

Perspectivas de la facultad acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras¹

*María del Rosario Medina Díaz
Ada L. Verdejo Carrión*

RESUMEN

Este estudio piloto explora las perspectivas de un grupo de profesores acerca de tres asuntos vinculados con la deshonestidad académica estudiantil: (a) frecuencia de los comportamientos asociados que cometen los estudiantes subgraduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y las razones para hacerlo, (b) sus acciones para atender y prevenir estos comportamientos y (c) los factores institucionales que podrían fomentarla. Cuarenta y dos profesores de cursos subgraduados en siete facultades de esta institución contestaron, de manera voluntaria, el Cuestionario de Honestidad Académica (para la Facultad). Los tres comportamientos de deshonestidad académica que la facultad ha visto con mayor frecuencia son: (a) copiar información de algún material sin indicar la fuente, (b) no presentarse a un examen a la hora indicada sin justificación y (c) mentir sobre su estado de salud cuando pasó la fecha de entrega de un trabajo o de tomar un examen. Veintisiete profesores alguna vez habían descubierto a un estudiante copiándose en un examen o trabajo escrito, pero sólo seis lo informaron a las autoridades universitarias. La mayoría prefiere manejar estos actos individualmente sin aplicar los procedimientos institucionales. Además, indicaron que comúnmente toman ciertas medidas para prevenirla. Los resultados de este estudio, basados en una muestra pequeña y voluntaria de profesores, coinciden con los de otras investigaciones acerca de este tema.

Descriptor: deshonestidad académica, honestidad académica, integridad académica, copiarse, facultad, percepciones facultad, Universidad de Puerto Rico

ABSTRACT

This pilot study explores a group of faculty members' perceptions regarding three main issues in academic dishonesty at a higher education institution in Puerto Rico: (a) frequency of and reasons for academic dishonesty behaviors in undergraduate students, (b) actions that professors take for preventing and dealing with these behaviors, and (c) the institutional factors that may foster academic dishonesty. Forty-two professors of the University of Puerto Rico-Río Piedras voluntarily answered the trial version of the Cuestionario de Honestidad Académica-Facultad. For them, the three most frequent dishonest behaviors among the students are: (a) copying information without referencing or footnoting, (b) not showing at the exam hour without a reason, and (c) lying about a health problem when an exam or paper was due. Twenty seven professors had caught a student cheating on an exam or paper at least once, but only six reported the incident to the university authorities. The results reveal that this group of professors deals with a student's academic dishonesty behavior in an individual basis, and uses some measures for preventing cheating on the exams. In general, the findings of this pilot study are similar to previous research regarding faculty's perceptions and actions about students' academic dishonesty.

Keywords: Academic dishonesty, academic honesty, academic misconduct, academic integrity, cheating, faculty, faculty perceptions, University of Puerto Rico, pilot study

La incidencia de actos de deshonestidad académica estudiantil es un asunto serio que ha ido erosionando paulatinamente el mérito de los estudios universitarios y la integridad de algunas instituciones de los Estados Unidos de América y otros países del mundo. Aunque en épocas recientes la honestidad académica ha tenido mayor realce en la educación y la sociedad, bien sea por el uso de la tecnología y la divulgación de casos en la prensa, ésta ha sido objeto de estudio desde el siglo pasado. Además, constituye un valor de la educación y de sus instituciones que no se puede ignorar fácilmente.

Los preceptos de la Universidad de Puerto Rico (UPR) destacan la importancia de los valores intelectuales y éticos en el desarrollo humano y profesional del estudiantado y la facultad. Esta institución, comprometida con la educación superior y el servicio al país, tiene como misión “contribuir al cultivo y disfrute de los valores éticos de la cultura” (Junta de Síndicos UPR, 2003, p. 3). Para cumplir con esta misión, la UPR procura la formación intelectual, cultural, espiritual y ética del estudiantado, de acuerdo con su responsabilidad de contribuir al bienestar y a la calidad de vida de la sociedad

puertorriqueña. La Sección A del Artículo 2 del *Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico* (Consejo General de Educación, Certificación 14, 1974-75) establece que “la máxima integridad y pureza intelectual debe presidir el empeño por alcanzar el saber” mediante la relación profesor-estudiante* en la sala de clases (p. 2). Se espera que esa relación académica entre la facultad y el estudiantado se desarrolle en un ambiente educativo que fomente el diálogo, la libertad de expresión, el respeto y la objeción razonada a posiciones divergentes, así como la responsabilidad intelectual.

El *Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico* dispone un compromiso compartido entre la UPR (representada por la administración y la facultad) y los cuerpos de representación estudiantil para el desarrollo de un ambiente intelectual que propicie el estudio de las diversas disciplinas y la convivencia social. El estudiante que realice actos que atenten contra el orden y la convivencia universitaria será objeto de acciones disciplinarias, según lo establece la Parte IV (Normas disciplinarias y procedimientos) de dicho reglamento.

A tono con esta intención, la *Carta Circular Número 17-1989-90* del Rector de la UPR-Recinto de Río Piedras estableció las normas y procedimientos ante alegaciones de falta de integridad intelectual en la enseñanza y la investigación. Esta carta encierra la política de honestidad académica para este recinto y era la única formulada en el sistema de la UPR hasta el momento del estudio realizado por las autoras (Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2001). El primer párrafo reitera la importancia de la honestidad académica en el quehacer universitario:

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 (*Carta Circular 17, 1989-90*, Juan R. Fernández, Rector, 21 de abril de 1990, p. 1).

* Para facilitar la lectura, se utilizará la forma masculina para hacer referencia a ambos géneros.

Ante estos reclamos, el propósito principal de este estudio piloto fue determinar, desde el punto de vista de algunos miembros de la facultad, cuáles comportamientos asociados con la deshonestidad académica los estudiantes subgraduados de la UPR-Recinto de Río Piedras (UPR-RRP) cometían con mayor frecuencia y sus razones para hacerlo. Además, se auscultaron algunos de los factores institucionales que pueden fomentar la deshonestidad académica en el Recinto, tales como el conocimiento y la aplicación de la política de integridad académica de estos profesores, así como sus acciones ante los comportamientos de deshonestidad académica y para prevenirla. Este estudio es parte de la tercera fase del proyecto de investigación *Manifestaciones de la deshonestidad académica* que comenzó en el año 2000. Complementa la encuesta de deshonestidad académica estudiantil (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005), que se llevó a cabo simultáneamente.

Revisión de la literatura

La honestidad académica se refiere al cumplimiento cabal de la responsabilidad contraída en todo el quehacer académico sin recurrir al engaño, el fraude, la mentira ni la usurpación. Lo contrario se refiere a las diversas formas de copiarse, hacer trampa o engañar (“*cheating*”, en inglés) y cometer plagio que se utilizan para dar o recibir ayuda que no ha sido autorizada en las tareas académicas con la intención de recibir crédito, una calificación o beneficio académico (Kibler, Nuss, Paterson & Pavela, 1988). En este estudio en particular, definimos operacionalmente la deshonestidad académica como haber cometido al menos uno de los comportamientos asociados (e.g., copiarse de otro estudiante en una prueba o trabajo escrito, hacer un trabajo en grupo cuando ha sido asignado individualmente, o copiar partes de un texto sin darle crédito al autor o la autora). Además, éstos constituyen actos deliberados que realiza una o varias personas por diversas razones, en situaciones o circunstancias particulares.

La falta de honestidad académica constituye un asunto que ha cobrado interés en la educación y la sociedad actual, aunque ha sido objeto de atención desde hace más de mil años. En China, por ejemplo, se registraba a las personas que iban a tomar exámenes del servicio civil para ver si tenían oculto “material no permitido” para copiarse en estas pruebas (Brickman, 1961). Cizek (1999) informa incidentes parecidos en países como Arabia Saudita, Israel, India, África del Sur, Nigeria, Brasil, Irlanda, Cuba, Inglaterra y México. En los Estados Unidos de América, este tema se ha discutido en la literatura acadé-

mica e investigado en las instituciones educativas desde la primera mitad del siglo XX (Yepsen, 1927; Hartshorne & May, 1928; Campbell & Koch, 1930; Campbell, 1933; Moore, 1934; Corey, 1937; Howells, 1938; Drake, 1941; Blackshire & Diles, 1950). Recientemente, investigadores en Australia han comenzado a estudiar este problema en las instituciones universitarias (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005).

De acuerdo con la literatura consultada, la mayoría de los estudios realizados se concentran en cuatro aspectos principales: (1) la comparación entre las características de las personas deshonestas y las honestas (Hartshorne & May, 1928; Baird, 1980; Barnett & Dalton, 1981; LaBeff, Clark, Haines & Diekhoff, 1990); (2) las definiciones y reacciones del estudiantado y la facultad acerca de la deshonestidad académica (Barnett & Dalton, 1981; Nuss, 1984; Stern & Havlicek, 1986); (3) las razones del estudiantado para cometer actos de deshonestidad académica (Baird, 1980; Barnett & Dalton, 1981; LaBeff, Clark, Haines & Diekhoff, 1990; Davis, Grover, Becker & McGregor, 1992), y (4) los factores situacionales que afectan la deshonestidad académica (Bowers, 1964; Barnett & Dalton, 1981; Houston, 1986; Singhal & Johnson, 1983; Stern & Havlicek, 1986; McCabe, 1992, 1993; McCabe & Trevino, 1993, 1997). La investigación de Medina Díaz y Verdejo Carrión (2005) atiende también este último aspecto en la UPR-RRP. En casi todas estas investigaciones, como en este estudio, se utiliza el diseño de encuesta.

Los resultados de estas investigaciones coinciden en que la deshonestidad académica es un fenómeno frecuente en las instituciones educativas que se manifiesta de diversas maneras. Entre 14 y 90 por ciento del estudiantado universitario admite que se ha cometido actos asociados durante sus estudios de bachillerato. Además, los estudios apuntan a que la deshonestidad es una tendencia a actuar de cierta manera en unas condiciones particulares, y que los factores institucionales contribuyen a este comportamiento. McCabe y Trevino (1993) hallaron que el comportamiento de los pares es la variable que más se relaciona con la falta de honestidad académica de los estudiantes. En un estudio posterior, reiteran la influencia significativa de los factores contextuales o institucionales (e.g., comportamiento y aprobación de la deshonestidad académica de los otros estudiantes) sobre las variables personales (e.g., edad, género, promedio académico) (McCabe y Trevino, 1997).

Sin embargo, llama la atención el poco interés de las perspectivas y reacciones de la facultad en torno a este problema. En comparación

con los centenares de estudios dedicados a la deshonestidad académica estudiantil, los que incluyen a la facultad han sido escasos (Stearns, 2001, Smith, Nolan & Dai, 1998; Sims, 1996; Graham, Monday, O'Brain & Steffen, 1994; Roig & Ballew, 1992; Jendrek, 1989; Wright & Kelly, 1974; Jenisson 1972; Seirup, 1995; Burke, 1997; Bower, 1998; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005). Las pocas investigaciones realizadas indagan tres asuntos principales: (a) comparar las definiciones y la severidad de los comportamientos de deshonestidad académica entre la facultad y el estudiantado, (b) identificar las respuestas o reacciones a los incidentes de deshonestidad académica y (c) auscultar las medidas de prevención que utilizan en la sala de clases. Los últimos dos asuntos contribuyeron a motivar nuestro interés en el estudio piloto que reseñamos. Entendemos que la facultad puede provocar situaciones que aumentan o reducen la probabilidad de incurrir en actos de deshonestidad académica (e.g., arreglar las sillas; administrar pruebas distintas). Del mismo modo, sus respuestas o reacciones podrían inhibir o fomentar los actos de deshonestidad académica.

Cabe señalar, también, que los hallazgos de algunos de estos estudios indican que, aunque la facultad conoce la política o los procedimientos establecidos en las distintas instituciones educativas, rara vez los sigue (Singhal, 1982; Wright & Kelly, 1974; Jendrek, 1989; Davis, Grover, Becker & McGregor, 1992; McCabe, 1993; Burke, 1997). La respuesta más común es manejar los actos de deshonestidad académica de manera individual e informal, en vez de seguir las normas institucionales. Wright y Kelly (1974), al igual que Singhal (1982), indican que la mayor parte de la facultad (65%) confrontó a sus estudiantes pero entre 15% y 21%, respectivamente, lo informaron a las autoridades institucionales. De hecho, los resultados del estudio de Aaron y Georgia (1994) revelan que 60% de los Oficiales de Asuntos Estudiantiles en varias universidades concurren en que la facultad no sigue las políticas institucionales. Otras investigaciones indican que la facultad no está familiarizada o desconoce las políticas de integridad académica de las instituciones en que trabajan (Jendrek, 1989; Fass, 1986; Aaron & Georgia, 1994).

Según la literatura revisada, por lo general, las acciones o respuestas de los profesores ante la deshonestidad académica son las siguientes: (a) amonestar al estudiante, bien sea advirtiéndolo a todo el grupo o al estudiante en privado, y (b) reducirle la nota o calificación en el trabajo o examen. Estas acciones son menos adversariales y punitivas que las reglamentarias. La facultad, a menudo, indica que los pro-

cedimientos tienden a consumir mucho tiempo, ser adversariales y las penalidades demasiado severas o lenientes y no les preocupa su implementación (Burke, 1997; McCabe, 1993; Fass, 1986; Gehring & Pavela, 1994; Nuss, 1984). También conviene destacar que, para una acusación de deshonestidad académica, es necesario tener la prueba o evidencia adecuada y proteger los derechos del estudiante involucrado (e.g., garantizar el debido proceso de ley). De acuerdo con Gehring y Pavela (1994), la facultad que no sigue la política institucional está actuando fuera del espectro de su empleo y no debe esperar apoyo de la institución en un pleito legal. Además, hay que considerar otros asuntos controvertibles que podrían incidir en las decisiones que toma la facultad respecto a la implementación o no de las políticas institucionales. Entre éstos se encuentran interrogantes respecto a: (a) si la adjudicación y atención de la deshonestidad académica es parte de la responsabilidad académica, (b) en qué manera atenta contra la libertad de cátedra y académica, (c) la probabilidad de recibir represalias o demandas por las acusaciones y (d) la posibilidad de que se interprete como una falta de destrezas en la enseñanza o un manejo pobre de la disciplina en la sala de clases.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son las que siguen. Desde la perspectiva de un grupo de profesores de cursos subgraduados de la UPR-RRP:

- ¿Cuál es la frecuencia de los comportamientos de deshonestidad académica entre los estudiantes?
- ¿Cuáles son las razones para la deshonestidad académica?
- ¿Qué factores institucionales influyen en la falta de honestidad académica en esta institución?
- ¿Qué acciones toman si un estudiante se copia en un examen o plagia un trabajo escrito?
- ¿Qué medidas utilizan para prevenir la deshonestidad académica estudiantil?

Método

En este estudio piloto, participaron 42 profesores de cursos subgraduados de la UPR-RRP, quienes voluntariamente accedieron a contestar el *Cuestionario de Honestidad Académica para la Facultad (CHA-Facultad)*. Los mismos contestaron el *CHA-Facultad* mientras sus estudiantes contestaban la versión estudiantil del CHA o lo devolv-

vieron contestado varios días después de la administración a sus estudiantes (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). La Tabla 1 presenta algunos de los datos demográficos de los participantes. Las facultades con mayor cantidad de profesores que aceptaron participar fueron Educación, Humanidades y Ciencias Sociales. La mayoría eran profesores con carga académica completa y ostentaban los distintos rangos académicos. Los años enseñando en la institución fluctúan entre uno y 33. Trece (31%) contaban con cinco años o menos y 11 (26%) tenían entre seis y 10 años trabajando en la institución. De ninguna manera, este pequeño grupo de profesores es una muestra representativa de los 1,674 adscritos a las 12 facultades de la UPR-RRP en el primer semestre del año académico 2002-2003.²

Tabla 1
Algunos datos demográficos de los(as) profesores que contestaron el CHA-Facultad

Género		Carga académica		Rango académico		Facultad	
F 16 ^a (38%) ^b	M 26 (62%)	Completa 38 (90.5%)	Parcial 4 (9.5%)	Instructor	5 (12%)	Adm. Emp.	3 (7%)
				Catedrático	12	Arquitectura	4 (9.5%)
				Auxiliar	(29%)	Cs. Naturales	6 (14%)
				Catedrático	11	Com. Pública	4 (9.5%)
				Asociado	(26%)	Cs. Sociales	7 (17%)
				Catedrático	13	Educación	10 (24%)
				Asociado	(31%)	Humanidades	8 (19%)

Nota. ^a Cantidad en el grupo (n=42). ^b Por ciento del grupo.

Instrumento

La versión del *Cuestionario de honestidad académica para la Facultad* que se administró en este estudio incluye un total de 107 ítems (103 ítems de alternativas múltiples y cuatro preguntas abiertas). Cinco de los ítems de alternativas múltiples cubren información demográfica y el resto contiene asuntos o componentes asociados con la deshonestidad académica estudiantil. Algunos de estos componentes se presentan en la Tabla 2. Además, contiene cuatro ítems acerca de la probabilidad de informar a las autoridades universitarias, uno acerca del porcentaje estimado deshonestidad académica en el recinto, tres acerca de la posibilidad de descubrir a un estudiante en actos de deshonestidad

académica, dos de información suministrada a los estudiantes o autoridades universitarias sobre deshonestidad académica y 18 ítems vinculados a la actitud hacia la honestidad académica. Concluye con un espacio abierto para escribir comentarios acerca de la deshonestidad académica en la institución. Este artículo se concentra en los cinco conjuntos de ítems del cuestionario vinculados con las preguntas de investigación (véase Tabla 2).

Tabla 2
Cantidad de ítems de algunos componentes del
Cuestionario de Honestidad Académica-Facultad

Componentes	Cantidad de ítems
1. Frecuencia de comportamientos de deshonestidad académica	42
2. Importancia de las razones para la deshonestidad académica	22
3. Evaluación de factores institucionales	7
4. Acciones ante la deshonestidad académica	2
5. Medidas de prevención de deshonestidad académica	1

El *CHA-Facultad* es una versión adaptada del *Cuestionario de Honestidad Académica (CHA)* que se administró a los estudiantes subgraduados en el estudio de Medina Díaz y Verdejo Carrión (2005). Contiene los mismos componentes que este instrumento, pero dirigidos a la facultad. Los ítems en ambos instrumentos son producto de un proceso de traducción y adaptación cultural para Puerto Rico del instrumento *Academic Integrity Survey* (McCabe, 1992)³ y de una revisión extensa de la literatura vinculada con la deshonestidad académica. La adaptación del *CHA* siguió un procedimiento combinado de traducción paralela, traducción/retrotraducción y revisión por varios jueces bilingües. Además, tres profesores universitarios conocedores del tema evaluaron el contenido de la versión adaptada de este instrumento para la facultad. Los detalles del procedimiento y los resultados de los análisis estadísticos efectuados como parte de la evidencia de la validez se encuentran en el informe técnico del *CHA* (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2002).

La parte principal del *CHA-Facultad* incluye 42 comportamientos asociados con la deshonestidad académica. Los profesores que indi-

caron la frecuencia con que habían visto cada uno de los comportamientos desde que trabajaban en la UPR-RRP. Seleccionaron entre las alternativas *nunca, una vez, dos a tres veces y cuatro o más veces*, y a éstas se le asignaron los valores de uno a cuatro, respectivamente. Como parte de las preguntas del cuestionario, también se les solicitó a los profesores que identificaran cuáles de estos comportamientos ejemplificaban la falta de honestidad académica.

El *CHA-Facultad* también incluye 22 ítems acerca de las razones para la falta de honestidad académica estudiantil. Estos se encuentran junto a una escala con cuatro categorías donde se indica su grado de importancia (i.e., *4 muy importante, 3 importante, 2 poco importante y 1 sin importancia*). Además, contiene siete ítems relacionados con los factores institucionales que podrían fomentar o alentar la deshonestidad académica del estudiantado: (1) la competencia y (2) la presión para obtener buenas notas, (3) la posibilidad de que sorprendan a alguien copiándose, (4) la severidad de los castigos por la deshonestidad académica, (5) el grado de conocimiento que tienen los estudiantes acerca de la política de integridad académica, (6) el respaldo de los profesores esta política y (7) la efectividad de su implantación. A los profesores se les solicitó que evaluaran estos factores como *muy alto, alto, bajo o muy bajo*, en la UPR-RRP. Asignamos los valores de cuatro a uno, respectivamente, a sus respuestas.

Por otra parte, las acciones que la facultad toma ante la deshonestidad académica se abordan en dos preguntas. En ambas, los profesores seleccionaron una de 13 acciones que tomarían si descubren a un estudiante copiándose en un examen y en un trabajo escrito. Con respecto a las medidas de prevención que utilizan en sus cursos, el *CHA-Facultad* incluye un solo ítem, lo que ofrece, sin duda, una visión limitada de sus posibles acciones. Sin embargo, en este ítem los profesores podían marcar todas las medidas que utilizaban de la lista provista. Además, tenían la oportunidad de añadir otras.

Procedimiento

Las investigadoras solicitaron, mediante una carta, la autorización de la Rectora de la UPR-RRP para llevar a cabo la encuesta en los meses de octubre y noviembre del año 2002. La Rectora endosó el estudio y solicitó, por escrito, la colaboración de los decanos de las facultades y los profesores de los cursos para la administración del *CHA*. Además, el Comité Asesor para la Protección de Sujetos Humanos en la Investigación del Recinto aprobó la realización del estudio.

Los grupos de estudiantes se seleccionaron al azar mediante un muestreo estratificado proporcional de las secciones de clases (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). A los profesores de los cursos se les envió una carta indicando el propósito del estudio y solicitando su colaboración en la administración del *CHA* para los estudiantes. Las investigadoras se comunicaron por escrito y por teléfono con los profesores para concertar la fecha y la hora de la administración.

Durante la administración del *CHA*, la primera investigadora invitó a los profesores a participar del estudio piloto y a que contestaran la versión del *CHA-Facultad* de forma voluntaria, mientras sus estudiantes hacían lo propio. Los profesores que accedieron a contestar el cuestionario, leyeron y firmaron una hoja de consentimiento informado. Luego, se les entregó el cuestionario y procedieron a contestarlo en el salón de clases. El tiempo de administración fue aproximadamente 20 minutos. Algunos profesores prefirieron contestarlo después y devolverlo en varios días. En cuyo caso, la ayudante de investigación recogió el cuestionario en la fecha y el lugar acordado.

Resultados y discusión

Merece subrayarse que los resultados de este estudio piloto presentan los puntos de vista del grupo de profesores de los estudiantes subgraduados del Recinto de Río Piedras que contestaron el *CHA* (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005), de modo que el tamaño reducido y la poca representatividad de la muestra representan la primera limitación en este estudio. Aunque confiamos que las respuestas de los participantes se basan en sus experiencias ante la deshonestidad académica en esta institución, cabe la posibilidad de la contaminación por los sesgos individuales y la deseabilidad social (Medina Díaz, 2007). Además, nos percatamos de que siete profesores no contestaron todos los ítems del *CHA-Facultad*.

Otra limitación es la escasa evidencia de la validez de los datos e inferencias de este instrumento. Debido a que se construyó simultáneamente con el *CHA*, que se diseñó para el estudiantado, la mayoría de los ítems de ambos instrumentos son similares. Los ítems en el *CHA-Facultad* se refieren a la opinión y perspectiva del profesor o profesora que contesta. Al ser esta la primera administración de este instrumento, un objetivo de este estudio piloto fue recopilar alguna evidencia teórica y empírica inicial para auscultar la validez de las respuestas recogidas⁴. Con este objetivo, hallamos los coeficientes de confiabilidad de consistencia interna (i.e., Alfa de Cronbach), el error

estándar de la medición (se denota con SEM), la correlación entre cada ítem y la escala total (se denota con r_{it}), así como otras estadísticas descriptivas de las puntuaciones de los ítems (e.g., media aritmética y desviación estándar) de los componentes del instrumento (véase Tabla 2). Estas estadísticas se calcularon mediante el programado SPSS, Versión 14.0. No obstante, con este pequeño grupo de participantes se producen estadísticas que no se pueden considerar como estables. Así que, los resultados de estos análisis estadísticos se presentan como preliminares y se deben evaluar con mucha cautela.

A continuación, se explican los resultados principales de este estudio. Se organizaron de acuerdo con los asuntos principales que abordan las preguntas de investigación.

Frecuencia de los comportamientos de deshonestidad académica

El *CHA-Facultad* incluye 42 comportamientos asociados con la deshonestidad académica. La pregunta base solicitaba a los profesores que indicaran la frecuencia (*nunca, una vez, dos a tres veces y cuatro o más veces*) con que habían visto cada uno de los comportamientos desde que trabajaban en la UPR-RRP. Utilizamos las respuestas a la alternativa “cuatro o más veces” como indicador de los comportamientos que más habían visto.

Veinticinco participantes contestaron todos los ítems, y se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.92⁵ y un SEM de 5.77. La media aritmética y la desviación estándar de los ítems fueron 1.86 y 1.04, respectivamente. Los valores de r_{it} fluctuaron entre 0.14 y 0.73, de los cuales diez (24%) ítems tienen valores inferiores a los 0.30. Este valor se considera como el mínimo aceptable para la discriminación de un ítem (Medina Díaz, 2007; Crocker & Algina, 1996). En general, estas estadísticas indican respuestas consistentes al conjunto de ítems que representa los comportamientos de deshonestidad académica. Además, revelan una tendencia a seleccionar la poca ocurrencia en la mayoría de los comportamientos.

La Tabla 3 presenta los diez comportamientos que los profesores habían visto en una o más ocasiones en la UPR-RRP. La cantidad de profesores que seleccionaron en estos comportamientos la alternativa *cuatro o más veces* supera a las otras alternativas, exceptuando en el ítem 5. Los tres comportamientos de deshonestidad académica que la facultad ha visto con mayor frecuencia son: (a) copiar información de algún material sin indicar la fuente, (b) no presentarse a un examen a la hora indicada sin justificación y (c) mentir sobre su estado de salud

Tabla 3
Diez comportamientos de deshonestidad académica que la facultad ha visto con más frecuencia en el estudiantado de la UPR-RRP

Desde que trabaja en esta universidad, ¿cuántas veces ha visto a los estudiantes llevando a cabo este comportamiento?	Nº	Nunca	Una vez	2 ó 3 veces	4 o más veces	Se considera DA
1. Copiar información literalmente de algún material sin indicarlo en una nota al calce o en otro lugar del trabajo.	41	6 (14.6%)	6 (14.6%)	13 (31.7%)	16 (39%)	35/37 ^b (94.6%)
2. No presentarse a un examen a la hora indicada sin justificación.	39	6 (15.4%)	2 (5.1%)	13 (33.3%)	18 (42.2%)	26/38 (68.4%)
3. Mentir sobre su estado de salud cuando pasó la fecha de entregar un trabajo o tomar un examen.	37	7 (18.9%)	3 (8.1%)	10 (27%)	17 (45.9%)	34/36 (94.4%)
4. Fingir una enfermedad para evitar tomar un examen.	34	12 (35.3%)	3 (8.8%)	8 (23.5%)	11 (26.2%)	30/36 (88.2%)
5. Mentir acerca de la muerte de un familiar para aplazar un examen o trabajo.	38	12 (31.6%)	6 (14.3%)	9 (21.4%)	11 (26.2%)	35/36 (97.2%)
6. No participar equitativamente, según corresponde a un trabajo grupal.	39	14 (35.9%)	1 (2.6%)	7 (17.9%)	17 (43.6%)	29/37 (78.4%)
7. Entregar un trabajo hecho por otra persona.	40	16 (40%)	15 (37.5%)	6 (14.3%)	3 (7.1%)	38/38 (100%)
8. Hablar con el/la profesor/a después de un examen o trabajo para influir en la calificación.	40	16 (40%)	3 (7.5%)	7 (17.5%)	14 (35%)	27/38 (71.1%)
9. Marcar dos respuestas en un examen de manera que no está claro cuál es la alternativa seleccionada.	37	16 (43.2%)	7 (16.7%)	5 (11.9%)	9 (21.4%)	30/35 (85.7%)
10. Dar las preguntas o respuestas de un examen a estudiantes de otra sección.	38	18 (47.4%)	9 (23.7%)	5 (13.2%)	6 (15.8%)	32/34 (94.1%)

^a Debido a las diferencias en la tasa de respuesta de cada parte del instrumento, se consideran los profesores que contestaron cada ítem, excluyendo las respuestas omitidas. ^bEl denominador es el número de profesores que contestaron el ítem.

cuando pasó la fecha de entrega de un trabajo o de tomar un examen. Cabe destacar que sólo uno de estos comportamientos (i.e., “*Dar las preguntas o respuestas de un examen a estudiantes de otra sección*”) fue seleccionado por el estudiantado como los que cometieron con mayor frecuencia (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005), lo cual sugiere dos posibilidades: (1) que la facultad observa comportamientos de DA distintos a los de sus estudiantes y (2) que la facultad no se ha percatado de los comportamientos que los estudiantes cometen con mayor frecuencia.

Estos resultados concurren con los de estudios similares donde parece que la facultad subestima la deshonestidad académica estudiantil (Smith, Nolan & Dai, 1998; Graham, Monday, O’Brian & Steffen, 1994; Jenisson, 1972). Tal vez las acciones de la facultad se fundamentan en el principio ético beneficencia del estudiantado que debe reinar en el quehacer académico y la evaluación del aprendizaje (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 1999). Sin embargo, estos datos, como los de investigaciones en Puerto Rico, revelan mayor frecuencia de actos de deshonestidad académica que los que la facultad reporta (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005; Díaz Ortiz, 2003). Por ejemplo, entre 5% y 75% de los estudiantes de la UPR-RRP que participaron en la encuesta realizada por Medina Díaz y Verdejo Carrión (2005) admitieron que habían cometido, al menos una vez, uno de los 42 actos de DA. Por su parte, Díaz Ortiz (2003) entrevistó a siete directores escolares de la región central de Puerto Rico para conocer acerca de la situación de la deshonestidad académica en sus escuelas. Todos indicaron que estas ocurren, pero que son los maestros quienes las atienden. Los casos que atienden son “*raros*” y “*pocos*”. En escasas ocasiones, aplican las disposiciones reglamentarias del Departamento de Educación en torno a esta falta disciplinaria.

Los profesores también identificaron aquellos comportamientos que eran ejemplos de la falta de honestidad académica. La última columna de la Tabla 3 contiene la fracción o tasa de respuesta y el porcentaje de profesores que consideran que el comportamiento provisto está asociado con la deshonestidad académica (DA). El porcentaje de respuestas afirmativas fluctuó entre 100% y 68%. La mayoría de la facultad coincidió con las autoras en identificar los 42 comportamientos como ejemplos de deshonestidad académica. La Tabla 4 presenta los tres comportamientos con mayor desacuerdo entre los profesores.

Por último, cuando se les preguntó si alguna vez habían descubierto a un estudiante copiándose en un examen o trabajo escrito, 27(64%)

Tabla 4
Comportamientos de deshonestidad académica (DA)
con mayor desacuerdo entre la facultad

Comportamientos	Si es DA	No es DA
Hablar con el(la) profesor(a) para influir en la calificación.	27 (71%)	11 (29%)
Leer un compendio en vez de una obra completa.	24(69%)	11(31%)
No presentarse a un examen a la hora indicada.	26 (68%)	12(32%)

contestó afirmativamente. Seis (14%) de los profesores indicaron que lo habían informado a las autoridades universitarias (i.e., Director de Departamento, Decano, Rector). El resto indicó lo contrario. Como hemos señalado antes, estas acciones son similares a las reportadas en otros estudios, donde los profesores prefieren manejar los actos de deshonestidad académica individualmente.

Razones para la deshonestidad académica

Indagamos acerca de la importancia de las razones para que un estudiante se copie o actúe de manera deshonesto académicamente mediante las respuestas a 22 ítems en el *CHA-Facultad*. El coeficiente de confiabilidad de consistencia interna calculado con las respuestas de 33 participantes fue 0.89 y el SEM fue 3.49. Las correlaciones entre el ítem y la puntuación total en el conjunto de ítems oscilaron entre 0.22 y 0.72. Sólo un ítem obtuvo una correlación inferior al 0.30, establecido como mínimo aceptable. La media aritmética y la varianza de las respuestas fueron 2.78 y 0.75, respectivamente.

La Tabla 5 presenta las cinco razones de mayor importancia (muy importante e importante) para más del 80% del grupo de profesores. De acuerdo con ellos, la razón de mayor importancia para la deshonestidad académica es “la poca preparación para tomar un examen”, lo que sugiere una inclinación a vincularla más con la trampa o engaño en los exámenes (conocido en inglés como “*test cheating*”). Para nueve de diez de los profesores, la segunda y tercera razón está vinculada con “la necesidad de subir la nota en el curso” y “la presión por obtener buenas notas”. Por otro lado, las razones de poca y ninguna importancia fueron las vinculadas con la facultad: (a) “La mediocridad de los

profesores” (79.5%); (b) “El contenido del curso es poco interesante” (74%) y (c) “El hecho de que a los profesores NO les importa si se aprende el contenido (82.5%)”.

Cabe destacar que tanto la facultad como el estudiantado coinciden en que la presión por obtener buenas notas es una de las razones principales para la deshonestidad académica (véase Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Sin embargo, no concurren en las otras razones. Tal parece que los profesores expresan justificaciones distintas o alejadas de la opinión estudiantil (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Esto también coincide con los hallazgos de otras investigaciones acerca de la disparidad de las percepciones de la facultad y del estudiantado en torno a la deshonestidad académica (Smith, Nolan & Dai, 1998; Graham, Monday, O’Brien & Steffen, 1994; Jenisson, 1972).

Tabla 5

Importancia de las razones para copiarse o actuar de manera deshonesto en un trabajo académico

Razones	N ^a	Muy importante	Importante
1. La poca preparación para tomar el examen.	39	26 (66.7%)	11(28.2%)
2. La necesidad de subir la nota en el curso.	40	23(57.5%)	13(32.5%)
3. La presión por sacar buenas notas.	40	23(57.5%)	13(32.5%)
4. La falta de interés por estudiar.	39	18(46%)	14(35.9%)
5. El tener el trabajo atrasado.	39	8(20.5%)	26(66.7%)

^aCantidad de profesores(as) que contestaron el ítem.

Factores institucionales que pueden influir en la deshonestidad académica

Los profesores evaluaron como *muy alto*, *alto*, *bajo* o *muy bajo* los siete factores institucionales que podrían alentar la deshonestidad académica. Las respuestas de 30 de ellos a estos ítems produjo un coeficiente de consistencia interna de 0.78 y un error estándar de la medición de 1.68. La media aritmética y la varianza de los ítems fueron 2.41 y 0.61, respectivamente. Los coeficientes de la correlación entre los ítems y la puntuación total en el conjunto de ítems fluctuaron entre 0.11 y 0.70. Sólo el ítem 2 logró un índice de discriminación menor que lo espe-

rado. Observamos, también, mayor preferencia en la selección de las categorías bajas en los últimos cinco ítems (ítems 3, 4, 5, 6 y 7).

En general, 84% de los profesores indicaron que la competencia y la presión para obtener buenas notas, respectivamente, es alta y muy alta en la UPR-RRP. Una tercera parte contestó que la severidad de los castigos por copiarse es alta y muy alta. Para 39% de los profesores, la probabilidad de sorprender a algún estudiante es alta o muy alta. Respecto al conocimiento del estudiantado acerca de la política de integridad intelectual del recinto, 94.5% indicó que es bajo y muy bajo. Además, cerca de 78% del grupo evaluó la efectividad de su implantación como baja y muy baja.

Este pequeño grupo de profesores, al parecer, conoce la política de integridad académica de la UPR-RRP. La mitad del grupo considera que el respaldo de la facultad a esta política es alto o muy alto, pero la efectividad de su implantación es baja. Por otra parte, sus respuestas están divididas en cuanto a la discusión de la política, así como de las exigencias relacionadas. Diecinueve profesores indicaron que, en pocas y raras ocasiones, “discuten la política de integridad intelectual o hacen referencia a sus propias exigencias sobre honestidad académica.” La misma cantidad señaló que lo hace siempre o casi siempre. Además, 33 (76%) profesores(as) indicaron que no incluyen en el sílabo, o prontuario, de sus cursos alguna información acerca de la deshonestidad académica. Nuss (1984) también informa que 53% de la facultad que participó en su estudio rara vez, o nunca, discuten la políticas de honestidad de la institución. Tampoco es común que se mencionen en los prontuarios⁶.

Aunque 27 profesores habían descubierto, al menos una vez, a un estudiante copiándose en un examen o trabajo, sólo seis lo informaron a las autoridades universitarias (i.e., Director de Departamento, Decano, Rector. Estos resultados sugieren, otra vez, una aparente contradicción entre lo que significa el respaldo de la facultad a la política de integridad intelectual versus su implementación. Al parecer ambos comparten este principio ético, pero los modos en que se expresa, predica y práctica son disonantes. Este asunto merece mayor atención en otros estudios que aborden más a fondo las perspectivas y prácticas de la facultad y la administración universitaria en torno a la honestidad académica.

Acciones que tomarían ante la deshonestidad académica

Las dos preguntas del *CHA-Facultad* que abordan este asunto proponen 13 acciones que la facultad podría llevar a cabo si descubriese que

un estudiante se está copiando en un examen o que se copió en un trabajo escrito. Sólo 32 de los 42(76%) profesores contestaron ambas preguntas. Las cinco acciones que tomarían si descubren a un estudiante copiándose en un examen son las siguientes, en orden de frecuencia: (a) reprenderlo en privado (6⁷); (b) pedirle que cambie de silla (5); (c) quitarle el examen (4); (d) discutir el asunto en clase (4); y (e) darle F en el examen (4). En la eventualidad de que descubran que un estudiante ha copiado o cometido plagio en un trabajo escrito importante tomarían las acciones siguientes: (a) pedirle que haga el trabajo otra vez (11); (b) otorgarle F en el trabajo (7), (c) denunciarlo ante las autoridades (5) y (d) otorgarle F en el curso (4). Diez profesores indicaron que es improbable que informen a las autoridades universitarias si alguien se ha copiado o hecho trampa, y quince no están seguros de si lo harían. Veintiséis (62%) también señalaron que es improbable que un estudiante de la UPR-RRP informe sobre un incidente en que alguien se ha copiado o hecho trampa.

Estas acciones reiteran que este grupo de profesores se inclina a responder, de manera individual o personal, a los actos de deshonestidad académica de sus estudiantes, en lugar de recurrir a los foros y procedimientos institucionales. La mayoría recurre a reprenderlos en privado o darle una oportunidad para que realicen el trabajo otra vez. Esto sugiere que la atención a la deshonestidad académica adquiere un matiz “educativo” o para “beneficiar al estudiante” en vez de “castigarlo”.

Medidas de prevención de la deshonestidad académica estudiantil

Finalmente, se les preguntó acerca de las medidas que utilizaban para prevenir la deshonestidad académica en sus cursos. En este ítem los profesores podían marcar todas las medidas que utilizaban de la lista provista. Las medidas que aplicaban mayor frecuencia son las siguientes: (a) Cambiar los exámenes con regularidad (32); (b) Discutir sus ideas acerca de la importancia de la deshonestidad académica con los estudiantes (20); (c) Repartir diferentes versiones de un examen (13); (d) Revisar si los pupitres no están escritos (12); y (e) Recordar periódicamente a los estudiantes sobre sus obligaciones bajo la política de integridad intelectual de la UPR-RRP (11). Estas acciones están dirigidas, principalmente, a la prevención de la deshonestidad académica en los exámenes (i.e., evitar copiarse en los exámenes) y a la expectativa de un comportamiento honesto del estudiantado de la institución. Además, son cónsonas con las prácticas recomendadas por varios autores para precaver la deshonestidad académica (Medina

Díaz & Verdejo Carrión, 1999, 2008; Cizek, 1999, 2003; Whitley & Keith-Spiegel, 2002).

Conclusiones

El grupo de 42 integrantes de la facultad de la UPR-RRP que participaron de este estudio piloto coinciden con las investigadoras en la clasificación de la mayoría de los comportamientos que se presentan como vinculados con la deshonestidad académica. La mayor parte de los comportamientos que han observado están asociados con copiarse en los exámenes y copiar información sin dar crédito a la fuente. Para este reducido grupo de profesores, el estudiantado incurre en actos de deshonestidad académica por la poca preparación que tiene para contestar los exámenes y por la necesidad de obtener calificaciones buenas o notas altas. Las otras razones de importancia para la deshonestidad académica están ligadas a la falta de interés y el retraso en las tareas.

Sus respuestas también armonizan con la evaluación que hacen del clima institucional de la UPR-RRP. Según los profesores, en esta institución hay una gran competencia y presión por obtener buenas notas. Además, la mayoría responde a la deshonestidad académica de manera privada e individual en lugar de denunciarla a las autoridades académicas o seguir las disposiciones de la política institucional. Por otra parte, toman medidas para prevenirla y estas coinciden con las que recomiendan algunas de las fuentes especializadas en el tema (Cizek, 1999, 2003; Whitley & Keith-Spiegel, 2002).

Finalmente, los resultados de este estudio concuerdan con los de otras investigaciones: aún cuando la facultad conoce la política de integridad académica o los procedimientos establecidos en las distintas instituciones educativas, en raras oportunidades los sigue (Singhal, 1982; Wright & Kelly, 1974; Jendrek, 1989; Davis, Grover, Becker & McGregor, 1992; McCabe, 1993; Burke, 1997). Dos tercios del grupo de profesores alguna vez habían descubierto a un estudiante copiándose en un examen o trabajo escrito, pero muy pocos lo reportaron a las autoridades universitarias. La respuesta usual de la facultad ante los incidentes de deshonestidad académica consiste en no aplicar las normas y los procedimientos institucionales. Al parecer, la facultad acepta su responsabilidad de salvaguardar la honestidad académica pero la enfrenta en un marco privado y personal (no reglamentado) de acción. Recurre a estrategias internas particulares y en su mayoría pro-activas o en beneficio del estudiantado.

A juicio nuestro, el lidiar con la deshonestidad académica se considera como un asunto inherente a la docencia, a la relación profesor-estudiante, y al cultivo de los valores éticos, inherentes a una educación universitaria. La confianza de la facultad en la honestidad académica estudiantil comienza, pero no se circunscribe, al conocimiento de la política y sus expectativas. También se modela mediante las acciones o los comportamientos adecuados. Consideramos que este es un punto de partida para establecer un clima institucional que fomente y valore la integridad académica (Center for Academic Integrity, 1997).

Los resultados de este estudio, aunque de manera exploratoria y sin aras de generalizar, nos conducen a recalcar la responsabilidad compartida de la facultad, el estudiantado y la administración de una institución educativa en propiciar y mantener un clima de integridad académica. En reiteradas oportunidades, hemos señalado la importancia de atender y discutir el problema de la deshonestidad académica de manera concertada, razonada y crítica. Queda, pues, de todas las partes interesadas y afectadas unirnos en esta iniciativa.

REFERENCIAS

- Aaron, R. M. & Georgia, R. T. (1994). Administrators perceptions of student academic dishonesty in collegiate institutions. *NASPA Journal*, 31(2), 83-91.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council of Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Baird, J. S., Jr. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17, 515-522.
- Barnett, D.C. & Dalton, J. C. (1981, noviembre). Why college students cheat. *Journal of College Student Personnel*, 545-551.
- Blackshire, R. E. & Diles, D. R. (1950). *Student cheating*. Tesis de maestría inédita. University of Arkansas.
- Bower, D. J. (1998). *Responding to academic dishonesty: Faculty and students perspectives*. Disertación doctoral inédita. Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.
- 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.
- Brickman, W. W. (1961). Ethics, examinations, and education. *School and Society*, 89, 412-415.

- Brimble, M. & Stevenson-Clark, P. (2005). Perceptions of prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19-44.
- Burke, J. L. (1997). *Faculty perceptions of and attitudes toward academic dishonesty at two-year college*. Disertación doctoral inédita. University of Georgia.
- Campbell, W. G. & Koch, H. L. (1930). Student honesty in a university with a honor system. *School and Society*, 31(790), 232-240.
- Campbell, W. G. (1933). Measurement in determining the personality and behavior of the college cribber. *Education for March*, 403-408.
- Center for Academic Integrity (1997). *Ten principles of academic integrity for faculty*. Disponible en www.academicintegrity.org
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Corey, S. M. (1937). Professed attitudes and actual behavior. *The Journal of Educational Psychology*, 28, 271-280.
- Crocker, L. & Algina, J. (1996). *Introduction to classical & modern test theory*. Orlando, Fl: Holt, Rinehard and Winston.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16-20.
- Díaz Ortíz, A. R. (2003). Conocimiento y decisiones de los(as) directores de escuela secundaria de la Región Educativa de Caguas acerca de la deshonestidad académica estudiantil. Tesis de maestría inédita. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Drake, C. A. (1941). Why students cheat. *Journal of Higher Education*, 12, 418-420.
- Fass, R. A. (1986). By honor bound: Encouraging academic dishonest. *Educational Record*, 67(4), 32-35.
- Gehring, D. & Pavela, G. (1994). *Issues & perspectives on academic integrity* (2nd. Ed.). Washington, DC: NASPA.
- Graham, M. A., Monday, J., O'Brien, K. & Steffen, S. (1994). Cheating at small colleges: An examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development*, 35, 255-260.
- Hartshorne, H. & May, M.A. (1928). *Studies in the nature of the character: Vol.1. Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Houston, J. P. (1986). Classroom answer copying: Roles of acquaintanceship and free vs. assigned seating. *Journal of Educational Psychology*, 78, 230-232.
- Howells, T. H. (1938). Factors influencing honesty. *Journal of Social Psychology*, 9, 97-102.

- Jendrek, M. P. (1989). Faculty reactions to academic dishonesty. *Journal of College Student Development*, 33(3), 260-273.
- Jenison, L. M. (1972). Student and faculty attitudes toward academic dishonesty offenses. *College Student Journal*, 6(2), 137-141.
- Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico (2003). *Reglamento general de la Universidad de Puerto Rico*.
- Kibler, W. L., Nuss, E.M., Paterson, B.G., & Pavela, G. (1988). *Academic integrity and student development: Legal and policy perspectives*. Asheville, NC: College Administrators Publications.
- LaBeff, E. E., Clark, R. E., Haines, V. J., & Diekhoff, G. M. (1990). Situational ethics and college student cheating. *Sociological Inquiry*, 60(2), 190-198.
- McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62(3), 365-374.
- McCabe, D. L. (1993). Faculty responses to academic dishonesty: The influence of students honor codes. *Research in Higher Education*, 34(5), 647-658.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-395.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- Medina Díaz, M del R. (2007). *Construcción de instrumentos de medición para la investigación educativa*. Manuscrito de libro inédito.
- Medina Díaz, M. & Verdejo Carrión, A. (2008). *Estrategias para prevenir la deshonestidad Académica*. [Hoja suelta]. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación, 2 pp.
- Medina Díaz, M. & Verdejo Carrión, A. (2005). Encuesta acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, *Pedagogía*, 38, 179-204.
- Medina Díaz, M. & Verdejo Carrión, A. (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. & Verdejo Carrión, A. (2001). *Políticas y procedimientos relacionados con la deshonestidad académica en instituciones universitarias en Puerto Rico*. Manuscrito inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Medina Díaz, M. & Verdejo Carrión, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. San Juan, PR: Isla Negra Editores.
- Moore, E. H. (1934). A technique for scoring honesty in classroom performance. *Journal of Educational Sociology*, 8, 34-44.
- Nuss, E. M. (1984). Academic integrity: Comparing faculty & students attitudes. *Improving College & University Teaching*, 32(3), 140-144.

- Roig, M. & Ballew, C. (1992). *Attitudes toward cheating by college students and professors*. Poster presented at the 63rd Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
- Seirup, H. (1995). *Academic dishonesty: Faculty perspectives*. Disertación doctoral inédita. Hofstra University.
- Schneider, A. (1999, enero 22). Why professors don't do more to stop students who cheat. *The Chronicle of Higher Education*, 45(20), p. A8-A10.
- Sims, R. L. (1995). The severity of academic dishonesty: A comparison of faculty and student views. *Psychology in the schools*, 32, 233-238.
- Singhal, A. C. (1982). Factors in students' dishonesty. *Psychological Reports*, 51, 775-780.
- Singhal, A. C. & Johnson, P. (1983). How to halt academic dishonesty. *College Student Journal*, 17, 13-19.
- Smith, J. N., Nolan, R. & Dai, Y. (1998). Faculty perception of student academic honesty. *College Student Journal*, 32(2), 305-310.
- Stearns, S. A. (2001). The student-instructor relationship's effect on academic integrity. *Ethics & Behavior*, 11(3), 275-285.
- Stern, E. B. & Havlicek, L. (1986). Academic misconduct: Results of faculty and undergraduate student surveys. *Journal of Allied Health*, 15(2), 129-142.
- Whitley, B. E. & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An evaluator's guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wright, J. C. & Kelly, R. (1974). Cheating: Student/Faculty views and responsibilities. *Improving College and University Teaching*, 31, 34.
- Yepsen, L. N. (1927). The reliability of self-scored measures. *School and Society*, 26 (673), 657-660.

Agradecimientos

Agradecemos la excelente labor de Marilyn Morales Morales, ayudante de investigación y estudiante graduada de la Facultad de Educación, en las diversas tareas del proyecto *Manifestaciones de la deshonestidad académica en el ámbito universitario* (2000-2003). Extendemos también nuestra gratitud a los profesores y las profesoras del Recinto de Río Piedras por su colaboración y participación voluntaria en este estudio.

NOTAS

- 1 Este estudio es parte del proyecto de investigación con título *Manifestaciones de la deshonestidad académica estudiantil en el ámbito universitario-Parte II* que recibió apoyo económico en el año académico 2002-2003 del Fideicomiso de las Hermanas Calzada, administrado por la Facultad de Educación de la

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. La primera parte del proyecto recibió el auspicio de FIPI durante los años 2001 y 2002.

- 2 La Oficina de Planificación Académica de la UPR-RRP proveyó los datos de matrícula y facultad.
- 3 Donald McCabe autorizó la traducción y uso de este instrumento en noviembre de 1999.
- 4 La validez de un instrumento se refiere al grado en el cual la evidencia y la teoría apoya el uso y las interpretaciones de las puntuaciones de un instrumento (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council of Measurement in Education, 1999, p. 9).
- 5 La magnitud de este coeficiente de correlación depende del tamaño de la muestra y la variabilidad de las puntuaciones. Así que estos valores se deben considerar como preliminares.
- 6 Nosotras incluimos en los prontuarios de los cursos que enseñamos varios de los segmentos del Reglamento General de Estudiantes de la UPR y la Carta Circular 17-1989-1990 acerca de la integridad académica.
- 7 El número entre los paréntesis indica la cantidad de profesores(as) que seleccionaron esta opción.