
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 27 Número 40

15 de abril 2019

ISSN 1068-2341

Fraude Académico en la Universidad: Análisis de un Caso Real, el Conflicto y su Resolución

Alfonso Pardo



Carlos Rodríguez-Casals

Universidad de Zaragoza

España

Citación: 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). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.2829>

Resumen: Este trabajo presenta un caso real de fraude académico planteado al tutor de un curso universitario y al director del Grado para su resolución. El conflicto surge cuando un grupo de alumnos accede al contenido de varios exámenes cuatrimestrales antes de su realización y obtiene de forma fraudulenta calificaciones más altas de lo habitual. Al poder verse afectadas sus calificaciones, el resto de compañeros sufre un perjuicio que no quieren permitir, pero no están dispuestos a delatar a los infractores. El caso planteaba varios problemas, además del propio fraude cometido: el deterioro de las relaciones del grupo clase, tanto entre el alumnado como con el profesorado, la inexistencia de pruebas objetivas del fraude que respaldasen la denuncia de los estudiantes, la amenaza de hacerlo público si no se daba una solución, con el consiguiente desprestigio para las entidades educativas implicadas, y que la aplicación del reglamento de régimen interno podía llegar a suponer a los culpables el abandono de los estudios de Grado. Se buscó y logró una solución consensuada entre todos los implicados, a través de la mediación, que reestableciera la buena convivencia en el aula y permitiera la continuación de infractores en los estudios, una vez reconocida la falta y aceptada la sanción impuesta.

Palabras clave: Fraude académico; enseñanza universitaria; conflicto; convivencia en el aula; mediación

Academic fraud at the university: An analysis of an actual case, the conflict and its resolution

Abstract: This study analyzes a real case of academic fraud in a university sent from a tutor of a course to the director of the degree for its resolution. The conflict started when a group of students accessed the content of several quarterly exams before taking the tests, and dishonestly received grades higher than usual. As the whole group's grades averages were affected, the rest of their classmates suffered academic damage. While they did not want to consent to this damage, they were not willing to give away the offenders. The incident had several concomitant problems, in addition to the academic fraud itself: the deterioration of class group relationships, both among students and among students and teachers; the lack of objective evidence of fraud to support the students' complaint; the threat of going public if an appropriate solution was not reached, along with the subsequent loss of prestige for the educational institutions involved in this incident; and the possibility that compliance with regulations could lead to the culprits' expulsion from their degree program and the academic institution. Through mediation, a consensual solution was sought and achieved among all parties involved. This solution reestablished good classroom coexistence and allowed the offenders to continue their academic degrees once they admitted their fault and accepted the imposed sanctions.

Key-words: Academic fraud; university education; conflict; coexistence in the classroom; conflict mediation

Fraude acadêmica na universidade: Análise de um caso real, o conflito e sua resolução

Resumo: Este artigo apresenta um caso real de fraude acadêmica levantada ao tutor e o diretor do Curso universitário para sua resolução. O conflito surge quando um grupo de alunos acessa o conteúdo de vários exames trimestrais antes de ser feito e recebe, de maneira fraudulenta, notas mais altas do que o normal. Quando suas qualificações podem ser afetadas, o restante de seus colegas sofre um dano que eles não querem permitir, mas não estão dispostos a informar os infratores. O caso levantou uma série de problemas, além de si fraude cometida: a deterioração das relações de grupo de classe, tanto entre os alunos e com os professores, a ausência de evidência objetiva de fraude respaldada na reclamação dos estudantes, a ameaça de ir a público se não fosse dada uma solução, com a conseqüente perda de prestígio para as entidades educacionais envolvidas, e que a aplicação da regulamentação do regime interno poderia levar os culpados a abandonar os estudos de graduação. Ele buscou e alcançou uma solução consensual entre todos os envolvidos, através da mediação, que restabeleceu a boa convivência em sala de aula e permitiu a continuação dos infratores em estudos, uma vez reconhecido e aceita falta a sanção imposta.

Palavras-chave: Fraude acadêmica; educação universitária; conflito; convivência em sala de aula; mediação

Introducción

El sistema educativo basa su eficacia, entre otros aspectos, en la evaluación. Ésta, lejos de entenderse como una medición de los productos y realizaciones escolares, constituye hoy uno de los pilares del sistema mismo (González Halcones & Pérez González, 2004).

La evaluación es una determinación sistemática del mérito, valor y trascendencia de un individuo, utilizando criterios que se rigen por un conjunto de normas (Muraskin, 1993). Puede ayudar a una organización, programa o proyecto a evaluar cualquier objetivo o propuesta realizable, en la toma de decisiones; para determinar el grado de consecución o el valor en la finalidad, los objetivos y resultados de cualquier acción. El propósito principal de la evaluación, además, es permitir la reflexión y ayudar en la identificación de los cambios futuros (ICAP, 2010).

El método de evaluación más común sigue siendo el examen, que como señala Foucault (1993) “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (p. 63). Por ello, el miedo a los exámenes no es irracional ya que su resultado determina gran parte del futuro de la persona. El estrés ante los exámenes es una serie de reacciones emocionales negativas que algunos alumnos sienten y constituye un grave problema, no sólo por el elevado número que lo padecen, sino también porque afecta negativamente a su rendimiento (Álvarez Hernández et al., 2011).

Según estudios de psicólogos en algunas universidades, los estudiantes suelen padecer un cuadro de estrés coincidente con las épocas de exámenes (Bauseda, 1995). Para Ángeles Castellano, del Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), el terror se manifiesta como pensamientos destructivos, ya que el estudiante se convence de su incapacidad para aprobar, generando ansiedad y baja autoestima. Además, emociones como el miedo, la ansiedad, la tristeza y la irritabilidad, hacen que todos los esfuerzos sean vanos. Así, la sensación de fracaso e inseguridad es tan grande, que los estudiantes pueden evitar estudiar o incluso presentarse a las pruebas, aun habiendo estudiado, porque están convencidos de que suspenderán. Con todo, la Dra. Castellano apunta que los jóvenes afectados, paradójicamente, no son malos estudiantes sino demasiado perfeccionistas (Universa, 2015).

Quizá ese perfeccionismo, junto con la presión y su propia exigencia por obtener buenas calificaciones puedan ser detonantes para que, si se presenta la oportunidad, alumnos que en circunstancias normales no se lo plantearían, quebranten su honestidad académica¹ y acaben cometiendo fraude en un examen. No es cierto, por tanto, que sólo los estudiantes que están en peligro académico o quienes obtienen de forma regular bajas calificaciones son los únicos que comenten fraude académico. Lo cierto es que también los estudiantes ejemplares lo hacen (Smith, 2000).

El fraude académico es muy frecuente tanto en el ámbito universitario como en la enseñanza secundaria a escala internacional (Sweeney, Despota & Lindner, 2013) y ha ido en aumento en las últimas décadas también en España (Pozo, 2014). Así, Comas et al. (2011) indagan sobre las principales prácticas académicas deshonestas realizadas por el alumnado universitario español, y su frecuencia. Identifican 21 acciones académicamente deshonestas, que clasifican en 3 categorías: la primera incluye 7 relacionadas con el desarrollo de los exámenes, la segunda recoge 12 vinculadas a la elaboración y presentación de trabajos académicos, y, finalmente, la tercera 2 asociadas a conductas deshonestas hacia los compañeros. En la primera categoría se contempla la apropiación fraudulenta del contenido de un examen antes de su realización; sin embargo, en la tercera no se considera el perjuicio que la obtención de unas calificaciones más altas de forma fraudulenta produce sobre los compañeros de los infractores. Estos dos aspectos caracterizan el caso que se presenta en este estudio.

El Fraude Académico en el Mundo: Estadísticas y Algunos Casos Relevantes

Trabajos como el de Sweeney, Despota y Lindner (2013) muestran lo extendida y variada que es la práctica del fraude académico en todas las etapas educativas tanto en países emergentes de Asia, Oceanía, Sudamérica o África como en Europa y Norteamérica.

En Estados Unidos –líder en el estudio de estas malas praxis (Franklyn-Stokes y Newstead, 1995)- las encuestas entre poblaciones estudiantiles confirman un aumento del fraude académico. Mientras en 1941 un 20% de los estudiantes de grado universitario reconocía haber realizado alguna práctica fraudulenta en su etapa escolar (Brown & Emmett, 2001; Davis et al.,

¹ Comas et al. (2011) la entienden como: “la adopción y adecuación de los valores fundamentales que deben regir toda actividad académica, siendo éstos: honestidad, confianza, responsabilidad, respeto y justicia o equidad” (p. 208).

1992), en la actualidad dicha cifra oscila entre el 75 % y el 98 % (Jaffe, 2015; Turrens et al., 2002). Davis et al. (1992) concluían que, aunque el 90% de los estudiantes declaran que es un error cometer fraude académico, el 76 % de los encuestados reconoce haberlo cometido en algún momento.

En un estudio del Josephson Institute of Ethics realizado a 20.000 estudiantes de enseñanza media y bachillerato, el 64 % de estudiantes de enseñanza secundaria admitía haber cometido fraude académico en 1996, mientras que en 1998 dicha cifra ascendió hasta el 70 % (Jaffe, 2015), coincidiendo con la progresiva implantación de Internet en el sistema educativo estadounidense (Accredited Schools Online, 2016). El incremento de las malas prácticas en el ámbito universitario norteamericano quedó patente en 2012, cuando la Universidad de Harvard se enfrentó al mayor escándalo de fraude académico de su historia. La entidad investigó a 125 alumnos que supuestamente habían cometido fraude académico en un “home-test”, un examen individual que se realiza desde casa —algo común en las universidades norteamericanas— de una asignatura con 279 estudiantes matriculados. El profesor, Mathew Platt, advirtió por escrito que los alumnos no podían realizarlo conjuntamente. Pese a ello, el facultativo comprobó que en 125 de los textos existían numerosas coincidencias en las contestaciones y abrió una investigación. Algunos alumnos implicados, que se graduaban esa primavera, se enfrentaban a una suspensión de un año, que retrasaría su graduación en más de un curso académico (Saiz, 2012).

En Asia, el problema del fraude académico alcanza proporciones descomunales, especialmente en las naciones emergentes y superpobladas donde los nuevos sistemas productivos están incrementando la competitividad entre los estudiantes. En China, el fraude en los exámenes oficiales ya es delito. La reforma del Código Penal chino incluye la pena de cárcel para estudiantes según esta lógica: no se puede esperar ética en el trabajo de quien lo ha conseguido con trampas. Así, los estudiantes chinos que copien en exámenes tendrán antecedentes de por vida en su expediente académico, y sufrirán multas y penas de cárcel de entre tres y siete años (Foncillas, 2015). En 2015 fueron detenidas en India unas 300 personas, entre estudiantes y familiares, en el estado Bihar por haber copiado o ayudado a copiar masivamente en los exámenes de matriculación o grado diez, para alumnos de entre 15 y 16 años, que dan acceso al siguiente nivel de educación secundaria, aunque las autoridades policiales calcularon que entre 400.000-500.000 personas estuvieron ayudando a copiar a cerca de 14.000 estudiantes en dichas pruebas (Efe, 2015).

Prevalencia y Medidas de Control del Fraude Académico en España

Aunque el fraude académico es ampliamente reconocido por los docentes, en España no hay estadísticas oficiales ni para la enseñanza secundaria ni para la universidad (cf., MECD, 2016) y ha recibido escasa atención legislativa e institucional (García Pérez & Manchado, 2008). Por ello, en nuestro país resulta complicado cuantificar la prevalencia del problema. Sureda-Negre et al. (2016) consideran fundamental “poner sobre la mesa de discusión y de diálogo la necesidad de incorporar, de manera clara y decidida, la dimensión ético-moral en los procesos educativos e institucionales. Y hacerlo no sólo en los niveles superiores del sistema educativo— las universidades—, sino que se debe incorporar definitivamente esta perspectiva desde los primeros años de formación como una suerte de eje vertebral de todos los contenidos y competencias trabajados en el hecho educativo” (p. 43).

Tampoco existe una normativa general sobre las acciones disciplinarias para los estudiantes que copian durante los exámenes o que comenten otros tipos de fraude académico (v. g., plagio). Así, el Real Decreto 1791/2010 que aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, señala entre sus deberes en el Artículo 13.2 “d) Abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, en los trabajos que se realicen o en documentos oficiales de la universidad” (Ministerio de Educación, 2010, p. 109360), pero no recoge medidas sancionadoras para los casos de fraude académico que puedan

cometer los estudiantes. Así, el único reglamento aplicable es el Decreto de 8 de septiembre de 1954, por el que se aprueba el reglamento de disciplina académica, que en el Artículo 5º indica que “la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación de documentos”, entre las faltas graves de los escolares. En el Artículo 6º se indican las sanciones aplicables a las faltas graves, menos graves y leves.

Sobre la aplicación del Decreto de 1954 en la actualidad y la necesidad de una nueva regulación de la disciplina académica pueden consultarse los trabajos de Pemán (1994), Chinchilla (1989) y Sureda-Negre et al. (2016). Sin embargo, en este Decreto no aparece recogido el concepto de fraude académico, o bien, una enumeración de comportamientos que puedan considerarse como tal *sensu stricto*. En su lugar, se indica que cada universidad tiene autonomía para establecer un Reglamento de Disciplina Académica propio, a propuesta del Consejo de Universidades (García Pérez & Manchado, 2008).

En la práctica, los propios centros han tenido que regular internamente la sanción de esta práctica. En la mayoría de las universidades españolas la copia en un examen se sanciona con el suspenso en dicha convocatoria, aunque la última palabra suele tenerla el profesor (Pozo, 2014; Universa, 2014).

Sureda-Negre et al. (2016) apuntan a la disparidad, la laxitud y la escasa transparencia al establecer sanciones, junto a la falta de actualización y sintonía con la implantación del modelo que emana del Plan Bolonia y con los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje resultantes de la incorporación de las TIC como coadyuvantes del problema.

En otros casos, como en la Universidad de Sevilla (US), los profesores no pueden retirar el ejercicio, expulsar del aula y suspender a los alumnos que sean descubiertos copiando en un examen. Han de dejar que terminen la prueba e informar por escrito del caso a una comisión compuesta por tres profesores y tres estudiantes, que decidirá si el alumno ha copiado. La Universidad lo justifica como una medida garantista, para evitar la arbitrariedad del profesorado, pues no se debe sancionar en base a una presunción, tal y como se recoge en la Normativa Reguladora de la Evaluación y Calificación de las Asignaturas, aprobada por el Consejo de Gobierno de la US el 29/09/2009 (Torres, 2010). No obstante, el 25 de enero 2010 el claustro de la Universidad acordó derogar el artículo 20 del citado reglamento.

En junio de 2011, 30 alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza (UZ) fueron suspendidos en Derecho Civil IV, asignatura de 4º curso con 500 alumnos matriculados, tras descubrirse que habían copiado durante el examen. Hasta el curso 2010-11, los docentes de la UZ carecían de un protocolo para estas situaciones y cada centro aplicaba como podía el régimen disciplinario general. En 2011 la UZ implantó un reglamento que permite que los alumnos que sean sorprendidos copiando sean expulsados del examen, suspendiendo la convocatoria (Heraldo de Aragón, 2011).

El 2 de agosto de 2016 la prensa se hacía eco de que alumnos de la Universidad de Barcelona (UB) habían pirateado el ordenador de un profesor y robado un examen que habían vendido. El caso fue denunciado a la policía por la UB. Los Mossos d'Esquadra identificaron a cuatro alumnos como supuestos autores del robo y venta del examen, y han sido acusados judicialmente de un delito de descubrimiento y revelación de secretos. La Decana de la Facultad en la que sucedieron los hechos decidió que todos los alumnos repitieran el examen en septiembre (Congostrina & Mouzo, 2016; Europa Press, 2016; La Vanguardia, 2016).

Algunas universidades españolas han comenzado a desarrollar sus propias normativas a este respecto, y solicitan a los estudiantes al ingresar a la institución la firma de una declaración de honestidad académica donde se comprometen a no copiar (Universa, 2014), tal como se realiza en muchas universidades anglosajonas, donde los estudiantes de grado deben escribir y firmar de su puño y letra una declaración jurada en cada examen que realizan (v. g., Princeton University, 2006):

“I pledge my honor that I have not violated the honor code during this examination.”

Otras instituciones de educación superior estadounidenses, como el Massachusetts Institute of Technology (MIT) tienen un código de honor académico incluso para sus cursos y programas a distancia².

La variedad casuística en el tratamiento del fraude académico en las universidades españolas es un reflejo de la complejidad del problema y de la falta de reglamentación. Por una parte, la amplia diversidad de fraudes académicos hace que su sistematización sea compleja o incluso inabarcable; por otra, el vacío reglamentario se debe a que el problema se ha ignorado de forma sistemática en las diferentes leyes educativas españolas y, con frecuencia, ocultado por las propias instituciones académicas, al ser considerada una práctica vergonzante para la propia institución.

En los institutos de educación secundaria la situación es similar. De hecho, que el fraude académico sea frecuente en la universidad es debido, en parte, a que estas prácticas ya son habituales y un modelo de conducta adquirido en los niveles educativos anteriores, fundamentalmente en la enseñanza secundaria, donde tampoco están claramente reguladas. Ceballos et al. (2012) ponen de manifiesto que la imposición de normas, las conductas disruptivas y el fraude académico, en este orden, constituyen los tres conflictos del sistema escolar que los estudiantes consideran más habituales.

De esta ausencia de un reglamento único resulta que cada centro de enseñanza secundaria aplica diferentes medidas según el criterio del consejo escolar o de la dirección. Citaremos el IES AURINGIS de Jaén como muestra de un centro educativo que ha desarrollado y aplicado un “Protocolo sobre actuaciones por copiar en controles y exámenes”. En el punto 4º de dicho documento se describen las Acciones Correctivas (cf., IES Auringis, 2016).

Objetivo

A la vista de la magnitud e interés del problema del fraude académico en todos los niveles de enseñanza, este trabajo pretende describir y discutir un caso real de fraude académico ocurrido en el ámbito universitario, con el propósito de romper la tendencia de ocultar esta mala praxis y mostrar cómo la mediación entre las partes implicadas puede suponer una vía de resolución eficaz de conflictos de esta naturaleza.

Metodología

Se ha optado por una metodología descriptiva y analítica desde una óptica cualitativa, presentando un caso real de fraude académico. Partiendo de la descripción de los hechos acontecidos, se identifican distintos escenarios en función de su gravedad y las medidas correctivas y sancionadoras que pueden tomarse. Posteriormente, se analiza el problema concreto y los diversos conflictos planteados: el fraude académico per se, de convivencia e institucionales. Finalmente se muestran las consecuencias de la aplicación de las medidas llevadas a cabo para la resolución del conflicto. En este trabajo, se han obviado los datos y nombres de instituciones y personas para preservar su intimidad.

Descripción del Caso

El conflicto se planteó en el curso académico 2003-4, cuando un grupo de estudiantes de 3^{er} curso de grado universitario obtuvo de manera fraudulenta de la intranet del centro académico una serie de exámenes de las asignaturas del primer cuatrimestre. Hasta ese momento, el grupo-clase estaba cohesionado y existía una buena convivencia. No había alumnos que destacasen especialmente por un desempeño y rendimiento académico inferior a la media de la

² <https://mitprofessionalx.mit.edu/honor>

clase y, en general, todos habían ido superando los cursos sin que se hubiesen quedado alumnos definitivamente descolgados de su promoción.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta es el siguiente: aunque los estudios se realizaban en la sede española, y los alumnos eran todos españoles, la institución universitaria que expedía las titulaciones era británica³. Así, el Reglamento de Régimen Interno (RRI) de dicha universidad era absolutamente claro frente a la comisión de un fraude académico de estas características, estableciendo que la copia en un examen suponía el suspenso en la convocatoria; si bien en el caso de que el fraude fuese detectado durante el desarrollo del examen, el alumno implicado podría terminarlo.

Los posibles casos de fraude se trataban en la junta de evaluación, que el claustro de profesores celebraba conjuntamente con el panel de examinadores externos y de representantes de la universidad británica de la que dependía la titulación. En ella, el profesor debía presentar las pruebas que demostrasen la comisión de fraude académico. Así, si se había copiado de otro alumno, tenía que evidenciar los hechos señalando aquellas partes que se habían copiado. Si había utilizado otros medios, como papeles escritos no permitidos, estas evidencias se presentaban grapadas al examen del alumno infractor.

En esta ocasión, el fraude académico cometido podía verse agravado por la manera en que habían sido obtenidos los exámenes. De acuerdo al convenio firmado con la universidad británica, todos los exámenes tenían que enviarse, previamente traducidos al inglés, a los examinadores externos con varios meses de antelación a su realización para que fueran validados. La sustracción de los exámenes suponía que, en algún momento, se había roto la cadena de custodia. A priori se planteaban dos escenarios de igual gravedad: que un trabajador de la institución lo hubiera facilitado o que los estudiantes hubieran *hackeado* la red del Centro. Ambas situaciones podían suponer una falta muy grave, que conllevaría la expulsión definitiva de los infractores. En el caso del trabajador, su despido y en el de los alumnos no poder concluir sus estudios ni obtener su titulación en esa universidad, además de dejar huella en su expediente académico.

Planteamiento del Problema

Tras la realización de los exámenes cuatrimestrales, una alumna (en representación de varios alumnos) informó al tutor del curso y al director de los estudios de que tenía conocimiento preciso de que un grupo de compañeros había tenido acceso a los exámenes de varias asignaturas con anterioridad a su realización, cometiendo fraude académico al prepararse las respuestas de dichos exámenes. Según la alumna, ese hecho era conocido por todo el grupo-clase, lo que había generado un enorme malestar por varios motivos:

- El rechazo de tales prácticas puesto que algunos alumnos rehusaron el ofrecimiento de participar en el fraude.
- Las calificaciones obtenidas por los infractores en aquellas asignaturas de las que disponían los exámenes, suponía una alteración de las notas medias y un perjuicio a quienes habían conseguido las suyas legítimamente.
- El que no pudieran acceder a los exámenes sustraídos otros estudiantes que sí estaban dispuestos a cometer el fraude.

Aunque sabían quiénes eran algunos de los implicados, no estaban dispuestos a delatarlos, pero advirtieron que si el conflicto no se resolvía de forma satisfactoria antes de la publicación definitiva de actas, los perjudicados presentarían en dirección un escrito denunciando el asunto y

³ Esta institución auditaba los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación velando por su calidad siguiendo los estándares de la *Quality Assurance Agency for Higher Education* (Qaa.ac.uk, 2016).

solicitando la máxima severidad en la aplicación de las medidas disciplinarias, contemplando la posibilidad de hacerlo público en medios de comunicación.

Por otra parte, ni el tutor ni la dirección del centro tenían indicio alguno de que se hubiera cometido fraude académico, más allá de la declaración de la alumna. No obstante, quedaba claro que dada la gravedad de la acusación (fuera cierta o no) el asunto debía ser objeto de investigación y requería una respuesta rápida al conflicto surgido, tanto desde el punto de vista académico como institucional (se había evidenciado la vulnerabilidad de la red del centro y de la cadena de custodia de los exámenes). Por otra parte, que los medios de comunicación se pudieran hacer eco del problema hubiera supuesto un evidente perjuicio a las dos entidades educativas, dañando su imagen.

A la vista de todo ello, había que obrar con premura ya que sólo se disponía de diez días para encontrar a los implicados e identificar el medio por el que habían obtenido los exámenes. Además, era preciso revisar los protocolos de seguridad y custodia para detectar fallos y evitar que se pudiera volver a producir, analizar rigurosamente el RRI para establecer las posibles faltas y sanciones aplicables, contactar con los representantes de la universidad británica para conocer su postura ante los sucesos acontecidos y establecer una estrategia de actuación con todo el alumnado. Los alumnos infractores debían reconocer los hechos y aceptar tanto su responsabilidad como la sanción impuesta. Los que no tuvieron ocasión de cometer el fraude pero estaban dispuestos a hacerlo debían quedar disuadidos de tratar de cometer en el futuro una práctica de esta naturaleza. Y los alumnos honestos tenían que quedar satisfechos con las medidas tomadas. Asimismo, había que intentar reestablecer la buena convivencia en el aula, tanto entre alumnos como de estos con los profesores.

Resolución del Conflicto

Una vez se tuvo conocimiento del presunto fraude académico, del problema de convivencia generado y de las implicaciones que podía tener para las instituciones educativas, se consideró que la solución debía cumplir las siguientes premisas:

- Contar con la aprobación del claustro de profesores y la aquiescencia de los representantes de la universidad británica.
- Suponer el reconocimiento de la falta cometida por los infractores y la asunción de sus consecuencias.
- Servir para que tomaran conciencia de los perjuicios que infringían al resto de compañeros con estas malas prácticas y de disuasión a repetirlas en el futuro.
- Reestablecer el clima de convivencia entre los alumnos y la confianza mutua con profesorado.
- Garantizar la eficacia de la cadena de custodia de los exámenes y mejorar los protocolos de seguridad.
- Evitar, en la medida de lo posible, que la imagen de ambas instituciones resultara dañada.

Para ello, los distintos agentes académicos implicados mantuvieron reuniones y sesiones informativas, con el fin de comunicar a todas las partes las averiguaciones y avances que fuese habiendo, resolver el asunto antes de la celebración de junta de evaluación programada con los examinadores externos y los responsables de la universidad británica e intentar evitar cualquier represalia por parte del profesorado.

Dada la falta de pruebas objetivas de la comisión de dicho fraude, más allá de las declaraciones realizadas por la alumna mencionada, cabía la posibilidad de que los alumnos infractores no reconocieran la falta. Esta situación hubiera conllevado la anulación de todos los exámenes y su repetición, una solución que hubiese perjudicado a los alumnos honestos. Esto podía deteriorar aún más las relaciones dentro del grupo clase y minar la confianza en el claustro de profesores. Por estos motivos se propuso la mediación como la vía más idónea para la resolución del conflicto.

Lo prioritario era localizar a los culpables. Los alumnos denunciadores dejaron muy claro que no iban a señalar a los infractores, porque no tenían certeza de todos los implicados y no querían acusar falsamente a nadie. Se limitaron a poner en conocimiento los hechos para que los responsables académicos tomaran las medidas que consideraran pertinentes.

El tutor tenía un buen conocimiento del grupo, y podía a priori, suponer quién o quiénes podían haber tomado parte en el fraude, por carácter y por actitud, pero para una cuestión así, hay que tener no solo la predisposición, sino que hay que contar con la oportunidad.

Para contrastar esta intuición con datos objetivos, se revisaron los expedientes académicos de todos los alumnos intentando detectar anomalías en su rendimiento, identificando aquellos que habían obtenido resultados significativamente mejores respecto a los de cursos precedentes. Aunque pudiera resultar una aproximación un tanto especulativa, permitió una primera valoración de quienes podían haber estado implicados.

Una vez que acotado el grupo, se decidió contactar con uno de esos estudiantes. Era un par de años mayor que el resto y se movía bien entre los distintos grupos de la clase. En el primer contacto con el alumno, había que ser sumamente prudente para que no se sintiese acusado o presionado. Para ganar su confianza, se le comunicó que se acudía a él porque se le consideraba la persona más madura de la clase y que se necesitaba su ayuda para resolver un suceso que podía acarrear consecuencias muy graves. Se le informó de que la dirección de los estudios era conocedora del fraude cometido en algunos exámenes del cuatrimestre, que si este asunto era tratado en la junta de evaluación se crearía una comisión de investigación, y que los hechos eran de tal gravedad que podía incluso suponer la expulsión definitiva de los implicados sin opción a obtener el título universitario. Como él se llevaba bien con todos sus compañeros y podía haber oído algo al respecto, se le solicitó que contactase con quienes, a su juicio, pudieran estar involucrados y que les transmitiese la necesidad de hablar con los que habían participado en el fraude. El tutor se ofrecía como mediador para encontrar una solución adecuada al problema que satisficiera a todas las partes (alumnos, claustro de profesores y las dos instituciones educativas).

Posteriormente, el alumno informó que los implicados estaban dispuestos a reunirse si les aseguraba que ninguno tendría problemas para poder terminar sus estudios y obtener su titulación. Dado que no había pruebas objetivas del fraude y que la única falta punible era la copia en un examen, se atendió a su demanda.

El resultado fue la celebración de una reunión de carácter informal en un lugar fuera del recinto universitario a la que acudieron todos los implicados, incluido el alumno contactado.

Una vez que los alumnos presentes en la reunión reconocieron la comisión del fraude académico, a la pregunta de cuál sería a su juicio una medida disciplinaria justa, respondieron que entendían que se les suspendieran las asignaturas en las que habían cometido fraude y que deberían recuperarlas en la convocatoria de septiembre, aunque mostraron temor a que los profesores implicados se lo tomaran como algo personal y les pusiesen exámenes especialmente difíciles y revanchistas. Se les aseguró que eso no sucedería, ya que los exámenes tenían que ser válidos por la universidad británica.

Reconocieron no haber ofrecido los exámenes a todos sus compañeros por dos motivos: en algunos casos por antipatías personales, y en otros porque sabían que determinadas personas serían codiciosas y, en lugar de fallar algunas respuestas para camuflar el engaño, tratarían de sacar las calificaciones más altas. Esto motivó malestar en el grupo y terminó destapando el fraude. Además, confirmaron que hubo compañeros que rehusaron participar.

Un aspecto crucial era saber cómo habían tenido acceso a los exámenes, ya que esto suponía un fallo en las medidas y protocolos de seguridad que había que corregir. Los alumnos señalaron que, navegando por la red del centro, encontraron de manera fortuita unas carpetas sin ningún tipo de protección que contenían algunos de sus exámenes. Se comprobó la veracidad de esta información y se concluyó que había sido un error de la administración.

Los representantes de la universidad británica, más que transmitir el mensaje de dureza y firmeza, estaban más interesados en que se pudiera encontrar una solución que satisficiera al claustro, supusiera un aprendizaje para los alumnos y garantizara que se iban a poner más medios para evitar el problema en el futuro.

El claustro de profesores resolvió que los acuerdos llegados, tanto en el proceso de mediación con los infractores como con la seguridad de los exámenes, eran satisfactorios. Suponía la aceptación por parte de los alumnos de la sanción que contemplaba el RRI para la copia en exámenes, asumían su responsabilidad, comprometiéndose a no volver a intentar realizar algo así en el futuro. Asimismo, consideró que tenían carácter disuasorio para el resto del alumnado. Por otra parte, los nuevos protocolos y medidas preventivas propuestos garantizaban a priori la seguridad de las pruebas de evaluación.

La solución adoptada también satisfizo al resto de implicados, tanto a los alumnos honestos que habían destapado el asunto, porque las medias académicas del grupo-clase ya no estarían falseadas, como a las instituciones educativas, al resolver a través de la mediación un asunto que hubiera podido dañar su imagen.

Análisis y Discusión

Ante la ausencia de una normativa actual de ámbito europeo o nacional para prevenir y tratar el fraude académico, resulta fundamental analizar y contrastar como se han enfrentado a este problema otras instituciones en casos concretos, dada la enorme variabilidad en su casuística. Se han de buscar experiencias similares y analizar las soluciones adoptadas. Además, es conveniente identificar la normativa y reglamentación disponible en otras instituciones educativas, en relación al régimen sancionador, y comprobar la existencia de mecanismos preventivos y de detección de estas malas prácticas que puedan servir de modelo para introducir mejoras en el sistema.

En la literatura se encuentran multitud de diagnósticos sobre el estado actual del fraude académico en las universidades (caracterizando y cuantificando su tipología) y un menor número estudios sobre las diferentes normativas y regulaciones propias de los centros educativos⁴. Pero no se encuentran propuestas para el desarrollo de un marco regulador y sancionador de ámbito estatal o incluso europeo, que afecte a todo el EEES. También se echan en falta descripciones y estudios de experiencias que analicen la resolución de conflictos reales generados por estas prácticas deshonestas y la puesta en valor de las soluciones aportadas, que pueden resultar muy útiles tanto para el desarrollo de futuros marcos reguladores, como para la resolución de futuros casos.

De ahí el interés del caso descrito en este trabajo. Varios fueron los aspectos que definieron este conflicto y su posterior resolución:

- No se trataba de un incidente aislado de copia durante un examen, sino del acceso a una batería de exámenes de diferentes asignaturas por parte de un grupo de alumnos, que tuvieron tiempo de preparar las respuestas de los mismos, decidiendo incluso (tal y como ellos mismos manifestaron) qué preguntas iban a contestar mal cada uno para camuflar el fraude. Estaba implicada una parte significativa de los alumnos (entorno al 25%).
- No era un plan urdido para conseguir dichos exámenes, sino que los alumnos implicados tuvieron acceso casual, vía telemática, al depósito informático temporal de los exámenes y ante ese descubrimiento inesperado habían decidido cometer el fraude. El asunto ponía en evidencia que se había producido un fallo en la custodia de los exámenes.
- El caso no fue descubierto por los profesores, que habían corregido los exámenes sin detectar anomalías que les llevasen a sospechar. No había pruebas objetivas de la

⁴ Sureda-Negre et al., (2016) señalan en su trabajo que en España no se disponen de estudios previos que estén orientados al análisis de la reglamentación sobre el fraude en las evaluaciones.

comisión del fraude. Fueron los propios compañeros los que lo denunciaron al tutor, debido a las consecuencias que ello podía tener para su propio expediente académico; lo que también supuso un punto de ruptura en las relaciones del grupo clase.

Una vez conocido el problema, el planteamiento fue el de intervenir para combatir el fraude académico tratando de hacerles comprender el lastre que puede suponer en la construcción y organización de sus esquemas de conocimiento y hacerles ver sus nefastas consecuencias (Ordoñez et al., 2006).

Así, durante la resolución del caso presentado en este trabajo hubo inevitables momentos de tensión, como ocurrió en la reunión informal fuera del recinto universitario mantenida por el tutor con un grupo de alumnos. Finalmente, los autores de fraude académico reconocieron sus malas prácticas y parecieron dar muestras de arrepentimiento. Quizás ese arrepentimiento estuviera más motivado porque se les pudiera acusar de una falta muy grave, que por un verdadero sentimiento de culpabilidad al haber quebrantado la confianza de sus compañeros y profesores, así como dañado las relaciones del grupo. No obstante, el hecho objetivo es que aquella reunión sirvió para que se sentaran las bases para la posterior resolución del conflicto.

Autores como Sureda-Negre et al. (2016) señalan que la literatura existente sugiere que se produce una disminución del fraude académico cuando: los reglamentos son estrictos, conocidos por todos los agentes implicados y son aplicados con rigor. No obstante, como se ha puesto de manifiesto en el presente caso, la mediación y la búsqueda de una solución consensuada, puede resultar al menos tan efectiva como la estricta aplicación de las normas de RRI. Muy probablemente, en otra situación o sin el reconocimiento de los alumnos, se hubiese adoptado una postura radicalmente diferente y tenido que tomar otras medidas. Por ejemplo, la repetición de las pruebas hubiera perjudicado a los alumnos no implicados en el fraude, los cuales la considerarían una decisión injusta, que minaría su credibilidad hacia claustro de profesores, tensionaría aún más las ya deterioradas relaciones en el grupo clase y acabaría dañando la imagen de las ambas instituciones.

Una negligencia de estas características, en la cadena de custodia de los exámenes, ponía en evidencia los peligros y vulnerabilidades de la red del centro, así como la necesidad de establecer nuevos procedimientos de seguridad y medidas preventivas que evitaran la repetición de hechos de esta índole.

Pero la resolución del caso no fue perfecta: el asunto fracturó irremediablemente la convivencia, y el grupo de alumnos se fragmentó y eso no se logró recomponer. Hasta ese momento había sido un curso cohesionado, obviamente con sus grupos de trabajo y amistades, pero en general la relación entre todos era cordial. El incidente, supuso un punto de fractura y de no retorno que no se pudo reconducir.

La lección aprendida de este caso es que los conflictos de fraude académico, y en especial aquellos que tienen implicaciones y ramificaciones tan complejas entre todos los agentes de la comunidad educativa deben ser tratados a diferentes niveles. Además de solucionar el problema, es necesario realizar una labor de mediación adecuada, y aprovechar la propia situación de conflicto como una oportunidad educativa (cf., Casamayor, 1998; Vinyamata, 2001). Asimismo, es prioritario plantear un conjunto de estrategias que promuevan cambios positivos en el comportamiento y actitud de los estudiantes implicados (cf., Sánchez-Iñiguez, 2006). Una completa resolución de este conflicto debería haber contemplado la puesta en práctica de una serie de actividades de mediación o dinámicas de grupo para restablecer el buen clima del grupo anterior al conflicto.

Con todo, se propuso como medida de concienciación la realización de un curso de formación que tuvieron que realizar todos los alumnos sobre el plagio en la elaboración de trabajos académicos, gestión y búsqueda de información, citado y referenciado de fuentes

bibliográficas, etc. Así mismo, se mejoró la información a estudiantes, profesorado y personal administrativo del contenido y alcance de la normativa relativa al fraude académico.

Conclusiones

Esta experiencia pone de manifiesto que no siempre la aplicación estricta de la reglamentación conlleva una solución satisfactoria. Es muy difícil, casi imposible, poder abarcar toda la casuística que este tipo de conflictos puede dar, por lo que el marco de resolución y de negociación debe ser amplio.

Es evidente que una manera de prevenir este tipo de situaciones es establecer mecanismos reguladores, formativos y de detección, pero como concluyen Sureda-Negre et al. (2016), estos tienen que trabajarse desde los primeros años de formación. Además, sería fundamental que estos mecanismos reguladores fueran comunes a todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dando así legitimidad al proceso emanado de Bolonia, para el que la garantía de calidad y el código ético constituyen unos de los pilares de la lucha contra el fraude académico. Ello permitiría que cualquier estudiante de cualquier nacionalidad en cualquier universidad del EEES tuviese clara, desde un primer momento, la normativa y las consecuencias en caso de cometer fraude académico durante sus estudios.

Dadas las especiales circunstancias que rodeaban al caso de fraude académico presentado en este trabajo, puede concluirse que a través de la mediación pudo encontrarse una solución consensuada, que resultó satisfactoria para todas las partes. Esto no impidió que se aplicara el RRI con rigurosidad.

Es posible que en otra situación se hubiese adoptado una postura radicalmente diferente, pero ver a los implicados graduarse junto con el resto de sus compañeros un año y medio después, constituyó una satisfacción para todo el cuerpo docente, y ellos aprendieron la lección vital que tenía este grave asunto. Así, el resultado académico y de los aprendizajes del grupo, en general, fue satisfactorio cuando la promoción concluyó sus estudios. No obstante, la solución fue incompleta en tanto que no contempló medidas específicas para reconducir el conflicto surgido en la convivencia del grupo de alumnos. De hecho, el conflicto fracturó la convivencia del curso, y la cohesión del grupo no se logró recomponer.

Por ello, al abordar una crisis de este tipo es fundamental trabajar en la resolución del problema en sí considerando el contexto en el que se produce. Toda solución de un suceso de estas características debe tener en cuenta medidas para recuperar la calidad emocional y de convivencia entre los diversos agentes implicados y afectados por el conflicto.

Enfrentarse a un problema de esta envergadura, implica una revisión de los procedimientos de control establecidos para evitar que sucesos de esta gravedad vuelvan a repetirse en un futuro y anticipar su detección. Además, sirve de oportunidad para implantar mecanismos pedagógicos que permitan advertir de forma clara y rigurosa sobre las consecuencias del fraude académico con el fin de evitarlo.

Los conflictos planteados, tanto de convivencia como el fraude académico per se, pueden ser fácilmente extrapolables a otros niveles educativos, tal y como se desprende del desarrollo del caso. El dar a conocer este tipo de experiencias y compartir las decisiones tomadas puede ser el primer paso para abrir un debate, sin miedos ni tabúes, que nos permita afrontar de manera transparente y decida este problema.

Agradecimientos

Agradecemos a todas las autoridades universitarias y docentes que participaron en la resolución del conflicto por su comprensión y sensibilidad, y a los alumnos que supieron extraer una lección vital de este caso. Dos revisores anónimos ayudaron, con sus comentarios, a mejorar este artículo.

Referencias

- Accredited Schools Online (2016). Understanding and preventing plagiarism: Strategies and resources for students and teachers. Recuperado de <http://www.accreditedschoolsonline.org/resources/preventing-plagiarism/>
- Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J. M., & Segura Sánchez, S. (2011). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de Intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Infad Revista de Psicología*, 2(1), 55-63.
- Bauseda, E. (1995). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9, 553-558.
- 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.
- Casamayor G. (Coord.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ceballos, E. M., Correa Rodríguez, N. T., Correa Piñeiro, A. D., Rodríguez Hernández, J. A., Rodríguez Ruíz, B., & Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, 359, 554-579. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_107.pdf
- Chinchilla, C. (1989.) El nuevo régimen disciplinario de los alumnos no universitarios. *Revista Española de Derecho Administrativo*, 64(4), 547-568.
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Revista Estudios pedagógicos*, 37(1), 207-225.
- Congostrina, A. L., & Mouzo J. (2016). Jessica Imputados cuatro alumnos de la UB por robar y vender un examen. *El País*. 3/09/2016. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/08/02/catalunya/1470167114_416118.html
- Davis, S., Grover, C., Becker, A., & McGregor, L. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques and punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16-20.
- Efe. (2015). Más de 300 detenidos por copiar masivamente en exámenes en la India. *Antena 3*, 21/03/2015, Recuperado de http://www.antena3.com/noticias/mundo/mas-300-detenidos-copiar-masivamente-examenes-india_2015032100056.html
- Europa Press. (2016). Los Mossos descubren el robo y venta de un examen de la UB gracias a un fallo compartido. Recuperado de <http://www.europapress.es/catalunya/noticia-mossos-descubren-robo-venta-examen-ub-gracias-fallo-compartido-20160802181520.html>
- Foncillas, A. (2015). A la cárcel por copiar exámenes. *El Periódico*, 28/10/2015. Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/carcel-por-copiar-examenes-4623902>
- Foucault, M. (1993). El examen. En: A. Díaz Barriga (Comp.), *El examen, textos para su historia y debate* (pp. 62-71). México: UNAM.
- Franklyn-Stokes, A., & Newstead S. E. (1995). Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in Higher Education* 20(2), 159-172.
- García Pérez, E., & Manchado, B. (2008). Un modelo econométrico del fraude académico en una universidad española. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc/9820/9820.htm>
- Gobierno de España. (1954). Decreto del 8 de septiembre de 1954, por el que se aprueba el reglamento de disciplina académica. *Boletín Oficial del Estado*, 283, 6863-6866. Recuperado de https://descargas.uned.es/publico/pdf/Decreto_de_8_de_septiembre_de_1954_sobre_disciplina_academica.pdf

- Gobierno de España. (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- González Halcones, M. A., & Pérez González, N. (2004). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos Básicos. *Docencia e Investigación*, 14. Recuperado de http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero4/EVALUACION_Halcones.doc
- Heraldo de Aragón. (2011). Un total de 30 estudiantes de Derecho, suspendidos por copiar en un examen. 12/7/2011. Recuperado de http://www.heraldo.es/noticias/zaragoza/un_total_estudiantes_derecho_suspendidos_por_copiar_examen.html
- Hoffman, J. (1999). Evaluación y construcción del conocimiento. En *La evaluación: mito y desafío: Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Mediação.
- ICAP. (2010). *A guide to evaluating prevention programs*. Washington, DC: International Center for Alcohol Policies. Recuperado de <http://www.icap.org/LinkClick.aspx?fileticket=qcahxxxolgQ%3d&tabid=437>
- IES AURINGIS. (2016). *Protocolo sobre actuaciones por copiar en controles y exámenes*. Recuperado de <http://www.iesauringis.es/index.php/noticias/94-protocolo-sobre-actuaciones-por-copiar-en-controles-y-exámenes>
- Jaffe, D. L. (2015). Academic cheating fact sheet. Recuperado de <https://web.stanford.edu/class/engr110/cheating.html>
- La Vanguardia. (2016). Alumnos de la UB piratean el ordenador de un profesor, roban un examen y lo venden. 2/8/2016. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20160802/403646199057/alumnos-ub-piratean-ordenador-profesor-roban-examen.html>
- MECD. (2016). *Estadísticas e informes universitarios*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes.html>
- Muraskin, L. D. (1993). *Understanding evaluation: The way to better prevention programs*. Washington, DC: Department of Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361604.pdf>
- Ordóñez, C. L., Mejía, J. F., & Castellanos, S. (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: Hallazgos y reflexiones pedagógicas *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44.
- Pemán, J. (1994). Régimen disciplinario de los estudiantes universitarios: Sobre la vigencia y aplicabilidad del Reglamento de Disciplina Académica. *Revista Administración Pública*, 135 (3), 435-471. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/17249.pdf>
- Pozo, S. (2014). ¿Qué pasa en España si copias en los exámenes? *La Información* 04/11/2014, Recuperado de http://noticias.lainformacion.com/educacion/que-pasa-en-espana-si-copias-en-los-exámenes_B0x5LUoFtpVVLoZiGtBeV2/
- Princeton University. (2006). *The Undergraduate Honor System*. Recuperado de <https://www.princeton.edu/pr/pub/rrr/06/50.htm>
- Qaa.ac.uk. (2016). The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Recuperado de <http://www.qaa.ac.uk/en>
- Saiz, E. (2012). Harvard investiga a 125 estudiantes por copiar en un examen. *El País*, 2/9/2012. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/02/actualidad/1346616233_677800.html

- Sánchez-Iñiguez, F. (2006). Técnicas para promover cambios positivos de comportamiento en estudiantes. En A. Caruana (Coord.) *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia* (pp. 33-44). Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de https://convivencia.files.wordpress.com/2009/09/mejorar_convivenciacaruana_cefire-elda348p.pdf
- Smith, R. (2000). Cheating at medical school. *British Medical Journal*, 321, 398.
- Sureda-Negre, J., Reynes-Vives, J., & Comas-Forgas, R. (2016). Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 31-44.
- Sweeney, G., Despota, K., & Lindner, S. (2013). *Global corruption report: Education*. Routledge.
- Torres, S. (2010). La Universidad reconoce el 'derecho a copiar'. La Hispalense explica la medida como 'garantía' ante una 'simple sospecha'. *El Mundo*, 18/01/2010. Recuperado de: http://www.elmundo.es/elmundo/2010/01/18/andalucia_sevilla/1263801264.html
- Turens, J., Staik, I., Curtis, W., & Burling, J. (2002). Undergraduate academic cheating as a risk factor for future professional misconduct. In N. H. Steneck & M. D. Scheetz (Eds.), *Proceedings of the First ORI Research Conference on Research Integrity: 19–20 November 2000* (pp. 42–49). Bethesda, MD: Office of Research Integrity.
- Universa. (2014). *¿Cuáles son las consecuencias de copiar en un examen?* Recuperado de <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2014/11/27/1115931/cuales-consecuencias-copiar-examen.html>
- Universa. (2015). Perfil del estresado. Recuperado de <http://universitarios.universia.es/examenes/antes-examen/perfil-estresado/>
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología. Teoría y práctica en Resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

Sobre los Autores

Alfonso Pardo

Universidad de Zaragoza

pardo@unizar.es

<http://orcid.org/0000-0001-6356-1954>

Doctor en Ciencias Geológicas por Princeton University (EEUU). Investigador y docente universitario desde 1993, ha firmado más de ciento setenta artículos científicos y de divulgación, en inglés y en castellano, en publicaciones científicas arbitradas internacionales y españolas, así como en prensa, siendo colaborador habitual de diversas revistas y diarios.

Carlos Rodríguez-Casals

Universidad de Zaragoza

crodric@unizar.es

<http://orcid.org/0000-0002-8914-4929>

Doctor por la Universidad de Zaragoza en Educación y Licenciado en Ciencias Físicas. Desde 2010 es Profesor Asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Zaragoza y Presidente de la Fundación Boreas. Cuenta con una veintena de publicaciones. Es miembro colaborador del grupo de investigación GATHERS del I3A de la Universidad de Zaragoza, en el que ha colaborado en distintos proyectos de investigación sobre gestión sostenible de espacios naturales y evaluación de ecológica de lagos de alta montaña. Además, participa en proyectos de innovación docente relacionados con la didáctica de la Física y la Química.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 40

15 de abril 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-

CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier

Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin,
Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie
Center for Education Research &
Policy

John Diamond
University of Wisconsin,
Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of
Maryland **Jackyung Lee** SUNY
Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana
University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de
Pernambuco Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares

Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense
e Universidade Federal de Juiz de
Fora, Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil