



ORIGINAL

En nuestra escuela esto no pasa: percepciones sobre la deshonestidad académica con estudiantes de medicina



Irma Elisa Eraña Rojas, Dulce María López Sotomayor, Rodrigo Díaz Lankenau y Mildred Vanessa López Cabrera*

Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México

Recibido el 7 de diciembre de 2017; aceptado el 23 de mayo de 2018
Disponible en Internet el 3 de agosto de 2018

PALABRAS CLAVE

Deshonestidad académica;
Integridad;
Factores institucionales;
Factores individuales;
Factores situacionales

Resumen

Introducción: La deshonestidad académica se refiere a copiar en una prueba, plagiar, falsificar resultados de una investigación o conseguir anticipadamente resultados de actividades o exámenes; sin embargo, algunas conductas parecen no ser consideradas como deshonestas por los estudiantes. Se sabe que prevalecen dentro de muchos niveles y áreas del conocimiento, pero no se conocen las percepciones de estudiantes respecto al impacto en su aprendizaje. El objetivo del estudio fue evaluar la percepción que los estudiantes tienen sobre la deshonestidad académica observable cuando comparten el contenido de los casos y actividades de un curso con compañeros de generaciones posteriores.

Material y método: El diseño fue cuantitativo y descriptivo, utilizando encuestas aplicadas a 3 generaciones (2014, 2016 y 2017) dentro de un curso de patología. Se incluyó ítems relacionados con deshonestidad académica y su impacto en la resolución de los casos. Para el análisis se utilizó una escala que determina las tendencias en las aseveraciones como honestos +1 y deshonestos como -1.

Resultados: La participación fue del 84%, 99% y 50%, respectivamente. A pesar de que la mayoría (40%) refirió no obtener beneficio en el aprendizaje al compartir el material, las generaciones más recientes demuestran una tendencia hacia el polo de conductas deshonestas (-0,124, -0,509 y -0,562).

Conclusiones: La intención de los alumnos al compartir las actividades fue disminuir el tiempo que sus compañeros invierten en buscar información del caso al comparar sus respuestas; sin embargo, refieren que el aprendizaje total del tema no aumenta como resultado de sus prácticas. Futuras intervenciones son necesarias para realizar difusión de ejemplos concretos relacionados con el concepto, para que interioricen los resultados sobre el beneficio en su aprendizaje y el significado de la integridad académica.

© 2018 Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: mildredlopez@itesm.mx (M.V. López Cabrera).

KEYWORDS

Academic dishonesty;
Integrity;
Institutional factors;
Individual factors;
Situational factors

This does not happen at our school: Perceptions about academic dishonesty with medical students**Abstract**

Introduction: Academic dishonesty includes copying, plagiarising, or falsifying the results of an investigation, or obtaining the correct answers for activities or exams from peers that have already answered them. However, some of these behaviours do not appear to be considered as dishonest by students. Although it is known that this prevails within many levels and areas of knowledge, students' perceptions of the impact of this on their learning process are not known. The aim of this study was to evaluate the perception that students have about academic dishonesty when sharing course material with other students.

Material and method: The design was quantitative and descriptive using questionnaires applied to students of 3 different years (2014, 2016 and 2017) during a pathology course. These included items related to academic dishonesty and its impact on the resolving of cases. A scale was used to classify the honest results as +1 and the dishonest ones as -1.

Results: Participation was 84%, 99% and 50%, respectively. Although the majority (40%) reported not benefiting from learning by sharing material, more recent generations show a greater tendency towards dishonesty (-0.124, -0.509, and -0.562).

Conclusion: The intention of the students when sharing activities was to reduce the time that their classmates invest in looking for information by comparing their answers. However, they report that the total learning of the subject does not increase. Future interventions are necessary to transmit clear examples related to the concept so that they can internalise the results regarding the benefit to their learning, and the meaning of academic integrity.

© 2018 Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introducción

Los estudiantes incurren en deshonestidad académica en diferentes niveles y sistemas educativos. Las instituciones educativas han tratado de eliminar las oportunidades para fraudes y copias mediante programas específicos y el endurecimiento de políticas escolares; sin embargo, los estudios reportan que estas prácticas continúan siendo comunes y se fortalecen acorde a los ambientes donde se llevan a cabo¹.

Diversos autores definen la deshonestidad académica mediante la ejemplificación de actividades como copiar en una prueba o evaluación utilizando un acordeón, plagiar o presentar como propio el contenido de otros autores, hacerse pasar por otro para presentar un examen, alterar calificaciones en el expediente, falsificar resultados de una investigación, preguntar a un compañero las respuestas de un examen o conseguir anticipadamente una copia del examen^{2,3}. Kusnoor y Falik⁴ enfatizan el factor administrativo en los centros educativos donde se evidencia la deshonestidad mediante el uso inadecuado del carné de biblioteca, o el acceso no autorizado al equipo de cómputo y cuentas de correo.

En el contexto de la salud existe evidencia de una tendencia incremental de estos comportamientos. Algunos estudios los han relacionado incluso con fraudes en la atención en ambientes hospitalarios, como tratamientos u operaciones innecesarias o realizar internamientos a pacientes que podían haber sido tratados ambulatoriamente^{5,6}.

Aunque algunos autores han reportado que los alumnos perciben su entorno educativo como intolerante de la deshonestidad académica debido a la amplia difusión de las

penalizaciones por cometer una falta, los ambientes son altamente tolerables a ella⁷. Esto se evidencia mediante ambientes académicos que priorizan la obtención de calificaciones altas sobre el aprendizaje real de los estudiantes, afectando los resultados de las evaluaciones del progreso académico de los estudiantes y otorgando un falso sentido de calidad de los programas formativos⁸. Si las instituciones educativas no pueden garantizar el cumplimiento honesto del perfil de egreso de acuerdo a los conocimientos descritos en el currículo, dichos alumnos pueden pasar al ejercicio médico como profesionales incompetentes^{4,9}.

Por otro lado, algunos profesores tienen bajas expectativas de sus alumnos, y llegan hasta a ignorar las sospechas que tienen de que pudieran haber copiado porque saben que no tendrían suficiente evidencia para probarlo, o que les se llevaría mucho tiempo para comprobarlo; esto se vuelve un círculo vicioso, donde los alumnos tampoco tienen buenas expectativas de sus profesores y no esperan ningún tipo de sanción por parte de ellos por ser deshonestos⁹. Se ha visto también que a los profesores no les gusta discutir sobre el juicio y la moral de forma grupal con los alumnos, lo que refleja una falta de interés y desvinculación con ellos. El tema se ha vuelto un tabú entre los maestros y directivos, y muchas veces solo lo enfrentan cuando la situación se sale de control dentro de la escuela y son expuestos públicamente. Otro tipo de actitudes de los profesores que propicia que los alumnos copien es cuando evalúan temas no vistos en clase, o piden trabajos que no revisan¹⁰.

De acuerdo con Tonkin⁹ existen 3 tipos de factores que favorecen la deshonestidad: individuales, situacionales e institucionales.

Factores individuales

Entre estos se encuentran la edad, el género, el historial académico, la historia previa de deshonestidad y el *burnout*⁴. En cuanto a la edad los estudiantes más jóvenes son más propensos a caer en conductas deshonestas. Además, el género masculino también se ha visto mayormente implicado. Por otro lado, un promedio bajo también es un factor que propicia que los estudiantes busquen maneras no íntegras de mejorar sus calificaciones. Asimismo, los alumnos con historia de haber realizado algún acto de falta de integridad académica tienen mayor probabilidad de seguir haciéndolo en el futuro, y esto porque ya conocen el camino y, la mayoría de las veces, no han sido castigados. De igual forma, los alumnos que están integrados en actividades extracurriculares son más propensos, y esto es porque, generalmente, no les interesa la parte académica o no tienen el mismo tiempo para dedicarle. Por otra parte, el *burnout*, que Vindoh y Pradeep¹¹ definen como una respuesta, que puede ser inapropiada, a estresores emocionales e interpersonales en el trabajo, desempeña un papel promotor en la decisión del alumno para la deshonestidad¹².

Factores situacionales

Los factores que promueven la deshonestidad son que las normas sociales lo permiten y que es común entre los compañeros. Estos factores son los que más influyen. La teoría del aprendizaje social es consistente con que la deshonestidad de los pares y la aprobación de ese tipo de conductas se relacionan directamente con las actitudes de los estudiantes hacia la deshonestidad¹². Otro factor de riesgo es ser miembro de una fraternidad, que se sabe que en ellas muchas veces hay estructuras de oportunidades ilícitas que pueden ser transmitidas a sus miembros y dan acceso a recursos que facilitan las conductas no íntegras.

Factores institucionales

Se refieren a la tolerancia a la copia, a la severidad de los castigos, a la falta de definiciones específicas y al currículo oculto promovido en la institución. Si hay tolerancia por parte de profesores y directivos los alumnos ven estas conductas como permitidas. Además, si los castigos no son severos el alumno tiene mayor riesgo de cometer actos no íntegros. Por otro lado, si la universidad no tiene definiciones claras de qué se considera deshonestidad académica el alumno puede realizar actividades que, según sus criterios, no considere así. El currículo oculto, definido por Massialas¹³ como los aprendizajes que se llevan a cabo en la escuela como resultado de las acciones del personal y estudiantes de la escuela, ejerce un papel importante en la educación de los alumnos sobre las acciones que son permitidas o no durante su permanencia en la institución.

Sin embargo, la deshonestidad va más allá de estas acciones y factores de riesgo, incluye las creencias, actitudes y valores que justifican faltas a la ética, al profesionalismo y a la integridad para obtener un beneficio.

Las actitudes y creencias de los alumnos que se involucran en estas faltas se han demostrado en diversos estudios, destacando algunos que asocian el nivel académico con

la tendencia a la deshonestidad académica, y cómo estas impactan en la definición de responsabilidades institucionales para desalentar y castigar la copia. No obstante, ¿cómo corregir estas acciones si no son percibidas como deshonestas y no profesionales por parte de los estudiantes? Es necesario estudiar las interpretaciones de estos a fin de transformar estos comportamientos en las actitudes y conductas de un médico honesto.

El objetivo de esta investigación fue evaluar la percepción que los estudiantes tienen sobre la deshonestidad académica, observándolo particularmente cuando comparten el contenido de los casos y actividades de un curso con compañeros de generaciones posteriores. Esto corresponde al estudio de los factores individuales declarados por Tonkin⁹.

Material y métodos

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo y descriptivo. Se considera cuantitativo al asumir una visión positivista donde el investigador observa a sujetos mediante la definición de variables. Se cataloga como descriptivo al presentar un panorama de las variables, sin tener una manipulación sobre estas. La población estuvo compuesta por estudiantes de medicina en el curso de patología morfológica y funcional durante el cuarto año de la carrera, haciendo un seguimiento en 3 generaciones consecutivas. En estos cursos los alumnos realizan prácticas semanales de laboratorio mediante el uso de laminillas virtuales de casos con las enfermedades más frecuentes¹⁴. Es importante mencionar que la primera generación que participó en este formato de laboratorio es la de 2014, año en que se inició esta investigación¹⁵. La población total que participó en el estudio fue de 144 alumnos para la primera generación, 167 para la segunda y 146 para la tercera.

Al finalizar el curso se distribuyó el instrumento a través del sistema de gestión de aprendizaje del curso, con un enlace a un cuestionario electrónico. Este instrumento, que se presenta en la [tabla 1](#), fue contestado de manera anónima. Esta aplicación corresponde a una prueba piloto del instrumento, por lo que no ha sido aplicado en otros estudios. Con el fin de subsanar las desventajas que considera una escala Likert, como la discretización de las variables, la obligación de elegir entre categorías que limita la libertad de la descripción y que la codificación no suele reflejar las diferencias reales entre cada respuesta, se realizó una codificación posterior¹⁶. Esta conversión consistió en prefijar un punto concreto del intervalo como -1 para las respuestas no favorables, es decir, deshonestas, y +1 para las favorables consideradas como honestas.

Resultados

La muestra de alumnos que participaron en la encuesta fue del 84% en 2014, del 99% en 2016 y del 50% en 2017. Como parte del estudio se explora la percepción de los estudiantes sobre el compartir información del resultado de las prácticas de laboratorio previo a la asistencia a las sesiones. Como se puede observar en la [tabla 2](#), en la primera pregunta la generación de 2014 es significativamente más honesta que las otras 2 ($p < 0,01$).

Tabla 1 Instrumento

1. ¿Consideras que es probable que las actividades resueltas se compartan con quien aún no ha cursado la materia?			
1 (Definitivamente sí)	2	3	4 (Definitivamente no)
2. ¿Crees que te beneficiaría tener las respuestas previamente a realizar la práctica?			
1 (Definitivamente sí)	2	3	4 (Definitivamente no)
3. ¿Cómo afectarían los siguientes conceptos si conocieras todas las respuestas de las actividades de los casos, previamente a ser asignadas?			
<i>Tiempo de estudio</i>			
Aumentaría	Sería igual	Disminuiría	
<i>Búsqueda de información sobre el caso</i>			
Aumentaría	Sería igual	Disminuiría	
<i>Análisis del caso</i>			
Aumentaría	Sería igual	Disminuiría	
<i>Discusión del caso con los compañeros</i>			
Aumentaría	Sería igual	Disminuiría	
<i>Preparación de las tareas</i>			
Aumentaría	Sería igual	Disminuiría	
<i>Aprendizaje total de tema</i>			
Aumentaría	Sería igual	Disminuiría	
4. ¿Cuál sería la finalidad de transmitir esta información a quien no ha cursado aún la materia?			
Implicar menor trabajo previo	Cotejo de respuestas	Obtener una mejor calificación	A solicitud de mi compañero Otra

Tabla 2 Preguntas sobre percepción de deshonestidad académica

Pregunta	2014	2016	2017
1. ¿Consideras que es probable que las actividades resueltas se compartan con quien aún no ha cursado la materia?	-0,124	-0,509	-0,562
2. ¿Crees que te beneficiaría tener las respuestas previamente a realizar la práctica?	+0,140	-0,212	+0,068

Además, se les preguntó sobre si creían que las actividades académicas tendrían el mismo impacto en el aprendizaje si conocieran de antemano las respuestas correctas de cada caso. Por medio de la prueba ANOVA se encontró que las 3 generaciones son distintas entre ellas, resultado que la de 2016 es la más deshonestas.

Una fase subsecuente del análisis con los estudiantes tiene que ver con el impacto de tener el material de los casos en diferentes factores: tiempo de estudio, búsqueda de información sobre el caso, preparación de las tareas, análisis del caso, discusión del caso con compañeros y aprendizaje total del tema. Estos resultados se presentan en la [tabla 3](#). Los resultados reflejan que los alumnos de las 3 generaciones perciben que, si tuvieran las respuestas previamente, la búsqueda de información, análisis del caso y discusión con los compañeros disminuiría. Además, los alumnos concuerdan que el tiempo de estudio, preparación de tareas y aprendizaje total del tema no se vería afectado si tuvieran los casos contestados previamente.

La última pregunta indagaba en las razones por las cuales las actividades podrían ser compartidas con alumnos que no han llevado la clase. La [figura 1](#) presenta una comparativa de estas por generación. Destacando como motivos el

comparar respuestas y para que el esfuerzo requerido sea menor.

Discusión

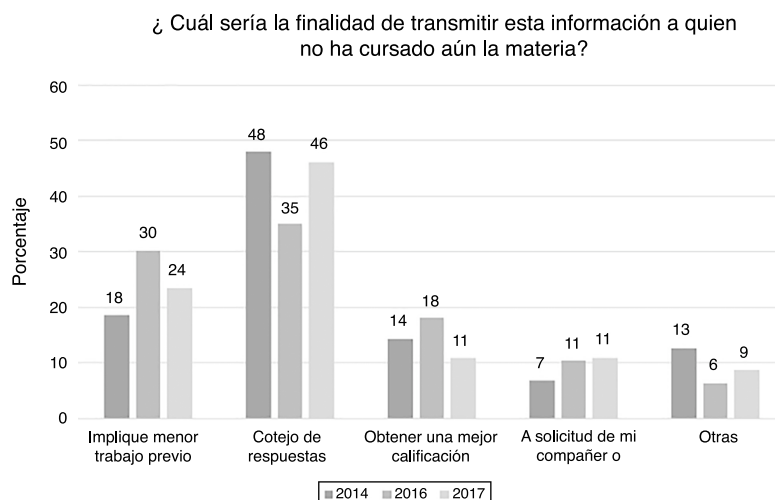
Numerosos estudios han investigado la prevalencia de la deshonestidad académica y los factores de riesgo para incurrir en estas actividades, y algunos han encontrado una prevalencia de deshonestidad del 18,1% al 90%^{1,5,7,9}. En este estudio se observa una tendencia a la deshonestidad académica en las prácticas de laboratorio al compartir el material de los casos con personas que no han cursado la materia (pregunta 1 de la [tabla 2](#)). Los resultados por generación muestran una mayor tendencia a la deshonestidad en las generaciones de 2016 y 2017. Aunque este aumento no indica que los alumnos realmente lo consideren deshonesto, ambas preguntas de la [tabla 2](#) muestran que la generación 2014 parece tener mayor disposición a la integridad académica, que podría ser efecto de que fue la primera generación que participó en este tipo de actividades, no teniendo una referencia con la cual hacer comparación de su trabajo y, por lo tanto, no surgió la posibilidad del beneficio que les daría

Tabla 3 Comparación por generación de la percepción del impacto de tener la respuesta a los casos previamente

	Año	Aumentaría	Sería igual	Disminuiría
Tiempo de estudio	2014	14% (17)	45% (54)	41% (50)
	2016	19% (31)	44% (72)	37% (62)
	2017	23% (17)	64% (33)	31% (23)
	Total	18% (55)	44% (159)	38% (135)
Búsqueda de información sobre el caso	2014	22% (27)	30% (36)	48% (58)
	2016	22% (37)	29% (48)	48% (80)
	2017	14% (10)	47% (34)	39% (29)
	Total	20% (74)	33% (118)	46% (167)
Preparación de las tareas	2014	16% (20)	52% (63)	31% (38)
	2016	26% (43)	37% (62)	36% (60)
	2017	8% (6)	39% (29)	52% (38)
	Total	19% (69)	43% (154)	38% (136)
Análisis del caso	2014	18% (22)	27% (33)	54% (66)
	2016	25% (42)	30% (49)	45% (74)
	2017	19% (14)	30% (22)	51% (37)
	Total	22% (78)	29% (104)	49% (177)
Discusión del caso con compañeros	2014	16% (19)	26% (31)	59% (71)
	2016	24% (40)	32% (53)	44% (72)
	2017	12% (9)	42% (31)	45% (33)
	Total	19% (68)	32% (115)	49% (176)
Aprendizaje total del tema	2014	27% (33)	40% (49)	32% (39)
	2016	39% (65)	34% (57)	26% (43)
	2017	11% (8)	44% (32)	45% (33)
	Total	29% (106)	38% (138)	32% (115)

En negritas se destacan los valores totales obtenidos en cada uno de los criterios.

En negritas se destacan los valores totales obtenidos en cada uno de los criterios.

**Figura 1** Pregunta sobre la razón de transmitir actividades del laboratorio.

obtener las respuestas previamente. Por lo anterior, la investigación apoya la teoría de que los factores situacionales son los que influyen más en que un alumno realice actividades deshonestas¹².

Yekta, Lupton y Maboudi¹ encontraron que un 82% de los alumnos consideran incorrecto copiar. No obstante, no

hay investigaciones que cuestionen la percepción que tienen ellos sobre el impacto que dicha acción tiene en el proceso de aprendizaje, siendo este el primer estudio que investiga este aspecto. En las 3 generaciones la mayoría de los alumnos aseguran que la búsqueda de información, análisis y discusión del caso con sus compañeros se ve disminuido

cuando tienen las respuestas previamente; en los factores de tiempo de estudio, aprendizaje total del tema y tiempo de preparación de las tareas los alumnos consideran que se mantendría igual aun cuando tuvieran previamente los diagnósticos de los mismos.

Entonces, surge el cuestionamiento de por qué los alumnos consideran que es probable que las tareas sean pasadas a alumnos que aún no llevan la materia si no consideran que aprenden más obteniendo las respuestas previamente. El 43% de los alumnos refiere que la razón es ayudar, para que los alumnos que cursan la materia por primera vez puedan realizar una comparación de sus respuestas, y el 24% comentan que es para que el esfuerzo de sus compañeros sea menor ya que, aunque el tiempo para preparar la presentación de resultados no se vería considerablemente disminuido, la percepción es que la búsqueda de información sí. Esto nos lleva a pensar que tal vez los alumnos no han reflexionado acerca de qué es lo más importante en su educación. Los autores creemos que debería ser considerado como lo más importante el aprendizaje total real del tema, y no la facilidad o rapidez con que se hacen las actividades. Aunque esto debería ser lo más valioso, los alumnos no mencionan que esta sea la razón para pasar las tareas a sus pares.

Investigaciones posteriores podrían dirigirse a comparar si la percepción de los alumnos acerca del aprendizaje del tema, el tiempo que les toma buscar información y el análisis de los casos realmente se acerca a la verdad. Esto permitiría mostrar datos duros a los alumnos de nuevas generaciones y presentar razones objetivas por las cuales el compartir las actividades de la clase no genera un beneficio a sus compañeros. El confrontar a los alumnos actuales con los resultados de este estudio puede ofrecer una oportunidad de reflexión sobre el significado de la falta de integridad académica y su impacto en el aprendizaje. El mostrarlos a alumnos futuros sería para compartirles la voz de sus pares respecto al efecto o consecuencias de tener acceso al material de las actividades del curso previo a realizarlas.

Un aspecto crucial es la probable falta de definición a nivel institucional sobre la deshonestidad académica, o la falta de armonía entre el discurso y la acción de un ambiente que propicia la integridad académica con los alumnos. Algunas estrategias para abordar este tema incluirían presentar los resultados de dichas encuestas al inicio de los cursos, exámenes e incluso actividades de las clases, y reforzar mediante recordatorios programados el significado de integridad académica para motivar el diálogo dentro de la comunidad académica y provocar momentos de reflexión sobre el mismo.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

1. Yekta AS, Lupton RA, Maboudi AAK. Attitudes, perceptions and tendencies of the Iranian students in medical fields towards cheating and academic dishonesty. *J Paramed Sci.* 2010;1: 1–10.
2. Neiva R, Klein V, Angelo A, Raimundo IC. Academic dishonesty: Effects on the ethics education of health professionals. *Rev Bioét.* 2006;24:459–68.
3. Sierles F, Hendricky I, Circle S. Cheating in medical school. *J Med Educ.* 1980;55:124–5.
4. Kusnoor AV, Falik R. Cheating in Medical School: The unacknowledged ailment. *South Med J.* 2013;106:479–83.
5. Ruhnke GW, Doukas DJ. Trust in residents and board examinations: When sharing crosses the boundary. *Mayo Clin Proceed.* 2013;88:438–41.
6. Taradi K, Taradi M, Dogas Z. Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behaviour: A cross-sectional multicampus study. *J Med Ethics.* 2012.
7. Christensen JM, McCabe DL. Academic misconduct within higher education in Canada. *Can J High Educ.* 2006;36:1–21.
8. Hunt R. Four reasons to be happy about Internet plagiarism. *Teaching Perspectives.* 2002;5:1–5.
9. Tonkin AL. "Lifting the carpet" on cheating in medical school exams. *BMJ.* 2015;35:h4014.
10. Díez-Martínez E. Deshonestidad académica de alumnos y profesores: su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica.* 2015;1:1–17.
11. Vinodh RS, Pradeep C. Evaluation of burnout syndrome in medical students. *J Pharm Chem Biol Sci.* 2009;4:299–306.
12. McCabe DL, Treviño LK. Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education.* 1997;38:379–96.
13. Massialas BG, Allen RF. Critical issues in teaching social studies, K-12. Belmont, CA: Wadsworth; 1996.
14. Eraña-Rojas IE, Barbosa Á, Perez JE, Segura-Azuara NA, Lopez MV. The virtual pathology lab experience. *Int J Design Manufacturing.* 2017;20:1–10.
15. Eraña IE, Pérez JE, Barbosa Á, Segura-Azuara NA, López MV. Una nueva forma de aprender patología: laboratorio virtual de patología. *Educ Med.* 2016;18:249–53.
16. De la Rosa S. Análisis estadístico comparativo de tres escalas de valoración: Likert, fuzzy-Likert y fuzzy de respuesta libre [disertación en formato digital]. Oviedo, España: Universidad de Oviedo; 2012 [consultado 28 Nov 2017]. Disponible en: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4145/3/TFM.SaradelaRosade5%C3%A1a.pdf>