



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA SOCIAL Y AMBIENTAL

**DESHONESTIDAD ACADÉMICA: TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO
PLANEADO Y NUEVOS COMPORTAMIENTOS**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

FÉLIX JAVIER RESKALA SÁNCHEZ

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. LUCY MARÍA REIDL MARTÍNEZ

FACULTAD DE PSICOLOGIA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DRA. ALEJANDRA DEL CARMEN DOMÍNGUEZ ESPINOSA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DRA. JUDITH PÉREZ CASTRO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION, UNAM

DR. HÉCTOR ALFONSO VERA MARTÍNEZ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION, UNAM

CDMX

NOVIEMBRE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Portada.....	1
Índice.....	2
Resumen.....	4
Introducción	6
Definición Deshonestidad Académica.....	7
¿Por qué estudiar deshonestidad académica?.....	8
Relación con actos deshonestos en los puestos de trabajo.....	8
Corrupción posterior y Deshonestidad Académica.....	10
Menor Calidad en el aprendizaje.....	11
Evaluaciones injustas y Retroalimentación de mala calidad.....	11
Mala reputación y menor rendimiento escolar.....	13
Alta Prevalencia de la Deshonestidad Académica.....	14
Poca consciencia de que es un problema grave.....	16
Poca investigación en México.....	17
Modelos teóricos de Deshonestidad Académica.....	18
La teoría del comportamiento planeado y la deshonestidad académica.....	24
Planteamiento del Problema.....	31
Primera Fase: Nuevos comportamientos de deshonestidad académica.	33
Justificación.....	33
Método.....	34
Resultados.....	36
Resultados cuantitativos primera fase.....	36
Análisis y Resultados de la pregunta abierta.....	43
Discusión.....	47
Segunda Fase: Frecuencia y Gravedad de la deshonestidad académica....	51
Justificación.....	51
Método.....	52
Resultados.....	57
Descriptivos Frecuencia y Gravedad de los comportamientos	57

deshonestos.....	
Correlaciones entre la frecuencia y la gravedad.....	62
Análisis factorial exploratorio del instrumento "Frecuencia de la deshonestidad académica".....	65
Análisis factorial exploratorio del instrumento "Gravedad de la deshonestidad académica".....	70
Reactivos seleccionados para estudiarse en la tercera fase.....	77
Discusión.....	79
Propiedades psicométricas de los instrumentos.....	81
Instrumento de Frecuencia de la deshonestidad académica.....	81
Instrumento de Gravedad percibida de la deshonestidad académica.....	83
Tercera Fase: Explicación de la Deshonestidad Académica utilizando el Modelo del comportamiento en una muestra mexicana.....	87
Nuevas variables en la Teoría del Comportamiento Planeado.....	89
Método.....	90
Resultados.....	93
Propiedades psicométricas de las escalas.....	94
Comparación del ajuste de los modelos.....	97
Discusión.....	104
Discusión General y Recomendaciones.....	108
Diferencias Prevalencia Percibida y Auto Reportada.....	109
Poca consciencia de que la Deshonestidad Académica es un problema grave....	110
Rendimiento escolar y Deshonestidad Académica.....	111
Deshonestidad Académica y Corrupción.....	111
Intervenciones para reducir la Deshonestidad Académica.....	112
Pocos estudios en México.....	113
Limitaciones.....	113
Conclusiones.....	115
Referencias.....	116
Anexos.....	125

Resumen:

La deshonestidad académica se considera un problema grave en distintos lugares del mundo. Esto debido a que se ha relacionado con comportamientos deshonestos en el trabajo (Nonis & Owens, 2001), comportamientos de corrupción (Yekta, Lupton, Takei, Mabudi, & Jahanfar, 2014), con una mala reputación de las instituciones educativas (Sattler, Graeff & Willen, 2013), y porque se considera que la falta de consciencia con respecto a que las acciones de deshonestidad académica son dañinas puede acarrear consecuencias importantes (Ling Meng, Othman, Lawrence D'Silva & Zohara 2014).

Uno de los modelos más útiles para estudiar la deshonestidad académica es el modelo del comportamiento planeado (Beck & Ajzen, 1991). No obstante, este modelo no ha sido utilizado para predecir la deshonestidad académica en muestras mexicanas. Por lo tanto, en este estudio se investigó si la teoría del comportamiento planeado podía explicar los comportamientos más relevantes de deshonestidad académica en estudiantes universitarios mexicanos. Previo a poner a prueba el modelo, fue necesario conocer la prevalencia y gravedad de los comportamientos deshonestos, además de averiguar si había conductas deshonestas que realizaran los estudiantes universitarios mexicanos, las cuales no estuvieran reportadas en la literatura.

El proyecto se llevó a cabo en tres fases. En la primera fase, utilizando el cuestionario de Ferrell y Daniel (1995), se buscaron comportamientos que no estuvieran incluidos en la literatura, y se evaluó la prevalencia percibida de la deshonestidad académica. Esto se realizó aplicando un cuestionario que incluía una pregunta abierta, a 266 estudiantes universitarios mexicanos. De esta manera se encontraron 32 comportamientos, 11 de los cuales no estaban reportados en la literatura revisada. Asimismo, para diversas acciones deshonestas se reporta una prevalencia percibida desde el 20% hasta el 90%.

En la segunda fase se seleccionaron cuáles comportamientos serían estudiados utilizando el modelo del comportamiento planeado. Para esto se aplicó un cuestionario de prevalencia propia, y gravedad, a 376 estudiantes universitarios mexicanos, en el cual se encontraron prevalencias de comportamientos de hasta del 75%, y puntajes promedio altos de gravedad percibida. Asimismo, como lo reporta la literatura, (por ej.: Brimble & Stevenson-Clarke, 2005), se encontró que la gravedad y la prevalencia percibida tienen una relación negativa. En esta segunda fase también se realizaron los análisis

psicométricos necesarios para asegurar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados.

En la tercera fase se puso a prueba el poder explicativo del modelo del comportamiento planeado de Beck y Ajzen (1991) en estudiantes universitarios, además se buscó incrementar su poder explicativo por medio de la inclusión de la variable "prevalencia percibida". Para esto se aplicó un cuestionario a 426 estudiantes universitarios mexicanos, y se observó que tanto el modelo que incluía la variable "prevalencia percibida", como el modelo original tenían un buen poder explicativo y un buen ajuste.

Se considera que los resultados de los tres estudios reflejan que la deshonestidad académica cambia conforme al lugar en el que se realiza, que ciertos comportamientos engañosos dejan de realizarse, mientras que otros comienzan a realizarse. Asimismo, es posible que los resultados de estas investigaciones puedan servir como base para la planeación de futuras intervenciones, las cuales busquen reducir la deshonestidad académica en estudiantes mexicanos.

Deshonestidad Académica: Teoría del comportamiento planeado y nuevos comportamientos

Introducción

La deshonestidad académica es un problema que repercute gravemente en nuestra sociedad (Yekta, Lupton, Takei, Mabudi, & Jahanfar, 2014), en parte porque se le relaciona con comportamientos de corrupción (Vaamonde y Omar, 2008), actos deshonestos en el trabajo (Nonis & Owens 2001) y una mala reputación de las instituciones académicas (Sattler, Graeff & Willen, 2013). Pero sobre todo porque se considera que la alta prevalencia del engaño educativo (Rettinger & Jordan 2005) y la falta de conciencia de que este tipo de comportamientos son dañinos (Ling Meng, Othman, Lawrence D'Silva y Zohara 2014) pueden acarrear consecuencias importantes.

La gravedad de la deshonestidad académica ha hecho que se realicen múltiples investigaciones en distintos países, con la finalidad de entender la deshonestidad académica (por ejemplo Chudzicka-Czupala et al., 2015). A pesar de esto no se tiene un entendimiento claro de la deshonestidad académica en la docencia, en la investigación, ni en las escuelas en general (Mcfarlane, Zhang & Pun, 2014). Este problema es más grave en muestras latino americanas en donde la literatura es escasa (para una revisión de deshonestidad académica en Latinoamérica ver Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016)

Por la escasez de literatura latinoamericana, en este trabajo se buscó estudiar la deshonestidad académica en una muestra de esta región. En específico, en esta investigación se buscaron nuevos comportamientos de deshonestidad académica, se midió la frecuencia y la gravedad de estos nuevos comportamientos, y se comprobó el poder explicativo del modelo del comportamiento planeado en conductas deshonestas académicamente. Los resultados de esta investigación son relevantes debido a que: 1. Se incorporan nuevos comportamientos de deshonestidad académica a la literatura 2. Se realiza el estudio de la prevalencia, prevalencia percibida y gravedad, en población mexicana en la que la literatura es escasa 3. Se da una explicación de estos comportamientos con base en un modelo, la cual puede servir para reducir las acciones deshonestas, 4. Se reporta que el modelo del comportamiento planeado es válido para explicar los comportamientos de deshonestidad académica en una muestra mexicana. Cada uno de estos resultados permite ampliar el entendimiento de la deshonestidad académica, y por lo tanto es probable que permita reducirla.

El trabajo está organizado de la siguiente manera, primero se aborda el marco teórico, y después se presenta la investigación realizada. Esta investigación se conforma por tres fases, cada una con su propia justificación, preguntas, objetivos, métodos, resultados y discusión para posteriormente presentar una discusión y conclusión general.

Marco teórico

Definición de Deshonestidad Académica

La Deshonestidad Académica (también conocida como fraude académico, trampa escolar, mentira educativa, etc.) tiene múltiples definiciones, por ejemplo, Cizek (2004) explica que la deshonestidad académica es una acción intencional que viola las reglas establecidas en la administración de un examen, o en la realización de una tarea, y que da a un estudiante una ventaja injusta, por encima de otros estudiantes en ese mismo examen o tarea, o que reduce la exactitud de las inferencias realizadas sobre el desempeño del estudiante con base en la prueba o tarea. De igual manera, Tas y Tekkaya (2010) definieron la deshonestidad académica como la situación en la que un individuo quiere dar una representación errónea del conocimiento que posee, o mostrarse como alguien que tiene algún conocimiento utilizando engaños. Mientras que Coren (2011) definió la deshonestidad académica como el uso no autorizado de cualquier ayuda, o el presentar un trabajo ajeno como propio. Macrina (2014) menciona que hay tres transgresiones en la comunidad científica, fabricar, falsificar, y plagiar, lo que de acuerdo al autor significa que los científicos no deben mentir, hacer trampa, ni robar, mientras hacen su trabajo. Otra definición es la de Bayaa Martin Saana, Ablordeppey, Mensah y Karikari (2016) quienes definieron la deshonestidad académica como un comportamiento que no cumple con los requerimientos de evaluación y otras políticas de las instituciones educativas; es decir, cuando los estudiantes tienen comportamientos que buscan un beneficio indebido en su evaluación. Ling Meng, Othman, Lawrence D'Silva, y Zoharah (2014) definen la deshonestidad académica como una deshonra a las reglas del curso, las cuales pueden dañar el trabajo académico de otros, o ayudar a realizar actos poco éticos, como el hacer trampa, copiar respuestas, plagiar, sabotear el trabajo de otros compañeros, no colaborar en un trabajo de equipo, etc. Cronan, Mullins y Douglas (2015) explican que una violación a la integridad académica ocurre cuando un estudiante obtiene una ventaja sobre los demás; principalmente por medio de hacer trampa en exámenes, compartir tareas sin autorización, utilizar las ideas de otros como si fueran propias etc. Asimismo, Diez-Martínez (2015) explica que la deshonestidad académica, también conocida como fraude

académico, es cualquier comportamiento intencional que busque un beneficio, escolar, económico, afectivo o de cualquier otra índole que vaya en contra de los principios éticos de las instituciones educativas y, en consecuencia, de la sociedad. Por último, López Sotomayor, et al. (2018) definen la deshonestidad académica como el comportamiento intencional que transgrede la ética y el profesionalismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de obtener una mejor calificación o un crédito que no corresponde al estudiante.

Como se puede observar, la Deshonestidad Académica ha sido definida de diversas maneras, aunque para los fines de esta investigación se utilizará la siguiente definición basada en Cizek (2004) y Díez-Martínez (2015): La deshonestidad académica es una acción intencional que va en contra de los principios éticos de las instituciones educativas, y que además dan al estudiante una ventaja injusta por encima de sus compañeros, y/o que reducen la exactitud de las inferencias realizadas sobre el desempeño del alumno con base en una prueba o tarea.

¿Por qué estudiar la deshonestidad Académica?

Relación con actos deshonestos en los puestos de trabajo

Los actos de deshonestidad académica se han relacionado con acciones deshonestas en el campo laboral. Por ejemplo, Owunwanne, Rustagi, Narendra y Dada (2010) explican que muchos estudiantes se enfocan solamente en obtener los resultados, y cuando están en un entorno de trabajo que les pide incrementar las ganancias, mantenerse en el presupuesto, y dejar buenas impresiones para continuar ascendiendo laboralmente, el único modo en el que pueden lograrlo es a través de comportamientos deshonestos. Los autores también resaltan que en algunos entornos, estas acciones engañosas son "requeridas para sobrevivir", y por lo tanto los compañeros de trabajo permiten estos actos de corrupción, ya que desde su perspectiva estas acciones son necesarias. Passow, Mayhew, Finelly, Harding y Carpenter (2006) respaldan la relación entre el engaño escolar y la deshonestidad laboral, ya que ellos mencionan que es muy probable que los alumnos que utilizan métodos engañosos en su aprendizaje escolar, sean quienes tengan acciones deshonestas en el entorno laboral. Asimismo, McCabe, Klebe y Trevino (2001) refuerzan estas ideas; ellos realizaron una revisión de la literatura acerca de

diversas investigaciones de deshonestidad académica de la última década. Ellos explican que los estudiantes que fueron a una escuela con un código de ética que era respetado por autoridades y alumnos, y que actualmente trabajaban en una organización donde el código de ética era también una prioridad, tenían una menor predisposición a realizar actos de mentira laboral.

Uno de los ejemplos más claros de esta relación es el mencionado por Nonis y Owens (2001), quienes utilizaron un instrumento de auto reporte donde se preguntaba acerca de la frecuencia de 21 comportamientos deshonestos en el trabajo, los cuales fueron extraídos de una lista de 42 comportamientos de trampa escolar adaptada de Ferrell y Daniel (1995). La muestra fue de 1,051 estudiantes de carreras relacionadas con los negocios y también debían de haber tenido un trabajo en los últimos cinco años. En sus resultados los autores reportan una correlación significativa entre los comportamientos de trampa escolar y los de deshonestidad académica. Además, se explica que de los 21 comportamientos laborales deshonestos presentados a los participantes, un 10% de la muestra no los considera como incorrectos, a pesar de que se mencionan acciones como "dar trato preferencial a amigos", "encubrir los errores propios", "encubrir los errores de los demás", "reportar horas trabajadas diferentes a las reales", etc. Los autores (Nonis & Owens, 2001) recalcan que existe una relación entre los comportamientos de trampa académica, y los de deshonestidad laboral. Una de las explicaciones que dan es que el individuo tiene la idea de que hacer trampa escolar es algo aceptado, y por lo tanto es probable que utilice acciones deshonestas no solo en la escuela, sino en las diferentes áreas de su vida, incluyendo el trabajo. En otras palabras, si un estudiante no respeta la integridad académica en su universidad, entonces no respetará la integridad laboral en su vida profesional. Por esta razón, los autores (Nonis & Ownens, 2001) recomiendan que las instituciones refuercen la integridad, ética académica, y utilicen los recursos a su disposición para disminuir los comportamientos de mentira educativa.

Por lo tanto, al observar los resultados de estos estudios se puede concluir que los comportamientos deshonestos en la escuela, se vinculan con los comportamientos engañosos en un entorno laboral.

Corrupción posterior y Deshonestidad Académica

De igual manera, se considera que las acciones de deshonestidad académica pueden influir en los comportamientos de corrupción posteriormente en la vida, por ejemplo Ordoñez, Mejía y Castellanos (2006, citado en Vaamonde & Omar, 2008) mencionan que realizar acciones de trampa escolar contribuye a reforzar un circuito de comportamientos desviados y transgresores, ya que los que tienen éxito cometiendo fraudes académicos es más probable que sigan haciendo estas acciones. También hay estudios que mencionan que un entorno corrupto lleva a la deshonestidad académica, por ejemplo Castillo-Méndez y Garibay-Pardo (2004) explican que sus resultados muestran que la corrupción es muy común en las escuelas y que esto se debe a que en las Universidades Públicas en donde se realizaron sus estudios se presentan los mismos problemas que en la sociedad en general. Ayala Gaytán y Quintanilla Domínguez (2014) explican algo similar, ya que ellos mencionan que el entorno de corrupción en donde se desarrollan los estudiantes mexicanos lleva a que estos no tomen en serio la legislación, ni las consecuencias de incumplir las leyes, e incluso mencionan que debido a que los estudiantes están inmersos en un contexto donde las leyes son débiles y la impunidad es alta, es poco probable que respeten las reglas de integridad académica. Asimismo, Sureda, Comas y Morey (2009) mencionan que el observar ejemplos casi diarios de fraude, y de falta de ética y corrupción en numerosos ámbitos como la política y las finanzas, incrementa la prevalencia percibida de comportamientos deshonestos, y por lo tanto los estudiantes estarán más dispuestos a realizar acciones engañosas.

Aunque también hay literatura que contradice esto, por ejemplo Beck y Ajzen (1991) explican que el comportamiento previo no tiene un efecto directo en la conducta posterior, ya que las personas no siempre se comportan de cierta manera porque actuaron de ese modo en el pasado. Más bien la conducta está dictada por otros factores, y si estos factores no han cambiado, entonces la conducta tampoco cambiará. Por lo tanto, las características de la relación entre la deshonestidad académica y los actos de corrupción no son por completo claras, sin embargo parece ser que esta relación existe, por lo que se considera importante disminuir la deshonestidad con la posibilidad de indirectamente disminuir los actos de corrupción posteriores.

Menor calidad del aprendizaje

Algo que vale la pena resaltar también es que diversos estudios explican que los estudiantes que realizan acciones escolares engañosas suelen tener un aprendizaje de menor calidad. Por ejemplo: Vaamonde y Omar (2008) llegan a esta conclusión en su revisión de estudios de Deshonestidad Académica, ya que ellos mencionan que la trampa escolar empobrece la experiencia educativa y la adquisición de aprendizajes significativos, por lo tanto la consideran como una práctica con efectos psicológicos y socio institucionales claramente negativos. De la misma manera, Leiner de la Cabada (2008) menciona en un ensayo que el plagio (el cual es un acto de fraude escolar) amenaza aspectos esenciales de la formación del estudiante, como la innovación, desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias. Este tipo de prácticas tampoco le permiten al estudiante desarrollar habilidades para criticar, verificar y cuestionar lo que se le presenta. Asimismo, Bouville (2010) hace una reflexión acerca de este tema, y menciona que la deshonestidad académica interfiere en el aprendizaje, ya que un estudiante que copia su tarea en vez de hacerla él mismo, no aprenderá lo que debería, y por lo tanto esa actividad no tendrá el mismo impacto didáctico. De la misma manera, Ling Meng et al., (2014) mencionan que la deshonestidad académica impide el aprendizaje de los estudiantes, ya que no permite a los profesores transmitir conocimientos importantes. Por último, Ferrell y Daniel (1995) explican que el fraude académico interfiere con el aprendizaje e impide un proceso de evaluación transparente.

En otras palabras, los resultados de estos estudios explican que si un estudiante es deshonesto académicamente, entonces es probable que sus acciones mentirosas le impidan que pueda desarrollar los conocimientos y habilidades.

Evaluaciones injustas y Retroalimentación de mala calidad.

Otra razón por la que es importante estudiar la deshonestidad académica es que esta impide un proceso de evaluación transparente, además de proveer también una retroalimentación de mala calidad a los profesores. Magnus, Polterovich, Danilov y Savaateev (2002) apoyan esta idea, ya que mencionan que quienes hacen trampa obtienen un mayor puntaje del que se merecen, lo cual lleva a que la eficacia del sistema educativo disminuya, ya que el fraude académico impide una competencia clara, y disminuye las

razones por las que los estudiantes deberían de realizar una labor escolar honesta. También Ling Meng et al. (2009) explican que la deshonestidad académica lleva a que los profesores desconozcan lo que los estudiantes no entendieron correctamente, y por lo tanto sean incapaces de corregir sus errores, llevando a una mala calidad en la educación, y además incrementando la dificultad para evaluar a los estudiantes de una manera correcta.

Además de esto, si los estudiantes son deshonestos habrá una desconexión entre las calificaciones y su rendimiento real, por lo que el profesor no podrá corregir sus cursos ya que no sabrá qué temas causan más problemas a los estudiantes (Passow et al., 2006; Bouville, 2010). De la misma manera, Paulhus y Dubois (2015) explican que el fraude escolar lleva a una evaluación injusta y a una mala retroalimentación para el profesor. Ellos revisaron 20 estudios, desde el año 1879 hasta el año 2014, y mencionan que las personas que hacen trampa tienden a ser menos talentosas académicamente, y que esta relación se mantiene a través del tiempo. Los autores (Paulhus y Dubois, 2015) plantean una idea interesante, ya que explican que si los estudiantes con menores habilidades cognitivas continúan haciendo trampa, y obteniendo mejores calificaciones, es probable que los alumnos con mayores habilidades cognitivas empiecen a ser deshonestos académicamente, y por lo tanto es probable que la tendencia se revierta, es decir que también los estudiantes con altas habilidades cognitivas empiecen a ser deshonestos. En otras palabras, es probable que tanto los estudiantes con altas habilidades cognitivas como los que tienen bajas habilidades cognitivas hagan actos de mentira escolar, agravando el problema de que las calificaciones no representan el conocimiento real del participante, y llevando a que los profesores no tengan una retroalimentación de calidad para mejorar los cursos.

De estas referencias se puede concluir que: si un alumno entrega un trabajo, o examen, que no fue realizado con honestidad, es decir que se hizo con conocimientos que el estudiante no tiene, pero fingió tener, esto le permitirá obtener una calificación mayor de la que merece, por lo que las calificaciones no reflejarán su rendimiento y esto no permitirá que el profesor modifique su curso para mejorar las partes donde muchos estudiantes tienen problemas.

Mala reputación para las instituciones educativas.

La reputación y la imagen pública de la institución son dañadas por los actos de fraude académico (Mayhew, Finnely, Harding & Carpenter; 2009). Por ejemplo Sattler, Graeff y Willen (2013) señalan que si el público se enterara de cuanto plagio (acto de Deshonestidad Académica) sucede en las universidades, esto dañaría la reputación de los instructores, de los egresados, del trabajo académico en general, y de la universidad. De igual manera, Shamoo y Resnik (2015) explican que las conductas poco éticas e ilegales pueden llevar a escándalos y repercusiones negativas que dañen la confianza que tiene el público en las investigaciones. Asimismo, Medina Díaz y Verdejo Carrión (2016) explican que la educación universitaria prospera en una cultura de honestidad académica, y que la carencia de esa cultura ética erosiona la reputación de una institución universitaria, y la confianza en sus egresados. Por lo tanto, se puede inferir que si las instituciones educativas tienen una mala reputación debido a la deshonestidad académica, esto llevará a que menos universitarios se puedan introducir al campo laboral.

Asimismo, el tener una desconexión entre las calificaciones y el rendimiento, el impedir que los profesores puedan mejorar sus cursos y la mala reputación de las instituciones educativas, pueden llevar a que egresen alumnos con altas calificaciones pero con muy pocas habilidades (Magnus et al., 2002); y cuando estos alumnos se enfrenten a un problema fuera del entorno académico, es muy probable que no tengan las habilidades para resolverlo, creando una mala imagen de las instituciones educativas en el entorno laboral.

Menor Rendimiento escolar

Múltiples estudios han mostrado que el rendimiento escolar, regularmente medido con el promedio, y la deshonestidad académica tienen una relación inversa. Por ejemplo, Yardley, Domenech, Bates y Nelson (2009) reportan que los estudiantes con un promedio menor era más probable que fueran deshonestos, aunque se menciona que la mayoría de los comportamientos engañosos se suelen realizar en las clases en las que se percibe que el trabajo es poco importante para su carrera. Sureda, Comas y Morey (2009) mencionan algo similar, ellos explican que el sistema universitario actual premia el resultado por encima del proceso, llevando a que los estudiantes prefieran los comportamientos deshonestos, a realizar el trabajo que les es requerido. Mientras que

Avellaneda Suárez (2013) relata que la educación actualmente se ha convertido en una carrera de " todos contra todos" por tratar de conseguir una buena calificación, sin importar si verdaderamente se está logrando el objetivo de la asignatura o del programa académico. Además de que muchos estudiantes se enfocan en los resultados, y no tanto en el proceso, también hay estudiantes que se encuentran bajo mucha presión para mantener una calificación mínima y por lo tanto están presionados por mantener sus buenas calificaciones. Esta presión y el tener un instructor que parece no importarle si uno es deshonesto, son buenas razones por las cuales los estudiantes son deshonestos (Geneaux & Mcleod, 1995)

Además de esto, el énfasis en las calificaciones puede causar que los estudiantes realicen acciones de mentira educativa, (Cochran, Wood, & Sellers, 1999; Díaz Castellanos, Díaz Ramos, Díaz Castellanos & Franco Zannatta, 2015; McCabe, Butterfield & Treviño, 2012; Owunwane et al., 2010) ya que las calificaciones no son solamente un método para medir lo que un estudiante ha aprendido de un curso, sino que también se utilizan para dar becas, premios, prácticas profesionales, e incluso empleo; por lo tanto, las razones para tener altas calificaciones son muchas, llevando así a que el engaño escolar sea una opción viable para que los estudiantes las consigan.

Hasta ahora se ha mencionado que la deshonestidad académica está relacionada con acciones de deshonestidad en el trabajo y actos de corrupción posterior. Además disminuye la calidad del aprendizaje, impide una evaluación justa, impide que los profesores tengan una retroalimentación de calidad, crea una mala reputación para las instituciones académicas, y tiene una correlación negativa con el rendimiento académico.

Alta Prevalencia de comportamientos deshonestos

Aunado a los problemas y situaciones previamente mencionados, la deshonestidad académica tiene una alta prevalencia. Por ejemplo, Davis, Drover, Becker, y McGregor, (1992) mencionan que un 76% de los estudiantes encuestados han reportado hacer trampa en sus instituciones educativas; la preparatoria, la universidad, o ambas. De acuerdo con los autores, el comportamiento engañoso más común entre los participantes es el de permitir que alguien más viera sus respuestas durante un examen. Cochran, et al., (1999) reportan resultados similares; ellos aplicaron cuestionarios a 448 estudiantes de sociología y explican que 83% de su muestra ha realizado algún acto de deshonestidad académica.

Los estudios antes mencionados y diversas investigaciones posteriores han reportado altas prevalencias, por ejemplo:

1. Anderman, Griesinger, y Westerfield (1998) reportan que 39% de los estudiantes habían realizado algún comportamiento de deshonestidad académica.
2. Beck y Ajzen (1991) encontraron una prevalencia de 47% en cuanto a comportamientos de trampa escolar realizados en los últimos 6 meses.
3. Generaux y Mcleod (1995) estudiaron distintas conductas de mentira educativa, y mencionan que un 85% de los participantes hombres, y un 79% de las estudiantes mujeres realizaron por lo menos una de las acciones de deshonestidad académica.
4. Jordan (2001) respalda estos resultados, ya que reporta que el 54.9% de los participantes de su estudio han realizado alguna trampa académica durante su estancia en la universidad.
5. Rettinger y Jordan (2005) resaltan que en su muestra el 64% de los estudiantes reportaron por lo menos un comportamiento de deshonestidad académica en el semestre, aunque menciona que los participantes de carreras de negocios tuvieron una mayor prevalencia, donde el 88% de los estudiantes realizó alguna conducta de deshonestidad académica.
6. Passow, et al., (2006) estudiaron distintos factores que influían en la decisión de ser deshonesto en estudiantes de ingeniería; en este estudio se menciona que un 60.6% de los participantes admitieron haber realizado algún acto de mentira educativa.
7. Yardley, et al., (2009) reportan que en su muestra la prevalencia de estudiantes que realizaron algún comportamiento de engaño escolar es del 81.7%.
8. Martin, Rao y Sloan (2009) obtuvieron resultados de prevalencia similares, ellos explican que 61% de los estudiantes en su muestra habían plagiado el trabajo final que se les pidió para el estudio.
9. Mayhew et al., (2009) reportan que un 28.7% de su muestra realiza trampa escolar en "algunas ocasiones" e incluso hay estudiantes que lo realizan "casi siempre que se presenta la oportunidad"
10. Honz, Kiewra, y Yang (2010) explican que el 50% por ciento de los estudiantes han realizado algún acto que se consideraría deshonestidad académica, o por lo menos algún acto cuya ética resultaría cuestionable.

11. Sattler, et al., (2013) mencionan que uno de cada cinco estudiantes de su muestra había cometido un plagio por lo menos en una ocasión
12. Avellaneda Suárez (2013) menciona que el 38% de su muestra considera que tiene una razón válida para infringir la norma sin importar el castigo que podría recibir si es sorprendido. Además, el 70.33% de la muestra ha visto a algún compañero incurrir en acciones deshonestas
13. Díaz Castellanos et al., (2015) reportan que un 60% de los encuestados afirmó que ha realizado un acto de copia en la escuela. Esto principalmente en exámenes y tareas.
14. Medina Díaz y Verdejo Carrión (2016) realizaron una revisión de los estudios de Deshonestidad Académica realizados en Latinoamérica, y reportaron distintas prevalencias para los países; las cuales van desde el 32% hasta el 94%.

Se puede observar que la deshonestidad académica tiene una alta prevalencia en prácticamente todos los estudios. Además se menciona que muchos estudiantes están dispuestos a realizar acciones de mentira escolar (Mayhew, et al., 2009), que muchos estudiantes han hecho trampa en algún punto de sus carreras (Bolin, 2004; Ling Meng et al., 2014), e incluso que hay estudiantes que son deshonestos académicamente en todas las ocasiones que pueden (Stone, Jahawar & Kisamore, 2009).

Por lo tanto, con los estudios revisados se puede concluir que las acciones de deshonestidad académica tienen una alta prevalencia y que muchos estudiantes están dispuestos a realizarlas.

Poca consciencia de que es un problema grave

A pesar de las diversas problemáticas que causa la deshonestidad académica y de su alta prevalencia, muchos estudiantes no la perciben como algo altamente dañino. Un claro ejemplo de esto es lo reportado por Avellaneda Suárez (2013), quien menciona que el 45.34 % de los participantes de su muestra consideran que la deshonestidad académica no es un problema serio. Estos resultados son respaldados por Ling Meng et al., (2014) quienes explican que mucha gente considera la deshonestidad académica algo "correcto" porque "todos lo están haciendo". Incluso se menciona que algunos profesores consideran la deshonestidad académica como algo poco serio. Un estudio que muestra

claramente esto es el realizado por Coren (2011), quién estudió las experiencias de los profesores en cuanto a la deshonestidad académica. Coren (2011) explica que 83% de los profesores de su muestra han hablado con alguno de sus alumnos porque sospechaban que dicho estudiante había sido deshonesto académicamente. Aún así, muchos de los profesores mencionaron que no continuaron con el proceso, porque no había suficiente evidencia y/o pruebas, o que la trampa académica que el estudiante había hecho era "trivial o poco seria". McCabe et al. (2012) mencionan que algunos de los profesores suelen minimizar o evitan lidiar con las conductas de deshonestidad académica e incluso evitan reportarlas. Los autores consideran que esto influye en la percepción de que ser deshonesto académicamente es algo poco serio, ya que regularmente el realizar acciones de engaño escolar tiene pocas consecuencias o no es castigado. A pesar de esto, hay estudiantes que si consideran que se debe de dar más importancia a la educación ética, por ejemplo, Bolivar (2005) le preguntó a 1054 estudiantes de la universidad de Granada acerca de la importancia que le dan a la ética profesional y encontró que 65% de los estudiantes consideran la ética como muy relevante, aunque en la opinión de los mismos estudiantes no se suele dar tanta importancia en su posgrado.

De esta sección se puede concluir que la deshonestidad académica ha sido relacionada con acciones de deshonestidad en el trabajo, actos de corrupción posterior, disminuye la calidad del aprendizaje, impide una evaluación justa, evita que los profesores tengan una retroalimentación de calidad, crea una mala reputación para las instituciones académicas y tiene una correlación negativa con el rendimiento académico. Además de esto, se observa que tiene una alta prevalencia y que pocas personas la consideran como algo serio.

Poca investigación en México

Asimismo, se tiene que resaltar que mucha de la investigación revisada en esta tesis no ha sido realizada en México, esto se debe a que hay pocas investigaciones que aborden este tema. Por ejemplo, está la investigación realizada por Ayala Gaytán y Quintanilla Domínguez (2014), en donde se estudiaron alumnos de una universidad privada y se encontraron altas prevalencias de comportamientos engañosos. También está la realizada por Díaz Castellanos, et al., (2015), en donde se observa que los estudiantes permiten copiar respuestas de un examen y aparecer en un trabajo en equipo sin haber

colaborado. Diez Martínez (2014) también tiene un estudio en dónde se reporta la prevalencia de múltiples comportamientos deshonestos. De igual manera se encuentran los trabajos compilados por Aluja y Birke (2004) en el cual se habla acerca de la integridad científica y como la ética afecta la investigación científica en general, y de Figueroa de Katra, Hirsch Adler y Malpica Ichante (2009) y de Hirsch Adler y López Zavala (2011), en los cuales se midieron las actitudes y se preguntó por los valores profesionales más importantes para los universitarios de distintas universidades de México y se encontró que la honestidad y la responsabilidad son valores de extrema importancia para los estudiantes universitarios. Además, se encontró que muchos de los estudiantes tienen actitudes positivas hacia los valores universitarios de la responsabilidad y la honestidad. De igual manera, Osuna (2011) preguntó a 31 profesores por los valores éticos que se tienen que enseñar en la universidad, entre los cuales resaltaron la honestidad, el respeto y la responsabilidad.

Por otra parte, se encuentran los ensayos acerca del plagio de Garza Almanza (2008); Leiner de la Cabada; (2008); Moss, (2008); Silva Hernández (2008) y Vera (2008). Aún así en esta sección se puede observar que la literatura que estudia la deshonestidad académica en México es escasa.

Modelos Teóricos de la Deshonestidad Académica

La alta prevalencia de la deshonestidad académica, y su relación con actos de corrupción y acciones deshonestidad laboral, ha hecho que se realicen múltiples estudios acerca de ella. En muchos de estos estudios se ha buscado desarrollar modelos explicativos de la deshonestidad académica, algunos de los cuales se exponen en la Tabla 1.

Teoría y/o Modelo	Postulado básico
Diez Martínez (2015) con base en el modelo de Desvinculación Moral (Bandura, 1999) Extraído de Diez-Martínez (2015)	De acuerdo a la autora los estándares morales propuestos por Bandura (1999) no siempre auto regulan la conducta, y por lo tanto para que suceda un acto de deshonestidad académica es necesario que el alumno: 1) Justifique sus acciones deshonestas diciendo, por ejemplo: "los compañeros hacen cosas iguales o peores"

2) Niegue su responsabilidad individual por ejemplo culpando acciones o situaciones fuera de su control que "lo obligaron" a ser deshonesto

3) Niegue las consecuencias negativas de sus actos, por ejemplo al creer que ni los compañeros ni los profesores tendrán consecuencias negativas

4) Niegue o rechace que existen víctimas o afectados: por ejemplo pensar "si hay afectados serán mis compañeros o profesores, y es culpa de ellos que tenga que hacer esto"

5) Deshumanicen a la víctima y/o afectados: Pensar "todos lo hacen y a nadie le importa"

Teoría del Aprendizaje Social (vease Bandura, 2012 para una revisión de esta teoría) extraído de Vaamonde y Omar (2008)

Esta teoría menciona que buena parte del comportamiento humano es aprendido y modificado observando a los demás. Por lo tanto, se explica que si los alumnos observan a sus compañeros y si en ellos los comportamientos de deshonestidad académica son frecuentes esto reforzará que los comportamientos deshonestos se realicen y se repitan.

Teoría de la Asociación Diferencial (Sutherland, Cressey y Luckenbill, 1992) Extraído de McCabe et al., (2012)

Esta teoría se ha usado para explicar la influencia que pueden tener los pares. De acuerdo con esta teoría, los estudiantes aprenden técnicas, racionalizaciones, motivos y actitudes de deshonestidad académica a través de asociarse con otros alumnos. La deshonestidad académica sucede porque los estudiantes se vuelven más propensos a ser deshonestos dependiendo de la duración, intensidad, frecuencia, y prioridad que le dan a la asociación con alguien deshonesto.

Teoría de la Desviación (Blankenship & Whitley, 2000)

La teoría de la desviación estudia creencias, actitudes y comportamientos que difieren de los estándares, y que suelen ser juzgados negativamente; entre estos comportamientos está la Deshonestidad Académica. Asimismo esta teoría considera la

Extraído de honestidad y deshonestidad como constructos estables del Vaamonde y Omar comportamiento. Utilizando esta teoría se ha buscado relacionar la (2008) deshonestidad académica con otros comportamientos deshonestos.

Teoría Motivacional Existen metas intrínsecas y extrínsecas. Las metas extrínsecas son (Murdock & aquellas que motivan a la gente por medio de factores externos. Por Anderman, 2006) ejemplo, en el caso de la deshonestidad académica se consideran Extraído de metas extrínsecas las calificaciones, y el verse bien ante profesores y Vaamonde y Omar compañeros. Mientras que las metas intrínsecas son aquellas que (2008) McCabe et al., motivan a la gente por causas internas, por ejemplo el deseo de (2012) y Jordan conocer más de un tema, o ser capaz de realizar una tarea son metas (2001) intrínsecas. Se ha encontrado que quienes tienen metas extrínsecas es más probable que realicen más actos de deshonestidad académica que quienes tienen metas intrínsecas

Teoría del desarrollo La habilidad para mentir se describe como un importante componente Moral (Austin, del desarrollo e individualización del niño. La deshonestidad Simpson, & Reynen, académica se da cuando el alumno experimenta con los límites del 2005) Extraído de comportamiento moral dentro de un marco académico "seguro", Vaamonde y Omar permitiendo una experimentación con los límites de la honestidad y (2008) posteriormente un desarrollo moral.

Teoría Racional del Un crimen se realiza porque se espera una alta utilidad y bajos costos Crimen (Becker, para el individuo. Por lo tanto, la deshonestidad académica es un acto 1968) Extraído de racional donde el estudiante compara la utilidad esperada de las altas Magnus, Polterovich, calificaciones contra los costos esperados (probabilidad de ser Danilov, Savaateev castigado, de ser atrapado, actitud hacia la deshonestidad (2002) académica).

Orientación a Los estudiantes pueden adoptar dos tipos de objetivos 1) Maestría: el Objetivos (Ames, estudiante valora el aprendizaje y en mejorar su competencia. 2) 1992) Extraído de Desempeño: El aprendizaje se realiza para demostrar habilidad ante Midgley, et al., (1998) los demás, regularmente por medio de demostraciones. Se considera

Anderman, Griesinger, Westerfield (1998), Tas y Tekkaya, (2010) que los entornos que fomentan el desempeño en las tareas, es decir el demostrar la habilidad o evitar mostrar la falta de habilidad hacen más probables los comportamientos de Deshonestidad Académica en comparación con los entornos que fomentan el aprendizaje para mejorar la competencia.

Teoría de la disuación (Gibbs, 1975) Extraído de McCabe, Butterfield y Treviño (2012) En esta teoría se postula que para que una conducta deshonestas sea realizada, las personas tienen que percibir que no serán atrapadas y/o que no habrá castigos importantes si son atrapadas. Por lo tanto se explica que si se incrementa la percepción de que las personas serán atrapadas, y/o que hay castigos graves se disminuirá la deshonestidad académica.

Anomía (Srole, 1956) Extraído de Caruana, Ramaseshan y Ewing (2000) La anomia es una falta de regulación o cohesión que sufre la sociedad. Cuando en un entorno existe la anomia y presión por ser exitoso, esto lleva a ciertos grupos a tener comportamientos que rompen las reglas. Un ejemplo de estos comportamientos puede ser la deshonestidad académica.

Teoría de la Consistencia Cognitiva (Festinger, 1957) Extraído de Tang y Zuo, (1997) y Stone, et al., (2009) Muchas personas reportan actitudes negativas hacia la deshonestidad académica, sin embargo aún así la prevalencia de estas acciones son altas. Cuando los estudiantes realizan comportamientos que no son consistentes con sus creencias y actitudes es muy probable que experimenten disonancia cognitiva. La disonancia cognitiva se experimenta como algo incómodo psicológicamente. Por lo tanto, con tal de reducir la disonancia cognitiva, los estudiantes con actitudes negativas hacia la trampa escolar buscarán justificar sus acciones de deshonestidad académica. Estas justificaciones pueden hacerse cambiando su actitud hacia la deshonestidad y ahora verlo positivamente, agregando cogniciones consistentes con el comportamiento, o dándole poca importancia a los elementos de la disonancia.

<p>Teoría de la Socialización Diferencial de género (Bussey & Bandura, 1999) Extraído de Vaamonde y Omar (2008)</p>	<p>Se propone que hay distintas formas de crianza que se asocian a cada género. Estas formas de crianza se utilizan para explicar los hallazgos que muestran que los hombres cometen más actos de deshonestidad académica que las mujeres.</p>
<p>Teoría del desarrollo moral (Kohlberg, 1985) Extraído de Murdock y Stephens (2006 en Anderman & Murdock, 2006, eds.)</p>	<p>Esta perspectiva se basa en seis etapas, siendo la sexta etapa la que indica un mayor razonamiento moral. Las etapas uno y dos son el nivel "preconvencional", donde la moralidad se basa en evitar el castigo. Las etapas tres y cuatro son el nivel "convencional" que se basan en aprobación social, y en seguir las reglas impuestas por las autoridades e instituciones. Las etapas cinco y seis se basan en la idea de la aplicación de principios éticos y no únicamente de convenciones. En esta teoría se espera una relación inversa entre el desarrollo moral y la deshonestidad académica, es decir los individuos en etapas morales más avanzadas serán menos deshonestos académicamente.</p>
<p>Teoría de la toma de decisiones morales (Haidt, 2001) Extraído de O'Rourke, Barnes, Deaton, Fulks, Ryan, y Rettinger (2010)</p>	<p>Se explica que las decisiones morales no son un proceso totalmente racional, ya que buena parte de este proceso es automático o intuitivo. Incluso se menciona que es probable que este proceso intuitivo sea afectado por el entorno social y cultural una vez que ya se ha tomado la decisión. Por lo tanto, se explica que es probable que las actitudes hacia la Deshonestidad Académica tengan poco que ver con los comportamientos de trampa escolar.</p>
<p>Teoría del dominio de razonamiento social (Turiel 1983) Extraído de Anderman y Murdock (2006)</p>	<p>Esta teoría divide los problemas como aquellos que los individuos consideran que están en el ámbito de lo moral o en el ámbito de las convenciones sociales. El ámbito moral incluye la justicia, los derechos, y el beneficio de las personas; estos comportamientos tienen consecuencias interpersonales cuando no son cumplidos. El robar, discriminar, o causar daño físico son ejemplos de cuando se</p>

realizan comportamientos que niegan el ámbito moral. Por otra parte, el ámbito de las convenciones sociales incluye uniformidades que han sido socialmente negociadas como por ejemplo, la costumbre de decirle "Doctor" a alguien con ese grado, puede ser visto como arbitrario ya que no causa ningún efecto negativo, es decir pertenece a las convenciones sociales. En términos de deshonestidad académica, la trampa escolar suele considerarse más grave por las personas cuando tienen la percepción de que este tipo de actos pertenecen al ámbito moral y no al de las convenciones sociales.

Modelo de la preferencia Relativa (Alicke, 1993)
Extraído de Whitley y Kost (1999)

Este modelo propone que una persona juzga a quienes violan las normas morales con base en cómo cree él o ella que actuaría en la misma situación. Por medio de este modelo se explica que los estudiantes que consideran que podrían ser deshonestos académicamente también evaluarían menos negativamente a otras personas con comportamientos de trampa escolar.

Teoría de la decisión racional (Diekman & Preisendörfer, 2003).
Extraído de Sattler, Graeff y Willen (2013)

Se reporta que 1. A mayor utilidad esperada por el plagio, mayor frecuencia esperada, 2. Si se violan las normas internas, esto aumentará los "costos psicológicos" acumulados, y estos "costos psicológicos" no todos estarán dispuestos a pagarlos. En otras palabras, si se realizan diversos plagios, se incrementarán las violaciones a las normas internas, y esto hará que se reduzcan los incidentes deshonestos. 3. Con un mayor número de oportunidades de plagiar se incrementará la incidencia esperada, es decir, hay mayores posibilidades de que alguien copie un trabajo

Teoría general del Crimen (Pratt, 2000).
Extraído de Bolin (2004)

Se midió engaño escolar, oportunidad percibida, actitudes hacia la deshonestidad, y auto control. Se encontraron relaciones entre un bajo auto control y actitudes. Se explica que las actitudes son una variable de alta importancia en la deshonestidad académica, además se menciona que es posible que las actitudes hacia la trampa sean el resultado y no la causa, o que incluso las actitudes y el comportamiento estén determinados recíprocamente.

La teoría del comportamiento planeado y la deshonestidad académica

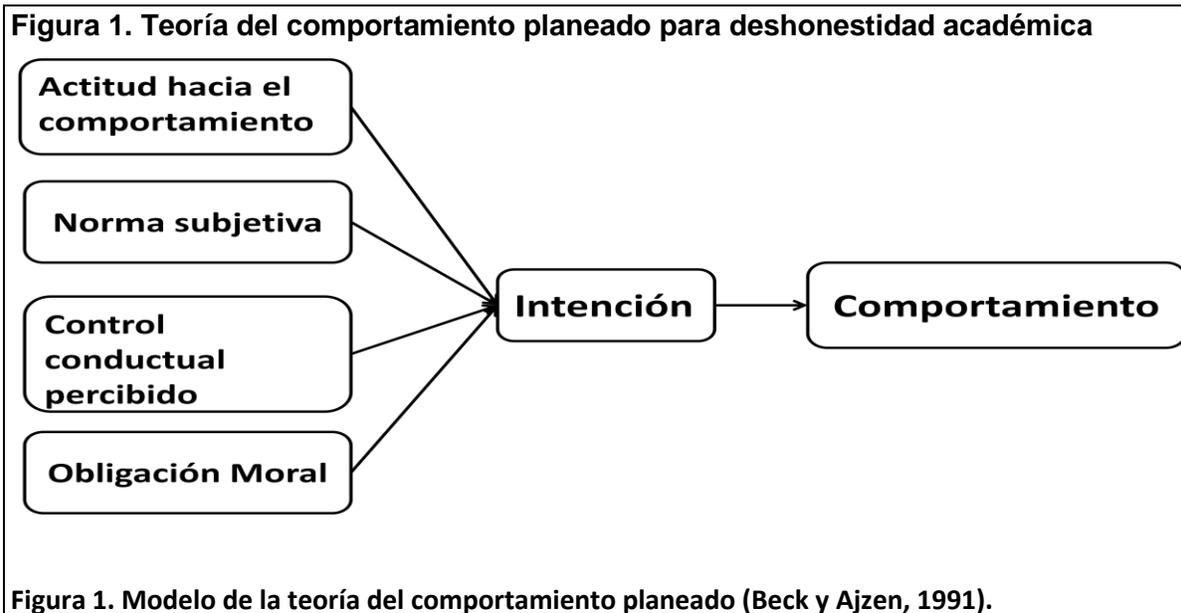
Uno de los modelos más útiles para explicar la deshonestidad académica es el de la teoría del comportamiento planeado, la cual considera que las acciones no son realizadas automáticamente o sin pensarlo, más bien postula que las conductas se realizan con base en la información disponible y relevante para el comportamiento (Ajzen, 2011; Ajzen & Albarracín, 2007). En el modelo original la *intención* del sujeto de realizar cierto comportamiento, es la clave para saber si se va a realizar, o no, dicho comportamiento. Se asume que las *intenciones* capturan los factores motivacionales que influyen en la conducta; y que estos son indicadores de qué tanto estarán dispuestas las personas a realizar el comportamiento, y por lo tanto explicarán qué tanto se esforzarán los individuos para lograr la conducta deseada.

La teoría del comportamiento planeado original postula tres factores independientes que influyen en la *intención*. El primero es la *actitud* hacia el comportamiento, y se refiere al grado en que la persona tiene una evaluación favorable, o desfavorable de la conducta en cuestión. Las actitudes se forman por medio de las creencias que tiene el individuo de que realizar cierto comportamiento acarreará ciertas consecuencias, y por la evaluación positiva, o negativa, que realice la persona de estas consecuencias.

El segundo es un factor social llamado *norma subjetiva*, los cuales son conceptualmente independientes de las actitudes hacia el comportamiento, ya que las personas pueden tener actitudes favorables hacia cierto comportamiento, sin embargo sentir presión social para evitar realizar dicha conducta. La norma subjetiva se modifica cuando la persona considera que algún referente social del individuo, como amigos, pareja, y/o compañeros, lo están presionando socialmente para realizar el comportamiento, aunque también la opinión de los referentes sociales de la persona, pueden impedir que se realice el comportamiento.

El tercer factor el *control conductual percibido* se refiere a la facilidad, o dificultad, de realizar cierto comportamiento, y se basa en la capacidad percibida que tienen las personas, es decir si consideran que tienen la información, habilidades físicas, apoyo social necesarios para realizar la conducta. Además, los individuos tomarán en cuenta la presencia de barreras externas e impedimentos, para saber si son capaces o no de efectuar las acciones requeridas.

Aunque cabe resaltar que además de estos factores, Beck y Ajzen (1991) proponen la idea de agregar la variable de *obligación moral*, ya que explican que es probable que las preocupaciones morales sean relevantes en cuanto a los comportamientos socialmente menos aceptados socialmente, como la deshonestidad académica. Asimismo, mencionan que una medida de estas variables puede incrementar el poder explicativo del modelo. La obligación moral se refiere al sentimiento de responsabilidad, al sentido del deber, el cual hará que la persona desee, o prefiera evitar el comportamiento en cuestión. En otras palabras, la *obligación moral* refleja los sentimientos relacionados a sentir obligación, a sentir que es la responsabilidad propia, el realizar un comportamiento específico (por ejemplo: hacer algo por el "sentido del deber"), o también negarse a realizar una conducta, ya sea por culpa, renuencia, o por la perspectiva de que el comportamiento es incompatible con los valores y principios individuales.



Con estos factores se intentó explicar el comportamiento deshonesto, los autores (Beck y Ajzen, 1991) utilizaron la teoría del comportamiento planeado para explicar los comportamientos de deshonestidad académica, robar, y mentir.

Si la actitud, la norma subjetiva y el grado de control conductual percibido son altos, será más fuerte la intención de realizar el comportamiento, de la misma manera, si se tiene una obligación moral baja, se incrementará la intención. Pero qué tanto éxito tiene el comportamiento deshonesto también dependerá de factores no relacionados con la

motivación individual, como disponibilidad de oportunidades y recursos (tiempo, dinero, habilidades, cooperación de otros, etc.) Una de las ideas principales de este modelo es que si se conocen todos los factores internos y externos que afectan la decisión del individuo, entonces se puede predecir la conducta del individuo, claro, hasta donde el error de medición lo permita. Siempre y cuando estos factores permanezcan estables, el comportamiento también permanecerá estable a través del tiempo.

El modelo propuesto en la Figura 1 fue puesto a prueba por los autores (Beck y Ajzen, 1991) quienes les pidieron a 146 estudiantes universitarios (28 hombres, 118 mujeres) que respondieran dos cuestionarios. El instrumento utilizado evaluaba intenciones, actitudes, normas subjetivas y el control conductual percibido, así como la obligación moral de cada comportamiento. Además de esto, se les preguntó a los participantes cuantas veces habían realizado comportamientos deshonestos (hacer trampa en un examen, mentir para evitar entregar una tarea y robo) en los pasados 12 meses. Posteriormente, se intentó contactar nuevamente a todos los participantes que habían completado el primer cuestionario, aunque solo participaron 34 de los sujetos originales, por lo que se reclutaron 46 personas más. Utilizando regresiones jerárquicas, se examinó qué tanto la teoría del comportamiento planificado podía explicar las intenciones de realizar acciones deshonestas. En los análisis se observó que la teoría de la acción razonada (que incluye actitudes, y normas) se desempeñó muy bien, explicando entre el 33% y el 61% de la varianza en las intenciones. Mucha de la exactitud predictiva se debió a las actitudes hacia los comportamientos. Los resultados del segundo paso muestran que agregar el factor del "control conductual percibido" llevó a grandes mejoras en la predicción; este segundo paso agregó desde 8% hasta 21% a la varianza explicada (llevando la varianza explicada total desde un 62% hasta un 69% en su punto máximo). Asimismo, el agregar la "obligación moral" mejoró ligeramente las predicciones obtenidas. Aunque la varianza adicional fue de magnitud moderada (3 al 7%), la obligación moral parece contribuir a la formación de intenciones para llevar a cabo comportamientos engañosos, por lo que se considera que la obligación moral percibida contribuye a la formación de intenciones de un modo importante.

Los autores (Beck & Ajzen, 1991) mencionan que las variables especificadas tuvieron un efecto importante sobre la varianza explicada del comportamiento de copiar en un examen. Aunque cabe resaltar que el modelo no funcionó de buena manera sobre los

otros comportamientos deshonestos (robo, mentira) En otras palabras, las actitudes, las normas subjetivas, el control conductual percibido, y la obligación moral explicaron con mayor precisión el comportamiento de copiar en un examen, pero con menor precisión las conductas de mentir y robar. Los autores terminan mencionando que los determinantes de los comportamientos deshonestos pueden ser más difíciles de entender, en comparación de las conductas socialmente aceptables. Y por lo tanto, mencionan que se requiere más investigación para identificar los factores no incluidos en la teoría y que pueden afectar al comportamiento deshonesto.

Otra investigación que utiliza la teoría del comportamiento planeado para intentar explicar la deshonestidad académica es la de Chudzicka-Czupala et al., (2015). Ellos estudiaron las repercusiones de las actitudes, las normas subjetivas, el control conductual percibido, la obligación moral y la intención en las acciones de deshonestidad académica en una muestra de distintos países. Como se mencionó las actitudes surgen de las experiencias pasadas de las personas, y de la evaluación de los efectos potenciales positivos, y negativos. Las normas subjetivas resultan de si personas que el individuo utiliza como referencia ven la conducta como apropiada o inapropiada. El control conductual percibido es una evaluación del nivel de dificultad asociado con realizar dicho comportamiento. Y por último, la obligación moral refleja los sentimientos relacionados a la obligación de realizar un comportamiento específico (ejemplo: el sentido del deber), o la negación a hacerlo (por culpa, renuencia, o la perspectiva de que el comportamiento es incompatible con los valores individuales, y principios). Los autores de este estudio (Chudzicka-Czupala et. al. 2015) recabaron datos de 2,021 estudiantes universitarios en siete países entre 2013 y 2014 y encontraron que en todas las muestras de cada uno de los países (Polonia, Ucrania, Rumania, Turquía, Suiza, Estados Unidos, y Nueva Zelanda), la obligación moral fue el factor que mejor predijo el comportamiento deshonesto. Aunque se menciona que además de la obligación moral, cada uno de los componentes de la teoría del comportamiento planeado predijo eficazmente las intenciones de realizar acciones de deshonestidad académica. También hubo diferencias estadísticamente significativas por países en las variables de actitudes, y normas subjetivas hacia la trampa escolar. Por ejemplo, en Polonia, Ucrania y Turquía, la deshonestidad académica es más aceptable entre los estudiantes en comparación de los escolares de Nueva Zelanda, Estados Unidos y Suiza. Y de hecho se menciona que la deshonestidad académica no siempre se considera una violación severa de las normas existentes, ya que en algunos

casos se menciona que los estudiantes, no están seguros de que estén transgrediendo alguna regla ética o moral. Por último, se menciona que la teoría utiliza elementos presentados en toda cultura (actitudes, normas sociales subjetivas, control conductual percibido, y obligación moral), lo cual hace posible el realizar comparaciones entre los estudiantes de diferentes nacionalidades, y por lo tanto ofrece un marco de referencia en el cual colocar las diferentes expectativas de distintas culturas. Un ejemplo de que el modelo del comportamiento planeado es útil a pesar de las diferencias culturales, es el estudio de Kam, Hue, y Cheung (2018) quienes utilizaron el modelo del comportamiento planeado utilizado por Beck y Ajzen (1991) para predecir la deshonestidad académica en un grupo de 386 estudiantes chinos, en donde la literatura también es escasa. En sus resultados se muestra que las actitudes, el control conductual percibido y la obligación moral predicen directamente la intención de ser deshonestos a pesar de las diferencias culturales. Sin embargo, se menciona que la relación entre la intención y el comportamiento deshonesto es baja.

Otro estudio que utilizó la teoría del comportamiento planeado es el de Mayhew et al., (2009). Ellos evaluaron las *actitudes, la norma subjetiva, y el control conductual percibido, la obligación moral y el comportamiento pasado*, los cuales repercuten en la *intención* de realizar la conducta. Los autores aplicaron 527 cuestionarios a estudiantes de tres universidades distintas; los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- "Perceptions and Attitudes toward Cheating Among Engineering Students Survey"; PACES 2 el cual evalúa las variables del modelo del comportamiento planeado de Ajzen (basado de Beck & Ajzen, 1991)
- "Defining Issues Test", DIT-2; el cual explora cómo el participante resuelve problemas morales y qué considera como justo e injusto.
- "Balanced Inventory of Desirable Responding" BIDR, utilizado como una medida de deseabilidad social.

Con base en los puntajes de estos instrumentos los autores propusieron un modelo de ecuaciones estructurales que se muestra a continuación

Figura 2. Modelo del comportamiento planeado en Mayhew et al., (2009)

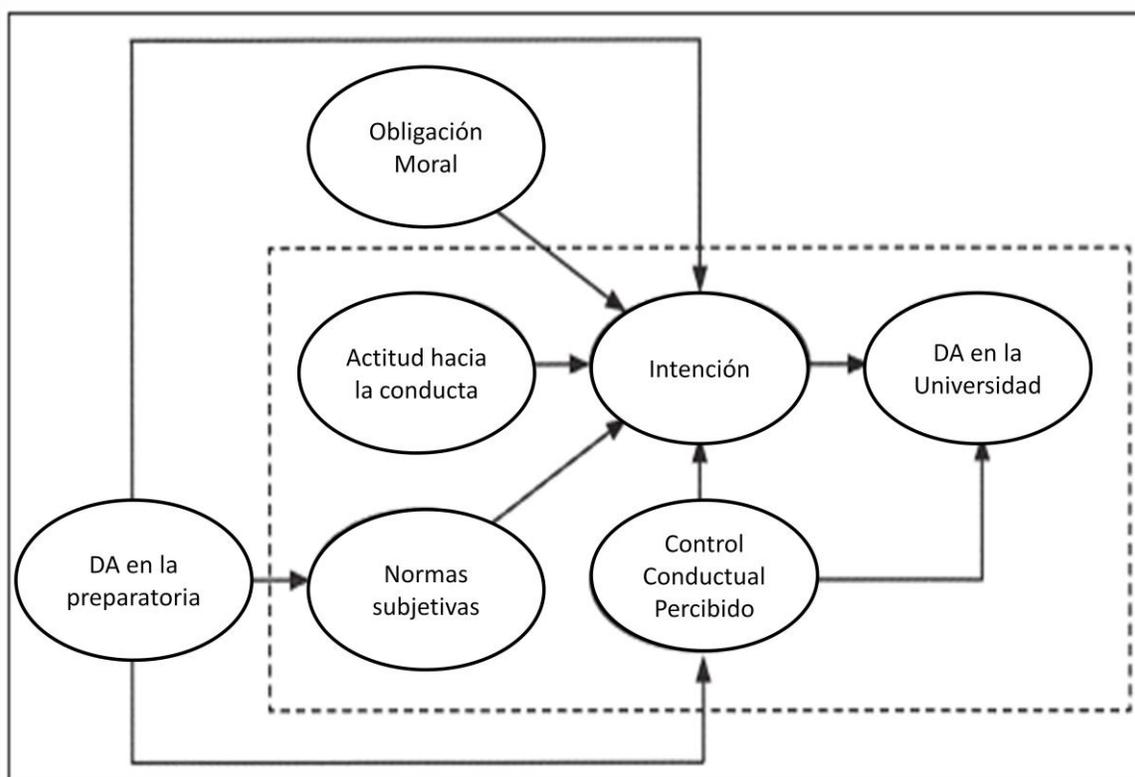


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales propuesto por Mayhew et al., (2009), basado en Beck y Ajzen (1991) con la adición de la Deshonestad Académica en preparatoria como variable predictora

En los resultados, Mayhew et al. (2009) explican que el 71% de la variabilidad de la intención se explicó por cinco constructos: haber hecho trampa en el nivel escolar anterior (preparatoria), las normas subjetivas, la actitud hacia el comportamiento, la obligación moral y el control conductual percibido. De estas variables, las únicas que alcanzaron significancia fue la trampa escolar en el nivel escolar anterior, la norma subjetiva, y la obligación moral. Por lo tanto, los autores (Mayhew et al., 2009) concluyen que este estudio respalda la idea de utilizar el modelo del comportamiento planeado para explicar la deshonestad académica. Asimismo, se explica que el uso de las ecuaciones estructurales permite entender mejor la trampa escolar, lo que permite hacer teorías útiles para explicar este comportamiento y posteriormente para implementar intervenciones basadas en esta información

Además de las referencias ya mencionadas (Beck & Ajzen, 1991; Chudzicka-Czupala et al. 2015; Mayhew, et. al., 2009), diversos autores respaldan la idea de utilizar el modelo del comportamiento planificado para intentar explicar la deshonestidad académica. Por ejemplo, Passow et al., (2006) hicieron un estudio donde le preguntaron a 695 participantes sobre la frecuencia de 20 comportamientos de mentira escolar. Lo que se encontró es que el modelo del comportamiento planeado de Beck y Ajzen (1991) ayuda a explicar los comportamientos engañosos. Además, mencionan que de acuerdo a sus resultados, se recomienda investigar la deshonestidad académica por tipo de tarea, es decir estudiar cada una de las conductas de mentira educativa por separado. Pratt y McLaughlin (1989) explican que el modelo del comportamiento planeado, es un buen punto de comienzo para el estudio de los comportamientos académicos deshonestos. Asimismo, Generaux y Mcleod (1995) mencionan que el modelo del comportamiento planeado se puede mejorar, pero explican que actualmente es capaz de predecir el comportamiento engañoso del alumno, solamente evaluando actitudes, norma subjetiva, y control conductual percibido. También Stone et al., (2009) emplearon el mismo modelo para su estudio, ellos aplicaron un cuestionario a 271 estudiantes, y mencionan que las variables propuestas por Beck y Ajzen (1991) son útiles para intentar explicar la Deshonestidad académica. De la misma manera, Ling Meng, et al. (2014) hicieron una revisión de estudios que utilizaron la teoría del comportamiento planeado, y concluyeron que este modelo es útil para explicar la intención de realizar actos de deshonestidad académica. Lonsdale (2017) tiene resultados similares en su estudio realizado con 175 estudiantes de una universidad estadounidense, ya que en este estudio se encontró que la teoría del comportamiento planeado resulta como un modelo de utilidad para predecir las intenciones de los estudiantes de ser deshonestos.

Con base en la revisión anterior se puede concluir que el modelo del comportamiento planeado propuesto por Beck y Ajzen (1991) es un punto de partida muy útil, y que tiene suficiente respaldo en la literatura como para ser utilizado para explicar los comportamientos de deshonestidad académica en este trabajo. Asimismo, se explica que utiliza elementos presentados en toda cultura, lo que hace posible realizar comparaciones entre los estudiantes de diferentes nacionalidades (Chudzicka-Czupala et al., 2015), e incluso con base en la teoría del comportamiento planeado se han realizado recomendaciones para disminuir la deshonestidad (Cronan, et al., 2018). Por último, se eligió la teoría del comportamiento planeado debido a que ha demostrado su utilidad

como base teórica de intervenciones que han buscado modificar distintas conductas incluyendo comportamientos sexuales de riesgo (Tyson, Covey, y Rosenthal, 2014); hacer ejercicio (Quiles, León, Tirado y Rodríguez-Marín, 2014; Williams, Michie, Dale, Stallard, French, 2015) y mejorar los hábitos de pacientes con Diabetes tipo 2 (White, et al. (2012), y debido a esto, es probable que los resultados de este estudio puedan servir como base para reducir la deshonestidad académica. Aunque cabe resaltar que a pesar de su utilidad para diversas intervenciones, este modelo no se ha puesto a prueba en muestras mexicanas para la deshonestidad académica, por lo que este estudio tiene como objetivo el identificar si el modelo de la teoría del comportamiento planeado puede explicar los comportamientos de deshonestidad académica en una muestra mexicana. Sin embargo, antes de poder llevar a cabo la aplicación del modelo del comportamiento planeado en una muestra mexicana se tienen que atender previamente a diversas preguntas las cuáles son descritas en la sección de método.

Planteamiento del problema

De la revisión de literatura también se puede concluir que el modelo del comportamiento planeado propuesto por Beck y Ajzen (1991) es un punto de partida muy útil, y que tiene suficiente respaldo en la literatura como para ser utilizado para explicar los comportamientos de deshonestidad académica en este estudio. Sin embargo, el modelo del comportamiento planeado no se ha puesto a prueba en muestras mexicanas, por lo que este estudio también tiene como objetivo el identificar si el modelo de la teoría del comportamiento planeado puede explicar los comportamientos de deshonestidad académica en una muestra mexicana. Por lo que la pregunta de investigación principal sería ¿En qué magnitud las variables de la teoría del comportamiento planeado (Beck y Ajzen, 1991), explican los comportamientos más relevantes de Deshonestidad Académica en una muestra estudiantes universitarios mexicanos?

Con base en la revisión de la literatura se puede concluir que hay una alta prevalencia de acciones de mentira educativa y que la deshonestidad académica se relaciona con actos de corrupción, acciones engañosas en los puestos de trabajo, mala reputación de las instituciones educativas, baja calidad educativa, y mala retroalimentación a los profesores. Por estas razones es de extrema importancia el reducir la deshonestidad académica, aunque será difícil plantear intervenciones para reducirla si no se buscan nuevos comportamientos de deshonestidad académica, ya que al no buscarlos es probable que

algunos comportamientos engañosos hayan surgido o se hayan dejado de hacer. Además, la literatura de deshonestidad académica es escasa en México, por lo que se requiere adquirir más información acerca de la deshonestidad académica en México. Por esta razón en este estudio se buscaron nuevos comportamientos de mentira educativa, y se describió su prevalencia y su gravedad.

La investigación se realizó en tres fases, la búsqueda de nuevos comportamientos, la descripción de la prevalencia y la comprobación del modelo:

1. Primera Fase: Nuevos comportamientos de deshonestidad académica
2. Segunda Fase: ¿Qué comportamientos son más frecuentes y graves?
3. Tercera Fase: Modelo del comportamiento planeado en una muestra mexicana

Primera Fase: Nuevos comportamientos de deshonestidad académica

Justificación

Con la finalidad de utilizar el modelo del comportamiento planeado en una muestra mexicana, se requería primero explorar si había nuevos comportamientos. Esto debido a que puede ser que algunas conductas de esta lista de comportamientos no apliquen en una población diferente a la utilizada en el estudio (estudiantes universitarios estadounidenses), o que falten algunos comportamientos de deshonestidad académica característicos de México, ya que, como ya se había mencionado, hay diferencias entre países en la trampa educativa (Bashir & Bala, 2018; Chudzicka-Czupala, et al., 2015; Magnus et al., 2002, Yekta, et al., 2013). También puede ser que desde la publicación del artículo en 1995 hayan surgido nuevas conductas deshonestas (o que algunas hayan desaparecido), por ejemplo es probable que aparezcan o desaparezcan comportamientos debido al desarrollo tecnológico (como lo mencionan, Ayala Gaytan & Quintanilla Domínguez, 2014; Díaz Castellanos et al., 2015; Diéz-Martínez, 2015; Honz et al., 2010; Owunwanne et al., 2010; Sureda et al., 2009; Vaamonde & Omar, 2009) o a otras razones (McCabe et al, 2012). Aún así hay estudios que han preguntado acerca de los comportamientos deshonestos más comunes para los estudiantes, por ejemplo los trabajos de Castillo-Méndez y Garybay-Prado (2004) y de Canto Herrera, Guillermo Guillermo, y Tejada Loria (2011), en los que se les preguntó a estudiantes universitarios cuáles comportamientos deshonestos realizaban, lo cual permitió conocer ciertos comportamientos poco comunes. Sin embargo, en la literatura revisada no se han encontrado estudios que busquen directamente nuevos comportamientos deshonestos en estudiantes universitarios.

Para conocer los nuevos comportamientos de deshonestidad académica se decidió utilizar un cuestionario con la mayor cantidad posible de comportamientos deshonestos que hubieran sido reportados en la literatura, y en la literatura revisada la lista más extensa, y precisa, de comportamientos deshonestos que se encontró es la de Ferrell y Daniel (1995).

Preguntas de investigación

Debido a lo mencionado en la justificación se plantearon las siguientes preguntas ¿Hay comportamientos de deshonestidad académica que no hayan sido mencionados por el

cuestionario de Ferrell y Daniel (1995) pero que sean realizados por una muestra mexicana? Si es así, ¿Estos comportamientos son mencionados en alguna referencia de la literatura revisada?

Estas preguntas se respondieron cumpliendo los siguientes objetivos:

1. Investigar si hay comportamientos realizados por una muestra mexicana y que no estén mencionados en la literatura revisada.
2. Comparar con la literatura revisada cuáles de estos comportamientos son poco investigados.
3. Modificar la lista de comportamientos de deshonestidad académica extraída de Ferrell y Daniel (1995) para que incluya comportamientos nuevos que hayan sido mencionados por población mexicana y puedan ser utilizados en la siguiente fase.

Método

Participantes

Por medio de un muestreo no probabilístico se aplicaron 266 cuestionarios, donde 132 participantes fueron hombres y 134 fueron mujeres (Edad media: 20.61, DE: 1.684). Además se buscó obtener datos de todas las áreas del conocimiento, por lo que se tienen 67 cuestionarios de Area I (Físico-Matemáticas y de las Ingenierías) , 66 de área II (Biológicas y de la Salud) , 66 de área III (Ciencias Sociales), y 67 de área IV (Humanidades y Artes).

Instrumento

El instrumento aplicado en esta primera fase fue una adaptación al español del instrumento de Ferrell y Daniel (1995), en la cual siempre se trató de mantener el significado original de los reactivos. En el instrumento aplicado en esta fase del estudio se preguntó qué tanto los alumnos han observado directamente 42 comportamientos deshonestos académicamente. Los participantes responden utilizando siete opciones de respuesta en cada uno de los 42 reactivos tipo Likert. Las siete opciones de respuesta utilizadas eran “Nunca”, “Casi Nunca”, “Pocas Veces”, “Algunas Veces”, “Muchas Veces”, “Casi Siempre”, “Siempre”. Se eligieron siete opciones de respuesta debido a que se ha encontrado que los instrumentos con este número de opciones de respuesta suelen tener mejores propiedades psicométricas (Streiner, Norman, & Cairney, 2015). Cabe resaltar

que la adaptación utilizada cuenta con un reactivo más que el instrumento original, esto porque el reactivo 33 de Ferrell y Daniel (1995) fue separado en dos afirmaciones debido a que contenía dos ideas, por lo que era probable que resultara confuso para los participantes (Edwards, 1957).

El instrumento original de Ferrell y Daniel (1995), contiene 41 reactivos con una confiabilidad de .93 y cinco factores que explicaron el 39.7% de la varianza. El factor I se refiere a hacer trampa en exámenes y tareas e incluye comportamientos como copiar, usar acordeón en un examen, copiar tareas de alguien más, entre otros. El factor II es de "uso inapropiado de recursos" que incluye comportamientos como el robo y mutilación del material de la biblioteca pero también de plagio. El factor III son comportamientos que no es tan claro si son o no deshonestidad académica, por ejemplo el aprenderse las preguntas de un examen y comunicarlas a otro estudiante, o basar un reporte en el resumen de una obra y no en la obra completa. El factor IV está conformado por conductas de manipulación sutil al profesor, por ejemplo visitar, coquetear o tener una larga conversación con el profesor con la finalidad de influir en que coloque una calificación más grande. El factor V fue llamado manipulación grave e incluía comportamientos de comprar comida, tener contacto sexual con el profesor, y conductas de copia en el examen.

Después de las preguntas adaptadas de Ferrell y Daniel (1995) en el cuestionario se incluyó la definición de deshonestidad académica y una pregunta abierta al final del instrumento. La pregunta abierta fue "¿Conoces algunos otros comportamientos de deshonestidad académica?", y tenía como finalidad conocer cualquier otro comportamiento engañoso el cual no estuviera incluido en la literatura.

Procedimiento

Para asegurarse de que el instrumento tuviera preguntas de fácil respuesta para la muestra mexicana se realizó un piloteo del instrumento. En este piloteo la adaptación del instrumento se aplicó primero a 10 estudiantes de licenciatura en psicología, en dónde se les preguntó acerca del significado de los reactivos, si los reactivos eran claros, y si consideraban que tenían que hacerse cambios en alguno de los reactivos. Este procedimiento se repitió en series de 10 estudiantes, y el total de aplicaciones fueron 50. Como resultado de esto, muchos reactivos fueron modificados en su redacción y algunos comportamientos deshonestos fueron modificados.

El instrumento utilizado puede observarse en el Anexo 1 de este documento.

Después del piloteo se llevó a cabo la aplicación general de la primera fase, la cual fue realizada de la siguiente manera:

1. Se buscaron alumnos de licenciatura en áreas públicas de una universidad pública mexicana.
2. El aplicador se presentó con los alumnos y les explicó la finalidad de la investigación.
3. Si los estudiantes accedían a participar se les presentaba la adaptación del instrumento de Ferrell y Daniel (1995) con la pregunta abierta al final.
4. A los participantes se les recalcó la necesidad de que fueran honestos en sus respuestas cuando se les entregó el instrumento y en las instrucciones escritas.

Resultados cuantitativos primera fase

Una vez que los datos fueron capturados, se decidió eliminar aquellos reactivos que tuvieran una distribución distinta a la normal, por lo que se eliminaron aquellos reactivos que tuvieran más del 70% en una sola opción de respuesta. Sin embargo en algunos casos se decidió conservar ciertos reactivos debido a su fuerte peso teórico, es decir algunos reactivos que tuvieron más del 70% de sus respuestas en una sola opción fueron conservados. Los reactivos eliminados y conservados basándose en el criterio del 70% y de peso teórico pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2.

Reactivos con más del 70% de respuestas en una sola opción

Reactivo	Conservado o Eliminado
22. Fingir resolver un examen, pero evitar entregárselo al profesor/a, esto con la finalidad de obtener una copia del examen.	Eliminado
24. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	Conservado
30. Tomar material de la biblioteca sin realizar el trámite de préstamo.	Eliminado
32. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	Conservado
36. Arrancar páginas de libros de la biblioteca de la universidad.	Eliminado

En conjunto con los datos de frecuencia se calcularon los datos de sesgo y curtosis para cada reactivo, y se eliminaron aquellos reactivos que estuvieran demasiado sesgados hacia un extremo, o con sus respuestas concentradas en un punto. Y de la misma manera que en los análisis de frecuencia, se decidió conservar ciertos comportamientos por su valor teórico. Por lo que se eliminaron los reactivos mostrados en la Tabla 3.

Tabla 3.

Reactivos con un valor de sesgo y/o curtosis superior a 2.0

Reactivo	Conservado o Eliminado
4. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	Conservado
11. Extraer páginas de un documento original para evitar que los demás alumnos/as puedan utilizarlo.	Eliminado
20. Pagarle a alguien para que corrija los errores de ortografía y/o gramática cuando estos elementos repercutían poco en la calificación.	Eliminado
21. Pagarle a alguien para que corrija los errores de ortografía y/o gramática cuando estos elementos eran muy importantes para la evaluación.	Eliminado
22. Fingir resolver un examen, pero evitar entregárselo al profesor/a, esto con la finalidad de obtener una copia del examen.	Eliminado
24. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	Conservado
30. Tomar material de la biblioteca sin realizar el trámite de préstamo.	Eliminado
32. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	Conservado
36. Arrancar páginas de libros de la biblioteca de la universidad	Eliminado

Una vez que se eliminaron estos reactivos, se procedió a retirar del análisis los reactivos que no discriminaran entre los individuos con un alto y un bajo puntaje de Deshonestidad Académica. Para hacer esto se sumaron los puntajes de cada reactivo, y este puntaje fue separado en cuartiles, en donde a la izquierda del primer cuartil se encuentra el 25% de los participantes con puntajes más bajos en los cuestionarios, a la derecha del primer cuartil, y a la izquierda del tercer cuartil se encuentra el 50% de la muestra, y a la derecha

del tercer cuartil, se encuentra el 75% superior. Una vez que se tuvo la muestra separada por cuartiles, por medio de una prueba t de student para muestra independientes, se comparó qué tanto cada reactivo distinguía entre los participantes que estuvieran en los puntajes pertenecientes al 25% inferior, y a aquellos que estuvieran en el 25% superior. Como resultado de este procedimiento no se eliminaron reactivos.

Posteriormente se buscó eliminar aquellos reactivos que al ser removidos del instrumento incrementarían la confiabilidad de la prueba, la cual fue estimada por Alfa de Cronbach. Este procedimiento no indicó que se debiera de eliminar algún reactivo.

Continuando con el procedimiento, se realizó un análisis factorial exploratorio a los 37 reactivos restantes. Para esto se utilizó el método de factorización de ejes principales y una rotación oblimin (basado en Fabrigar, Wegener, MacCallum y Strahan, 1999; Schmitt, 2011; Yong y Pearce, 2013), con el que se buscó eliminar los reactivos que no cargaron en ningún factor y/o que cargaran en dos factores distintos con una carga factorial similar, pero sobretodo se tomó en cuenta la relevancia teórica (Fabrigar et al., 1999). Por medio de este procedimiento se eliminó el reactivo 17.

El instrumento final, eliminando los reactivos mencionados anteriormente está conformado por 6 factores y un indicador que explican un 53.98% de la varianza, y que tienen una confiabilidad de .946

Los factores están conformados por los reactivos mostrados en la Tabla 4.

Tabla 4.
Matriz de patrón

Reactivos	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
26 Que un alumno/a "A" le pida a un/a compañero/a "B" que resuelva el examen en su lugar.	.622						
35 Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	.620						
40. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia.	.563						
41. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	.495						
34. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	.493						

31. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.	.485	
27. Intercambiar exámenes con un/a compañero/a mientras éste se está llevando a cabo.	.454	
16. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.	.387	
29. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	.376	
25. Utilizar un abstract de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.	.257	
32. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	.687	
42. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	.628	
24. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	.623	
9. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	.784	
3. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor.	.720	
33. Conversar con un/a profesor/a con la intención de obtener una mejor calificación.		-.563
39. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta.		-.562
38. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.		-.556
4. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.		-.502
15. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada.		-.481
10. Contactar a un/a profesor/a con la intención de influirlo para que cambie una calificación.		-.453
13. Inventar problemas personales para que el/la profesor/a coloque una calificación mayor.		-.378
37. Debido a una excusa falsa, retrasar la entrega de un trabajo.		-.267
7. Inventar referencias bibliográficas para un trabajo escolar.		.634
6. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar, para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar.		.622
8. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.		.339
12. Que un/a estudiante permita a un/a compañero/a mirar su examen durante su aplicación.		.722
1. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.		.720
28. Permitir a otro/a estudiante copiar respuestas durante un examen.		.635
14. Copiar la tarea de alguien más.		.596
2. Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen.		.525
23. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.		.441
18. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.		-.820
19. Memorizar las preguntas de un examen para poder revisarlas posteriormente.		-.736
5. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.		-.391
Método de extracción: factorización de eje principal.		
Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser. ^a		
a. La rotación ha convergido en 35 iteraciones.		

Los factores se nombraron de la siguiente manera (ver Tabla 5):

Tabla 5.
Confiabilidad de los Factores de Prevalencia Observada (Primera Fase)

N	Factor	Alfa	N. Reactivos
1	Deshonestidad y plagio	.867	10
2	Calificaciones a cambio de contacto sexual	.797	3
3	Utilizar copias no autorizadas de exámenes	.827	2
4	Manipulación del profesor/a	.874	8
5	Referencias deshonestas	.719	3
6	Copiar en exámenes	.868	6
7	Obtener preguntas o respuesta de exámenes	.814	3

Por lo tanto, el instrumento final mantuvo 35 reactivos.

En la Tabla 5 se reportan las frecuencias, la media y la desviación estándar de todos los reactivos aplicados independiente de si se decidió conservarlos en la escala o no

Tabla 5.
Frecuencias, Medias y DE de los comportamientos de Deshonestidad Académica

	% Lo ha visto	% No lo han visto	Media	DE
14. Copiar la tarea de alguien más.	96.20%	3.80%	4.63	1.57
17. Entregar un reporte basado en el resumen de la lectura en vez de la versión completa. (Eliminado)	93.20%	6.80%	3.62	1.35
1. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.	92.10%	7.90%	4.04	1.55
5. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.	91.40%	8.60%	3.9	1.66
12. Que un/a estudiante permita a un/a compañero/a mirar su examen durante su aplicación.	91.00%	9%	3.8	1.66

19. Memorizar las preguntas de un examen para poder revisarlas posteriormente.	88.30%	11.70%	3.8	1.78
6. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar, para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar	86.80%	13.20%	3.54	1.65
2. Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen.	86.50%	13.50%	3.42	1.59
37. Debido a una excusa falsa, retrasar la entrega de un trabajo.	85.70%	14.30%	3.59	1.72
28. Permitir a otro/a estudiante copiar respuestas durante un examen	85.30%	14.70%	3.66	1.68
8. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.	84.20%	15.80%	3.25	1.67
18. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.	77.10%	22.90%	3.16	1.75
23. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.	77.10%	22.90%	3.24	1.82
16. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela	75.90%	24.10%	2.86	1.48
29. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	75.60%	24.40%	2.82	1.48
40. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia.	74.80%	25.20%	2.87	1.55
25. Utilizar un <i>abstract</i> de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.	74.40%	25.60%	2.74	1.54
13. Inventar problemas personales para que el/la profesor/a coloque una calificación mayor.	72.90%	27.10%	2.89	1.69
33. Conversar con un/a profesor/a con la intención de obtener una mejor calificación.	69.20%	30.80%	2.75	1.67
34. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	67.30%	32.70%	2.61	1.55
31. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.	66.90%	33.10%	3.09	1.98
35. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	64.30%	35.70%	2.38	1.41
7. Inventar referencias bibliográficas para un trabajo escolar.	63.90%	36.10%	2.6	1.68
39. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la	60.20%	39.80%	2.5	1.64

finalidad de obtener una calificación más alta.				
27. Intercambiar exámenes con un/a compañero/a mientras éste se está llevando a cabo.	58.60%	41.40%	2.26	1.39
15. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada.	57.10%	42.90%	2.22	1.5
10. Contactar a un/a profesor/a con la intención de influirlo para que cambie una calificación.	56.40%	43.60%	2.31	1.53
3. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor.	56.00%	44%	2.33	1.55
41. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	54.90%	45.10%	2.1	1.36
26. Que un alumno/a "A" le pida a un/a compañero/a "B" que resuelva el examen en su lugar.	47.40%	52.60%	1.89	1.16
9. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	46.60%	53.40%	2.03	1.45
4. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	43.20%	56.80%	1.78	1.25
42. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	42.10%	57.90%	2.07	1.57
38. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.	36.10%	63.90%	1.86	1.48
21. Pagarle a alguien para que corrija los errores de ortografía y/o gramática cuando estos elementos eran muy importantes para la evaluación (Eliminado)	34.20%	65.80%	1.67	1.12
20. Pagarle a alguien para que corrija los errores de ortografía y/o gramática cuando estos elementos repercutían poco en la calificación (Eliminado)	33.10%	66.90%	1.61	1.12
11. Extraer páginas de un documento original para evitar que los demás alumnos/as puedan utilizarlo.(Eliminado)	32.30%	67.70%	1.69	1.26
22. Fingir resolver un examen, pero evitar entregárselo al profesor/a, esto con la finalidad de obtener una copia del examen. (Eliminado)	28.20%	71.80%	1.62	1.2
24. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	21.80%	78.20%	1.45	1.07
32. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto	21.40%	78.60%	1.45	1.11

sexual a cambio de una calificación.				
36. Arrancar páginas de libros de la biblioteca de la universidad. (Eliminado)	21.40%	78.60%	1.45	1.03
30. Tomar material de la biblioteca sin realizar el trámite de préstamo. (Eliminado)	19.20%	80.80%	1.38	0.95

Análisis y Resultados de la pregunta abierta (Nuevos comportamientos)

En total se aplicaron 266 cuestionarios, de los cuales 106 tuvieron respuestas cualitativas válidas, las cuáles fueron transcritas, y analizadas utilizando Atlas.ti 7. Las respuestas que mencionaban comportamientos similares fueron agrupadas bajo un mismo código, a este procedimiento se le llama codificación abierta. Con la codificación abierta se obtuvieron 44 códigos de comportamientos que probablemente podrían ser de Deshonestidad Académica, y que no estaban incluidos en el cuestionario de Ferrell y Daniel (1995). Posteriormente se compararon estos 44 códigos, con la definición de deshonestidad académica, y con el código ético de la UNAM (2015), para constatar cuáles de estos cumplían con los requisitos propuestos por la definición de deshonestidad académica usada en este proyecto, y por lo tanto podían ser considerados Deshonestidad Académica, e incluidos en la segunda fase. Este proceso de agrupación y eliminación, de comportamientos está basado en Gibbs (2007) y Boeijs (2010).

En otras palabras, para que un comportamiento fuera considerado deshonestidad académica tenía que cumplir el primero de los siguientes criterios, y además cumplir el segundo y/o tercer criterio:

1. La conducta tiene que infringir un principio ético mencionado en el código ético de la institución educativa. Para esta investigación se utilizó el código ético de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2015)
2. La acción tiene que dar al estudiante que la realiza una ventaja injusta sobre otros estudiantes,
3. Y/o el comportamiento tiene que reducir la calidad de las inferencias sobre el rendimiento del estudiante, las cuales estén basadas en el resultado de la tarea en la que se fue deshonesto

En la Tabla 6 se presentan los reactivos propuestos en esta primera fase junto con las referencias en donde se mencionan cada uno de estos comportamientos. La finalidad de esta tabla es la de contrastar cuántos comportamientos encontrados por medio de las preguntas abiertas efectivamente no han sido mencionados en la literatura revisada. Asimismo cabe resaltar que todos estos reactivos son de comportamientos realizados por los alumnos que van en contra de uno o más de los principios éticos mencionados en el código de ética de la UNAM (2015), además pueden dar una ventaja injusta al estudiante, y/o reducir la exactitud de las inferencias del desempeño del alumno con base en esa tarea.

Tabla 6.

Búsqueda en la literatura revisada por comportamientos "nuevos"

Comportamiento	Referencias pasadas que mencionan este comportamiento
1. Indicar al profesor/a que se participó en clase sin haberlo hecho.	
2. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.	Ferrell y Daniel, 1995 (primer boceto del instrumento); Alleyine y Phillips (2011); Pratt y McLaughlin, (1989); Vaamonde y Omar (2008)
3. Dar dinero al profesor/a para cambiar alguna calificación.	
4. Amenazar a un profesor con la finalidad de que mejore la calificación.	
5. Ofrecer al profesor presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación.	
6. Hacerse amigo del profesor para mejorar la evaluación.	Vaamonde y Omar (2008)
7. Conocer a alguien que tenga acceso a las calificaciones, y que las cambie en favor de algún estudiante.	Ling Meng et al., (2014)
8. En un trabajo para entregar, evitar adjuntar el archivo en un correo electrónico, para que el	

profesor piense que el archivo está ausente por un error, y por lo tanto permita enviar el trabajo más tarde.

9. Inscribirse en una materia para "apartar lugar" para un compañero/a, y darse de baja de dicha materia cuando el otro alumno/a se desea inscribir.
10. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados. Vaamonde y Omar (2008)
11. Inventar los datos de una investigación para obtener una mejor calificación. Brimble y Stevenson-Clarke (2005); Cochran et al. (1999); Coren (2011); Ferrell y Daniel (1995, primer boceto); Jordan, (2001); Mcfarlane, et al., (2014); O'Rourke, et al. (2010);

Vaamonde y Omar (2008); Vera (2016);

Yardley, et al. (2009)
12. Pedirle a alguien te pase lista. Vaamonde y Omar (2008)
13. Pasar lista por un compañero/a ausente. Vaamonde y Omar (2008)
14. Compartir en redes sociales preguntas de un examen.
15. Compartir en redes sociales respuestas de un examen.
16. Presentar como propio el trabajo de algún alumno que ya cursó la materia. McCabe, et al. (2012); Peled, Eshet y Grinautsky, (2013)
17. Copiar de un trabajo de algún/a compañero/a que ya haya cursado la materia. McCabe, et al. (2012); Brimble y Stevenson-Clarke (2005)
18. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas. Ayala Gaytan y Quintanilla Dominguez (2014); Díaz Castellanos et al. (2015)
19. Revisar algún texto para obtener las respuestas, durante la aplicación de un examen. Bretag et al., (2014); McCabe, et al. (2012); Peled, et al. (2013); Stone, Kisamore, Jahawar y Bolin (2014)
20. Utilizar cualquier dispositivo electrónico para Davis, et al. (1992); Passow, et. al. (2006)

mejorar tu desempeño en un examen.	McCabe, et al. (2012); Peled, et al. (2013); Alleyne y Phillips (2011); Stone, et al. (2014);
21. Tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros/as.	Brimble y Stevenson- Clarke (2005); Díaz Castellanos, et al. (2015); Passow, et. al. (2006); Peled, et al. (2013)
22. Evitar cooperar en un trabajo en equipo.	Bretag, et al. (2014)
23. Utilizar una excusa para justificar haber faltado a clase.	Díaz Castellanos et al. (2015); Ferrell y Daniel, (1995); Peled, et al. (2013); Pratt y McLaughlin, (1989); Vaamonde y Omar (2008);
24. Sin autorización del profesor, usar el mismo trabajo para dos materias distintas.	Bretag et al. (2014); Peled, et al. (2013)
25. Tomar todos los ejemplares de un libro de la biblioteca necesario para una materia.	Ferrell y Daniel (1995, primer boceto del instrumento) Passow, et al. (2006); Owunwanne, et al. (2010)
26. Tomar un examen, corregir las respuestas sin que el profesor/a se dé cuenta, y reclamar una mejor calificación.	
27. Obtener constancias académicas a cambio de dinero.	Diez-Martínez (2015)
28. Incluirse en partidos estudiantiles para obtener favores académicos.	
29. Esconder libros en la biblioteca para ser la única persona que puede utilizarlo.	Brimble y Stevenson- Clarke (2005)
30. Hacer cumplidos a los profesores/as para mejorar la calificación.	
31. Con ayuda del grupo hacer creer al profesor/a que la fecha de entrega es distinta a la real.	Coren, 2011; Diez-Martínez (2015)
32. Falsificar la firma de algún académico/a.	Diez-Martínez (2015)

Como se puede observar, 11 de los comportamientos mencionados en este artículo no son mencionados en la literatura revisada. Los reactivos de Ferrell y Daniel (1995) que no fueron eliminados por los análisis psicométricos (explicados en la sección de resultados cuantitativos), y aquellos nuevos comportamientos de Deshonestidad Académica que

fueron se encontraron en esta primera fase fueron incluidos en un instrumento, el cuál puede verse en la segunda fase de este proyecto.

Discusión

Los resultados de esta primera fase muestran una alta prevalencia de la deshonestidad académica (por ej. Generaux & Mcleod, 1995; Honz et al., 2010; Owunwane et al., 2010), asimismo se observan 31 comportamientos no mencionados por Ferrell y Daniel (1995) y 11 comportamientos no reportados en la literatura revisada.

Asimismo, como puede observarse la estructura factorial del instrumento es distinta a la mencionada por Ferrell y Daniel (1995); en el instrumento original los reactivos se agruparon en cinco factores; 1) Hacer trampa en exámenes y tareas, 2) Uso inapropiado de recursos, 3) Cuasi deshonestidad académica, o Deshonestidad académica poco clara 4) Manipulación sutil y 5) Manipulación fuerte, mientras que en esta adaptación los datos se agruparon en siete factores:

- 1) Deshonestidad y plagio
- 2) Contacto sexual con el profesor para mejorar las evaluaciones
- 3) Utilizar copias no autorizadas de exámenes
- 4) Manipulación del profesor/a
- 5) Utilizar referencias deshonestas
- 6) Copiar en exámenes
- 7) Obtener preguntas o respuesta de exámenes por medio de personas

Los factores obtenidos en este análisis son diferentes a los originales de Ferrell y Daniel (1995). Aunque una distinta agrupación factorial era muy probable debido a que en el cuestionario de 1995 se investigaron los comportamientos que había realizado el participante, mientras que en esta fase del estudio se preguntó por los comportamientos que habían sido observados directamente. Esto se basa en la idea de que los estudiantes evalúan de manera distinta las acciones deshonestas propias en comparación de los actos de engaño escolar hechos por sus compañeros (Molnar, Klerke & Chongwatpol 2008)

Otra probable explicación para los distintos factores es que anteriormente se han encontrado diferencias por países en cuanto a la deshonestidad académica (Chudzicka-Czupala, et al., 2015; Magnus et al., 2002; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016; Yekta et

al., 2014), por lo que es probable que las diferencias por países sea una de las razones por las que la estructura factorial de esta adaptación es distinta a la de Ferrell y Daniel (1995).

De la misma manera, estas diferencias también pueden deberse a que la deshonestidad académica es algo que ha sucedido durante muchos años (McCabe et al. 2001), pero a su vez los comportamientos deshonestos han ido cambiando conforme al tiempo. Esto puede observarse por medio de los nuevos comportamientos señalados por los participantes, en los cuales se menciona la utilización de dispositivos móviles y el intercambio de información académica por medio de redes sociales; conductas que casi no han sido mencionadas por la literatura revisada.

En cuanto a las conductas deshonestas cabe resaltar que algunos de estos comportamientos no han sido reportados previamente, como por ejemplo el "evitar adjuntar el archivo a un correo electrónico para que el profesor crea que el archivo está ausente por error, y por lo tanto permita enviarlo más tarde." De igual manera, los comportamientos "14. Compartir preguntas de un examen a través de las redes sociales" y "15. Compartir las respuestas de un examen a través de las redes sociales" no han sido mencionados explícitamente en la literatura revisada. Aunque Brimble y Stevenson-Clarke (2005) y Díaz Castellanos et al. (2015) mencionan que los estudiantes llegan a usar sus celulares durante los exámenes para ser deshonestos. Por lo tanto, es probable que estos comportamientos hayan sido mencionados indirectamente en la investigación pasada, es decir, puede ser que cuando los estudiantes usan sus teléfonos en el examen además de buscar en internet las respuestas, estén usando las redes sociales para comunicar y/o conseguir las respuestas de un examen.

De un modo similar, el comportamiento de tomar fotos en el examen y de usar dispositivos electrónicos para obtener las respuestas, también son poco mencionados en la literatura revisada (con la excepción de Garavalia, Olson, Russell y Christensen, 2006). De igual manera puede ser que la literatura mencione comportamientos similares de un modo indirecto; es decir que no se mencionen estos comportamientos en específico pero que se mencionen algunos muy similares; después de todo, de acuerdo con Díaz Castellanos et al., (2015) los estudiantes utilizan sus teléfonos celulares y el internet para copiar y plagiar.

Aunque también hay comportamientos mencionados que no requieren de la tecnología. Por ejemplo los comportamientos de "1. Indicar al profesor/a que se participó en clase sin haberlo hecho.", "5. Ofrecer al profesor presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación", y "30 Hacer cumplidos a los profesores/as para mejorar la calificación." son similares a los comportamientos de manipulación sutil y manipulación fuerte mencionados por Ferrell y Daniel (1995), así que es probable que comportamientos similares también hayan sido mencionados indirectamente en la literatura.

Debido a estos resultados, se recomienda que futuras investigaciones tomen en cuenta los comportamientos mencionados por los participantes en la pregunta abierta, ya que si estos comportamientos tienen una alta prevalencia puede ser que tengan repercusiones importantes en la academia.

Asimismo, es probable que algunos de los "nuevos" comportamientos reportados en esta fase puedan encontrarse en literatura no revisada en esta tesis, pero también es probable que no sean investigados tan comúnmente como otros comportamientos deshonestos (como el plagio). Por esta razón, es importante que futuros estudios tomen en cuenta los comportamientos deshonestos nuevos, y también los comportamientos poco frecuentes.

La alta prevalencia de deshonestidad académica encontrada en los estudiantes de esta universidad también debe de ser tomada en cuenta, ya que es probable que haya prevalencia similar en otras universidades mexicanas y/o latino americanas. Esta alta prevalencia es similar a la reportada en estudios previos (por ej: Honz, et al., 2010) y por lo tanto es probable que lleve a desconfianza en las instituciones académicas (Sattler, et al., 2013), comportamientos laborales deshonestos (Nonis & Owens, 2001) y corrupción en general (Magnus, et al., 2002). De igual manera, la relación entre la deshonestidad académica y la corrupción en general puede ser de particular interés para México, un país con un problema de corrupción importante (Ayala Gaytán & Quintanilla Dominguez, 2014).

Estos resultados dejan claro que se requiere más investigación acerca de la prevalencia de la deshonestidad académica en México y Latinoamérica, pero sobre todo para encontrar nuevos comportamientos deshonestos que no están reportados en la literatura.

Conclusión

En conclusión parece que hay una alta prevalencia de comportamientos deshonestos en la Universidad donde se aplicaron los cuestionarios. De igual manera parece que han

emergido nuevos comportamientos de deshonestidad académica, y estos nuevos comportamientos sugieren que las conductas de deshonestidad académica están bajo constante transformación, y mientras algunos comportamientos surgen, otros dejan de hacerse.

Segunda Fase: Frecuencia y Gravedad de la deshonestidad académica

Justificación:

La finalidad de la primera fase era la de encontrar comportamientos de deshonestidad académica que fueran poco reportados o no hubieran sido reportados en la literatura para que esta investigación tomara en cuenta los probables nuevos comportamientos de deshonestidad académica. Ahora que se conocen estos nuevos comportamientos no mencionados en la literatura se necesita conocer su prevalencia y su gravedad con la finalidad de entender mejor estos nuevos comportamientos y de elegir aquellos comportamientos más relevantes para estudiar en la siguiente fase. En esta fase, además de medirse la prevalencia de los comportamientos deshonestos reportados en la fase anterior también se midió la gravedad. Se mide la gravedad debido a que se ha encontrado que la percepción de gravedad de la deshonestidad académica puede repercutir de manera importante en la prevalencia, es decir si un estudiante considera que es muy grave realizar algún acto de deshonestidad académica, es menos probable que lo haga. Esta relación inversa ha sido reportada por algunos estudios (Baaya Martin Saana et al., 2016; Murdock & Stephens, 2006; Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus, Silva, 2008; Yardley et al. 2009), sin embargo hasta ahora hay poca literatura que haya estudiado explícitamente esta relación (por ej.: Stone, et al., 2014).

Preguntas de investigación

Debido a lo explicado en la justificación y a los hallazgos de la primera fase, para la segunda fase se plantearon las siguientes preguntas de investigación ¿Qué tan prevalentes son los comportamientos originales de Ferrell y Daniel (1995) y los nuevos comportamientos en una muestra mexicana? ¿Cómo es la relación entre las variables de frecuencia y gravedad percibida de la deshonestidad académica? ¿Cuál es la estructura factorial de los instrumentos de gravedad y frecuencia de esta fase?, y de acuerdo a estos análisis ¿Qué comportamientos deben de estudiarse en el modelo del comportamiento planeado en la siguiente fase?

Por lo tanto, los objetivos de esta segunda fase son los siguientes:

1. Identificar la frecuencia y la gravedad de la deshonestidad académica en una muestra mexicana

2. Describir la relación entre la frecuencia y la gravedad de la deshonestidad académica en México
3. Identificar la estructura factorial de los instrumentos de gravedad y frecuencia
4. Con base en estos análisis seleccionar los comportamientos estudiados en la tercera fase

Método

Participantes

El cuestionario en papel y electrónico fue aplicado en total a 376 (41.8% hombres) estudiantes universitarios de licenciatura (Media edad: 21.26 DE: 3.125), de las cuales 94 aplicaciones fueron en papel, y 282 en formato electrónico. De los 376 participantes 31% pertenecía al Área I (Ciencias Físico Matemáticas), 23.7% al Área II (Ciencias biológicas y de la salud), 26.3% al Área III (Ciencias Sociales), y 18.9% al Área IV (Humanidades y Artes)

Instrumento

El instrumento que resultó de la fase anterior estaba conformado por 35 de los 42 reactivos originales de Ferrell y Daniel (1995) y por 32 comportamientos que no estaban incluidos en el cuestionario original de la primera fase. No obstante, este cuestionario fue modificado por medio del piloteo realizado como parte de la segunda fase de este proyecto.

Estudio Piloto

El instrumento aplicado en la segunda fase fue piloteado en estudiantes universitarios antes de que fuera aplicado a la totalidad de la muestra. En específico se realizaron 40 aplicaciones en 4 sesiones de 10 personas cada una. En estas aplicaciones se les pidió a los participantes mencionar cualquier problema, o confusión que tuviera con cualquier reactivo y/o con el modo de responder del instrumento. Durante este proceso también se consultó a seis expertos en construcción de instrumentos, y con base en esta información se mejoraron diversas cuestiones en el instrumento.

El cuestionario propuesto tuvo varias modificaciones durante este piloteo enumeradas a continuación:

1. El reactivo 61 ("61. Tomar un examen, corregir las respuestas sin que el profesor/a se dé cuenta, y reclamar una mejor calificación.") se consideró muy similar al reactivo 4 ("4. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.") por lo que se eliminó el reactivo 61.
2. El reactivo 65 " Hacer cumplidos a los profesores/as para mejorar la calificación." es muy similar al reactivo 17. "Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta." Por esta razón se eliminó el reactivo 65.
3. Debido a una segunda revisión de los comportamientos deshonestos se decidió quitar el comportamiento del reactivo 34. "34. Memorizar las preguntas de un examen para poder revisarlas posteriormente." y se decidió que este comportamiento no se podía considerar deshonestidad académica bajo la definición utilizada en este proyecto. Por esta razón se eliminó este comportamiento.
4. Por último un participante sugirió un nuevo comportamiento, el de "Recibir constancias sin asistir al curso"; el cuál fue agregado como el último reactivo (65) del instrumento.

En total se eliminaron 3 reactivos y se agregó un comportamiento, dejando la versión final del instrumento de la fase dos con 65 reactivos 34 reactivos originales de Ferrell y Daniel (1995) y 31 comportamientos encontrados en la primera fase y el piloteo de la segunda fase. Las instrucciones del instrumento fueron las mismas que en la primera fase.

Se debe aclarar que los participantes respondieron tanto el instrumento de frecuencia como el instrumento de gravedad. En el instrumento de frecuencia se midió la prevalencia de 65 comportamientos de deshonestidad académica utilizando una escala tipo Likert de 7 opciones de respuesta. De igual manera, en el instrumento de gravedad se midió la gravedad estimada para cada uno de los comportamientos deshonestos, esto se realizó pidiendo a los participantes que escribieran un número del 1 al 10, en donde 10 era el puntaje máximo de gravedad que podía tener un comportamiento engañoso.

Además de la aplicación de papel y lápiz en esta fase, también se realizó una aplicación electrónica por medio de grupos de Facebook conformados por estudiantes universitarios de distintas facultades de una universidad pública mexicana. Este instrumento electrónico incluye las mismas preguntas que el cuestionario de papel y lápiz, pero se modificó el modo de responder acerca de la gravedad percibida, en donde se utilizó un diferencial semántico del 1 al 10. El instrumento electrónico puede observarse en el siguiente vínculo.

<https://goo.gl/forms/xpTk1lolAADXGSPo2>

Procedimiento para los cuestionarios en papel:

1. Las aplicaciones en papel y lápiz fueron realizadas en áreas públicas de una universidad mexicana.
2. El aplicador se presentó y preguntó a cada uno de los alumnos si eran estudiantes de esa universidad, y si deseaban ayudar con una encuesta.
3. Si algún individuo preguntaba acerca del tema de la encuesta se le mencionaba que era sobre comportamientos deshonestos de los estudiantes.
4. Si el/la estudiante accedía a contestar la encuesta se le entregaba el cuestionario que incluía los instrumentos de frecuencia y el de gravedad.
5. Tanto en la presentación del instrumento, como en las instrucciones escritas se recalca que la honestidad en las respuestas es necesaria.
6. Asimismo se mencionaba que las respuestas son anónimas para disminuir la deseabilidad social.

Procedimiento para los cuestionarios electrónicos

1. Se realizó una publicación en distintos grupos de Facebook utilizados por la comunidad estudiantil de la UNAM.
2. En esta publicación el investigador se presentaba, mencionaba que el cuestionario era para fines de investigación, y pedía el apoyo de la comunidad estudiantil de grado licenciatura de la UNAM.
3. En esta misma publicación se presentaba un vínculo que llevaba a los participantes al cuestionario electrónico.
4. Se utilizaron las mismas instrucciones escritas que en la versión de papel.

Una vez que se tuvieron los datos se realizaron los siguientes análisis

Análisis Estadísticos

Recordemos que la segunda fase tiene los siguientes objetivos: 1) Identificar la prevalencia de los comportamientos deshonestos en una muestra mexicana 2) Describir la relación de la frecuencia y la gravedad en una muestra de estudiantes mexicanos. 3) Identificar la estructura factorial de los instrumentos de gravedad y frecuencia 4) Elegir con base en los análisis factoriales exploratorios de las escalas de frecuencia y gravedad los reactivos que serán preguntados en la siguiente fase. Para identificar la prevalencia se calcularon las frecuencias, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos. Esto con la finalidad de identificar qué comportamientos deshonestos son más prevalentes, y cuáles más graves, lo cual puede resultar útil para las futuras investigaciones en deshonestidad académica en México.

Para estudiar la relación entre la deshonestidad académica y la gravedad percibida (segundo objetivo) se calculó la media y la desviación estándar de cada uno de los reactivos, para posteriormente utilizar las medias para un análisis de correlaciones de Pearson, esto con la finalidad de comprobar la dirección y la magnitud de la relación entre la prevalencia y la gravedad de cada comportamiento.

Asimismo, con la finalidad de conocer las propiedades psicométricas de los instrumentos se realizó un análisis factorial exploratorio para ambas escalas (como recomienda Vázquez Molina, 2013). El procedimiento para el análisis factorial exploratorio está basado en Fabrigar et al., (1999); Schmitt, (2011); Yong y Pearce (2013). Cabe resaltar que en esta fase se midió tanto la frecuencia como la gravedad, y se hicieron los análisis para cada una de las escalas por separado, es decir los análisis se realizaron en una ocasión para la escala de frecuencia, y en otra ocasión para la escala de gravedad.

Para empezar el análisis factorial, como primer paso se calculó la curtosis y el sesgo de cada uno de los reactivos. Esto con la finalidad de eliminar aquellos reactivos que se considerara que tuvieran valores extremos. De acuerdo al autor Vázquez Molina (2013), los valores del sesgo no deben de ser superiores a tres y los de curtosis no deben de ser superiores a 10.

Como segundo paso, una vez que se eliminaron del análisis los reactivos con sesgo superior a tres y/o curtosis superior a 10, se sumaron los reactivos para obtener el puntaje total. Utilizando este puntaje total se dividió a la muestra en dos segmentos, los puntajes debajo del primer cuartil (25% inferior), y los puntajes superiores al tercer cuartil (25% superior). Posteriormente, utilizando una prueba t se comparó el puntaje total (la suma de los reactivos restantes) de los puntajes antes del primer cuartil y después del tercer cuartil. Esto se hizo con la finalidad de eliminar cualquier reactivo que no fuera capaz de discriminar entre el 25% inferior y el 25% superior.

Como tercer paso se calculó el Alfa de Cronbach de los reactivos restantes. Para este procedimiento se buscó eliminar cualquier reactivo que tuviera una correlación baja con los demás reactivos y/o que incrementara el valor del Alfa cuando fuera eliminado.

Como cuarto paso se realizó un análisis factorial exploratorio con los reactivos restantes. Para este análisis se utilizó el método de extracción de factorización de ejes principales con rotación Oblimin. Cuando cualquier reactivo tenía un peso factorial menor a .40 o una carga factorial similar en dos o más factores el reactivo era eliminado. Los reactivos fueron eliminados uno por uno para evitar eliminar cualquier reactivo que pudiera ser de utilidad posteriormente.

Una vez que se tuvieron los comportamientos no eliminados por el análisis factorial se seleccionaron los comportamientos de cada escala que serían estudiados en la siguiente fase por medio de los siguientes criterios:

Criterios para la selección de los reactivos de frecuencia:

1. Se buscó escoger un comportamiento de cada una de las dimensiones resultantes del análisis factorial de **frecuencia**. Esto con la finalidad de que cada una de las dimensiones del constructo estuvieran representadas en la siguiente fase.
2. El reactivo tiene que tener una prevalencia superior a la mediana de la muestra 29.30%. Se utilizó la mediana para elegir únicamente los porcentajes que estuvieran en la mitad superior de los porcentajes de **frecuencia**.

3. El reactivo tiene que tener una gravedad superior a la mediana de la muestra que es 7.72. Se utilizó la mediana para elegir únicamente los porcentajes que estuvieran en la mitad superior de los porcentajes de gravedad.
4. Cuando había más de un reactivo que cumplía los criterios, se seleccionó aquel con una mayor **frecuencia**
5. Cuando había reactivos con una frecuencia igual o muy similar, se tomaba aquel con una media de gravedad mayor
6. Si ningún reactivo cumplía los requisitos no se tomaba ningún reactivo

Criterios para la selección de reactivos de gravedad:

1. Se buscó escoger un comportamiento de cada una de las dimensiones resultantes del análisis factorial de **gravedad**. Esto con la finalidad de que cada una de las dimensiones del constructo estuvieran representadas en la siguiente fase.
2. El reactivo tiene que tener una prevalencia superior a la mediana de la muestra 29.30%. Se utilizó la mediana para elegir únicamente los porcentajes que estuvieran en la mitad superior de los porcentajes de **gravedad**.
3. El reactivo tiene que tener una gravedad superior a la mediana de la muestra que es 7.72. Se utilizó la mediana para elegir únicamente los porcentajes que estuvieran en la mitad superior de los porcentajes de gravedad.
4. Cuando había más de un reactivo que cumplía los criterios se seleccionó aquel con una media de **gravedad** mayor.
5. Cuando había reactivos con una frecuencia igual o muy similar se tomaba aquel con una frecuencia mayor.
6. Si ningún reactivo cumplía los requisitos no se tomaba ningún reactivo.

Resultados

Descriptivos Frecuencia y Gravedad de los comportamientos deshonestos

En el cuestionario se preguntó por la frecuencia y gravedad de las 65 conductas de deshonestidad académica con la finalidad de identificar la prevalencia de comportamientos deshonestos en una muestra mexicana. Se debe considerar que de estas 65 conductas; 34 (de 42 originales) fueron mencionadas por Ferrell y Daniel (1995);

mientras que 31 fueron reportados por los participantes en la primera fase del estudio, y un comportamiento más fue encontrado durante el piloteo.

Los comportamientos de deshonestidad académica fueron muy frecuentes, en donde los 3 comportamientos más comunes fueron realizados por más del 75% de la muestra. De la misma manera, los nueve comportamientos más frecuentes tienen una frecuencia reportada alrededor de 60%. Cabe resaltar que muchos de estos comportamientos a pesar de haber sido realizados por un porcentaje alto de los participantes estos no suelen ser muy comunes, esto es fácilmente observable por medio de las bajas medias de la escala Likert de siete opciones de respuesta. Por otra parte, las diez conductas de engaño escolar menos comunes fueron realizadas por aproximadamente el 5% de la muestra. En estas conductas se incluyen conductas como realizar sobornos, el contacto sexual con el profesor/a, amenazas al personal académico entre otras.

La lista de frecuencia de todos los comportamientos, con el promedio de frecuencia reportada y de gravedad puede verse en la Tabla 7.

Tabla 7. Frecuencia y gravedad de los reactivos de deshonestidad académica

		Alumnos que lo han realizado	Frecuencia DA		Gravedad DA	
			Media	DE	Media	DE
1	30. Copiar la tarea de alguien más.	79.800%	2.689	1.280	6.581	2.452
2	27. Durante la aplicación de la prueba, permitir que otro estudiante mire tu examen.	77.900%	2.729	1.425	7.045	2.356
3	29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplicación de un examen.	77.900%	2.622	1.261	7.289	2.206
4	57. Utilizar una excusa para justificar haber faltado a clase.	67.000%	2.380	1.321	6.619	2.474
5	23. Dar una excusa falsa, retrasar la entrega de un trabajo.	64.400%	2.226	1.247	7.101	2.411
6	34. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.	63.300%	2.314	1.337	6.664	2.569
7	10. Utilizar un "abstract" de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.	62.500%	2.290	1.328	6.813	2.328

8	28. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.	62.000%	2.112	1.144	7.723	2.157
9	6. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.	60.400%	2.301	1.424	6.401	2.537
10	63. Con ayuda del grupo hacer creer al profesor/a que la fecha de entrega es distinta a la real.	57.200%	2.069	1.193	6.800	2.441
11	25. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar.	55.100%	2.019	1.207	7.167	2.404
12	32. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.	54.500%	2.101	1.298	6.896	2.601
13	47. Pasar lista por un compañero/a ausente.	52.900%	2.154	1.386	6.034	2.817
14	46. Pedirle a alguien te pase lista.	52.700%	2.198	1.455	5.976	2.782
15	33. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.	52.100%	2.035	1.267	6.622	2.630
16	31. Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen.	49.500%	1.878	1.127	7.372	2.500
17	9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	49.200%	1.928	1.221	8.164	2.141
18	52. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas.	46.500%	1.811	1.097	8.066	2.079
19	8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.	45.700%	1.899	1.170	6.643	2.474
20	26. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.	45.500%	1.816	1.175	8.228	2.092
21	56. Evitar cooperar en un trabajo en equipo.	45.500%	1.766	1.094	7.769	2.329
22	3. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia.	44.400%	1.755	1.137	7.430	5.333
23	5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	41.500%	1.649	.937	8.154	1.975
24	36. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.	41.500%	1.830	1.313	6.941	2.476
25	24. Inventar referencias bibliográficas para un trabajo escolar.	41.200%	1.691	.996	7.313	2.423
26	15. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a	40.400%	1.699	1.031	8.162	2.081
27	16. Conversar con un/a profesor/a con la intención de	38.800%	1.673	1.046	6.646	2.600

	obtener una mejor calificación.					
28	44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.	37.500%	1.577	.932	8.159	2.155
29	53. Sin autorización del profesor, revisar algún texto para obtener las respuestas, durante la aplicación de un examen.	35.600%	1.595	.977	8.069	2.055
30	54. Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen.	34.800%	1.582	.962	7.913	2.294
31	58. Sin autorización del profesor/a, usar el mismo trabajo para dos materias distintas.	34.000%	1.656	1.081	5.654	2.980
32	14. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	31.900%	1.585	1.011	8.595	1.947
33	59. Realizar el préstamo del único ejemplar de un libro de la biblioteca necesario para una materia.	29.300%	1.688	1.280	5.800	3.182
34	51. Copiar de un trabajo de algún/a compañero/a que ya haya cursado la materia.	27.900%	1.441	.833	7.736	2.147
35	62. Esconder libros en la biblioteca para ser la única persona que puede utilizarlo.	26.300%	1.521	1.055	7.691	2.487
36	45. Inventar los datos de una investigación para obtener una mejor calificación.	26.100%	1.361	.694	8.329	1.995
37	55. Tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros/as.	22.300%	1.359	.777	8.045	2.232
38	22. Inventar problemas personales para que el/la profesor/a coloque una calificación mayor.	21.800%	1.362	.817	8.005	2.175
39	35. Indicar al profesor/a que se participó en clase sin haberlo hecho.	19.700%	1.298	.701	6.563	2.612
40	2. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	18.400%	1.311	.843	8.316	5.136
41	7. Intercambiar exámenes con un/a compañero/a mientras éste se está llevando a cabo.	18.400%	1.293	.730	8.178	2.138
42	48. Compartir en redes sociales preguntas de un examen.	16.200%	1.329	.881	7.401	2.519
43	40. Hacerse amigo del profesor/a para mejorar la evaluación.	15.400%	1.255	.707	7.848	2.336
44	17. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta.	14.400%	1.221	.638	6.885	2.658
45	50. Presentar como propio el trabajo de algún alumno que ya cursó la materia.	13.300%	1.191	.551	8.321	1.994

46	4. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	12.500%	1.184	.580	8.712	1.895
47	21. Tener contacto con un/a profesor/a por cualquier medio, con la intención de influirlo para que cambie una calificación.	12.500%	1.154	.441	7.441	2.541
48	42. En un trabajo para entregar, evitar adjuntar el archivo en un correo electrónico, para que el profesor piense que el archivo está ausente por un error, y por lo tanto permita enviar el trabajo más tarde.	12.200%	1.202	.608	7.744	2.142
49	43. Inscribirse en una materia para "apartar lugar" para un compañero/a, y darse de baja de dicha materia cuando el otro alumno/a se desea inscribir.	12.000%	1.218	.693	6.619	2.998
50	49. Compartir en redes sociales respuestas de un examen.	11.400%	1.231	.756	7.630	2.437
51	20. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada.	7.400%	1.106	.437	7.281	2.698
52	65. Recibir constancias sin asistir al curso	7.400%	1.101	.393	8.452	1.950
53	41. Pedirle a alguien que tenga acceso a las calificaciones, que las cambie en favor de algún estudiante.	6.100%	1.077	.337	9.226	1.483
54	1. Que un compañero/a resuelva tu examen en tu lugar	5.600%	1.090	.534	8.978	5.047
55	19. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	4.300%	1.061	.308	7.356	2.581
56	64. Falsificar la firma de algún académico/a.	4.300%	1.079	.424	9.343	1.490
57	12. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	4.000%	1.077	.469	9.202	1.649
58	37. Dar dinero al profesor/a para cambiar alguna calificación.	2.700%	1.032	.204	9.388	1.398
59	18. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.	2.400%	1.059	.446	6.833	2.738
60	60. Obtener constancias académicas a cambio de dinero.	2.400%	1.039	.351	8.688	2.128
61	61. Incluirse en partidos estudiantiles para obtener favores académicos.	1.900%	1.042	.417	8.016	2.303
62	11. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	0.800%	1.008	.089	9.478	1.400
63	38. Amenazar a un profesor/a con la finalidad de que mejore la calificación.	0.800%	1.011	.126	9.763	1.011

64	39. Ofrecer al profesor/a presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación.	0.500%	1.005	.072	9.047	1.733
65	13. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	0.300%	1.003	.051	9.574	1.318

Correlaciones entre la frecuencia y la gravedad

Con la finalidad de explorar la relación de la frecuencia y la gravedad se correlacionaron las variables de frecuencia y gravedad. Los coeficientes de correlación pueden verse en la Tabla 8.

Tabla 8. Correlación Frecuencia y Gravedad

Reactivo	Correlación entre gravedad y frecuencia	Media Frecuencia	Media Gravedad
27. Durante la aplicación de la prueba, permitir que otro estudiante mire tu examen.	-0.393**	2.729	7.045
29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplicación de un examen.	-0.389**	2.622	7.289
6. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.	-0.377**	2.301	6.401
44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.	-0.37**	1.577	8.159
41. Pedirle a alguien que tenga acceso a las calificaciones, que las cambie en favor de algún estudiante.	-0.359**	1.077	9.226
4. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	-0.357**	1.184	8.712
8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.	-0.354**	1.899	6.643
34. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.	-0.325**	2.314	6.664
32. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.	-0.321**	2.101	6.896
16. Conversar con un/a profesor/a con la intención de obtener una mejor calificación.	-0.32**	1.673	6.646
9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio	-0.307**	1.928	8.164

sin dar crédito al autor original.			
30. Copiar la tarea de alguien más.	-0.3**	2.689	6.581
40. Hacerse amigo del profesor/a para mejorar la evaluación.	-0.295**	1.255	7.848
59. Realizar el préstamo del único ejemplar de un libro de la biblioteca necesario para una materia.	-0.283**	1.688	5.800
12. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	-0.282**	1.077	9.202
7. Intercambiar exámenes con un/a compañero/a mientras éste se está llevando a cabo.	-0.279**	1.293	8.178
26. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.	-0.278**	1.816	8.228
28. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.	-0.278**	2.112	7.723
43. Inscribirse en una materia para "apartar lugar" para un compañero/a, y darse de baja de dicha materia cuando el otro alumno/a se desea inscribir.	-0.278**	1.218	6.619
56. Evitar cooperar en un trabajo en equipo.	-0.275**	1.766	7.769
33. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.	-0.268**	2.035	6.622
36. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.	-0.264**	1.830	6.941
15. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a	-0.259**	1.699	8.162
31. Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen.	-0.259**	1.878	7.372
58. Sin autorización del profesor/a, usar el mismo trabajo para dos materias distintas.	-0.254**	1.656	5.654
10. Utilizar un "abstract" de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.	-0.252**	2.290	6.813
52. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas.	-0.252**	1.811	8.066
25. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar.	-0.243**	2.019	7.167
23. Dar una excusa falsa, retrasar la entrega de un trabajo.	-0.242**	2.226	7.101
14. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	-0.241**	1.585	8.595
45. Inventar los datos de una investigación para obtener una	-0.238**	1.361	8.329

mejor calificación.			
21. Tener contacto con un/a profesor/a por cualquier medio, con la intención de influirlo para que cambie una calificación.	-0.232**	1.154	7.441
24. Inventar referencias bibliográficas para un trabajo escolar.	-0.219**	1.691	7.313
50. Presentar como propio el trabajo de algún alumno que ya cursó la materia.	-0.216**	1.191	8.321
54. Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen.	-0.213**	1.582	7.913
5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	-0.211**	1.649	8.154
48. Compartir en redes sociales preguntas de un examen.	-0.208**	1.329	7.401
46. Pedirle a alguien te pase lista.	-0.207**	2.198	5.976
51. Copiar de un trabajo de algún/a compañero/a que ya haya cursado la materia.	-0.207**	1.441	7.736
47. Pasar lista por un compañero/a ausente.	-0.192**	2.154	6.034
53. Sin autorización del profesor, revisar algún texto para obtener las respuestas, durante la aplicación de un examen.	-0.185**	1.595	8.069
3. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia.	-0.179**	1.755	7.430
63. Con ayuda del grupo hacer creer al profesor/a que la fecha de entrega es distinta a la real.	-0.176**	2.069	6.800
20. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada.	-0.175**	1.106	7.281
42. En un trabajo para entregar, evitar adjuntar el archivo en un correo electrónico, para que el profesor piense que el archivo está ausente por un error, y por lo tanto permita enviar el trabajo más tarde.	-0.173**	1.202	7.744
38. Amenazar a un profesor/a con la finalidad de que mejore la calificación.	-0.168**	1.011	9.763
49. Compartir en redes sociales respuestas de un examen.	-0.159**	1.231	7.630
22. Inventar problemas personales para que el/la profesor/a coloque una calificación mayor.	-0.147**	1.362	8.005
57. Utilizar una excusa para justificar haber faltado a clase.	-0.147**	2.380	6.619
60. Obtener constancias académicas a cambio de dinero.	-0.147**	1.039	8.688
55. Tomar fotos al examen para entregarlas a los	-0.137**	1.359	8.045

compañeros/as.			
65. Recibir constancias sin asistir al curso	-0.124*	1.101	8.452
19. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	-0.121*	1.061	7.356
17. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta.	-0.116*	1.221	6.885
64. Falsificar la firma de algún académico/a.	-0.111*	1.079	9.343
39. Ofrecer al profesor/a presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación.	-0.108*	1.005	9.047
2. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	-0.093	1.311	8.316
35. Indicar al profesor/a que se participó en clase sin haberlo hecho.	-0.069	1.298	6.563
37. Dar dinero al profesor/a para cambiar alguna calificación.	-0.062	1.032	9.388
61. Incluirse en partidos estudiantiles para obtener favores académicos.	-0.06	1.042	8.016
18. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.	0.019	1.059	6.833
62. Esconder libros en la biblioteca para ser la única persona que puede utilizarlo.	0.023	1.521	7.691
11. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	0.033	1.008	9.478
1. Que un compañero/a resuelva tu examen en tu lugar	0.038	1.090	8.978
13. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	0.17	1.003	9.574

A través de este procedimiento se encontró que de 56 de los 65 comportamientos deshonestos, tuvieron una correlación negativa significativa entre los puntajes de frecuencia y gravedad. Es decir conforme mayor era la prevalencia del comportamiento menor resultaba la gravedad percibida y viceversa.

Análisis factorial exploratorio del instrumento "Frecuencia de la deshonestidad académica"

Con la finalidad de identificar la estructura factorial de los instrumentos de gravedad y frecuencia se realizó un análisis factorial exploratorio. Para esto se empezó eliminando a

aquellos reactivos que tuvieran valores de sesgo superiores a tres y/o de curtosis superiores a 10 (véase tabla 9)

Tabla 9. Reactivos eliminados por Sesgo y Curtosis

	Reactivo	Sesgo	Curtosis
1	1. Que un compañero/a resuelva tu examen en tu lugar	10.542	138.428
2	2. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	4.297	25.953
3	4. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	4.320	23.087
4	11. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación	11.105	121.973
5	12. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	8.473	86.035
6	13. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	19.391	376.000
7	17. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta.	4.044	22.599
8	18. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.	9.671	106.702
9	19. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	5.353	28.832
10	20. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada.	5.339	33.410
11	21. Tener contacto con un/a profesor/a por cualquier medio, con la intención de influirlo para que cambie una calificación.	3.143	10.482
12	37. Dar dinero al profesor/a para cambiar alguna calificación.	7.095	54.835
13	38. Amenazar a un profesor/a con la finalidad de que mejore la calificación.	13.134	185.706
14	39. Ofrecer al profesor/a presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación.	13.656	185.479
15	40. Hacerse amigo del profesor/a para mejorar la evaluación.	3.641	16.951
16	41. Pedirle a alguien que tenga acceso a las calificaciones, que las cambie en favor de algún estudiante.	5.495	35.964
17	42. En un trabajo para entregar, evitar adjuntar el archivo en un correo electrónico, para que el profesor piense que el archivo está ausente por un error, y por lo tanto permita enviar el trabajo más tarde.	3.373	11.700
18	43. Inscribirse en una materia para "apartar lugar" para un compañero/a, y darse de baja de dicha materia cuando el otro alumno/a se desea inscribir.	4.029	19.778

19	48. Compartir en redes sociales preguntas de un examen.	3.138	10.599
20	49. Compartir en redes sociales respuestas de un examen.	3.852	15.662
21	50. Presentar como propio el trabajo de algún alumno que ya cursó la materia.	3.409	13.061
22	60. Obtener constancias académicas a cambio de dinero.	13.884	223.962
23	61. Incluirse en partidos estudiantiles para obtener favores académicos.	12.451	163.790
24	64. Falsificar la firma de algún académico/a.	6.151	40.941
25	65. Recibir constancias sin asistir al curso	4.564	23.152

Una vez que se eliminaron estos reactivos del análisis se procedió a realizar una prueba t para intentar filtrar aquellos reactivos que no pudieran distinguir entre los participantes con puntajes debajo del primer cuartil (25% inferior) y aquellos arriba del tercer cuartil (25% superior). Sin embargo este procedimiento no reveló algún reactivo que no discriminara entre el 25% inferior y el 25% superior, es decir no se eliminó ningún reactivo.

Posteriormente se calculó el Alfa de Cronbach y se buscó eliminar cualquier reactivo con una correlación baja con los demás reactivos, y/o que incrementara el valor de Alfa cuando era eliminado. Por medio de este procedimiento no se observaron reactivos con correlaciones bajas o que incrementaran el Alfa de Cronbach por lo que no se eliminaron preguntas por medio de este procedimiento.

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio. Para este se utilizó el método de extracción de factorización de ejes principales con rotación oblimin. Por medio de este procedimiento se eliminaron los reactivos mostrados en la Tabla 10 ya que tuvieron una carga factorial menor al .40

Tabla 10. Reactivos eliminados por el Análisis Factorial

	Reactivo
1	10. Utilizar un "abstract" de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.
2	28. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.
3	36. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.

4	3. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia.
5	51 Copiar de un trabajo de algún/a compañero/a que ya haya cursado la materia.
6	56 Evitar cooperar en un trabajo en equipo.
7	16. Conversar con un/a profesor/a con la intención de obtener una mejor calificación.
8	35. Indicar al profesor/a que se participó en clase sin haberlo hecho.
9	45. Inventar los datos de una investigación para obtener una mejor calificación.
10	8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.
11	32. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.
12	44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.
13	5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.
14	30. Copiar la tarea de alguien más.
15	33. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.
16	34. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.
17	6. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.
18	59. Realizar el préstamo del único ejemplar de un libro de la biblioteca necesario para una materia.
19	58. Sin autorización del profesor/a, usar el mismo trabajo para dos materias distintas.
20	63. Con ayuda del grupo hacer creer al profesor/a que la fecha de entrega es distinta a la real.
21	62. Esconder libros en la biblioteca para ser la única persona que puede utilizarlo.

La estructura factorial final del instrumento de frecuencia puede observarse en la Tabla 11.

Tabla 11. Estructura Factorial del Instrumento de Frecuencia de la deshonestidad académica

Reactivos	Factor				
	1	2	3	4	5
1 54D Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen	.883				
2 52D Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas	.856				
3 53D Sin autorización del profesor, revisar algún texto para obtener las respuestas, durante la aplicación de un examen	.808				
4 31D Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen	.671				
5 55D Tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros	.462				
6 7D Intercambiar exámenes con un compañero mientras este se está llevando a cabo	.457				
7 9D Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original		.728			
8 26D Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor		.715			
9 24D Inventar referencias bibliograficas para un trabajo escolar		.593			
10 25D Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar		.553			
11 15D Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor			.876		
12 14D Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor			.873		
13 47D Pasar lista por un compañero ausente				-0.864	
14 46D Pedirle a alguien que te pase lista				-0.802	
15 29D Dar respuestas a otro estudiante durante la aplicación de un examen				-0.475	
16 27D Durante la aplicación de la prueba permitir que otro estudiante mire tu examen				-0.449	
17 23D Dar una excusa falsa retrasar la entrega de un trabajo					.632
18 57D Utilizar una excusa para justificar haber faltado a clase					.610
19 22D Inventar problemas personales para que el profesor coloque una calificación mayor					.588

Método de extracción: factorización de eje principal. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser La rotación ha convergido en 8 iteraciones .^a

Esta estructura factorial permitió explicar el 59.237% de la varianza, por medio de 19 reactivos agrupados en 4 factores y un indicador. Además la escala tiene una confiabilidad de .908. La confiabilidad por factor se puede observar en la Tabla 12.

Tabla 12. Confiabilidad por factor instrumento frecuencia

Factor	Confiabilidad	N. Reactivos
1. Utilizar información no permitida durante un examen	.874	6
2. Plagio e inventar referencias	.783	4
3. Usar y conseguir copias antes del examen	.881	2
4. Pasar lista por alguien más y dar información durante un examen	.844	4
5. Utilizar excusas	.783	3

Análisis Factorial Exploratorio del instrumento “Gravedad de la Deshonestidad Académica”

De la misma manera que con la escala de gravedad, se eliminaron aquellos reactivos que tuvieran valores de sesgo superiores a tres, y/o de curtosis superiores a diez. Por medio de este criterio se eliminaron los siguientes reactivos (véase Tabla 13).

Tabla 13. Reactivos eliminados por Sesgo y Curtosis Instrumento Gravedad de la deshonestidad académica

Reactivo	Sesgo	Curtosis
1 1. Que un compañero/a resuelva tu examen en tu lugar	15.071	271.195
2 2. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	14.646	260.389
3 3. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia	13.468	232.600
4 11. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	-3.669	15.039
5 13. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	-4.324	21.169
6 37. Dar dinero al profesor/a para cambiar alguna calificación.	-3.551	15.179
7 38. Amenazar a un profesor/a con la finalidad de que mejore la calificación.	-6.422	47.667
8 64. Falsificar la firma de algún académico/a.	-3.183	11.416

Una vez eliminados estos reactivos, se realizó una prueba t para filtrar aquellos reactivos que no distinguieran entre los participantes con puntajes bajos de gravedad, (25% inferior) y aquellos con puntajes altos (25% superior) como fue descrito en la sección de análisis. La prueba t de student mostró que todos los reactivos permitían discriminar entre el 25% superior y el 25% inferior, por lo que no se eliminó ningún reactivo.

Después se buscaron aquellos reactivos que no incrementaran el alfa total. Por lo que se calculó el alfa de Cronbach de los reactivos que no habían sido eliminados. Cualquier reactivo que redujera el valor alfa fue eliminado. En este procedimiento todos los reactivos tuvieron correlaciones aceptables y además contribuían a un Alfa de Cronbach más alto; por lo que no se eliminó ningún reactivo.

Posteriormente se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio. Para este se utilizó el método de extracción de factorización de ejes principales con rotación oblimin, de la misma manera que en el instrumento de frecuencia. Todos los reactivos eliminados por este procedimiento fue debido a que tuvieron una carga factorial menor al .40, la única excepción fue el reactivo 40, el cual tenía una carga factorial similar en dos factores distintos, y por lo tanto fue eliminado. Los reactivos eliminados se presentan en la Tabla 14.

Tabla 14. Reactivos de gravedad de la deshonestidad académica eliminados por el Análisis Factorial Exploratorio

Reactivo	
1	8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela
2	36. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.
3	50. Presentar como propio el trabajo de algún alumno que ya cursó la materia.
4	34. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.
5	33. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.
6	23. Dar una excusa falsa, retrasar la entrega de un trabajo.
7	10. Utilizar un "abstract" de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.
8	43. Inscribirse en una materia para "apartar lugar" para un compañero/a, y darse de baja de dicha materia cuando el otro alumno/a se desea inscribir.
9	51. Copiar de un trabajo de algún/a compañero/a que ya haya cursado la materia.

10	12. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.
11	61. Incluirse en partidos estudiantiles para obtener favores académicos.
12	7. Intercambiar exámenes con un/a compañero/a mientras éste se está llevando a cabo.
13	62. Esconder libros en la biblioteca para ser la única persona que puede utilizarlo.
14	32. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.
15	40. Hacerse amigo del profesor/a para mejorar la evaluación.
16	9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.
17	42. En un trabajo para entregar, evitar adjuntar el archivo en un correo electrónico, para que el profesor piense que el archivo está ausente por un error, y por lo tanto permita enviar el trabajo más tarde.
18	6. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.
19	5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.
20	4. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.
21	63. Con ayuda del grupo hacer creer al profesor/a que la fecha de entrega es distinta a la real.
22	65. Recibir constancias sin asistir al curso
23	60. Obtener constancias académicas a cambio de dinero.
24	39. Ofrecer al profesor/a presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación.
25	35. Indicar al profesor/a que se participó en clase sin haberlo hecho.

La eliminación de estos reactivos llevó a la siguiente solución factorial (véase Tabla 15).

Tabla 15. Estructura Factorial Instrumento "Gravedad de la deshonestidad académica"

Reactivo	Factor						
		1	2	3	4	5	6
1	53G Sin autorización del profesor, revisar algún texto para obtener las respuestas, durante la aplicación de un examen	.816					
2	55G Tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros	.785					
3	54G Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen	.785					
4	52G Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas	.725					
5	14G Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor	.604					
6	31G Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen	.563					

7	15G Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor	.520	
8	41G Pedirle a alguien que tenga acceso a las calificaciones, que las cambie en favor de algún estudiante	.410	
9	19G Darle regalos a un profesor para conseguir una mejor calificación	.923	
10	20G Visitar a un profesor después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada	.920	
11	18G Comprar comida a un profesor con la finalidad de obtener una mejor calificación	.920	
12	17G Hacer cumplidos hacia un profesor con la finalidad de obtener una calificación más alta	.861	
13	21G Tener contacto con un profesor por cualquier medio con la intención de influirlo para que cambie la calificación	.783	
14	16G Conversar con un profesor con la intención de obtener una mejor calificación	.779	
15	22G Inventar problemas personales para que el profesor coloque una calificación mayor	.586	
16	44G Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados	.847	
17	45G Inventar los datos de una investigación para obtener una mejor calificación	.785	
18	26G Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor	.644	
19	24G Inventar referencias bibliográficas para un trabajo escolar	.585	
20	25G Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar	.584	
21	59G Realizar el préstamo del único ejemplar de un libro de la biblioteca necesario para una materia	.637	
22	57G Utilizar una excusa para justificar haber faltado a clase	.545	
23	56G Evitar cooperar en un trabajo en equipo	.525	
24	58G Sin autorización del profesor usar el mismo trabajo para dos materias distintas	.471	
25	29G Dar respuestas a otro estudiante durante la aplicación de un examen		-.798
26	28G Copiar las respuestas de un compañero en un examen		-.717

27	30G Copiar la tarea de alguien más	-.601
28	27G Durante la aplicación de la prueba permitir que otro estudiante mire tu examen	-.587
29	47G Pasar lista por un compañero ausente	-.509
30	46G Pedirle a alguien que te pase lista	-.496
31	48G Compartir en redes sociales preguntas de un examen	-.444
32	49G Compartir en redes sociales respuestas de un examen	-.419

Método de extracción: factorización de eje principal.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Esta estructura factorial permitió explicar el 70.44% de la varianza, por medio de 32 reactivos agrupados en 6 factores. Además la escala tiene un alfa de Cronbach de .971 La confiabilidad por factor se puede observar en la Tabla 16 presentada a continuación:

Tabla 16. Confiabilidad por Factor Instrumento Gravedad

	Factor de Gravedad	Confiabilidad	N. Reactivos
1	Información no permitida durante un examen	.935	8
2	Manipulación de los profesores	.952	7
3	Uso no adecuado de información y bibliografía	.907	5
4	Cuasi Deshonestidad Académica	.805	4
5	Copiar en un examen	.925	4
6	Pasar y lista y compartir respuestas en internet	.910	4

Tanto en el instrumento de frecuencia, como en el de gravedad fue necesario eliminar reactivos. En total se eliminaron 45 reactivos del instrumento de frecuencia, dejando 20 reactivos con propiedades psicométricas aceptables. Mientras que del instrumento de frecuencia se eliminaron 33 reactivos por lo que la versión final tuvo 32 reactivos con propiedades aceptables.

Para mayor claridad en la Tabla 17 se comparan los reactivos que fueron eliminados en cada uno de los instrumentos.

Tabla 17. Reactivos restantes de los instrumentos de Frecuencia y Gravedad

Reactivo	Frecuencia	Gravedad
1. Que un compañero/a resuelva tu examen en tu lugar	Eliminado	Eliminado
2. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	Eliminado	Eliminado
3. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia.	Eliminado	Eliminado
4. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	Eliminado	Eliminado
5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	Eliminado	Eliminado
6. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.	Eliminado	Eliminado
7. Intercambiar exámenes con un/a compañero/a mientras éste se está llevando a cabo.	Factor 1	Eliminado
8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.	Eliminado	Eliminado
9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	Factor 2	Eliminado
10. Utilizar un “abstract” de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.	Eliminado	Eliminado
11. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	Eliminado	Eliminado
12. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	Eliminado	Eliminado
13. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	Eliminado	Eliminado
14. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	Factor 3	Factor 1
15. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a	Factor 3	Factor 1
16. Conversar con un/a profesor/a con la intención de obtener una mejor calificación.	Eliminado	Factor 2
17. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta.	Eliminado	Factor 2
18. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.	Eliminado	Factor 2
19. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	Eliminado	Factor 2
20. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada.	Eliminado	Factor 2
21. Tener contacto con un/a profesor/a por cualquier medio, con la intención de influirlo para que cambie una calificación.	Eliminado	Factor 2
22. Inventar problemas personales para que el/la profesor/a coloque una calificación mayor.	Factor 5	Factor 2
23. Dar una excusa falsa, retrasar la entrega de un trabajo.	Factor 5	Eliminado

24. Inventar referencias bibliográficas para un trabajo escolar.	Factor 2	Factor 3
25. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar.	Factor 2	Factor 3
26. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.	Factor 2	Factor 3
27. Durante la aplicación de la prueba, permitir que otro estudiante mire tu examen.	Factor 4	Factor 5
28. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.	Eliminado	Factor 5
29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplicación de un examen.	Factor 4	Factor 5
30. Copiar la tarea de alguien más.	Eliminado	Factor 5
31. Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen.	Factor 1	Factor 1
32. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.	Eliminado	Eliminado
33. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.	Eliminado	Eliminado
34. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.	Eliminado	Eliminado
35) Indicar al profesor/a que se participó en clase sin haberlo hecho.	Eliminado	Eliminado
36) Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.	Eliminado	Eliminado
37) Dar dinero al profesor/a para cambiar alguna calificación.	Eliminado	Eliminado
38) Amenazar a un profesor/a con la finalidad de que mejore la calificación.	Eliminado	Eliminado
39) Ofrecer al profesor/a presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación.	Eliminado	Eliminado
40) Hacerse amigo del profesor/a para mejorar la evaluación.	Eliminado	Eliminado
41) Pedirle a alguien que tenga acceso a las calificaciones, que las cambie en favor de algún estudiante.	Eliminado	Factor 1
42) En un trabajo para entregar, evitar adjuntar el archivo en un correo electrónico, para que el profesor piense que el archivo está ausente por un error, y por lo tanto permita enviar el trabajo más tarde.	Eliminado	Eliminado
43) Inscribirse en una materia para "apartar lugar" para un compañero/a, y darse de baja de dicha materia cuando el otro alumno/a se desea inscribir.	Eliminado	Eliminado
44) Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.	Eliminado	Factor 3
45) Inventar los datos de una investigación para obtener una mejor calificación.	Eliminado	Factor 3
46) Pedirle a alguien te pase lista.	Factor 4	Factor 6
47) Pasar lista por un compañero/a ausente.	Factor 4	Factor 6
48) Compartir en redes sociales preguntas de un examen.	Eliminado	Factor 6
49) Compartir en redes sociales respuestas de un examen.	Eliminado	Factor 6

50) Presentar como propio el trabajo de algún alumno que ya cursó la materia.	Eliminado	Eliminado
51) Copiar de un trabajo de algún/a compañero/a que ya haya cursado la materia.	Eliminado	Eliminado
52) Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas.	Factor 1	Factor 1
53) Sin autorización del profesor, revisar algún texto para obtener las respuestas, durante la aplicación de un examen.	Factor 1	Factor 1
54) Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen.	Factor 1	Factor 1
55) Tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros/as.	Factor 1	Factor 1
56) Evitar cooperar en un trabajo en equipo.	Eliminado	Factor 4
57) Utilizar una excusa para justificar haber faltado a clase.	Factor 5	Factor 4
58) Sin autorización del profesor/a, usar el mismo trabajo para dos materias distintas.	Eliminado	Factor 4
59) Realizar el préstamo del único ejemplar de un libro de la biblioteca necesario para una materia.	Eliminado	Factor 4
60) Obtener constancias académicas a cambio de dinero.	Eliminado	Eliminado
61) Incluirse en partidos estudiantiles para obtener favores académicos.	Eliminado	Eliminado
62) Esconder libros en la biblioteca para ser la única persona que puede utilizarlo.	Eliminado	Eliminado
63) Con ayuda del grupo hacer creer al profesor/a que la fecha de entrega es distinta a la real.	Eliminado	Eliminado
64) Falsificar la firma de algún académico/a.	Eliminado	Eliminado
65) Recibir constancias sin asistir al curso	Eliminado	Eliminado

Cabe resaltar que múltiples comportamientos que fueron mencionados en la primera fase se mantuvieron en el instrumento. Para ser específicos, en la escala de frecuencia se mantuvieron 7 de 35 comportamientos que fueron propuestos en la primera fase, mientras que en la escala de gravedad 15 de 35 comportamientos encontrados en la primera fase tuvieron propiedades psicométricas deseables.

Reactivos seleccionados para estudiarse en la tercera fase

Una vez que se tuvieron los comportamientos no eliminados por el análisis factorial se seleccionaron los reactivos de acuerdo a los criterios mencionados en la fase de análisis.

Utilizando los criterios descritos en la fase método se seleccionaron los comportamientos mostrados en las Tablas 18 para el instrumento de frecuencia y 19 para el instrumento de gravedad.

Tabla 18. Reactivos seleccionados de la escala de Frecuencia

Factor	Reactivo	% Frecuencia	Media gravedad
1	52. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas.	46.500%	8.0665
2	9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	49.200%	8.1649
3	15. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a.	40.400%	8.1622
4 y 5	Todos los reactivos estaban por debajo de la mediana de gravedad por lo que no se seleccionó alguno.	--	--

Tabla 19. Reactivos seleccionados de la escala de Gravedad

Factor	Reactivo	% Frecuencia	Media gravedad
1	14. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	31.900%	8.5957
2	No hay reactivos que cumplan todos los criterios. El único reactivo del segundo factor por encima de la mediana de gravedad tiene una frecuencia menor a la mediana de frecuencia.	--	--
3	44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.	37.500%	8.1596
4	56. Evitar cooperar en un trabajo en equipo.	45.500%	7.7699
5	28. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.	62.000%	7.7234

Se observó que el reactivo 14 y el 15 son muy similares, por esta razón se tomó aquel con una mayor frecuencia es decir el reactivo 15. Por otra parte el reactivo "44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados." no se incluyó ya que es probable que algunos alumnos no hayan tenido la oportunidad de realizar esta acción de deshonestidad académica; además es probable que en algunas carreras la investigación no sea una prioridad en la licenciatura. Por esas razones se decidió no

incluir ese reactivo en la siguiente fase de la investigación. De igual manera el reactivo "56. Evitar cooperar en un trabajo en equipo." no fue incluido en el cuestionario ya que es probable que en ciertas carreras el trabajo en equipo no sea utilizado tan frecuentemente. Esto viene de algunos comentarios recibidos en la fase pasada en donde diversos estudiantes de las áreas 1 y 4 mencionaron que ellos no solían trabajar en equipo. A pesar de esto, es probable que tanto el reactivo 44 como el 56 sean de alta relevancia para entender la deshonestidad académica y por lo tanto se recomienda que sean estudiados en futuras investigaciones.

Con base en este análisis, los comportamientos seleccionados para estudiarse en la tercera fase fueron: "52) Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas", "9) Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original", "15) Estudiar de una copia del examen la cual fue obtenida sin la autorización del profesor", "28) Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.

Discusión

Los resultados de la segunda fase muestran que la deshonestidad académica se lleva a cabo con frecuencia en esta institución educativa. Los niveles de deshonestidad académica encontrados en esta fase son muy similares a los reportados en la literatura (por ej.; Jordan, 2001; Martin et al., 2009; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016; Passow et al., 2006; Rettinger & Jordan, 2005; Sattler, et al., 2013; Yardley, et al., 2009). Esto indica que existe la necesidad de futuras intervenciones para reducir la deshonestidad académica.

A pesar de que la prevalencia es bastante alta, cabe resaltar que no todos los comportamientos tienen la misma prevalencia; algunas de las conductas han sido realizadas por el 80% de los alumnos de la muestra, mientras que otras tienen una frecuencia cercana al 0%. ¿A qué se debe esta diferencia de prevalencia entre los comportamientos? Es probable que uno de los factores principales sea la gravedad percibida. En los resultados se observan correlaciones negativas estadísticamente significativas entre las medias de frecuencia y de gravedad percibida en 56 de los 65 comportamientos estudiados en esta fase. Esta correlación negativa va de acuerdo con lo reportado por Brimble y Stevenson-Clarke (2005) quienes explican que conforme más estudiantes realizaban comportamientos de deshonestidad académica era probable que dejaran de ver este tipo de conductas como algo serio. De manera similar, estas

correlaciones negativas apoyan lo reportado por Baaya Martin Saana et al. (2016), quienes explican que la frecuencia de los comportamientos deshonestos es afectada por la seriedad percibida de estas conductas. Por lo tanto, parece que la prevalencia de ciertos comportamientos puede ser afectada de manera importante por la correlación negativa que tienen la frecuencia y la gravedad, aunque cabe aclarar que estas correlaciones son bajas. Por esta razón se recomienda que se tome en cuenta la gravedad en futuras investigaciones.

También cabe resaltar que los tres comportamientos engañosos con mayor prevalencia son conductas realizadas en pares o grupos de estudiantes. Esto coincide con lo mencionado por diversos autores (Jordan, 2001; Ayala Gaytán & Quintanilla Domínguez, 2014), quienes explican que las personas que reportan trampa escolar suelen justificar sus actos con la excusa de que era "para ayudar un amigo". Por lo tanto, la alta prevalencia de estos tres comportamientos puede deberse al deseo de los estudiantes a ayudar a sus compañeros.

Por último, cabe resaltar que algunos de los comportamientos encontrados en la fase pasada tuvieron prevalencias importantes, por ejemplo los reactivos "63. Con ayuda del grupo hacer creer al profesor/a que la fecha de entrega es distinta a la real.", "47. Pasar lista por un compañero/a ausente.", "46. Pedirle a alguien te pase lista.", "52. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas.", "56. Evitar cooperar en un trabajo en equipo.", "44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.", "53. Sin autorización del profesor, revisar algún texto para obtener las respuestas, durante la aplicación de un examen." y "54. Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen." tuvieron prevalencias entre 34% y el 57%. Es decir entre el 34% y 57% de los alumnos encuestados han realizado estos comportamientos en su carrera universitaria, pero no son comúnmente mencionados en la literatura. Por lo que el tener valores aproximados de la prevalencia de comportamientos poco investigados en la literatura se considera una aportación importante de esta fase.

Propiedades psicométricas de los instrumentos

Instrumento de Frecuencia de la deshonestidad académica

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento de "Frecuencia de la Deshonestidad Académica" este tuvo una varianza explicada cercana al 60% recomendado (Hair, Black, Bobin & Anderson, 2014) y buena confiabilidad (Nunnally & Bernstein, 1994)

La estructura factorial del instrumento de frecuencia es similar al instrumento pasado de Ferrell y Daniel (1995). Por ejemplo el primer factor "Utilizar información no permitida durante un examen" es similar al primer factor reportado en el instrumento original (Ferrell & Daniel, 1995) de "Hacer trampa en exámenes, pruebas y tareas". No obstante, en el caso de la adaptación realizada en esta segunda fase, el primer factor está conformado por reactivos que hablan acerca de deshonestidad durante la aplicación de un examen, a diferencia del factor original de Ferrell y Daniel (1995) que incluía otros comportamientos. Además se tiene que mencionar que los comportamientos de copia en los exámenes tienen una alta prevalencia en esta muestra, los cuales son de los más investigados en la literatura (por ej. Ayala Gaytan y Quintanilla Domínguez,2014; Ling Meng et al. 2014), por lo que también es probable que las intervenciones en población mexicana deban de tomar en cuenta estos comportamientos.

De igual manera, el segundo factor del cuestionario de la segunda fase "2. Plagio e inventar referencias" es similar al segundo factor del cuestionario original de Ferrell y Daniel (1995) que es llamado "Uso inapropiado de Recursos". Ambos factores son similares debido a que ambos incluyen comportamientos de plagio y de utilización indebida de referencias. Sin embargo el segundo factor de Ferrell y Daniel (1995) es diferente porque también incluye comportamientos como el arrancar páginas de los libros y pedirle a otro estudiante que realice el examen por ti; mientras que el segundo factor de esta investigación (2. Plagio e inventar referencias) únicamente incluye comportamientos referentes a plagio y fingir o inventar referencias. Que este tipo de comportamientos estén incluidos en el segundo factor es algo muy relevante, ya que son de las conductas deshonestas más investigadas de la literatura (Yardley et al. 2009; Coren, 2011), y que además se han vinculado a comportamientos deshonestos en el trabajo y de corrupción (Nonis & Owens, 2001; Ayala Gaytan, & Quintanilla Domínguez 2014).

En el tercer factor es donde empiezan las diferencias entre factores de la adaptación realizada en esta fase y el instrumento original. En el instrumento original se habla de un factor de "Cuasi deshonestidad académica" que incluye comportamientos que pueden ser considerados o no deshonestidad académica, sin embargo en esta adaptación el tercer factor está conformado por reactivos acerca de conseguir y estudiar de copias no autorizadas de exámenes. Cabe resaltar que el usar y conseguir copias antes del examen ha sido mencionado en la literatura previamente (por ejemplo Phillips & Alleyne, 2011), aunque no ha sido mencionado como factor en la literatura revisada. No obstante, parece ser que los comportamientos de conseguir copias no autorizadas son menos estudiados que el plagio y/o la copia en exámenes y tareas, por esa razón se recomienda que futuros estudios investiguen la prevalencia y factores asociados a este comportamiento.

El cuarto factor del cuestionario desarrollado para esta fase incluye comportamientos de falsificar la asistencia y proveer información a otros estudiantes durante los exámenes. Esta agrupación factorial probablemente tenga que ver con la percepción que se tiene de que ayudar a los compañeros NO es Deshonestidad académica. Por ejemplo, Stone et al. (2014) explican que sus participantes mencionaron que serían deshonestos académicamente para "ayudar un amigo", e incluso mencionan que algunos estudiantes no consideraban que estaban siendo deshonestos académicamente ya que ellos únicamente estaban "apoyando a su compañero". Asimismo, Bayaa Martin Saana et al. (2016) explican que en las sociedades colectivistas (como en la que se realizó su estudio) el ayudar a los estudiantes "más débiles" es algo aceptable. Por lo tanto, es probable que los reactivos en este factor expresen actitudes similares a las reportadas por Baaya Martín Saana et al., (2016), es decir de que en la perspectiva de algunos estudiantes, el ayudar a un compañero a mejorar su calificación por medio de la deshonestidad académica no siempre es considerado un acto poco ético. De igual manera, cabe resaltar que este factor es muy diferente al cuarto factor de Ferrell y Daniel (1995) que hablaba acerca de la manipulación sutil que pueden hacer los estudiantes hacia los profesores con la finalidad de incrementar la calificación.

El quinto factor de esta adaptación ("Utilizar excusas") de igual manera es muy diferente al quinto factor original de Ferrell y Daniel (1995). En el quinto factor del cuestionario de esta fase se habla acerca inventar problemas personales y usar excusas para retrasar la entrega de un trabajo, aunque este tipo de comportamientos fueron parte del cuarto factor (Manipulación sutil) en el cuestionario original, lo cual es probable que sea una diferencia

a la que se debe poner atención. Esto debido a que es probable que los reactivos estén en distintos factores debido a diferencias culturales, o diferencias entre países (como las encontradas por Magnus et al. 2002); asimismo, puede deberse a la inclusión de nuevos comportamientos en la escala. Independiente de la causa de esta diferencia se considera que este tipo de comportamientos deben de tomarse en cuenta para futuras investigaciones.

Instrumento de gravedad percibida de la deshonestidad académica

El primer factor del instrumento de gravedad es similar al primer factor mencionado de Ferrell y Daniel (1995) de Hacer trampa en exámenes y tareas, y de hecho ambos mencionan algunos comportamientos similares, por ejemplo el conseguir copias de los exámenes, el utilizar información no permitida durante la aplicación de un examen. Sin embargo también hay cambios, uno de los más notorios es la inclusión de comportamientos de deshonestidad académica digital, con comportamientos como "tomar fotos al examen...", "Utilizar cualquier dispositivo electrónico...", "Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas". Que se presenten este tipo de comportamientos puede ser de importancia ya que la literatura revisada ha encontrado diferencias entre quienes son deshonestos académicamente en cursos en línea y cursos presenciales, y porque en general la literatura de deshonestidad académica ha investigado poco el impacto de la tecnología en el comportamiento ético de los estudiantes (Friedman, Blau & Eshet-Alkalai, 2016; Peled et al., 2013; Peled, Eshet, Barczyk & Grinautski, 2019), por lo que se considera estos resultados ayudan al mejor entendimiento de la deshonestidad académica en general y digital.

El segundo factor de la escala usada en esta fase es similar a los factores IV y V de la escala original, ya que ambos incluyen conductas que buscan manipular al profesor para que le de algún beneficio al alumno. Esto coincide con la relación negativa entre gravedad y frecuencia, y además con lo mencionado por Ferrell y Daniel (1995), ya que ellos explican que los profesores reportan mucho que los estudiantes intentan manipularlos, pero contrario a esto, los estudiantes reportan que copian y plagian más de lo que manipulan al profesorado. Cabe resaltar que es probable que la agrupación de estos reactivos en un mismo factor tenga que ver con la gravedad percibida bastante alta que tienen estos comportamientos de manipulación.

El factor tres de esta escala es similar al Factor II de Ferrell y Daniel (1995), ya que ambos incluyen comportamientos de plagio y de uso no apropiado de recursos e información. Esto es similar a lo mencionado por Medina Díaz y Verdejo Carrión (2016) ya que ellos explican que la modalidad de plagio cibernético ha tomado auge en la última década, principalmente al copiar fragmentos, o la totalidad del texto, encontrados en internet, por lo que la aparición de estos comportamientos en el tercer factor de la escala usada en la segunda fase podría indicar que los estudiantes están conscientes de que implica un comportamiento grave de deshonestidad académica, pero que aún así se realiza.

El factor cuatro es similar al factor II de Uso inapropiado de recursos, ya que dos de los cuatro comportamientos son similares a comportamientos que se encuentran en ese factor de Ferrell y Daniel (1995). Aún así hay dos comportamientos que no están incluidos en el instrumento original, ya que reactivos similares a "56. Evitar cooperar en un trabajo en equipo" y a "58 Sin autorización del profesor usar el mismo trabajo para dos materias distintas" fueron eliminados en los análisis psicométricos de Ferrell y Daniel (1995). Por lo tanto, es probable que este tipo de diferencias representen una de las probables diferencias por país (como reportado en Magnus et al. 2002) o simplemente la modificación de la deshonestidad académica conforme pasa el tiempo (McCabe et al. 2012).

El factor cinco agrupa los comportamientos de ayudar y ser ayudado por alguien más en las acciones deshonestas. Es probable que los comportamientos de este estilo se agrupen al medir gravedad, debido a que anteriormente se ha mencionado que algunos estudiantes no consideran que cuando se ayuda a un amigo se esté siendo deshonesto académicamente (Stone, et al., 2014) y/o porque se ha reportado que muchos estudiantes permiten que los demás les copien para que posteriormente se les permita copiar (Bayaa Martin Saana, et al., 2016). Asimismo, es probable que la aparición de este factor también se deba en parte a que los estudiantes tienen definiciones subjetivas diferentes a las reportadas en la literatura revisada (Wei, Chesnut, Barnard-Brak & Schmidt, 2014). Por lo tanto, es probable que esta agrupación se deba a que el ayudar a un amigo no se considera deshonestidad o a definiciones subjetivas de los estudiantes. Futuras investigaciones pueden estudiar únicamente estos comportamientos de "ayudar a alguien" a ser deshonesto, ya que parecen ser percibidos de diferente manera por los estudiantes.

El factor seis contiene comportamientos que no son fácilmente agrupables, ya que de los cuatro comportamientos que contiene dos son acerca de pedir y permitir que un compañero pase lista por ti, mientras que los otros dos hablan acerca de compartir preguntas y respuestas de exámenes a través de las redes sociales. Es probable que estos comportamientos estén juntos debido a que podrían considerarse con un nivel de gravedad similar y/o que todos los comportamientos implican hacer algo por alguien que no está presente, o ayudar a alguien que no está presente. Si esto es cierto, es probable que futuras investigaciones encuentren algún factor similar que hable de comportamientos de deshonestidad académica para "cubrir" a un compañero ausente. Cabe resaltar que la utilización de las redes sociales y del internet es algo que poco a poco ha empezado a ser estudiado e incluso se ha encontrado que hay ciertas diferencias entre la percepción de ser deshonesto utilizando medios digitales o tradicionales (Stephens, Young y Calabrese 2007). Sin embargo, el comportamiento de pasar asistencia por otro compañero únicamente ha sido reportado por Vaamonde y Omar (2008), esto puede deberse a que este comportamiento no es tan estudiado en la literatura o puede ser que no sea tan común que los estudiantes lo realicen.

Como se ha dicho anteriormente, parte importante de la literatura se enfoca en el estudio de comportamientos muy populares (copia y plagio principalmente), por lo que es poco probable que haya suficiente investigación acerca de muchos de los comportamientos estudiados en esta fase. Debido a esto, se considera que esta fase provee uno de los pocos estudios en donde se toman en cuenta los comportamientos de deshonestidad menos comunes, y se recomienda que futuras investigaciones pregunten acerca de comportamientos menos populares, pero bastante graves, o incluso comportamientos con frecuencia y gravedad medias para mejorar el entendimiento de la deshonestidad académica en general. Incluso puede ser que futuras investigaciones contrasten la gravedad percibida de la deshonestidad académica, y la comparen con el índice de corrupción del país como lo mencionan Ayala Gaytan y Quintanilla Domínguez (2014). Asimismo, se debe de tomar en cuenta que en esta fase se realizó uno de los pocos estudios que toma en cuenta la gravedad como un factor que repercute la deshonestidad académica, el cual ha sido poco investigado en la literatura (Stone et al., 2014).

Hay que resaltar que algunos de los comportamientos de la fase pasada resultaron con buenas propiedades psicométricas, y que además también son realizados por estudiantes

mexicanos. Por ejemplo, en el caso de la frecuencia, siete comportamientos que fueron reportados en la primera fase tuvieron cualidades psicométricas aceptables de acuerdo al análisis factorial. Mientras que en el caso de la gravedad hubo 15 reactivos propuestos en la primera fase que tuvieron cualidades psicométricas deseables. Que estos comportamientos se hayan mantenido en el análisis factorial a pesar de que haya poca literatura acerca de ellos señala que la deshonestidad académica va cambiando con el tiempo (como lo menciona McCabe et al. 2012) y que este cambio debe tomarse en cuenta en futuras investigaciones.

Debido a que hay nuevos comportamientos de deshonestidad académica que han empezado a realizarse, otros que han dejado de hacerse, y otros pueden ser similares pero cambiar los medios utilizados para hacerse, se considera importante el actualizar los comportamientos deshonestos periódicamente. Esto permitirá conocer más acerca de las acciones de deshonestidad académica, planear estrategias para disminuirla, pero sobre todo permitirá a las futuras intervenciones de deshonestidad académica el estar más actualizadas de los comportamientos que se realizan.

Conclusión

Los instrumentos tuvieron cualidades psicométricas que resultaron aceptables, con varianza explicada y confiabilidad dentro de los parámetros aceptados. Asimismo, se encontró que diversos comportamientos poco reportados o no reportados en la literatura tienen una prevalencia importante, por lo que se recomienda investigar su prevalencia, y sus características, tanto en muestras mexicanas como internacionales en distintos niveles de estudio. Además se recomienda que se tome en cuenta la gravedad para futuras investigaciones, tanto para cuando se desee saber la prevalencia percibida como si se desea saber que tanto afecta la percepción de corrupción.

Tercera Fase: Explicación de la Deshonestidad Académica utilizando el Modelo del comportamiento en una muestra mexicana

La pregunta general de investigación es ¿En qué magnitud las variables de la teoría del comportamiento planeado explican los comportamientos más relevantes de Deshonestidad Académica en una muestra estudiantes universitarios mexicanos? En esta fase se estimó la magnitud en que las que las variables del modelo del comportamiento planeado y la prevalencia percibida, afectan los comportamientos de deshonestidad académica en una muestra mexicana de universitarios.

Los comportamientos seleccionados por los análisis realizados en la fase dos son: 52) Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas", "9) Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original", "15) Estudiar de una copia del examen la cual fue obtenida sin la autorización del profesor", "28) Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.". Estos fueron elegidos tomando como base los análisis factoriales, y sus puntajes de frecuencia y de gravedad. Cabe resaltar que además de haber sido elegidos por los análisis de la fase anterior estos comportamientos también tienen un fuerte respaldo teórico. Por ejemplo en cuanto al comportamiento de "52) Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas" se considera que es de importancia debido a que los comportamientos de Deshonestidad Académica digital se han convertido en algo mucho más común (Honz et al., 2013; Owunwanne, et al., 2010) e incluso es posible que por ser digital, los estudiantes la perciban como diferente de la honestidad académica tradicional (Molnar et al., 2008; Peled et al., 2018). Debido a que es algo común y novedoso se considera que el estudio de este comportamiento puede mejorar el entendimiento de la deshonestidad académica en general.

Referente al segundo comportamiento que será estudiado en esta fase; "9) Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original", este comportamiento hace referencia a una acción de plagio; el plagio es mencionado por la literatura recurrentemente (por ejemplo: Guillifer & Tyson, 2014) y además se considera que su prevalencia está incrementando por la facilidad que se tiene por obtener información utilizando dispositivos electrónicos (Peled, et al., 2013), por lo que su estudio en esta fase será de utilidad para comprender los cambios en la deshonestidad académica y para mejorar el entendimiento del plagio en una muestra latinoamericana.

El tercer comportamiento "15) Estudiar de una copia del examen la cual fue obtenida sin la autorización del profesor" es un comportamiento mencionado en distintas ocasiones por la literatura (Anderman & Murdock, 2006; Cochran et al., 1999; Ling Meng et al. 2014; Phillips y Alleyne, 2011; Vaamonde & Omar 2008), sin embargo en la literatura revisada esta conducta deshonesto no ha sido estudiada utilizando el modelo del comportamiento planeado. Por esta razón se consideró importante insertarlo en un modelo y estudiarlo en una muestra latinoamericana, en la cual este comportamiento aparece en muy poca literatura.

El cuarto comportamiento "28) Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen." se eligió principalmente porque ha sido estudiado en la literatura (por ejemplo: Jordan, 2001; Yardley et al., 2009; McCabe, et al., 2012), y porque ha sido estudiado en la teoría del comportamiento planeado (por ejemplo: Beck & Ajzen, 1991; Phillips & Alleyne, 2011; Yang, 2012) con buenos resultados. Sin embargo, esto no se ha realizado anteriormente en una muestra mexicana de estudiantes, por lo que se consideró valioso incluirlo.

Cabe resaltar que el modelo del comportamiento planeado es un punto de partida útil para estudiar la deshonestidad académica, y que tiene suficiente respaldo en la literatura como para ser utilizado para explicar estos comportamientos engañosos (Beck & Ajzen, 1991; Mayhew et al., 2009; Cronan et al., 2018). Asimismo, el modelo del comportamiento planeado ha sido la base teórica de distintas intervenciones (Tyson et al., 2014; Quiles et al., 2014; White et al., 2012) y ha sido utilizado en distintas culturas (por ej. Chudzicka-Czapala et al., 2015), Por lo que se considera que el modelo del comportamiento planeado resultará muy útil para explicar los comportamientos deshonestos de los estudiantes universitarios, y por lo tanto fue usado en la tercera fase. Se debe considerar que dentro de la literatura revisada, este estudio es el primero en utilizar el modelo del comportamiento planeado en una muestra de Latino América. Asimismo, han sido pocas las ocasiones en las que se han incluido estos comportamientos en el modelo del comportamiento planeado, mucha de la literatura que utiliza el modelo comportamiento planeado ha estudiado los comportamientos de copia principalmente (por ej.: Chudzicka-Czapala et al., 2015).

Nuevas variables en la Teoría del Comportamiento Planeado

En algunos casos cuando se ha utilizado la teoría del comportamiento planeado también se han incluido diversas variables que parecen ser de importancia, por ejemplo en los estudios de Mayhew et al. (2009) y Ling Meng et al. (2014) se agregaron el comportamiento pasado y la filosofía moral personal con buenos resultados. En la literatura se han encontrado por separado variables similares a las del comportamiento planeado, por ejemplo las actitudes han sido estudiadas por Jordan (2001), las normas que son similares a la norma subjetiva ha sido estudiada por Sattler et al., (2013), la oportunidad que es similar al control conductual ha sido investigada por Bolin (2004), la ética que es similar a la obligación moral es retomada por Díaz Castellanos et al., (2015). Por lo tanto, basado en los estudios mencionados parece que las variables del modelo del comportamiento planeado permiten explicar una parte importante de los comportamientos de deshonestidad académica. Asimismo, se eligió este modelo debido a que anteriormente ha sido usado utilizado exitosamente como una base teórica de intervenciones que buscaban modificar diversos comportamientos (Tyson et al., 2014; Quiles, et al., 2014; White et al., 2012).

En cuanto a la variable de *prevalencia percibida* no se ha encontrado alguna investigación que incluya esta variable en el modelo del comportamiento planeado. Aunque previamente la prevalencia percibida se ha relacionado con la deshonestidad académica, por ejemplo, Jordan (2001) explica que el comportamiento deshonesto parece estar influenciado por la exposición a comportamientos deshonestos ajenos. De manera similar, Yardley et al. (2009) explican que los estudiantes que creen que los demás están realizando acciones de trampa escolar, les resulta más fácil justificar sus propias acciones deshonestas. McCabe et al., (2012) explican algo similar, ellos mencionan que el comportamiento de los compañeros es una de las influencias más importantes de los estudiantes, e incluso explican que cuando se ve que los compañeros son deshonestos académicamente, estas acciones pueden verse como algo aceptable.

Por lo tanto, en vista de que pocos estudios de deshonestidad académica han usado este modelo en una muestra latino americana, y ninguna investigación en la literatura revisada ha incluido la prevalencia percibida en el modelo del comportamiento planeado, la finalidad de este estudio es la de comprobar el ajuste de este modelo, al que se le agregó la prevalencia percibida de los comportamientos deshonestos, en una muestra mexicana de estudiantes universitarios.

Preguntas de investigación

¿En qué magnitud las variables del comportamiento planeado influyen en la intención de ser deshonesto? ¿Qué tanto la intención de ser deshonesto influye en el comportamiento auto reportado de deshonestidad académica? ¿La inclusión de la variable de prevalencia percibida en el modelo permite una mejor predicción de los comportamientos de deshonestidad académica?

Se buscará responder estas preguntas de investigación cumpliendo los siguientes objetivos

1. Medir las variables del comportamiento planeado: actitudes, norma subjetiva, control conductual percibido, obligación moral e intención, además de la deshonestidad académica auto reportada en una muestra mexicana
2. Describir por medio de un modelo de ecuaciones estructurales la relación entre las variables del modelo del comportamiento planeado y la deshonestidad académica.
3. Incluir la variable de prevalencia percibida en el modelo del comportamiento planeado con la finalidad incrementar el poder explicativo del modelo.

Método

Participantes

Se aplicaron 426 cuestionarios a estudiantes universitarios de licenciatura de 53 distintas carreras de una universidad pública mexicana. 63.1 % de la muestra fueron mujeres y la edad fue promedio fue de 21.66 años (DE= 3.800).

Instrumento

El cuestionario se basó en Beck y Ajzen (1991) y Chudzicka-Czupala et al. (2015) y mide las variables de actitudes, norma subjetiva, control conductual percibido, obligación moral e intención; las cuales pertenecen al modelo del comportamiento planeado. El instrumento contiene reactivos diseñados para estimar las actitudes, norma subjetiva, control conductual percibido, obligación moral, intención, prevalencia percibida, y la prevalencia auto-reportada de cuatro comportamientos de deshonestidad académica. En todas las preguntas se utilizó una escala Likert de siete puntos, y se tuvo cuidado de que las opciones de respuesta coincidieran con la pregunta, y con el cuestionario de Beck y Ajzen (1991). Para asegurar que los participantes pudieran contestar el cuestionario sin problemas se realizó un estudio piloto el cual se describe a continuación.

Estudio Piloto

Antes de iniciar la aplicación del instrumento se realizó un estudio piloto con 50 personas en "series" de 10 participantes cada una, es decir, primero se aplicó el instrumento a 10 estudiantes, se realizaron correcciones, y posteriormente el cuestionario corregido a otros 10 estudiantes, y así sucesivamente hasta que los comentarios hacia el cuestionario eran mayormente positivos. En las primeras dos aplicaciones se utilizó un cuestionario físico y en los últimos tres pilotes se utilizó un cuestionario electrónico, esto con la finalidad de comprobar que el formato electrónico fuera fácil de contestar para el participante. Todos los participantes del piloteo fueron estudiantes de psicología y respondieron el cuestionario en las áreas comunes de una universidad pública mexicana. Con los datos y retroalimentación del estudio piloto se eliminó uno de los reactivos de la norma subjetiva.

El cuestionario evaluaba cuatro conductas de deshonestidad académica, por lo que cada reactivo que preguntaba por algún componente del modelo del comportamiento planeado fue utilizado cuatro veces, una para cada conducta deshonestas. Es decir las actitudes fueron medidas en cuatro conductas con cuatro reactivos (16 reactivos de actitudes en total), la norma subjetiva con dos reactivos (8 reactivos de norma subjetiva en total), el control conductual percibido con tres reactivos (12 reactivos de control conductual percibido en total), la obligación moral con tres reactivos (12 reactivos de obligación moral en total), la prevalencia percibida con un reactivo (4 reactivos en total), y la prevalencia propia con un reactivo (4 reactivos en total).

El cuestionario final puede verse en: <https://goo.gl/forms/two7UVNhFUEfiuAm1>

Procedimiento

1. Se realizó una publicación los lunes, miércoles y viernes en distintos grupos de Facebook utilizados por la comunidad estudiantil de una universidad pública mexicana.
2. En la publicación el investigador se presentaba, mencionaba el tema que se investigaba y que el cuestionario era para fines de investigación, para posteriormente pedir el apoyo de la comunidad estudiantil para responderlo.

3. En esta misma publicación se presentaba un vínculo que llevaba a los participantes al cuestionario electrónico.
4. En el instrumento electrónico las instrucciones explicaban la finalidad del cuestionario y recalcaban la necesidad de respuestas honestas.

La aplicación de esta fase se realizó de manera electrónica en su totalidad entre el 26 de marzo de 2018 y el 30 de abril de 2018.

Análisis Estadísticos

Antes de poner a prueba el modelo se revisó que los reactivos tuvieran propiedades psicométricas aceptables. Primero se calculó el sesgo y curtosis y se encontró que los reactivos tenían una distribución normal en donde mantuvieron una asimetría y curtosis menor a 2, lo cual es inferior a la curtosis de 10 y la asimetría de 3 recomendada por Vázquez Molina (2012), y donde los análisis posteriores se basan en Fabrigar et al., (1999); Schmitt, (2011); Yong y Pearce, (2013).

Después se buscó que los reactivos fueran capaces de discriminar a los participantes del 25% inferior de aquellos en el 25% superior de la distribución, con lo cual se pudo observar que todos los reactivos propuestos podían discriminar fácilmente los grupos extremos, y por lo tanto no se eliminaron reactivos con este paso. Posteriormente se calculó la confiabilidad y la validez de cada escala en cada una de las conductas y por cada variable. La confiabilidad fue estimada por medio de alfa de Cronbach, y cada una de las escalas se analizó por conducta, y posteriormente se analizaron las cuatro conductas en conjunto. Por ejemplo, se analizó psicométricamente la escala de actitudes para la primera conducta, posteriormente la misma escala de actitudes para la segunda, tercera y cuarta conducta. Una vez que se habían analizado las escalas de actitudes de las cuatro conductas por separado, se realizó el análisis para las actitudes hacia las cuatro conductas en conjunto. Una vez que se terminó con este procedimiento para las actitudes se realizaron los mismos análisis en el mismo orden para la norma subjetiva, control conductual percibido, obligación moral, e intención. Para la variable de deshonestidad académica se realizaron los análisis para las cuatro conductas en su conjunto debido a que cada conducta era medida con un único reactivo.

Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio de máxima verosimilitud con rotación Promax. Primero, se realizó un análisis factorial para la primera variable (actitudes) en la primera conducta (véase tabla 20), posteriormente se realizó un análisis factorial para la norma subjetiva, control conductual percibido, obligación moral, e intención de la primera conducta. Este procedimiento se realizó nuevamente con cada una de las variables de la segunda, tercera, cuarta conducta y para todas las conductas en conjunto (véase tabla 26).

Una vez que se tuvo la certeza de que los reactivos contaban con propiedades psicométricas óptimas se procedió verificar el ajuste de los datos usando como base el modelo del comportamiento planeado (Beck y Ajzen, 1991). Todos los análisis descritos previamente fueron realizados utilizando SPSS 21 y AMOS con base en Adelson (2012).

Resultados

Frecuencia de la Deshonestidad Académica (DA)

Se preguntó por la prevalencia percibida de las conductas deshonestas, es decir qué tanto los participantes han observado a sus compañeros realizar comportamientos deshonestos. Los resultados de prevalencia percibida pueden verse en la Tabla 20:

Tabla 20.
Frecuencia de comportamientos deshonestos ajenos

Conductas	Nunca	Sí lo han visto	Media	DE
1. En la universidad he visto a mis compañeros sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas en un examen sin autorización del profesor	14.60%	85.40%	3.33	1.49
2. En la universidad he visto a mis compañeros copiar frases ajenas intencionalmente a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	17.10%	82.90%	3.15	1.55
3. En la universidad he visto a mis compañeros estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a	43.70%	56.30%	2.53	1.69
4. En la universidad he visto a mis compañeros copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.	12%	88.00%	3.58	1.49

En la prevalencia percibida se puede observar que tres de cuatro comportamientos fueron vistos por más del 80% de los participantes, y aunque las medias son bajas, esto indica que es común observar estos comportamientos. En la Tabla 21 se observa el auto reporte de las acciones deshonestas realizadas por los participantes.

Tabla 21.
Frecuencia comportamientos deshonestos propios.

Conductas	Nunca	Sí lo	Media	DE
		han hecho		
1. ¿Con qué frecuencia has sacado y usado el celular para obtener las respuestas en un examen sin autorización del profesor?	54.50%	45.50%	1.78	1.10
2. ¿Con qué frecuencia has copiado intencionalmente frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original?	54.90%	45.10%	1.77	1.10
3. ¿Con qué frecuencia has estudiado de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a	55.90%	44.10%	1.92	1.30
4. ¿Con que frecuencia has copiado las respuestas de un/a compañero/a en un examen?	43.90%	56.10%	2.01	1.19

En cuanto a la prevalencia propia de cada uno de los comportamientos, es decir qué tanto los participantes admitían haber sido deshonestos, tres de cuatro comportamientos estuvieron cerca del 45%, mientras que el "Copiar en un examen" tuvo una frecuencia de 56%. Algo que vale la pena resaltar es que las medias de la prevalencia propia fueron muy bajas, lo que quiere decir que la mayoría de los participantes admitieron realizar pocas veces los actos de deshonestidad académica mencionados. Asimismo, hay que resaltar que las medias y las frecuencias de la prevalencia percibida son más altas que las de la prevalencia propia auto reportada (ver tabla 20 y 21)

Propiedades psicométricas de las escalas

En la Tablas 22 a la 25 se puede observar el reporte de las propiedades psicométricas de cada escala (actitudes, norma subjetiva, control conductual percibido, obligación moral) dividida por las propiedades psicométricas que tuvo cada escala en cada una de las

conductas, y en la Tabla 26 todas las preguntas que medían un solo comportamiento para las cuatro conductas.

1. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas en un examen sin autorización del profesor

Tabla 22.

Propiedades psicométricas de las escalas que miden la primera conducta deshonestas

Variable	Confiabilidad	Validez
Actitudes (5 reactivos)	.815	47.23% (1 factor)
Norma (2 reactivos)	.635	2 reactivos, no se realizó A.F.
Control Conductual (2 reactivos)	.622	2 reactivos, no se realizó A.F.
Obligación Moral (3 reactivos)	.845	64.35% 1 factor
Intención (3 reactivos)	.864	68.33% 1 factor

2. Copiar frases ajenas intencionalmente a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.

Tabla 23.

Propiedades psicométricas de las escalas que miden la segunda conducta deshonestas

Variable	Confiabilidad	Validez
Actitudes (5 reactivos)	.830	50.35% 1 factor
Norma (2 reactivos)	.743	2 reactivos, no se realizó A.F.
Control Conductual (2 reactivos)	.664	2 reactivos, no se realizó A.F.
Obligación Moral (3 reactivos)	.866	68.52% 1 factor
Intención (3 reactivos)	.835	63.71% 1 factor

3. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a

Tabla 24.

Propiedades psicométricas de las escalas que miden la tercera conducta deshonestas

Variable	Confiabilidad	Validez
Actitudes (5 reactivos)	.889	61.92% 1 factor
Norma (2 reactivos)	.747	2 reactivos, no se realizó A.F.

Control Conductual (2 reactivos)	.756	2 reactivos, no se realizó A.F.
Obligación Moral (3 reactivos)	.920	79.52% 1 factor
Intención (3 reactivos)	.922	79.94% 1 factor

4. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.

Tabla 25.

Propiedades psicométricas de las escalas que miden la cuarta conducta deshonestas

Variable	Confiabilidad	Validez
Actitudes (5 reactivos)	.872	57.68% 1 factor
Norma (2 reactivos)	.710	2 reactivos, no se realizó A.F.
Control Conductual (2 reactivos)	.747	2 reactivos, no se realizó A.F.
Obligación Moral (3 reactivos)	.844	65.31% 1 factor
Intención (3 reactivos)	.892	73.59% 1 factor

5. Todas las conductas en conjunto

Tabla 26.

Propiedades psicométricas de las escalas midiendo las cuatro conductas deshonestas

Variable	Confiabilidad	Validez
Actitudes (20 reactivos)	.916	56.36% 4 factores
Norma (8 reactivos)	.813	53% 2 factores
Control Conductual (8 reactivos)	.800	57% 3 factores
Obligación Moral (12 reactivos)	.912	66.96% 3 factores
Intención (12 reactivos)	.896	65.92% 3 factores

Por medio de estos análisis se observó que uno de los reactivos que medía control conductual percibido disminuía la confiabilidad de un modo importante y por esta razón fue eliminado de los análisis. Los análisis reportados en las Tablas 22 a 26 ya reflejan la eliminación de este reactivo.

Asimismo, como puede observarse en las Tablas 22 a 26 las variables de norma subjetiva y el control conductual percibido tuvieron un índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) muy bajo, por lo que se decidió no realizar un análisis factorial exploratorio para esas escalas.

Sin embargo, la mayoría de las escalas tuvieron índices psicométricos aceptables de confiabilidad y validez, tanto individualmente (cada escala en una sola conducta) como en su conjunto (cada escala en las cuatro conductas medidas).

Comparación del ajuste de modelos

Se comprobó el ajuste de los datos del modelo propuesto por diversas referencias (por ejemplo: Beck y Ajzen, 1991) y este se muestra en la Figura 5. En todos los modelos presentados la intención fue la variable precedente a deshonestidad académica auto reportada. Cabe resaltar que los modelos se realizaron en conjunto para las cuatro conductas deshonestas medidas en la tercera fase y la variable que se buscó explicar fue la prevalencia auto reportada.

Figura 5. Modelo 1: Modelo original

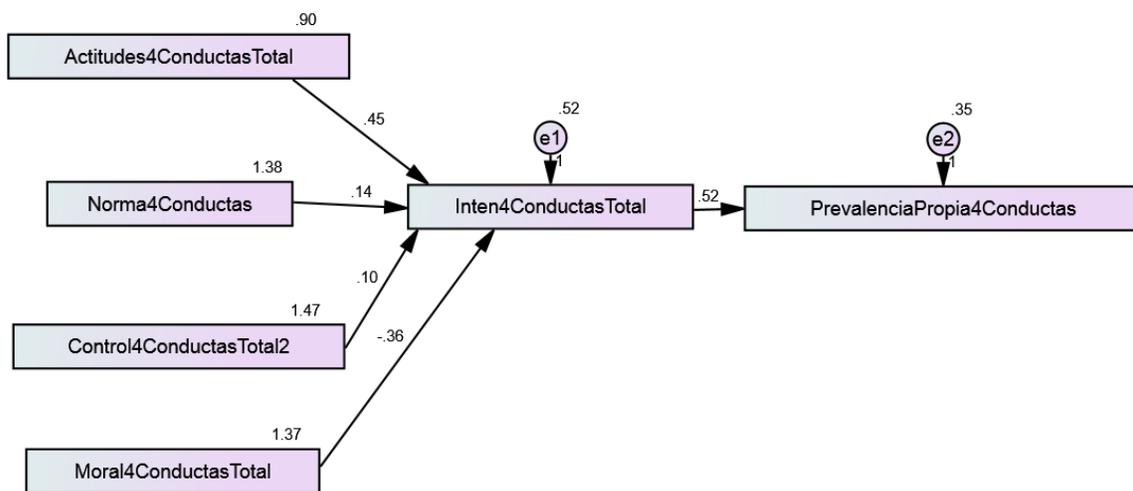


Figura 5. Modelo de ecuaciones estructurales que representa el modelo original propuesto por Beck y Ajzen (1991) con valores estandarizados para representar cada una de las relaciones entre las variables

Tabla 27. Ajuste del modelo 1: Modelo original

Modelo	df	Chi sq.	CMIN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA	AIC	BIC	Varianza explicada
1. Original	10	620.321***	62.032	.648	.552	.553	.379	921.160	973.868	No fue posible calcularla por el mal ajuste

Se encontró que el modelo original no tenía un índice de ajuste aceptable (basado en Herrero, 2010), esto puede observarse en los índices de ajuste del CFI y IFI, por lo que se le realizaron modificaciones al modelo presentado en la Tabla 27. A continuación se presentan los índices de ajuste de diversos modelos, y su representación gráfica.

Para el segundo modelo propuesto se correlacionaron las variables independientes de Actitudes, Norma Subjetiva, Control Conductual y Obligación Moral. Cabe resaltar que en este modelo dos todavía no se agrega la variable de prevalencia percibida que fue mencionada en la introducción (véase Figura 2).

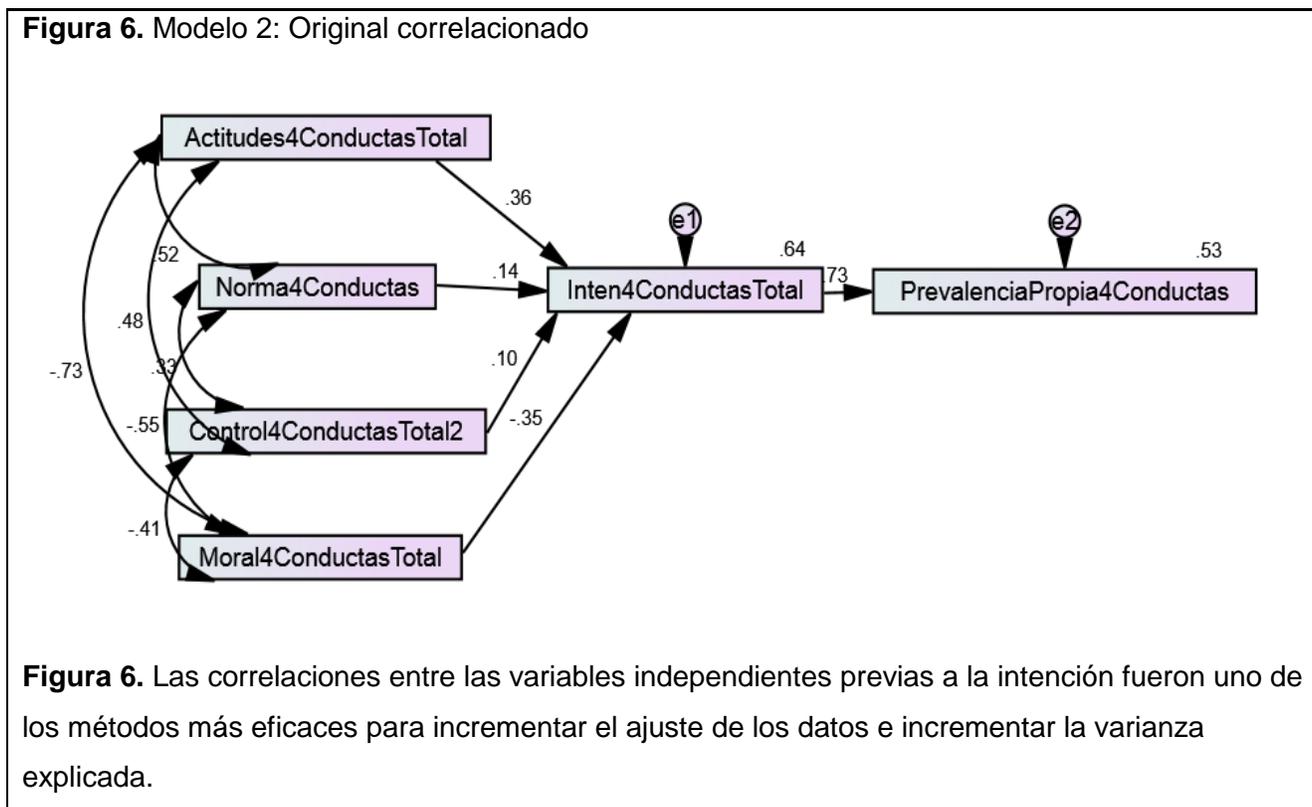


Tabla 28. Ajuste del modelo original correlacionado

Modelo	df	Chi sq.	CMIN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA	AIC	BIC	Varianza Explicada
2. Original Correlacionado	4	5.839 (p=n.s.)	1.460	.995	.999	.999	.033	39.839	108.764	53%

El modelo 2 correlacionado tuvo un ajuste importante a los datos (véase Tabla 28), además de que permite explicar una parte importante de la varianza de la deshonestidad académica de la prevalencia auto reportada. Aún así, se intentó mejorar el ajuste por medio de la inclusión de la variable de la prevalencia percibida (Figura 7).

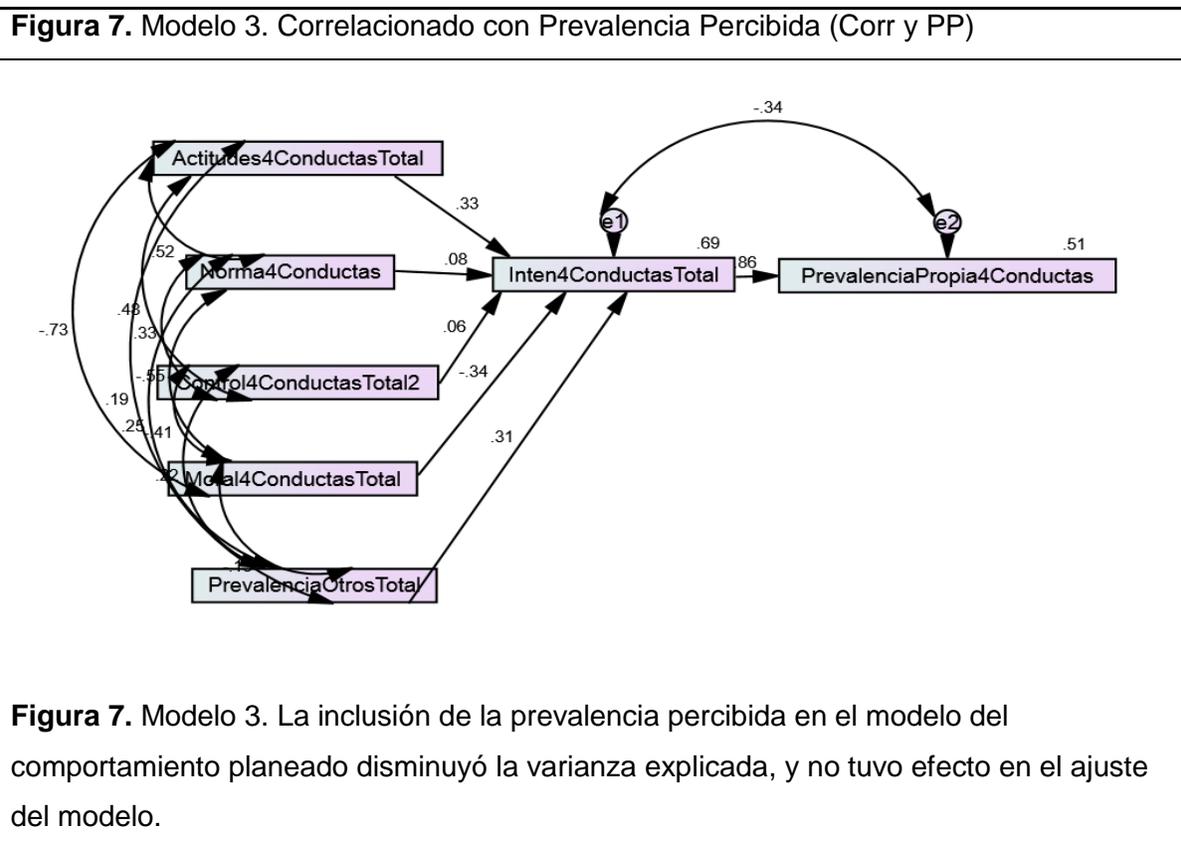


Tabla 29. Ajuste del modelo 3 (Modelo Correlacionado con Prevalencia Percibida, “Corr y PP”).

Modelo	df	Chi sq.	CMIN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA	AIC	BIC	Varianza Explicada
3. Correlacionado s y con Prevalencia Percibida	4	52.603***	13.151	.968	.968	.969	.169	100.603	197.909	51%

La Tabla 29 muestra que este modelo no tuvo un ajuste satisfactorio a los datos, sin embargo por medio de análisis de regresión lineal se observó que la prevalencia percibida parece ser un mediador entre la intención de ser deshonesto y las acciones de ser deshonesto. Por lo tanto esta relación de mediación se puso a prueba en un modelo mostrado en la Figura 8.

Figura 8. Modelo 4. Original correlacionado prevalencia como mediadora (Corr y PP mediadora)

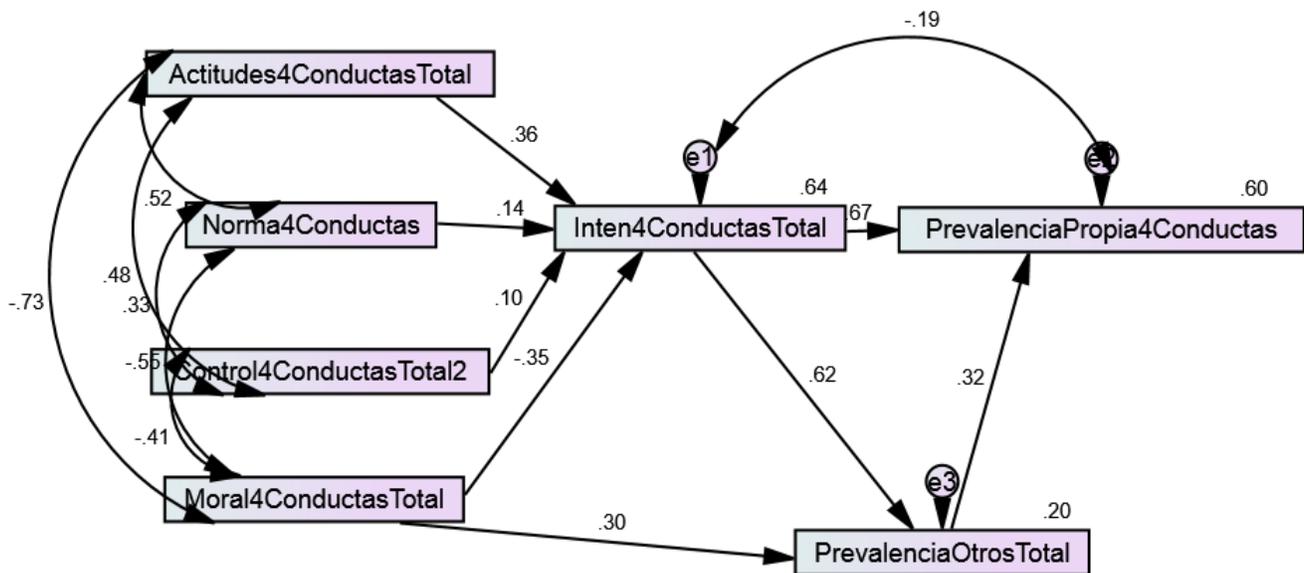


Figura 8. Modelo 4. La prevalencia percibida colocada como mediadora parcial incrementa de manera importante el ajuste a los datos, y la varianza explicada del modelo en comparación con el modelo que incluye la prevalencia percibida en el mismo nivel que la obligación moral.

Tabla 30. Índices de ajuste del modelo 4, modelo correlacionado con prevalencia como mediador

Modelo	df	Chi sq.	CMIN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA	AIC	BIC	Varianza Explicada
4										
Correlacionados y Prevalencia Percibida como mediadora	6	13.974* (p=.03)	2.329	.991	.995	.995	.056	57.974	147.172	60%

Como se puede observar en la Tabla 30 este modelo tuvo un ajuste aceptable (Herrero, 2010). Sin embargo, se notó que los índices de regresión de los modelos de ecuaciones estructurales eran bastante bajos para el control conductual, y para la norma subjetiva. Por lo tanto, se decidió probar el modelo dos "Modelo original correlacionado" y el modelo cuatro "4. Modelo correlacionado con prevalencia como mediador" sin esas variables observables (ver Figura 9 y la Figura 10). Estos dos modelos se reportan debido a que son los que tienen mejor ajuste de los modelos probados.

Figura 9. Modelo 5. Modelo original correlacionado sin norma subjetiva ni control conductual (Corr sin NS ni CC)

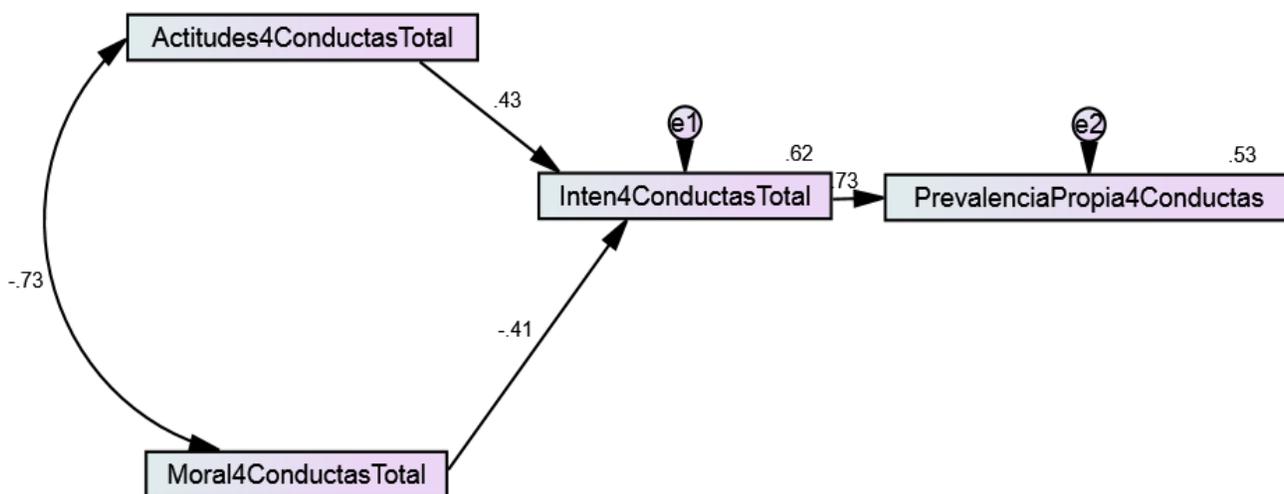


Figura 9. Modelo 5. Este modelo tuvo un ajuste muy bueno a pesar de haber eliminado las variables de norma subjetiva y control conductual.

Tabla 31. Índices de ajuste del modelo 5

Modelo	df	Chi sq.	CMIN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA	AIC	BIC	Varianza explicada
Modelo 5. Correlacionados sin Norma Subjetiva ni Control Conductual	2	1.472	.736	.998	1.0	1.001	.000	17.472	49.908	53%

El modelo cinco elimina dos variables (norma subjetiva y control conductual) que tenían una baja correlación hacia la intención, y mantiene un ajuste aceptable (véase Tabla 31), sin embargo se recomienda tomar este modelo con precaución, ya que a pesar de tener un buen ajuste el respaldo teórico de esta variación del modelo es bajo.

Figura 10. Modelo 6. Original correlacionado con prevalencia percibida como mediador sin norma subjetiva ni control conductual (PP mediadora sin NS ni CC)

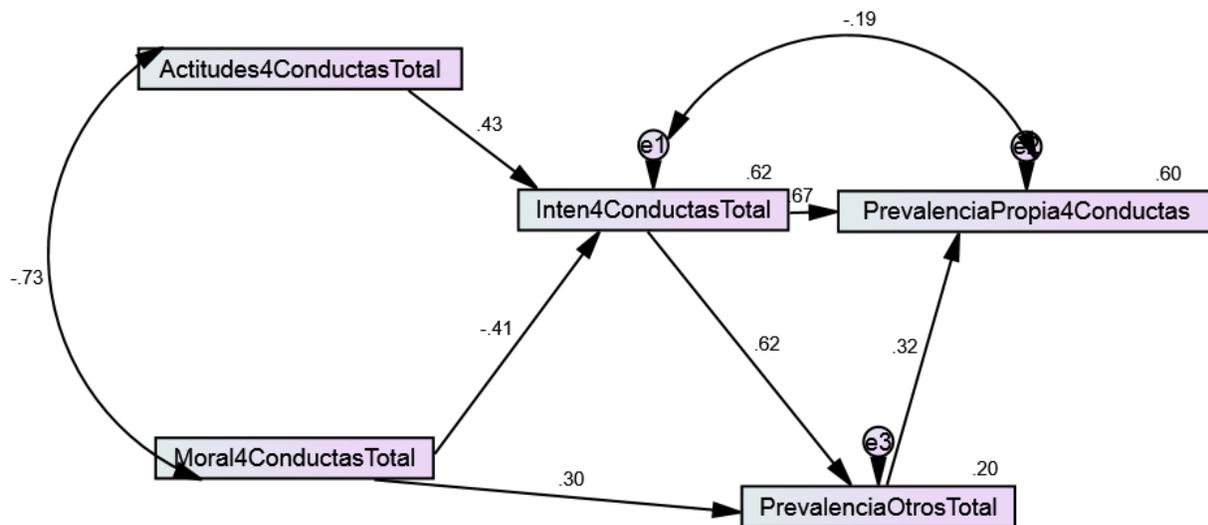


Figura 10. Se eliminaron las variables de norma subjetiva y control conductual percibido y se mejoró el ajuste del modelo a los datos en comparación con el modelo 4 que tiene la misma configuración pero que si incluye esas variables. La varianza explicada de este y el modelo cuatro son similares.

Tabla 32. Índices de ajuste del Modelo 6.

Modelo	df	Chi sq.	CMIN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA	AIC	BIC	Varianza explicada
6 Prevalencia Percibida mediadora sin Norma Subjetiva ni Control Conducutal	2	3.280	1.640	.997	.999	.999	.039	29.280	81.988	60%

De igual manera el modelo 6 tiene un ajuste aceptable a los datos (véase Tabla 32), aunque se recomienda tomar este modelo con precaución debido al poco sustento teórico que este tiene.

Hasta ahora se ha realizado la comparación de seis modelos, por lo que para facilitar la comparación entre ellos se concentran los índices de ajuste en la Tabla 33. Cabe resaltar que se encuentran en **negritas** aquellos modelos que tuvieron un ajuste aceptable.

Tabla 33. Índices de ajuste de todos los modelos probados

Modelo	df	Chi sq.	CMIN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA	AIC	BIC	Varianza Explicada
1. Original	10	620.321***	62.032	.648	.552	.553	.379	921.160	973.868	--
2. Original Correlacionado	4	5.839 (p=n.s.)	1.460	.995	.999	.999	.033	39.839	108.764	53%
3. Correlacionados y Prevalencia Percibida incluida	4	52.603***	13.151	.968	.968	.969	.169	100.603	197.909	51%
4. Correlacionados y Prevalencia Percibida mediadora	6	13.974* (p=.03)	2.329	.991	.995	.995	.056	57.974	147.172	60%
5.	2	1.472	.736	.998	1.0	1.001	.000	17.472	49.908	53%

Correlacionados

sin Norma

Subjetiva ni

Control

Conducutal

6. Prevalencia

Percibida

mediadora sin

Norma Subjetiva

ni Control

Conducutal

2	3.280	1.640	.997	.999	.999	.039	29.280	81.988	60%
---	-------	-------	------	------	------	------	--------	--------	-----

El modelo original correlacionado (modelo 2) con todas las variables independientes correlacionadas fue el que tuvo un mejor ajuste a los datos como se puede observar por medio de los estadísticos CFI y RMSEA. De igual manera, el modelo 3 permite explicar un 51% de la varianza explicada de la deshonestidad académica reportada. Aunque, cuando se agrega la prevalencia percibida (modelo 4) se incrementa ligeramente la varianza explicada (60%) de la variable dependiente, pero también se disminuye ligeramente el ajuste.

No obstante, también se tienen que tomar en cuenta el criterio de información de Akaike (AIC) y Bayesiano (BIC). En estos parámetros se observa que el modelo original, el que no tiene la prevalencia como mediador (modelo 2, figura 6) tiene índices más bajos tanto para el AIC como para el BIC. Cabe resaltar que puntajes más bajos del AIC y del BIC indican un mejor ajuste a los datos.

Discusión

La finalidad de la tercera fase era la de investigar el ajuste del modelo del comportamiento planeado a una muestra mexicana, y si era posible, incrementar el poder explicativo del modelo utilizando la prevalencia percibida. Se encontró que el modelo del comportamiento planeado (Beck y Ajzen, 1991) es un modelo que permite explicar de un modo importante la deshonestidad académica en una muestra mexicana y que la inclusión de la variable de la prevalencia permitida permite incrementar su poder explicativo. Aunque cabe resaltar que el modelo que incluye la prevalencia percibida como mediador también puntuó más

alto en el AIC como en el BIC, en comparación con el modelo original correlacionado que no incluye la prevalencia percibida (propuesto por Beck y Ajzen, 1991), lo que indica que el modelo original de Beck y Ajzen (1991) tiene un mejor ajuste a los datos a pesar de tener una menor varianza explicada.

El incremento del poder explicativo del modelo que incluye la prevalencia percibida como mediadora puede deberse a que la prevalencia percibida y la deshonestidad académica tienen una relación positiva (Generaux y Mcleod, 1995; Jordan, 2001; McCabe et al., 2001; Magnus, et al., 2002; Wei, et al., 2014). Una explicación potencial para esta relación positiva la provee la teoría del aprendizaje social (para una revisión actual de esta teoría ver Bandura, 2012), la cual menciona que buena parte del comportamiento humano es aprendido y modificado observando a los demás. Por lo tanto, en el contexto escolar es probable que si los alumnos observan comportamientos de deshonestidad en sus compañeros, esto refuerce su intención de ser deshonestos académicamente. Otra probable explicación para el papel de la prevalencia percibida en la deshonestidad académica es por medio de la teoría de la Asociación Diferencial (Sutherland, Cressey y Luckenbill, como citado en McCabe et al., 2012). Esta teoría explica que las personas aprenden técnicas, racionalizaciones, motivos, y actitudes al asociarse con otros individuos, por lo que de acuerdo con esta teoría es probable que la deshonestidad académica suceda porque los estudiantes tienen contacto frecuente con estudiantes que realizan acciones de engaño escolar. Por lo tanto, tomando en cuenta estas teorías es probable que futuras investigaciones encuentren que la prevalencia percibida es una variable que repercute de manera importante en la intención de realizar acciones de deshonestidad académica.

A pesar de la relación positiva entre la deshonestidad académica y la prevalencia percibida, ninguno de los estudios revisados ha incluido esta variable dentro de un modelo teórico como lo es la teoría del comportamiento planeado. No obstante, cabe resaltar que Ling Meng et al. (2014) propusieron que la variable de "filosofía moral personal" podía ser mediadora entre la intención y las acciones de Deshonestidad Académica, esto de manera similar a como se encontró en esta tercera fase que la prevalencia percibida puede ser mediadora entre esas mismas variables. Con base en los resultados de esta fase y en el estudio de Ling Meng et al., (2014), es probable que haya distintas variables que estén mediando la relación entre la intención y la deshonestidad académica, entre las

cuales hasta ahora parecen estar la Prevalencia Percibida, y de acuerdo con Ling Meng, et al. (2014) la filosofía moral percibida.

Por lo tanto, es posible que haya distintas variables mediadoras, así que se recomienda que futuras investigaciones incluyan posibles variables mediadoras entre la intención y la deshonestidad académica. Además de la prevalencia percibida, algunas de las posibles variables mediadoras son la filosofía moral personal (Ling Meng, et al., 2014), las justificaciones que usan los alumnos (Stone et al., 2009), o incluso el conocimiento de los códigos de honor de la escuela (Tyson, 2014). Sin embargo, se requiere que futuras estudios investiguen que variables pueden mediar la relación entre la intención y la deshonestidad académica en este modelo.

Asimismo, en vista de que la prevalencia percibida permite explicar un poco más de varianza de la deshonestidad académica, se considera que es importante tomar esta variable en cuenta para reducir los puntajes de la Deshonestidad Académica en México, principalmente porque los participantes consideran que los demás alumnos están siendo mucho más deshonestos que ellos, y al pensar eso son más propensos a realizar acciones de engaño escolar. Esto es algo previamente mencionado en la literatura (Generaux y Mcleod, 1995; O'Rourke et al., 2010), e incluso se ha propuesto que si queremos disminuir la deshonestidad académica es importante cambiar esta percepción de que los demás estudiantes están siendo deshonestos (Mayhew et al. 2009). En otras palabras, de acuerdo con Mayhew et al. (2009) y dado que la prevalencia percibida fue mediadora entre la intención y la deshonestidad académica, en esta tercera fase si se informa a los estudiantes que la prevalencia de deshonestidad académica es menor a la que ellos perciben, es probable que se disminuya la deshonestidad académica. Aunque se debe mencionar que esta propuesta teórica todavía no se ha puesto a prueba en la literatura revisada, por lo que se recomienda tener precaución al implementarla.

En cuanto al poder explicativo del modelo del comportamiento planeado (Beck & Ajzen, 1991), este tuvo un poder explicativo importante incluso sin agregar la variable de prevalencia percibida (53% de la varianza explicada sin la prevalencia percibida, y 60% con la prevalencia como mediador). Esto respalda los datos de diversos estudios que han utilizado el modelo del comportamiento planeado con resultados satisfactorios (Beck & Ajzen, 1991; Chudzicka-Czupala et al.; 2015; Cronan, et al. 2015; Harding, Mayhew, Finelli, & Carpender, 2007; Ling Meng et al., 2014; Mayhew et al. 2009; Stone et al., 2009; Phillips & Allyne, 2011). Lo importante de este resultado es que hasta ahora no se han

encontrado estudios de Deshonestidad académica que utilicen el modelo del comportamiento planeado de Beck y Ajzen (1991) en muestras mexicanas, por lo que los resultados de esta tercera fase resultan de alta relevancia para entender mejor este fenómeno en México.

A pesar de que previamente se han obtenido buenos resultados al usar el modelo del comportamiento para estudiar la deshonestidad académica, ciertas variables estuvieron más relacionadas con la intención, por ejemplo las actitudes y la obligación moral tuvieron buenas correlaciones con la intención. Por lo tanto, los resultados de esta tercera fase respaldan aquellos estudios que han encontrado una relación positiva entre las actitudes y la intención (por ej.: Jordan 2001; Wei et al., 2014; Yardley et al. 2009) y aquellos que han encontrado una relación negativa entre la obligación moral y la intención (Martin et al. 2009; Mayhew et al., 2009; O'Rourke et al., 2010; Passow et al., 2006), los cuales en muchos casos han utilizado otros modelos.

En contraste, la Norma Subjetiva y Control Conductual Percibido tuvieron correlaciones bajas con la intención. En cuanto a la norma subjetiva puede deberse a que se preguntó por las "personas importantes" y no por los compañeros, padres, o profesores, lo cual es probable que hubiera dado mejores resultados. Esta suposición se basa en lo encontrado por Lonsdale (2016), quien separó la norma subjetiva en amigos y padres y encontró que esta separación permite una mejor explicación de cómo cada grupo puede influir en la decisión de ser deshonesto académicamente, por lo que las bajas relaciones entre la norma subjetiva y la intención pueden deberse a que no se preguntó por un grupo de referencia específico e influyente en la decisión de ser deshonesto académicamente. Por otra parte, esta baja relación entre norma subjetiva e intención es diferente a lo reportado por Mayhew et al., (2009) quienes explican que en su estudio la norma subjetiva fue una variable de importancia para predecir la intención. Se cree que esta diferencia puede deberse a diferencias culturales entre los estudios (Ayala Gaytán & Quintanilla Domínguez, 2014), ya que es probable que las personas importantes para cada participante tengan diferentes roles de acuerdo al país en donde se realiza el estudio. Por esa razón se recomienda realizar más investigación que busque aclarar el papel de la norma subjetiva sobre la intención de ser deshonesto académicamente.

En cuanto al control conductual percibido es probable que debido a que los estudiantes perciben que hay una prevalencia alta, y por lo tanto es posible que se sientan capaces de ser deshonestos sin muchas consecuencias, es decir el miedo a ser atrapados siendo

deshonestos es bastante bajo, entonces es probable que se sientan con la capacidad de ser deshonestos y que esto haga que el control conductual tenga una baja relación con la intención de ser deshonesto, y por lo tanto esta variable no tenga un alto poder explicativo. La baja relación entre la norma subjetiva y la intención es diferente a la obtenida por Mayhew et al., (2009), quienes reportan que de las variables del comportamiento planeado las únicas que alcanzaron la significancia fue la norma subjetiva y la obligación moral.

A pesar de las correlaciones bajas de estas dos variables, el modelo tuvo una alta capacidad explicativa, por lo que se recomienda que futuras investigaciones que utilicen el modelo del comportamiento planeado pongan especial atención en las variables que tienen una mayor relación con la intención. De la misma manera, se recomienda que las futuras intervenciones basadas en este modelo tomen en cuenta todas las variables originales del modelo del comportamiento planeado (Beck y Ajzen, 1991) y la prevalencia percibida, aunque se recomienda poner énfasis en las actitudes y la obligación moral, las cuales tuvieron un mejor poder explicativo y que además es posible modificarlas.

Asimismo, es importante mencionar que el modelo del comportamiento planeado original (Beck y Ajzen, 1991) tiene un ajuste bueno a los datos en una población mexicana y que no se han encontrado estudios que usen este modelo en México (por ej.: Chudzicka-Czupala et al. 2015; Ling Meng et al., 2014; Mayhew et al., 2009; Sattler et al., 2013), por lo que se considera que los resultados de esta fase aportan información relevante que puede ser utilizada para la planeación de intervenciones basadas en este modelo para prevenir/disminuir la deshonestidad académica en universitarios mexicanos.

Discusión General y Recomendaciones

El modelo del comportamiento planeado resultó útil para explicar entre un 53% y un 60% de la varianza de la deshonestidad académica, esto dependiendo del modelo que se elija de entre los propuestos en la fase tres. En las tres fases de este proyecto se encontraron altas prevalencias de las acciones de engaño escolar. En específico, en la primera fase se encontraron prevalencias percibidas de comportamientos deshonestos ajenos de hasta 96%, en la segunda fase se encontraron prevalencias propias de deshonestidad académica de hasta 80%, y en la tercera fase de hasta el 54%. Estos resultados van acorde a lo reportado por la literatura en cuanto a la prevalencia (Por ej.: Sattler, et al., 2013).

En la literatura revisada se han propuesto diversas razones por las cuáles estas prevalencias son tan altas. Por ejemplo, en cuanto a la prevalencia percibida se ha mencionado que la competencia desmedida, y la idea de obtener calificaciones altas "a cualquier precio", incluso el de violar las obligaciones éticas, afecta la motivación para aprender, y esto a su vez hace que sea más probable que los estudiantes perciban una mayor deshonestidad académica (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016; Owunwanne et al., 2010). Otra probable explicación para la alta prevalencia es que las normas informales, o "currículo oculto", influyan de manera importante en la prevalencia percibida de los estudiantes, en donde a diferencia de las normas institucionales y reglamentos, las normas informales le muestran a los alumnos una percepción de normalidad ante las acciones de deshonestidad académica de sus compañeros (López-Sotomayor, et al., 2018; McCabe et al., 2012). Con base en esto, se puede suponer que es probable que haya una alta deshonestidad académica en esta muestra debido a que se percibe una cultura de deshonestidad en la que existe la percepción de que "todos están siendo deshonestos" (McCabe et al., 2012). Por lo tanto, en vista de que de acuerdo a McCabe et al. (2012) los estudiantes son mucho más influidos por estas normas informales que por cualquier norma formal, se considera que cambiar esta percepción de normalidad de la deshonestidad académica, y promover una cultura escolar en donde se vea de manera negativa a quienes hacen trampa es una de las maneras con la que podría disminuirse la deshonestidad académica.

Tomando en cuenta los resultados de esta investigación, en específico las altas prevalencias de prevalencia percibida de la deshonestidad académica de la primera y tercera fase, se considera que estas altas prevalencias muestran que muchos de los estudiantes consideran que sus compañeros están siendo deshonestos, por lo que puede suponerse que los alumnos perciben una cultura de deshonestidad, haciendo que estén más dispuestos a ser deshonestos.

Diferencias Prevalencia Percibida y Auto Reportada

Hay diferencias entre la prevalencia percibida y la prevalencia auto-reportada observadas en las tres fases del estudio; en la mayoría de las ocasiones la prevalencia percibida solía ser más alta que la prevalencia propia.

Esto puede deberse a que múltiples estudiantes estén reportando el mismo incidente de deshonestidad académica; por ejemplo que cinco participantes hayan escuchado o hayan

visto a un solo estudiante realizar acciones de plagio, lo cual resultaría en cinco reportes de deshonestidad académica a pesar de que únicamente habría un incidente (Stone et al., 2014). A pesar de esto, diversos estudios previos han encontrado diferencias similares entre la prevalencia auto reportada y la prevalencia percibida, en donde muchos de los participantes reportan la percepción de que los demás alumnos están siendo deshonestos con una alta prevalencia (Brimble et al, 2005; Baaya Martin Saana, et al., 2016). Esto se considera relevante debido a que se ha reportado que es más probable que un estudiante sea deshonesto cuando reporta que tiene amigos que han sido deshonestos (Yardley et al., 2009). Por lo tanto, se considera que modificar esta percepción de que todos están siendo deshonestos es algo que podría ayudar a disminuir la deshonestidad académica.

Aún así, la literatura que estudia la relación entre la prevalencia percibida y auto reportada es escasa, a pesar de que esta parece tener un papel importante, por esa razón se recomienda más investigación que estudie las diferencias y la relación entre la prevalencia percibida y la prevalencia auto reportada

Poca consciencia de que la Deshonestidad Académica es un problema grave

Cabe resaltar que se ha encontrado una alta prevalencia de deshonestidad académica en las tres fases de este estudio. Esta alta prevalencia es probable que se deba a que existe poca consciencia en cuanto a que la deshonestidad académica es un problema grave. Como lo menciona Avellaneda Suárez (2009) y Ling Meng et al., (2014), muchos alumnos consideran que "todos lo están haciendo", y de hecho los resultados de prevalencia percibida parecen reforzar que los estudiantes de esta investigación piensan lo mismo, por lo que es probable que los alumnos consideren el engaño escolar como algo poco serio, porque reportan que efectivamente para ellos "todos lo están haciendo". Hay que tomar en cuenta que existe una correlación negativa entre la gravedad percibida y la deshonestidad académica. Esto quiere decir que los alumnos que son deshonestos consideran la trampa escolar como menos grave, en comparación con los estudiantes que consideran las acciones engañosas como algo grave (Baaya Martin Saana et al., 2016; Murdock & Stephens, 2006; Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus, Silva, 2008; Yardley et al. 2009).

Por lo tanto, de acuerdo con Mayhew et al., (2009), si los estudiantes son deshonestos porque "todos lo están haciendo", es probable que se reduzca la prevalencia de la

deshonestidad académica si se muestra a los estudiantes que la prevalencia es bastante menor de lo que ellos piensan.

Rendimiento escolar y Deshonestidad Académica

De igual manera, es probable que esta alta prevalencia de deshonestidad académica esté repercutiendo de manera importante sobre el rendimiento escolar de los alumnos universitarios. Por ejemplo, los estudiantes pueden percibir que el sistema universitario actual premia el resultado por encima del proceso (Sureda, et al., 2009), lo que llevará a que los estudiantes prefieran los comportamientos deshonestos a realizar el trabajo y aprendizaje requerido, reforzando la noción, y por lo tanto conductas, de que la universidad es como un "trámite" más que un lugar donde adquirir mejores habilidades (Nonis & Owens, 2001). De la misma manera, el rendimiento se ve afectado por la deshonestidad académica cuando se da mucho énfasis a las calificaciones, ya que si se les da demasiada importancia a las evaluaciones esto hace que los estudiantes sean más propensos a realizar acciones de engaño escolar (Cochran et al., 1999; Owunwane et al., 2010; Díaz castellanos et al., 2015), por lo que se recomienda reducir la presión de las calificaciones en los estudiantes. Para reducir la presión por las calificaciones, Owunwane et al. (2010) explican que una manera de disminuir la deshonestidad académica es haciendo un "cambio cultural", es decir, que los estudiantes ya no quieran ser deshonestos. Los autores explican que esto puede lograrse mejorando la relación estudiante-profesor, pero sobretodo explican que si los estudiantes entienden los objetivos educacionales, razones, y procesos de aprendizaje de los trabajos que se les asignan, es mucho menos probable que sean deshonestos. Por lo tanto, si se desea mejorar el desempeño escolar (y probablemente laboral), reducir la presión por las calificaciones, y tener dinámicas que premien el proceso y el resultado, puede mejorar el rendimiento escolar y reducir la deshonestidad académica al mismo tiempo, por lo que se recomienda que futuras investigaciones realicen intervenciones con estos objetivos y estudien su impacto en la deshonestidad académica.

Deshonestidad Académica y Corrupción

La alta prevalencia de la deshonestidad académica encontrada en este estudio también podría indicar una alta probabilidad de comportamientos de corrupción, esto debido a que diversas referencias han encontrado que los comportamientos de deshonestidad académica y de corrupción en general han sido relacionados previamente (Magnus et al.,

2002; Sureda et al., 2009; Ayala Gaytán y Quintanilla Domínguez, 2014). Sin embargo, la literatura que estudia esta relación es escasa, por lo que se recomienda que se realicen estudios que relacionen las variables de deshonestidad académica y corrupción en general, incluso si es posible, realizar una intervención enfocada en reducir la deshonestidad académica y observar si esta intervención tiene algún efecto en los comportamientos de corrupción. Si se encuentra esta relación es probable que las intervenciones en Deshonestidad Académica puedan repercutir en disminuir la corrupción en múltiples entornos, aunque para asegurar esto, obviamente, se requiere más investigación.

Intervenciones para reducir la Deshonestidad Académica

En este trabajo se ha recomendado en diversas ocasiones aplicar intervenciones para reducir la prevalencia de la deshonestidad académica, esto debido a que se ha recomendado que las universidades tomen un papel importante en el desarrollo moral de los universitarios (Bolívar, 2005; Osana & Luna, 2011). Se recomienda que las intervenciones sean similares a las planteadas por McCabe et al., (2012), las cuales se basan en la promoción de los códigos de honor, en los que se explique al alumno la integridad y la deshonestidad académica, además de dejar claro que las reglas de ese código son más que un adorno. Pero sobretodo, se recomienda usar códigos de honor para permitir crear un ambiente de integridad académica, en donde los alumnos prefieran no ser deshonestos incluso cuando tienen la oportunidad. Esto se basa en la idea de que si se pueden cambiar las actitudes de los estudiantes por medio de la implementación y reforzamiento de las reglas incluidas en los códigos de honor. Este tipo de intervenciones han tenido éxito en distintas escuelas angloparlantes (McCabe et al., 2012) y es probable que tengan éxito en muestras mexicanas también.

Otra intervención puede ser la propuesta por Mayhew et al., (2009), quienes consideran que sus resultados muestran que es probable que se reduzca la prevalencia de la deshonestidad académica si se les muestra a los estudiantes que las acciones engañosas suceden mucho menos de lo que piensan. Sin embargo, si se desea hacer una intervención para reducir la deshonestidad académica se recomienda combinar ambas propuestas dando un énfasis en lo dicho por McCabe et al., (2012).

Con base en los resultados de la tercera fase también se recomienda que se utilice el modelo del comportamiento planeado cuando se está planeando y analizando los

resultados la intervención. Se recomienda este modelo para la planeación debido a que este ha servido como base para múltiples intervenciones de diversas conductas desde promover que las personas caminen, hasta reducir comportamientos sexuales de riesgo (Tyson et al., 2014; Williams et al., 2015). Por lo tanto, con base en los resultados de la tercera fase, y en los estudios mencionados, se considera que si se modifican los factores que toma en cuenta el modelo de la teoría del comportamiento planeado (principalmente las actitudes) este modelo serviría de base para planear las intervenciones, y de igual manera proveería una base teórica sólida desde la cual se podrían analizar los resultados obtenidos.

Pocos estudios en México

Otra aportación de esta investigación es que hay pocos estudios realizados en México. Algunas investigaciones son las de Aluja y Birke (2004); Ayala Gaytan y Quintanilla Domínguez (2016); Díez Martínez (2015); Díaz Castellanos et al., (2016); Figueroa de Katra, Hirsch Adler, y Malpica Ichante (2009); y de Hirsch Adler y López Zavala (2011). Además de algunos ensayos de Garza Almanza (2008); Leinar de la Cabada (2008); Moss, (2008); Silva Hernández, Llanes Cuevas y Rodríguez Silva, (2008); Vera (2016) y Latinoamérica (ver Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2016 para una revisión). A pesar de que esta no es una lista exhaustiva, puede notarse que la literatura hispanohablante de este fenómeno es escasa. Por lo tanto, independientemente de los resultados obtenidos, este estudio es uno de los pocos realizados en México, y puede servir como referencia importante al realizar futuras investigaciones en México y en América Latina

También cabe resaltar que la definición propuesta de deshonestidad académica puede servir para las instituciones que desean realizar intervenciones, o que quieren crear/mejorar su código ético, ya que provee lineamientos claros para distinguir comportamientos deshonestos, por lo que se recomienda su uso para futuras investigaciones, al crear códigos de honor, y/o al realizar intervenciones.

Limitaciones

Este estudio tiene algunas limitaciones. Primero, se llevó a cabo con estudiantes universitarios de una universidad pública mexicana, por lo que se considera que los resultados no son fácilmente generalizables a muestras en otras universidades y/o en otros niveles educativos, incluso dentro de México. Por esa razón, se recomiendan futuras

investigaciones sobre este tema en distintas universidades y/o niveles educativos en México y en Latinoamérica.

Otra limitación es que esta investigación fue realizada únicamente en estudiantes de licenciatura, por lo que no se pueden generalizar los resultados al resto de los niveles educativos. Aún así se considera que la investigación en estudiantes de licenciatura es de alta relevancia, esto debido a que es el grado en donde ya se ha elegido una carrera, y por lo tanto, se consideraba menos probable que los estudiantes universitarios realizaran acciones deshonestas (Wei et al. 2014). De igual manera se considera relevante el investigar en muestras de estudiantes tanto de licenciatura, como de otros niveles, ya que se ha recomendado el detener este tipo de comportamientos dentro de las instituciones educativas, y no cuando están en los puestos de trabajo (Stone et al., 2009). Asimismo, en este estudio se utilizó el auto reporte, lo cual ha sido criticado anteriormente por la literatura (por ej. Bolin, 2004, Rettinger y Jordan, 2005); sin embargo, el auto reporte ha sido utilizado para estudiar la deshonestidad académica en el pasado con buenos resultados (Yardley et al. 2009; Sattler et al. 2013) e incluso se ha correlacionado el auto reporte con acciones observables de plagio (Martin et al., 2009), por lo que, a pesar de las críticas, se considera que el auto reporte es una herramienta muy utilizada y que provee buenos resultados.

De la misma manera, cabe mencionar el estudio realizado por Halevy, Shalvi y Verschuere (2014) a pesar de que es de mentira y no de deshonestidad académica. En el estudio de Havelly et al., (2014) hicieron que los participantes estimaran el número de mentiras que decían al día, y posteriormente los colocaron en dos situaciones experimentales donde solamente mintiendo podían incrementar sus ganancias. Los autores reportan que hay una correlación entre la frecuencia de mentiras reportadas, y el comportamiento observado de mentira. Se considera que este resultado también le da una mayor justificación empírica a la utilización de auto reportes en la deshonestidad académica, ya que si el auto reporte de comportamientos de mentira está relacionado con la observación conductual de la conducta deshonestas, es probable que esa relación también exista en la deshonestidad académica.

Por último, se tiene que resaltar que la deshonestidad académica de este estudio parece tener una tendencia similar a la reportada en el estudio de la mentira de Serota, Levine y Boster (2010). En este estudio la mentira tenía un sesgo positivo, es decir, al parecer muchas personas casi no cometían actos de mentira, no obstante, un número reducido de

participantes reportaban más acciones de engaño que el promedio. Se menciona esto porque los puntajes de prevalencia de deshonestidad académica de este estudio parecen seguir una tendencia similar. Esto es fácilmente observable en los promedios y asimetrías de los reactivos, por lo que se recomienda tener esta distribución sesgada en mente para futuras investigaciones de cualquier comportamiento de deshonestidad académica.

Conclusiones

Con base en las fases realizadas en este estudio se puede concluir que los comportamientos de deshonestidad académica cambian conforme al tiempo, y dependen del lugar donde se realiza el estudio. Es decir, el modo en el que se realiza el comportamiento deshonesto parece ser diferente en cada lugar, esto a pesar de que los nuevos comportamientos deshonestos encontrados en este estudio son similares a los reportados en la literatura. Que los procedimientos para ser deshonesto sean diferentes en cada lugar puede resultar importante para futuras intervenciones para reducir la Deshonestidad Académica, ya que estas requerirán conocer exactamente cómo son deshonestos los estudiantes a los cuales va dirigida la intervención

Asimismo, la gravedad tiene una relación inversa con la deshonestidad académica, esta relación inversa puede resultar importante si se desea detectar a los alumnos más propensos a ser deshonestos, ya que se podría medir la gravedad, y con base en ese puntaje dar intervenciones prioritarias de integridad académica a las personas con menores puntajes de gravedad antes de que se cometan acciones de deshonestidad. Además, los instrumentos de este trabajo pueden resultar útiles para medir estos constructos.

El modelo del comportamiento planeado fue capaz de explicar los comportamientos de deshonestidad académica, siendo las actitudes, la obligación moral y la prevalencia percibida los mejores predictores. Por lo tanto, futuras investigaciones e intervenciones deben de tomar en cuenta estas variables para tener una mejor precisión y una mayor capacidad explicativa.

Por último, se debe mencionar que en el código ético de la UNAM (2015) se menciona que "La integridad y la honestidad son principios del quehacer universitario" (UNAM, 2015, p.3), por lo que se espera que esta investigación pueda servir como base para la continua enseñanza acerca de integridad académica en las universidades mexicanas.

Referencias:

- Adelson, J. (2012). Examining relationships and effects in gifted education research: an introduction to structural equation modeling. *Gifted Child Quarterly*, 56 (1), 47-55. DOI: 10.1177/0016986211424132
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior. En Van Lange, P., Kruglanski, A., Higgins, T.(Eds.), *Handbook of theories of social psychology*. USA: Sage Publications.
- Ajzen, I. & Albarracín, D. (2007). Predicting and changing behavior: A reasoned action approach. En Ajzen, I., Albarracín, D., Hornik, R. (Eds.), *Prediction and change of health behavior: Applying the reasoned action approach* (pp.3-21). USA: Psychology Press.
- Aluja, M. & Birke, A. (2004). *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. Fondo de Cultura Económica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alleyne, P., & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: An extension to the theory of planned behavior. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 323-338. doi: 10.1007/s10805-011-9144-1
- Anderman, E., Griesinger, T. & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 90 (1), 84-93.
- Anderman, E., & Murdock, T. (2006). Psychology of academic cheating en Anderman & Murdock (Eds.) *Psychology of Academic Cheating* (pp 1-5) Academic Press.
- Avellaneda Suárez, J. (2009). Tolerancia de los estudiantes de pregrado ante los comportamientos desviados en el aula de clase: Un estudio comparativo. *Activos*, 11(20) 6-32. DOI: <https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2013.0020.01>
- Ayala-Gaytán, E. A., & Quintanilla-Domínguez, C. M. (2014). Attitudes and causes of cheating among Mexican college students: An exploratory research. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 17-30.
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. In Van Lange, P., Kruglanski, A., Higgins, T. *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 349-373). SAGE Publications LTD.
- Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and validation of Academic Dishonesty Scale (ADS): Presenting a multidimensional scale. *International Journal of Instruction*, 11(2), 57-74. doi: 10.12973/iji.2018.1125a

- Bayaa Martin Saana, S. B., Ablordeppey, E., Mensah, N. J., & Karikari, T. K. (2016). Academic dishonesty in higher education: students' perceptions and involvement in an African institution. *BMC Research Notes*, 9, 234. <http://doi.org/10.1186/s13104-016-2044-0>
- Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. *Journal of Research in Personality*. 25, 285-301.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Great Britain: Sage Publications.
- Bolin, A. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138 (2), 101-114, DOI: 10.3200/JRLP.138.2.101-114
- Bolívar, Antonio. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24), 93-123. Recuperado el 26 de enero de 2019 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000100093&lng=en&tlng=es
- Bouville, M. (2010). Why is cheating wrong? *Studies in Philosophy and Education*. 29 (1):67-76.
- Bretag, T., Saadia, M., Wallace, M., Walker, R., McGowan, U., East, J., Green, M., Partridge, L., & James, C., (2014) 'Teach us how to do it properly!' An Australian academic integrity student survey. *Studies in Higher Education*, 39:7, 1150-1169, DOI: 10.1080/03075079.2013.777406
- Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19-44. doi: 10.1007/bf03216825
- Canto Herrera, P.J., Guillermo y Guillermo, M. C., Tejada Loría, M. A. (2011). Opinión de estudiantes de posgrado acerca de las conductas no éticas cometidas por sus compañeros. En Hirsch Adler y López Zavala (Coords.), *Ética y Valores Profesionales: Trece experiencias de investigación universitaria en México* (pp. 83-112). México: Editorial UAS
- Caruana, A., Ramaseshan, B. & Ewing, M. (2000). The effect of anomie on academic dishonesty among university students. *International Journal of Educational Management*. 14 (1), 23 - 30. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540010310378>
- Castillo-Méndez, A. & Garibay-Pardo (2004). Ética en la investigación científica y la educación superior: Perspectiva de una estudiante de licenciatura. En Aluja y Birke (Coords.), *El*

papel de la ética en la investigación científica (181-202). México: Fondo de Cultura Económica.

Chudzicka-Czupala, A., Grabowski, D., Mello, A., Kuntz, J., Zaharia, D., Hapon, N., Lupina-Weneger, A. & Börü, D. (2015). Application of the theory of planned behavior in academic cheating research—cross-cultural comparison. *Ethics & Behavior*, 26(8), 638-659. doi: 10.1080/10508422.2015.1112745

Cizek, G. J. (2004). Cheating in academics. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 307–311). San Diego, CA: Academic Press.

Cochran J., Wood, P. & Sellers, C. (1999). Shame, embarrassment, and formal sanction threats: extending the deterrence/rational choice model to academic dishonesty. *Sociological Inquiry*. 69 (1), 91 - 105.

Coren, A. (2011). Turning a blind eye: Faculty who ignore student cheating. *Journal of Academic Ethics*. 9(4), 291-305.

Cronan, T., Mullins, J., & Douglas, D. (2015). Further understanding factors that explain freshman business students' academic integrity intention and behavior: Plagiarism and sharing homework. *Journal of Business Ethics*, 147(1), 197-220. doi: 10.1007/s10551-015-2988-3

Davis, S., Grover, C., Becker, A. & McGregor, L. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*. 19 (1), 16-20.

Díaz Castellanos, E., Díaz Ramos, C., Díaz Castellanos, K. & Franco Zannatta, M. (2015). Ética: ¿Cuál es la percepción de los jóvenes universitarios?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 14(27), 137-146. ISSN 0717-6945

Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, (44), 1-17. Recuperado en 08 de abril de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000100014&lng=es&tlng=es.

Edwards, A. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. East Norwalk, Conn: Appleton-Century-Crofts.

Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <http://dx.doi.org/10.1037//1082-989x.4.3.272>

- Ferrell, C. & Daniel, L. (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.
- Figuroa de Katra, L., Adler, A., Malpica Ichante, S (coord). (2009). *Horizontes Éticos y Educación en México*. Gernika: México. ISBN: 978-970-637-191-1, pp.542
- Friedman, A., Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2016). Cheating and feeling honest: Committing and punishing analog versus digital academic dishonesty behaviors in higher education. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 12, 193-205. doi: 10.28945/3629
- Garza Almanza, V. (2008). Plagio: Las ideas tienen autor. *Culcyt*. 25, 25-27.
- Garavalia, L., Olson, E., Russell, E. & Christensen. (2006). How do students cheat? en Anderman y Murdock (Eds.) *Psychology of Academic Cheating*. Academic Press.
- Generaux, R. & Mcleod, B., (1995). Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college Students. *Research in Higher Education*. 36(6), 687-704.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Great Britain: Sage Publications.
- Gullifer, J. M. & Tyson, G.A. (2014). Who has read the policy on plagiarism? Unpacking students' understanding of plagiarism, *Studies in Higher Education*, 39 (7), 1202-1218, DOI: 10.1080/03075079.2013.777412
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Halevy, R., Shalvi, S. & Verschuere, B. (2014). Being honest about dishonesty: Correlating self-reports and actual lying. *Human Communication Research*. 40, 54-72.
- Harding, T., Mayhew, M., Finelli, C., & Carpenter, D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates. *Ethics & Behavior*, 17(3), 255-279. doi: 10.1080/10508420701519239
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300. doi: 10.5093/in2010v19n3a9
- Hirsch, A., & López-Zavala, R. (2011). *Ética y Valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*. UAS, UIA, UAT, UAEM, UAT, U. Monterrey U. Puebla: México.

- Honz, K., Kiewra, K. & Yang, Y.S. (2010). Cheating perceptions and prevalence across academic settings. *Mid-Western Educational Researcher*. 23(2), 10-17.
- Jordan, A., (2001) College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233-247, DOI: 10.1207/S15327019EB1103_3
- Kam, C., Hue, M., & Cheung, H. (2018). Academic dishonesty among Hong Kong secondary school students: application of theory of planned behaviour. *Educational Psychology*, 38(7), 945-963. doi: 10.1080/01443410.2018.1454588
- Leiner de la Cabada, M. (2008). La amenaza del plagio en el ámbito académico. *Culcyt*. 25, 16-17.
- Ling Meng, C., Othman, J., Lawrence D'Silva, J. & Zoharah, O. (2014). Ethical decision making in academic dishonesty with application of modified theory of planned behavior: A review. *International Education Studies*. 7(3), 126-139.
- Lonsdale, D. (2017). Intentions to cheat: Ajzen's planned behavior and goal-related personality facets. *The Journal of Psychology*, 151(2), 113-129. doi: 10.1080/00223980.2016.1241737
- López Sotomayor, D.M., Eraña Rojas, I.E., Segura-Azuara, N.A., Piedra Noriega, I.D., Díaz Elizondo, J.A., & López Cabrera, M.V. (2018). Percepciones de los profesores sobre la deshonestidad en estudiantes de Medicina: Prevalencia, motivaciones e implicaciones. *Educación Médica*, DOI: 10.1016/j.edumed.2018.07.009
- Magnus , J. R, Polterovich, V.M. , Danilov D. L. & Savvateev. A. V. (2002) Tolerance of cheating: an analysis across countries. *The Journal of Economic Education*, 33(2), 125-135, DOI: 10.1080/00220480209596462.
- Martin, D., Rao, A. & Sloan, L., (2009). Plagiarism, integrity and workplace deviance: a criterion study. *Ethics & Behavior*, 19(1), 36 - 50 DOI: 10.1080/10508420802623666
- Mayhew, M., Hubbard, M. S., Finelli, C., Harding, T. & Carpenter, D. (2009). Using structural equation modeling to validate the Theory of Planned Behavior as a model for predicting student cheating. *The Review of Higher Education*. 32(4), 441-468.
- McCabe, D., Butterfield, K. & Treviño, L. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. EUA: Johns Hopkins University Press.
- McCabe, D., Klebe Trevino, L. & Butterfield, K. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*. 11(3), DOI: 10.1207/S15327019EB1103_2

- Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2012). Academic integrity: a review of the literature. *Studies in Higher Education, 39*(2), 339-358. doi: 10.1080/03075079.2012.709495
- Macrina, F. (2014). *Scientific Integrity: Text and Cases in Responsible Conduct of Research*. EUA: ASM Press.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Hicks Anderman, L., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113 - 131.
- Medina Díaz, M. & Verdejo Carrión, A. (2016). Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países de América Latina. Trabajo presentado en *Seminario: La situación de la Educación Superior Virtual en América y el Caribe*. Extraído el 25 de octubre de 2016 de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/4673>
- Moss, S. (2008). Una historia del plagio (no mi propio trabajo). *Culcyt, 25*, 23-25.
- Molnar, K., Kletke, M., & Chongwatpol, J. (2008). Ethics vs. IT ethics: Do undergraduate students perceive a difference?. *Journal of Business Ethics, 83*(4), 657-671. doi: 10.1007/s10551-007-9646-3
- Murdock, T. & Stephens, J. (2006). Is cheating wrong? Student's reasoning about academic dishonesty. En Anderman, M. & Murdock, T (Eds.), *The Psychology of Academic Cheating* (229-251).US, Academic Press.
- Nonis, S. & Owens, C. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: a multicampus investigation. *Journal of Education for Business, 77*(2), 69-77. DOI: 10.1080/08832320109599052
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Osuna, C. & Luna (2011). Valores éticos en la formación universitaria de las áreas de las ciencias naturales e ingeniería y tecnología en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Formación Universitaria, 4*(5), 29-36. doi: 10.4067/S0718-50062011000500005
- Owunwanne, D., Rustagi, Narendra, R. & Dada, R., (2010). Student's perceptions of cheating and plagiarism in higher institutions. *Journal of College Teaching & Learning, 7*(11), 59-68.

- O'Rourke, J., Barnes, J., Deaton, A., Fulks, K., Ryan, K. & Rettinger, D. (2010). Imitation is the sincerest form of cheating: the influence of direct knowledge and attitudes on academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 20(1), 47-64.
- Passow, H., Mayhew, M., Finelly, C., Harding, T. & Carpenter, D. (2006). Factors influencing engineering student's decisions to cheat by type of assessment. *Research in Higher Education*, 47(6), 643 -684. DOI: 10.1007/s11162-006-9010-y
- Paulhus, D. & Dubois, P. (2015). The link between cognitive ability and scholastic cheating: a meta-analysis. *Review of general psychology*, 19 (2), 183-190.
- Peled, Y., Eshet, Y. & Grinautski, K. (2013). Perceptions regarding the seriousness of academic dishonesty amongst students - A comparison between face-to-face and online courses. *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research 2013: Learning in the technological era*. Recuperado de : https://www.researchgate.net/publication/250305863_Perceptions_Regarding_the_Seriousness_of_Academic_Dishonesty_amongst_Students_-_A_comparison_Between_Face-to-Face_and_Online_Courses
- Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., & Grinautski, K. (2019). Predictors of academic dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, 131, 49-59. doi: 10.1016/j.compedu.2018.05.012
- Pratt, C. & McLaughlin, G. (1989). An analysis of predictors of college student's ethical inclinations. *Research in Higher Education*, 30(2), 195 - 219.
- Quiles, J.M., León, E., Tirado, S., Rodríguez-Marín, J. (2014). Aplicando la Teoría de la Conducta Planeada: ¿qué factores influyen en la realización de ejercicio físico? *Atención Primaria*, 47 (5), 287-293. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2014.07.003>
- Rettinger, D. A., & Jordan, A. E., (2005). The relations among religion, motivation, and college cheating: a natural experiment. *Ethics & Behavior*, 15(2), 107-129. DOI: 10.1207/s15327019eb1502_2
- Sattler, S., Graeff, P. & Willen, S. (2013) Explaining the decision to plagiarize: an empirical test of the interplay between rationality, norms, and opportunity. *Deviant Behavior*, 34(6), 444-463, DOI: 10.1080/01639625.2012.735909.
- Schmitt, T. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282911406653>.

- Schmelkin, P.L., Gilbert, K., Spencer, K., Pincus, H., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education, 79*(5), 587-607. doi: 10.1353/jhe.0.0021
- Serota, K., Levine, T. & Boster, F. (2010). The prevalence of lying in America: Three studies of self-reported lies. *Human Communication Research, 36*, 2-25. doi:10.1111/j.1468-2958.2009.01366.x
- Shamoo, A. & Resnik, D. (2015). *Responsible Conduct of Research*. New York: Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195368246.001.0001
- Silva Hernandez, D., Llanes Cuevas, R. & Rodríguez Silva, A. (2008). Manifestaciones impropias en la publicación científica. *Culcyt, 25*, 5 - 15.
- Stephens, J., Young, M. & Calabrese, T. (2007). Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating. *Ethics & Behavior, 17*(3), 233-254, DOI: 10.1080/10508420701519197
- Stone, T., Kisamore, J., Jawahar, I., & Bolin, J. (2014). Making our measures match perceptions: Do severity and type matter when assessing academic misconduct offenses?. *Journal of Academic Ethics, 12*(4), 251-270. doi: 10.1007/s10805-014-9216-0
- Stone, T., Jawahar, I.M. & Kisamore, J. (2009). Using the theory of planned behavior and cheating justifications to predict academic misconduct. *Career Development International, 14*(3), 221-241.
- Streiner, D., Norman, G. & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide for their development and use*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Sureda, J., Comas, R. & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*, 197-220.
- Tang, S., & Zuo, J. (1997). Profile of college examination cheaters. *College Student Journal, 31*(3), 340. ISSN 0146-3934 Recuperado el 29 de marzo de 2019 de <http://eds.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=73fcace4-77e4-49ba-8241-f04310c424e5%40pdc-v-sessmgr05&bdata=JnNpdGU9ZWZwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9710031691&db=a9h>
- Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education, 78*(4), 440-463. doi: 10.1080/00220970903548046

- Tyson, M., Covey, J., & Rosenthal, H. (2014). Theory of planned behavior interventions for reducing heterosexual risk behaviors: A meta-analysis. *Health Psychology, 33*(12), 1454-1467. doi: 10.1037/hea0000047
- Universidad Nacional Autónoma de México (2015). *Código de ética de la universidad nacional autónoma de méxico*. Extraído de http://dgapa.unam.mx/images/etica/2015_codigo-etica-unam.pdf el día 25 de abril de 2017.
- Vaamonde, J.D. & Omar, A., (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 38* (3-4), 7-27.
- Vázquez Molina (2013). *Modelo de ecuaciones estructurales en psicología*. (Tesis de maestría) Universidad Politécnica de Valencia, España
- Vera, H. (2016). El plagio y la autonomía de las instituciones académicas. *Perfiles Educativos, 38* (154): 28-34.
- Wei, T., Chesnut, S., Barndard-Brak, L. & Schmidt, M. (2014). University student's perceptions of academic cheating: triangulating quantitative and qualitative findings. *Journal of Academic Ethics, 12*(4), 287-298.
- White, K., Terry, D., Troup, C., Rempel, L., Norman, P., & Mummery, K., Riley, M., Posner, N., Kenardy, J. (2012). An extended Theory of Planned Behavior intervention for older adults with type 2 Diabetes and cardiovascular disease. *Journal of Aging and Physical Activity, 20*(3), 281-299. doi: 10.1123/japa.20.3.281
- Whitley, B., & Kost, C. (1999). College students' perceptions of peers who cheat. *Journal Of Applied Social Psychology, 29*(8), 1732-1760. doi: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb02048.x
- Williams, S. L., Michie, S., Dale, J., Stallard, N., & French, D. P. (2015). The effects of a brief intervention to promote walking on Theory of Planned Behavior constructs: A cluster randomized controlled trial in general practice. *Patient Education and Counseling, 98*(5), 651–659. doi:10.1016/j.pec.2015.01.010
- Yang, J. (2012). Predicting cheating behavior: a longitudinal study with Chinese business students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 40*(6), 933-944. doi: 10.2224/sbp.2012.40.6.933
- Yardley, J., Domenech M., Bates, S. & Nelson, J. (2009). True confessions? Alumni's retrospective reports on undergraduate cheating behaviors. *Ethics & Behavior, 19*(1), 1-14. DOI: 10.1080/10508420802487096.

Yekta, S.A., Lupton, R., Hideki, T., Mabudi, K. & Jahanfar, M. (2013). A comparative study of attitudes of academic staffs towards academic dishonesty between USA and Iranian higher educational institutions. *International Research in Education*, 2(1), 41-50.

Yong, A., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials In Quantitative Methods For Psychology*, 9(2), 79-94. doi: 10.20982/tqmp.09.2.p079

Anexo: Instrumento Primera Fase



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



El presente cuestionario es parte de una investigación acerca de las conductas de los estudiantes universitarios. A continuación se presenta una lista con distintos comportamientos, por favor **marca con una "X"** la respuesta que mejor represente la frecuencia con la que has **observado (en otras personas)** estas conductas. Tus respuestas serán anónimas, y serán utilizadas únicamente con fines de investigación, por lo que **se te pide que contestes con sinceridad.**

No hay respuestas correctas o incorrectas, y es muy importante que respondas cada una de las afirmaciones, aunque algunas parezcan repetidas. Tu participación honesta y voluntaria es muy valiosa.

A.1 ¿Estás de acuerdo con proporcionar tus datos de forma anónima? Sí () No ()

A.2 Edad: _____

A.3 Sexo

Hombre ()

Mujer ()

A.4 ¿Cuál carrera cursas actualmente?

A.5 Semestre que cursas actualmente

A.6 Total de semestres de tu carrera

En tu carrera universitaria ¿Con qué frecuencia has observado en otras personas las siguientes conductas?

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)
1. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2. Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar, para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7. Inventar referencias bibliográficas para un trabajo escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10. Contactar a un/a profesor/a con la intención de influirlo para que cambie una calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11. Extraer páginas de un documento original para evitar que los demás alumnos/as puedan utilizarlo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12. Que un/a estudiante permita a un/a compañero/a mirar su examen durante su aplicación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13. Inventar problemas personales para que el/la profesor/a coloque una calificación mayor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
14. Copiar la tarea de alguien más.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17. Entregar un reporte basado en el resumen de la lectura en vez de la versión completa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19. Memorizar las preguntas de un examen para poder revisarlas posteriormente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20. Pagarle a alguien para que corrija los errores de ortografía y/o gramática cuando estos elementos repercutían poco en la calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21. Pagarle a alguien para que corrija los errores de ortografía y/o gramática cuando estos elementos eran muy importantes para la evaluación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22. Fingir resolver un examen, pero evitar entregárselo al profesor/a, esto con la finalidad de obtener una copia del examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
24. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
25. Utilizar un <i>abstract</i> de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
26. Que un alumno/a "A" le pida a un/a compañero/a "B" que resuelva el examen en su lugar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
27. Intercambiar exámenes con un/a compañero/a mientras éste se está llevando a cabo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
28. Permitir a otro/a estudiante copiar respuestas durante un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
29. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
30. Tomar material de la biblioteca sin realizar el trámite de préstamo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
31. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
32. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
33. Conversar con un/a profesor/a con la intención de obtener una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
34. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
35. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
36. Arrancar páginas de libros de la biblioteca de la universidad.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
37. Debido a una excusa falsa, retrasar la entrega de un trabajo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)
38. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
39. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
40. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
41. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
42. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

Los comportamientos anteriores se consideran **deshonestidad académica**. La deshonestidad académica es una acción intencional que va en contra de los principios éticos de las instituciones educativas, y que además dan al estudiante una ventaja injusta por encima de sus compañeros, y/o que reducen la exactitud de las inferencias realizadas sobre el desempeño del alumno con base en una prueba o tarea.

¿Conoces algunos otros comportamientos de deshonestidad académica?, ¿Cuáles otros? Escríbelos a continuación:

Instrumento Segunda Fase:



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



El presente cuestionario es parte de una investigación acerca de las conductas de los estudiantes universitarios. A continuación se presenta una lista con distintos comportamientos, por favor **marca con una "X" la respuesta que mejor represente la frecuencia con la que has realizado estas conductas, y que tan graves las consideras**. Tus respuestas serán anónimas, y serán utilizadas únicamente con fines de investigación, por lo que **se te pide que contestes con sinceridad**.

No hay respuestas correctas o incorrectas, y es muy importante que respondas cada una de las afirmaciones, aunque algunas parezcan repetidas. Tu participación honesta y voluntaria es muy valiosa.

A.1 ¿Estás de acuerdo con proporcionar tus datos de forma anónima? Sí () No ()

A.2 Edad: _____

A.3 Sexo
 Hombre ()
 Mujer ()

A.4 ¿Cuál carrera cursas actualmente?

A.5 Semestre que cursas actualmente

A.6 Total de semestres de tu carrera

En tu carrera universitaria ¿Con qué frecuencia has realizado las siguientes conductas? ¿Qué tan graves las consideras?

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)	Del 1 al 10 1 = Nada Grave 10= Muy Grave <u>¿Qué tan grave es esta conducta?</u>
1. Que un compañero/a resuelva tu examen en tu lugar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
2. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
3. Permitir que un/a compañero/a resuelva una tarea, y presentarla como si fuera propia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)	Del 1 al 10 1 = Nada Grave 10= Muy Grave <u>¿Qué tan grave es esta conducta?</u>
4. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
6. Colaborar con alguien en un examen en casa, el cual está pensado para realizarse de manera individual.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
7. Intercambiar exámenes con un/a compañero/a mientras éste se está llevando a cabo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
10. Utilizar un "abstract" de un artículo científico, como base para realizar un reporte, en vez de leer el artículo completo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
11. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
12. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
13. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)	Del 1 al 10 1 = Nada Grave 10= Muy Grave <u>¿Qué tan grave es esta conducta?</u>
14. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
15. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
16. Conversar con un/a profesor/a con la intención de obtener una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
17. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
18. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
19. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
20. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
21. Tener contacto con un/a profesor/a por cualquier medio, con la intención de influirlo para que cambie una calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
22. Inventar problemas personales para que el/la profesor/a coloque una calificación mayor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
23. Dar una excusa falsa, retrasar la entrega de un trabajo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)	Del 1 al 10 1 = Nada Grave 10= Muy Grave <u>¿Qué tan grave es esta conducta?</u>
24. Inventar referencias bibliográficas para un trabajo escolar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
25. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
26. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
27. Durante la aplicación de la prueba, permitir que otro estudiante mire tu examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
28. Copiar las respuestas de un/a compañero/a en un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplicación de un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
30. Copiar la tarea de alguien más.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
31. Usar un "acordeón" durante la aplicación de un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
32. Comparar respuestas con un/a compañero/a durante la aplicación de un examen para conservarlas si ambas son iguales.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
33. Memorizar las preguntas de un examen para poder comunicárselas a otros alumnos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)	Del 1 al 10 1 = Nada Grave 10= Muy Grave <u>¿Qué tan grave es esta conducta?</u>
34. Pedir las respuestas de un examen a un/a compañero/a que lo ha realizado anteriormente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
35. Indicar al profesor/a que se participó en clase sin haberlo hecho.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
36. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
37. Dar dinero al profesor/a para cambiar alguna calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
38. Amenazar a un profesor/a con la finalidad de que mejore la calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
39. Ofrecer al profesor/a presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
40. Hacerse amigo del profesor/a para mejorar la evaluación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
41. Pedirle a alguien que tenga acceso a las calificaciones, que las cambie en favor de algún estudiante.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
42. En un trabajo para entregar, evitar adjuntar el archivo en un correo electrónico, para que el profesor piense que el archivo está ausente por un error, y por lo tanto permita enviar el trabajo más tarde.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)	Del 1 al 10 1 = Nada Grave 10= Muy Grave <u>¿Qué tan grave es esta conducta?</u>
43. Inscribirse en una materia para "apartar lugar" para un compañero/a, y darse de baja de dicha materia cuando el otro alumno/a se desea inscribir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
45. Inventar los datos de una investigación para obtener una mejor calificación.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
46. Pedirle a alguien te pase lista.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
47. Pasar lista por un compañero/a ausente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
48. Compartir en redes sociales preguntas de un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
49. Compartir en redes sociales respuestas de un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
50. Presentar como propio el trabajo de algún alumno que ya cursó la materia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
51. Copiar de un trabajo de algún/a compañero/a que ya haya cursado la materia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
52. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
53. Sin autorización del profesor, revisar algún texto para obtener las respuestas, durante la aplicación de un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
54. Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Pocas veces (3)	Algunas veces (4)	Muchas veces (5)	Casi siempre (6)	Siempre (7)	Del 1 al 10 1 = Nada Grave 10= Muy Grave <u>¿Qué tan grave es esta conducta?</u>
55. Tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros/as.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
56. Evitar cooperar en un trabajo en equipo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
57. Utilizar una excusa para justificar haber faltado a clase.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
58. Sin autorización del profesor/a, usar el mismo trabajo para dos materias distintas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
59. Realizar el préstamo del único ejemplar de un libro de la biblioteca necesario para una materia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
60. Obtener constancias académicas a cambio de dinero.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
61. Incluirse en partidos estudiantiles para obtener favores académicos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
62. Esconder libros en la biblioteca para ser la única persona que puede utilizarlo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
63. Con ayuda del grupo hacer creer al profesor/a que la fecha de entrega es distinta a la real.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
64. Falsificar la firma de algún académico/a.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
65. Recibir constancias sin asistir al curso	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

Los instrumentos electrónicos de la segunda y tercera fase están disponibles por medio de los hipervínculos indicados en el método de la fase respectiva