca de los promedios, las diferencias más grandes con el promedio general se observan en la copia de respuestas y en el dejar que otros copien, que están por encima de los promedios.

**Tabla 1**  
**Porcentaje de personas que admitió haber cometido cada una de las conductas por facultad.**

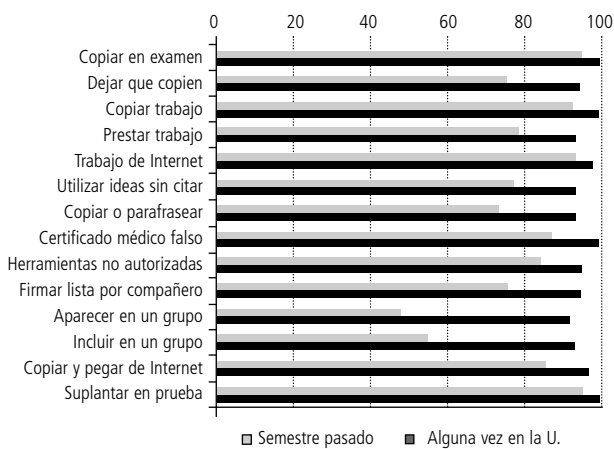
	Administración	Arquitectura y Diseño	Artes y Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias	Derecho	Economía	Ingeniería	Promedio
Copiar en examen	82,1	55,4	27,8	63,0	46,2	62,5	51,9	47,4	54,5
Dejar que copien	92,3	71,3	44,4	81,5	70,1	68,8	76,7	70,2	71,9
Copiar trabajo	53,8	31,7	11,1	21,0	14,9	18,8	34,9	34,9	27,6
Prestar trabajo	69,2	49,5	14,8	51,3	36,7	62,5	49,6	59,3	49,1
Trabajo de Internet	17,9	15,8	1,9	11,8	8,6	25,0	5,4	11,4	12,2
Utilizar ideas sin citar	56,4	55,4	31,5	52,9	42,5	62,5	35,7	45,1	47,8
Copiar o parafrasear	64,1	51,5	31,5	47,9	44,3	37,5	41,1	47,7	45,7
Certificado médico falso	10,3	8,9	13,0	3,4	9,0	18,8	3,1	4,4	8,9
Herramientas no autorizadas	51,3	27,7	20,4	26,1	29,4	12,5	24,8	24,2	27,0
Firmar lista por compañero	38,5	50,5	25,9	31,1	36,7	50,0	24,8	26,0	35,4
Aparecer en un grupo	69,2	71,3	38,9	65,5	62,9	87,5	71,3	66,3	66,6
Incluir en un grupo	46,2	46,5	14,8	40,3	26,2	31,3	20,9	37,7	33,0
Copiar y pegar de Internet	33,3	27,7	11,1	22,7	24,0	56,3	31,8	33,5	30,0
Suplantar en prueba	0,0	2,0	0,0	1,7	2,7	0,0	0,8	1,4	1,1

La mayoría de los porcentajes en ciencias sociales están por debajo pero muy cerca de los promedios, que ya de por sí son altos. En derecho, aunque la muestra es muy pequeña y los resultados no se pueden generalizar, los porcentajes de casi todas las conductas están muy por encima de los promedios, sobre todo en la admisión de haber “copiado y pegado” texto de Internet sin hacer la referencia adecuada. En economía los porcentajes de cada conducta están muy cerca de los promedios, como ocurre en ingeniería, en donde sólo se destacan las acciones de prestar un trabajo para que lo copien o copiar el trabajo de un compañero.

### Percepciones acerca de lo que es fraude y su frecuencia

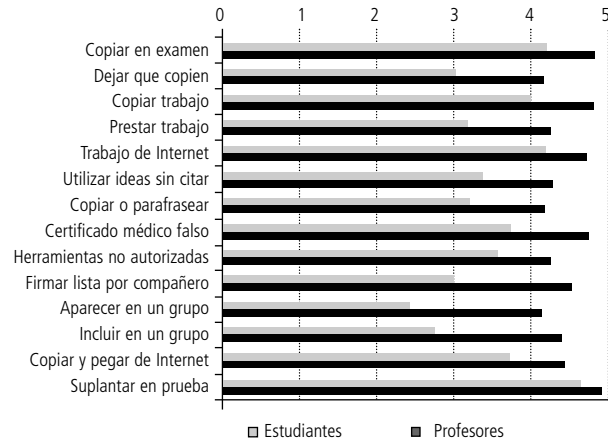
Nuestros datos muestran que aunque todas las conductas que incluimos en la encuesta se consideran fraude en la Universidad, ninguna lo es para el 100% de los estudiantes y algunas no lo son para un número importante de estudiantes y profesores. En la Figura 6, menos del 50% de los estudiantes considera que aparecer en un grupo sin haber colaborado con el trabajo es fraude, mientras que sólo un poco más del 50% considera que es fraude incluir a alguien en un grupo sin su colaboración. Además, sólo cuatro de las catorce conductas son consideradas fraude por el 100% de los profesores encuestados.

**Figura 6**  
Porcentaje de personas que considera que es fraude cada una de las conductas.



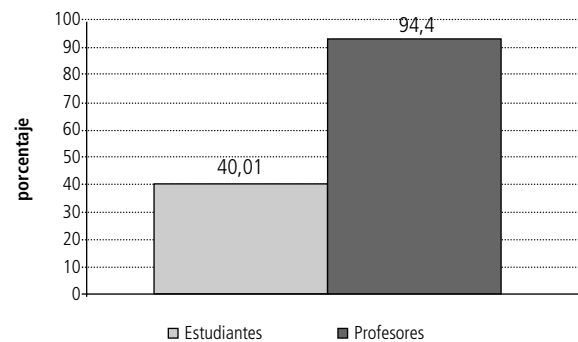
La gravedad que las personas encuestadas asignan a cada una de las conductas se puede observar en la Figura 7. En general los estudiantes les asignan menor gravedad que los profesores. Las mayores diferencias se observan en la gravedad asignada a incluir o ser incluido en un grupo sin haber colaborado en el trabajo.

**Figura 7**  
Promedio de calificación de gravedad para cada conducta.



En cuanto a la percepción de la frecuencia de fraude, como se observa en la Figura 8, los estudiantes creen que en promedio el 40% de sus compañeros cometió algún fraude en las materias que tomaron el semestre anterior a la realización del estudio, mientras que los docentes encuestados consideran que en promedio sólo el 12.6% de los estudiantes cometió algún fraude en las materias que ellos dictaron.

**Figura 8**  
Percepción de la frecuencia del fraude.



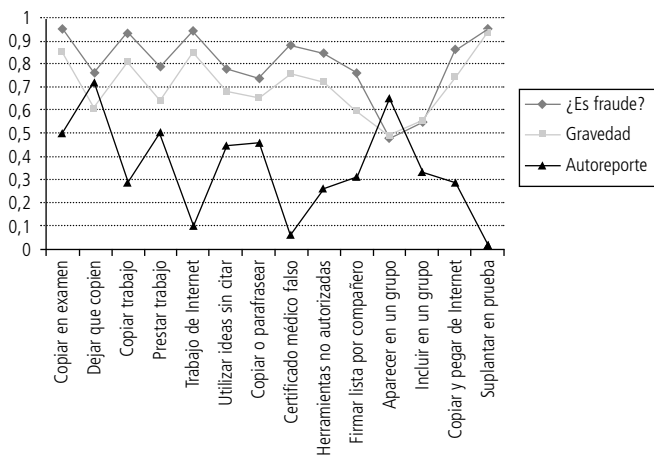
### Factores asociados con la frecuencia del fraude académico

El primer factor que exploramos como posiblemente relacionado con la decisión de cometer o no fraude, fue la asignación de nivel de gravedad que le hicieron los estudiantes a las diferentes conductas fraudulentas. En la Figura 9 podemos observar que si bien no existe una



relación perfecta entre la percepción de fraude, la gravedad asignada y la frecuencia de admisión de cada conducta, sí se puede identificar cierta tendencia en la que las conductas menos consideradas como fraudulentas y cuya gravedad es estimada menor, son las conductas que se admiten con mayor frecuencia, y viceversa. Por ejemplo, aparecer en un grupo sin haber colaborado con el trabajo es la conducta que menos estudiantes consideran fraudulenta, a la que menor gravedad asignan y una de las admitidas por un mayor número de personas. Por otro lado, presentar una prueba a nombre de un compañero es la conducta que más personas consideran fraude y a la que mayor gravedad le asignan; consistentemente, es esta conducta la que se admite con menor frecuencia.

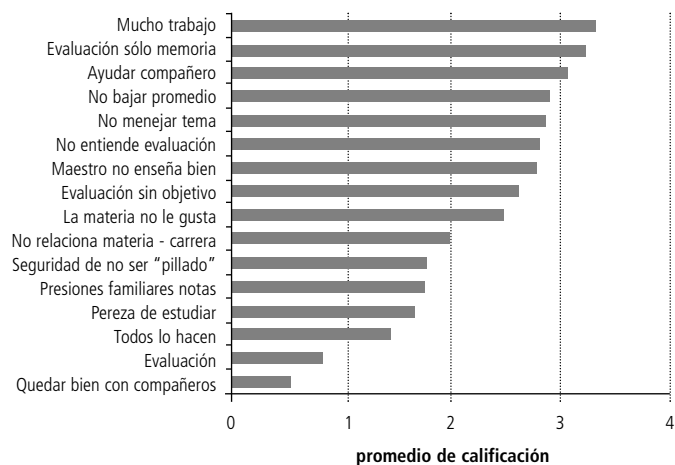
**Figura 9**  
**Relación entre percepción de fraude, gravedad e informe personal.**



Además de considerar una conducta como fraude y atribuirle cierta gravedad, hay otros factores que identificamos en el estudio piloto y que presentamos a los estudiantes pidiéndoles que los calificaran, en una escala de uno a cinco, según su capacidad para inducir a cometer fraude académico. La información recolectada con esta pregunta se resume en la Figura 10, en el que se presentan los promedios para cada una de las razones dadas. Como se puede ver los estudiantes opinan, en promedio, que las razones que los llevarían con más fuerza a hacer fraude son, en su orden, tener mucho trabajo académico, que la evaluación mida sólo memoria

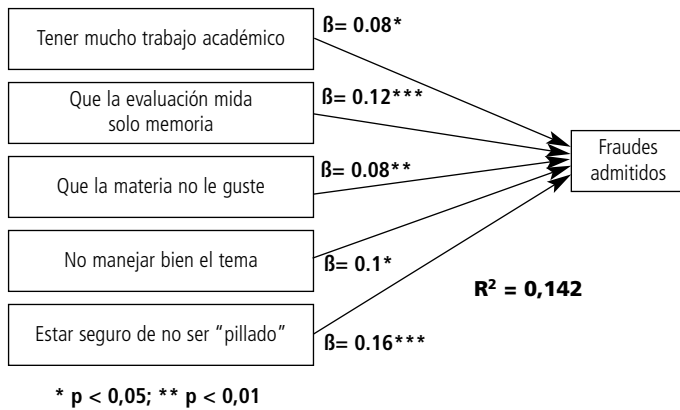
y ayudar a un compañero (por ejemplo, dejarlo copiar mis respuestas). No bajar el promedio y no manejar bien el tema también obtuvieron calificaciones relativamente altas. Por el contrario, el hecho de que la evaluación implique análisis y argumentación o “quedar bien” con los compañeros son razones que los estudiantes, en promedio, no consideran estímulos.

**Figura 10**  
**¿Qué tanto lo llevarían a cometer fraude académico?**



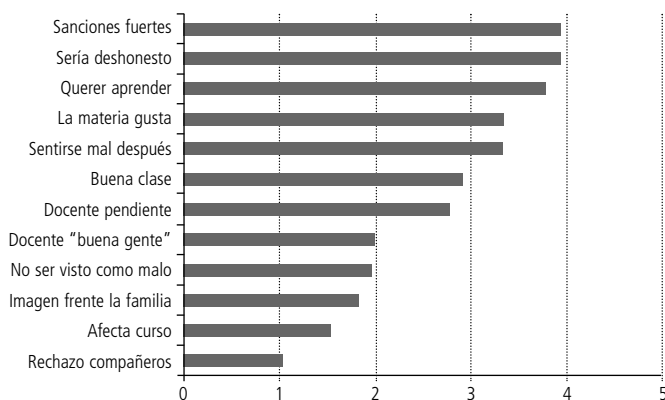
La Figura 10 ofrece información sobre las situaciones que podrían motivar una conducta fraudulenta. Pero, ¿qué tanto se relaciona esto con lo que realmente sucede? Es decir, ¿existe relación entre la forma como los estudiantes califican cada una de estas conductas y el número aproximado de fraudes que admiten haber cometido? En la Figura 11 ofrecemos una representación del modelo de regresión múltiple que demostró mayor poder predictivo. Aunque la combinación de variables que incluye el modelo explica un porcentaje bajo de la variabilidad en la frecuencia aproximada de fraude (14,2%), el modelo de regresión indica que cuando los estudiantes le asignan mayor valor a una de las cinco razones incluidas en el modelo (manteniendo el valor de las otras constante), en promedio admiten cometer más fraudes académicos.

**Figura 11**  
Modelo de regresión múltiple para predecir el número de fraudes admitidos.



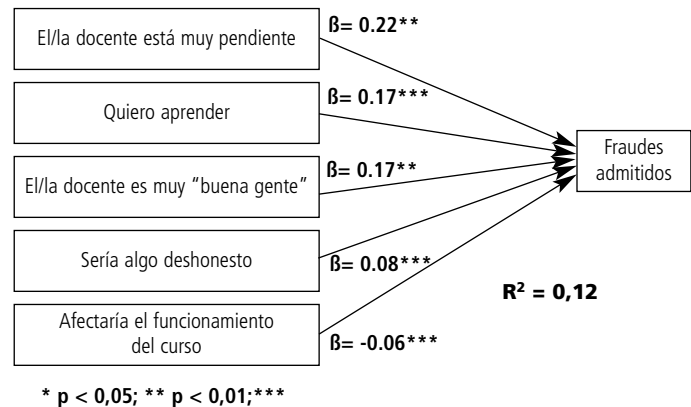
Además de preguntarle a los estudiantes qué situaciones conducirían a cometer fraude académico, incluimos diversas razones que podrían moverlos a decidir no hacerlo, aún teniendo la oportunidad, y les pedimos que calificaran la importancia de cada una de éstas en la decisión de evitar el fraude. En la Figura 12 observamos que las razones que más alta calificación obtuvieron como supresoras del fraude fueron, en su orden: las sanciones fuertes, la percepción de deshonestidad, el deseo de aprender, el gusto por la materia y la posibilidad de sentirse mal después de cometer el fraude. Las que menor calificación obtuvieron fueron el rechazo de los compañeros y la posibilidad de afectar el funcionamiento del curso.

**Figura 12**  
¿Qué tanto pueden impedir que usted haga fraude académico?



Por su parte la Figura 13 presenta un resumen del modelo de regresión múltiple que demostró un mayor poder predictivo. Éste fue de nuevo relativamente bajo (el modelo sólo predice el 12% de la variación en la frecuencia aproximada de fraudes), pero provee información importante acerca de la relación entre lo que los estudiantes piensan y lo que informan haber hecho. Como primera medida, la razón a la que asignaron en promedio mayor importancia (sanciones fuertes) no resultó ser un buen predictor del fraude, mientras que las dos razones que la siguen en valor (sería deshonesto y quiero aprender) sí lo son. Dos razones con una importancia media asignada por los estudiantes (sentirse mal después y docente pendiente) son también buenos predictores del promedio aproximado de fraudes, al igual que una de las razones a la que le dieron más bajo valor (afecta el curso).

**Figura 13**  
Modelo de regresión múltiple para predecir el número de fraudes admitidos.



La dirección de las relaciones entre las diferentes variables independientes y la frecuencia aproximada de fraude resulta interesante en nuestro modelo de regresión múltiple, tal como lo indican los signos positivos o negativos de los coeficientes β en la Figura 13. Mientras un incremento en el valor promedio que los estudiantes asignan a las variables con coeficientes positivos predice aumento en el promedio aproximado de fraudes, un incremento en el valor de las variables con coeficientes negativos indica disminución. Las razones que pueden impedir la comisión de fraude que resultaron tener coeficientes positivos son el hecho de que el/la docente esté muy atenta a descubrir el fraude y el de que sea muy "buena gente." Esto implica que un aumento en la

importancia atribuida a cada una de estas razones (manteniendo la calificación de las otras constante), predice en promedio un aumento en la frecuencia aproximada de fraudes. Por el contrario, un incremento en la importancia de cualquiera de las otras tres razones para no cometer fraude, manteniendo el valor de las otras variables constante, predice una disminución. Si examinamos la calidad de cada una de las razones que podrían impedir que los estudiantes cometieran fraude, nos encontramos con que son aquellas que implican mayor autonomía moral las que predicen disminución en el fraude: el deseo de aprender y la certeza de estar realizando acciones deshonestas o de afectar negativamente el funcionamiento del curso. Este tipo de razones asociadas con la autonomía se aceptan en la literatura sobre desarrollo moral como indicadoras de un razonamiento moral más elevado.

### **Relación entre la admisión de fraude y el desarrollo moral**

Las indicaciones que encontramos en el análisis anterior de alguna relación entre las razones que los estudiantes atribuyen a sus decisiones sobre si cometer o no fraude y el que admiten haber cometido, mediada por el nivel de desarrollo moral, nos estimularon a emprender el análisis

de los resultados de la prueba de desarrollo moral de Lind (2000) y su relación con los datos de nuestra encuesta. Dicha prueba se basa en gran parte en los planteamientos de Lawrence Kohlberg acerca de las etapas del desarrollo moral. Además del índice C que da información sobre la consistencia con la que las personas juzgan los argumentos que sustentan sus posiciones morales y las contrarias, la prueba produce un conjunto de índices que muestran la preferencia de los sujetos por cada una de las etapas de desarrollo moral descritas por Kohlberg. Los análisis que realizamos con los datos de este instrumento no resultaron muy significativos, ni con el índice C, ni con los demás índices que señalan la preferencia de los sujetos por cada una de las etapas. Los índices de preferencia de etapa no demostraron tener relación alguna con nuestras frecuencias aproximadas de comisión de fraude. Las únicas relaciones que encontramos entre desarrollo moral entendido como consistencia argumentativa y el promedio aproximado de fraudes que las personas informan haber cometido, aparecen al tomar cada una de las conductas fraudulentas de nuestra encuesta por separado y dividir la muestra en dos grupos, los estudiantes que admiten haber cometido cada fraude y los que dicen nunca haberlo hecho. El análisis de varianza unidireccional produjo los resultados que presentamos en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
**Diferencias entre grupos de estudiantes que admiten conductas fraudulentas específicas y grupos que dicen nunca haberlas realizado.**

Conducta	Media índice C		F	Significación
	Admite	Dice no cometió		
Copiar en examen	20,4	20,7	0,125	0,723
Dejar que copien	20,922	19,825	1,193	0,275
Copiar trabajo	22,090	20,012	4,450	0,035*
Prestar trabajo	21,499	19,690	4,069	0,044*
Trabajo de Internet	17,983	20,935	4,141	0,042*
Utilizar ideas sin citar	21,461	19,925	2,907	0,088
Copiar o parafrasear	21,365	19,978	2,378	0,123
Certificado médico falso	15,823	20,946	7,807	0,005**
Herramientas no autorizadas	21,216	20,408	0,627	0,429
Firmar lista por compañero	19,922	20,941	1,114	0,291
Aparecer en un grupo	21,246	19,410	3,767	0,053
Incluir en un grupo	21,177	20,330	0,800	0,371
Copiar y pegar de Internet	21,873	20,100	3,243	0,072
Suplantar en prueba	16,051	20,694	1,676	0,196

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Como se puede observar en la Tabla 2, sólo en cuatro de las 14 conductas fraudulentas obtuvimos diferencias significativas en el promedio del índice C entre el grupo que las admite y el grupo que dijo no haberlas cometido nunca. De estas cuatro diferencias, en dos (copiar el trabajo de un compañero o prestar un trabajo para que lo copien) el grupo que ha cometido el fraude presenta un promedio mayor del índice C. Esto contradice lo que esperábamos, es decir que quienes han cometido el fraude no corresponden a los estudiantes que han obtenido puntajes menores en desarrollo moral. Sólo encontramos consistencia con esta hipótesis en las otras dos conductas: los estudiantes que informan haber “bajado” un trabajo de Internet que presentaron como propio y los que admiten haber utilizado un certificado médico falso para justificar una inasistencia, presentan promedios menores del índice C, que los que no lo han hecho.

## Discusión

La descripción básica del fraude académico en nuestra Universidad y los datos que hemos recogido para empezar a explicarnos la ocurrencia del fenómeno deben servirnos para entenderlo y para pensar en formas efectivas de atacarlo. Esto se hace especialmente necesario si tenemos en cuenta que la acción actual principal que toma la Universidad para evitar el fraude, la sanción fuerte de aquellos que se detectan y procesan, no parece resultar un inhibidor efectivo de las conductas fraudulentas. El análisis de los resultados de nuestro estudio indica conclusiones importantes, preguntas inquietantes y nuevas posibilidades de investigación y de intervención.

En primer lugar observamos que la frecuencia de comisión de fraude que puede inferirse a partir de las conductas fraudulentas en que los estudiantes admiten haber incurrido es mucho más alta que la que permiten inferir los casos que llegan a conocerse en el CAE. Igualmente parece haber diferencias grandes entre la percepción de los profesores acerca de la frecuencia con que se comete fraude en la Universidad y la de los estudiantes, quienes desde luego tienen contacto con un mayor número de clases. Según los datos de nuestra investigación, es la percepción de los estudiantes la que se acerca más a la realidad. También hay diferencias entre las concepciones que tienen profesores y estudiantes acerca de lo que es fraude y de su gravedad, que indican un mayor rigor de juicio de parte de los docentes. ¿Sería posible manejar estas diferencias y hacerlas más cercanas? ¿Ayudaría esto a comenzar un ataque contra el problema académico que

representa el fraude y sus implicaciones en la formación de nuestros jóvenes?

El análisis de los tipos de fraudes que admiten cometer los estudiantes y su frecuencia aproximada muestra que entre los cometidos más a menudo parecen preferirse conductas como dejar a otros copiar respuestas de un examen y aparecer en un grupo sin haber colaborado con el trabajo elaborado. Podría pensarse que existen ciertas cualidades positivas asociadas con estas dos acciones: el sentido de la amistad, la lealtad, la solidaridad o el compañerismo, puede ser en parte la razón que justifique estas conductas. Una exploración de concepciones como éstas y su popularidad entre los jóvenes puede resultar importante para completar nuestra comprensión de los factores asociados al fraude académico y para imaginar formas de manejarlo.

Por otro lado, los estudiantes admiten fraudes de tipo tradicional como copiar respuestas de los exámenes de otros, y algunos recientes, como aquellos relacionados con el uso de nuevas herramientas tecnológicas como la Internet. Aunque los primeros siguen siendo más frecuentes, las frecuencias de los segundos son igualmente altas. Los estudiantes parecen estar ampliando su repertorio de conductas fraudulentas.

En cuanto a los factores asociados con el fraude académico, la relación que encontramos entre las concepciones de fraude, su gravedad y la admisión de cada conducta por parte de los estudiantes puede indicar que vale la pena fortalecer en ellos el pensamiento crítico acerca de las conductas fraudulentas: la comprensión y el reconocimiento de lo que constituye el fraude, los argumentos que explican por qué y el sentido de su gravedad. Parece importante fomentar la discusión con los estudiantes sobre la naturaleza del fraude académico y sus consecuencias.

Las conexiones entre niveles de fraude académico admitido y el nivel de desarrollo moral de los estudiantes son tenues según nuestro análisis. Las regresiones produjeron indicaciones interesantes acerca de una posible relación entre algunas razones correspondientes a niveles elevados de desarrollo moral, por implicar autonomía, y la decisión de no cometer fraude. Pero los resultados de las pruebas realizadas no son concluyentes. Aunque el índice principal de la prueba de Lind ha sido criticado por algunos investigadores (Rest y Edwards, 1997), nos ayudó a encontrar diferencias entre grupos, lo que muestra que tiene algún poder de discriminación. Por otro lado los índices de preferencia de etapa, que son muy básicos y no tienen las dificultades metodológicas que se le atribuyen al

índice C, no parecen tener relación alguna con el fraude. Esto arroja dudas básicas, que tampoco son nuevas, sobre la realidad de las etapas fijas y estrictamente secuenciales de desarrollo moral que estableció Kohlberg (1992). Indudablemente se necesita más investigación para poder establecer relaciones claras entre el desarrollo moral y las decisiones acerca de cometer o no fraude académico. Proponemos como reflexión final nuestra preocupación más importante: las fuertes indicaciones de problemas de tipo curricular y pedagógico que se vislumbran a través de las razones que usan los estudiantes para justificar la comisión de fraude. Algunas características poco deseables de las evaluaciones y la carga académica son las razones que recibieron en promedio mayor calificación y que además resultaron buenas predictoras de la frecuencia aproximada de fraudes. Aquí hay un espacio importante que exige mayor investigación, discusión y trabajo con estudiantes, profesores y directivas para tomar decisiones, y probablemente realizar cambios, tanto a nivel de cursos individuales como a nivel institucional. Si tenemos en cuenta, por ejemplo, que las formas y contenidos de las evaluaciones de aprendizaje que se realizan en los cursos son, o deben ser, resultado lógico de los propósitos y los procesos de aprendizaje planeados y ejecutados en ellos, se hace indispensable estudiar no sólo formas de evaluación sino metodologías de enseñanza y logros de aprendizaje con los cuales se asocian las formas de evaluación que actualmente se usan en diferentes tipos de cursos. Igualmente es importante entender mejor la forma como los estudiantes deciden la cantidad y la naturaleza de los cursos que toman en un semestre dado, y la relación que esto pueda tener con las exigencias que presentan los currículos de diferentes programas académicos en la Universidad.

## Bibliografía:

- Anderman, E.; Griesinger, T. y Westerfield, G.(1998). Motivation and Cheating During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1, 84-93.
- Brown, B. y Emmett, D. (2001). Explaining Variations In The Level Of Academic Dishonesty In Studies Of College Students: Some New Evidence. *College Student Journal*, 35, 4, 529.
- Cummings, R.; Maddux, C.; Harlow, S.; Dyas, L. (2002). Academic misconduct in undergraduate teacher education students and it's relationship to their principles moral reasoning. *Journal of Instructional Psychology*. Consultado en: [http://www.findarticles.com/cf\\_0/m0FCG/4\\_29/95148391/p8/article.jhtml?term=](http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCG/4_29/95148391/p8/article.jhtml?term=)
- Davis, S.; Grover, C.; Becker, A. y McGregor, L. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques and punishments. *Teaching of psychologist*, 41, 1040-1048.
- Fleming, J.(1978). Cheating behavior, situational influence, and moral development. *Journal of Educational Research*, 71, 4, 214-217.
- Franklyn-Stokes, A. y Newstead, S. (1995). Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in higher education*, 20, 159-172.
- García, E. y Manchado, B. (sin fecha). Un modelo econométrico del fraude académico en una universidad española. Consultado el 13 de enero de 2003 en: [www.ucm.es/BUCEM/cee/doc/9820/9820.htm](http://www.ucm.es/BUCEM/cee/doc/9820/9820.htm)
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lind, G. (2000). Una introducción al Test de Juicio Moral (MJT). Consultado en: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999\\_MJT-Introduction-Sp.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf)
- McCabe, D. y Treviño, L. (1993). Academic Dishonesty Honor Codes and Other Contextual Influences. *Journal of Higher Education*, 64, 5.
- McCabe, D.; Treviño, L. y Butterfield, K. (2001). Cheating In Academic Institutions: A Decade Of Research. *Ethics & Behavior*, 11, 3, 219.
- Rest, J; Thomas, S. y Edwards, L. (1997). Designing and Validating a Measure of Moral Judgment Stage Preference and Stage Consistency Approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1, 5-28.
- Turens, J.; Staik, I.; Curtis, W. y Burling, J. (2001). Undergraduate Academic Cheating as a Risk Factor for Future Professional Misconduct. Consultado en: <http://ori.dhhs.gov/multimedia/acrobat/papers/turens.pdf>