

Deshonestidad académica y emociones en tiempos de COVID 19

AUTORES: Dariel Díaz Arce¹
José Luis Brito González²
Valeria Alexandra Nieto Trelles³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Fecha de recepción: 2022-07-22

Fecha de aceptación: 2022-10-06

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar el nivel de asociación entre la frecuencia de las emociones positivas y negativas de estudiantes de secundaria y bachillerato, con la frecuencia autorreportada de acciones deshonestas durante el confinamiento por la COVID 19 en el curso 2020-2021. El diseño de la investigación fue no experimental y correlacional, con una metodología cuantitativa empleando la técnica de encuesta y como instrumentos los cuestionarios con escalas de tipo Likert. La muestra fue de 147 estudiantes, sin predominio de ningún sexo, aunque con diferencias respecto al nivel educativo. La frecuencia de deshonestidad académica fue elevada (95,1 %), predominando la ayuda no autorizada (90,5%) seguida del plagio académico (70,7 %) y por último la falsificación y el robo de información con un 41,4 %. De forma general, las emociones positivas predominaron respecto a las negativas, aunque dependió significativamente del sexo y de nivel educativo. Se observó una correlación positiva significativa entre la frecuencia de emociones negativas con todas las formas de deshonestidad evaluadas. Lo opuesto se observó para las emociones positivas. Estas correlaciones fueron independientes del sexo, el nivel educativo y el rendimiento académico. Los resultados aportan evidencias del posible impacto del componente afectivo en el desarrollo de conductas poco éticas en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: educación virtual; emociones; deshonestidad académica; fraude académico; plagio académico.

Academic dishonesty and emotions in times of COVID 19

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the level of association between the frequency of positive and negative emotions of secondary and high school students, with the self-reported frequency of dishonest actions during the confinement by COVID 19 in the 2020-2021 academic year. The research design was non-experimental and correlational, with a quantitative

¹ Licenciado en Bioquímica. Magíster en Innovación en Educación, Docente de Biología, Investigador Agregado 2, Director Académico del Campus Secundaria, Unidad Educativa Santana, Cuenca, Ecuador. E-mail: ddiaz@santana.edu.ec. CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5952-9916>

² Profesor en la Especialidad de Biología. Magíster en Educación Ambiental. Docente de Biología y Ciencias Naturales. Unidad Educativa Santana, Cuenca, Ecuador. E-mail: jbrito@santana.edu.ec. CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8192-5026>

³ Bióloga. Docente de Ciencias Naturales. Unidad Educativa Santana, Cuenca, Ecuador. E-mail: vnieto@santana.edu.ec. CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7418-6691>

methodology using the survey technique and questionnaires with Likert-type scales as instruments. The sample consisted of 147 students, with no predominance of either sex, although with differences regarding educational level. The frequency of academic dishonesty was high (95.1%), with unauthorized help predominating (90.5%) followed by academic plagiarism (70.7%) and finally falsification and theft of information with 41.4 %. In general, positive emotions predominated over negative ones, although it depended significantly on gender and educational level. A significant positive correlation was observed between the frequency of negative emotions with all forms of dishonesty evaluated. The opposite was observed for positive emotions. These correlations were independent of gender, educational level, and academic performance. The results provide evidence of the possible impact of the affective component in the development of unethical behavior in students.

KEYWORDS: virtual education; emotions; academic dishonesty; academic fraud; academic plagiarism.

INTRODUCCIÓN

La deshonestidad académica es un fenómeno ampliamente difundido en todos los estratos educativos a nivel mundial, tanto en países desarrollados como otros en vías de desarrollo (Martínez et al., 2015; Baran & Jonason, 2020, Diaz Arce, 2016). Su relación con la desvinculación moral y la corrupción social (Diez-Martinez, 2015) así como su negativo impacto en las sociedades democráticas (Sañudo & Palifka, 2018) son elementos suficientes para, con urgencia, identificar y combatir sus potenciales causas.

Para algunos autores, la incidencia de este problema se agudizó a partir de la década de los años 80's del siglo pasado, probablemente con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (Vaamonde & Omar, 2008). En la actualidad los reportes difieren aun entre planteles educativos de un mismo país donde generalmente el 50 % o más de los estudiantes reconoce haber participado en alguna de estas prácticas (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2016; Bylieva et al., 2019; Baran & Jonason, 2020; Pardo & Rodríguez-Casals, 2019; Sartika et al., 2021; Sureda-Negre et al., 2015; Curtis & Popal, 2011; Molina et al., 2011). Incluso, en algunas instituciones estos valores alcanzan o superan el 90 % de alumnos de bachillerato o universitarios (Díaz-Arce et al., 2019a; Martínez et al., 2015; Martínez & Ramírez, 2018).

Un aspecto que agrava la situación de este problema se relaciona con el hecho de que el concepto de deshonestidad académica es multidimensional, y evoluciona en el tiempo conforme se diversifican las formas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación. Sin embargo, aunque no se observa un consenso global en la literatura consultada, este signifiicante se podría resumir como una acción premeditada o no que, estando expresamente prohibido en normativas y reglamentaciones, realiza un estudiante o cualquier miembro de la comunidad educativa, con el cual se pretende dar o recibir un beneficio académico inmerecido a uno o varios alumnos (Correa Delgado, 2012; Martínez & Ramírez, 2018; Rodríguez Molina & Useche Rodriguez, 2018).

A lo anterior se agrega que tampoco existe una definición operacional suficiente para estudiar en profundidad y de forma homogénea a esta variable en los diferentes contextos educativos. En tal caso, de la literatura consultada (Correa Delgado, 2012; Martínez et al., 2015; Vaamonde &

Omar, 2008; Sartika et al., 2021), se pueden separar diferentes categorías o dimensiones en las que se presenta este fenómeno:

1. Ayudas o “autoayudas” no permitidas durante los exámenes, lecciones, pruebas o demás tareas y trabajos académicos evaluados, lo que incluye las trampas realizadas en los exámenes cuando se realiza copia de un trabajo de un compañero/a, se utilizan dispositivos electrónicos e internet, “chivos” o “pollas” para copiar respuestas, se da o recibe información de otros de forma no autorizada para obtener mejor calificación, entre otros;
2. Plagio académico de diferentes fuentes, al apropiarse de información que se encuentre en medios impresos, digitales, audiovisuales, entre otras, sin dar el crédito pertinente;
3. Falsificación o fabricación, en la que se incluyen las excusas o el falso testimonio para obtener o dar beneficios académicos a estudiantes, así como la invención de datos, fuentes o información en sus trabajos académicos, entre otros.

Las causas o factores que determinan la decisión de cometer actos deshonestos por los estudiantes son diversas. Estos se pueden agrupar en tres categorías: los que se relacionan directamente con características propias de los estudiantes (hábitos de estudio, procrastinación, sexo, edad, entre otros.); aquellos que se relacionan con un accionar deficiente del docente (errores en la planificación y evaluación, recursos metodológicos, entre otros); y los factores externos al proceso de enseñanza aprendizaje (infraestructura, disponibilidad y conocimiento de usos de la tecnología, leyes y reglamentaciones, entre otras) (Díaz-Arce et al., 2019b).

Recientemente, Díaz Arce et al., (2021) mostraron que a mayor intensidad con la que los estudiantes percibían sus emociones negativas en las asignaturas de ciencias, mayor también era la frecuencia de plagio académico. De forma contraria, las emociones positivas se correlacionaron negativamente con la frecuencia de este problema entre los estudiantes de secundaria y bachillerato participantes. Esta relación se mantuvo de forma independiente a otras variables importantes como el sexo y el rendimiento académico.

Las emociones se distinguen como un fenómeno psicológico y biológico muy complejo, que se expresa con una corta duración e intensidad variable, caracterizado por respuestas afectivas, cognitivas y fisiológicas, que surgen de la interpretación inconsciente que realiza el individuo de determinados estímulos percibidos, (Díaz Arce et al., 2021; Pekrun, 2006). Considerando su participación en los procesos de aprendizaje y memoria (Tyng et al., 2017), así como con la motivación (Berridge, 2018; MacIntyre & Vincze, 2017) y la procrastinación académicas (Eckert et al., 2016), se podría entonces conectar este concepto con algunas de las posibles causas mencionadas previamente respecto a las conductas deshonestas en los estudiantes (Díaz-Arce et al., 2019b).

La hipótesis anterior se refuerza aún más cuando se conoce que los estados emocionales positivos y negativos predicen parcialmente las actitudes y normas subjetivas respecto al plagio académico, una de las formas de deshonestidad académica más frecuente (Tindall & Curtis, 2020), asociación que parece estar mediada en parte por la autoeficacia académica y el autocontrol (Fu & Tremayne, 2021). Asimismo, otros autores sostienen que las emociones negativas podrían explicar el comportamiento plagiador no solo a través de estas variables sino también por otros mecanismos independientes, lo que podría suceder por procesos preconscientes o inconscientes en los estudiantes (Tindall et al., 2021).

Considerando lo expuesto anteriormente, involucrarse en un acto fraudulento podría deberse a procesos psicológicos más complejos con una raíz en las emociones que se desencadenan como respuesta a una interpretación individual del cúmulo de estímulos percibidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, cada factor mencionado previamente no podría analizarse de forma aislada, sino en un entramado de reacciones emocionales que derivan de las interacciones entre el estudiante, el docente y el medio en el que se desarrolla la educación.

En Ecuador, si bien existen algunos trabajos sobre la deshonestidad académica en estudiantes de diferentes niveles educativos (Villacreses Cantos, 2021; Carrillo Guerrero et al., 2019; Díaz Arce, 2015), los estudios de causalidad son escasos (Cevallos Torres et al., 2016; Torres-Díaz et al., 2018; Díaz-Arce et al., 2019a), y más escasos aún, aquellos que relacionan este problema con las emociones de los estudiantes (Díaz Arce et al., 2021). También a nivel internacional se observan pocos trabajos en este tema, enfocándose más al impacto de los estados emocionales en los procesos de aprendizaje y memoria como se mencionó previamente.

Por otro lado, el confinamiento por la COVID 19 impuso un gran reto a la educación tradicional, en la que la mayoría de las actividades se desarrollaron en línea, a distancia o con otras alternativas no presenciales. Para algunos autores, estas metodologías de enseñanza-aprendizaje son más propensas a actos deshonestos por parte de los estudiantes, en las que no solo se presentan las formas clásicas de fraude ya conocidas, sino otras más elaboradas como la suplantación de identidad, así como el falso reporte de problemas técnicos, entre otros (Bylieva et al., 2019; Peterson, 2019). A esto se suma que, a pesar de las buenas intenciones de continuar con la educación de los niños y jóvenes, durante dicho tiempo se pudo notar un impacto negativo sobre sus estados emocionales (Vall-Roqué et al., 2021; Gómez-Becerra et al., 2020), todo lo cual apunta a este periodo como propicio para determinar la relación entre estas dos variables.

Por todo lo anterior, el objetivo general de este trabajo se enfocó en determinar el nivel de asociación entre la frecuencia de las emociones positivas y negativas que percibieron los estudiantes de secundaria básica y bachillerato en las asignaturas de Ciencias de una institución educativa, con la frecuencia autorreportada de acciones deshonestas durante el confinamiento por la COVID 19 en el segundo quimestre del curso 2020-2021.

DESARROLLO

La población objetivo estuvo conformada por todos los estudiantes desde 10° Enseñanza General Básica (EGB) hasta 3° de Bachillerato de la Unidad Educativa Santana, Cuenca, Ecuador, durante el año lectivo 2020-2021. Esta resulta de un total de 258 alumnos de los cuales se obtuvo una muestra incidental de 147 (58 %), quienes fueron los que aceptaron participar en la encuesta y entregaron sus datos completos. Todos los participantes recibieron sus clases de forma virtual durante el periodo 2020-2021 con un modelo *Flipped Classroom* o Aula invertida por parte de sus docentes con una frecuencia mínima de tres sesiones por semana.

La investigación fue de tipo no experimental y de corte transversal. Asimismo, se clasifica dentro del ámbito correlacional al indagar la posible asociación entre dos o más variables con el fin de plantear posteriormente hipótesis explicativas.

La investigación se desarrolló al finalizar el año lectivo. A todos los estudiantes de los niveles mencionados, se les compartió un formulario de *Google* con las encuestas relacionadas a las variables de estudio. Todo participante que no respondiera el formulario completo o de forma

adecuada, era contactado por su docente para completar el mismo. Si aun así, no se lograba obtener los datos, entonces, era eliminado de la muestra de estudio.

Los resultados académicos de cada estudiante se basaron fundamentalmente en el área de Ciencias Experimentales, donde se desempeñaron los docentes participantes. Esto facilitó aportar las notas de los estudiantes de forma confiable, para corregir posibles errores y mejorar la calidad del dato primario de la variable “rendimiento académico”, que tiende a olvidarse por los alumnos. Todos los datos fueron recuperados en una hoja de cálculo de *Google* y descargada para su procesamiento preliminar en Excel y posteriormente en el programa SPSS v. 22.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En todos los casos la técnica fundamental de obtención del dato primario fue la encuesta, empleando como instrumentos el cuestionario y las escalas.

El primer instrumento se basó en las emociones percibidas por los estudiantes en el año lectivo que culminaba. Este ha sido validado con anterioridad en la institución, correlacionando sus resultados con la frecuencia de plagio entre estudiantes de niveles similares al estudiado (Díaz Arce et al., 2021). El objetivo de este es determinar con qué frecuencia los estudiantes percibieron cinco emociones positivas (alegría, confianza, satisfacción, entusiasmo, diversión) y cinco negativas (preocupación, incertidumbre, frustración, nerviosismo, aburrimiento). Para ello, se empleó una escala tipo *Likert* de cinco puntos donde 1 se interpreta como “Nunca” y 5 como “siempre”.

El coeficiente Alfa de Cronbach para este instrumento fue de 0,904 para emociones positivas, de 0,830 para las negativas y de 0,869 para el test global, considerando de forma inversa el puntaje de las emociones positivas, bajo el supuesto de que, a mayor frecuencia de estas, menor sería el riesgo de incurrir en actos de deshonestidad académica. Asimismo, para interpretar de una forma más sencilla los resultados del test, se determinó el *Índice de Emociones*, dividiendo el total de las puntuaciones obtenidas en las positivas para las negativas. De este modo, si resulta mayor a 1, entonces predominaron las emociones positivas; si es igual a 1 no predominó ninguna de las dos o neutra; si es menor a 1, predominaron las negativas.

Se empleó además un segundo instrumento para el autorreporte de conductas deshonestas en los estudiantes y su frecuencia de presentación. En este, se presentan una serie de acciones divididas en tres dimensiones:

1. Ayuda no autorizada, definida como todas las ayudas o autoayudas a las que accede o da un estudiante durante sus actividades evaluadas en general (8 ítems). Se incluyen así el uso de material no autorizado en exámenes para obtener o dar las respuestas, trabajos en grupos no autorizados, copiar las tareas con el consentimiento de compañeros cuando la misma es individual, entre otros.
2. Plagio académico, como la apropiación, paráfrasis o citación-referenciado inadecuado de ideas expresadas en diferentes formatos por parte de otros autores (4 ítems). En este se incluyen elementos como la copia o descarga total de un trabajo de internet presentado como propio, la paráfrasis mal realizada, realizar un trabajo con partes copiadas sin citar la fuente, la copia o impresión de imágenes para una tarea sin reconocer el autor.
3. Falsificación-robo (5 ítems), considerado como toda información falseada, inventada o hurtada por el estudiante, que utiliza para obtener un beneficio académico. Por ejemplo,

inventar datos en informes de laboratorio, falsear bibliografías, dar falsas excusas para no realizar o entregar a tiempo un deber o tarea, hurtar información por medios electrónicos a los docentes o acceder a las tareas de sus compañeros sin su consentimiento, entre otros.

Estos factores fueron identificados mediante un análisis factorial exploratorio (KMO = 0,850; $p=0,001$) y con un alfa de Cronbach de 0,909, los que explican el 62,6 % de la varianza observada en los datos. Cada ítem se evaluó en una escala tipo Likert de frecuencias con cinco niveles, siendo 0: nunca, y 4: muchas veces (más de 10 veces en el año que culmina). De esta forma, un puntaje mayor indica un comportamiento plagiador más arraigado en el estudiante y viceversa.

Todos los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS para presentar los mismos en tablas y gráficos. Los resultados se resumieron con medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar). De igual forma, los datos cualitativos se muestran con medidas de frecuencia absoluta y relativa. Para determinar la asociación entre las variables se empleó el coeficiente de correlación de Pearson. Para eliminar el efecto del sexo, el nivel educativo y el rendimiento académico se emplearon correlaciones parciales controlando estas variables intervinientes. Para comparar las distribuciones de dos grupos independientes se empleó el test U de Mann-Whitney, mientras que, para más de dos grupos, se empleó el test Kruskal-Wallis. En todos los casos se empleó un nivel de significación de $p < 0,05$.

La muestra estuvo constituida por una proporción similar de estudiantes mujeres y de hombres (50,3 % vs. 49,7%), predominando los estudiantes de 2o curso de bachillerato (49,0 %). En este curso también se observó el menor promedio en el rendimiento académico y del índice de emociones, contrariamente a las emociones negativas, las que fueron valoradas con un mayor puntaje global. En cuanto al sexo, solo se observaron diferencias significativas respecto al rendimiento académico que fue mayor en las mujeres mientras que el índice de emociones lo fue en los hombres. Según el índice de emociones promedio, las emociones positivas predominaron respecto a las negativas de forma general, en especial en el caso de los hombres y en el 10o EGB. En las demás categorías, el margen de error determina un intervalo de confianza que incluye el valor 1,0, lo que podría sugerir que no hubo predominio relevante de un grupo de emociones sobre otras (ver Tabla 1.)

Tabla 1. Media \pm 2 error estándar (Se) del rendimiento académico, las emociones positivas y negativas, y del índice de emociones, por sexo y nivel académico.

Variable	Media +/- 2*Se	Sexo		Nivel académico			
		F (n=74)	M (n = 3)	10° (n =30)	1° (n =20)	2° (n =72)	3° (n = 35)
Rendimiento Académico	8,6 \pm 0,2	9,0 \pm 0,2	8,3 \pm 0,3**	9,2 \pm 0,3	8,8 \pm 0,7	8,1 \pm 0,3	9,4 \pm 0,2**
Emociones Positivas	16,2 \pm 0,8	15,8 \pm 1,1	16,5 \pm 1,2	17,9 \pm 1,7	16,6 \pm 1,9	15,1 \pm 1,1	16,9 \pm 2,0
Emociones Negativas	15,4 \pm 0,8	16,1 \pm 1,1	14,7 \pm 1,2	11,0 \pm 1,6	14,2 \pm 2,3	17,3 \pm 1,0	16,3 \pm 2,0**
Índice Emociones	1,3 \pm 0,1	1,1 \pm 0,1	1,4 \pm 0,2*	2,0 \pm 0,4	1,3 \pm 0,3	1,0 \pm 0,2	1,2 \pm 0,3**

Nota. Se: error estándar de la media; F: femenino, M: masculino, *: diferencias significativas para $p < 0,05$ **:
diferencias significativas para $p < 0,01$.

Por otro lado, se observaron diferencias significativas para la falsificación-robo de información y datos, así como para el plagio académico al compararlas por sexo, siendo mayor en hombres. Por su parte la ayuda no autorizada mostró diferencias respecto al nivel académico, siendo el curso de 3o de bachillerato en el que más se manifestó este problema. No se detectaron diferencias respecto al puntaje total obtenidos respecto al sexo o el nivel académico (Tabla 2).

Tabla 2. Media \pm 2 error estándar (Se) de las dimensiones del deshonestad académica y puntaje total del test respecto al sexo y nivel académico.

Deshonestad académica	Media +/- 2*Se	Sexo		Nivel académico			
		F (n=74)	M (n = 73)	10° (n =30)	1° (n =20)	2° (n =72)	3° (n = 35)
Ayuda no autorizada	6,7 \pm 1,0	6,6 \pm 1,2	6,7 \pm 1,5	4,3 \pm 1,2	6,9 \pm 2,9	6,5 \pm 1,2	9,7 \pm 2,6* *
Falsificación y robo	1,2 \pm 0,4	0,7 \pm 0,4	1,6 \pm 0,6 *	1,3 \pm 0,8	1,2 \pm 1,0	1,1 \pm 0,5	1,2 \pm 0,9
Plagio	2,8 \pm 0,5	2,3 \pm 0,6	3,4 \pm 0,8 *	2,6 \pm 1,3	3,5 \pm 1,6	2,9 \pm 0,7	2,3 \pm 1,0
Puntaje Total Deshonestad	10,6 \pm 1,6	9,6 \pm 1,7	11,7 \pm 2,7	8,1 \pm 4,1	11,5 \pm 4,8	10,5 \pm 2,1	13,2 \pm 2,6

Nota. Se: error estándar de la media; F: femenino; M: masculino; *: diferencias significativas para $p < 0,05$; **: diferencias significativas para $p < 0,01$.

Adicionalmente, se nota que solo seis estudiantes (4,1 %) declaran no haber cometido ninguno de los tipos de deshonestad académica investigados, mientras que el 89,1 % lo ha realizado al menos dos veces (reincidentes) (Figura 1).

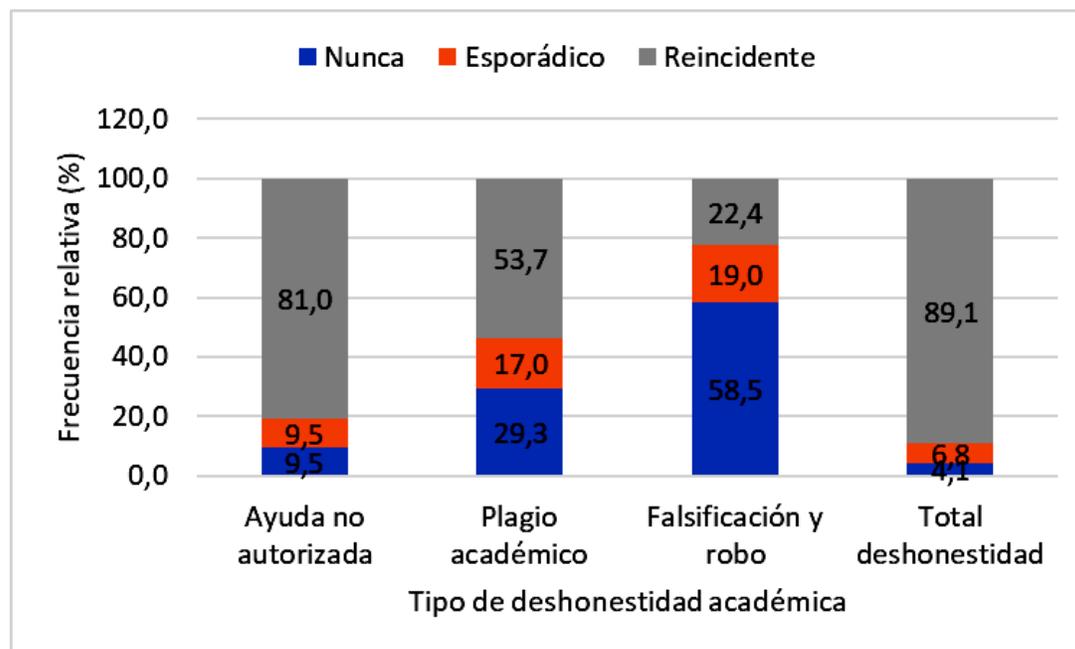


Figura 1. Frecuencia de los diferentes tipos de deshonestad académica.

En este caso, el tipo de deshonestidad más frecuente es la ayuda no autorizada en la que el 90,5 % de los estudiantes declaró haber participado al menos una vez, y alrededor de 8 de cada 10 de dos o más veces. A esto le sigue el plagio académico reconocido por el 70,7 % alumnos (53,7 % reincidentes) y por último la falsificación y el robo de información con un 41,4 % (22,4 % reincidentes).

A lo anterior se suma que, 79 estudiantes (54 %) reconocieron haber participado en 6 o más actos deshonestos, de los cuales tres (2 %) lo hicieron en los 17 tipos de faltas recogidas en el instrumento (Figura 2). Con estos datos y los anteriormente expuestos, se puede decir que se presentó cierta diversidad de acciones fraudulentas entre los estudiantes.

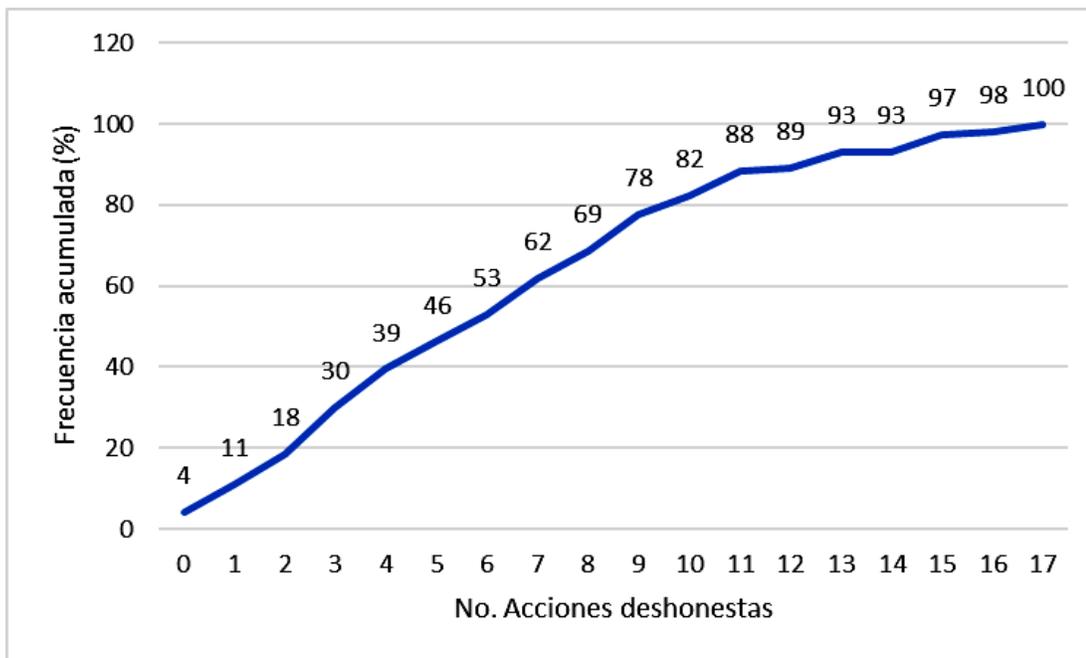


Figura 2. Frecuencia de acciones deshonestas en la muestra de estudio.

Por otro lado, los resultados indican una correlación positiva e independiente del sexo, el nivel educativo y el rendimiento académico, entre la frecuencia en la que se percibieron las emociones negativas con la frecuencia reportada de las acciones deshonestas evaluadas. Esto se interpreta de tal forma que, mientras más veces se perciban estas emociones, mayor es la frecuencia con la que los estudiantes cometen algún tipo de deshonestidad académica. Por su parte, las emociones positivas, con excepción de la falsificación- robo, mostraron una correlación negativa con los tipos de fraude, lo que sugiere que cuando se experimentan éstas, la frecuencia de acciones fraudulentas fue menor. Todo lo anterior concuerda con el reporte del índice de emociones, demostrando que mientras predominen las emociones positivas respecto a las negativas, la frecuencia de cualquiera de los tipos de fraude será menor y viceversa.

Tabla 3. Coeficiente de correlación parcial entre las variables de estudio, controlada por nivel académico, rendimiento y sexo.

Variables	Ayuda no autorizada	Falsificación n-robo	Plagio	Puntaje total deshonestidad
Emociones positivas	-0,213*	-0,148	-0,272**	-0,250**
Emociones negativas	0,375**	0,328**	0,233**	0,378**
Índice de emociones	-0,314**	-0,265**	-0,295**	-0,350**

Nota: *: diferencias significativas para $p < 0,05$; **: diferencias significativas para $p < 0,01$.

La frecuencia de deshonestidad académica, así como las diferentes formas en las que se manifiesta, fue elevada en comparación a la mayoría de los datos disponibles en la literatura. No obstante, los propios autores ya sugerían en trabajos previos que este problema podría tener tales proporciones en la institución analizada, especialmente cuando no se implementaban medidas para contrarrestarlo (Díaz-Arce et al., 2019a; Díaz Arce, 2015), lo que concuerda con otros informes a nivel internacional en educación secundaria, bachillerato o estudiantes de nuevo ingreso (Sureda-Negre et al., 2015; Kukolja Taradi et al., 2010). Asimismo, también en el entorno latinoamericano se registran proporciones de acciones deshonestas presentes en 9 de cada 10 alumnos, aunque a nivel universitario (Martínez et al., 2015; Martínez & Ramírez, 2018).

Otro dato interesante para tener en cuenta es que la frecuencia de estudiantes reincidentes en acciones deshonestas (quienes incurren dos o más veces en este problema), así como la diversidad de estas fueron también elevadas. Al respecto ya se tenían informes previos que sugieren la persistencia de los estudiantes a mantener estas prácticas de fraude, aun al pasar de un año a otro (Baran & Jonason, 2020) o al llegar a la vida profesional (Ayala-Gaytan & Quintanilla-Domínguez, 2014). De igual manera, también se tenían reportes de que la variedad en la que se manifiesta este problema puede ser significativa, dependiendo del centro educativo que se analice, las características propias de los estudiantes (sexo, edad, rendimiento académico, etc.) y docentes, el nivel educativo, entre otros (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2019; Rodríguez Molina & Useche Rodríguez, 2018; Reskala, 2022; Martínez et al., 2015; Sureda-Negre et al., 2015); sin embargo, en el caso de las frecuencias observadas para la ayuda no autorizada, el plagio académico, así como la falsificación, fueron relativamente superiores en la presente investigación.

Si bien la educación en línea es un fenómeno que iba captando adeptos antes de la pandemia, algunos autores sostienen que esta no permite el mismo rigor académico, pues se considera que es más propensa a que, entre otros elementos, los estudiantes incurran en faltas a la probidad académica (Peterson, 2019). Esto planteó un dilema importante durante el confinamiento por COVID 19 en el cual muchos centros educativos adaptaron en muy poco tiempo y, en algunos casos con muy pocos recursos, sus estrategias de enseñanza aprendizaje a una modalidad totalmente virtual u online (Zainal et al., 2022). De tal manera, tanto docentes como alumnos se encontraron frente a la necesidad de inmiscuirse en el uso masivo e indiscriminado de las tecnologías digitales, sin contar siquiera con una reglamentación adecuada o una alfabetización digital e informacional suficiente para ello. Tales aspectos ya habían sido señalados años atrás

por Sureda-Negre et al., (2015) como puntos críticos en los que se debía incidir para reducir posibles acciones fraudulentas en los planteles educativos. Es por eso que se podría afirmar que los datos del presente estudio concuerdan con estos supuestos, pues la frecuencia y los tipos de deshonestidad detectados fueron relativamente elevados en comparación con la mayoría de los reportes previos.

El otro resultado importante en este estudio se refiere a la frecuencia con la que los estudiantes percibieron sus emociones positivas y negativas durante el confinamiento por COVID 19. Así, aunque de forma general predominaron las emociones positivas respecto a las negativas, esto sólo fue evidente en el curso de 10o EGB, no así en los de bachillerato en los que el margen de error no permite definir si el índice de emociones es mayor de 1. Asimismo, los valores de este índice fueron menores a los reportados antes de la pandemia en los cursos de bachillerato de la misma institución, en los que sí hubo un predominio claro de las emociones positivas sobre las negativas (Díaz Arce et al., 2021). Estos datos apoyan la hipótesis de que durante este periodo tendieron a aumentar las emociones negativas respecto a antes de la pandemia, aunque es un elemento no concluyente puesto que el diseño del estudio es limitado en este aspecto (Chambilla Mamani et al., 2022; Vall-Roqué et al., 2021; Gómez-Becerra et al., 2020).

Por otro lado, la frecuencia con la que se perciben las emociones positivas y negativas, se correlacionan significativamente y de forma contraria con la frecuencia de actos deshonestos entre los estudiantes. Esta relación se mantiene de forma independiente al sexo, el nivel educativo y el rendimiento académico, factores que se reportan como posibles moduladores de esta asociación (Thomas, 2017; Díaz Arce et al., 2021). Aún más, cuando predominan las emociones positivas respecto a las negativas, menor fue la frecuencia con la que se manifestó cualquiera de los tipos de fraude analizados.

Si bien no se encontró un estudio con los mismos objetivos que el presente, los resultados son consistentes con los presentados en un trabajo previo desarrollado en la institución, aunque el mismo se enfocó sólo a los aspectos relacionados con el plagio académico con valores de correlaciones relativamente superiores (Díaz Arce et al., 2021). Además, son coherentes con las observaciones de (Tindall et al., 2021) quienes detectaron una correlación positiva débil entre el comportamiento plagiador con las emociones negativas en estudiantes universitarios, así como con la correlación negativa entre las emociones de logro y la frecuencia de deshonestidad académica mostrada por (Thomas, 2017).

Para explicar esta relación algunos autores utilizan la teoría del comportamiento planificado (*Theory of Planned Behaviour*, TPB), según la cual las actitudes unidas a las normas sociales percibidas hacia actos fraudulentos y el control que pueda ejercer el individuo sobre sus acciones, predicen las intenciones y el comportamiento deshonesto de los estudiantes (Moss et al., 2018; Curtis et al., 2018; Uzun & Kilis, 2020). En este caso se observó que las emociones negativas predicen actitudes más favorables hacia el plagio académico, aún al controlarse este efecto por el sexo y la edad de los estudiantes (Tindall & Curtis, 2020; Tindall et al., 2021; Fu & Tremayne, 2021). Asimismo, estas emociones también se asociaron con las normas sociales y el autocontrol percibido de los alumnos, al mismo tiempo que predicen las intenciones y el comportamiento plagiador (Tindall et al., 2021).

Contrariamente a lo anterior, otros estudios les dan más peso a las emociones positivas dentro de este modelo teórico, dejando un espacio para profundizar aún más en este tema. De esta forma, junto a la presencia de conductas deshonestas pasadas respecto, estas emociones predicen

directamente las intenciones futuras de incurrir nuevamente en este tipo de comportamiento. También se observó un efecto indirecto, mediado por las actitudes y las normas subjetivas de los estudiantes hacia acciones fraudulentas (Río et al., 2019). A pesar de esto, el modelo presentado por los autores no toma en cuenta otras posibles variables moduladoras como el sexo o el desempeño académico de los participantes. Asimismo, si bien las intenciones pueden predecir el comportamiento poco ético de los individuos, este último no siempre se presentará o concretará. Tal resultado, según la teoría criminológica, depende de la interrelación entre la oportunidad y la falta de autocontrol que presente el individuo ante la situación en particular (Tindall et al., 2021).

En la presente investigación no se evaluaron ninguno de los aspectos referentes a estas teorías, por lo que los resultados, si bien podrían explicarse desde los fundamentos de estas, solo quedarían a nivel de hipótesis para futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

El confinamiento por la COVID 19 impuso un reto grande a las instituciones educativas: llevar la educación tradicional y presencial al mundo virtual o en línea, con las dificultades propias de recursos y falta de formación profesional y estudiantil para ello. Es por ello que, en consecuencia, con lo previsto por estudios previos sobre este tipo de modalidad educativa, no sorprende la elevada frecuencia de acciones deshonestas observada en la muestra de estudio.

Por otro lado, se observó que este periodo pudo tener un impacto negativo sobre los estados emocionales de los estudiantes y de esta forma, facilitar la participación de los mismos en actos deshonestos de diversa índole. Asimismo, se presentan evidencias de que esta asociación se desarrolló independientemente del sexo, el nivel educativo y el rendimiento académico, perfilándose como un factor importante a tenerse en cuenta en los programas formativos de habilidades no curriculares que se desean lograr en la institución.

A pesar de ello, la muestra utilizada fue incidental, por lo que no podría darse un análisis del todo preciso sobre este tema en la institución, y tampoco deben extrapolarse a otras unidades o niveles educativos. Asimismo, como fue una situación *sui generis* y el periodo analizado relativamente corto, es difícil contrastar los resultados obtenidos o el diseño de investigaciones más complejas o que evalúen posibles relaciones causales. No obstante, el estudio de tipo correlacional desarrollado aporta un sustento empírico suficiente para plantear futuras investigaciones bajo la hipótesis de que las emociones pueden incidir directamente en las acciones deshonestas de los estudiantes.

Se sugiere la profundización en este tema desde estudios prospectivos o experimentales que ayuden a determinar en qué medida las emociones percibidas en años anteriores, así como otras variables de tipo cognitivo-afectivas, pueden predecir la incidencia de acciones deshonestas en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala-Gaytan, 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774400>
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *PLoS ONE*, 15(8), e0238141. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Berridge, K. C. (2018). Evolving concepts of emotion and motivation. *Frontiers in Psychology*, 9(1647), 1-20. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01647

Bylieva, D., Lobatyuk, V., & Nam, T. (2019, Abril). Academic Dishonesty in E-Learning System. *Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, IBIMA*, 7469-7481. <https://n9.cl/2ol8m>

Carrillo Guerrero, M. V., González Castillo, D. C., & Verdezoto, R. H. (2019). El plagio académico percibido por los estudiantes de la Modalidad a Distancia de la UIDE. *Espíritu Emprendedor TES*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.33970/eetes.v3.n1.2019.125>

Cevallos Torres, L., Guijarro Rodríguez, A., & López Domínguez Rivas, L. (2016). Factores que inciden en el mal uso de la información en trabajos de investigación científica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, VII(4), 57-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6663881>

Chambilla Mamani, H. Y., Coayla Maquera, L. L., Silvera Reynaga, H., & Astete López, E. J. (2022). Impacto del confinamiento por la COVID 19 en el estado emocional de los adolescentes. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 6(3), 2748-2767. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v6i3.2416

Correa Delgado, R. (2012). *REGLAMENTO GENERAL A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL* (Actualizado a 05 de enero del 2015, CODIFICACIÓN: Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa ed.) [Decreto Ejecutivo 1241]. Retrieved julio 15, 2021, from <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

Curtis, G. J., Cowcher, E., Greene, B. R., Rundle, K., Paull, M., & Davis, M. C. (2018). Self-Control, Injunctive Norms, and Descriptive Norms Predict Engagement in Plagiarism in a Theory of Planned Behavior Model. *Journal of Academic Ethics*, 16(3), 225-239. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9309-2>

Curtis, G. J., & Popal, R. (2011). An examination of factors related to plagiarism and a five-year follow-up of plagiarism at an Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 30-42. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v7i1.742>

Díaz Arce, D. (2015). El uso de Turnitin con retroalimentación mejora la probidad académica de estudiantes de bachillerato. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(51), 197-216. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14542676009>

Díaz Arce, D. (2016). Plagio académico en estudiantes de bachillerato ¿qué detecta TURNITIN? *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información*, (9), 1-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5648763>

Díaz-Arce, D., Brito-González, J., Nieto-Trelles, V., & Muñoz, W. (2019a). Efectos de la retroalimentación sobre la disminución del plagio académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Innova Educación*, 1(4), 468-489. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.005>

Díaz-Arce, D., Brito-González, J. L., Nieto-Trelles, V. A., & Muñoz-Arévalo, W. D. (2019b). Efectos de la capacitación y la retroalimentación sobre el plagio académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista ConCiencia EPG*, 42(2), 24-41. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.4-2.3>

Díaz Arce, D., Nieto Trelles, V., & Brito González, J. L. (2021). Emociones y plagio académico en estudiantes de Bachillerato. *Sinapsis*, 1(19), 1-14. <https://doi.org/10.37117/s.v1i19.521>

Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y la corrupción social. *Sinéctica*, (44), 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/161/154>

Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52(December), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>

Fu, K. W., & Tremayne, K. S. (2021). Self-efficacy and self-control mediate the relationship between negative emotions and attitudes toward plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09415-3>

Gómez-Becerra, I., Fluja, J. M., Sánchez-López, P., & Fernández-Torres, M. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 11-18. DOI: 10.21134/rpcna.2020.mon.2029

- Kukulja Taradi, S., Taradi, M., Knezevic, T., & Đogas, Z. (2010). Students come to medical schools prepared to cheat: a multi-campus investigation. *Journal of Medical Ethics*, 36(11), 666-670. DOI:10.1136/jme.2010.035410
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlying motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.1.4>
- Martínez, A., Borjas, M., & Andrade, J. J. (2015). El fraude académico universitario: el caso de una universidad privada en la ciudad de Barranquilla. *Zona Próxima*, julio-diciembre(23), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Martínez, L., & Ramírez, E. (2018). Fraude académico en universitarios en Colombia: ¿Qué tan crónica es la enfermedad? *Educação e Pesquisa*, 44(e157079), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201706157079>
- Medina Díaz, M. d. R., & Verdejo Carrión, A. L. (2016). *Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países de América Latina*. Presentación ofrecida en Virtual Educa 2016, San Juan Puerto Rico. Retrieved mayo 20, 2021, from <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1491-5cac.pdf>
- Medina-Díaz, M. D. R., & Verdejo-Carrión, A. L. (2019). Segunda encuesta de la deshonestidad académica estudiantil en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. *REDUCA. Revista de Educación de Puerto Rico*, 2(2), 1-36. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16550>
- Molina, F., Velásquez, J. D., Ríos, S., Calfucoy, P. A., & Cociña, M. (2011). El fenómeno del plagio en documentos digitales: un análisis de la situación actual en el sistema educacional chileno. *Revista Ingeniería de Sistemas*, XXV (Septiembre), 5-28. <http://www.dii.uchile.cl/~ris/RISXXV/plagio.pdf>
- Moss, S. A., White, B., & Lee, J. (2018). A systematic review into the psychological causes and correlates of plagiarism. *Ethics & Behavior*, 28(4), 261-283. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1341837>
- Pardo, A., & Rodríguez-Casals, C. (2019). Fraude académico en la Universidad: Análisis de un caso real, el conflicto y su resolución. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(40), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.2829>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ Psychol Rev*, 18, 315-348. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Peterson, J. (2019). An Analysis of Academic dishonesty in online classes. *Mid-Western Educational Researcher*, 31(1), 24-36. <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v31/issue1/V31n1-Peterson-FEATURE-ARTICLE.pdf>
- Reskala, F. (2022). Deshonestidad Académica: Gravedad percibida y Desarrollo de la Escala de Deshonestidad Académica en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13(1), 4-30. DOI: 10.29059/rpcc.20220501-139
- Río, A., Durán, M., Ferraces, M. J., & Rodríguez, M. (2019). Variables clave para una intervención eficaz en deshonestidad académica. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 356-366. DOI: 10.22235/cp.v13i2.1892
- Rodríguez Molina, D., & Useche Rodríguez, L. (2018). El fraude académico: una emergencia de la ética universitaria. In *La armonía entre la teoría y la práctica: Formación docente* (Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. ed., pp. 165-187). Cecilia Correa de Molina; Daniella Rodríguez Molina; Dany Gallego Quiceno; Ricardo Simancas Trujillo (Compiladores). <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3756/LaArmoniaEntreLasTeoriaylaPractica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sañudo, M., & Palifka, B. J. (2018). Corrupción académica y su influencia en la democracia. *Veritas*, (41), 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732018000300021>
- Sartika, M., Yulmiati, Y., & Suharni, S. (2021). Students' academic dishonesty in doing the tasks during online learning at vocational school. *Journal of Asian Studies: Culture, Language, Art and Communications*, 2(2), 107-114. <https://journal.haqipub.com/index.php/jas/article/view/36>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., & Oliver-Trobat, M. F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, XXII(44), 103-111. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-11>

- Thomas, D. (2017). Academic dishonesty and achievement emotions among international students in Thailand. *International Forum*, 20(2), 5-21. <https://journals.aiias.edu/info/article/view/61>
- Tindall, I. K., & Curtis, G. J. (2020). Negative emotionality predicts attitudes toward plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 18, 89-102. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09343-3>
- Tindall, I. K., Fu, K. W., Tremayne, K., & Curtis, G. J. (2021). Can negative emotions increase students' plagiarism and cheating? *International Journal for Educational Integrity*, 17(25), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00093-7>
- Torres-Díaz, J. C., Duart, J. M., & Hinojosa-Becerra, M. (2018). Plagio, uso de Internet y éxito académico en la Universidad. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 106-112. DOI: 10.7821/naer.2018.7.324
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8(1454), 1-22. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01454
- Uzun, A. M., & Kilis, S. (2020). Investigating antecedents of plagiarism using extended theory of planned behavior. *Computers & Education*, 144, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103700>
- Vaamonde, J. D., & Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII(3-4), 7-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>
- Vall-Roqué, H., Andrés, A., & Saldaña, C. (2021). El impacto de la pandemia por COVID-19 y del confinamiento en las alteraciones alimentarias y el malestar emocional en adolescentes y jóvenes de España. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(2), 345-364. <https://doi.org/10.51668/bp.8321208s>
- Villacreses Cantos, J. (2021). Percepción del plagio académico en estudiantes y docentes universitarios. *RES NON VERBA*, 11(1), 151-169. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v11i1.442>
- Zainal, A., Herliani, R., Nurhayani, U., & Harahap, K. (2022, January). Academic dishonesty and e-learning dilemma: conceptual insight and implication for accounting educators. *2nd International Conference of Strategic Issues on Economics, Business and Education (ICoSIEBE 2021)*, pp.336-339. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220104.051>