

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

*María del Rosario Medina Díaz
Ada Verdejo Carrión*

Resumen

En esta encuesta, 791 estudiantes subgraduados de la Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras contestaron el *Cuestionario de Honestidad Académica* en octubre y noviembre del 2002. Este incluye 42 comportamientos asociados con la deshonestidad académica, las razones para ésta y algunos de los factores institucionales que podrían fomentarla. Entre 5% y 75% de los estudiantes admitieron que habían cometido, al menos una vez, los comportamientos de deshonestidad académica. Entre 9% y 21% habían cometido 16 comportamientos cuatro o más veces. Los comportamientos más frecuentes fueron aquellos vinculados con copiarse en los exámenes. Casi 90% indicó que la necesidad y la presión por obtener buenas notas son las razones principales para la deshonestidad académica. Señalaron también que la competencia y la presión para obtener buenas notas así como la severidad de los castigos por copiarse en la institución es alta. La mayoría tenía poco conocimiento de la política de integridad intelectual de esta universidad e indicaron que raras veces la facultad la discutía o mencionaba en los cursos.

Descriptores: deshonestidad académica; honestidad académica; copiarse en pruebas; copiarse; integridad académica; integridad; Universidad de Puerto Rico

Abstract

Academic dishonesty was studied at the University of Puerto Rico-Río Piedras through a survey of 791 undergraduate students in October and November of 2002. They answered the *Cuestionario de Honestidad Académica*, which asks for 42 academic dishonesty behaviors, the reasons for academic dishonesty and some institutional factors that may foster it. Between 5% and 75% of the students admitted, at least once, engaging in academic dishonesty behaviors; from 9% to 21% committed 16 behaviors more than four times. Test cheating is the most frequent academic dishonesty behavior. To 90% of the students, the need and pressure for getting good grades are the most important reasons for academic dishonesty. To them, the

competence and pressure for good grades in this university is high as well as the penalties for academic dishonesty. Most of them have poor knowledge regarding the institution's intellectual integrity policy. Rarely, faculty discusses or mentions it in their courses.

Keywords: academic dishonesty; academic honesty; academic misconduct; academic integrity; integrity; test cheating; cheating; University of Puerto Rico

Las instituciones educativas no sólo esperan desarrollar las habilidades cognitivas de los(as) estudiantes, sino fomentar valores y normas de conducta positivas que contribuyan a la formación de su carácter. Las instituciones de educación superior, en particular, aspiran a producir profesionales responsables y valiosos para la comunidad; capaces de trabajar en armonía con los más altos estándares éticos, cumplir a cabalidad con sus compromisos y tareas, y responder por sus acciones. En este momento histórico en que existe un clamor por mayor justicia y responsabilidad social, así como un llamado de alerta ante la corrupción en la gestión pública y privada en distintos países, es necesario revivir la honestidad y sus diversas manifestaciones en la agenda universitaria y social.

La Universidad de Puerto Rico (UPR), 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, 2002, página 3). Para cumplir con esta misión, la UPR procura la formación intelectual, cultural, espiritual y ética del estudiantado, de acuerdo con su responsabilidad de servicio a la sociedad puertorriqueña. Así que los preceptos de esta institución resaltan la importancia de los valores intelectuales y éticos en el desarrollo humano y profesional de sus estudiantes.

En 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) se enuncia que “la máxima integridad y pureza intelectual debe presidir el empeño por alcanzar el saber” mediante la relación profesor(a)-estudiante en la sala de clases (pág.2). Esa relación académica entre la facultad y el estudiantado se desarrolla en un ambiente educativo que fomenta el diálogo, la libertad de expresión, el respeto y la objeción razonada a otras posiciones y la responsabilidad intelectual. Este reglamento dispone una responsabilidad compartida entre la UPR, representada por su 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(la) 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.

Además, en el Artículo 10, sección A, del *Reglamento General de Estudiantes* se enumeran 15 actos que “constituyen infracciones de las normas esenciales al orden y la convivencia universitaria”(página 13). Entre éstos, identificamos cinco que podrían catalogarse, directa o indirectamente, como de falta de honestidad académica de acuerdo con la literatura consultada. Particularmente, el segundo inciso alude a comportamientos que se incluyeron en el cuestionario que se utilizó en este estudio: La obtención de notas o grados académicos valiéndose de falsas y fraudulentas simulaciones o haciéndose pasar por otra persona, o mediante treta o engaño, copiando total o parcialmente las respuestas de otro estudiante a las preguntas de una prueba, o haciendo o consiguiendo que otro tome en su nombre cualquier prueba o prueba oral o escrito (Artículo 10, Sección A, Inciso 2).

Del mismo modo, el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (UPR-RRP) en su misión se compromete a “propiciar la formación integral de los(as) estudiantes mediante programas de estudio que promuevan la curiosidad intelectual, la capacidad crítica, el aprendizaje continuo, la comunicación efectiva, el aprecio y el cultivo de valores éticos y estéticos, la participación en los procesos del Recinto, así como la reflexión y la responsabilidad social”. A tono con esta intención, la *Carta Circular Número 17-1989-90* del Rector estableció las normas y los procedimientos ante alegaciones de falta de integridad intelectual en la enseñanza o la investigación. Esta carta encierra una política de honestidad académica para el Recinto y era la única formulada en el sistema de la UPR para la fecha de este estudio. El primer párrafo de esta carta reitera la importancia de la honestidad académica en el quehacer universitario:

La honestidad académica y científica debe permear 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, página 1).

Conceptos

La integridad se fundamenta en la incorruptibilidad, la veracidad y la honestidad. Como una cualidad humana implica una rectitud total, una 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. La honestidad es una característica de la integridad humana. Stephen L. Carter (1996), en su libro *Integrity* señala que aunque la honestidad es un elemento que está siempre en la integridad, se puede ser honesto(a) sin ser íntegro. Esto es así porque la integridad demanda un proceso de discernimiento, una comprensión profunda de lo que está bien, de lo que está mal y más allá, un comportamiento consistente con lo que se aprende (Carter, 1996). Según el *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española* (Gómez de Silva, 1998, pág. 35), la palabra honestidad (proveniente del latín *honestus*) se refiere a la cualidad de ser honrado(a), que no miente, engaña, defrauda, ni se apropia de lo ajeno, y quien merece honores y respeto. 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. Aún cuando para la falta de honestidad académica no hay una definición generalmente aceptada, la más utilizada se refiere a las diversas formas de copiarse, hacer trampa o engañar (*cheating*) y cometer plagio que utilizan los(as) estudiantes 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, la deshonestidad académica se definió operacionalmente como haber cometido al menos uno de los 42 comportamientos asociados, tales como copiarse de otro(a) 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(a). Estos se encuentran en el *Cuestionario de Honestidad Académica* que se administró. Además, éstos constituyen acciones deliberadas que realiza una o varias personas, por diversas razones, en situaciones o circunstancias particulares.

Revisión de la literatura

La deshonestidad académica no es un fenómeno de interés reciente en la educación y en la comunidad. Desde hace más de mil años en China 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, Australia, Israel, India, África del Sur, Nígeria, Brasil, Irlanda, Cuba, Inglaterra y México. En los Estados Unidos, este tema se ha discutido en la literatura académica 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).

En los primeros estudios que se realizaron en los Estados Unidos se definió, de manera operacional, la deshonestidad académica como cambiar las respuestas cuando se les permitía a los(as) estudiantes corregir sus pruebas o trabajos. Los cambios en las respuestas consistían en borrar u obviar una respuesta incorrecta para marcarla como correcta y escribir las respuestas de las preguntas que no habían sido contestadas anteriormente. En 1927, Yepsen encontró que ocho de 27 (29.5%) y 13 de 53 (24.5%) maestros que estaban tomando un curso de medición cambiaron sus respuestas cuando tuvieron la oportunidad de corregir una prueba que habían contestado previamente.

Un año después, el trabajo de investigación de Hartshorne y May (1928) estableció el punto de partida para identificar algunas características o variables psicológicas que podían relacionarse con los comportamientos de engañar, mentir y robar de aproximadamente 11,000 estudiantes, entre las edades de 8 y 16 años, en los Estados Unidos. Hartshorne y May (1928) utilizaron diversas condiciones experimentales donde los(as) estudiantes tuvieron oportunidades para mentir, robar y hacer trampa. Concluyeron que los comportamientos deshonestos dependían de la situación particular en la que se encontraban los(as) niños(as) y jóvenes.

El estudio de Hartshorne y May (1928) motivó a otros investigadores a interesarse por la relación entre las características de los estudiantes que cometían actos de deshonestidad académica y los factores contextuales o institucionales que podían provocarla. Por ejemplo, Parr (1936) encontró que 42% de 409 estudiantes universitarios que corrigieron sus pruebas de laboratorio cambiaron las contestaciones. Un año después, Corey (1937) informó un comportamiento similar en 51 de 67 (76%) estudiantes universitarios que tomaban un curso de Psicología. En 1939, Omwake llevó a cabo un estudio longitudinal con estudiantes universitarios y concluyó que era posible que el currículo universitario tradicional promoviera la deshonestidad académica ya que el éxito se medía por las notas y no por otros logros de los(as) estudiantes.

Los resultados de estos estudios apuntan a que la deshonestidad no es una cualidad innata o una virtud de la persona, sino una tendencia o actitud a actuar de cierta manera bajo unas condiciones o circunstancias particulares. Se puede engañar en ciertas situaciones y en otras no. Más aún, hacer trampa o engañar en los trabajos escolares es un acto tan especializado como la misma acción de llevarlo a cabo. Corbett (1999), por ejemplo, presenta más de una decena de estrategias que se pueden usar para copiarse en las pruebas y los trabajos escritos.

En la década del cuarenta comienza la popularidad de los estudios tipo encuesta para investigar el problema de la deshonestidad académica en las universidades. La encuesta de Schnepf (1940) es una de las precursoras. Administró un cuestionario con 43 situaciones relacionadas con la honestidad en diferentes categorías (i.e., hacer trampa en la escuela, respeto a la propiedad, representaciones falsas, mentir, tomar ventaja y chantajear) a 300 estudiantes universitarios(as). Los(as) estudiantes clasificaron como negativos cuatro de los cinco ítems relacionados con hacer trampa: (a) copiarse de alguien en una prueba, (b) dejar que alguien se copie en una prueba, (c) copiarse la asignación de otro(a) estudiante y (d) reportar a la profesora a alguien que ha hecho trampa. Respondieron de manera neutral al comportamiento de dejar que alguien se copiara de la asignación que uno(a) estudiante había hecho. Un año después, Drake (1941) encontró que 24% de 126 estudiantes, de una universidad para mujeres con un código de honor, cambiaron las puntuaciones de sus pruebas luego de ser corregidas.

En 1964, William Bowers realizó la primera encuesta a gran escala acerca de la deshonestidad académica en 99 instituciones de educación superior en los Estados Unidos. De 5,422 estudiantes subgraduados(as) que contestaron y devolvieron el cuestionario enviado por correo, entre 28% y 43% habían llevado a cabo los siguientes cuatro comportamientos desde que estaban en la universidad: (a) copiar oraciones de un material sin indicar la fuente, (b) conseguir las preguntas de un examen de alguien que lo tomó, (c) copiar las respuestas de alguna fuente sin hacer el trabajo individualmente, y (d) incluir en una bibliografía fuentes que no consultaron. En los primeros dos comportamientos informaron una frecuencia mayor (43% y 33%, respectivamente). La mitad de los(as) estudiantes habían cometido al menos una de las 14 acciones de deshonestidad académica presentadas. Otro de los resultados notables de esta encuesta fue que la falta de honestidad académica ocurría más a menudo en las pruebas parciales y cortas que en las que se administraban a mitad o al final del semestre.

Los resultados de varias encuestas recientes coinciden con los que Bowers (1964) informó hace 40 años: la falta de honestidad académica es un fenómeno frecuente en las instituciones educativas y se manifiesta de diversas maneras. En 1992, Davis, Grover, Becker y McGregor realizaron una encuesta a 6,000 estudiantes de 35 instituciones universitarias e informaron que cerca de 64% se habían copiado. En el mismo año, McCabe (1992) también encontró que 67% de los 6,096 estudiantes encuestados(as) en 31 universidades de los Estados Unidos habían cometido alguna forma de deshonestidad académica en sus estudios de bachillerato. Además, 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(as) estudiantes. Los resultados de un estudio posterior, con 1,793 estudiantes de nueve universidades, reiteran la influencia significativa de los factores contextuales o instituciones (e.g., comportamiento y aprobación de la deshonestidad académica de los otros estudiantes) sobre las variables personales (e.g., edad, género, promedio académico) (McCabe & Trevino, 1997).

Por otra parte, la falta de honestidad académica también ocurre en las escuelas elementales y secundarias (Howells, 1938; Tennessee Commission on Youth Guidance, 1966; Evans & Craig, 1990; Who's Who Among American High School Students, 1995; Josephson Institute of Ethics, 1998; Gallego Mason, 2000). En 1995, la publicación *Who's Who Among American High School Students* auspició una encuesta con los(as) estudiantes de alto aprovechamiento en las escuelas superiores de los Estados Unidos. Noventa por ciento de los(as) estudiantes indicaron que el copiarse era común en sus escuelas y 76% admitió haberse copiado en las pruebas. Además, dos publicaciones destacan la situación alarmante de la deshonestidad académica en las escuelas: un informe del *Reader's Digest Special Report* con el título sugestivo de "*Cheating in our schools: A national scandal*" (Levine, 1995); y el número de abril de 1999 de la revista *American School Board Journal* con el titular en la portada de "*Generation of cheaters*". En Puerto Rico, Collazo y López (1994), en su estudio acerca de las prácticas de evaluación en la escuela primaria (Kinder a tercero), encontraron que tres de cada 10 estudiantes se habían copiado en alguna prueba. Una mayor cantidad de niños que niñas aceptó haberlo hecho y tenían bajo promedio académico.

En resumen, tanto los estudios de tipo experimental como las encuestas en una o varias universidades en los Estados Unidos y otros países indican una alta incidencia de actos de deshonestidad académica y que podría aumentar con el paso del tiempo (Véase las revisiones de literatura de Bushway & Nash, 1977; Baird, 1980; Whitley, 1998; Cizek, 1999; McCabe, Trevino & Butterfield, 2001). La frecuencia de comportamientos asociados a la deshonestidad académica de los(as) estudiantes universitarios participantes en los diferentes estudios fluctúa entre 4% y 97%. Pocos estudiantes han sido atrapados o descubiertos y menos han sido denunciados a las autoridades en las instituciones educativas.

Finalmente, como una respuesta al problema de la falta de honestidad académica, en el 1992 se fundó el Centro para la Integridad Académica (CAI; *The Center for Academic Integrity*, [HYPERLINK "http://www.academicintegrity.org"](http://www.academicintegrity.org) www.academicintegrity.org) con el propósito de propiciar el diálogo y estudio acerca de este asunto en las instituciones de educación superior. Cerca de 200 instituciones universitarias de los Estados

Unidos, Canadá, México y Puerto Rico son miembros de este centro. En 1999, el CAI publicó el documento *The fundamental values of academic integrity*, en el cual establece la importancia de la integridad académica y los cinco valores que deben representar el compromiso de las instituciones de educación superior: honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad (Center for Academic Integrity, 1999).

Propósito

Este estudio tenía el propósito principal de determinar cuáles comportamientos asociados con la deshonestidad académica cometían los(as) estudiantes subgraduados de la UPR-RRP con mayor frecuencia y sus razones para hacerlo. Además, se auscultaron algunos de los factores institucionales que podrían fomentar la deshonestidad académica en el Recinto, tales como el conocimiento y la aplicación de la política de integridad académica y los reglamentos estudiantiles y las reacciones de los miembros de la facultad ante los comportamientos de deshonestidad académica. Este estudio constituye la tercera fase del proyecto de investigación *Manifestaciones de la deshonestidad académica* que comenzó en el año 2000 y es el primero que se lleva a cabo acerca de este tema en una institución educativa en Puerto Rico.

Preguntas de investigación²

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron las siguientes:

¿Cuál es la frecuencia de los comportamientos de deshonestidad académica entre los(as) estudiantes subgraduados(as) de la UPR-RRP?

¿Qué grado de importancia les adjudican los(as) estudiantes subgraduados(as) de la UPR-RRP a las razones para la deshonestidad académica?

¿Qué factores institucionales influyen en la falta de honestidad académica en la UPR-RRP, según los(as) estudiantes subgraduados(as)?

Método

Diseño

El estudio consistió de una encuesta transversal a una muestra de estudiantes subgraduados de la UPR-RRP acerca de varios asuntos asociados con la deshonestidad académica en la institución. Los(as) estudiantes contestaron un cuestionario auto-administrable, con el título de *Cuestionario de Honestidad Académica (CHA)*, que solicitaba información acerca de la frecuencia con que habían cometido acciones relacionadas, la importancia de las razones para hacerlo y los factores institucionales que la fomentan. Las respuestas se analizaron en forma grupal mediante estadísticas descriptivas y se presentan en la sección de resultados.

Participantes

En esta encuesta participaron 791 estudiantes subgraduados(as), mayores de 21 años, de siete de las ocho facultades con programas de bachillerato en la UPR-RRP. Se utilizó una combinación de muestreo estratificado (usando las facultades como estratas) y por conglomerados para seleccionar las secciones de los cursos en cada facultad con la mayor cantidad de estudiantes mayores de 21 años y que se reunían en diversos bloques de tiempo. La unidad de análisis fueron estos(as) estudiantes ya que tenían legalmente la mayoría de edad para consentir y probablemente, más de un año de estudios en la institución. La muestra de participantes constituyó aproximadamente 5% de la matrícula total de estudiantes subgraduados(as) (17, 185) para el primer semestre del año académico 2002-2003³ y 10% de los(as) 7,894 estudiantes mayores de 21 años. El error de muestreo para la muestra total del estudio fue 4.7%, mientras que el error planificado era de 5% para una muestra de 1739 estudiantes.

La Tabla 1 presenta algunos datos demográficos de los(as) estudiantes que participaron en la encuesta. Las facultades con mayor cantidad de participantes fueron Educación, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, respectivamente. Dos tercios de los estudiantes que contestaron el *CHA* eran féminas. Más del 80% de los(as) estudiantes habían cursado más de cuatro años en esta institución e indicaron tener planes de iniciar estudios graduados. Siete de cada diez de los(as) participantes tenían un empleo a tiempo parcial mientras estudiaban en el Recinto.

Instrumento

Los datos de esta encuesta se obtuvieron mediante el *Cuestionario de honestidad académica*, el cual incluye 149 preguntas de alternativas múltiples (de las cuales 11 son preguntas de información demográfica y el resto acerca de aspectos institucionales asociados con la deshonestidad académica estudiantil) y una pregunta abierta para escribir comentarios adicionales acerca de la deshonestidad académica en la UPR-RRP. El *CHA* es una versión traducida al español y adaptada culturalmente para Puerto Rico, por las investigadoras, del *Academic Integrity Survey* que desarrolló Donald McCabe (1992). McCabe autorizó la traducción y el uso del *Academic Integrity Survey* para este estudio.

Tabla 1

Características demográficas de los(as) estudiantes de la UPR-RRP que contestaron el *Cuestionario de honestidad académica*

Facultad	Cantidad estudiantes (% de la muestra)	F (%)	M (%)	4 o más años estudiando UPR-RRP	Planes de estudios graduados	Trabaja mientras estudia
Administración de Empresas	112 (14%)	74 (66%)	38 (34%)	104 (93%)	82 (73%)	89 (81%)
Arquitectura	40 (5%)	23 (59%)	16 (41%)	32 (82%)	39 (98%)	614 (98%)
Ciencias Naturales	164 (21%)	116 (71%)	48 (29%)	133 (81%)	136 (83%)	94 (58%)
Ciencias Sociales	152 (19%)	107 (70%)	45 (30%)	119 (78%)	139 (91%)	110 (72%)
Comunicación Pública	55 (7%)	43 (78%)	12 (22%)	50 (91%)	41 (75%)	40 (73%)
Educación	175 (22%)	110 (63%)	65 (37%)	128 (74%)	131 (75%)	123 (72%)
Humanidades/ Estudios Generales ¹	93 (12%)	67 (74%)	23 (26%)	71 (76%)	77 (84%)	63 (69%)
TOTAL	791 ²	540 (69%)	247 (31%)	637 (81%)	645 (82%)	543 (70%)

Notas:

¹ Incluye un estudiante de la Facultad de Estudios Generales; ² Cuatro estudiantes no indicaron su género; ³ Incluye sólo los(as) estudiantes indicaron que tenían planes de iniciar estudios graduados, excluye los indecisos.

En la traducción y adaptación cultural del *CHA* se siguió un procedimiento combinado de traducción paralela, traducción/retro-traducción y revisión por varios jueces bilingües. Como parte del proceso de recopilar evidencia acerca de lo apropiado de la adaptación cultural y de la validez de las puntuaciones del *CHA*, se llevó a cabo un estudio piloto en los meses de abril y mayo de 2002. Las respuestas y los comentarios de los(as) estudiantes que participaron del estudio piloto sirvieron para revisar, cambiar y eliminar algunas de las preguntas del instrumento y determinar preliminarmente su calidad técnica. Tanto en el estudio piloto como en el presente, se ha recopilado evidencia para la validación del *CHA* y de sus componentes mediante varios procedimientos estadísticos. Los detalles y resultados de estos análisis se encuentran en el informe técnico del *CHA* (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2002).

Procedimiento

Las investigadoras solicitaron, mediante una carta, la autorización de la Rectora de la UPR-RRP, la Dra. Gladys Escalona, para llevar a cabo la encuesta. La carta indicaba el propósito del estudio y las secciones de los cursos que habían sido seleccionados. La Rectora endosó el estudio y solicitó, por escrito, la colaboración de los(as) decanos(as) de las facultades y los(as) profesores(as) de los cursos para la administración del *Cuestionario de honestidad académica*. Además, el Comité Asesor para la Protección de Sujetos Humanos en la Investigación del Recinto aprobó la realización de este estudio.

Se identificaron los(as) profesores(as) de los cursos con la mayor cantidad de estudiantes de 21 años y se les envió una carta en la que se indicaba el propósito del estudio y se solicitaba su colaboración en la administración del *CHA*. Las investigadoras se comunicaron con los(as) profesores(as) para concertar la fecha y la hora de la administración del *CHA*. El *CHA* se administró en los meses de octubre y noviembre del año 2002. Las investigadoras y cuatro estudiantes graduadas siguieron un protocolo en la administración del *CHA*. Indicaron el propósito del estudio a los(as) estudiantes presentes en las secciones de los cursos que fueron seleccionadas y solicitaron a los(as) mayores de 21 años que contestaran, de manera voluntaria, el *CHA*. Los(as) estudiantes que accedieron a contestar el cuestionario, completaron y firmaron una hoja de consentimiento informado. Luego se les entregó el *CHA* y procedieron a contestarlo. El tiempo de administración fue aproximadamente 30 minutos.

Resultados

Los resultados de la encuesta que se presentan y discuten a continuación incluyen el total de estudiantes de subgraduados del Recinto de Río Piedras que contestaron el *CHA* sin establecer distinciones por facultad. La Tabla 2 contiene algunas de las estadísticas descriptivas y el coeficiente de confiabilidad de los componentes del *CHA* vinculados con las preguntas de investigación.

Frecuencia de los comportamientos de deshonestidad académica

La sección medular del *Cuestionario de honestidad académica* incluye 42 comportamientos asociados con la deshonestidad académica. Estos comportamientos se utilizaron en los estudios de Bowers, 1964; Zastrow, 1970; Singhal, 1982; Nuss, 1981; Stern & Havlicek, 1986; Tom & Borin, 1988; McCabe, 1992; McCabe y Trevino, 1993; Ferrell & Daniel, 1995. Además, incluyen las experiencias de los(as) estudiantes que participaron en el estudio piloto y de los miembros del personal administrativo y docente de la UPR. La pregunta base de esta sección solicitaba a los(as) estudiantes que indicaran la frecuencia con que habían llevado a cabo cada uno de los comportamientos de deshonestidad académica desde que entraron en la UPR-RRP. Los(as) estudiantes seleccionaban entre las alternativas nunca, una vez, dos a tres veces y cuatro o más veces, y a éstas se les asignaron los valores de 1 a 4, respectivamente. Así que se consideró como medida de deshonestidad académica la puntuación total que resulta de las alternativas seleccionadas en los 42 comportamientos.

Las puntuaciones totales de los 791 estudiantes que contestaron *CHA* fluctuaron entre 28 y 168. La consistencia interna de las respuestas fue 0.93, lo cual indica una alta confiabilidad en la manera en que contestaron. Las media aritmética así como la desviación estándar de las puntuaciones y las respuestas (Véase Tabla 2) revelan contestaciones típicas hacia la poca frecuencia de los comportamientos de deshonestidad académica presentados (es decir, entre nunca a una vez). Entre 5% y 75% de los(as) estudiantes del Recinto de Río Piedras admitieron que habían cometido, al menos una vez, los 42 comportamientos presentados. Más del 91% de los(as) estudiantes contestaron que nunca habían llevado a cabo los cinco comportamientos que aparecen en la Tabla 3. Entre 9% y 21% admitieron que habían cometido 16 de los 42 comportamientos cuatro o más veces, lo cual podría considerarse como casos críticos de deshonestidad académica.

Las media aritmética, así como la desviación estándar de las puntuaciones y las respuestas (Véase Tabla 2) revelan contestaciones típicas hacia la poca frecuencia de los comportamientos de deshonestidad académica

Tabla 2**Tres componentes del *Cuestionario de Honestidad Académica***

Componentes	Total de ítems	Puntuación total	Media aritmética/ Desviación estándar puntuaciones	Media aritmética/ Varianza de los ítems	Confiabilidad (Coeficiente alfa de Cronbach)
1. Frecuencia de comportamientos de deshonestidad académica	42	168	67.77 (18.55)	1.61 (0.75)	0.93
2. Importancia de razones para la deshonestidad académica	22	88	63.66 (10.77)	2.89 (0.81)	0.89
3. Evaluación de factores institucionales	7	28	18.89 (3.35)	2.70 (0.57)	0.75

presentados (es decir, entre nunca a una vez). Entre 5% y 75% de los(as) estudiantes del Recinto de Río Piedras admitieron que habían cometido, al menos una vez, los 42 comportamientos presentados. Más del 91% de los(as) estudiantes contestaron que nunca habían llevado a cabo los cinco comportamientos que aparecen en la Tabla 3. Entre 9% y 21% admitieron que habían cometido 16 de los 42 comportamientos cuatro o más veces, lo cual podría considerarse como casos críticos de deshonestidad académica. La Tabla 4 presenta los 10 comportamientos que con mayor frecuencia los(as) estudiantes admitieron que habían cometido en sus años de estudio en la UPR-RRP. La cantidad de estudiantes que seleccionaron para estos comportamientos la alternativa “cuatro o más veces” no supera a las otras alternativas. Más aún, en ocho de estos 10 comportamientos un mayor número de estudiantes admitieron que nunca los habían cometido. Entre los(as) estudiantes que indicaron que habían cometido algunos de estos comportamientos, la frecuencia mayor se encuentra en las primeras tres alternativas (nunca, una vez, y dos a tres veces). Esto señala que los comportamientos más frecuentes son aquellos vinculados con copiarse en los exámenes, bien sea como una actividad individual o en acuerdo con otras personas.

Razones para la deshonestidad académica

En el *CHA* se les preguntó a los(as) estudiantes acerca de la importancia de 22 razones para que una persona se copie o actúe de manera deshonestamente académicamente. Los(as) estudiantes seleccionaron el grado de importancia de estos factores en una escala de cuatro categorías (4 muy importante, 3 importante, 2 poco importante y 1 sin importancia). La Tabla 5 presenta las nueve razones de mayor importancia para más del 43% de los(as) estudiantes que participaron de la encuesta. Para cerca del 90% de los(as) estudiantes, las dos razones principales están vinculadas con la necesidad y presión por obtener buenas notas. Cabe resaltar que una cantidad similar de los(as) estudiantes evaluaron “el nivel de presión que se siente por sacar buenas notas” en la UPR-RRP como alto y muy alto. Las otras razones para la deshonestidad académica están asociados con la preparación para los exámenes y el uso del tiempo. La razón de menor importancia fue que los(as) amigos(as) lo hacen (42.8% de los(as) estudiantes indicó que no era importante).

Factores institucionales que pueden influir en la deshonestidad académica

El *CHA* incluye siete ítems relacionados con 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

Tabla 3
Comportamientos con mayor frecuencia en la alternativa “nunca”

Desde que entraste en esta universidad, ¿cuántas veces has llevado a cabo este comportamiento?	Nunca	Una vez	2 o 3 veces	4 o más veces
1. Poner materiales en el baño y pedir permiso para ir al baño durante el examen	747 (95%)	26 (3%)	6 (1%)	5 (1%)
2. Mutilar o arrancar páginas de un libro, una revista o materiales de una biblioteca	741 (94%)	29 (4%)	9 (1%)	8 (1%)
3. Reclamar autoría o participación en un trabajo o presentación grupal cuando no se hizo ninguna contribución.	726 (93%)	39 (5%)	9 (1%)	10 (1%)
4. Contratar o pedir a una persona que le redacte discursos, informes o trabajos escritos, luego de haber realizado la investigación básica.	715 (91%)	44 (5.6%)	15 (1.9%)	12 (1.5%)
5. Reclamar la entrega de un examen o trabajo escrito cuando no se hizo.	706 (91%)	48 (6%)	14 (2%)	8 (1%)

Tabla 4
Diez comportamientos de deshonestidad académica más frecuentes en la UPR-RRP

Desde que entraste en esta universidad, ¿cuántas veces has llevado a cabo este comportamiento?	Nunca	Una vez	2 o 3 veces	4 o más veces
1. Permitir que otro estudiante se copie las respuestas en un examen	192 (24.4)	166 (21%)	259 (33%)	169 (21.5%)
2. Escribir respuestas en los pupitres	257 (32.8%)	201 (25.7%)	194 (24.8%)	131 (16.7%)
3. Leer compendio de una obra en vez de la obra completa	226 (28.9%)	230 (29.4%)	201 (25.7%)	126 (16.1%)
4. Copiarse de otro(a) estudiante en un examen con su consentimiento	302 (38.4%)	174 (22.1%)	190 (24.2%)	120 (15.3%)
5. Escribir en una calculadora fórmulas o respuestas para un examen.	431 (54.8%)	115 (14.6%)	121 (15.4%)	120 (15.2%)
6. Copiar las respuestas de asignaciones o informes de laboratorio	315 (40%)	141 (17.9%)	214 (27.2%)	118 (15%)
7. Conseguir las preguntas o las contestaciones de otra persona que tomó el examen	299 (38%)	202 (25.7%)	179 (22.7%)	107 (13.6%)
8. Dar o decir las preguntas o respuestas de un examen a estudiantes de otra sección.	245 (31.2%)	194 (24.7%)	244 (31.1%)	102 (13%)
9. Hacer un trabajo en grupo, cuando el(la) profesor(a) ha dado instrucciones de hacerlo individualmente	318 (40.3%)	180 (22.8%)	194 (24.6%)	97 (12.3%)
10. Dar o recibir las contestaciones durante un examen mediante señas.	422 (53.9%)	129 (16.5%)	149 (19%)	83 (10.6%)

Tabla 5**Importancia de las razones para copiarse o actuar de manera deshonestas en un trabajo académico**

	<i>Muy importante</i>	<i>Importante</i>
1. La necesidad de subir la nota en el curso.	499(63%)	198(25%)
2. La presión por sacar buenas notas.	490(62%)	231(29%)
3. La fuerte carga académica.	469(59%)	231(29%)
4. La dificultad del examen o del trabajo asignado.	452(58%)	252(32%)
5. Hay muchos exámenes o trabajos para la misma fecha.	449(57%)	249(32%)
6. La falta de tiempo para estudiar.	423(54%)	258(33%)
7. La poca preparación para tomar el examen.	388(50%)	308(39%)
8. El material del curso es muy difícil.	383(49%)	256(33%)
9. La falta de tiempo para terminar el examen o el trabajo.	339(43%)	292(37%)

de que sorprendan a alguien copiándose; (4) la severidad de los castigos por la deshonestidad académica; (5) el grado de conocimiento que tienen los(as) estudiantes acerca de la política de integridad académica; (6) el respaldo de los(as) profesores(as) esta política; y (7) la efectividad de su implantación. Se les solicitó a los(as) estudiantes que evaluaran estos ítems como muy alto, alto, bajo o muy bajo. La media aritmética y la varianza de las respuestas indican una tendencia a evaluar estos factores entre bajo y alto (Véase Tabla 2).

En general, 93% y 92% de los(as) estudiantes, respectivamente, indicaron que la competencia y la presión para obtener buenas notas es alta y muy alta en la UPR-RRP. Más de tres cuartas partes del grupo indicaron que

la severidad de los castigos por copiarse es alta. Sin embargo, 43% seleccionaron que la posibilidad de que sorprendan a alguien copiándose es baja. Respecto al conocimiento de los(as) estudiantes acerca de la política de integridad intelectual del Recinto, 77% indicó que es bajo y muy bajo. Además, la mitad evaluó la efectividad de su implantación como baja y 16% como muy baja.

Por otro lado, los(as) participantes presentaron una opinión dividida en cuanto al respaldo de los(las) profesores(as) a dicha política ya que 39% lo evaluaron como bajo y la misma cantidad como alto. Más de una cuarta parte indicó que en pocas o raras ocasiones (29% y 27%, respectivamente) sus profesores discuten la política de integridad intelectual o hacen mención a sus propias exigencias sobre el particular. Veintiún por ciento señaló que dicha política nunca ha sido discutida en sus salones de clase. Estos resultados revelan que los(as) estudiantes tienen poco conocimiento de la política de integridad intelectual del Recinto de Río Piedras y que la facultad rara vez la discute o menciona en los cursos.

Conclusiones

En la misión y la política de integridad intelectual, la administración universitaria de la UPR-RRP reconoce que en una comunidad académica la integridad es indispensable. La falta de atención y discusión de este tema tal vez significa que se da por sentado que reina en la institución un ambiente favorable para fomentar la integridad y honestidad académica. Los resultados de este estudio sugieren que esto no se debe asumir. De los resultados de este estudio se desprenden las siguientes conclusiones:

1. La deshonestidad académica estudiantil ocurre con frecuencia en la UPR-RRP

Entre 5% y 75% de los 791 estudiantes subgraduados(as) de la UPR-RRP informaron que cometieron al menos una vez de los 42 de los comportamientos de deshonestidad académica en esta institución. En general, esta amplitud es menor a la que se ha reportado en los estudios realizados en una sola institución en los Estados Unidos. Sin embargo, la frecuencia con que admitieron haber llevado a comportamientos de deshonestidad académica en pruebas y trabajos escritos al menos una vez (Tabla 4, Ítems 1, 2, 4, 5, 6, 8 y 10) es similar a la de otras encuestas. En los 24 estudios de una institución que se revisaron, el porcentaje de estudiantes que admitieron que habían cometido actos de deshonestidad académica fluctúa entre 8% y 95%. Cabe destacar que el número de comportamientos así como de estudiantes varía

entre estos estudios y la encuesta que nos ocupa incluye la mayor cantidad. Además, más de una tercera parte de los estudiantes indicaron que hay poca probabilidad de ser sorprendidos(as) al cometer dichos actos y la mayoría pasaría por alto un incidente de deshonestidad académica. Este resultado también coincide con los de otros estudios. No obstante, los(as) participantes de esta encuesta indicaron que podrían hablar con el(la) estudiante que lo llevó a cabo o contárselo a otros. Esto es un hallazgo curioso ya que presenta la posibilidad de que mediante la comunicación entre pares se informen de incidentes que han ocurrido y que no se han atendido. De esta manera “se corre la voz” en un ambiente que no presta atención a la falta de honestidad académica.

2. La necesidad y la presión por obtener buenas notas son las razones más importantes para la falta de honestidad académica

Para los(as) estudiantes que contestaron el *CHA*, las razones de mayor importancia para la deshonestidad académica son de índole externa, tales como la necesidad y la presión para obtener buenas notas. Estas razones coinciden con las que se han informado en otros estudios acerca de la supremacía de factores externos sobre los personales para neutralizar o justificar la deshonestidad académica (Drake, 1941; Singhal, 1982; McCabe, 1992; Nuss, 1981; Diekhoff, Labeff, Clark, Williams, Francis y Haines, 1996; Pulvers & Diekhoff, 1999). Puntualizan también la relevancia y las consecuencias de las notas para evaluar el aprendizaje del estudiante (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 1999).

Merece destacarse que las justificaciones que los(as) estudiantes seleccionaron se asocian con una de las estrategias más usada y conocida en la literatura acerca de este tema: negar la responsabilidad (LaBeff, Clark, Haines y Diekhoff, 1990; McCabe, 1992; Diekhoff, LaBeff, Clark, Williams, Francis y Haines, 1996; Pulvers y Diekhoff, 1999). Esta estrategia consiste en culpar a otras personas o a un contexto particular por la falta cometida. La persona indica que incurre en la falta a la luz de unas circunstancias externas y fuera de su control, y por consiguiente, no puede ser responsable o culpable de sus faltas. Ejemplos de esta estrategia son brindar razones tales como el exceso de trabajo, la dificultad del material, el comportamiento de otros y las oportunidades propicias para hacerlo.

3. Los(as) estudiantes subgraduados(as) no conocen la política de integridad intelectual

Hace más de una década, la UPR-RRP fue la primera institución de educación superior en el país que formuló una política de integridad intelectual y científica. Sin embargo, se ha brindado poca orientación al estudiantado

acerca de la misma. Más de tres cuartas partes de los(as) estudiantes indicaron que su conocimiento de esta política es bajo y muy bajo. Además, que eran pocas o raras las veces en que se había discutido dicha política o se había hecho mención a este asunto en sus cursos. La falta de conocimiento de lo que constituye la deshonestidad académica y de la política institucional acerca de la integridad intelectual por parte de los(as) participantes de la encuesta son indicativos de que la administración y la facultad han ofrecido muy poca información al respecto. Este hallazgo también concuerda con los de las entrevistas realizadas a una muestra del personal administrativo en varios recintos de la UPR (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2001). A esto se añade la ambigüedad que los(as) estudiantes han observado por parte de los(as) profesores(as) en respaldar la política de integridad académica.

4. Los(as) profesores atienden los casos de deshonestidad académica de manera individual

Al igual que los resultados de otros estudios, la mayoría de los(as) estudiantes que participaron de esta encuesta indicaron que la facultad prefiere manejar las acciones de honestidad académica de manera personal o individual (Bowers, 1964; Singhal, 1982; Jendrek, 1992; Stevens, 1996). Aún cuando hay diferencias en las acciones que puede tomar la facultad, para los(as) participantes de la encuesta la manera con que la mayoría de facultad responde es asignando una calificación de F en el examen, el trabajo o el curso. A juicio de los(as) estudiantes, la facultad tomaría alguna acción que afecta la nota en el examen, trabajo o el curso pero no a su persona. En muy raras ocasiones, según los(as) estudiantes, se refieren los casos a otras instancias administrativas, y mucho menos a la Junta de Disciplina. Estas acciones son distintas a las que establece la *Política de integridad intelectual* y el *Reglamento de Estudiantes* de la UPR-RRP. Así que las reacciones que esperan los(as) estudiantes encuestados(as) de sus profesores(as) son cónsonas con las que se señalan en otros estudios: la falta de honestidad de los estudiantes en la sala de clase se trata con un asunto académico e individual y no como uno disciplinario. Al parecer la intervención de la facultad es el mecanismo de control de las universidades para la falta de honestidad académica estudiantil (Bowers, 1964).

Esta situación también abona al debate en la literatura acerca de cuál es el límite entre lo académico y disciplinario en el terreno de la deshonestidad (Kibler, Nuss, Paterson & Pavela, 1988; Stevens, 1996; Schneider, 1999). Por un lado, nos preocupa lo tortuoso que puede ser para la facultad elevar y procesar con éxito un incidente de deshonestidad académica en las diferentes instancias institucionales y judiciales. Por otro

lado, podría también ser un proceso difícil socialmente ya que denunciar un incidente de deshonestidad académica pone en riesgo la relación de confianza entre profesor(a)-estudiante y hasta la relación profesional con sus colegas.

Recomendaciones

A tono con los resultados y las conclusiones de este estudio, es necesario la divulgación de la política de integridad intelectual, así como proveer información al estudiantado, a la facultad y al personal administrativo acerca de los procedimientos que pueden llevarse a cabo para prevenirla y atenderla. Concurrimos con Hartshorne y May (1928) en que la deshonestidad académica es un fenómeno complejo en el que inciden varios factores (e.g., la institución o persona afectada, las razones para hacerlo, las maneras de hacerlo y las consecuencias). La difusión de esta política no es suficiente para desalentar la deshonestidad académica sino un paso inicial hacia el desarrollo de una cultura institucional de integridad. Nos parece que la mejor opción es prevenir la deshonestidad académica utilizando diversas estrategias, en vez de la confrontación entre facultad y estudiantes (Cizek, 2003; Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 1999).

Además, se debe propiciar tanto en el Recinto de Río Piedras como en otras instituciones educativas la discusión abierta y franca, el análisis y la reflexión en torno a este asunto. Las instituciones pueden iniciar una campaña de orientación general al estudiantado acerca de la honestidad académica y otros asuntos relacionados, tales como el uso de los recursos de la Internet en los trabajos escritos. Esto también puede extenderse a la facultad y personal administrativo ponderando alternativas para fomentar la honestidad y prevenir su falta en la docencia, la investigación y la publicación.

Creemos que la deshonestidad académica afecta a toda la institución pero los(as) estudiantes son los más afectados(as). Aún cuando la mayoría de los(as) estudiantes están de acuerdo en que la deshonestidad académica es un problema serio en la universidad, muy pocos informarían el incidente o no lo ignorarían. El estudiantado, sin embargo, podría tener participación activa en la reducción de la deshonestidad académica bien sea conociendo lo que dispone la política de integridad intelectual, obedeciéndola y confrontando a sus pares y profesores(as) que no lo hacen. La incidencia de deshonestidad académica tiende a ser menor en universidades donde la responsabilidad primaria de manejarla está en manos de un cuerpo estudiantil electo, como en las instituciones con códigos de honor (Bowers, 1964; Zoll, 1996; McCabe y Trevino, 1997).

Limitaciones

Finalmente, conviene señalar algunos factores que podrían limitar la validez de las respuestas y las generalizaciones de esta encuesta:

1. El *CHA* se administró durante un período regular de clases en las secciones seleccionadas para maximizar la tasa de respuesta del estudiantado. Debido a esto, los(as) estudiantes podrían haberse sentido forzados a completar el cuestionario. Algo, que tal vez en otras circunstancias no lo harían y que pudo influir en su motivación para contestar y por ende, afectar las respuestas. Cabe la posibilidad de que los(as) estudiantes no hayan contestado de manera precisa, verdadera o honesta y sí de manera socialmente aceptada, aún cuando su participación fue voluntaria y se les garantizó el anonimato de sus respuestas. El contestar anónimamente el cuestionario reduce el efecto posible de la deseabilidad social, pero no lo evita. Para atender este factor, el *CHA* incluyó una versión corta de 12 ítems en español de la *Escala de deseabilidad social* de Crowne-Marlone (Reynolds, 1982). La correlación entre las respuestas a esta escala y la frecuencia de los comportamientos de deshonestidad reportados fue baja ($r=0.29$, $r^2=.08$), pero significativa. Lo que sugiere que aunque es poca la relación de la deseabilidad social con las respuestas de los(as) participantes, no se puede descartar su posible influencia.

3. El hecho de que los(as) estudiantes recordaran los comportamientos de deshonestidad académica que habían cometido desde que empezaron a estudiar en el Recinto de Río Piedras pudo ser un proceso difícil y causar imprecisión en las respuestas, ya que la posibilidad de rememorar incidentes pasados se reduce con el paso del tiempo. Es probable que hayan recordado y contabilizado incidentes más recientes que los de sus primeros años de estudios. Lo que implica que los datos que se presentan en este estudio podrían ser de menor magnitud debido al posible decaimiento de la memoria. Para ayudar a recordar información se utilizaron preguntas adicionales en una secuencia lógica.

La disponibilidad de los(as) profesores(as) para ceder tiempo de los cursos para la administración del cuestionario fue uno de los mayores inconvenientes del estudio. Cincuenta y dos profesores(as) permitieron que se administrará el *CHA* a los(as) estudiantes de su curso. Por lo tanto, la cantidad de participantes fue menor que la pautada en el diseño de muestreo para obtener el margen de error deseado.

Agradecimientos

Agradecemos la extraordinaria labor de Marilyn Morales Morales, ayudante de investigación y estudiante graduada de la Facultad de Educación, en las diversas tareas de este estudio.

Bibliografía

- Baird, J. S., Jr. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools, 17*, 515-522.
- 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.
- Blackshire, R. E. & Diles, D. R. (1950). *Student cheating*. Tesis de maestría inédita. University of Arkansas.
- Brickman, W. W. (1961). Ethics, examinations, and education. *School and Society, 89*, 412-415.
- Bushway, A., & Nash, W. R. (1977). School cheating behavior. *Review of Educational Research, 47* (4), 623-632.
- 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.
- Carter, S. L. (1996). *Integrity*. New York: Harper Collins.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corbett, B. (1999). *The cheater's handbook: The naughty student's bible*. New York: Regan Books
- Corey, S. M. (1937). Professed attitudes and actual behavior. *The Journal of Educational Psychology, 28*, 271-280.
- Center for Academic Integrity (1999). *The fundamental values of academic integrity*. Des Plaines Ill: Office of College Relations at Oakton Community College.
- Collazo, A. A., & López, A. G. (1994). *Investigación evaluativa de los métodos de evaluación y calificación en el nivel primario de las escuelas públicas de Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico, Facultad de Educación: Centro de Investigaciones Educativas
- 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.
- Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., Clark, R. E., Williams, L. E., Francis, B., & Haines, V. J. (1996). College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education, 37*, 487-502.
- Drake, C. A. (1941). Why students cheat. *Journal of Higher Education, 12*, 418-420.

- Evans, E. D. & Craig, D. (1990). Teacher and student perceptions of academic cheating in middle and senior high schools. *Journal of Educational Research, 84*, 44-52.
- Ferrell, C. M., & Daniel, L. G. (1995). A frame of reference for understanding behaviors related to the academic misconduct of undergraduate teacher education students. *Research in Higher Education, 36* (3), 345-375.
- Gallego Mason, A. (2000). *A study of high school students' view toward cheating*. Tesis de maestría inédita. Weber State University, Utah.
- Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española* (2da. ed.). México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Hartshorne, H. & May, M.A. (1928). *Studies in the nature of the character: Vol. I. Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- 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.
- Howells, T. H. (1938). Factors influencing honesty. *Journal of Social Psychology, 9*, 97-102.
- Jendrek, M. P. (1992). Students' reactions to academic dishonesty. *Journal of College Student Development, 33* (3), 260-273.
- Josephson Institute of Ethics (1998). 1998 Report Card on the Ethics of American Youth. Recuperado de HYPERLINK "<http://www.josephsoninstitute.org/98-Survey/98survey.htm>" <http://www.josephsoninstitute.org/98-Survey/98survey.htm> en Septiembre 15, 2001.
- 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.
- Levine, D. (1995, October). Cheating in our schools: A national scandal. *Readers' Digest, 65-70*.
- McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry, 62*(3), 365-374.
- 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.
- McCabe, D. L., Trevino L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior, 11*(3), 219-232.
- Medina-Díaz, M., & Verdejo-Carrión, A. L. (2002). *Traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Honestidad Académica*. Manuscrito inédito. Facultad de Educació, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Medina-Díaz, M., & Verdejo-Carrión, A. L. (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. L. (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. (1981). *Undergraduate moral development and academic dishonesty*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Omwake, L. (1939). Honesty is relative. *School and society, 49*, 714-717.
- Parr, F. W. (1936). The problem of student honesty. *Journal of Higher Education, 7*, 318-326.
- Pulvers, K., & Diekhoff, G. M. (1999). The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Research in Higher Education, 40*(4), 487-498.
- Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology, 38*, 119-125.
- Schneider, A. (1999, January 22). Why professors don't do more to stop students who cheat. *The Chronicle of Higher Education, 45* (20), p. A8-A10.
- Schnepp, A. F. (1940). College students' principles of honesty. *Journal of Higher Education, 11*, 81-84.
- Singhal, A.C. (1982). Factors in students' dishonesty. *Psychological Reports, 51*, 775-780.
- Stern, E. B., & Havlicek, L. (1986). Academic misconduct: Results of a faculty and undergraduate student surveys. *Journal of Allied Health, 15*(2), 129-142.

- Stevens, E. H. (1996). Informal resolution of academic misconduct cases: A due process paradigm. *College Teaching*, 44 (4), 140-144.
- Tennessee Commission on Youth Guidance (1966). *Survey on cheating*. Nashville, TN: Autor.
- Tom, G., & Borin, N. (1988). Cheating in academe. *Journal of Education for Business*, 63(4), 153-157.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235-274.
- Whitley, B. E. & Keith-Spiegel, P (2002). *Academic dishonesty: An Educator's Guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Who's Who Among High School Students (1995). *A portrait of a generation: 25 years of teen behavior and attitudes*. Lake Forest, IL: Autor. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 385806).
- Yepsen, L. N. (1927). The reliability of self-scored measures. *School and Society*, 26 (673), 657-660.
- Zastrow, C.H. (1970). Cheating among college graduate students. *The Journal of Educational Research*, 64 (4), 157-160.
- Zoll, M. (1996). *A matter of honor: Do students understand and uphold the honor code?* Disertación doctoral inédita, University of La Verne, CA.

Notas

¹Esta encuesta es parte del proyecto de investigación con título *Manifestaciones de la deshonestidad académica estudiantil-Parte II* que recibió apoyo económico durante 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.

² Se formularon nueve preguntas de investigación para el estudio. Por razones de espacio para la publicación, este informe sólo incluye tres preguntas y los resultados relacionados.

³ De acuerdo con los datos de matrícula provistos por el Registrador y la Oficina de Planificación Académica del Recinto.