

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL FRAUDE ACADÉMICO: HALLAZGOS Y REFLEXIONES PEDAGÓGICAS*

Claudia Lucía Ordóñez**

José Fernando Mejía***

Sonia Castellanos****

Resumen

El presente artículo informa acerca de los hallazgos de la tercera etapa de una amplia investigación sobre el fraude académico universitario que ha conducido el Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, de la Universidad de los Andes en Bogotá, con el propósito de desarrollar intervenciones para combatirlo. Ante resultados preocupantes de las primeras etapas en términos de la frecuencia de fraude en la Universidad y de las razones que dan los estudiantes para cometerlo y evitarlo, emprendimos una detallada investigación cualitativa que analiza con profundidad estas razones. A partir de los resultados, proponemos una interpretación de tipo cultural para las decisiones de fraude de los alumnos, que se aleja de una que considere solamente factores relacionados con el desarrollo moral individual. Luego utilizamos principios constructivistas del aprendizaje y su posible aplicación, para sustentar la necesidad de combatir el fraude académico desde el cambio pedagógico.

Palabras clave:

Fraude académico, plagio en educación, educación universitaria, educación superior, fraude y pedagogía.

Abstract

The present article gives information about the findings of the third stage of a research project on academic fraud that has been conducted by the Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, from the Andes University, Bogotá, with the purpose of developing interventions to fight it. Facing upsetting findings in the first two stages about the frequency of fraudulent

behaviors and the reasons given by the students to justify academic fraud, we conducted a detailed qualitative study that analyzes these reasons. From the results we propose a cultural explanation for students' decisions on academic fraud, instead of one that only takes into account factors related to individual moral development. Then we use constructivist learning principles and their possible applications to support the need to fight against academic fraud from pedagogical change.

Keywords:

Academic fraud, academic cheating, plagiarism in education, higher education, fraud and pedagogy.

El fraude académico es un fenómeno muy frecuente y difundido en el ambiente universitario. Algunas mediciones internacionales basadas en encuestas que piden auto-reporte de los estudiantes revelan porcentajes de fraude entre 75 y 98% de los estudiantes universitarios estadounidenses (Turens, Staik, Curtis & Burling, 2001), por ejemplo, y enormes aumentos en las frecuencias de comisión desde 1941 (Davis, Grover, Becker & McGregor, 1992; Brown & Emmett, 2001). Indican también que las conductas consideradas fraudulentas en el ámbito académico han cambiado bastante en el tiempo y cambian de institución a institución. Hemos encontrado porcentajes parecidos a éstos en varias mediciones del fenómeno en estudiantes de pregrado colombianos (Mejía & Ordóñez, 2004; Mejía & Ordóñez, 2005), realizadas por nosotros desde el Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, de la Universidad de los Andes, en donde venimos investigando sobre el tema desde el año 2003, con el propósito de desarrollar intervenciones para combatir el fraude académico.

En una primera fase cuantitativa de la investigación realizada durante el segundo semestre de 2003, aplicamos una encuesta desarrollada a partir de algunas entrevistas hechas a estudiantes que habían sido sancionados por fraude académico y a asistentes a cursos en los que el fraude se había descubierto y sancionado a nivel institucional. La encuesta indagaba acerca de las creencias de los alumnos sobre la naturaleza moral de las acciones que la Universidad consideraba fraude, su frecuencia, su gravedad y las razones personales o sociales para cometer fraude o no hacerlo. Los resultados, en una muestra de 1.194 estudiantes en la que estaban equilibradamente representadas todas las facultades de la Universidad (el 12,7% de los estudiantes de pregrado), revelaron que 94,4% de los alumnos habían cometido algún tipo de fraude durante su vida académica en Uniandes. Había consenso en cuanto a que la mayoría de las formas de fraude mencionadas eran realmente fraude (incluir o ser incluido en un grupo no es fraude para alrededor de la mitad de los encuestados) y sólo ligeras diferencias entre los niveles de gravedad que les asignaban los estudiantes y los que les asignaban 64 profesores encuestados (Mejía & Ordóñez, 2004). Las razones aducidas para hacer fraude variaban entre la solidaridad con compañeros en

* El presente artículo informa sobre la tercera etapa de la investigación *Fraude académico en la Universidad de los Andes* realizada durante el segundo semestre de 2005. Directora de Proyecto: Claudia Lucía Ordóñez. Investigador Coordinador: Fernando Mejía. Investigadoras: Sonia Castellanos, Viviana Ascencio -estudiante, Maestría en Educación Universidad de los Andes-.

** Profesora Asociada, Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes. Ed.D., Universidad de Harvard. Correo electrónico: cordonez@uniandes.edu.co

*** Psicólogo de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: jomejia@uniandes.edu.co

**** Magister en Educación de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: so-caste@uniandes.edu.co

problemas y características no deseables de la evaluación del aprendizaje en la Universidad, especialmente que pidiera sólo memoria o que no tuviera sentido para el estudiante que las presentaba, pasando por diversas presiones ejercidas desde la institución y desde la familia. Una segunda fase de la investigación durante el segundo semestre de 2004 y el primero de 2005 buscó ampliar la información recogida sobre los factores asociados al fraude académico y precisar la preocupante frecuencia detectada de éste. Para esto la investigación se circunscribió a una sola facultad de la Universidad, caracterizada por una diversidad de tipos de cursos y tipos de evaluación. Además la pregunta sobre la frecuencia de fraude fijaba la atención de los estudiantes únicamente en el semestre anterior al de la encuesta. Ésta distinguía de manera mucho más rigurosa y clara los tipos de factores que los alumnos podían asociar con el fraude, entre académicos, sociales, relacionados con la evaluación y con presiones de diferentes tipos. En una muestra de 222 estudiantes (28% de todos los estudiantes de la facultad escogida), el porcentaje de aquellos que lo habían cometido el semestre anterior resultó ser de 95,5%. A pesar de que tratamos de establecer correlaciones entre los diferentes tipos de razones que adujeron los alumnos para cometer fraude y esta altísima frecuencia, las magnitudes de los índices de correlación resultaron bastante bajas y sólo aparecieron como estadísticamente significativas algunas relacionadas con justificaciones de tipo moral. Las correlaciones, además, mostraron aparentes inconsistencias con otros datos cualitativos que habíamos utilizado para desarrollar las encuestas. Por ejemplo, factores como la carga académica o los tipos de evaluación, que los estudiantes habían asociado con el fraude académico en entrevistas previas, no presentaban una relación estadísticamente significativa con la alta frecuencia registrada.

La interpretación de estos resultados estadísticos indicaba un fenómeno extraordinariamente complejo en el que es, probablemente, una intrincada combinación de factores la que lleva a los estudiantes a la decisión de cometer fraude académico. Esto hacía extremadamente difícil ubicar áreas específicas de trabajo para ayudarlos a tomar mejores decisiones. Además las aparentes inconsistencias entre datos cualitativos y cuantitativos nos llevaron a replantearnos la pertinencia de los tipos de información que estábamos usando para responder preguntas sobre un fenómeno tan complejo.

La investigación actual

La investigación no tiene sentido si no orienta la acción en educación, de modo que se hacía necesario comprender mejor las determinaciones de los estudiantes ante el fraude, si esperábamos que los hallazgos de esta investigación en particular nos ayudaran a diseñar intervenciones formativas para ellos. Optamos finalmente porque la información cualitativa de las entrevistas que ya habíamos realizado podía aportar mejor que la cuantitativa

a la descripción de factores asociados con la comisión de fraude académico. Partimos de una idea que habíamos discutido recurrentemente al buscar en esas entrevistas información para nuestras encuestas: que son probablemente las creencias de los alumnos sobre el fraude y sobre las razones para cometerlo las que dan sentido a las acciones fraudulentas que realizan, porque muchas veces justifican para ellos su conducta. En este informe presentamos, pues, los resultados de una investigación cualitativa realizada con el objeto de describir las razones que aducen los estudiantes para incurrir en esta falta. Hemos logrado esto al analizar lo que expresan en entrevistas que hemos realizado a lo largo de tres etapas investigativas, y en respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las creencias que tienen los estudiantes universitarios de pregrado sobre las razones por las cuales se realiza fraude académico?

Para responder nuestra pregunta de investigación diseñamos un estudio basado en un re-análisis de las entrevistas realizadas en las anteriores etapas, como base para diseñar encuestas. Si bien estas entrevistas correspondían a diferentes preguntas de investigación, en todas ellas indagamos sobre las razones que las personas asociaban con las conductas de fraude y sus creencias sobre el fenómeno. En todos los casos diseñamos guías semi-estructuradas para las entrevistas, que fueron tanto individuales como a grupos focales. Transcribimos la información de las entrevistas en su totalidad y la categorizamos, buscando creencias relacionadas con el fraude mismo y su gravedad y con las razones y justificaciones para cometerlo.

En total trabajamos con una muestra de 85 estudiantes de pregrado, distribuidos así:

- 9 estudiantes sancionados por fraude, seleccionados de manera intencional
- 19 estudiantes asistentes a las clases en las que los profesores informaron sobre estos 9 casos de fraude
- 57 estudiantes de materias escogidas al azar en una de las facultades de la Universidad, que se ofrecieron voluntariamente

Los resultados de esta nueva etapa cualitativa producen evidencia de toda una cultura de los estudiantes alrededor del trabajo académico en la Universidad, o sea una forma de pensar compartida sobre lo académico que le asigna características que justifican el fraude, como las siguientes: una alta exigencia medida en términos de cantidad (no calidad) de trabajo, la presión por la consecución de altas notas independientemente del significado que tengan esas notas en términos de aprendizaje, concepciones de evaluación como repetición de información memorizada y como demasiado difícil y sin sentido y la poca importancia asignada a ciertas materias que se toman como meros requisitos para cumplir con los programas de las carreras. Los alumnos también hablan de los profesores, que con sus decisiones pedagógicas o sus acciones frente al fraude mismo, pueden fomentarlo. Los estudiantes entienden estas

características como definición natural de lo que es académico en la Universidad, y dan ejemplos reales de situaciones que ilustran cada una.

Alrededor de estas características atribuidas a lo académico se producen también creencias que ellos mantienen acerca de sus compañeros y de las relaciones entre ellos, que igualmente explican y justifican la comisión del fraude académico: que los alumnos que no responden a lo que exige la academia poseen características indeseables de personalidad, que poseen malos hábitos y bajas capacidades relacionadas con el estudio y que ayudar a los compañeros a funcionar en lo académico -aun en formas deshonestas- es solidaridad, demostración de amistad, ocasión de reciprocidad o algo que pueden hacer porque no se trata de un problema propio. Entre todas estas creencias está ausente cualquier concepción relacionada con el aprendizaje: sólo 9% de los estudiantes de la muestra hablan del aprendizaje como razón para no cometer fraude o expresan que el fraude no tiene sentido porque al realizarlo no se aprende.

Creencias estudiantiles relacionadas con lo académico

La mayoría de los estudiantes consideran que las características del trabajo académico llevan al fraude. La primera de ellas, que se constituye en factor principal al ser mencionada por 42% de los estudiantes de nuestra muestra, es la presión de la Universidad en términos de exigencia de cantidad de trabajo en poco tiempo, como la expresa uno de los entrevistados: *"He visto mucho que pasa en esta facultad que a la gente la llenan de tanto trabajo... en una semana uno tiene cuatro o cinco entregas; cada entrega es de veinte páginas; tiene que responder a todo... Entonces uno coge la vaina, copia, pega y sale de eso rápido. Es una forma de responder a la presión."* Dice otro que *"[el fraude se hace]... porque la gente no tiene tiempo y se encuentra muy apurada por terminar sus cosas, y con tal de salir con algo prefieren 'copy-paste,' como le dicen."*

La presión institucional se manifiesta también en la necesidad de conseguir buenas notas para sobrevivir académicamente y para acceder a beneficios atractivos que la Universidad ofrece. Esta presión se traduce en un interés desmesurado por las buenas notas, mencionado por 26% de los estudiantes, sin alusión alguna al aprendizaje. Esto puede verse en la siguiente cita: *"Yo creo que la nota es un incentivo importante para hacer [fraude], porque... si uno sabe que no sabe, uno honestamente dice... no estudié y ya. Pero si uno empieza a tener en cuenta que le va a afectar la nota... que no puede, por ejemplo, aplicar para un coterminal o para poder estudiar en el exterior..."* Dentro de las características del trabajo académico que se relacionan con el fraude tienen también lugar preponderante las que presentan las evaluaciones en la Universidad, para 46% de los estudiantes de nuestra muestra. 24% dicen que a menudo piden sólo memoria: *"[Copiaría en un examen]," dice un estudiante, "porque*

hay parciales que son muy tesos como los de física, porque hay... que memorizarse como diez fórmulas y aplicarlas (...). Hay fórmulas que son muy complicadas de memorizar... El problema es que a uno le dan una hora y ya, y si uno no se acuerda exactamente de la fórmula..." Otros indican que muchas veces las evaluaciones no tienen sentido para ellos o son demasiado difíciles: *"También hay un factor que es muy cierto, más que todo en esta universidad: es que uno se clava, llega el día del parcial y dice: '¿Qué es esto? No entiendo nada' (...) o sea, que está fregado el parcial, muy difícil. Entonces... le entran a uno los nervios... uno empieza a hacer todos los puntos pero no hace nada, ya después empieza a mirar al frente, atrás, izquierda, derecha y por último termina llamando al amigo: '¡Oiga, ayúdeme!'"*

La idea de la evaluación sin sentido, importante para 12% de los jóvenes entrevistados, tiene que ver con trabajos que no piden al estudiante pensar, como en el siguiente testimonio: *"...Nos pusieron a hacer una vaina súper estúpida que no está evaluando nada de lo que uno sabe, nada de su análisis, nada de su inteligencia; está evaluando es que uno esté de buenas y abra la página que es, para encontrar la cita que le piden."* O tiene que ver con exigencias incomprensibles para los alumnos: *"Yo creo que [el que hace fraude] necesita llenar el trabajo (...), porque hay que hacer tres hojas y no sabe qué poner; empieza a llenar sin poner citas y ya (...). Los incentivos son negativos, como en el caso de que lo obliguen a uno a un límite [mínimo] de cinco hojas, cuando lo que yo quiero decir lo puedo decir en dos."*

En cambio dice otro estudiante: *"... cuando a los estudiantes les gusta un tema..., se hacen muy buenos trabajos; profundizan, investigan, hacen cosas muy buenas. Pero está claro que en algunas materias [el trabajo] es un requisito pero no hay ninguna motivación para hacer[lo]; no le ven ni el porqué, ni el cómo ni para dónde van con eso. Entonces... los estudiantes no lo quieren hacer y no lo hacen; les da mamera; prefieren hacer otras cosas... Pero...entra la presión de que eso vale tanto porcentaje de la nota... Entonces ya los últimos dos días... están haciendo [fraude]." De los 85 estudiantes entrevistados, 18% mencionan como una razón importante que los movería a no hacer fraude que las evaluaciones y trabajos les exijan exponer y sustentar su propio pensamiento, como lo indica el siguiente testimonio: *"...[No se hace fraude en evaluaciones] que sean cosas analíticas ... O sea, cada uno tiene su punto de vista y su punto de vista es distinto al de la otra persona. A uno no le sirve mirar a otro; dos personas no piensan igual. ...Uno se copia donde solamente califican [la] respuesta; que a uno le digan [que no] importa el procedimiento."**

Algunas características de los currículos de las carreras son también razones para hacer fraude. Algunos estudiantes (20% de la muestra) aducen su desinterés por algunas materias que deben tomar obligatoriamente o la falta de importancia de éstas dentro de sus carreras, como explicaciones del fenómeno. En contraposición, 10 de los entrevistados indican,

como los citados, que el interés y la importancia de las materias o las carreras son razones para no cometer fraude académico: *"Pues mucha gente a veces dice: '...lo voy hacer, [el fraude], porque esto no me va a servir nunca para nada.' ... Cuando alguien le dice a uno... [que] nunca más en la vida voy a volver a saber de eso, de pronto ésta sí puede ser una justificación para hacer fraude"; y "...sí es una materia muy importante... de la carrera de uno, obviamente uno no va a copiar un trabajo (...); pero sí es... un CBU [curso de cultura general], por allá de no sé qué..."*

Finalmente, los alumnos también asocian el fraude con creencias sobre los profesores. El veintiocho por ciento (28%) de los estudiantes mencionó características pedagógicas de sus maestros y actitudes suyas hacia el fraude como explicaciones para el fenómeno. Las primeras incluyen que sean inexpertos como maestros, que dicten la misma clase de la misma manera por mucho tiempo y que no den oportunidades flexibles a sus alumnos en las evaluaciones. Las que se relacionan con el fraude hablan de falta de atención de algunos maestros para darse cuenta o no de los que ocurren, falta de acción ante el fraude que detectan e inclusive que lo permitan al final de los exámenes. Dice un alumno lo siguiente: *"A mí me parece que la actitud del profesor puede ser de alguna manera generadora de [fraude]... porque si el profesor pilla que alguien se está copiando y se hace el de la vista gorda..."*

Creencias estudiantiles basadas en características personales

La actividad académica de los estudiantes en la Universidad es un contexto importante en el que califican mutuamente sus comportamientos y desarrollan sus relaciones interpersonales. Y con base en esa calificación de comportamientos y esos tipos de relaciones interpersonales alrededor de lo académico, desarrollan también sus opiniones sobre las características personales de cada cual. Entre las que atribuyen a los jóvenes que hacen fraude, 37 estudiantes (44% de la muestra) hablan de la vagancia, la pereza, la irresponsabilidad, la inmoralidad y la deshonestidad, como en los siguientes testimonios: *"La gente... que es capaz de copiarse en un examen, sea la materia difícil o sea la materia fácil, lo hace porque no se preocupa por aprender, porque no se preocupa por estudiar... simplemente no hacen nada y llegan y se copian." Y "[se hace fraude por]... deshonestidad; o sea que la gente no tiene bien formados los valores. [Sus] valores le dicen '¡haga lo que se le de la gana!'. Entonces sabe que está mal, sabe que lo pueden penalizar, y no le importa, porque los valores no le dan la capacidad de juzgar"*.

Otros factores personales que los alumnos asocian con el fraude tienen que ver con el estudio. Así, treinta y uno (31) de los 85 entrevistados (36%) mencionan como razones la falta de seguridad en lo que saben, la falta definitiva de conocimiento o de estudio y la falta de buenos métodos de estudio; 8 alumnos mencionan la falta de habilidades básicas como leer, escribir o citar. Un entrevistado, por ejemplo, se expresa de la siguiente manera: *"[Se haría*

fraude por]... no tener un buen método de estudio... No hay un método de estudio claro... hay mala organización; no entiendes; no hay como apuntes claros de lo que se va a ver en un examen. Otro dice que "[el fraude se hace] más [por] inseguridad. Hay mucha gente que lo hace quizás porque no ha estudiado. Llega el momento del examen y sin haber preparado, entonces pues necesita copiarse. Y en otras ocasiones [es] por inseguridad que empiezan a mirar al compañero. A veces a mí me pasa que en los exámenes me pongo súper nerviosa y se me borra todo de la mente... Sí, en ocasiones siente uno como esa necesidad porque se siente perdido, por más que uno haya estudiado."

Además de los duros juicios personales que los alumnos hacen de sus compañeros, muestran directamente en sus testimonios actitudes individuales preocupantes que se producen dentro de la cultura académica descrita: la indiferencia, cuando los alumnos indican que pueden facilitar el fraude o no informar de su ocurrencia porque no es problema suyo (el 18% de la muestra menciona esto), y la concepción heterónoma que expresa otro 28% de que el problema del fraude es el castigo o de que es con el castigo, la vigilancia y el miedo a ambos que se controla el fraude. Dice un estudiante: *"No [reportaría un caso de fraude]. Yo no me meto (...). Cada uno verá cómo hace sus cosas y si quiere hacer sus copias o si no (...). Si uno se pone en ese cuento de reportar al de al lado, yo creo que sería muy difícil realmente interesarse por resolver su parcial o su quiz." Y dice otro: "Pues digamos eso de incluir en un grupo a alguien, pues realmente a mí no me importa. Si el otro no aprende es su problema, no mío; o sea yo cumplo con hacer mis cosas, yo lo puedo incluir y a mí no me afecta. Si a él le va bien, pues bien." Un último estudiante expresa razones heterónomas para no cometer fraude: *"[No haría fraude...], como en un momento copiarse algo así, porque... [qué tal que] me tire toda mi vida, me cambie de carrera, o me toque perder la universidad, [que] quede [marcada] de por vida, que me copie en esa universidad y no pueda volver a hacer nada, solamente por una sola nota..."**

Creencias estudiantiles basadas en relaciones interpersonales

Finalmente la mayoría de los alumnos demuestran también equívocas concepciones de valores básicos vinculados con las relaciones entre ellos y sus compañeros, que los llevan al fraude. Sesenta por ciento (60%) de los estudiantes de la muestra, por ejemplo, considera que son la solidaridad, entendida como decisión individual o por presión social, la amistad, la reciprocidad y el compañerismo los que los llevan a facilitar el fraude. Un alumno expresa varios de estos valores de la siguiente manera: *"Las razones para [dejar copiar a otro o incluirlo en un grupo] son realmente más de amistad... Es un favor; es ayudar al otro a que le vaya mejor y uno lo hace porque es su amigo del alma, porque lo quiere mucho, porque uno no quiere un regaño para él."*

Discusión

Fenómenos como el del fraude académico son generalmente explicados desde el desarrollo moral de los jóvenes y atacados por medio de sanciones. Sin embargo, la enorme frecuencia de ocurrencia de diferentes conductas fraudulentas en nuestro ambiente académico dificulta la comprensión del fenómeno únicamente desde el desarrollo moral. En efecto, si son las características personales de los estudiantes, su irresponsabilidad e inmoralidad, las que explican este fenómeno entonces 94,4 ó 95,5% de nuestros alumnos no han alcanzado un apropiado desarrollo moral. ¿Realmente es posible pensar que casi todos nuestros alumnos son irresponsables o inmorales? Es una conclusión difícil de aceptar.

Más parece que la mayoría de los jóvenes saben que los diferentes tipos de fraude son faltas serias, aunque les atribuyen menor gravedad de la que les atribuyen los maestros, como lo muestra la primera etapa de nuestra investigación (Mejía & Ordóñez, 2004). Al mismo tiempo los aceptan como formas de tener éxito académico, porque sus creencias alrededor de lo académico lo permiten. Esas mismas creencias les permiten convertir valores y comportamientos morales como la solidaridad y el compañerismo en algo más parecido a la complicidad. Las creencias estudiantiles sobre lo académico se han formado desde su experiencia escolar, probablemente, pero se ven reforzadas y confirmadas en la universidad y pueden estar constituyendo ya toda una cultura, un conjunto de significados compartidos que hace que sea posible que el fraude ocurra como parte natural de la actividad del estudiante universitario. Es mediante la comprensión de estas creencias que podremos avanzar en la comprensión del fenómeno del fraude, de modo que podamos actuar para evitarlo. Igualmente es posible que al entenderlas mejor, avancemos también en la comprensión de la complejidad de los fenómenos relacionados con el desarrollo moral.

Ahora bien, si el fraude es un fenómeno de tipo cultural, ¿qué puede hacerse para contrarrestarlo? No parece suficiente cambiar formas de evaluar, adoptando formas de evaluación que 'no den papaya.' Probablemente no sea suficiente hacer cada vez más duras las sanciones y más efectiva la detección del fraude. La sanción al fraude será siempre injusta a los ojos de quienes lo justifican: los estudiantes. Nuestra investigación revela cómo los estudiantes disocian sus acciones fraudulentas de sus propias responsabilidades y las desplazan hacia las de la universidad. En términos psicológicos estas justificaciones operan de forma tal que quitan la culpa y 'desconectan' la conciencia, permitiendo a una persona tomar más fácilmente decisiones de dudosa calidad moral (Bandura, 2002).

Lo interesante es que estas autojustificaciones de tipo académico nos muestran caminos de cambio que están bajo nuestro control, en tanto se relacionan con nuestra labor cotidiana dentro de la universidad. Si estamos dispuestos a modificar la cultura estudiantil alrededor de lo

académico, debemos considerar el comenzar a construir con los estudiantes nuevos significados acerca de lo académico, desde el cambio pedagógico. Y el cambio pedagógico abarca desde los currículos hasta las aulas. Consideremos las justificaciones estudiantiles para el fraude por turno, relacionándolas con cambios curriculares o de aula que podrían contribuir, a su vez, a cambiar la cultura académica estudiantil.

En primer lugar está la carga académica, el poco tiempo que los alumnos ven que tienen para realizar mucho trabajo. Podemos actuar sobre características de los currículos que pueden estar llevando a que los estudiantes tomen tantas clases que no tengan suficiente tiempo para realizar trabajos de aprendizaje realmente interesantes y rigurosos; y podemos actuar sobre el tipo y forma de los incentivos académicos que la universidad ofrece y que pueden estimular esta recarga de trabajo. Una revisión de currículos más compleja sería la de asegurar que permitan a los estudiantes pasar por verdaderos procesos de aprendizaje que se observen permanentemente y no sólo en momentos determinados de un semestre. Esto haría que la carga de trabajo pudiera distribuirse mejor, de modo que la necesidad de estudiar y trabajar fuera constante y se evitaran las semanas 'pico', con obvias ventajas para el aprendizaje de los alumnos.

Una segunda justificación del fraude es la importancia exagerada que los estudiantes creen que la universidad atribuye a las notas, sin relación clara con el aprendizaje. Aquí hay cambios más complicados que hacer, porque se relacionan con dejar de armar currículos alrededor de listas interminables de contenidos que deben cubrirse, y comenzar a analizar nuestras disciplinas en términos de actividades verdaderamente significativas para quienes están aprendiendo a usarlas y a ser profesionales competentes. Hacer esta revisión pedagógica implica analizar lo que consideramos aprendizaje en nuestros cursos y lo que ponemos a hacer a nuestros alumnos para lograrlo. También implica diseñar esos cursos más claramente para que se logren esos aprendizajes, creando actividades de clase más significativas para quienes aprenden, lo que se plasmará en procesos y productos igualmente más significativos y notas que correspondan mejor a la calidad de todos ellos. La universidad debe seguir exigiendo buenas notas, pero ellas deben corresponder, claramente para todos, a procesos eficaces de aprendizaje.

En tercer lugar, los estudiantes relacionan la frecuencia de comisión de fraude con los tipos y características de la evaluación que se utiliza en la universidad. Es bueno recordar aquí que las formas de evaluación son sólo el resultado natural de qué y cómo se enseña y se aprende. Al cambiar las definiciones que hacemos de lo que constituye aprendizaje en nuestras disciplinas y las formas en que pretendemos que nuestros estudiantes lo alcancen, podremos imaginar maneras distintas de observarlo y convertirnos en observadores permanentes, los mejores, de sus avances y sus dificultades en el proceso de aprender.

Entonces todos podremos dejar de concebir la evaluación como una especie de carrera de obstáculos que se debe superar a cualquier precio, y pasaremos a la evaluación como mecanismo de retroalimentación, lleno de sentido para quien aprende y para quien guía y apoya.

Una cuarta justificación para el fraude académico es, para los alumnos, tomar clases que no consideran importantes. Todos los cambios mencionados hasta ahora pueden evitar esto, si los acompañamos además de una revisión curricular transversal de los cursos que componen una carrera determinada y escogemos entre cantidad y calidad de aprendizaje; entre la búsqueda del viejo concepto de la 'cultura general', basada en una amplia gama de conocimientos diversos, y la búsqueda de conexiones auténticas, verdaderamente significativas, entre disciplinas. En currículos que por definición deben ser flexibles hoy en día, esto facilitaría la conexión académica entre departamentos y facultades y la consejería a los estudiantes en la escogencia de sus opciones.

Unos currículos y unos cursos verdaderamente enfocados hacia aprendizajes auténticos y significativos para la formación dentro de las diferentes carreras deberían constituir obstáculos reales para la quinta justificación del fraude: los profesores que no cambian pedagógicamente y que no actúan ante el fraude. Tendríamos que confiar en que los alumnos realmente trabajarían autónomamente en cursos interesantes, que les demuestren la utilidad y la emoción del conocimiento, y que exigirían esto mismo de todos sus cursos y profesores.

Nuestra posibilidad de reaccionar pedagógicamente contra las últimas y más frecuentes justificaciones para el fraude, los tergiversados valores de los alumnos sobre ellos mismos y sus relaciones con otros, alrededor de las actividades académicas, tiene que ver también con el cambio general que proponemos en nuestra mirada sobre el aprendizaje disciplinar y profesional. En cuanto a las creencias sobre bajas capacidades académicas de quienes cometen fraude, por ejemplo, vale la pena que examinemos si esto puede ser real desde la formación que damos en nuestros cursos. Un número considerable de estudiantes menciona su ignorancia acerca de las formas de citar ideas de otros y el hecho de que la Universidad no se las enseña eficazmente. Sería importante recordar que saber citar depende de saber escribir con propósito, saber distinguir las propias ideas de las de los demás y saber usar las ideas de otros para conectarlas con las propias de diferentes maneras, en la argumentación. Vale una revisión de cómo estamos exigiendo pensamiento crítico a los estudiantes, cómo les estamos dando apoyo para desarrollarlo en todas las clases, no sólo en algunas, y cómo están desarrollando habilidades de lectura, escritura y presentación de información con las que no necesariamente vienen de sus colegios.

Finalmente, a medida que logremos nosotros y nuestros estudiantes mayor comprensión cultural hacia lo que constituye verdadero aprendizaje, podremos también esperar que ellos analicen el fraude desde una perspectiva cada vez más compleja, nacida de relaciones más claras

entre la acción fraudulenta y su impacto en el proceso individual de aprender. A partir de esto podrán calificar más seriamente fenómenos como el fraude por ayuda, solidaridad o amistad.

Si el aprendizaje es el centro de la labor pedagógica, incluida la evaluación, serán claras las consecuencias personales de llevarlo a cabo verdaderamente y los estudiantes podrán entonces replantear las formas como pueden ayudar a otros en sus procesos. Esto se logrará igualmente en cursos en los que se estimule el verdadero aprendizaje en colaboración, no la producción de proyectos en supuesta colaboración. Nuestros alumnos pueden aprender a aprender de otros y con otros, de y con múltiples fuentes de aprendizaje, no sólo del profesor, si este tipo de actividad ocurre permanentemente en sus clases. Éstos pueden ser los primeros pasos para comenzar a construir nuevas y mejores concepciones de valores importantes.

Nuestra propuesta para construir nuevos significados de lo académico desde lo pedagógico implica una visión profunda y crítica a nosotros mismos como maestros y a las decisiones pedagógicas que tomamos, a lo que valoramos en nuestras labores académicas y por qué lo hacemos. Implica tener visión crítica sobre lo que por muchos años hemos pensado que es lo que está bien en educación y también ser capaces de dudar de nuestras más profundas convicciones y cuestionarlas. No debemos olvidar que nuestro propósito es siempre lograr una mejor educación para los alumnos, que nos permita contar con profesionales cada vez mejores, que por definición deben ser también cada vez mejores personas.

Es posible que por medio del cambio pedagógico logremos cambiar las creencias que componen esta cultura estudiantil justificadora del fraude como forma de sobrevivir académicamente. Y aunque emprenderlo es complejo, cinco principios del aprendizaje originados en teoría e investigación psicológica de corte constructivista sobre el desarrollo cognoscitivo, que dan soporte a la mayoría de las estrategias pedagógicas activas que caracterizan la práctica pedagógica desde hace ya bastantes años (Perkins, 1997), pueden ayudarnos en toda esta reflexión y mostrarnos caminos concretos para realizarlo (Ordóñez, 2004):

- El aprendizaje es un **proceso** individual de construcción de significado (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).
- Ocurre a partir de la experiencia directa (Piaget, 1970), de modo que se demuestra y progresa al realizar **desempeños** que activen y hagan avanzar la verdadera comprensión (Perkins, 1997).
- Ocurre de manera diferente en cada individuo porque resulta significativo, o sea verdaderamente relacionado con la comprensión, al conectarse con **experiencias y conocimientos previos**, adecuados o ingenuos (Ausubel, 1968; Piaget, 1970).
- Se estimula y ocurre naturalmente al poner las comprensiones individuales en **interacción** inteligente con las de otros (Vygotsky, 1978).

- Se hace más significativo, más dirigido a la comprensión de lo real, cuando ocurre por medio de **desempeños auténticos**, relacionados con lo que verdaderamente hacen quienes usan el conocimiento en el mundo (Boix-Mansilla & Gardner, 1997; Perkins, 1997).

El principio que nos recuerda que el aprendizaje es un proceso puede ayudarnos a pensar currículos en los que ningún conocimiento quede sin aparecer una y otra vez, relacionándose con muchos otros, diferentes cada vez, de modo que su comprensión por parte de quienes aprenden vaya haciéndose paulatinamente más compleja, profunda y conectada. Currículos que realmente permitan el proceso de aprender y no solamente limiten el tiempo de supuestos logros, artificialmente necesarios cuando se busca la transmisión de cantidades determinadas de información. El principio del proceso puede ayudarnos a entender la necesidad de que los currículos de diferentes materias conecten conocimientos de manera paulatina y no presenten sólo información que no se sostiene por sí misma. Y puede ayudarnos a pensar mejor la manera de facilitarles a los estudiantes la comprensión de la forma en que las que llamamos materias básicas, y todas las demás que se incluyan en un currículo determinado, realmente contribuyen a la comprensión del quehacer o quehaceres característicos de las profesiones que están conociendo y a la adquisición de las competencias necesarias para realizarlos. Entonces tal vez las materias, las diferentes disciplinas, dejen de aparecer en los currículos porque sí, porque son evidentemente necesarias, aunque lo evidente no sea para los alumnos.

Los principios que hablan de que el aprendizaje ocurre en la experiencia y, por consiguiente, por medio de desempeños y desempeños auténticos, nos obligan a cambiar nuestras ideas acerca de la secuencia general en la que deben ocurrir las cosas en ambientes de verdadero aprendizaje: no es necesariamente primero la teoría y después la práctica; es posible ocasionar primero la vivencia y después la reflexión sobre ella, de manera que se pase de allí a la conexión con los principios y la teoría, después de haberla visto funcionando. Estos principios que relacionan el aprendizaje verdadero con la experiencia y con el desempeño también nos ayudan a pensar currículos y clases en los que los objetivos lleven a los alumnos a realizar acciones relacionadas con lo que auténticamente hacen quienes aplican las disciplinas en la vida real, los verdaderos científicos y profesionales. Nos ayudan también a entender que un buen currículo debe estar basado en un nuevo análisis de las disciplinas, para pensarlas en términos de desempeños, no sólo de temas; desempeños por medio de los cuales se vayan comprendiendo realmente los conceptos y procesos que las caracterizan, sus conexiones naturales con conceptos y procesos de otras disciplinas y la verdadera naturaleza temporal, cambiante y crítica de los conceptos y procesos de todas las disciplinas. Y nos ayudan también a pensar en que la evaluación del aprendizaje debe corresponder a todo esto y convertirse en observación del desempeño, para lo cual hay que diseñar no sólo

buenos métodos de evaluación que puedan observarse con base en criterios claros, sino novedosos instrumentos de observación de esos métodos y del proceso mismo de aprendizaje, que usen esos criterios.

El principio del proceso individual de construcción de significado y el del aprendizaje en la interacción social nos recuerdan que las fuentes de conocimiento son múltiples, al igual que las comprensiones sobre los mismos fenómenos, de modo que los procesos de aprendizaje deben estimularse por medio del uso de múltiples fuentes, no sólo del maestro o del texto. También nos indican la importancia de los desempeños y las discusiones en grupo, con el profesor y con muchas otras personas, para verdaderos propósitos de aprendizaje.

Y, finalmente, el principio del conocimiento previo nos llama a que nuestras clases permitan que los estudiantes expresen sus comprensiones iniciales de aquello que queremos que aprendan y las formas como conectan lo que sabían con lo nuevo. Mientras no las conozcamos, no vamos a poderlos ayudar efectivamente a que comprendan, manejen y usen lo nuevo que queremos que lleguen a aprender.

Probablemente podemos intervenir para combatir el fraude académico a partir de hacer lo académico más significativo para los estudiantes en términos de verdadero aprendizaje y de ayudarles a ser más conscientes de este. Esto tiene implicaciones en los currículos, en las actividades de los aprendices dentro y fuera de las aulas, en el rol de los aprendices y del profesor, en la interacción entre ellos y en la evaluación. Es posible que en una cultura académica que funcione verdaderamente alrededor de la importancia y el interés por adquirir conocimiento, también tomen sentido verdadero los valores que todos los muchachos probablemente conocen, y que funcionen más claramente la verdadera solidaridad y la verdadera honestidad con los procesos de aprendizaje propios y de otros.

Referencias

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education, 31*, 101-118.
- Boix-Mansilla, V. & Gardner, H. (1997). What are the Qualities of Understanding? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Brown, B. & Emmett, D. (2001). Explaining Variations in the Level of Academic Dishonesty in Studies of *College Students: Some New Evidence*. *College Student Journal*, 35, 4, 529.
- Davis, S., Grover, C., Becker, A. & McGregor, L. (1992). Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques and Punishments. *Teaching of Psychology*, 19, 1, 16-20.
- Mejía, J.F. & Ordóñez, C.L. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿Qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, 18, 13 – 25.
- Mejía, J.F. & Ordóñez, C.L. (2005). Fraude académico en una facultad de la Universidad de los Andes. Investigación sin publicar.
- Ordóñez, C.L. (2004). Editorial: Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12.
- Perkins, D. (1997). What is Understanding? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Turrens, J., Staik, I., Curtis, W. & Burling, J. (2001). *Undergraduate Academic Cheating as a Risk Factor for Future Professional Misconduct*. Disponible en sitio Web de la Office of Research Integrity del U.S. Department of Health and Human Services: <http://ori.dhhs.gov/multimedia/acrobat/papers/turrens.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.