

Segunda encuesta de la deshonestidad académica estudiantil en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico

Second survey of student academic dishonesty at the Rio Piedras Campus of the University of Puerto Rico

María del R. Medina-Díaz, Ph.D., J.D.

Ada L. Verdejo-Carrión, Ed.D.

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

Recibido: 18 dic 2017

Revisado: 26 abr 2019

Publicado: 13 ago 2019

Aceptado: 25 jun 2019

Cómo citar este artículo (estilo APA) / How to cite this article (APA style)

Medina-Díaz, M. del R. & Verdejo-Carrión, A. L. (2019). Segunda encuesta de la deshonestidad académica estudiantil en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 2(2), 1-36.

Correspondencia: María del R. Medina-Díaz <maria.medina2@upr.edu>

Resumen

El propósito principal de esta encuesta fue determinar la frecuencia de los comportamientos asociados con la deshonestidad académica admitidos por un grupo de estudiantes subgraduados y subgraduadas en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, así como las razones para cometerlos. Se seleccionaron aleatoriamente sesiones de distintos cursos en siete facultades; 360 estudiantes aceptaron contestar, voluntariamente, el *Cuestionario de Honestidad Académica-Revisado*, en abril de 2016. Entre 11% y 82% del grupo de participantes admitió que había realizado, al menos una vez, 46 de los 51 comportamientos de deshonestidad académica incluidos en el instrumento. Los comportamientos más frecuentes fueron aquellos asociados con copiarse en los exámenes o asignaciones, y colaboración al realizar tareas o trabajos asignados, cuando no estaba permitido. Más del 70% indicó que la necesidad de subir la nota en el curso (75%), tener muchos trabajos para la misma fecha (73%) y la presión por obtener buenas notas (72%) eran las razones de mayor peso para cometer actos de deshonestidad académica. Además, se indagaron algunas variables institucionales que podrían fomentar o desalentar la deshonestidad académica, y 94% evaluó la

competencia para obtener buenas notas y 83% la severidad de las sanciones por copiarse como muy alta y alta en este recinto. El 88% y 53%, respectivamente, respondieron del mismo modo en cuanto al conocimiento de la política de integridad académica de la facultad y el estudiantado.

Palabras clave: deshonestidad académica, honestidad académica, integridad académica, comportamientos deshonestos, estudiantes subgraduados, plagio, Universidad de Puerto Rico

Abstract

This survey addresses the frequency of academic dishonesty behaviors and the reasons for doing them among undergraduate students at the University of Puerto Rico, Río Piedras Campus. On April 2016, 360 students from seven colleges answered voluntarily the *Cuestionario de Integridad Académica-Revisado*. Between 11% and 82% admitted to having committed, at least once, 46 out of 51 academic dishonesty behaviors. The most common were those associated with copying on tests and assignments, and unauthorized collaboration on classroom tasks or works. More than 70% indicated that the need (75%) and the pressure for getting good grades (72%), as well as to have many tests or assignments due on the same date (73%), are the most important reasons for committing academic dishonesty acts. Also, the questionnaire asked for several institutional variables that may foster or deter them, and 94% of the students assessed as high the competition for getting good grades and 83% the sanctions' severity in this campus. Eighty-eight percent and 53%, respectively, answered that the faculty and students' knowledge regarding the university's academic integrity policy was high.

Keywords: academic dishonesty, academic honesty, academic integrity, dishonest behaviors, undergraduates, plagiarism, University of Puerto Rico

Introducción

La educación que se imparte en una universidad debe descansar en una cultura de integridad académica que contribuya al desarrollo personal y profesional del estudiantado. La integridad, como una cualidad humana, implica rectitud total e incorruptibilidad, ya que, para vivir íntegramente, en muchas ocasiones, hay que luchar abiertamente por aquello en lo que se cree justo, aún arriesgando la propia persona (Carter, 1996; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). El International Center for Academic Integrity la define como el compromiso, aún frente a la adversidad, con cinco valores fundamentales: honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad (Fishman, 2014). Como se aprecia, esta visión incluye la honestidad, pero conlleva mucho más. 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, o la usurpación (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, p. 182).

La deshonestidad académica erosiona la confianza y el valor de la educación recibida, y distorsiona la evaluación del aprendizaje estudiantil que la facultad realiza en instituciones educativas. Aun cuando hay distintos modos de definirla y nombrarla, tanto en español (e.g., fraude académico), como en inglés (e.g., *academic misconduct*, *academic cheating*, *academic dishonesty*), por lo general, abarca las diversas maneras en que un o una estudiante se copia o hace trampa en un examen, comete plagio, y ofrece o recibe ayuda que no ha sido autorizada en las tareas asignadas, con la intención de recibir crédito, una calificación o beneficio académico (Kibler, Nuss, Paterson & Pavela, 1988). El interés por conocer la frecuencia o incidencia de estos comportamientos en el estudiantado universitario ha impulsado numerosas investigaciones, principalmente con el diseño de encuesta transversal, en los Estados Unidos de América (EE. UU.) y otros países del mundo (véanse las revisiones de la literatura de Cizek, 1999; Crown & Spiller, 1998; Christensen Hughes & McCabe, 2006; McCabe, Trevino & Butterfield, 2001; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2013, 2016; Vaamonde & Omar, 2008; Whitley, 1998; Whitley & Keith-Spiegel, 2002). Whitley (1998), por ejemplo, revisó 107 estudios publicados entre 1970 y 1996, y en 46 de estos reportaron que el porcentaje de estudiantes en universidades estadounidenses que admitió copiarse en los exámenes fluctuó entre 4% y 82%, y entre 3% y 83% en las asignaciones. En 2015, el International Center for Academic Integrity reportó que 68% de 71,300 estudiantes subgraduados y subgraduadas que participaron en las encuestas que realizó Donald McCabe en 2002 y 2015 admitieron que se copiaron en los exámenes o las asignaciones.

En otros países, también se ha indagado la incidencia de comportamientos de deshonestidad académica admitidos por el estudiantado en una o más universidades (Ayala-Gaytán, & Quintanilla-Domínguez, 2014; Bayaa Martin Sana, Ablordeppey, Mesah & Karikari, 2016; Generaux & McLeod, 1995; Lim & See, 2001; Lin & Wen, 2007; Marsden, Carroll & Neill, 2005; McCabe, Feghali & Abdallah, 2008; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, 2016; Mejía & Ordóñez, 2004; Razek, 2014; Sureda Negre, Comas Forjas & Gilli Planas, 2009; Teodorescu & Andrei, 2009; Thomas, 2017). En Puerto Rico, Medina Díaz y Verdejo Carrión (2005) llevaron a cabo una encuesta con 791 estudiantes subgraduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RRP), en el año 2002. Entre 5% y 75% admitió que había cometido, al menos una vez, los 42 comportamientos de deshonestidad académica presentados. Los más frecuentes fueron aquellos asociados con copiarse en los exámenes. Casi 90% indicó que la necesidad y la presión por obtener buenas notas eran las razones principales para cometer actos de deshonestidad académica. Posteriormente, estas investigadoras examinaron, además, las perspectivas de 42 profesores y profesoras al respecto (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2008). A diferencia del estudiantado, los docentes reportaron mayor incidencia

de copiar información sin citar la fuente, ausentarse de un examen sin justificación y mentir sobre el estado de salud cuando pasó la fecha del examen o de entregar un trabajo. Mejía y Ordoñez (2004) investigaron la deshonestidad académica en la Universidad de los Andes, en Colombia. Noventa y cuatro por ciento de 1,194 estudiantes admitió que había incurrido, una o más veces, en una de las 14 acciones relacionadas. Las relativas a copiarse en los exámenes fueron las más frecuentes (72% permitió que sus compañeros o compañeras copiaran sus respuestas durante un examen).

En Taiwán, Lin & Wen (2007) encontraron que 62% de 2,068 estudiantes universitarios cometió actos de deshonestidad académica. McCabe, Feghali y Abdallah (2008) compararon las respuestas a un cuestionario electrónico de 12,793 y 1,317 estudiantes en universidades en los EE. UU. y El Líbano, respectivamente. De estos, un mayor número de estudiantes de El Líbano admitió actos de deshonestidad académica (66% se copió en los exámenes del año pasado, versus 21% de los estudiantes de EE. UU.) y los observó en otros estudiantes (50% y 18%, respectivamente). Un año después, Sureda Negre, Comas Forjas y Gilli Planas (2009), en España, reportaron la ocurrencia de 17 prácticas académicas deshonestas entre 727 estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) y 560 estudiantes universitarios registrados en el portal *Universia*. Encontraron que 53% y 44% del estudiantado de la UIB y del registrado en *Universia*, respectivamente, admitió haberse copiado de un compañero o una compañera, al menos una vez en los estudios universitarios. Asimismo, 70.5% del estudiantado de la UIB y 71.6% de *Universia*, respectivamente, permitieron que otro estudiante se copiara de su examen. Razek (2014), por su parte, envió un cuestionario electrónico a grupos de estudiantes internacionales en 11 universidades de los EE. UU. para indagar sus prácticas de deshonestidad académica. De 501 estudiantes de Arabia Saudita, 53% respondió que había recibido ayuda sustancial, no autorizada, en una asignación; 44% de las 172 procedentes de otros países del Medio Oriente había hecho lo mismo.

Variables personales e institucionales

En varias investigaciones se ha examinado la relación entre ciertas variables o factores personales e institucionales, y la frecuencia de actos de deshonestidad académica admitidos. Entre las variables personales se encuentran las características demográficas del estudiantado (e.g., género, edad, índice de aprovechamiento académico), los atributos de la personalidad (e.g., locus de control, motivación y autoeficacia), y los actos previos y las actividades que realiza, tales como haber cometido actos de deshonestidad académica en el pasado y participar en actividades atléticas (Bowers, 1964; Genereux & McLeaod, 1995; Jordan, 2001; Hensley, Kirkpatrick & Burgoon, 2013; Murdock & Anderman, 2006; Thomas, 2017; Whitley, 1998). Las variables institucionales, conocidas también como factores situacionales, incluyen distintas condiciones o circunstancias que fomentan las relaciones e interacciones sociales entre

las personas que estudian y trabajan en una universidad (Bowers, 1964; Crown & Spiller, 1998; Jendrek, 1992; Khalid, 2015; McCabe, 1992; McCabe & Trevino, 1993, 1997; Schwartz, Tatum, & Hageman, 2013; Singhal, 1982; Thomas, 2017).

En una publicación previa (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2013, p. 126), clasificamos los factores institucionales en tres categorías generales, según el escenario o la fuente: (a) salones de clase (e.g., tamaño del grupo, ambiente de aprendizaje), (b) facultad (e.g., acciones o reacciones del personal docente ante la deshonestidad académica) e (c) institución (e.g., oportunidad de copiarse y existencia de un código de honor). Entre estos, se resalta el observar actos deshonestos en otros y otras estudiantes como un síntoma de un ambiente institucional que facilita o permite la deshonestidad académica (Bunn, Caudill & Gropper, 1992; Haines, Diekhoff, LaBeff & Clark, 1986; McCabe & Trevino, 1997; Mixon & Mixon, 1996). Por ejemplo, McCabe y Trevino (1997) hallaron que es la variable que más se relaciona con la falta de honestidad académica del estudiantado de nueve universidades en los EE. UU., en comparación con las personales (e.g., edad, género, promedio académico). Los resultados de investigaciones en otros países también lo refuerzan (Ayala-Gaytán & Quintanilla-Domínguez, 2014; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005; Teodorescu y Andrei, 2009).

Es preciso mencionar que también se ha indagado la influencia de políticas o normas acerca de la deshonestidad académica en la incidencia de casos (McCabe & Trevino, 1993, 1997). En el contexto de la Universidad de Puerto Rico, el *Reglamento General de Estudiantes* incluye varias disposiciones que aluden a la integridad intelectual y la deshonestidad académica. Por ejemplo, el Artículo 2.6, Relación académica, enuncia que: “La labor propia de la disciplina o área del saber bajo estudio y sus múltiples nexos constituye el foco principal de la relación entre el docente y el estudiante. La máxima integridad intelectual debe presidir el empeño por alcanzar el saber...” (Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico, 2009, p. 4). El Artículo 6.2, por su parte, contiene la siguiente definición de deshonestidad académica:

Toda forma de deshonestidad o falta de integridad académica, incluyendo, pero sin limitarse a, acciones fraudulentas, la obtención de notas o grados académicos valiéndose de falsas o fraudulentas simulaciones, copiar total o parcialmente la labor académica de otra persona, plagiar total o parcialmente el trabajo de otra persona, copiar total o parcialmente las respuestas de otra persona a las preguntas de un examen, haciendo o consiguiendo que otro tome en su nombre cualquier prueba o examen oral o escrito, así como la ayuda o facilitación para que otra persona incurra en la referida conducta. (Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico, 2009, p. 21)

Además, establece que el prontuario o temario del curso debe incluir “una notificación a todos sus estudiantes de que los actos de falta de integridad académica conllevarán sanciones disciplinarias” (Artículo 2.10, p. 5).

Previo a este reglamento, la *Carta Circular Número 17*, Año 1989-90, del rector del Recinto de Río Piedras dictaba la política institucional y los procedimientos ante alegaciones de falta de integridad intelectual en la enseñanza o investigación. El primer párrafo de esta carta consigna la importancia de la honestidad académica en el quehacer universitario, como sigue:

La honestidad académica y científica debe pernear todos los ámbitos de la vida universitaria. En toda institución es imperativo elaborar y divulgar las normas y procedimientos que articulan los principios esenciales sobre la integridad académica y científica. En el Recinto de Río Piedras es preciso asegurar el cumplimiento de esta responsabilidad reconociendo expresamente la honestidad académica y científica como un aspecto inherente e intrínseco a la condición de miembro de la comunidad universitaria. (Juan R. Fernández, 21 de abril de 1990, p. 1)

Cabe señalar que ambos documentos reflejan cierta incongruencia en el uso de los términos “integridad intelectual” e “integridad académica”, así como “deshonestidad académica”. Reiteramos nuestra sugerencia de aclarar su definición y extensión, así como revisar la normativa correspondiente en esta institución al respecto.

Razones para la deshonestidad académica

En otras investigaciones, se han explorado las razones para cometer actos de deshonestidad académica (Davis, Grover, Becker & McGregor, 1992; Franklyn-Stockes & Newstead, 1995; Generaux & McLeod, 1995; Haines, Diekhoff, LaBeff & Clark, 1986; Khalid, 2015; McCabe, 1992; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005; Mejía & Ordoñez, 2004). Estas se podrían clasificar en tres grupos: (a) externas (i.e., condiciones fuera del control del estudiante, ligadas o no al contexto académico o institucional); (b) internas o personales (i.e., características, creencias y valores de cada estudiante en torno al examen o el trabajo asignado, la importancia de las notas o calificaciones, la falta de tiempo, el desinterés por estudiar y el riesgo de ser descubierto); e (c) interpersonales (i.e., vínculos familiares, de amistad o compañerismo o la lealtad que facilitan o apoyan ciertas acciones deshonestas o fraudulentas). Davis et al. (1992), así como Forsyth, Pope y McMillan (1985), coinciden en afirmar que quienes suelen cometer actos de deshonestidad académica (denominados *cheaters*) recurren a causas externas para justificarlos, mientras que los que no los comenten (*non-cheaters*) lo atribuyen a factores internos. Mejía & Ordoñez (2004, p. 22), por su parte, encontraron que las cinco razones con mayor valor predictivo que condujeron al estudiantado de la Universidad de los Andes a cometer fraude académico (explicando solo 14% de la frecuencia de fraude) eran

tener mucho trabajo académico, la evaluación que mida solo memoria, la materia no le gusta, no manejar bien el tema y la seguridad de no ser descubierto o atrapado.

Por el contrario, Medina Díaz y Verdejo Carrión (2005, p. 192) informaron que “para cerca del 90% de las estudiantes, las dos razones principales están vinculadas con la necesidad y la presión por obtener buenas notas”. Estos resultados convergen con los de otros estudios en y fuera de los EE. UU. (Bayaa Martin Sana et al., 2016; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Generaux & McLeod, 1995; Khalid, 2015; Griffin, Bolkan & Goodboy, 2015). Una década después, Griffin, Bolkan y Goodboy (2015) reportaron que 82% de 256 estudiantes en una institución estadounidense había engañado a sus profesoras y profesores para obtener mejores notas o evitar que se afectara la nota en el curso. Con un porcentaje menor, Khalid (2015) encontró que 23% de 233 estudiantes de una universidad técnica en los EE. UU. indicó que la necesidad de mejorar las notas les motivaba a hacer trampa. Del mismo modo, Bayaa Martin Sana et al. (2016) resaltaron los tres motivos principales de estudiantes de una institución politécnica en Ghana para ser deshonestos o deshonestas: lograr buenas notas, la fuerte carga académica y complacer a sus familiares. Esto apunta hacia el valor que el estudiantado universitario adscribe a las notas, así como a una razón principal para recurrir a los actos de deshonestidad académica que contribuyen a mejorarlas.

Propósito y preguntas de investigación

En el año 2000, iniciamos el proyecto de investigación *Manifestaciones de la deshonestidad académica en el ámbito universitario* en Puerto Rico.¹ Dos años después, llevamos a cabo la primera encuesta en la UPR-RRP con la participación de 791 estudiantes subgraduados y subgraduadas (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005) y un estudio piloto del *Cuestionario de Honestidad Académica-Facultad* con 42 profesores y profesoras (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2008). Luego de transcurrir más de una década, en 2016, al igual que la anterior, el propósito principal fue determinar la frecuencia de los comportamientos asociados con la deshonestidad académica, admitidos por una muestra del estudiantado subgraduado en este recinto, así como las razones para cometerlos. También examinamos algunas de las variables institucionales que podrían alentarla. Entre las preguntas de investigación que sirvieron de guía a la segunda encuesta, se encuentran las que siguen:

1. ¿Cómo un grupo del estudiantado subgraduado de la UPR-RRP evalúa algunos de los factores institucionales asociados con la deshonestidad académica?
2. ¿Cuál es la frecuencia de los comportamientos de deshonestidad académica en este grupo?

¹ Este proyecto recibió el auspicio del Fondo Institucional para la Investigación (FIPI) de la Universidad de Puerto Rico, durante el período que comprende los años académicos 2000-2002, y del Fideicomiso de las Hermanas Calzada de la Facultad de Educación, en el año académico 2002-2003.

3. ¿Qué grado de importancia le adjudica a las razones para la deshonestidad académica?

Método

Esta investigación consistió de una encuesta transversal, en la que participaron 360 estudiantes de programas subgraduados en siete facultades de la UPR-RRP. Estos respondieron el *Cuestionario de Honestidad Académica-Revisado (CHA-Revisado)*. La Tabla 1 presenta algunas de sus características demográficas. Solicitamos al Registrador de este recinto una lista de las sesiones de cursos a los que asistían estudiantes con dos o más años de estudios en la institución, con la intención de que pudieran ofrecer información más certera acerca de sus comportamientos y experiencias vinculadas con la falta de honestidad académica.

En el segundo semestre del año académico 2015-2016, el tamaño de la población del estudiantado subgraduado era 12,060 (sin incluir a los de permisos especiales y otros), con 7,472 (62%) mujeres y 4,588 (38%) hombres.² Se realizó una combinación de muestreo estratificado (con las facultades como estratas) y por conglomerados para seleccionar al azar 37 (5%) de 764 secciones de cursos en cada facultad con la mayor cantidad de estudiantes que tenían dos o más años de estudios y que se reunían en diversos bloques de tiempo. El número total de participantes constituyó, aproximadamente, 3% de la población, con un error de muestreo de 5.09% y un nivel de confianza de 95%.

La investigadora principal envió una carta y un mensaje electrónico a las profesoras y los profesores de las sesiones de clases seleccionadas solicitando su colaboración para administrar el cuestionario. En el mes de abril de 2016, visitó los salones de clase de 19 que aceptaron, explicó el propósito y el procedimiento del estudio, y solicitó la participación voluntaria y anónima de las y los estudiantes. Entregó una hoja de consentimiento informado a quienes mostraron interés en participar. Una vez leyeron y firmaron esta hoja, recibieron el *CHA-Revisado* y procedieron a contestarlo. El tiempo total de administración fue 30 minutos.

Las facultades de Educación, Ciencias Naturales y Administración de Empresas contaron con el mayor número de estudiantes participantes. Cerca del 70% eran mujeres, 96% llevaba dos o más años estudiando en la UPR-RRP (20% con dos, 29% con tres, 27% con cuatro, 13% con cinco y 7% con seis años o más); 66% había asistido a una escuela superior privada. En cuanto a su participación en actividades extra-curriculares: 57% trabajaba en o fuera de la universidad, 26% pertenecía a una organización profesional y 21% colaboraba en el ofrecimiento de servicios comunitarios.

² Datos tomados de la tabla de Matrícula total por facultad, concentración, clasificación, nivel y género, Segundo semestre 2015-16 (FactBook), Oficina de Planificación estratégica y Presupuesto, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Tabla 1

Características demográficas del grupo de estudiantes de la UPR-RRP que contestaron el Cuestionario de Honestidad Académica-Revisado (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2015)

Facultad	Cantidad de estudiantes	Género			Dos años o más estudiando en el Recinto	Trabaja mientras estudia*
		Femenino	Masculino	Otro		
Arquitectura	8 (2.2%)	1 (12.5%)	7 (87.5%)	0 (0.0%)	8 (100%)	6 (75.0%)
Administración de Empresas	81 (22.5%)	50 (61.7%)	31 (38.3%)	0 (0.0%)	79 (97.5%)	49 (60.5%)
Ciencias Naturales	85 (23.6%)	58 (68.2%)	27 (31.8%)	0 (0.0%)	84 (98.8%)	38 (44.7%)
Ciencias Sociales	48 (13.3%)	34 (70.8%)	13 (27.0%)	1 (0.2%)	47 (97.9%)	30 (62.5%)
Comunicación Pública	29 (8.1%)	26 (89.7%)	3 (10.3%)	0 (0.0%)	28 (96.5%)	18 (62.1%)
Educación	85 (23.6%)	67 (78.8%)	17 (20%)	1 (0.1%)	82 (96.5%)	49 (57.6%)
Humanidades	24 (6.7%)	15 (62.5%)	8 (33.3%)	1 (4.2%)	19 (79.2%)	16 (66.7%)
Totales	360 (100%)	251 (69.7%)	106 (29.4%)	3 (0.9%)	347 (96.4%)	205 (56.9%)

Nota. *Incluye estudiantes que indicaron que trabajan en y fuera del Recinto de Río Piedras.

Instrumento

El *CHA-Revisado* (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2015) es una versión actualizada del instrumento que se administró en la encuesta de 2002³ (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Incorpora varios cambios en el contenido, a la luz de los análisis de los datos previos (de su administración en 2002 y el estudio piloto de la primera versión, en 2015), la revisión de la literatura efectuada (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2012a, 2012b,

³ El Cuestionario de Honestidad Académica es una traducción y adaptación para Puerto Rico del Academic Integrity Survey (AIS), que desarrolló Donald McCabe (1992). McCabe autorizó la traducción y el uso del AIS para el estudio en el año 2002. En la traducción y adaptación cultural, se siguió un procedimiento combinado de traducción paralela, traducción/retrotraducción y revisión por varios jueces bilingües (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2002, 2005).

2013, 2016) y la consulta a varias fuentes de referencia (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Sureda Negre, Comas Forgas & Gilli Planas, 2009; Williams, Tanner, Beard & Hale, 2012). Cuenta con 137 ítems que representan 12 componentes vinculados con la deshonestidad académica en instituciones universitarias. La Tabla 2 contiene tres de estos componentes, los cuales son objeto de este artículo.

Tabla 2

Estadísticas basadas en las respuestas a los ítems de tres componentes del Cuestionario de Honestidad Académica-Revisado (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2015)

Componentes	Núm. de ítems	Núm. de estudiantes*	Consistencia interna de respuestas a los ítems**	Media aritmética de respuestas a los ítems (Varianza de los ítems)	Media aritmética de índices de Discriminación de los ítems (r_{pbis})
Evaluación de factores institucionales	6	336	0.70	2.92 (0.57)	0.44
Importancia de razones para la deshonestidad académica	29	343	0.90	3.06 (0.76)	0.45
Frecuencia de comportamientos de deshonestidad académica	51	330	0.94	1.58 (0.69)	0.46

Notas. *Cantidad de estudiantes que contestaron todos los ítems asociados a cada componente.

**Coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, con los valores redondeados a la centésima más cercana, según resultaron de la función *Reliability* en el programado SPSS Versión 14.

Este instrumento, al igual que el administrado previamente, incluye seis ítems relacionados con variables institucionales que podrían fomentar o desalentar la deshonestidad académica del estudiantado, en esta instancia en la UPR-RRP, y a los cuales el grupo de participantes catalogó como muy alto, alto, bajo o muy bajo (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Por otra parte, contiene nueve ítems adicionales en los comportamientos de deshonestidad académica admitidos (51 ítems con respuestas Nunca, Una vez, Dos o tres veces y Cuatro o más veces) y siete a las razones para cometerlos (29 ítems con opciones Muy importante, Importante, Poco importante y Sin importancia). A las cuatro opciones o respuestas se le asignaron los valores de uno a cuatro.

Como parte de la revisión del *CHA*, se recopiló evidencia de varias fuentes para sustentar la validez del uso y la interpretación de los datos de esta investigación (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 2014). La Tabla 3 resume los procedimientos empleados para proveer evidencia relacionada con el contenido, el proceso de respuesta y la estructura interna. A partir de los comentarios y sugerencias de cuatro profesores, profesoras y cinco estudiantes que participaron en la revisión del contenido y en las entrevistas cognitivas, respectivamente, se efectuaron cambios en varios ítems.

Tabla 3

Algunas fuentes de evidencia de la validez del uso y la interpretación de los datos del CHA-Revisado (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2015)

Fuentes de evidencia	Procedimiento
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las especificaciones del <i>CHA</i>. • Consulta acerca de la representatividad y relevancia del contenido a cuatro profesores y profesoras de dos universidades en Puerto Rico.
Proceso de respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas cognitivas concurrentes a cinco estudiantes de la Universidad de Puerto Rico con distintos años de estudios.
Estructura interna	<ul style="list-style-type: none"> • Administración piloto de la versión revisada del <i>CHA-Revisado</i> (2015) a un total de 244 estudiantes en dos universidades (187 en una pública y 57 en una privada). • Análisis de las respuestas a los ítems del <i>CHA-Revisado</i> (del estudio piloto y de campo) para hallar la distribución de las frecuencias y las estadísticas descriptivas y el índice de discriminación. • Coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de las respuestas a los ítems de varios componentes del <i>CHA-Revisado</i>. • Análisis factorial exploratorio con las respuestas a los ítems de 187 estudiantes de la institución pública en el estudio piloto y 360 en la UPR-RRP en varios de los componentes del <i>CHA-Revisado</i>.

La versión revisada del *CHA* se administró, en un estudio piloto, a un total de 244 estudiantes en dos instituciones universitarias de Puerto Rico (187 en una universidad pública y 57 en una privada). Las respuestas se codificaron y analizaron en forma grupal, mediante estadísticas descriptivas, utilizando el programado *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, Versión 14). Como parte de la evidencia relacionada con la estructura interna, se hallaron los índices de discriminación de los ítems de los diversos componentes de dicho instrumento y los coeficientes de confiabilidad (consistencia interna Alfa de Cronbach) correspondientes, tanto con las respuestas de los y las participantes del estudio de campo como con las del grupo de estudiantes de la UPR-RRP que contestaron el *CHA-Revisado*. En la cuarta columna de la Tabla 2, se encuentran los coeficientes calculados con las respuestas de este último grupo, y los valores fluctúan entre 0.70 y 0.94. Los coeficientes mayores de 0.70 indican una consistencia interna aceptable (Nunnally & Bernstein, 1994). Las medias aritméticas de los índices de discriminación de los ítems (calculados mediante el coeficiente de correlación punto-biserial, r_{pbis} , con el programado SPSS, Versión 14) que conformaron cada parte reflejan valores que superan el 0.30, lo cual se estableció como lo mínimo admisible (Tabla 2, sexta columna).

Con las respuestas del grupo de 187 estudiantes que participó en el estudio piloto y con los 360 que lo contestó en la UPR-RRP, se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de los ítems acerca de los comportamientos de deshonestidad académica y de las razones, con el objetivo de comparar la estructura factorial de los conjuntos de ítems con las respuestas de los dos grupos de estudiantes y con las de la versión anterior (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Conviene mencionar que el AFE es un procedimiento estadístico que comúnmente se aplica a las correlaciones entre variables (entiéndase, repuestas a los ítems o puntuaciones) continuas o de intervalo, que se estiman mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson y con una distribución normal. Esta condición, usualmente, se pasa por alto cuando las variables se miden en una escala ordinal, como los ítems que contienen dos, tres, cuatro o cinco opciones, y se tratan como continuas para proceder con el análisis factorial (Nunnally & Bernstein, 1994). En este caso, podrían presentar ciertas dificultades, tales como distribuciones sesgadas, subestimación de la correlación entre las variables y cargas factoriales espurias (Bernstein & Teng, 1989; Olsson, 1979). Lo recomendable es el uso de correlaciones tetracóricas o policóricas con las variables ordinales, como las cuatro categorías de respuestas de los ítems en cuestión (Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García & Villa-Abad, 2008; Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). Lamentablemente, el programado SPSS no calcula estas correlaciones. Según Holgado-Tello et al. (2008), aunque se asume que las variables ordinales involucradas en la correlación policórica se derivan de una distribución normal bivariada, esta correlación es suficientemente robusta con respecto a esta violación. Ante esta situación y lo sugerido para el análisis factorial de variables ordinales, se aplicó el método de

extracción de factores comunes *Unweighted Least Squares* (ULS). Este no requiere que los datos o las respuestas modelen una distribución normal (Briggs & MacCallum, 2003; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). Además, las soluciones se compararon con las producidas por el programado FACTOR, el cual puede procesar correlaciones entre variables policóricas (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006, 2019). Los resultados se expondrán en otro trabajo.

Antes de proceder a efectuar el AFE, también se inspeccionó la pertinencia de los datos de la muestra con la medida *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO) para determinar si hay correlación sustancial entre las respuestas a los ítems en cuestión. La amplitud esperada de los valores de KMO es de 0 a 1 y Kaiser (1970) sugiere que una matriz de correlación es apropiada, si este valor es igual o mayor que 0.80. La Prueba de Esfericidad de Barlett (*Barlett's Test of Sphericity*) permite verificar si la matriz de correlaciones es de identidad. En otras palabras, se somete a prueba la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones de la población es de identidad. Se espera que el resultado sea estadísticamente significativo, de modo que dicha matriz no sea tal.

Específicamente, las respuestas del grupo de 360 estudiantes de la UPR-RRP cumplieron con estos requisitos para realizar el análisis factorial de las respuestas a los ítems relacionados con los comportamientos de deshonestidad académica y con las razones para cometerlos, respectivamente (KMO = 0.898 y 0.882; Prueba de Esfericidad de Barlett con valores $X^2 = 8166.90$, $df=1275$, $p=0.00$; $X^2 = 3400.62$, $df=406$, $p = 0.00$). Luego, se empleó el procedimiento de extracción ULS, para identificar el número de factores comunes necesarios para explicar la varianza común de las respuestas. Las comunalidades de los 51 ítems ligados a la deshonestidad académica fluctuaron entre 0.046 y 0.737. Se precisaron cinco factores, conforme a la combinación de los criterios que se presentan a continuación, y se aplicó la rotación oblicua *Promax*, asumiendo que existe relación entre ellos: (a) puntos superiores a la inflexión en la curva de sedimentación (*scree test*); (b) resultado del análisis paralelo; (c) tres ítems o más con cargas salientes en un factor (*salient factor loading*); (d) cargas o saturaciones en los factores (*factor loadings*) mayores que 0.32; (e) solución parsimoniosa e interpretable, mediante una rotación que produce una matriz con estructura simple; y (f) resultados de la administración previa del *CHA* (Cattell, 1966; Gorsuch, 1983; Kaiser, 1960; Horn, 1965; Nunnally & Bernstein, 1994).

En una rotación oblicua, tanto la matriz patrón o de configuración (*pattern matrix*) como la de estructura (*structure matrix*) se inspeccionan para identificar e interpretar los factores. Las cargas o saturaciones factoriales en la primera matriz son coeficientes de regresión estandarizados que indican el posible efecto del factor sobre el ítem, cuando los demás factores permanecen constantes. Las correlaciones entre los ítems y los factores se encuentran en la matriz de estructura. Se derivaron cinco factores, con saturaciones mayores que 0.32 en 45 de los 51 ítems (entre los paréntesis se incluye la

cantidad de ítems, la amplitud de las cargas factoriales y el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, ambos con valores redondeados a la centésima): (I) Copiarse en exámenes (12, 0.38-0.86, 0.92); (II) Colaboración no autorizada y uso indebido de fuentes (10, 0.41-0.67, 0.84); (III) Plagio y excusas falsas (nueve, 0.40-0.78, 0.86); (IV) Engaño y sustitución (nueve, 0.36-0.68, 0.76); y (V) Auto-plagio y ayuda de otras personas (cinco, 0.38-0.89, 0.78). Los coeficientes de correlación entre los cinco factores oscilaron entre 0.27 y 0.55. El más alto fue entre los primeros dos factores.

Se utilizó el procedimiento antes mencionado para el AFE de las respuestas del mismo grupo de estudiantes a los 29 ítems acerca de la importancia de las razones para cometer comportamientos de deshonestidad académica. Las comunalidades de los ítems oscilaron entre 0.190 y 0.585, y se identificaron tres factores, con cargas mayores de 0.32 en 27 de estos, y se nombraron como sigue (entre paréntesis, se incluye la cantidad de ítems, la amplitud de las cargas factoriales y el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, ambos con valores redondeados a la centésima): (I) Presión por las notas y falta de tiempo (11, 0.46-0.74, 0.85); (II) Falta de atención de facultad y estudiantado (10, 0.38-0.66, 0.82); (III) Cotidianidad y dificultad de detección (seis, 0.40-0.85, 0.80). Los coeficientes de correlación entre los tres factores fluctuaron entre 0.58 y 0.25, y el más alto fue entre el segundo y el tercer factor.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados, conforme a las variables implicadas en las preguntas de investigación. Incluyen las respuestas del grupo de 360 estudiantes subgraduados y subgraduadas de la UPR-RRP que contestaron el *CHA-Revisado* (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2015), sin establecer distinciones entre la facultad a la que pertenecían.

Variables institucionales

La Tabla 4 presenta los seis ítems ligados a las variables institucionales con la frecuencia y el porcentaje de respuestas del grupo de estudiantes a las cuatro alternativas. En general, 94% evaluó la competencia para obtener buenas notas como muy alta y alta. Un ambiente donde permea la competencia por obtener buenas calificaciones contribuye a la deshonestidad académica y también se convierte en uno de los motivos principales para cometer los actos asociados, según lo evidencia esta y otras investigaciones (Bayaa Martin Sana et al., 2016; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Generaux & McLeod, 1995; Griffin, Bolkan & Goodboy, 2015; Khalid, 2015; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005).

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje de respuestas a ítems acerca de variables institucionales

¿Cómo evaluarías cada uno de los siguientes aspectos en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico?	N*	Muy alta/o	Alta/o	Baja/o	Muy baja/o
1. La competencia para obtener buenas notas.	360	170 (47%)	170 (47%)	18 (5%)	2 (1%)
2. La severidad de las sanciones que conlleva copiarse.	355	115 (32%)	180 (51%)	50 (14%)	10 (3%)
3. La posibilidad de que sorprendan a alguien copiándose.	351	34 (9%)	138 (38%)	154 (44%)	25 (7%)
4. El conocimiento que tienen las y los estudiantes acerca de la política de integridad académica.	357+	55 (15%)	137 (38%)	132 (37%)	33 (9%)
5. El conocimiento que tienen las profesoras y los profesores acerca de la política de integridad académica.	356	142 (40%)	169 (48%)	39 (11%)	6 (2%)
6. La efectividad con que se implementa la política de integridad académica.	353+	40 (11%)	146 (41%)	135 (38%)	32 (9%)

Notas. N* número de estudiantes que contestaron el ítem.

+ Suma de porcentajes no es igual a 100 por el redondeo.

Las sanciones o penalidades potenciales constituyen inhibidores importantes de los comportamientos asociados con la deshonestidad académica (Davis et al., 1992). En esta encuesta, 83% de los y las participantes catalogó como muy alta y alta la severidad de los castigos por copiarse. Esto sugiere que poseen algún conocimiento o experiencia acerca de las sanciones establecidas o impuestas. No obstante, aún con las suspensiones o expulsiones, en ciertos casos, una fracción del estudiantado continúa incurriendo en actos de deshonestidad académica, bien sea porque no suele ser descubierta o no se percibe como deshonesto. Aquí, 53% del estudiantado seleccionó que la posibilidad de que sorprendan a alguien copiándose en la UPR-RRP es muy baja o baja. Este factor, como otros que hemos mencionado, favorece un ambiente que acepta o tolera la deshonestidad académica (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2008, 2013). Además, siendo un problema que depende de la situación, las inconsistencias en el modo en que la facultad y las instituciones aplican las sanciones o “los remedios”, bien sea por la gravedad del comportamiento u otros criterios, abonan a que prevalezca (Davis et al., 1992; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2008).

En cuanto a la política de integridad académica de la UPR-RP, el *CHA-Revisado* (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2015) incluye tres ítems vinculados (4, 5 y 6 en la Tabla 4). El estudiantado que participó en la encuesta reconoce que la facultad posee el mayor conocimiento al respecto. El 88% indicó que sus profesores y profesoras tenían un conocimiento muy alto y alto de esta política, en comparación con 53% de las y los estudiantes. Cónsono con estas respuestas, 71% contestó que casi siempre y siempre sus profesores y profesoras han mencionado en los cursos las disposiciones acerca de la deshonestidad académica del *Reglamento General de Estudiantes*. No obstante, 53% del estudiantado evaluó, como muy alta y alta, la efectividad de la implementación de la política institucional de integridad académica. Esto aparenta ser un desfase entre lo que dicta la normativa institucional y lo que el estudiantado percibe u observa.

Frecuencia de comportamientos de deshonestidad académica

En cuanto a la frecuencia con que habían cometido comportamientos de deshonestidad académica, desde que ingresaron en la UPR-RRP, el grupo de estudiantes seleccionó una de las cuatro alternativas presentadas. Entre 11% y 82% admitió que había cometido 46 de los 51 comportamientos presentados (90%), una o más veces, desde que estudiaba en la UPR-RRP. Más del 91% respondió que nunca había realizado cinco de estos.

La Tabla 5 presenta los 10 comportamientos más frecuentes. Entre 51% y 82% del grupo de estudiantes respondió que los cometieron una o más veces. Como se aprecia, el comportamiento con mayor frecuencia (82%) fue leer un compendio o resumen de una obra en vez de la obra completa. En la encuesta realizada en 2002, 71% de 783 admitieron lo mismo (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, p. 194). En esta segunda ocasión, se destacan los actos vinculados con copiarse en los exámenes (Comportamientos 4, 5, 6, 7 y 10 en la Tabla 5) y las asignaciones o trabajos escritos (Comportamientos 2, 3 y 8 en la Tabla 5), bien sea de modo individual o en acuerdo con otras personas.

El acto ligado al plagio más común fue parafrasear o usar ideas o palabras de una persona o fuente, sin indicar de dónde se obtuvieron. Cerca del 53% del grupo de participantes admitió que lo había hecho al menos una vez. Del mismo modo, lo observaron en otros y otras estudiantes, pero con mayor frecuencia (90% había observado este comportamiento en sus pares, una o más veces). Con respecto al plagio de textos o documentos en la Internet, la incidencia reportada fue menor: 33% copió y pegó citas o partes de documentos en un trabajo escrito, sin indicar la fuente en la Internet de donde la obtuvieron, una o más veces.

Tabla 5

Diez comportamientos de deshonestidad académica más frecuentes

Comportamientos	N	Nunca	Una vez	2 o 3 veces	4 o más veces
1. Leer un compendio o resumen de una obra en vez de leer la obra completa.*	359	64 (17.8%)	61 (17%)	114 (31.8%)	120 (33.4%)
2. Hacer un trabajo en grupo, cuando el profesor o la profesora ha dado instrucciones de hacerlo individualmente.*	358	83 (23.2%)	72 (20.1%)	118 (33%)	85 (23.7%)
3. Permitir que otro u otra estudiante copie las respuestas de asignaciones, problemas o informes de laboratorio.	360	110 (30.6%)	58 (16.1%)	123 (34.2%)	69 (19.2%)
4. Permitir que otro estudiante se copie las respuestas en un examen*.*	359	117 (32.6%)	75 (20.9%)	119 (33.1%)	48 (13.4%)
5. Dar o decir las preguntas o respuestas de un examen a estudiantes de otra sección del curso.*	356	119 (33.4%)	79 (22.2%)	103 (28.9%)	55 (15.4%)
6. Copiar las respuestas de otra u otro estudiante durante un examen con su consentimiento.*+	358	133 (37.2%)	69 (19.3%)	108 (30.2%)	48 (13.4%)
7. Conseguir las preguntas o respuestas de un examen por medio de otra persona que ya lo tomó.*	359	141 (39.3%)	89 (24.8%)	94 (26.2%)	35 (9.7%)
8. Copiar las respuestas de asignaciones o informes de laboratorio de otro u otra estudiante o recurso*.	360	163 (45.3%)	65 (18.1%)	96 (26.7%)	36 (10%)
9. Parafrasear o usar ideas o palabras de una persona o fuente, sin indicar de dónde se obtuvieron.	360	168 (46.7%)	72 (20%)	74 (20.6%)	46 (12.8%)
10. Escribir en los pupitres respuestas o información de un examen*.	359	176 (49%)	69 (19.2%)	84 (23.4%)	30 (8.4%)

Notas. * Comportamientos más frecuentes en la encuesta del 2002 (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, p. 10).

+ Comportamientos similares incluidos en la sección 6.2 del *Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico*: "...copiar total o parcialmente las respuestas de otra persona a las preguntas de un examen..., así como la ayuda o facilitación para que otra persona incurra en la referida conducta" (Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico, 2009, p. 21).

Razones para la deshonestidad académica

El *CHA-Revisado* ausculta la importancia de 29 razones por las que un o una estudiante decide copiarse en un examen o trabajo escrito, o actuar de manera deshonesto. El grupo

de estudiantes seleccionó una de cuatro opciones para indicar la importancia de cada razón. La Tabla 6 presenta las 10 razones consideradas como muy importantes por más de la mitad del grupo de participantes.

Tabla 6

Diez razones de mayor importancia para cometer actos de deshonestidad académica.

Razones	N	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia
1. La necesidad de subir la nota en el curso.*	358	267 (74.6%)	70 (19.6%)	14 (3.9%)	7 (2.0%)
2. Tener muchos exámenes o trabajos para la misma fecha*.	359	261 (72.7%)	84 (23.4%)	12 (3.3%)	2 (0.6%)
3. La presión por sacar buenas notas.*	360	261 (72.5%)	77 (21.4%)	21 (5.8%)	1 (0.3%)
4. La fuerte carga académica.*	360	239 (66.4%)	105 (29.2%)	15 (4.2%)	1 (0.3%)
5. La dificultad del examen o del trabajo asignado.*	359	224 (62.4%)	100 (27.9%)	29 (8.1%)	6 (1.7%)
6. La poca preparación para tomar un examen.*	359	214 (59.6%)	111 (30.8%)	22 (6.1%)	12 (3.3%)
7. La falta de tiempo para estudiar.*	358	204 (57.0%)	113 (31.6%)	31 (8.7%)	10 (2.8%)
8. La costumbre de dejar los trabajos para el último momento.	358	196 (54.7%)	102 (28.5%)	44 (12.3%)	16 (4.5%)
9. La manera deficiente de enseñar del profesor o la profesora.	358	190 (53.1%)	122 (34.1%)	37 (10.3%)	9 (2.5%)
10. El material del curso es muy difícil.*	359	182 (50.7%)	131 (36.5%)	33 (9.2%)	13 (3.6%)

Nota. * Razones importantes en la encuesta de 2002 (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, p. 195).

Dos de las tres razones más importantes (74.6% y 72.5%, respectivamente) son la necesidad y la presión por obtener buenas notas. Además, cerca de 73% del grupo de participantes le atribuyó mucha importancia a tener varios trabajos o exámenes para la

misma fecha y 66% a la fuerte carga académica. También, el estudiantado que participó en la encuesta en el año 2002 catalogó del mismo modo ocho de las 10 razones que aparecen en la Tabla 6 (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, p. 195). Sin embargo, esta vez, el porcentaje del grupo de estudiantes que los identificaron como muy importantes e importantes fue mayor. Por otra parte, le adjudicaron poca o ninguna importancia a las siguientes razones (con porcentajes combinados): (a) los amigos o las amigas lo hacen (65%); (b) la creencia de que la información en la Internet es pública (60%); (c) pensar que no hay nada malo en copiarse (54%); (d) saber que otros estudiantes lo hacen (53%); y (e) el contenido del curso es poco interesante (48%).

Discusión

La relevancia de investigar la deshonestidad académica radica, por un lado, en indagar la frecuencia con que ocurren los comportamientos asociados y las razones que la provocan; por el otro, en minimizar la fricción con los valores académicos y el subsiguiente deterioro del prestigio, la confianza y la imagen de las instituciones educativas en la sociedad. Por segunda ocasión, en esta encuesta, examinamos la frecuencia de los comportamientos asociados a la deshonestidad académica, según admitidos por un segmento del estudiantado de la UPR-RRP, así como las razones para cometerlos y algunos de los factores institucionales que inciden en ella.

El alto grado de competencia por obtener buenas notas en la UPR-RRP es una de las variables institucionales que impera. Este resultado coincide con lo que encontramos en la primera encuesta (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, p. 195). Asimismo, constituye un motivo principal para incurrir en actos de deshonestidad académica en otras investigaciones (Bayaa Martin Sana et al., 2016; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Generaux & McLeod, 1995; Griffin, Bolkan & Goodboy, 2015; Khalid, 2015; McCabe, 1992). En cuanto a otros factores, la mayoría del grupo de participantes catalogó como muy alto y alto el conocimiento de la facultad acerca de la deshonestidad académica y la severidad de los castigos. Esto podría reducir los actos de deshonestidad académica, pero no necesariamente los erradica. Sus respuestas en torno a la probabilidad (muy baja y baja) de ser descubiertos o descubiertas sugieren que, aunque la facultad conozca y mencione la política de integridad académica en los cursos, esto no es suficiente para inhibir dichos actos. De hecho, concurrimos con otros investigadores y otras investigadoras en cuanto a que la percepción que tenga el estudiantado acerca del bajo riesgo de cometer actos de deshonestidad académica, así como la expectativa de que cómo la facultad va reaccionar a estos, podría conducir a cometerlos (Cizek, 2009; Corcoran & Rotter, 1987; Jendrek, 1989; Sigal, 1982).

Las respuestas de la mayoría del grupo de participantes indican que conocían o habían recibido alguna información de la política de integridad académica o de los preceptos reglamentarios en el Recinto de Río Piedras por parte de la facultad a cargo de los cursos

que habían tomado en la institución. Siete de cada diez revelaron que, siempre o casi siempre, los profesores y las profesoras habían mencionado las disposiciones del *Reglamento General de Estudiantes* en torno a la deshonestidad académica en los cursos. Esto podría estar incentivado por la Certificación 112, 2014-2015 de la Junta de Gobierno de la UPR, la cual establece que los prontuarios incluyan lo que enuncia el Artículo 6.2 del *Reglamento General de Estudiantes de la UPR* y lo que, también, estipula el Artículo 2.10 del mismo documento. Sin embargo, la incidencia de los comportamientos de deshonestidad académica revela que no necesariamente entienden o cumplen con las normas. Inclusive, cerca de la mitad del grupo de participantes percibe la implementación de la política de integridad académica como inefectiva y la probabilidad de que sorprendan a alguien copiándose como baja y muy baja. Del mismo modo, 87% indicó que es muy improbable o improbable que informen un incidente en el cual haya visto a alguien copiándose en un examen. Contestaron, además, que no es probable que un o una estudiante informe al profesor o la profesora un incidente de deshonestidad académica. En cierta manera, estos resultados sugieren que el estudiantado no está dispuesto a asumir o compartir la responsabilidad o “el peso de velarla”. De acuerdo con lo informado, la deshonestidad académica se vislumbra como un asunto que compete, primordialmente, a la institución (e.g., estableciendo la política de integridad académica) y a la facultad (e.g., divulgando la política y descubriendo a quienes cometen actos de deshonestidad académica).

En cuanto a los comportamientos de deshonestidad académica admitidos, las contestaciones del grupo de participantes revelan que cinco de los más frecuentes están ligados a copiarse en los exámenes. Por ejemplo, cerca del 67% admitió que había permitido que otro u otra estudiante se copiara sus respuestas en un examen, una o más veces. Este porcentaje es menor al 76% que respondió lo mismo en la primera encuesta (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). También es más bajo que el reportado en investigaciones realizadas en otras instituciones (e.g., Sureda Negre, Comas Forgas & Gilli Planas, 2009; Ventura, Biagioni, Bozocovich & Borgobello, 2012). Respecto a la admisión de copiarse de otra u otro estudiante con su consentimiento en un examen, 63% admitió que lo hizo en una o más ocasiones. Este porcentaje es parecido al admitido en la primera encuesta (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Sin embargo, es un poco mayor al obtenido en otros estudios (Lim & See, 2001; Mejía & Ordoñez, 2004; Sureda Negre, Comas Forgas & Gilli Planas, 2009; Ventura et al., 2012). Aclaramos que las similitudes y diferencias en los resultados de las investigaciones mencionadas dependen del contexto institucional y cultural, el tamaño, la selección y las características de los y las participantes, el instrumento utilizado (aun con preguntas con alternativas de respuestas similares) y las condiciones de administrarlo en cada lugar.

Por otra parte, siete de los comportamientos más frecuentes están atados a la colaboración entre estudiantes en un examen o la entrega de un trabajo o una

asignación. La propensión a colaborar en los trabajos o las asignaciones, cuando no es permitido (77%, una o más veces) y compartir las respuestas en las tareas o asignaciones (69%, una o más veces) es más frecuente que la que encontramos en la encuesta anterior (60% en el primer comportamiento, Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, p. 194). Asimismo, el 96% del grupo observó este comportamiento en sus pares en más de una ocasión. En otros estudios, el porcentaje de alumnos que ha admitido actos ligados a la colaboración no permitida entre pares en las tareas de un curso oscila entre 94% de 518 estudiantes en Singapur (Lim & See, 2001) y 55% de 562 en Taiwán (Lin & Wen, 2007). Recientemente, Eriksson y McGee (2015) reportaron que, de 72 estudiantes de Justicia y Política Criminal en Australia, cerca de 56% compartió una asignación con sus pares para usarla como ejemplo y 49% trabajó en grupo, cuando era una asignación individual.

Además, la incidencia de incurrir en comportamientos que recurren a la colaboración de compañeras de clases y otras personas podría estar sujeta a la creencia de que no es algo “grave” o “serio” (Eriksson & McGee, 2015; McCabe & Trevino, 1997). Al parecer, la mayoría del grupo de estudiantes que participaron en la encuesta lo percibe de esta manera: 79% indicó que la colaboración para contestar asignaciones, problemas o tareas, cuando se requiere hacerlo individualmente, no es un comportamiento grave. Además, el 91% reportó que lo había observado en otros y otras estudiantes dos o más veces en el Recinto de Río Piedras. Esto sugiere que se permite y es recurrente, bien sea por la baja probabilidad de ser detectado o minimizar su gravedad.

Cabe mencionar que en países donde predomina una cultura del colectivismo, a diferencia de una individualista, como la estadounidense, la ayuda o colaboración entre el estudiantado universitario suele ser común, y la denuncia a otras personas es escasa, e inclusive, puede ser deshonrosa (Callahan, 2004; Gächter & Schultz, 2016; Magnus, Polterovich, Danilov & Savvateev, 2002; McCabe, Feghali & Abdallah, 2008; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016; Resurreccion, 2012; Thomas, 2017). Una cultura que valora el colectivismo exhibe un alto sentido de solidaridad y apoyo entre el estudiantado universitario. Esto se distingue en los estudios realizados en países de África, Asia, Europa, América Central y del Sur (Bayaa Martin Sana, et al., 2016; Lim & See, 2001; Magnus et al., 2002; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016; Texeira & Rocha, 2010; Thomas, 2017; Tongsamsi & Tongsamsi, 2016). Además, Orosz et al. (2018) reportan una correlación significativa entre el porcentaje de prácticas colaborativas de deshonestidad académica admitidas por estudiantes en 40 países y sus índices de corrupción. Más allá, implica que el contexto cultural y social del país donde está ubicada la universidad influye en la manera en cómo se manifiestan y toleran los actos de deshonestidad académica. En otras palabras, lo que se percibe como copiarse en los exámenes y las tareas, plagiar, así como su gravedad, puede variar conforme a los valores culturales, sociales, políticos y económicos vinculados con la educación, la

colaboración, el castigo, la obtención de calificaciones altas y la consecución de un grado universitario o el éxito académico.

Con respecto a los comportamientos vinculados al plagio, se destaca el parafraseo o el uso de ideas o palabras, tanto de una fuente impresa o en la Internet, sin indicar de dónde se obtuvieron. Aunque el 78% del grupo de participantes indicó que buscaba referencias en la Internet para los trabajos escritos, no admitió que las usaba o parafraseaba. En esta encuesta, aproximadamente el 33% del grupo admitió que había copiado, al menos una vez, textos, frases o partes de documentos de la Internet, sin indicar la fuente. Sin embargo, el 85% reportó que lo había visto en otros y otras estudiantes. Estos hallazgos, como los de otras investigaciones, apuntan al uso de la Internet como la fuente de información preferente en la realización de trabajos escritos y el aumento en la incidencia de actos atados a la modalidad de plagio cibernético (Comas Forges & Sureda Negre, 2010; Gallent Torres & Tello Fons, 2017; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2012a, 2012b; Newton, 2016).

Finalmente, la necesidad de mejorar la nota en un curso y la presión por obtener buenas calificaciones se erigen, otra vez, como dos de las razones más importantes para incurrir en comportamientos de deshonestidad académica. Estas concuerdan con las seleccionadas en la primera encuesta (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005) y en otras investigaciones (Baird, 1980; Bayaa Martin Sana et al., 2016; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Generaux & McLeod, 1995; Griffin, Bolkan & Goodboy, 2015; Khalid, 2015). Además, incide en la motivación extrínseca (i.e., obtener una nota) que puede explicar y justificar la deshonestidad académica, especialmente cuando ocurre en una institución que alienta la competencia y cuando lograr un promedio académico alto implica la posibilidad de obtener mejores oportunidades de trabajo o estudios de posgrado (Murdock & Anderman, 2006). Asimismo, esta presión abona al alcance de las notas como un símbolo del aprovechamiento estudiantil, y al uso de exámenes y tareas para evaluarlo (Medina Díaz, 2007; Verdejo Carrión & Medina Díaz, 2009).

Siete de las razones principales (marcadas con asterisco en la Tabla 6) coinciden con las destacadas en la primera encuesta (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Sin embargo, en esta ocasión, aumentó el porcentaje de estudiantes le adscribió mayor importancia. Los resultados sugieren el empleo de una combinación de motivos externos y personales para justificar los actos de deshonestidad académica. Dos externos, la dificultad del examen o el trabajo asignado y la manera de enseñar del profesor o la profesora, merecen atención en la institución. Estas razones competen a las técnicas de evaluación del aprendizaje estudiantil y de enseñanza que la facultad aplica, en cuyo caso, se podrían mejorar con actividades afines de desarrollo profesional. Estas, junto a varias estrategias que podrían prevenir la deshonestidad académica en los cursos y las instituciones educativas, se encuentran en varias publicaciones (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2012a, 2012b; Whitley & Keith-Spiegel, 2002; Wright, Jones & Adams, 2018).

Conclusiones

Los resultados de la segunda encuesta de la deshonestidad académica en la Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras conducen a tres conclusiones principales.

1. La competencia por obtener buenas notas fue evaluada como muy alta y alta por el 94% de los y las 360 estudiantes participantes, en comparación con otras variables institucionales. En armonía con esto, la presión y la necesidad por obtener buenas notas son dos de las razones principales para incurrir en actos de deshonestidad académica. Un ambiente institucional donde permea la competencia por conseguir o lograr buenas notas tiende a favorecer la deshonestidad académica.
2. Las respuestas de la mayoría del grupo de participantes acerca del conocimiento de la política de integridad académica revelan un panorama alentador. Cabe la posibilidad de que la información incluida en los prontuarios y la referencia de la facultad a la deshonestidad académica hayan contribuido a diseminarla. No obstante, cerca de la mitad del grupo indicó que la probabilidad de que se sorprenda a alguien copiándose es baja. Al parecer, las estrategias de prevención empleadas por la facultad y la institución no han sido muy efectivas en reducir los comportamientos vinculados a la deshonestidad académica.
3. Existe una amplitud considerable en la frecuencia de los comportamientos de deshonestidad académica admitidos por el grupo de participantes. Entre 11% y 82% admitieron que habían cometido, al menos una vez, 46 de los 51 comportamientos incluidos en el *CHA-Revisado* (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2015). Se destacan aquellos que conllevan la colaboración entre estudiantes para realizar una tarea asignada o contestar un examen. Por lo tanto, esta modalidad de trabajo en grupo necesita mayor claridad en su significado, ponderación en las tareas requeridas a los y las estudiantes, así como cuidado en la evaluación de su ejecución.

Recomendaciones

Esta investigación y otras iniciativas son pasos de avance para impulsar una cultura de integridad académica en la UPR-RRP. Entendemos que prevenir y detectar la falta de honestidad académica es parte de la responsabilidad compartida entre la administración y la facultad de la institución, aunque este último sector tiene la mayor participación y control. Tanto la *Política de Integridad Académica* como el *Reglamento General de Estudiantes* lo consignan.

Cónsono con lo que apuntamos en otras publicaciones, se recomienda prestar mayor atención a las actividades educativas y las estrategias de prevención vinculadas con la colaboración adecuada en las tareas de los cursos y en los trabajos en equipo (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, 2012a, 2012b, 2013). Estas requieren claridad en lo que

conciene a la ayuda y cuán equitativa es la participación de los y las estudiantes que integran un grupo de trabajo, así como lo que constituye el plagio y las maneras de evitarlo. Reconocemos, también, que el panorama y las manifestaciones de la deshonestidad académica continúan cambiando debido a la incursión de nuevas tecnologías y estrategias en la educación (presencial y a distancia), que podrían aumentar la incidencia del plagio cibernético (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2012b; Molnar, Kletke & Chongwatpol, 2008). Por esto, exhortamos a que se realicen investigaciones en esta y otras universidades en Puerto Rico al respecto, mediante diseños cualitativos o mixtos, para profundizar en la relación o la interacción entre las distintas variables personales e institucionales relevantes en el quehacer académico y laboral. Asimismo, sugerimos que se incorpore a la administración y la facultad en la discusión, y el análisis de la deshonestidad académica. De este modo, se podría lograr un entendimiento más amplio y cabal de la situación de este problema en las instituciones educativas de nuestro país, así como en otros lugares.

Limitaciones

Como en toda investigación educativa en un contexto real, convergen varias limitaciones. Primero, esta encuesta incluye un grupo de 360 estudiantes de la UPR-RRP, seleccionado mediante un procedimiento aleatorio, cumpliendo unas condiciones establecidas (e.g., años de estudios del estudiantado y facultades). Además, participaron quienes asistieron a la clase en el día de la administración del *CHA-Revisado* (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2015) y en aquellos cursos en que las profesoras y los profesores aceptaron colaborar. Conforme a esto, no se considera una muestra representativa del estudiantado de esta institución, ni se pretende generalizar acerca de la población estudiantil de los programas subgraduados.

Se utilizó un cuestionario autoadministrado para recoger datos en diversos componentes vinculados con la deshonestidad académica. Este instrumento posee ventajas para recopilarlos de manera eficiente, tales como la reducción en el tiempo y costo de su administración. Para maximizar la tasa de respuesta, el *CHA-Revisado* (Medina Días & Verdejo Carrión, 2015) se aplicó durante un período regular de clases en los cursos seleccionados. Debido a esto, es posible que el grupo de estudiantes se sintiera obligado a contestarlo. Sin embargo, en cada sección de cursos visitada, se indicó que la participación era voluntaria y que no tenían que contestarlo si no lo deseaban.

Este instrumento contiene ítems acerca de comportamientos sensitivos y provee una información parcial de las prácticas de deshonestidad académica del estudiantado de la UPR-RRP. Aunque se garantizó el anonimato de las respuestas, existe la posibilidad de que no se contestara de manera completamente precisa y verdadera, o que se respondiera de una manera socialmente aceptada. No hay manera de verificar si cada

estudiante contestó de manera honesta, aún cuando así se le solicitó. Entendemos que contestarlo anónimamente reduce el efecto posible de la deseabilidad social, pero no necesariamente lo evita. En consecuencia, la frecuencia de comportamientos sensitivos, como los de deshonestidad académica o admitir haberlos cometido podría ser mayor que la informada.

También se preguntó al grupo de participantes por los comportamientos que habían visto o cometido desde que comenzaron a estudiar en esta institución. De este modo, se evocó a periodos de referencia que estimulaban el recuerdo de incidentes cercanos o del pasado, algunos de los cuales fueron incluidos en las alternativas de los ítems. Somos conscientes de que el hecho de recordar información podría ser difícil y ocasionar imprecisión en las respuestas, debido a que la probabilidad de recordar incidentes pasados se reduce con el tiempo. Existe la posibilidad de que quienes participaron recordaran y contabilizaran los acontecimientos más recientes que los de sus primeros años de estudios universitarios. Esto implica que los datos que se presentan en esta encuesta podrían ser de mayor magnitud, debido al decaimiento de la memoria.

Aún sin el beneficio de profundizar o ampliar respuestas emitidas con palabras o explicaciones de las y los participantes, consideramos sus respuestas a los ítems del *CHA-Revisado* como honestas y verídicas. Las alternativas seleccionadas brindan información valiosa, en el momento de la administración, acerca de lo que pensaron o se les ocurrió con referencia a su contenido. Si bien es cierto que las preguntas cerradas limitan la oportunidad de ampliar en las respuestas y las razones para seleccionarlas, tienen la ventaja de ser más específicas y proveer un marco de referencia similar para las personas que contestan (Converse & Presser, 1986; Dillman, 2007).

Referencias

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

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. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320002.pdf>

Baird, J. S. (1980). Current trends in college teaching. *Psychology in the Schools*, 17(4), 515-522.

- Bayaa Martin Sana, S. B., Ablordeppey, E., Mesah, N. J. & Karikari, T. K.** (2016). Academic dishonesty in higher education: Students' perceptions and involvement in an African institution. *BMC Research Notes*, 9, 234 (13pp.). DOI: <https://dx.doi.org/10.1186%2Fs13104-016-2044-0>
- Bernstein, I. H. & Teng, G.** (1989). Factoring items and factoring scales are different: Spurious evidence for multidimensional due to item categorization. *Psychological Bulletin*, 105(3), 467-477. Disponible en <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.105.3.467>
- Bowers, W. J.** (1964). *Student dishonesty and its control in college* (Cooperative Research Project No. OE 1672). New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Briggs, N. E. & MacCallum, R. C.** (2003). Recovery of weak common factors by maximum likelihood and ordinary least squares estimation. *Multivariate Behavioral Research*, 38(1), 25-56. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3801_2
- Brimble, M. & Stevenson-Clarke, P.** (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19-44. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03216825>
- Bunn, D. N., Caudill, S. B. & Gropper, D. M.** (1992). Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate cheating behavior. *Journal of Economic Education*, 23(3), 197-207. DOI: <https://doi.org/10.2307/1183222>
- Callahan, D.** (2004). *The cheating culture: Why more Americans doing wrong to get ahead*. Orlando, FL: Harcourt.
- Carter, S. L.** (1996). *Integrity*. Nueva York: Harper Collins.
- Cattell, R. B.** (1966). The scree test for the numbers of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Christensen Hedges, J. M. & McCabe, D. L.** (2006). Understanding academic misconduct. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(1), 49-63. Disponible en <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183525>

- Cizek, G. J.** (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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>
- Converse, J. P. & Presser, S.** (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Newbury Park, CA: Sage.
- Corcoran, K. J. & Rotter, J. B.** (1987). Morality-conscience-guilt scale as a predictor of ethical behavior in cheating situation among college females. *Journal of General Psychology*, 43(4), 344-349. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221309.1987.9711061>
- Crown, D. F., & Spiller, M. S.** (1998). Learning from the literature on collegiate cheating: A review of empirical research. *Journal of Business Ethics*, 17(6), 683-700. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1017903001888>
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. & McGregor, L. N.** (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19, 16-20. DOI: https://doi.org/10.1207/s15328023top1901_3
- Dillman, D. A.** (2007). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (2da. ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eriksson, L. & McGee, T. R.** (2015). Academic dishonesty amongst Australian criminal and policing university students: Individual and contextual factors. *International Journal of Educational Integrity*, 11(5), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-015-0005-3>
- Ferrando, P. J. & Anguiano-Carrasco, C.** (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Disponible en <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Fishman, T. A.** (Ed.). (2014). *The fundamental values of academic integrity* (2da.ed.). Fredericksburg, VA: International Center for Academic Integrity & Clemson University. Disponible en <https://>

academicintegrity.org/wp-content/uploads/2017/12/Fundamental-Values-2014.pdf

Forsyth, D. R., Pope, W. R. & McMillan, J. H. (1985). Students' reactions after cheating: An attributional analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 10(1), 72-82. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X\(85\)90007-4](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(85)90007-4)

Franklyn-Stokes, A. & Newstead, S. E. (1995). Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in Higher Education*, 20(2), 159-172. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079512331381673>

Gächter, S. & Schultz, J. F. (2016, marzo). Intrinsic honesty and the prevalence of rule violations across societies. *Nature*, 531, 496-499. Disponible en <https://www.nature.com/articles/nature17160>

Gallent Torres, C. & Tello Fons, I. (2017). Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 90-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.563>

Genereux, R. L. & McLeod, B. A. (1995). Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students. *Research in Higher Education*, 36(6), 687-704. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02208251>

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2da. ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Griffin, D.J., Bolkan, S. & Goodboy, A. K. (2015). Academic dishonesty beyond cheating and plagiarism: Students' interpersonal deception in college classroom. *Qualitative Research Reports in Communication*, 16(1), 9-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/17459435.2015.1086416>

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(4), 342-354. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00992130>

Hensley, L., Kirkpatrick, K. & Burgoon, J. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of

academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 895-907. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827641>

Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I. & Villa-Abad, E. (2008). Polycronic versus Person correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 41, 153-166. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02289447>

International Center for Academic Integrity. (2015). *Statistics overview*. Recuperado de <https://academicintegrity.org/statistics/>

Jendrek, M. P. (1992). Students' reactions to student cheating. *Journal of College Student Development*, 30(3), 401-406.

Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics and Behavior*, 11(3), 233-247. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_3

Junta de Síndicos, Universidad de Puerto Rico. (2009). *Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico* [Certificación 13, 2009-2010]. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico. Disponible en <http://procuraduria.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/10/Reglamento-General-de-Estudiantes-de-la-UPR.pdf>

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F001316446002000116>

Kaiser, H. F. (1970). A second-generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02291817>

Khalid, A. (2015). Comparison of academic misconduct across disciplines—faculty and students perspectives. *Universal Journal of Educational Research*, 3(4), 258-268. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059822.pdf>

- Kibler, W., Nuss, E. M., Paterson, B. G. & Pavela, G.** (1988). *Academic integrity and student development: Legal issues and policy perspectives*. Asheville, NC: College Administration Publications.
- Lim, V. K. G. & See, S. K. B.** (2001). Attitudes toward, and intentions to report, academic cheating among students in Singapore. *Ethics & Behavior*, 11(3), 261-274. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_5
- Lin, C-H. S., & Wen, L-Y. M.** (2007). Academic dishonesty in higher education-a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54(1), 85-97. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-006-9047-z>
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J.** (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods*, 38(1), 88-91. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J.** (2019). *FACTOR: Unrestricted factor analysis* [Version 10.9.02]. Disponible en <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/Download.html>
- Magnus, J. R., Polterovich, V. M., Danilov, D. L. & Savvateev, A. V.** (2002). Tolerance of cheating: An analysis across countries. *Journal of Economic Education*, 33(2), 125-135. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220480209596462>
- Marsden, H., Carroll, M. & Neill, J. T.** (2005). Who cheats at university? A self-report of dishonest academic behaviors in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1080/00049530412331283426>
- McCabe, D. L.** (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62(3), 365-374. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1992.tb00287.x>
- McCabe, D. L., Feghali, T. & Abdallash, H.** (2008). Academic dishonesty in the middle east: Individual and contextual factors. *Research on Higher Education*, 49(5), 451-467. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-008-9092-9>

- McCabe, D. L. & Trevino, L. K.** (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538. DOI: <https://doi.org/10.2307/2959991>
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K.** (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-395. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024954224675>
- McCabe, D. L., Trevino L. K. & Butterfield, K. D.** (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2
- Medina Díaz, M. del R.** (2007). Las notas y la evaluación del aprendizaje estudiantil. *INEVA en acción*, 3(4), 1-6. Recuperado en 12/11/2016 de <http://ineva.uprrp.edu/boletin/v0003n0004.pdf>
- 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.** (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.** (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>

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. (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> y <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4673/1/VE16.779.pdf>

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>

Mixon, F. G. & Mixon, D. C. (1996). The economics of illegitimate activities: Further evidence. *Journal of Socioeconomics*, 25(3), 373-381. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(96\)90011-6](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(96)90011-6)

Molnar, K. K., Kletke, M. G. & Chongwatpol, J. (2008). Ethics vs. IT ethics: Do undergraduate students perceive a difference? *Journal of Business Ethics*, 83(4), 657-671. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9646-3>

Murdock, T. B. & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep4103_1

Newton, P. (2016). Academic integrity: A quantitative study of confidence and understanding in students at the start of their

higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 482-497. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1024199>

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ra. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

Olsson, U. (1979). On the robustness of factor analysis against crude classification of the observations. *Multivariate Behavioral Research*, 14(4), 485-500. DOI:
https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1404_7

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>

Razek, N. A. (2014). Academic integrity: A Saudi student perspective. *Academy of Educational Leadership Journal*, 181, 143-154. Disponible en
https://ecommons.udayton.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=edc_fac_pub

Resurreccion, P. F. (2012). The impact of faculty, peers and integrity culture in the academe on academic misconduct among Filipino students: An empirical study based on social cognitive theory. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(12), 33-50. Disponible en
<http://hrmars.com/admin/pics/1342.pdf>

Schwartz, B. M., Tatum, H. E. & Hageman, M. C. (2013). College students' responses to cheating at traditional, modified, and nonhonor system institutions. *Ethics and Behavior*, 23(6), 463-476. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508422.2013.814538>

Singhal, A.C. (1982). Factors in students' dishonesty. *Psychological Reports*, 51, 775-780. DOI:
<https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1982.51.3.775>

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

<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/22420/18943>

Teodorescu, D. & Andrei, T. (2009). Faculty and peer influences on academic integrity: College cheating in Romania. *Higher Education*, 57(3), 267-282. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9143-3>

Texeira, A. A. C. & Rocha, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment. *Higher Education*, 59(6), 663-701. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9274-1>

Thomas, D. (2017). Factors that explained academic dishonesty among university students in Thailand. *Ethics & Behavior*, 27(2), 140-154. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1131160>

Timmerman, M. E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023353>

Tongsamsi, I. & Tongsamsi, K. (2016). Causal relation of academic misconduct behavior of students in Thai education institutions. *Journal of Psychological and Educational Research*, 24(1), 26-41.

Vaamonde, J. D. & Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 7-27. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/270/27012440002.pdf>

Verdejo Carrión, A. L. & Medina Díaz, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (5ta. ed.). San Juan, PR: EXPERTS Consultants.

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. Disponible en <https://www.academica.org/000-072/517>

Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235-274. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1018724900565>

Whitley, B.E. & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator's guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Williams, S., Tanner, M., Beard, J. & Hale, G. (2012). Academic integrity on college campuses. *International Journal for Educational Integrity*, 8(1), 9-24. Disponible en <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/view/781>

Wright, K., Jones, S. & Adams, C. (2018). Academic dishonesty: Recommendations for the future of higher education. *The Vermont Connection*, 39, 48-54. Disponible en <https://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol39/iss1/9>

La *Revista de Educación de Puerto Rico* (ISSN 2689-2944) surge de la fusión de las revistas *Cuaderno de Investigación en la Educación* (ISSN 1540-0786, e-ISSN 2472-7520) y *Pedagogía* (ISSN 0031-3769, e-ISSN 2689-1409). Es publicada por el Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras desde 2018.

Este artículo está disponible bajo las prácticas de acceso abierto, de acuerdo con la licencia de Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Mediante estos principios, la revista y sus autores permiten a los lectores acceder, reproducir y compartir los textos completos de los artículos en cualquier medio, siempre que los autores y la revista reciban el debido crédito, sin sugerir que tienen el apoyo de ellos. Bajo ninguna circunstancia, los lectores pueden hacer uso de los contenidos con propósitos comerciales. Los autores conservan los derechos de autor sobre sus trabajos.

Puerto Rico Journal of Education (ISSN 2689-2944) is the merging of the journals *Cuaderno de Investigación en la Educación* (ISSN 1540-0786, e-ISSN 2472-7520) and *Pedagogía* (ISSN 0031-3769, e-ISSN 2689-1409). It is published by the Educational Research Center of the College of Education, University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus since 2018.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Licence, Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). Under these terms, the journal and its authors grant readers unrestricted use, distribution and reproduction in any medium provided the original authors and source are properly credited, and without suggesting users have their support. Under no circumstances this content may be used for commercial purposes. The authors retain copyright on their works.