

# Fraude académico en universitarios en Colombia: ¿Qué tan crónica es la enfermedad?

Lina Martínez<sup>1</sup>  
Enrique Ramírez R.<sup>2</sup>

## Resumen

Este estudio indaga sobre la frecuencia de comisión de fraude académico en estudiantes universitarios, los principales tipos de fraude y las razones que aducen los estudiantes para incurrir en esta conducta. Los datos se obtienen de encuestas directas administradas en momentos diferentes entre los años 2003 y 2013 a más de 3.300 estudiantes de cuatro universidades colombianas de alto prestigio académico. Estas universidades, tres privadas y una pública, están ubicadas en las tres principales ciudades de Colombia. Se encontró que más del 90% de los estudiantes encuestados admitieron haber cometido algún tipo de fraude en su vida universitaria y que la proporción de estudiantes que admitieron haber cometido fraude no ha tenido un cambio significativo en la década que cubre el estudio. También se encontró que los tipos de fraude más comunes entre los estudiantes encuestados son dejar que los copien en un examen, incluir a alguien en un grupo sin haber trabajado y prestar un trabajo. Tener mucho trabajo, que la evaluación sólo mida memoria y ayudarle a un compañero son las razones que los estudiantes aducen con mayor frecuencia como excusa para cometer fraude.

## Palabras clave

Fraude académico – Universidades colombianas – Deshonestidad – Sistema educativo – Evaluación.

## *Academic Fraud by University Students in Colombia: How Chronic is the Illness?*

## Abstract

*This study inquires into the frequency of committing academic fraud among university students, the main types of fraud, and the reasons given by the students for engaging in this conduct. The data are obtained from direct surveys carried out at different times between the years 2003 and 2013 to more than 3.300 students from four Colombian universities of high academic ranking. These universities, out of which three are private, and one is public are in the three main cities of Colombia. The study shows that over*

**1-** Universidad Icesi, Cali, Colombia. Contacto: [lmartinez@icesi.edu.co](mailto:lmartinez@icesi.edu.co)

**2-** Universidad Icesi, Cali, Colombia. Contacto: [cramirez@icesi.edu.co](mailto:cramirez@icesi.edu.co)

*90% of the students surveyed admitted having committed some type of fraud during their university years and that the percentage of students who admitted having committed fraud has not had a significant change in the decade covered by the study. We also found that having copied during a test, to include someone in a group without having worked, borrow a paper, having lots of work, that the evaluation only tests memorization, and help a classmate are the reasons most commonly cited by the students to commit fraud.*

## **Keywords**

*Academic Fraud – Colombian Universities – Dishonesty – Educational System – Evaluation.*

---

## **Introducción**

Los mecanismos de evaluación para determinar el progreso de los estudiantes han sido objeto de múltiples debates. El detonante de estos debates es la perversión en la medida que se usa para evaluar. Desde Campbell (1979) ha sido recurrente pensar en los espacios académicos, los indicadores y mecanismos que se usan para la evaluación, ya que esos mismos mecanismos son propensos de distorsiones y pueden llegar a corromper los procesos que se intentan monitorear. Las distorsiones en procesos evaluativos son diversas y en buena medida, están determinadas por los incentivos que tengan los actores involucrados. Si los incentivos o los castigos están de lado de los profesores (aumento salarial, estabilidad laboral, etc.) el indicador será sujeto de corrupción por parte de los mismos profesores a través de inflación en los resultados de prueba o en generar pruebas lo suficientemente sencillas para que los estudiantes alcancen el umbral. Backhoff y Contreras (2014) muestran un ejemplo de este tipo de corrupción en la medida para México.

Cuando el indicador es sujeto de corrupción por parte de los estudiantes, la práctica es ampliamente conocida como fraude académico estudiantil, conducta que en algunas ocasiones es amonestada o castigada. El fraude académico por parte de los estudiantes en educación superior, es un tema que no ha sido ampliamente investigado en América Latina, destacándose los estudios de Ayala y Quintanilla (2014) y de Mejía y Ordoñez (2004). La mayor parte de la literatura sobre este fenómeno está referenciada en Estados Unidos y Canadá. Para contribuir a esta discusión y aportar resultados empíricos sobre la frecuencia y sus posibles causas, se desarrolló una investigación sobre fraude académico en educación superior en Colombia. Esta investigación utiliza datos de 4 universidades de alto prestigio académico en el país. A través de encuestas directas a los estudiantes que fueron aplicadas en momentos diferentes entre 2003 y 2013 se indaga sobre la frecuencia de comisión de fraude y las razones por la que se incurre en esta práctica. Esta investigación tiene el objetivo de indagar sobre la frecuencia de

comisión del fraude académico en estudiantes universitarios, los principales tipos de fraude y las razones que se tienen para incurrir en esta conducta.

El texto inicia presentando una revisión de la literatura sobre fraude académico en educación superior, la frecuencia, razones y los beneficios que obtienen los estudiantes incurriendo en esta conducta. Seguidamente, se presentan los datos, la metodología y resultados de la investigación. Se finaliza reflexionando sobre el sistema educativo, los mecanismos de evaluación y los incentivos que el sistema ha generado en los estudiantes. Se espera que estos resultados ayuden a generar un debate sobre las causas estructurales que motivan la alta comisión de fraude, y a repensar los mecanismos que son usados en las universidades para combatirlos.

## **Revisión de la literatura**

Fraude es un constructo que recoge un grupo de conductas inapropiadas cometidas por los estudiantes y su definición encierra varias acepciones. Por ejemplo, Sierra y Hyman (2008) consideran el fraude como una acción consciente para usar ayudas o información prohibida en un examen o en un trabajo escrito; Mullens (2000) y Eshet y otros autores (2014), definen la deshonestidad académica como cualquier acción que le dé a un estudiante una ventaja no ganada o merecida sobre otro; mientras que Genereaux y McLeod (1995) definen el fraude como el intento y/o la ejecución de acciones por parte de los estudiantes para obtener un resultado académico a través del uso de medios prohibidos o no autorizados. Para estos autores, existen dos tipos de deshonestidad, la activa y la pasiva, ambas tienen la intención de engañar. La deshonestidad activa incluye actos para aumentar la nota propia, mientras que la pasiva implica colaborar para que otro estudiante aumente su nota. Para Christensen y McCabe (2006) la definición de fraude incluye acciones no autorizadas que se realicen durante evaluaciones o trabajos, la toma de frases o secciones sin citar o la toma de un trabajo escrito para presentarlo como propio.

Si bien hay elementos comunes en las definiciones que se han presentado, lo cierto es que no hay una definición universalmente aceptada (KIBLER, 1993) y lo que es considerado fraude académico puede variar de acuerdo al contexto. En este artículo, el fraude académico será considerado como un conjunto de comportamientos inapropiados o no permitidos en que incurre un estudiante, en relación con trabajos, exámenes, pruebas que se le asignan o requisitos que debe cumplir en ámbitos académicos. Una particularidad que hemos encontrado cuando se realiza la tipología de conductas consideradas como fraudulentas es que el rango de comportamientos considerados como fraude se ha ido ampliando a medida que se presentan avances en tecnologías de la información y la comunicación, esto nos lleva a pensar que la introducción de nuevos cambios tecnológicos irá expandiendo o redefiniendo lo que se considera como fraude académico, al igual que indican que la evaluación no ha cambiado con la introducción de nuevas tecnologías.

La literatura disponible sobre fraude en educación superior, permite establecer ciertas tendencias. La primera y probablemente la más alarmante, resulta de la frecuencia con que los estudiantes universitarios admiten la comisión de fraude. Cuando se le pregunta

a los estudiantes si han cometido algún tipo de fraude, más de las dos terceras partes reconocen haber cometido al menos una conducta fraudulenta a lo largo de sus estudios. Davis y otros autores (1992), con una muestra de 6.000 estudiantes de 35 universidades estadounidenses, encontraron que entre el 51% y 83% de los estudiantes universitarios reconocían haber cometido fraude en la secundaria. Davis y Luvidsong (1995) en su estudio de 2.153 estudiantes de 71 universidades de Estados Unidos, encontraron que el 95% de los estudiantes que habían reportado cometer fraude en la universidad, lo habían hecho anteriormente en el colegio. En esta misma línea McCabe, Butterfield y Trevino (2006), con una muestra de 5.000 estudiantes de postgrado de programas de negocios y programas de otras áreas, de 54 universidades de Estados Unidos y Canadá, establecen que en promedio, los estudiantes de postgrado de negocios auto reportan mayor participación en actividades fraudulentas (56%) que los estudiantes de postgrado que no son del área de negocios (47%). Así mismo, se encontró que el 53% de los estudiantes de negocios reconocieron haber realizado plagio en trabajos escritos versus el 43% de reconocimiento por parte de estudiantes de otras áreas.

La literatura, además de establecer la frecuencia promedio de comisión de fraude, se centra en establecer las tipologías de deshonestidad académica más frecuentes entre estudiantes. Por ejemplo, Christensen y McCabe (2006) encuentran que el 53% de los estudiantes de pregrado y el 35% de los estudiantes de postgrado en universidades canadienses reconocieron haber cometido fraude en trabajos escritos. En este mismo estudio encontraron que los cinco comportamientos fraudulentos más comunes para los 13.644 estudiantes de pregrado encuestados eran: trabajar con otros en un ejercicio individual (45%), tener preguntas resueltas por alguien que ya ha tomado el examen (38%), copiar frases de otros documentos sin citar (37%), copiar frases de internet sin citar (35%) e inventar datos de laboratorio (25%). Para los 1.318 estudiantes de postgrado los comportamientos más frecuentes fueron: trabajar con otros en un ejercicio individual (29%), tener preguntas resueltas por alguien que ya ha tomado el examen (16%), copiar frases de otros documentos sin citar (24%), copiar frases de internet sin citar (22%) y por último recibir ayuda sin autorización durante una actividad (10%).

Otro tipo de hallazgos en la literatura indica que existe una disparidad importante entre las percepciones de estudiantes y profesores frente a la frecuencia de comisión de fraude y gravedad de determinadas conductas. Hard, Conway y Moran (2006) encuestaron a 421 estudiantes de una universidad mediana del noreste de Estados Unidos y encontraron que el 90,1% admitió haber estado involucrado en por lo menos uno de dieciséis comportamientos listados como fraudulentos. Mientras que los profesores consideraron que la mayoría de estos dieciséis comportamientos se presentaban solo de manera esporádica, los datos reflejaron una realidad diferente, ya que muchos ocurrían de una a dos veces por estudiante. Entre los comportamientos fraudulentos más comunes están copiar frases de internet sin citar o utilizar fuentes para trabajos y no darles el crédito correspondiente.

En general, los estudios muestran que la valoración que hacen los profesores sobre los comportamientos que se consideran como fraude y la gravedad que representa cada uno de ellos, es una valoración que está muy por encima de la que reportan los estudiantes (CHRISTENSEN; MCCABE, 2006; KIRKLAND, 2009). Por ejemplo, en la investigación de

Perry (2010), sólo el 23% de los estudiantes de primer año consideraban que utilizar ideas o copiar parte de un texto de internet y pegarlo en un trabajo sin citar era plagio.

Arnette y otros autores (2002) encontraron que actitudes tolerantes frente al fraude académico por parte de los estudiantes están correlacionadas negativamente con el nivel de autocontrol que ellos tienen. Adicionalmente, en este estudio, en el que participaron 490 estudiantes de bachillerato y universidad, se encontró que los estudiantes evalúan la gravedad del fraude que otros han cometido en función de las razones que se tuvieron para hacerlo más que en el tipo de conducta.

## **Factores generadores**

Perry (2010), encontró que entre las justificaciones más frecuentes para realizar fraude estaba no entender el tema, la necesidad de mantener una buena relación con los compañeros y la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. Para McCabe y Trevino (2002) uno de los factores que llevan a los estudiantes a involucrarse en conductas fraudulentas es percibir que la carga de trabajo no es razonable. De igual manera, Brimble y Stevenson-Clark (2005) establecen que ayudar a un amigo (43%), la dificultad del examen (37%) y la falta de tiempo (36%), son las causas más comunes para cometer fraude entre estudiantes australianos.

Los factores generadores o que explican el fraude académico se pueden dividir en internos asociados a la persona y externos asociados al entorno (MCCABE; TREVINO, 1993). Los factores internos hacen relación al género, rendimiento académico, nivel de madurez, autoestima y desarrollo moral. Por ejemplo, Anderman, Griesinger y Westerfield (1998) encontraron que los hombres tienden a cometer más fraude que las mujeres y que los estudiantes de grados menores engañan más que los estudiantes de grados más avanzados. Bunn, Caudill y Gropper (1992), encontraron que estudiantes con mayores promedios académicos (*Grade Point Average* - GPA) tienen una menor tendencia a comportarse de manera deshonesta en un espacio académico. En relación con los factores externos al individuo, se pueden considerar aspectos institucionales, como lo son los sistemas de control, la existencia y cumplimiento de *códigos de honor*, el entorno cultural y el estigma social. La probabilidad de que un estudiante cometa fraude se ve influenciada por la frecuencia de actividades fraudulentas en el ambiente estudiantil y social en el que éste se encuentra. Por ejemplo, Ayala Gaitán y Quintanilla Domínguez (2014) encontraron que la probabilidad que tiene un estudiante para hacer trampa se incrementa en un 14% por cada 10% de incremento en el número de amigos que regularmente copian. El estar en un medio en el que la mayoría de los estudiantes cometen fraude y la trampa es aceptada socialmente, hace que el estigma social frente a estos comportamientos no sea muy fuerte y terminen ocurriendo con mucha frecuencia (MCCABE; TREVINO; BUTTERFIELD, 1999; MCCABE; TREVINO, 2002; KIRKLAND, 2009).

## **Análisis costo beneficio**

Una de las razones que tienen los estudiantes para cometer fraude es que perciben una baja probabilidad de ser detectados por los profesores. Adicionalmente,

cuando son detectados, la probabilidad de que se imponga un castigo fuerte que tenga consecuencias ejemplarizantes es también baja (MONTGOMERIE; BIRKHEAD, 2005; WILLIAMS; HOSEK, 2003; OLAFSON; SCHRAW; KEHRWALD, 2014). Estos bajos costos, contrastan con los altos beneficios de corto plazo que muchos estudiantes perciben que obtienen cuando hacen fraude. La baja probabilidad de ser detectado se evidencia en el estudio de Mejía y Ordoñez (2004), donde los estudiantes creen que por lo menos el 40% de sus compañeros han cometido fraude, mientras que los profesores piensan que solo el 12% de los estudiantes lo hace. Haines y otros autores (1986) en una encuesta a 380 estudiantes universitarios estadounidenses, identificaron que la mayoría de los encuestados había engañado en una prueba y solo el 1% fue detectado.

Resultados similares son reportados por Jendrek (1989), donde a través de 337 encuestas a profesores de una universidad pública de los Estados Unidos encontró que 60% de ellos había detectado fraude en estudiantes. De este grupo el 60% lo penalizó y solo el 20% hizo el reporte formal del incidente a las directivas de la Universidad, que era lo que el procedimiento establecía. Pavela (1993) en una encuesta a 802 profesores de dieciséis universidades, pudo evidenciar que los profesores hacen muy poco esfuerzo por reportar situaciones fraudulentas. Christensen y McCabe (2006), encontraron que el 46% de los profesores y el 38% de los monitores académicos admitieron haber ignorado incidentes de fraude por razones como: falta de evidencia contundente, falta de apoyo por parte de la administración, desconocimiento del procedimiento, falta de tiempo para hacerle seguimiento a supuestos casos, y la incomodidad que ocasiona confrontar a un estudiante.

## **Metodología**

La encuesta usada para este estudio es desarrollada por una Organización no Gubernamental colombiana que busca establecer cuáles son los factores que motivan a los individuos a cometer fraude en el contexto académico. El objetivo del estudio es conocer los hábitos, prácticas, creencias y normas sociales que son establecidos dentro de la comunidad universitaria. La investigación abarca tres temas: cultura de la ilegalidad, estilos y énfasis de la enseñanza y vida académica y ciudadana. Este artículo se enfoca en el componente de cultura de ilegalidad, que se entiende como un conjunto de prácticas, comportamientos y valores que consideran que, bajo ciertas circunstancias, incumplir una regla, es algo aceptado en la sociedad (GARCIA, 2009). Para este caso, la regla que se incumple son las normas establecidas por las universidades asociadas con el comportamiento esperado de los estudiantes.

Se usa la información de cuatro universidades colombianas que participaron en el proyecto en momentos diferentes, usando la misma metodología y cuestionarios. La investigación se realiza en momentos diferentes debido a que cada universidad escogía el momento en que quería participar en el estudio. No todas las instituciones educativas optaron por participar simultáneamente. Los autores participaron directamente en el estudio en una de las universidades. Los datos de las otras universidades han sido publicados y usados para este análisis.

La encuesta es aplicada a profesores y estudiantes con muestras representativas para todas las facultades de las universidades donde se realiza el estudio. En este artículo sólo se usa la información proveniente de la encuesta de estudiantes. Con el objetivo de proteger la identidad de los estudiantes y realizar un estudio anónimo (lo que genera las condiciones para que los estudiantes sean honestos en sus respuestas) la encuesta fue auto-administrada y no indagó sobre las condiciones socioeconómicas o académicas de los estudiantes. El instrumento aplicado examina catorce conductas consideradas como fraude:

1. Copiar en un examen las respuestas de un compañero.
2. Dejar que un compañero copie las respuestas en un examen.
3. Copiar el trabajo de un compañero.
4. Prestar un trabajo para que lo copien.
5. Bajar un trabajo de internet y presentarlo como propio.
6. Utilizar ideas de un autor sin citarlo.
7. Copiar o parafrasear apartes de otros trabajos sin hacer referencia correspondiente.
8. Presentar un certificado médico falso.
9. Utilizar herramientas que no están autorizadas en un examen.
10. Firmar una lista de asistencia a nombre de un compañero.
11. Incluir a alguien en un grupo sin haber colaborado en el trabajo.
12. Aparecer como miembro de un grupo sin haber colaborado en el trabajo.
13. Copiar y pegar textos de internet sin citar.
14. Presentar un examen o prueba a nombre de un compañero.

De igual manera se indaga sobre el nivel de gravedad de cada una de las conductas. Los estudiantes debían otorgar un valor entre 0 (nivel de gravedad mínima) y 5 (nivel de gravedad máxima) a cada conducta incluida en el cuestionario.

Las cuatro universidades que participaron en el estudio se caracterizan por hacer parte del grupo de instituciones de educación superior con mayor prestigio académico en el país y por ser una de las mejores en diferentes indicadores de calidad como puntajes en pruebas estandarizadas. Las universidades están ubicadas en las principales ciudades de Colombia y hacen parte tanto del sector público como privado. La primera universidad en participar en este estudio lo hizo en el 2003. Otras universidades se unieron al estudio en el 2007, 2011 y finalmente en el 2013<sup>3</sup>. La tabla 1 presenta los años y el número de estudiantes por universidad. Inicialmente, mostramos estadísticas para las cuatro universidades y luego nos concentramos en dos universidades para profundizar el análisis de fraude académico y sus factores asociados. Para mantener la confidencialidad de los datos, reportamos los resultados de las universidades denominándolas A, B, C y D respetando el orden en que participaron en el estudio.

---

**3-** Dos de las cuatro universidades han hecho público los resultados del estudio. Ver: García (2009), Mejía y Ordoñez (2004). Los datos presentados en este análisis provienen de estas publicaciones. En las otras dos universidades, se tuvo acceso a los datos del estudio bajo la condición de permanecer anónimos.

**Tabla 1 – Año y número de estudiantes por universidad**

Universidad	Año	Número de estudiantes
Universidad A	2003	1100
Universidad B	2007	628
Universidad C	2011	706
Universidad D	2013	956

Fuente: Cálculos propios.

Es importante poner de relieve que los datos no son representativos para el país y en consecuencia no se pueden generalizar los resultados a todo el sistema educativo superior en Colombia. Como ya se mencionó, el estudio se llevó a cabo en diferentes años en cada universidad participante, pero la metodología, muestra e instrumentos son iguales en las cuatro universidades, lo que nos permite realizar comparaciones válidas. El aporte de este análisis, es que permite conocer una tendencia en el fraude académico en educación superior en 4 universidades de nivel académico muy superior, que es un tema poco explorado en la región.

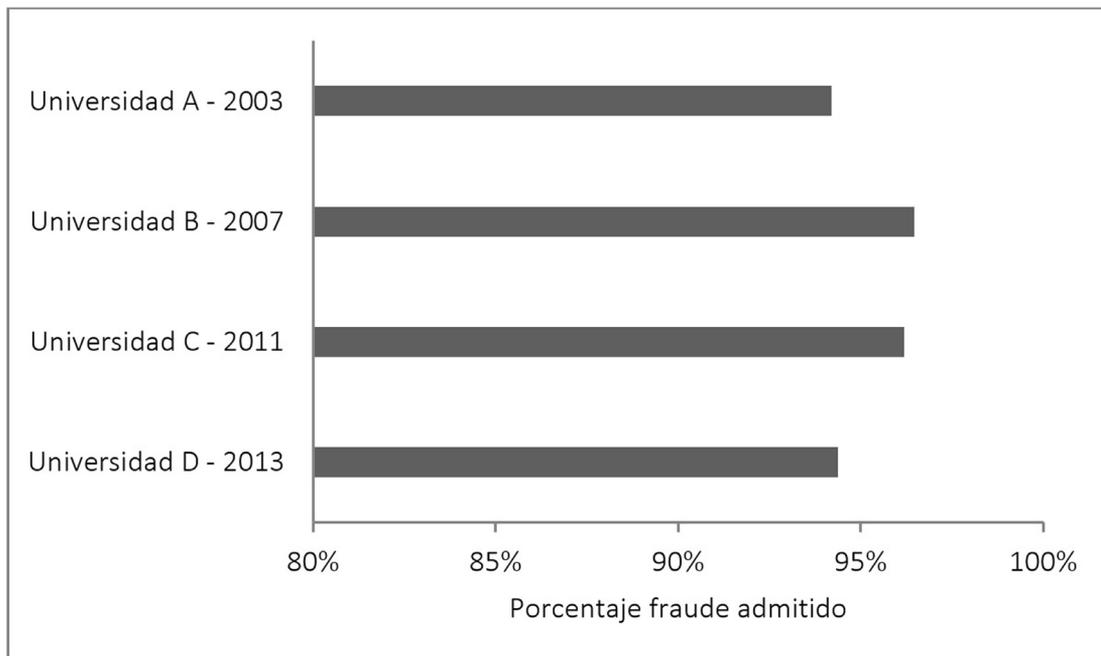
La mayor parte de los resultados presentados en este artículo son de índole descriptiva. Usando relaciones simples se da cuenta de la frecuencia de comisión de fraude y los tipos de fraude en los que más incurren los estudiantes. Posteriormente, se responde a la pregunta sobre los factores que están asociados con el fraude académico. Para esto, se sigue la metodología planteada en Mejía y Ordoñez (2004), donde se usan mayoritariamente modelos sucesivos de regresión múltiple usando como variable dependiente la frecuencia admitida de comisión de fraude. Los resultados presentados en el estudio de Mejía y Ordoñez (resultados de la universidad A en el 2003), son contrastados con los datos de la universidad D, que se unió al estudio en el 2013 con el objetivo de establecer si las conductas deshonestas dentro de la academia han variado en este lapso.

## Resultados

### Frecuencia admitida de fraude académico y tipos de fraude más comunes

Uno de los resultados más relevantes de este análisis se refiere al alto nivel de admisión de fraude por parte de los estudiantes. El gráfico 1 muestra el porcentaje de estudiantes que ha admitido haber cometido algún tipo de fraude durante su tiempo como estudiante universitario. En las cuatro universidades, más del 94% de los estudiantes encuestados admitió haber incurrido en alguna de las catorce prácticas. Más preocupante aún, es que en promedio, los estudiantes admiten haber incurrido en al menos 5 conductas consideradas como fraude. Ninguna de estas dos tendencias muestra cambios durante 2003 y 2013, esto puede insinuar que las prácticas deshonestas entre el cuerpo estudiantil son conductas generalizadas, que han permanecido en el tiempo y no muestran variaciones importantes entre universidades públicas y privadas.

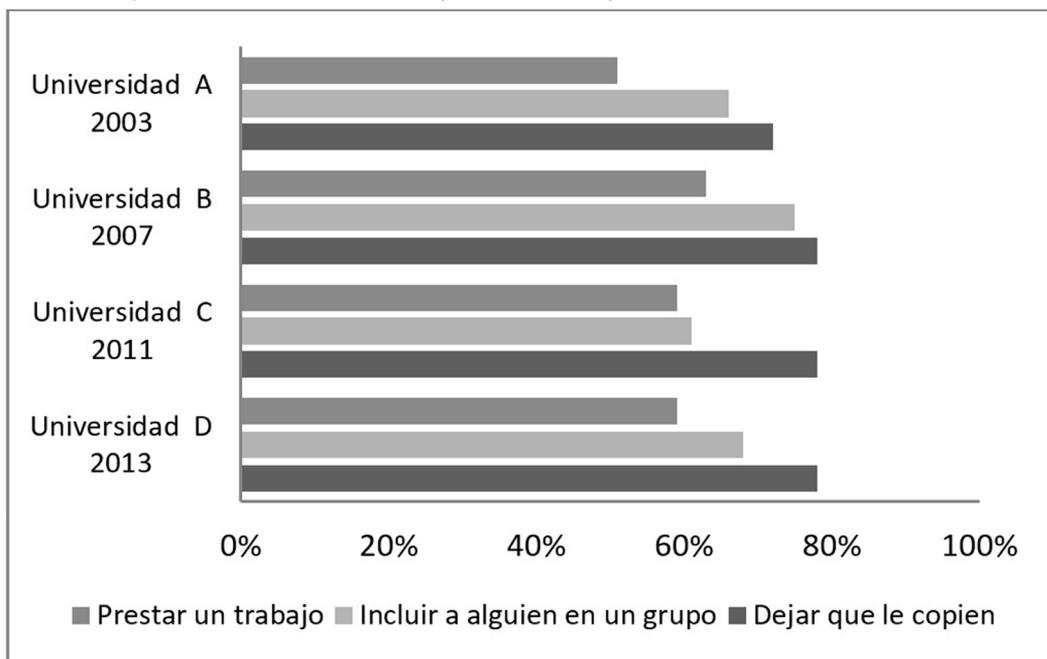
**Gráfico 1-** Porcentaje de estudiantes que admitió haber cometido fraude por lo menos una vez en la universidad (4 Universidades)



Fuente: Cálculos propios.

En cuanto a los tipos de fraude en los que más incurren los estudiantes, no se encuentran grandes diferencias entre las 4 universidades objeto del estudio (ver gráfico 2). El tipo de fraude más común entre los estudiantes encuestados es dejar que los copien en un examen con más del 70% de comisión en todos los casos. Incluir a alguien en un grupo (sin haber trabajado), es una práctica que oscila entre el 61% y el 75%. Prestar un trabajo es la tercera práctica más común entre los estudiantes con una frecuencia de admisión entre el 51% y el 63%. Respecto a las razones por las cuales los estudiantes cometen fraude, se destacan que *el maestro no enseñe bien, la evaluación no se entiende, no querer bajar el promedio y que la prueba mida solo memoria*. Estas tendencias son bastantes similares en todas las universidades. Es de resaltar que las prácticas más frecuentes de fraude al igual que las razones por las que los estudiantes se ven motivados a incurrir en esta práctica, se han mantenido sin mayores cambios durante los últimos diez años; y a pesar que el estudio se realizó en ciudades y universidades diferentes, las prácticas de conducta fraudulenta entre los estudiantes no cambian notoriamente. Esto nos sugiere que las conductas deshonestas en la academia no presentan prevalencias en contextos específicos, sino que por el contrario, son una práctica frecuente y que ha permanecido en el tiempo a pesar de los esfuerzos que se hacen en las universidades por generar una conciencia de honestidad entre el cuerpo estudiantil.

**Gráfico 2 - Tipos de fraude más comunes (4 Universidades)**



Fuente: Cálculos propios.

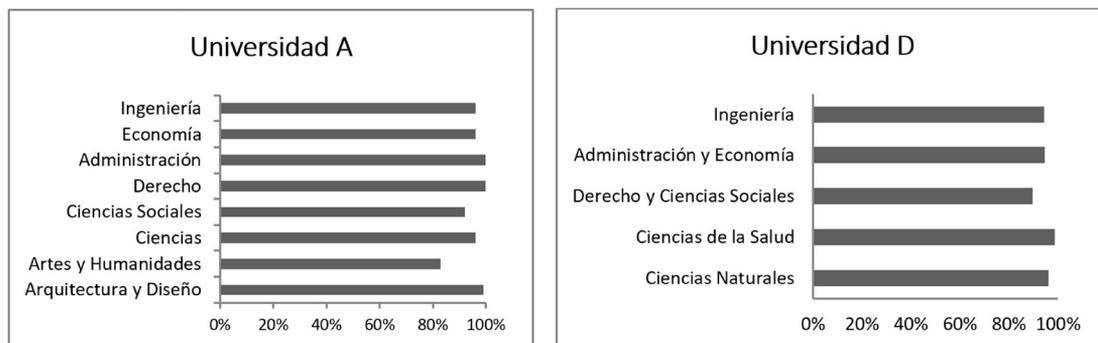
### Diferencias entre facultades

En esta sección, hacemos un análisis comparativo entre dos universidades (A y D), que participaron en el estudio en el 2003<sup>4</sup> y el 2013 respectivamente. El objetivo es establecer si existen diferencias en las frecuencias promedio de comisión de fraude entre universidades y facultades. Como se observa en el gráfico 3, no hay mayores diferencias entre el porcentaje de estudiantes que han admitido haber cometido algún tipo de fraude durante su tiempo como estudiantes universitarios. En las dos universidades el porcentaje de estudiantes que admite haber cometido algún tipo de fraude se encuentra por encima del 90%. Solo en la universidad A, los estudiantes de la Facultad de Artes y Humanidades declaran haber incurrido en una práctica fraudulenta en un porcentaje más bajo.

Como se mostró en el gráfico 2, los tipos de fraude más comunes son prestar un trabajo, incluir a alguien en un grupo y dejarse copiar en un examen. Hay otro tipo de prácticas que se presentan con menos frecuencia como suplantación en una prueba, bajar un trabajo completo de internet, firmar la lista por un compañero y utilizar herramientas no permitidas en exámenes. En general, las tendencias son muy similares entre las dos

**4-** Los datos usados de la universidad que participó en el estudio del 2003, son tomados de Mejía y Ordoñez (2004).

**Gráfico 3 -** Porcentaje de personas por facultad que admitió por lo menos un fraude (2 Universidades)

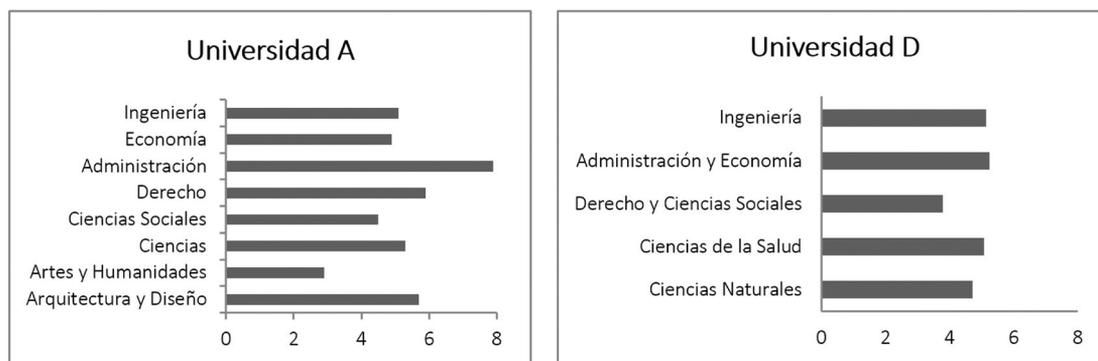


Fuente: Cálculos propios.

universidades, aunque llama la atención que los estudiantes participantes del estudio en la universidad A, afirman haber usado alguna vez un certificado médico falso para justificar una falta en alrededor el 60%, mientras que en la universidad D esta práctica solo se reportó en el 5% de las respuestas.

En promedio, los estudiantes reconocen haber incurrido en cinco tipos de fraude (de una lista de catorce tipos). Respecto a las diferencias entre facultades y universidades, observamos que en general los estudiantes de la universidad A admiten en algunas facultades promedios de comisión más altos (ver gráfico 4). Por ejemplo, en la Facultad de Administración, los estudiantes aceptan haber cometido siete tipos de fraude mientras que en la universidad D, los estudiantes admiten haber incurrido en cinco prácticas. Los estudiantes que en promedio han aceptado incurrir en un menor número de tipo de fraude son los estudiantes de la Facultad de Artes y Humanidades en ambas universidades.

**Gráfico 4 –** Promedio de tipo de fraude admitidos por facultad (2 Universidades)

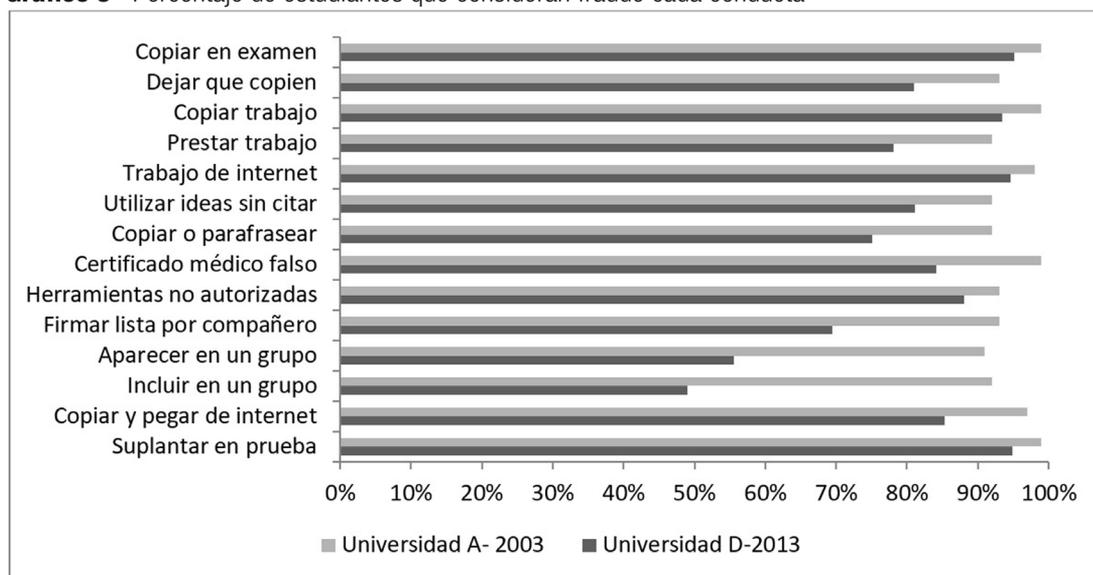


Fuente: Cálculos propios.

### Qué se considera fraude, su gravedad y factores asociados

Uno de los aspectos que se buscaba establecer en el estudio es la gravedad percibida de los estudiantes para cada tipo de fraude. En el gráfico 5, que muestra las catorce conductas consideradas como fraude en las universidades. Llama la atención que en todos los casos, los estudiantes encuestados en el 2013 perciben en una proporción más baja lo que se considera fraude. Por ejemplo, incluir a alguien en un grupo es considerado como fraude para el 92% de los estudiantes encuestados en el 2003, pero la proporción baja al 49% en las encuestas realizadas en el 2013. Aparecer en un grupo, pasa del 91% en el 2003 al 56% en el 2013; mientras que firmar la lista por un compañero tiene una reducción de veintitrés puntos porcentuales en este lapso. Estas diferencias tan acentuadas merecen mayor atención porque podrían insinuar que a medida que pasa el tiempo los jóvenes se vuelven más laxos frente a conductas incorrectas en el ámbito académico.

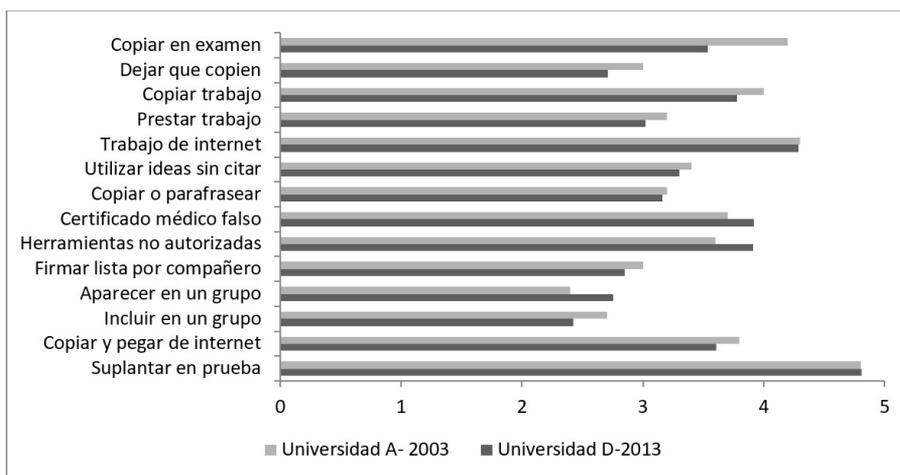
**Gráfico 5**– Porcentaje de estudiantes que consideran fraude cada conducta



Fuente: Cálculos propios.

En el gráfico 6, se presentan los resultados de la gravedad que los estudiantes le asignan a cada conducta (usando una escala de 0-5 donde 5 representa máxima gravedad y 0 ninguna gravedad). Suplantar a alguien en un examen y bajar un trabajo de internet son las conductas que los estudiantes perciben como más graves. Mientras que incluir a alguien en un grupo, aparecer en un grupo, o copiar en un examen son percibidas con una gravedad menor. Es de resaltar que en general, no hay mayores diferencias entre las universidades en términos del nivel de gravedad percibido por los alumnos.

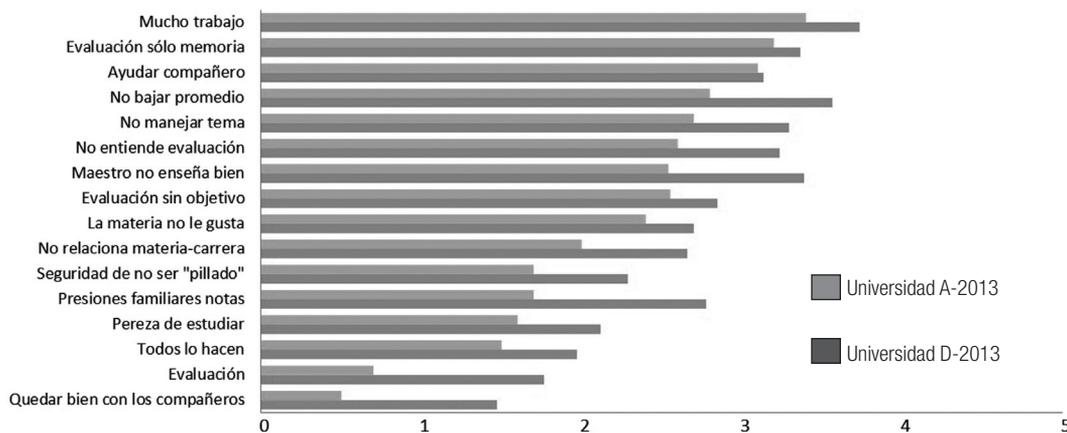
**Gráfico 6** - Promedio de calificación de gravedad para cada conducta



Fuente: Cálculos propios.

Uno de los aspectos que se analiza en la investigación son las razones que motivan a los estudiantes a cometer fraude. Los estudiantes analizaron dieciséis razones y ponderaron con una escala de 0-5 (siendo 0 el más bajo), si dicha razón sería una motivación para ellos para cometer fraude. Tener mucho trabajo, que la evaluación sólo mida memoria y ayudarle a un compañero son las razones que los estudiantes aducen con mayor frecuencia como excusa para cometer fraude. Las razones que los estudiantes no identifican como estímulos para cometer fraude es que sea una práctica generalizada, el tipo de evaluación y quedar bien con los compañeros. En términos generales, encontramos patrones muy similares en las dos universidades (ver gráfico 7), sin embargo, razones como presiones familiares para obtener buenas notas o quedar bien con los compañeros, aparecen de manera mucho más predominante en la investigación realizada en el 2013.

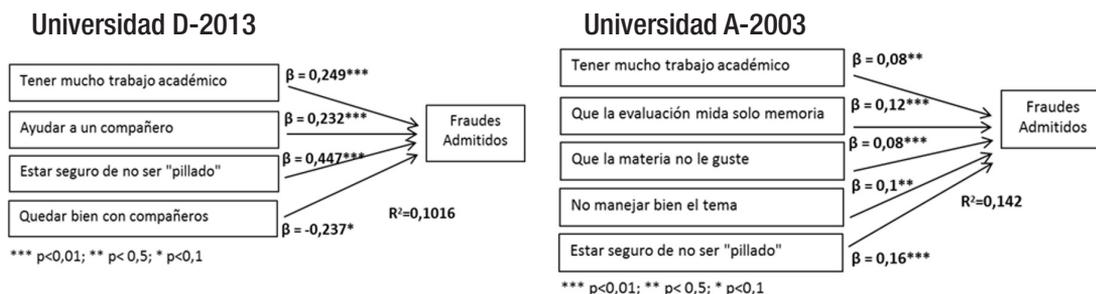
**Gráfico 7**– Qué motivaría la comisión de fraude



Fuente: Cálculos propios.

Con el objetivo de establecer los factores asociados con la comisión de fraude, se realizó un análisis de regresión múltiple, siguiendo la metodología de Mejía y Ordoñez (2004), con el objetivo de realizar comparaciones entre universidades y conocer qué factores influyen en la decisión de los estudiantes de cometer fraude (ver figura 1).

**Figura 1** - Factores asociados con la comisión de fraude



**P:** P-value. **R<sup>2</sup>:** Ajuste lineal.  **$\beta$ :** Coeficientes Beta.  
Fuente: Cálculos propios.

Como se puede ver en la figura 1, para ambas universidades el hecho de tener mucho trabajo académico y estar seguro de no ser descubierto incrementa el número de fraudes que admiten los estudiantes. Por su parte, para el caso de la universidad D, se observa que el único factor que está asociado con un menor nivel de fraude es quedar bien con los compañeros, a pesar de que este coeficiente no es significativo en los niveles convencionales. Al comparar estos resultados con el gráfico 7, se identifica que no necesariamente los factores que los estudiantes consideraron más proclives para la comisión de fraude explican la admisión de fraude por parte de ellos; esto ocurre con casos como el de que la evaluación sólo mida memoria. De igual manera, se encontró que factores como que el estudiante quiera aprender, que considere que hacer fraude es algo deshonesto o que se sienta mal, disminuye las probabilidades que un estudiante incurra en fraude.

## Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación es aportar en la discusión del fraude académico en educación superior en América Latina, en particular en Colombia. Como se mostró en la revisión de la literatura, la mayor parte de estudios sobre este tema se concentran en Estados Unidos y Canadá, y es poco lo que se sabe sobre un fenómeno tan importante en la región. El objetivo fue indagar sobre la frecuencia de comisión del fraude académico en estudiantes universitarios, los principales tipos de fraude y las razones que se tienen para incurrir en esta conducta. Para responder a estas preguntas usamos los datos provenientes de encuestas directas a estudiantes en cuatro universidades colombianas, del sector público y privado. Las encuestas se llevaron a cabo en cuatro momentos diferentes entre

el 2003 y el 2013, con respuestas de más de 3.300 estudiantes sobre sus percepciones de fraude, frecuencia de comisión y factores asociados a esta conducta. A pesar que las investigaciones se llevaron a cabo en momentos diferentes, la metodología, muestra y cuestionarios son los mismos, lo que permite realizar comparaciones. Los datos no son generalizables a todas las universidades del país, y el análisis sólo es descriptivo.

Uno de los resultados más alarmantes de este estudio es encontrar que más del 94% de estudiantes encuestados admitió haber cometido algún tipo de fraude en su vida universitaria. Siguiendo la tipología propuesta por Genereaux y McLeod (1995), encontramos que los estudiantes encuestados admiten cometer con más frecuencia fraude pasivo que fraude *activo*. En el contexto colombiano los tipos de fraude más comunes entre los estudiantes encuestados son dejar que los copien en un examen, incluir a alguien en un grupo sin haber trabajado y prestar un trabajo, que son considerados fraude *pasivo*. Mientras que acciones *activas* como suplantación en una prueba, bajar un trabajo completo de internet o utilizar herramientas no permitidas en exámenes, se reportan con menor frecuencia. En promedio, encontramos que los estudiantes admiten haber cometido al menos cinco tipos de fraude (de catorce opciones) durante su vida académica.

No encontramos diferencias importantes en tres dimensiones que fueron analizadas: sector de la universidad (público-privado), la región donde se localiza la universidad ni el año en el que se llevó a cabo el estudio. Esto nos muestra que es bastante probable que el fraude académico en educación superior sea una conducta generalizada en el país, y que ha permanecido en el tiempo. Incluso más preocupante es encontrar que entre el 2003 y el 2013, los estudiantes perciben una menor gravedad en conductas deshonestas en el ámbito académico. En el 2003, el 92% de los estudiantes consideraba que incluir a alguien en un grupo era deshonesto, mientras que el 2013, la percepción baja al 49%. Disminuciones importantes en el tiempo también se observaron en conductas como aparecer en un grupo sin haber trabajado o firmar la lista por un compañero.

Posibles explicaciones a estos altos porcentajes de aceptación de conductas deshonestas por parte de los estudiantes, están asociadas a factores legales, culturales y morales (MOCKUS, 2004). El factor legal tiene que ver con el tipo de sanción y la probabilidad de ser sancionado. En muchos casos, las universidades han establecido en sus reglamentos estrictas sanciones que, en la práctica, muy pocas veces se aplican. Los profesores tienen dificultad y/o poco interés en controlar el fraude y cuando lo detectan, es difícil que lo reporten formalmente. En los pocos casos que se reportan, los estudiantes implicados tienen mucho margen para *negociar* y apelar las sanciones que les imponen, por lo que no se termina generando un efecto ejemplificante que sea significativo.

El segundo factor es el cultural. De acuerdo con García (2009), desde los tiempos de la colonia española y portuguesa, en los países de América Latina se ha venido alimentando un arraigo al incumplimiento de las reglas, lo cual queda manifiesto en expresiones que se usan coloquialmente como *hecha la ley, hecha la trampa* o *se acata pero no se cumple*. La cultura de ilegalidad, entendida como un conjunto de prácticas, comportamientos y valores que justifican y aceptan la trasgresión de las normas, facilita la realización de fraude. La admiración por el que hace trampa y no es descubierto, aquel que logra subvertir la norma y sacar ventaja en lo que los otros no pueden, hacen que quien copia en un examen o pide ser

incluido en un trabajo sienta poco o nada de vergüenza al hacerlo. El vivo es un personaje que goza de un mayor nivel social de aceptación en comparación con quien actúa conforme a la regla, el *sapo*.

El tercer y último factor tiene que ver con la moral, que hace referencia al sentimiento de culpa interna que puede tener un estudiante después de haber hecho fraude. De acuerdo con Mockus (2004), la culpa está asociada a nuestros propios ideales y a las enseñanzas de nuestros padres y maestros. El estudiante que facilita la copia, muchas veces se justifica desde la importancia que para él o ella tiene la mal entendida solidaridad con su compañero de estudio, lo cual disminuye o elimina el remordimiento que podría dejar el incumplimiento de la norma.

En síntesis, la baja probabilidad de ser sancionado, la poca vergüenza que se siente frente a los compañeros y el escaso sentimiento de culpa que genera en el estudiante hacer fraude, son posibles explicaciones que deberían orientar el desarrollo de estrategias y acciones cuya efectividad pueda ser investigada. Las cuatro universidades a las que pertenecen los estudiantes que participaron en esta investigación son de nivel académico muy superior, y una cantera de formación de dirigentes empresariales y sociales que, si durante su vida académica, incurrieron y/o aceptaron comportamientos fraudulentos en espacios académicos, en lo que será su vida profesional es posible que repitan esas conductas que alimentan los ya muy altos niveles de corrupción.

## **Tipo de evaluación y fraude**

Un camino interesante para investigaciones futuras es la relación que hay entre el tipo de evaluaciones y los comportamientos fraudulentos de los estudiantes. La evaluación entendida como toda actividad u ocasión por la que el profesor adquiere conciencia del progreso de sus alumnos en el logro de unos objetivos de aprendizaje, va mucho más allá de los exámenes, en la medida en que está inmersa en la misma actividad de enseñanza (SHEPPARD, 2000). De acuerdo con Sacristán (1998), la evaluación cumple una función pedagógica y social. En la primera, la evaluación es un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje en función del nivel de cumplimiento de unos objetivos esperados y en razón del beneficio cognitivo y desarrollo integral del educando. En la segunda, la evaluación tiene como finalidad la representación del desempeño académico y la certificación y reconocimiento ante la sociedad. Algunos profesores e instituciones educativas, limitan el uso de la evaluación solamente a esta segunda función, cuando evalúan a sus alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquier otra razón de tipo pedagógico.

Para Olafson, Schraw y Kehrwald (2014) modificaciones en el tipo de evaluaciones que se realizan, podría reducir significativamente los niveles de fraude en los estudiantes. Como lo plantean Ordóñez, Mejía y Castellanos (2006), el hacer fraude debería ser visto más como el camino hacia el no aprendizaje en lugar de un medio para superar un obstáculo llamado evaluación.

Si uno de los fines de la evaluación es servir como elemento mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando un profesor exige a sus mejores estudiantes de presentar una evaluación está enviando una muy mala señal, en la medida en que está

poniendo la evaluación a la altura de un *castigo* del que los buenos estudiantes se pueden librar. Si la evaluación es el equivalente a una *puesta en escena* para medir los niveles de progreso del evaluado en función de unos objetivos planteados, ésta se podría ver como el equivalente a la audición que hace un aprendiz de un instrumento musical, quien lo último que busca es ser eximido de esta audición. Hunt explica la relación entre fraude y sistema educativo con reflexiones como esta:

[...] si quisiera aprender a tocar guitarra o mejorar en el golf o aprender a nadar, el fraude sería la última cosa que se me ocurriera. Sería totalmente irrelevante para dicha situación; en cambio, si quisiera decir que puedo hacer algo (sin en realidad pensar en llegar a realizar la actividad como tal), consideraría el fraude. Esta es la situación que hemos construido para nuestros estudiantes: un sistema en el cual el único incentivo u objetivo que importa es una marca, crédito y certificados (2003, p. 3).

## Referencias

- ANDERMAN, Eric; GRIESINGER, Tripp; WESTERFIELD, Gloria. Motivation and cheating during early adolescence. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 90, n. 1, p. 84-93, 1998.
- ARNETT, Lene et al. It's wrong, but everybody does it: academic dishonesty among high school and college students. **Contemporary Educational Psychology**, Oxford, v. 27, n. 2, p. 209-228, apr. 2002.
- AYALA-GAYTÁN, Edgardo Arturo; QUINTANILLA-DOMÍNGUEZ, Claudia María. Attitudes and causes of cheating among Mexican college students: an exploratory research. **Magis**, Bogotá, v. 6, n. 13, p. 17-30, 2014.
- BACKHOFF, Eduardo; CONTRERAS, Sofía. "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de enlace. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México D.F., v. 19, n. 63, p. 1267-1283, 2014.
- BRIMBLE, Mark; STEVENSON-CLARKE, Peta. Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. **Australian Educational Researcher**, New York, v. 32, n. 3, p. 19-44, dic. 2005.
- BUNN, Douglas; CAUDILL, Steven; GROPPER, Daniel. Crime in the classroom: an economic analysis of undergraduate students cheating behavior. **Journal of Economic Education**, Philadelphia, v. 23, n. 3, p. 197-207, 1992.
- CAMPBELL, Donald. Assessing the impact of planned social change. **Evaluation and program planning**, Oxford, v. 2, n. 1, p. 67-90, 1979.
- CHRISTENSEN, Julia; MCCABE, Donald. Academic misconduct within higher education in Canada. **Canadian Journal of Higher Education**, Ottawa, v. 36, n. 2, p. 1-21, 2006.
- DAVIS, Stephen et al. Academic dishonesty: prevalence, determinants, techniques and punishments. **Teaching of Psychology**, Washington, v. 19, n. 1, p. 16-20, nov. 1992.
- DAVIS, Stephen; LUDVIGSON, Wayne. Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. **Teaching of Psychology**, Washington, v. 22, n. 2, p. 119-121, 1995.
- ESHET, Yovav et al. No more excuses - personality traits and academic dishonesty in online courses. **Journal of Statistical Science and Application**, New York, v. 2, n. 3, p. 111-118, mzo. 2014.

Lina MARTINEZ; Enrique RAMÍREZ R.

GARCIA, Mauricio. **Normas de Papel**. La cultura del incumplimiento de las reglas. Biblioteca José Martí /Colección Derecho y Ciudadanía: Bogotá, 2009.

GENEREUX, Randy; MCLEOD, Beverly. Circumstances surrounding cheating: a questionnaire study of college students. **Research in Higher Education**, New York, v. 36, n. 6, p. 687-704, dic. 1995.

HAINES, Valerie et al. College cheating: immaturity, lack of commitment and the neutralizing attitude. **Research in Higher Education**, New York, v. 25, n. 4, p. 342-354, dic. 1986.

HARD, Stephen; CONWAY, James; MORAN, Antonia. Faculty and college student beliefs about the frequency of student academic misconduct. **The Journal of Higher Education**, Columbus, v. 77, n. 6, p. 1058-1080, nov./dic. 2006.

HUNT, Russell. Let's hear it for Internet plagiarism. **Teaching & Learning Bridges**, Saskatchewan, v. 2, n. 3, p. 2-5, 2003.

JENDREK, Margaret. Faculty reactions to academic dishonesty. **Journal of College Student Development**, Baltimore, v. 30, n. 5, p. 401-406, sept. 1989.

KIBLER, William. Academic dishonesty: a student development dilemma. **NASPA Journal**, Washington, v. 30, n. 4, p. 252-267, sum. 1993.

KIRKLAND, Kim. **Academic honesty**: Is what students believe different from what they do? 2009. 269 p. Tesis (Doctorado) – Bowling Green State University, Ohio, 2009.

MCCABE, Donald; TREVINO Linda; BUTTERFIELD, Kenneth. Academic integrity in honor code and non-honor code environments: a qualitative investigation. **The Journal of Higher Education**, Columbus, v. 70, n. 2, p. 211-234, mzo/abr. 1999.

MCCABE, Donald; BUTTERFIELD, Kenneth; TREVINO, Linda. Academic dishonesty in graduate business programs: prevalence causes and proposed action. **Academy of Management Learning & Education**, New York, v. 5, n. 3, p. 294-305, 2006.

MCCABE, Donald; TREVINO Linda. Academic dishonesty: honor codes and other contextual influences. **The Journal of Higher Education**, Columbus, v. 64, n. 5, p. 522-538, sept./oct. 1993.

MCCABE, Donald; TREVINO Linda. Honesty and honor codes. **Academe**, Washington, v. 88, n. 1, p. 37-41, en/feb. 2002.

MEJÍA, José Fernando; ORDOÑEZ Claudia Lucía. El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, tanto y por qué? **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 18, p. 13-25, ago. 2004.

MOCKUS, Antanas. Cuidado con los atajos, In: MOCKUS, Antanas. **Adios a las trampas**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2004. p. 12-20.

MONTGOMERIE, Bon; BIRKHEAD, Tim. A beginner's guide to scientific misconduct. **International Society for Behavioral Ecology**, New York, v. 17, n. 1, p. 16-24, may 2005.

MULLENS, Anne. Cheating to win. **University Affairs**, Ottawa, v. 41, n. 10, p. 22-28, dic. 2000.

OLAFSON, Lory; SCHRAW, Gregory; KEHRWALD, Nicholas. Academic dishonesty: behaviors, sanctions, and retention of adjudicated college students. **Journal of College Student Development**, Baltimore, v. 55, p. 661-674, 2014.

ORDÓÑEZ, Claudia Lucía; MEJÍA, José Fernando; CASTELLANOS, Sonia. Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 23, p. 37-44, 2006.

PAVELA, Gary. Academic integrity: what the latest research shows. **Synthesis**, Asheville, v. 5, p. 340-343, 1993.

PERRY, Bob. Exploring academic misconduct: some insights into student behavior. **Active Learning in Higher Education**, Thousand Oaks, v. 11, n. 2, p. 97-108, jun. 2010.

SACRISTÁN, José. La evaluación de la enseñanza. In: SACRISTÁN, José; PÉREZ, Ángel. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1998. p. 334-394.

SHEPARD, Lorrie. The role of classroom assessment in teaching and learning. **CSE Technical Report 517**, Colorado, Boulder, p. 1-85, 2000.

SIERRA, Jeremy; HYMAN, Michael. Ethical antecedents of cheating intentions: evidence of mediation. **Journal of Academic Ethics**, New York, v. 6, n. 1, p. 51-66, mzo. 2008.

WILLIAMS, Melanie; HOSEK, William. Strategies for reducing academic dishonesty. **Journal of Legal Studies Education**, New Jersey, v. 21, n. 1, p. 87-107, dic. 2003.

*Recibido en: 26.11.2015*

*Aprobado en: 09.08.2016*

**Lina Martínez** es MPP, Ph.D. in Public Policy, Maryland University. Directora del Observatorio de Políticas Públicas (POLIS), Universidad ICESI.

**Enrique Ramírez R.** es Ph.D. in Management, Tulane University. Director de Maestrías de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, Universidad ICESI.