

Investigación empírica y análisis teórico

Deshonestidad Académica: Gravedad percibida y Desarrollo de la Escala de Deshonestidad Académica en estudiantes universitarios mexicanos**Academic Dishonesty: Perceived Gravity and Development of the Academic Dishonesty Scale in Mexican college students**Reskala, Félix^{1*}**Resumen:**

La deshonestidad académica se relaciona con actos laborales deshonestos, un menor aprendizaje, y una mala reputación de las instituciones educativas. Esto ha llevado a desarrollar cuestionarios para medirla, sin embargo pocos estudios reportan las estructuras factoriales de sus instrumentos. Asimismo, pocas investigaciones exploran la relación entre la gravedad percibida y la deshonestidad académica. Por esa razón este estudio identifica la estructura factorial del “Cuestionario de Deshonestidad Académica” (CDA) y se reporta la correlación entre la frecuencia y gravedad percibida en comportamientos deshonestos académicamente. Para esto se aplicó el CDA a estudiantes universitarios además de una estimación de la gravedad percibida. Los resultados muestran que el cuestionario de tres factores incluye comportamientos de copia y plagio, entre otras. Asimismo se observó una correlación negativa entre las acciones de deshonestidad académica y la gravedad percibida. Se considera que el CDA permitirá una correcta estimación de la deshonestidad académica y se explica que la gravedad percibida es un factor relevante en la prevalencia de la deshonestidad académica.

Palabras Clave: *Deshonestidad Académica, Cuestionario, Plagio, comportamientos deshonestos, integridad académica.*

Abstract:

Academic dishonesty has been related to dishonest workplace behaviors, decreased learning, and a bad reputation for academic institutions. For this reasons several questionnaires have been developed to measure it, but only a few studies have reported the factorial structures of their instruments. Similarly, not many research projects have described the correlation between perceived seriousness and the frequency of cheating. Therefore, the objective of this article is to identify the factorial structure of the Academic Dishonesty Questionnaire (ADQ), and to report the correlation between cheating frequency and perceived seriousness. To fulfill these objectives several students answered the ADQ, and a perceived seriousness scale. Results show that the ADQ has three factors, which include cheating behaviors, like copying and plagiarizing, among many others. Likewise, a negative correlation between the frequency of cheating and perceived seriousness was observed. Therefore, the ADQ is considered to provide a correct estimation of academic dishonesty, and perceived seriousness is likely a relevant factor in the frequency of cheating.

Keywords: Academic Dishonesty, Questionnaire, Plagiarism, dishonest behaviors, academic integrity .

¹Facultad de de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

*Correspondencia: felix.reskala@gmail.com

La deshonestidad académica está presente en muchas instituciones educativas (Yardley et al., 2009) y puede ser realizada en actividades de investigación (Shamoo & Resnik, 2009), actividades de docencia (Pérez-Castro & Piña Osorio, 2021), y en diversas actividades escolares del alumnado. Sin embargo, este artículo se enfocará en las conductas académicamente deshonestas realizadas por el alumnado. Por lo tanto, en este artículo la deshonestidad académica se define como una acción intencional por parte del estudiante(s) 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 (Diez-Martínez, 2015; Reskala, 2020).

La deshonestidad académica se realiza con diversas acciones engañosas, incluyendo conductas de copia, plagio, manipulación de profesores, manipulación de datos, entre otras, y se considera un problema internacional ya que tiene una prevalencia de entre el 32 y 94% en diversos estudios realizados principalmente en instituciones de educación superior (Medina Díaz & Verdejo Carrión 2016; Díaz Castellanos, et al., 2015; Rettinger & Jordan 2005). Asimismo, se debe mencionar que la deshonestidad académica afecta gravemente a nuestra sociedad (Yekta et al., 2014), en parte porque se le relaciona con comportamientos de corrupción (Vaamonde & Omar, 2008), actos deshonestos en el trabajo (Nonis & Owens 2001), una mala reputación de las instituciones académicas (Sattler, et al., 2013) y disminuye la calidad del aprendizaje (Ling Meng, et al., 2014).

Pero además de estas repercusiones las acciones de deshonestidad académica pueden ser percibidas como poco graves, lo cual puede incrementar su frecuencia (Ling Meng, et al.

2014). En otras palabras, puede ser que los alumnos realicen más las acciones de deshonestidad académica que perciben como poco graves. Esta baja percepción de gravedad puede ayudar a explicar diversos resultados en donde se ha reportado que la relación entre acciones deshonestidad y gravedad percibida es inversa. Por ejemplo, en el estudio de Bayaa, et al., (2016) se correlacionaron la frecuencia y la Gravedad Percibida de diversos comportamientos de Deshonestidad Académica y se encontró que cuando hay una mayor frecuencia de acciones deshonestas los participantes perciben como menos graves los comportamientos de copiar, de usar dispositivos electrónicos durante los exámenes, y de manipulación de profesores. En otras palabras, parece que conforme los alumnos realizan más conductas de deshonestidad académica perciben como menos graves dichas conductas. Otro estudio que muestra la relación inversa entre la frecuencia y la gravedad es el realizado por McCabe, et al (2012) quienes reportan la comparación de dos grupos de estudiantes en donde el grupo experimental copió información de internet sin referenciarla correctamente, mientras que el otro grupo de estudiantes no realizó ninguna acción deshonestas y sirvió como grupo de comparación. Los autores mencionan que únicamente 6% de los estudiantes en el grupo deshonesto vieron como grave el copiar y pegar información de internet sin referenciarla, mientras que en el grupo de comparación el 25% de los alumnos vio esta acción como algo grave. Se considera que estos resultados muestran que la relación inversa entre frecuencia y gravedad percibida donde a mayor frecuencia de la deshonestidad menor gravedad percibida. Asimismo, se debe resaltar que esta relación negativa entre la frecuencia y la gravedad percibida de la deshonestidad académica se ha reportado previamente en otros estudios

(Anderman y Murdock, 2006; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005).

Por lo tanto, la variable de gravedad parece ser de relevancia para el estudio de la deshonestidad académica debido a su relación inversa con la frecuencia. Incluso se ha propuesto que los comportamientos de deshonestidad académica pudieran dividirse de acuerdo a qué tan graves son percibidos por los estudiantes, ya que esto permitiría entender mejor las razones para realizar acciones deshonestas (Stone, et al., 2014). Sin embargo, la relación entre la gravedad percibida y la frecuencia de la deshonestidad académica todavía no es clara. Esto en parte porque pocos estudios han incluido la gravedad percibida como una de sus variables, y tampoco es común que en los estudios se reporte si existe una relación entre la frecuencia de deshonestidad académica y la gravedad percibida. Por lo tanto, en este estudio se buscará medir la gravedad percibida y reportar la correlación entre frecuencia y gravedad percibida de las acciones de deshonestidad académica incluyendo copia, plagio y manipulación de profesores.

Instrumentos Psicométricos de Deshonestidad Académica

Por otra parte debido a la importancia de estudiar la deshonestidad académica se han desarrollado instrumentos para medir dicho constructo incluyendo los instrumentos de Bashir y Bala (2018), Brimble y Stevenson-Clarke (2005), Caruana et al. (2000), Cronan, et al. (2015), Cochran, et al. (1999), Guillifer y Tyson (2014), Harding, et al. (2007), Honz, et al. (2010), McCabe et al. (2012), O'Rourke et al. (2010), Passow, et al. (2006), Pedhazur, et al. (2008), Peled, et al. (2019), Seng Kam, et al. (2018), Yang (2012), Yardley et al. (2009).

En estos instrumentos se han estudiado

diversos comportamientos deshonestos incluyendo copiar en exámenes y tareas, resolver un examen en lugar de otra persona, copiar información de un texto y no citarlo, dar regalos a los profesores para mejorar la calificación, entre muchos otros (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Cronan et al., 2015; Macfarlane, et al., 2014; O'Rourke et al., 2010; Peled et al., 2019; Pratt & McLaughlin., 1989). Incluso dentro de estos cuestionarios se ha mencionado la deshonestidad académica realizada por medio de dispositivos electrónicos como celulares, llevando a que se utilice el término de Deshonestidad Académica "digital" (por ej.: Friedman, et al., 2016). Sin embargo, debido a que se han encontrado diferencias en la Deshonestidad Académica por región, se recomienda construir instrumentos psicométricos para poblaciones específicas (Chudzicka-Czupala, et al., 2015; Magnus, et al., 2002; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016).

Debido a estas diferencias regionales se han desarrollado instrumentos para poblaciones hispanoparlantes, aunque el número de cuestionarios desarrollados en español es bastante menor. Por ejemplo, en el cuestionario realizado por Ayala Gaytán y Quintanilla Domínguez (2014) se estudiaron alumnos de una universidad privada y se encontraron altas prevalencias de comportamientos engañosos, incluyendo comportamientos de copiar durante un examen, copiar de una referencia sin mencionarla, e incluso utilizar dispositivos electrónicos durante los exámenes. También está el cuestionario realizado por Díaz Castellanos et al., (2015) en el cual se observa que los estudiantes permiten copiar respuestas de un examen y aparecer en un trabajo en equipo sin haber colaborado. Diez Martínez (2015) también tiene un cuestionario en donde se reporta la prevalencia de múltiples comportamientos deshonestos, en dicho estudio se pue-

de observar que los alumnos tienen múltiples razones para ser deshonestos, incluyendo los grupos numerosos, malos profesores y que de acuerdo a su percepción “todos están haciendo trampa”. De igual manera Arévalo-Avecillas et al. (2019) utilizaron un cuestionario, y preguntaron por acciones deshonestas de copia y encontraron que los estudiantes en muchos casos ignoran intencionalmente que otros alumnos estén copiando, mantienen una actitud neutral, e incluso algunos piden ayuda a quien está copiando.

Entonces, como se puede observar existen algunos instrumentos que buscan medir la deshonestidad académica en poblaciones hispanoparlantes, e incluso en algunos artículos se ha reportado la estructura factorial. Por ejemplo, Ayala Gaytán y Quintanilla Domínguez (2014) reportan que las conductas deshonestas que midieron en su instrumento se dividen en dos factores los cuales permiten explicar el 63% de la varianza. El primer factor incluye maneras “tradicionales” de hacer trampa como copiar durante un examen, copiar la tarea de otros alumnos, colocar información sin mencionar la fuente e intercambiar información con un compañero. El segundo factor incluye comportamientos similares de copia, pero realizados en una plataforma digital, por ejemplo, se incluyen tomar exámenes digitales con ayuda de otros estudiantes, con ayuda del celular, libros o notas.

Por último, Reskala (2020) reporta que el Cuestionario de Deshonestidad Académica (basado de Ferrell y Daniel, 1995) está conformado por 6 factores que explican un 53.98% de la varianza con una confiabilidad de .946. Sin embargo, a pesar de estos estudios pocos artículos reportan la estructura factorial de los instrumentos en población latinoamericana, y además en pocas ocasiones se ha explorado la relación entre la frecuencia de la deshonestidad académica y la gravedad

percibida. Por esa razón en este artículo: 1. Se busca identificar la estructura factorial del “Cuestionario Deshonestidad Académica” por medio de un análisis factorial exploratorio y 2. Reportar la correlación entre frecuencia y gravedad percibida de comportamientos de copia, plagio, y acciones de deshonestidad académica en general.

Método

Participantes

Se utilizó una muestra no probabilística accidental conformada por 376 estudiantes universitarios de licenciatura de 40 carreras de una universidad pública de la Ciudad de México (Media edad: 21.26 DE: 3.125), de las cuales 94 aplicaciones fueron en papel, y 282 en formato electrónico.

Instrumento

El instrumento “Cuestionario de Deshonestidad Académica” (CDA) que fue utilizado es una combinación de reactivos de Ferrell y Daniel (1995), y posterior análisis de Reskala (2020). En específico en el CDA se tienen 65 reactivos que estiman la prevalencia de distintos comportamientos de deshonestidad académica, incluyendo, la copia en los exámenes, el plagio, y la manipulación de los profesores (incluidos en el Anexo 1). Las respuestas fueron obtenidas con una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta.

Junto a la escala de prevalencia de deshonestidad académica al participante también se le entregaba una escala para que estimara que tan grave consideraba las acciones de deshonestidad académica que se le presentaban. Por ejemplo, al participante se le presentaba el comportamiento “1. Que un compañero/a resuelva tu examen en tu lugar”, y respondía que tanto había visto dicho comportamiento usando una escala Likert de 7 puntos, para inmediatamente después responder que

tan grave consideraba dicho comportamiento usando una escala del 1 al 10. Este procedimiento se repitió para los 65 reactivos que conformaban el CDA.

El instrumento fue aplicado de manera digital y de manera física por lo que hubo dos procedimientos muy similares. El primer procedimiento fue utilizando Google Forms y el segundo fue utilizando cuestionarios de papel y lápiz.

Procedimiento para cuestionarios electrónicos:

1. El instrumento “Cuestionario de Deshonestidad Académica” fue publicado en múltiples grupos de redes sociales frecuentados por estudiantes de una universidad pública mexicana de la Ciudad de México. En la publicación se les pedía su colaboración para contestar un cuestionario acerca de las acciones de los estudiantes universitarios, se mencionaba que era para fines de investigación, y se recalca la anonimidad de las respuestas
2. Si los estudiantes decidían dar click al vínculo en la publicación eran llevados a un Google Forms en el cual se encontraban los 65 reactivos comportamientos deshonestos junto a una escala likert de 7 puntos que buscaba estimar la frecuencia con la cual los participantes realizaban dichas acciones deshonestas, y una escala del 1 al 10 que estimaba la gravedad de cada acción deshonestas.
3. Una vez que el participante había respondido el cuestionario era llevado a una página en donde se le agradecía su participación, y se le mencionaba que si tenía cualquier duda de los resultados podía contactar al primer autor por medio de su correo electrónico.

Procedimiento para cuestionarios en papel:

1. Se abordó a diversos estudiantes en áreas comunes de una universidad pública de la Ciudad de México. Se les mencionaba que se estaba realizando una investigación, se les pedía su colaboración para contestar un cuestionario, y se recalca la anonimidad de sus respuestas.
2. Si los estudiantes decidían responder el cuestionario podían leer los mismos 65 comportamientos de deshonestidad académica y la misma escala likert de 7 puntos que en la versión electrónica para la frecuencia y la escala de gravedad de 10 puntos para la gravedad (disponible en el Anexo 1).
3. Una vez que el participante había respondido el cuestionario se le agradecía su participación, se explicaba la investigación, y se les facilitaban datos de contacto en caso de que tuvieran más dudas.

Análisis de datos

El análisis de datos de este instrumento psicométrico se realizó en RStudio (versión: 2021.09.1+372) usando la escala de frecuencia y siguiendo el procedimiento mencionado a continuación:

Primero se revisaron las frecuencias, medias, desviación estándar, asimetría y curtosis de los reactivos utilizando las funciones de `dfSummary` del paquete `summarytools` (Comtois, 2020, versión 0.9.6) y la función `describe` del paquete `psych` (Revelle, 2019, versión 1.9.12).

Por medio de dichos análisis de frecuencia se notó que diversos reactivos tenían una frecuencia de respuesta asimétrica hacia las opciones de respuesta negativas, es decir hubo diversos comportamientos en donde los participantes mencionaron realizar dichas conductas con una frecuencia muy baja, lo

cual es algo esperado cuando se mide desho- nestidad académica. Sin embargo, también se observó que 25 reactivos tenían una asimetría y curtosis muy alta. La alta asimetría y/o cur- tosis pueden afectar los análisis factoriales de manera importante ya que pueden reducir la magnitud de los coeficientes de correlación usados en los análisis factoriales. Y de igual manera cuando las variables tienen asimetría y curtosis muy alta pueden producir factores artificiales poco relacionados con los cons- tructos latentes (Watkins, 2018), y por esa razón, en ocasiones, es recomendable remo- ver algunos reactivos con asimetría y curtosis muy altas previo al análisis factorial.

Los valores que suelen utilizarse como umbral para considerar alta la asimetría y la curtosis suelen variar de acuerdo al estudio, pero en este caso se utilizarán los valores re- comendados de ± 3 para la asimetría, y ± 10 para la curtosis (Vazquez Molina, 2013; Grif- fin & Steinbrecher, 2013). Por lo tanto, se re- tiraron de los análisis aquellos reactivos que tuvieran una asimetría superior ± 3 y una cur- tosis mayor a ± 10 .

Una vez que se retiraron de los análisis aquellos reactivos que tuvieran una asimetría superior ± 3 y una curtosis mayor a ± 10 se procedió a realizar una matriz de correlacio- nes policóricas para los 40 reactivos restantes utilizando la función polychoric del paquete psych (Revelle, 2019 versión 1.9.12). Se ha recomendado utilizar una matriz de correla- ciones policóricas para procedimientos facto- riales exploratorios y confirmatorios ya que permiten una mejor representación de los facto- res independiente de cuantos factores estén presentes, además de que dichas correlaciones suelen dar resultados más precisos con ítems que tienen asimetría o curtosis elevados (Holgado-Tello, et al., 2008; Gaskin & Hap- pell, 2014).

Una vez que se calculó la matriz de co-

rrelaciones policóricas se procedió a identifi- car reactivos que tuvieran una correlación in- ferior a .350 con el puntaje total cuando este reactivo no era incluido (r.drop) utilizando la función alpha del paquete psych (Revelle, 2019, versión 1.9.12).

Una vez que se retiraron del análisis los reactivos con asimetría y curtosis elevadas, y aquellos con una correlación inferior a .350, se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando la matriz de correlaciones policóri- cas por el método de mínimos cuadrados y con una rotación oblimin por medio de la fun- ción fa del paquete psych (Revelle, 2019, ver- sión 1.9.12). La función fa permite al investi- gador identificar las cargas factoriales de cada reactivo, además de presentar estimados de la varianza explicada y el número de factores recomendado.

Durante el análisis factorial exploratorio para que un reactivo fuera eliminado tenía que cumplir uno o más de los criterios basa- dos de Furr (2018):

1. Tener una carga factorial menor a .40 en todos los factores
2. Tener una carga factorial mayor a .40 en dos o más factores
3. Que un solo reactivo conformara un solo factor

Este procedimiento se repitió con todos los reactivos hasta que no hubo reactivos que cumplieran ninguno de los criterios mencio- nados por Furr (2018).

De igual manera, durante cada paso del análisis se compararon modelos de 5, 4, 3, y 2 factores utilizando la función fa.parallel del paquete psych (Revelle, 2020, versión 1.9.12). Esta función permitió comparar los modelos utilizando análisis paralelo, gráfico de sedimentación, y los criterios Kaiser (mantener factores con valores eigen de 1) y de Joliffe (mantener factores con valores ei- gen de .7) reportados por Field et al. (2012) y

por último se buscó que el ajuste del modelo fuera aceptable basado en un RMSR menor a .05.

Una vez que se eliminaron los reactivos por el análisis factorial exploratorio se procedió a calcular el Alfa de Cronbach por factor y para la escala en su totalidad. Para esto nuevamente se utilizaron las funciones de alpha y alpha.ci del paquete psych (Revelle, 2019, versión 1.9.12).

Posteriormente, utilizando los reactivos resultantes de los análisis se calculó la correlación de Pearson entre la frecuencia de actos deshonestos académicamente y la gravedad percibida de esas mismas acciones. Por ejemplo, se correlacionó la frecuencia del reactivo “30. Copiar la tarea de alguien más”, con la gravedad estimada del mismo reactivo 30, se correlacionó la frecuencia del reactivo 5 con la gravedad del mismo reactivo 5 y así para todos los reactivos restantes. Para hacer dicha correlación se utilizó la función rcorr del paquete Hmsic (Harrell & Dupont, 2019).

A continuación, se presentan los reactivos eliminados, por asimetría, curtosis, por correlaciones bajas, además de los resultados del Análisis Factorial Exploratorio, del Alfa de Cronbach, y de las correlaciones entre la frecuencia y la gravedad percibida de la deshonestidad académica.

.Resultados

Reactivos eliminados por Asimetría y Curtosis

Por medio de estadística descriptiva se observó que 25 reactivos tuvieron una asimetría superior ± 3 y una curtosis mayor a ± 10 , por lo que fueron eliminados de análisis posteriores. Como se puede observar hay reactivos que tienen una asimetría extrema por ejemplo los reactivos 13 y 60 con asimetrías superiores a 10 y curtosis superiores a 200, mientras que hay otros reactivos que apenas estuvieron

arriba del umbral de eliminación propuesto de ± 3 para la asimetría, y ± 10 para la curtosis, como por ejemplo los ítems 21 y 48 (véase Tabla 1).

Correlaciones Policóricas

Posteriormente se buscó eliminar aquellos reactivos “X” que tuvieran una baja correlación con el puntaje total de la escala sin dicho reactivo “X,” el cual es calculado por la función alpha del paquete psych bajo el nombre de r.drop (Revelle, 2019, versión 1.9.12). Sin embargo todos los reactivos presentaron un r.drop mínimo de .350, por lo que no se eliminaron reactivos en este caso.

Análisis Factorial Exploratorio

Una vez que se eliminaron los reactivos que tuvieran una asimetría de ± 3 y/o una curtosis (25 reactivos), y los reactivos con una correlación ítem-total menor de .350 (r.drop), se retiraron del análisis cada uno de las preguntas que cumplieran alguno de los tres criterios para ser eliminados del análisis factorial mencionados anteriormente (Furr, 2018) lo que permitió eliminar 24 ítems y que se mantuvieron 16 reactivos agrupados en 3 factores. La estructura factorial puede verse en la Tabla 2.

Como se puede observar en la Tabla 2, el primer factor incluye comportamientos en los que se engaña al profesor para obtener una mejor calificación, además de comportamientos de plagio, y de copia de las tareas, por lo que se decidió llamarlo “Plagio y engaño al profesorado”. Se decidió esto con base en que este primer factor contiene diversas acciones en las que se busca presentar el trabajo de alguien más como si fuera propio, y de igual manera en este factor se incluyen conductas que tienen la finalidad de mostrar el trabajo propio con una mejor calidad de la que tiene en realidad.

Tabla 1: Reactivos eliminados por asimetría superior a ± 3 y una curtosis mayor de ± 10 .

Reactivo	Asimetría	Curtosis
13. Tener contacto sexual con un/a profesor/a a cambio de una calificación.	19.24	369.02
60. Obtener constancias académicas a cambio de dinero	13.77	219.79
39. Ofrecer al profesor/a presentarle a alguien que le interesa, a cambio de una mejor calificación	13.55	182.02
38. Amenazar a un profesor/a con la finalidad de que mejore la calificación.	13.03	182.24
61. Incluirse en partidos estudiantiles para obtener favores académicos.	12.35	160.73
11. Insinuarle al profesor/a que habrá contacto sexual a cambio de una calificación.	11.02	119.69
18. Comprar comida a un/a profesor/a con la finalidad de obtener una mejor calificación.	9.59	104.70
12. Coquetear con un/a profesor/a para obtener una mejor calificación.	8.41	84.41
37. Dar dinero al profesor/a para cambiar alguna calificación.	7.04	53.79
1. Que un compañero/a resuelva tu examen en tu lugar	7.01	61.93
64. Falsificar la firma de algún académico/a.	6.10	40.15
41. Pedirle a alguien que tenga acceso a las calificaciones, que las cambie en favor de algún estudiante	5.45	35.27
19. Darle regalos a un/a profesor/a para conseguir una mejor calificación.	5.31	28.27
20. Visitar a un/a profesor/a después de un examen con la finalidad de aumentar la calificación asignada	5.30	32.76
65. Recibir constancias sin asistir al curso	4.53	22.69
4. Cambiar respuestas de un examen después de que fue calificado, para entonces reportarle al instructor que se cometió un error al calificar.	4.29	22.63
17. Hacer cumplidos hacia un/a profesor/a con la finalidad de obtener una calificación más alta.	4.01	22.15
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.	4.00	19.38
49. Compartir en redes sociales respuestas de un examen.	3.82	15.34
40. Hacerse amigo del profesor/a para mejorar la evaluación.	3.61	16.61
50. Presentar como propio el trabajo de algún alumno que ya cursó la materia.	3.38	12.79
2. Pedir a un/a compañero/a que escriba un trabajo, y presentarlo como propio.	3.36	13.98
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.	3.35	11.45
21. Tener contacto con un/a profesor/a por cualquier medio, con la intención de influirlo para que cambie una calificación.	3.12	10.26
48. Compartir en redes sociales preguntas de un examen.	3.11	10.37

Tabla 2. Estructura factorial del Cuestionario de Deshonestidad Académica (CDA)

Reactivos	Carga Factorial		
	1	2	3
1 5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	0.76	-0.14	-0.05
2 44. Modificar los datos de una investigación para que los	0.7	0.03	-0.12
3 26. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito corres-	0.68	0.14	0.02
4 25. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para en-	0.66	0.05	0.04
5 9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo pro-	0.64	0.16	-0.08
6 30. Copiar la tarea de alguien más.	0.59	0.07	0.08
7 36. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor	0.46	0.16	0.08
8 14. Conseguir una copia de un examen antes de su apli-	0	0.76	0.03
9 55. Tomar fotos al examen para entregarlas a los compa-	0.07	0.72	0.12
10 15. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obteni-	0.22	0.68	0.12
11 54. Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar	0.16	0.63	0.17
12 52. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas	0.23	0.47	0.32
13 47. Pasar lista por un compañero/a ausente.	-0.1	0.06	0.96
14 46. Pedirle a alguien te pase lista.	0.05	0.23	0.71
15 8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la	0.3	-0.58	0.56
16 29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplica- ción de un examen.	0.25	0.15	0.45

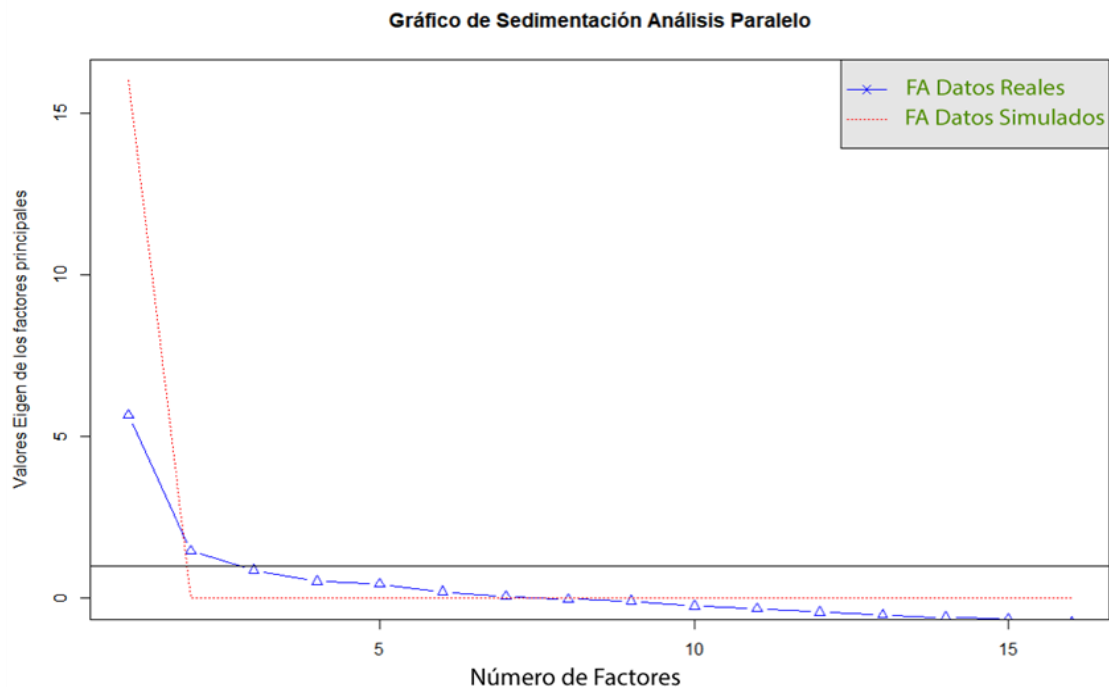
En el segundo factor se encuentran comportamientos de conseguir copias de exámenes, tomarles fotos a los exámenes, y utilizar el celular como ayuda no autorizada por lo que el nombre asignado fue “Copias no autorizadas y trampa digital”. Esto debido a que a través de las conductas de este factor se obtienen copias no autorizadas de las evaluaciones, y/o se mejora el desempeño del alumno utilizando distintos dispositivos.

Por último, el tercer factor contiene ítems referentes a pasar lista por compañeros ausentes, realizar trabajos ajenos, o dar respuestas durante los exámenes, por lo que se

decidió utilizar el nombre de “Falsificar asistencia y ayudar compañeros”. Esto se realizó ya que por medio de estas conductas se busca fingir la asistencia propia o la de otro estudiante, o se busca apoyar en el trabajo ajeno.

Aunque este modelo de tres factores tuvo un RMSR de .09 el cual está arriba del umbral aceptado de .05 se decidió mantener el modelo de tres factores basándose en el gráfico de sedimentación del análisis paralelo, y en el criterio de Joliffe (mantener factores con valores eigen de .7). El gráfico de sedimentación puede verse en la Figura 1

Figura 1. Gráfico de Sedimentación del Análisis Paralelo



Nota. La línea horizontal negra indica el criterio de Kaiser de un valor eigen de 1. Cabe resaltar que aunque el tercer factor está muy cercano al criterio de Kaiser, en este caso se consideró válido basándose en el criterio de Joliffe (mantener factores con valores eigen de .7)

Tabla 3. Correlación entre Frecuencia y Gravedad en la Deshonestidad Académica

Reactivos	Variables	M	SD	r
29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplicación de un examen.	Frecuencia	2.622	1.261	-0.389***
	Gravedad	7.290	2.206	
44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.	Frecuencia	1.577	0.932	-0.370***
	Gravedad	8.160	2.156	
8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.	Frecuencia	1.899	1.171	-0.354***
	Gravedad	6.644	2.475	
9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	Frecuencia	1.928	1.221	-0.307***
	Gravedad	8.165	2.142	
30. Copiar la tarea de alguien más.	Frecuencia	2.689	1.280	-0.300***
	Gravedad	6.581	2.452	
26. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.	Frecuencia	1.816	1.176	-0.278***
	Gravedad	8.229	2.093	
36. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.	Frecuencia	1.830	1.314	-0.264***
	Gravedad	6.941	2.477	
15. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a	Frecuencia	1.699	1.032	-0.259***
	Gravedad	8.162	2.082	
52. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas	Frecuencia	1.811	1.097	-0.252***
	Gravedad	8.066	2.079	
25. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar.	Frecuencia	2.019	1.208	-0.243***
	Gravedad	7.167	2.405	
14. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	Frecuencia	1.585	1.011	-0.241***
	Gravedad	8.596	1.948	
54. Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen.	Frecuencia	1.582	0.963	-0.213***
	Gravedad	7.914	2.295	
5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	Frecuencia	1.649	0.938	-0.211***
	Gravedad	8.154	1.975	
46. Pedirle a alguien te pase lista.	Frecuencia	2.198	1.456	-0.207***
	Gravedad	5.976	2.782	
47. Pasar lista por un compañero/a ausente.	Frecuencia	2.154	1.387	-0.192***
	Gravedad	6.035	2.817	
55. Tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros/as.	Frecuencia	1.359	0.777	-0.137**
	Gravedad	8.045	2.232	

Nota: *** = $p(<.001)$, ** = $p(<.01)$

La correlación mostrada es entre los reactivos de frecuencia reportada y la gravedad percibida reportada del mismo reactivo.

Tabla 4. Frecuencia comportamientos deshonestos

Reactivo	% estudiantes que lo han realizado
30. Copiar la tarea de alguien más.	79.800%
29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplicación de un examen.	77.900%
25. Colocar en la bibliografía referencias sin consultar para aparentar un mayor esfuerzo en un trabajo para entregar.	55.000%
47. Pasar lista por un compañero/a ausente.	52.900%
46. Pedirle a alguien te pase lista.	52.700%
9. Intencionalmente copiar frases ajenas a un trabajo propio sin dar crédito al autor original.	49.200%
52. Sacar el celular y usarlo para obtener las respuestas	46.500%
8. Hacer un trabajo escolar para un/a compañero/a de la escuela.	45.700%
26. Copiar gran parte de un texto sin dar el crédito correspondiente al autor.	45.500%
5. En una prueba auto evaluada, corregir las respuestas incorrectas para mejorar la calificación.	41.500%
36. Evitar decirle al profesor/a que marcó como correcta una respuesta equivocada, esto para conservar una mejor calificación.	41.500%
15. Estudiar de una copia del examen, la cual fue obtenida sin la autorización del profesor/a	40.400%
44. Modificar los datos de una investigación para que los resultados sean los deseados.	37.500%
54. Utilizar cualquier dispositivo electrónico para mejorar tu desempeño durante la aplicación de un examen.	34.800%
14. Conseguir una copia de un examen antes de su aplicación, sin autorización del profesor/a.	31.900%
55. Tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros/as.	22.300%

Alfa de Cronbach

La confiabilidad del instrumento fue estimada usando el alfa de Cronbach tanto para la escala total, así como para cada uno de los factores por separado. Más específicamente el alfa de Cronbach para la escala total fue de .89, IC = 95% [.88,.91]. Para cada uno de los factores los resultados son los siguientes: El alfa del primer factor es de .84, IC = 95% [.81,.86]; del segundo factor: .88, IC = 95% [.86,.90]; y del tercer y último factor es de .82, IC [.79,.85].

Correlación entre frecuencia y Gravedad

Después del análisis factorial y de confiabilidad, se procedió a correlacionar los reactivos de frecuencia de la deshonestidad académica y la gravedad percibida, y cómo se puede observar la correlación entre frecuencia y gravedad fue negativa y significativa en todos los casos, indicando que cuando sube la frecuencia de los comportamientos deshonestos la gravedad percibida disminuye y viceversa (Véase Tabla 3). Estas correlaciones cambian de magnitud dependiendo del comportamiento con algunas conductas teniendo correlaciones negativas tan altas como -.389, (por ejemplo 29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplicación de un examen) y otras acciones con correlaciones más bajas (por ejemplo, el reactivo 47. Pasar lista por un compañero/a ausente).

Frecuencia de los comportamientos

Por último, en La tabla 4 presenta la frecuencia de participantes que han realizado alguno de los 16 comportamientos que se mantuvieron después del análisis factorial exploratorio, y el análisis de confiabilidad. Como podemos notar hay comportamientos con frecuencias elevadas cercanas al 80%, como por ejemplo los reactivos .30 Copiar la tarea de

alguien más y 29. Dar respuestas a otro/a estudiante durante la aplicación de un examen. De igual manera podemos notar que el resto de las acciones deshonestas del cuestionario mantienen porcentajes de frecuencia superiores al 20%, y en algunos casos más del 50% de los participantes mencionaron haber hecho los comportamientos deshonestos del cuestionario durante su carrera universitaria.

Discusión

En este estudio se buscó identificar la estructura factorial del Cuestionario de Deshonestidad Académica (CDA) y reportar la correlación entre frecuencia y gravedad percibida de diversos comportamientos deshonestos académicamente incluyendo acciones de copia y plagio, entre otros.

Para identificar la estructura factorial del CDA se realizó un análisis factorial exploratorio con el que se identificaron 3 factores que explicaron el 55% de la varianza con un alfa de Cronbach de .89. En el primer factor se incluyen comportamientos de “Plagio y engaño a profesores” incluyendo corregir respuestas incorrectas para mejorar la calificación, modificar datos de investigación, plagiar grandes partes del texto y/o pequeñas frases, colocar referencias que no se utilizaron, además de copiar tareas. Este factor es similar al primer factor de Ayala Gaytan y Quintanilla Domínguez (2014) ya que ambos factores mencionan, utilizar trabajos de alguien más, y copiar sin dar crédito a la fuente original. De igual manera, el primer factor es similar a lo reportado por Ferrell y Daniel (1995) en donde en el primer factor se agrupan comportamientos de copia y de entregar un trabajo realizado por alguien más como si fuera propio. Y de manera similar este factor incluye la acción de modificar los datos de una investigación el cual es reportado comúnmente en la literatura revisada (Brimble

& Stevenson-Clarke 2005; Cochran et al. 1999; Coren 2011; Ferrell y Daniel 1995, primer boceto; Jordan 2001; Macfarlane et al. 2012; O'Rourke et al. 2010; Vaamonde & Omar 2008; Yardley et al. 2009). Por último, este factor también incluye las acciones de corregir pruebas auto-evaluadas mencionadas anteriormente por Pratt y McLaughlin (1989) y Guilliger y Tyson (2014).

Entonces como se puede observar la mayoría de estos comportamientos han sido mencionados en literatura previa, sin embargo, hasta ahora en la literatura revisada no se han observado en un mismo factor. Esta diferencia en los factores puede deberse a diferencias por país y/o región como las que han sido mencionadas anteriormente (Chudzicka-Czapala, et al., 2015; Magnus, et al., 2002; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016). Es decir, existe la posibilidad de que los alumnos de este estudio efectivamente consideren similares las acciones de corregir respuestas de pruebas auto-evaluadas, modificar datos de investigación, plagiar, y copiar tareas porque lo ven como “presentar el trabajo” con información y bibliografía que no fue recabada, presentada, y/o citada de manera ética. De igual manera puede ser que los reactivos del primer factor se hayan agrupado así por su frecuencia, ya que todos los reactivos tienen prevalencias superiores al 40% y esto podría hacer que los participantes los perciban de manera similar. Sin embargo, estas posibles explicaciones requieren más datos para aceptarlas o rechazarlas, por lo que se requiere que los futuros estudios investiguen por medio de estudios cuantitativos y cualitativos acerca de las percepciones y actitudes positivas y negativas hacia la deshonestidad académica.

El segundo factor incluye comportamientos de “Copias no autorizadas y trampa digi-

tal” como conseguir y/o estudiar de copias de examen antes de su aplicación, utilizar dispositivos electrónicos para obtener las respuestas, tomar fotos a los exámenes, y mejorar el desempeño durante la aplicación del examen usando dispositivos electrónicos. En este caso los comportamientos de “Trampa digital” con los que los alumnos mejoran su desempeño usando dispositivos electrónicos como celulares son similares a los reportados en la literatura (Bretag et al. 2014, McCabe et al. 2012, Peled et al. 2019, Reskala 2020, Stone et al. 2014) y muestran que los estudiantes pueden utilizar distintos recursos para obtener ventajas injustas por encima de sus compañeros y fingir ser mejores estudiantes de lo que en realidad son. Por lo tanto, una probable explicación para las acciones de mejorar el desempeño usando dispositivos y/o sacar el celular para obtener las respuestas es lo mencionado por Friedman et al., (2016). Los autores explican que algunos estudiantes consideran que la información obtenida de internet suele ser accesible fácilmente y además se considera “libre” y sin derechos de autor, por lo que es probable que vean obtener información de internet como algo “no tan grave”. Sin embargo, ambas acciones de trampa digital de este factor tienen medias cercanas 8 en una escala de 10 de gravedad percibida, por lo que es probable que estas acciones de deshonestidad académica digital tengan una explicación compleja. Por esa razón se recomienda que futuras investigaciones continúen tomando en cuenta la gravedad percibida y las acciones deshonestas digitales como algo relevante durante sus mediciones de la Deshonestidad Académica.

Asimismo, vale la pena resaltar que los otros tres comportamientos de este factor tienen prevalencias diferentes, lo cual podría indicar colaboración en las acciones desho-

nestas de los alumnos. Para ser más específico la conducta de tomar fotos al examen para entregarlas a los compañeros tiene una prevalencia de 22.3%, mientras que la acción de conseguir una copia del examen ha sido realizada por 31.9% de los participantes, y la de estudiar de una copia del examen por 40.4% de los estudiantes de la muestra, es decir más estudiantes estudian de una copia autorizada que aquellos que fotografían o consiguen dicha copia no autorizada. Por lo tanto, podemos suponer que un estudiante consigue la copia y este la distribuye entre sus compañeros, los cuales estudian de dicha copia, es decir un alumno consigue la copia del examen, pero varios estudian de ella. Esto puede explicarse porque diversos comportamientos de deshonestidad académica son realizados por varios estudiantes e incluso puede ser que los alumnos consideren que se están ayudando entre ellos y que esto mejore la relación con sus compañeros (Macfarlane et al., 2014; Baayaa, et al. 2016). Asimismo, esto es similar a lo reportado por Reskala (2020) quien menciona que 46.60% de los alumnos han conseguido una copia del examen y 56% han estudiado de una copia no autorizada por lo cual es probable que esta diferencia de prevalencias, y la probable colaboración de los alumnos se mantenga en distintas instituciones latinoamericanas.

El tercer factor de “Falsificar asistencia y ayudar compañeros” incluye acciones de pasar lista por un compañero o pedir que te pasen lista, además contiene conductas de hacer trabajos escolares o dar respuestas a otro estudiante. Cabe resaltar que los comportamientos de pasar lista por un compañero/a ausente, y pedirle a alguien que te pase lista no son muy comúnmente mencionado en los estudios (Vaamonde & Omar, 2008), sin embargo, parece ser algo relevante dentro de la muestra con más del 50% de los estudiantes

reportando que han realizado estas acciones durante su carrera universitaria. Es probable que esta prevalencia tenga que ver con que en la institución donde se aplicó el CDA, ya que diversos reglamentos solicitan un porcentaje mínimo de asistencia para que los alumnos puedan ser evaluados, por lo que es probable que eso incremente la frecuencia de estas conductas ya que puede ser que los estudiantes busquen evitar el perder su derecho a ser evaluados. Sin embargo, existe la posibilidad que diferencias en los reglamentos produzcan diferencias en las prevalencias, y por lo mismo se recomienda revisar cual es la prevalencia de estas acciones en otras instituciones.

Dentro del mismo tercer factor se encuentran comportamientos de hacer trabajos escolares y dar respuestas a un compañero/a con prevalencias reportadas de 45.7% y 77.9% respectivamente. Como se mencionó anteriormente, es probable que se esta alta prevalencia se deba a que estas acciones son realizadas por varios estudiantes trabajando en conjunto por aprobar la materia, mejorando su relación, y probablemente consideren que se están ayudando entre ellos aumentando su prevalencia (Macfarlane et al., 2014; Baayaa, et al. 2016). Asimismo, la gravedad percibida de estas acciones es cercana a 7 por lo que es probable que los alumnos las vean como poco graves y estén dispuestos a realizarlas

En cuanto a la estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Deshonestidad Académica recordemos que el análisis realizado en este artículo, así como los artículos de Ayala Gaytán y Quintanilla Domínguez (2014) y Reskala (2020) son de los pocos artículos que han reportado las cualidades psicométricas de los instrumentos. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones incluyan las cualidades psicométricas de los instrumentos además de las estadísticas descriptivas. Esto para permitir un mejor enten-

diminuto de las escalas utilizadas para medir los constructos y comportamientos, lo que permitirá mejorar el estudio de la deshonestidad académica, y de cualquier comportamiento en general.

Por otra parte, aunque el CDA tiene buenas cualidades psicométricas debe de tomarse en cuenta que es muy probable que la versión de 16 reactivos del instrumento pueda mejorarse aún más esto debido a que es probable que futuros estudios requieran que se agreguen comportamientos específicos del contexto que se está estudiando. Por lo tanto, se recomienda que investigadores apliquen el CDA para sus estudios, y cuando sea necesario se incluyan otros comportamientos de deshonestidad académica que se consideren relevantes. Recordemos que en muchos casos los instrumentos psicométricos continúan desarrollándose a través de los años y el CDA presentado en este artículo no es la excepción a este procedimiento. Además de eso es probable que futuros estudios investiguen a participantes de otras regiones del mundo los cuales pueden tener diferencias importantes (Chudzicka-Czapala et al. 2015, Magnus et al. 2002, Medina Díaz & Verdejo Carrión 2016) por lo que el trabajo continuo sobre el CDA, o cualquier otro instrumento de Deshonestidad, académica será primordial.

Otro resultado relevante de este estudio es la correlación negativa encontrada entre la frecuencia de las acciones de deshonestidad y la gravedad percibida de dichas acciones en todos los comportamientos medidos por el CDA. Este resultado puede explicarse por lo mencionado por Anderman y Murdock (2006) quienes reportan una relación similar, y explican que puede deberse a que en muchos casos las personas que realizan acciones deshonestas reportan una gravedad menor para reducir su culpa. De igual manera en muchos casos si la acción deshonestas se realiza entre varios

estudiantes se percibe como menos grave, por lo tanto, es probable que algunos de los comportamientos del CDA hayan tenido una menor gravedad percibida debido a que son realizados entre dos o más estudiantes (Baayaa et al., 2016). Por ejemplo “Hacer un trabajo escolar para un compañero/a de la escuela” o “Copiar la tarea de alguien más” usualmente requieren el trabajo conjunto de mínimo dos estudiantes y tienen algunas de las gravedades percibidas más bajas de este estudio. Con base en estos resultados es probable que futuras investigaciones tomen en cuenta que no todas las acciones de deshonestidad académica sean consideradas con la misma gravedad percibida, por lo que se recomienda que cuando se estudie la deshonestidad académica se incluya la gravedad percibida como una variable relacionada.

Por último, debe de considerarse que la prevalencia de diversos comportamientos fue superior al 50% o incluso al 70%. Y aunque estos porcentajes son altos, en diversos estudios, incluyendo estudios en Latinoamérica, se reportan prevalencias similares. Por ejemplo, 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%. De igual manera Díaz Castellanos et al. (2015) reportan que un 60% de los encuestados afirmaron que han realizado un acto de copia en la escuela principalmente en exámenes y tareas. Se considera relevante que se tome en cuenta que estas altas prevalencias pueden influir en que los estudiantes perciban la deshonestidad académica como algo común, y por lo tanto, que sea vista como algo aceptado institucionalmente. En otras palabras, los alumnos probablemente aprenden aceptar y realizar acciones deshonestas en la escuela cuando observan que sus compañeros

lo realizan sin ninguna consecuencia (McCabe et al., 2012). Por esa razón es probable que la percepción de que los compañeros son deshonestos académicamente influya en la prevalencia de la deshonestidad académica, por lo que se recomienda que futuras investigaciones incluyan esta variable en sus mediciones para así mejorar el entendimiento de los factores que llevan a los alumnos a realizar estas acciones engañosas.

Por lo tanto, aunque los porcentajes observados en este estudio son similares a las frecuencias reportadas anteriormente, se considera que los altos porcentajes observados en este estudio hacen relevante que futuras investigaciones midan de manera precisa la deshonestidad académica, mejoren el entendimiento de los factores que llevan a los estudiantes a realizar estas acciones engañosas, y por último, realicen intervenciones con las que se reduzcan estos comportamientos.

Recordemos que es relevante reducir la deshonestidad académica porque existe la posibilidad de que la alta prevalencia de Deshonestidad Académica se relacione con altos índices de corrupción (Vaamonde y Omar, 2008), con las acciones de deshonestidad laboral (Nonis y Owens, 2001) e incluso con la mala reputación que pueden tener las instituciones educativas (Sattler et al. 2013). Y aunque una discusión de las implicaciones sociales de la Deshonestidad Académica no es el objetivo de este artículo se recomienda realizar más estudios de Deshonestidad Académica en Latinoamérica por lo que se sugiere a las diversas instituciones educativas que realicen estudios para estimar la deshonestidad académica en sus alumnos.

Por último, se recomienda a futuras investigaciones que definan claramente a que se refieren con deshonestidad académica ya que no en todos los estudios se provee la defini-

ción utilizada (por ej.: Yang, 2012). En caso de ser necesario en este artículo se provee una definición que puede ser usada por futuros estudios.

Por otra parte, este trabajo tiene diversas limitaciones. Para empezar los resultados se basan en una muestra no probabilística de 376 estudiantes universitarios de una universidad pública de México, por lo que es poco probable que los resultados puedan ser fácilmente generalizables a otras instituciones y/o países. Asimismo, a pesar de haber realizado comparaciones entre modelos de 2, 3, 4 y 5 factores, análisis paralelos, y gráficos de sedimentación, los datos no ajustaron de manera ideal al modelo con un RMSR de .09, por lo que es probable que se requiera interpretar los resultados con cuidado. De igual manera, existe la probabilidad de que haya diversas conductas deshonestas que puedan realizarse en otras instituciones pero que no se hayan incluido en el instrumento, lo cual puede ser un factor importante futuros estudios que busquen utilizar el CDA. Por esa razón se recomienda que futuras investigaciones adapten a otras muestras y culturas el CDA; tanto para mejorar las cualidades psicométricas, como para poner a prueba la estructura factorial, y para medir con precisión la deshonestidad académica.

Conclusiones

En este estudio se identificó la estructura de tres factores del Cuestionario de Deshonestidad Académica (CDA), por lo que se recomienda que futuras investigaciones utilicen el cuestionario para medir la Deshonestidad Académica en distintas poblaciones, y que reporten la estructura factorial resultante. Esto puede ayudar a mejorar la medición del constructo, lo cual puede ayudar a mejorar el entendimiento de este problema en México y

Latinoamérica. De igual manera en este estudio se reportó la correlación negativa entre la frecuencia de las acciones deshonestas y la gravedad percibida de las mismas. Con base en estos resultados, se recomienda que futuras investigaciones midan y tomen en cuenta la gravedad percibida debido a que esta variable puede ser clave para entender, y planear intervenciones para reducir la deshonestidad académica. Por último, se debe resaltar que la Deshonestidad Académica está sucediendo en distintas escuelas tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo por lo que, si se desea entenderla, y posteriormente reducirla, debe ser una prioridad el desarrollar y mejorar instrumentos como el CDA para mejorar nuestro entendimiento de estos comportamientos.

Referencias

- Anderman, E., & Murdock, T. (2006). Psychology of academic cheating. En M. Anderman, & T. Murdock (Eds.), *Psychology of Academic Cheating* (pp. 1-5) Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S09718123725417500024>
- Arévalo-Avecillas, D., Padilla-Lozano, C., Pérez-Villamar, J., & Matute-Fernández, M. (2019). Diferencias en las Actitudes Frente a la Deshonestidad Académica entre Estudiantes de Pregrado de Administración y de Economía en la provincia del Guayas, Ecuador. *Formación Universitaria*, Vol. 12(5), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500041>
- 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28103132000>
- 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 (1). <http://doi.org/10.1186/s13104-016-2044-0>
- 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. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1125a>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1007/BF03216825>
- 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>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/10508422.2015.1112745>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1999.tb00491.x>
- Comtois, D. (2020). summarytools: Tools to Quickly and Neatly Summarize Data. R package version 0.9.6. <https://CRAN.R-project.org/package=summarytools>
- Coren, A. (2011). Turning a blind eye: Faculty who ignore student cheating. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 291-305. <https://doi.org/10.1007/s10805-011-9147-y>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2988-3>
- Díaz Castellanos, Díaz Ramos, Díaz Castellanos, Franco Zannatta (2015). Ética: ¿Cuál es la percepción de los jóvenes universitarios?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 14 (27), pp. 137-146.
- Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la

- desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, (44), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000100014
- 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. <https://doi.org/10.1007/BF02208315>
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. SAGE Publications.
- 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. <https://doi.org/10.28945/3629>
- Furr, M. (2018). *Psychometrics: An Introduction* (3 edición). Sage Publications
- Gaskin, C. J., & Happell, B. (2014). On exploratory factor analysis: A review of recent evidence, an assessment of current practice, and recommendations for future use. *International Journal of Nursing Studies*, 51(3), 511-521. doi:10.1016/j.ijnurstu.2013.10.
- Griffin, M. M., & Steinbrecher, T. D. (2013). Large-Scale Datasets in Special Education Research. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 45, 155-183. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407760-7.00004-9>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777412>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10508420701519239>
- Harrell, F., & Dupont, C. (2019). *Hmisc: Harrell Miscellaneous*. R package version 4.3-0. <https://CRAN.R-project.org/package=Hmisc>
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2008). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Honz, K., Kiewra, K. & Yang, Y.S. (2010). Cheating perceptions and prevalence across academic settings. *Mid-Western Educational Researcher*. 23(2), 10-17. https://www.researchgate.net/publication/269408599_Cheating_Perceptions_and_Prevalence_Across_Academic_Settings
- Jordan, A. (2001) College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233-247. http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103_3
- 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. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n3p126>
- Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2012). Academic integrity: a review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>
- 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.
- McCabe, D., Butterfield, K. & Treviño, L. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. Johns Hopkins University Press.
- 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>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/08832320109599052>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/10508420903482616>

- 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. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9010-y>
- Pedhazur, L. Gilbert, K., Spencer, K., Pincuso, H., & Silva, R. (2008) A Multidimensional Scaling of College Students' Perceptions of Academic Dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 587-607. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772118>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.012>
- Pérez-Castro, Judith & Osorio, Juan. (2021). La ética profesional de profesores de educación media superior. *La visión estudiantil. Diálogos sobre educación*, 23, 1-23. DOI: 10.32870/dse.v0i23.710.
- Pratt, C., & McLaughlin, G. (1989). An analysis of predictors of college students' ethical inclinations. *Research In Higher Education*, 30(2), 195 -219. <https://doi.org/10.1007/bf00992717>
- Reskala, F. (2020). Nuevos comportamientos de deshonestidad académica en estudiantes mexicanos: Un estudio exploratorio. *Informes Psicológicos*, 20(2), 155-170 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a11>
- Rettinger, D. A., & Jordan, A. E., (2005). The relations among religion, motivation, and college cheating: a natural experiment. *Ethics & Behavior*, 15(2), 107-129. http://dx.doi.org/10.1207/s15327019eb1502_2
- Revelle, W. (2019) psych: Procedures for Personality and Psychological Research, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA, <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 2.0.12.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/01639625.2012.735909>
- Seng Kam, C., Tak Hue, M., & Hoi Yan, Cheung (2018). Academic dishonesty among Hong Kong secondary school students: application of theory of planned behavior. *Educational Psychology*, 38(7), 945-963. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1454588>
- Shamoo & Resnik (2009). *Responsible conduct of research*. Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10805-014-9216-0>
- Vaamonde, J.D. & Omar, A., (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (3-4), 7-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>
- Vázquez Molina (2013). *Modelo de ecuaciones estructurales en psicología*. [Tesis de maestría] Universidad Politécnica de Valencia., Riu Net UPV. <http://hdl.handle.net/10251/44523>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219-246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>
- Yang, J. (2012). Predicting cheating behavior: a longitudinal study with Chinese business students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(6), 933-944. <http://dx.doi.org/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. <http://dx.doi.org/10.1080/10508420802487096>
- Yekta, S.A., Lupton, R., Hideki, T., Mabudi, K. & Jahanfar, M. (2014). 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. <http://dx.doi.org/10.5296/ire.v2i1.4178>

Apéndice

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

	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 pro-	(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,	(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)	
41. 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)	