



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Campos Céspedes, Jensy; Solano Gutiérrez, Walter
DISCURSO ATRIBUCIONAL DE ESTUDIANTES INCLUPADOS POR DESHONESTIDAD
ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COSTARRICENSE
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2012,
pp. 1-28
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



DISCURSO ATRIBUCIONAL DE ESTUDIANTES INCHULPADOS POR DESHONESTIDAD ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COSTARRICENSE

ATTRIBUTION DISCOURSE OF STUDENTS CHARGED FOR ACADEMIC DISHONESTY
IN A COSTA RICAN PUBLIC UNIVERSITY

Volumen 12, Número 2
Mayo-Agosto
pp. 1-28

Este número se publicó el 30 de mayo de 2012

Jensy Campos Céspedes
Walter Solano Gutiérrez

Revista indexada en [REDALYC](#)

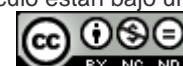
Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



DISCURSO ATRIBUCIONAL DE ESTUDIANTES INCLUPADOS POR DESHONESTIDAD ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COSTARRICENSE

ATTRIBUTION DISCOURSE OF STUDENTS CHARGED FOR ACADEMIC DISHONESTY IN A COSTA RICAN PUBLIC UNIVERSITY

Jensy Campos Céspedes¹
Walter Solano Gutiérrez²

Resumen: Se presentan los resultados de un estudio en torno a deshonestidad académica (DA), realizada en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. El estudio analizó los fragmentos discursivos que esgrimieron estudiantes acusados por DA, de las diferentes escuelas de la institución. Para el análisis se recurrió a los planteamientos teóricos de Weiner (1986), específicamente la clasificación de las atribuciones causales. Los resultados revelan que muchos estudiantes apelan a factores externos a ellos para justificar sus acciones tipificadas como DA. El 69% de los estudiantes incluidos en el estudio atribuyen la causa de su conducta a asuntos asociados con las acciones institucionales o de otros actores educativos. Asimismo, los fragmentos discursivos de los estudiantes develan un concepto de proceso de aprendizaje reduccionista y asociado a un paradigma educativo basado en la transmisión y memorización de contenidos. Ese concepto de aprendizaje imbricado en el imaginario del estudiantado representa un reto para la institución, que trasciende los procesos educativos en las asignaturas y recuerda la función formativa de la universidad. De igual modo, evidencia la necesidad de incluir, en diferentes niveles de intervención, acciones de sensibilización con los actores educativos responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta idea, y en virtud de que la calidad académica tiene un componente ético, es necesario elevar la efectividad de las estrategias y mecanismos de prevención, detección, abordaje integral de la DA.

Palabras clave: DISCURSO EXCULPATORIO, FRAUDE ACADÉMICO, DESHONESTIDAD ACADÉMICA, UNED-COSTA RICA, EDUCACIÓN SUPERIOR, CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO

Abstract: The results of a study on academic dishonesty (AD), carried out in a public university of Costa Rica, are presented. The study analyzed the discursive fragments wielded by students from the different schools of the institution, accused of AD to discharge the accusation or to attenuate the fault they have been charged with. For the analysis, we resorted to the theoretical approaches of Weiner (1986), specifically the classification of causal attributions. The results reveal that many students appeal to external factors to justify their actions classified as AD. 69% of the students included in the study attribute the cause of their behavior to issues associated with the institutional actions or other educational players. As well, it is interesting that the analysis of the discursive fragments of the students reveals a reductionist learning process concept and one associated with an educational paradigm based on the transmission and memorization of contents. This concept of learning embedded in the minds of students is a challenge for the university, which transcends the educational processes in the subjects, recalls the formative role of the university and evidences the need to include, at different levels of intervention, awareness and training processes, in the educational players of the real goals, functions and the means used in the learning processes that are developed in a university institution. From this idea and since the academic quality in the professional training of the students has an ethical component, it is necessary to raise the effectiveness of the strategies and mechanisms of prevention, detection, and integral approach of AD.

Key words: EXCULPATORY DISCOURSE, ACADEMIC FRAUD, ACADEMIC DISHONESTY, UNED-COSTA RICA, HIGHER EDUCATION, DISCOURSE CONSTRUCTION

¹ Coordinadora de la Cátedra de Investigación Educativa de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Dirección electrónica: ycampos@uned.ac.cr

² Maestro en Tecnología Educativa. Coordinador de la Cátedra de Curriculum y Didáctica de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia. Dirección electrónica: wsolano@uned.ac.cr

Artículo recibido: 30 de enero, 2012

Aprobado: 17 de mayo, 2012

1. Introducción

La deshonestidad académica (DA) de los estudiantes es un fenómeno social bastante extendido en la educación superior. Resultados de investigaciones en el tema tienden a establecer relaciones entre la comisión de fraude y el tipo de trabajo solicitado a los estudiantes; por mencionar algunos, la comodidad, las facilidades que ofrece la internet, no saber realizar trabajos, la metodología empleada por los académicos, la presión por la consecución de notas altas, las concepciones de evaluación como repetición de información memorizada y calificativos como “demasiado difícil” y “sin sentido” (Urbina, Comas, y Sureda, s.f.; Ordóñez, Mejía y Castellanos, 2006, Sureda, Comas, y Morey, 2009). De acuerdo con esas investigaciones, parece que la causalidad del fenómeno se tiende a distribuir entre el docente, los estudiantes y las metodologías.

En este documento, el análisis de los datos se centra exclusivamente en la construcción del discurso del estudiante inculpado de DA, a partir de fragmentos discursivos que el estudiante esgrime en defensa o en justificación de su conducta. El análisis permitió acercarse al concepto de aprendizaje existente en el imaginario del estudiantado. Dicho concepto yergue, ante la institución, la necesidad de formar a los actores educativos en torno a los aspectos ontológicos y epistemológicos fundamentales del proceso educativo universitario.

2. Breve referente teórico

Para analizar los discursos exculpatorios esgrimidos por los estudiantes inculpados por DA se recurrió a los planteamientos teóricos de Weiner (1986), específicamente a sus postulados sobre la teoría atribucional. Según el autor, cuando las personas intentan explicar o justificar sus actos tienden a enfocarse prácticamente desde dos posiciones attributionales: atribuciones internas o atribuciones externas. De acuerdo con Docampo (1997), y siguiendo a Weiner, cualquier causa de una conducta puede encontrarse en alguno de los puntos de las dimensiones: internabilidad-externabilidad, estabilidad-inestabilidad y controlabilidad-incontrolabilidad.

Los constructos attributionales de Weiner (1986) se utilizaron como instrumental de análisis para las siete categorías en las que se agruparon los fragmentos discursivos de los estudiantes. Estas categorías se conceptualizaron de la siguiente manera:

- a. **Apelación-compasión.** En este tipo de razonamiento la o el estudiante acepta los hechos por los que se le acusa. No obstante, de seguido plantea justificaciones y, aunque se manifiesta consciente de su falta, ofrece disculpas y solicita que se le trate con indulgencia.
- b. **Aceptación-culpa.** Acepta la culpa del hecho de modo directo y explícito. En ocasiones, luego de esta aceptación tácita del ilícito, manifiesta vergüenza o arrepentimiento. Otras veces, solicita consideración en la sanción.
- c. **Apelación-evidencia circunstancial atenuante.** Se argumenta prioritariamente que la evidencia, supuestamente probatoria, carece en absoluto de relación con el incidente que se le atribuye.
- d. **Apelación-inocencia.** Rechaza de modo directo la imputación. En ocasiones, el rechazo va acompañado de razonamientos tales como: “argumentos subjetivos de la parte acusadora”, “ilógicos”, “poco fundados”. Se suele atribuir la acusación a errores de la universidad. En todo caso, esta categoría se identifica por el rechazo directo, explícito del o la implicada.
- e. **Inculpación-estrategia metodológica.** Se contra-argumenta ante los hechos acusatorios, se culpa a las estrategias metodológicas, a los procedimientos académicos administrativos, de control evaluativo y otros en ese contexto, de inducir a errores que luego se califican como faltas.
- f. **Apelación-ingenuidad.** Se alega prioritariamente ignorancia y desconocimiento de procedimientos académicos evaluativos: “no sabía que la tarea no se podía presentar en pareja...”.
- g. **Apelación-plagio.** Ocurre entre los propios estudiantes. El inculpado argumenta que facilitó ya sea una tarea, un ejercicio académico, un proyecto o una propuesta con carácter evaluativo a un (a) compañero (a) y este fue reproducido sin su autorización.

Estas categorías se refieren a la **interpretación** que el sujeto hace de su conducta. La definición está supeditada al argumento dominante que esgrime el implicado en la justificación de su conducta. Las categorías ordenan los enunciados entre dos extremos: **rechazo-justificación** y **aceptación-justificación**.

La categoría **apelación-compasión** y **aceptación-culpa**, en apariencia, se manifiestan como no excluyentes, porque en ambos casos se acepta la culpabilidad. No obstante, el

criterio que se sigue para el registro en cada una de ellas es el de la argumentación dominante que plantea la persona implicada en su defensa.

3. Metodología

Para este estudio se utilizó una metodología mixta, es decir, se integró el análisis cuantitativo y el cualitativo de la información extraída de expedientes disciplinarios que se abrieron, durante el periodo 2002 al 2010, por supuestas situaciones de DA. En total, se analizaron 219 expedientes disciplinarios. Únicamente en 171 de los expedientes se encontraron declaraciones explícitas de los estudiantes respecto de la falta imputada.

Las declaraciones de los estudiantes se ordenaron y se clasificaron en siete categorías. Posteriormente, las declaraciones del estudiantado y las categorías identificadas se confrontaron con los constructos atribucionales de Weiner. Los resultados del análisis de las declaraciones de los estudiantes inculpados fueron complementados con información extraída mediante una entrevista a profundidad que se realizó con tres estudiantes que fueron sancionados por DA.

4. Resultados

De los 219 casos contenidos en los expedientes disciplinarios, en 171 se presentaban argumentos por medio de los cuales los estudiantes infractores esgrimieron su defensa o justificaron su proceder. En la tabla No.1 se presentan los siete argumentos atribucionales que más esgrimen los estudiantes infractores como razones para justificar sus conductas. El razonamiento más aludido, con 28%, es **apelación-inocencia**; le sigue **apelación-evidencia circunstancial atenuante**, con 23%. El valor porcentual más bajo, 2%, corresponde a los estudiantes que alegaron **apelación-plagio** como justificación ante el ilícito.

Tabla No. 1

Distribución de los casos analizados según el argumento esgrimido para descargar la inculpación de la falta

Argumento presentado por el estudiante	Nº	%
Apelación-compasión	24	14
Aceptación-culpa	29	17
Apelación-inocencia	49	29
Inculpación-estrategia metodológica	22	13
Apelación-ingenuidad	3	2
Apelación-evidencia circunstancial atenuante	40	23
Apelación-plagio	4	2
Total	171*	100

Fuente: Elaboración propia con base en la información extraída de los expedientes y otras fuentes.

* De la totalidad de los casos (219), en 48 de los expedientes no se registra información del argumento esgrimido por el estudiante y, por eso, estos últimos no fueron tomados en cuenta en la investigación.

Las categorías **apelación-compasión** y **aceptación-culpa** se podrían sumar, ya que en ninguna de ellas se niega la culpabilidad en los hechos, salvo que en una de ellas se pide clemencia. En tal sentido, únicamente el 31% considera que su conducta ética en la institución no fue la más acertada. En la tabla No.2 se distribuyen, por escuela, las categorías que contemplan los diferentes argumentos de los estudiantes ante la inculpación de DA.

Tabla No. 2

Distribución de los casos analizados, según el argumento esgrimido para descargar la inculpación de la falta según Escuela

Argumento presentado por el estudiante	ECE		ECSH		ECEN		ECA		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Apelación-compasión	8	19.5	10	20	2	5	4	10	24	14
Apelación-inocencia	7	17	10	20	16	42	16	39	49	29
Aceptación-culpa	1	2	14	27	7	18	7	17	29	17
Inculpación a la estrategia metodológica	8	20	4	8	4	10	6	15	22	13
Apelación-ingenuidad	3	7	0	0	0	0	0	0	3	2
Apelación-evidencia circunstancial atenuante	12	30	13	25	7	18	8	20	40	23
Apelación-plagio	2	5	0	0	2	5	0	0	4	2
Total de expedientes	41	24	5	30	38	22	41	24	171	100

Fuente: Elaboración propia con base en la información extraída de los expedientes y otras fuentes.

* De la totalidad de los casos (219), en 48 de los expedientes no se registra información del argumento esgrimido por el estudiante y, por eso, estos últimos no fueron tomados en cuenta en la investigación.

Los argumentos exculpatorios más recurridos por los estudiantes de la Escuela de Educación (ECE) son: **apelación-evidencia circunstancial atenuante** con 30% de los 40 casos registrados, seguido de **inculpación-estrategia metodológica** con 19,5% de los 22 casos; con ese mismo valor porcentual **apelación-compasión**, pero de un total de 24 casos. En la misma Escuela, el argumento menos recurrido por los estudiantes, incluso el más bajo de todas las demás escuelas: **aceptación-culpa** con un porcentaje de 2%, equivalente a 29 sujetos del total de los casos analizados.

En el caso de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (ECSH), los argumentos exculpatorios en los que más tienden refugiarse los estudiantes son: **aceptación-culpa**, con 27%; **apelación-evidencia circunstancial**, con 25% de los casos registrados. Están también presentes **apelación-compasión** y **apelación-inocencia** con 20% cada una. En todo caso, el argumento ausente en esta Escuela es: **apelación-ingenuidad** y **apelación-plagio**.

En lo correspondiente a la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN), el argumento **apelación-inocencia**, con un valor porcentual de 42% de un total de 49 casos se evidencia como el más destacado de las siete clasificaciones argumentales establecidas; **aceptación-culpa** y **apelación-evidencia circunstancial atenuante** con 18%, pero con diferentes valores en las categorías propuestas. Al igual que lo ocurrido en la ECSH, no se reportaron casos con el argumento **apelación-ingenuidad**.

En lo que concierne a la Escuela de Ciencias de la Administración (ECA), el argumento más demandado por los estudiantes infractores es **apelación-inocencia** con 39% de los casos registrados. Le sigue en orden de consideración **apelación-evidencia circunstancial atenuante**, con 19,5% y **aceptación-culpa** con 17%. Del mismo modo que las Escuelas citadas, en la categoría argumental **apelación-ingenuidad**, no se presentó ningún caso. Otro tanto ocurrió en la categoría argumental **apelación-plagio**.

4.1 Aproximación a la construcción del discurso atribucional del estudiante inculpado

Las declaraciones presentadas por los estudiantes o las notas de descargo que ellos presentan, como parte del proceso administrativo que sigue la universidad a las presuntas situaciones de DA, fueron analizadas para aproximarse al discurso atribucional que los estudiantes presentan respecto a la situación en la que se vieron involucrados. Para realizar

el análisis indicado se utilizaron como herramientas de análisis algunos conceptos de la teoría atribucional de Weiner que se detallan a continuación.

Las conductas de cada individuo pueden ser autoexplicadas desde dos posibles dimensiones: **atribuciones internas** o **atribuciones externas**. Según Weiner, citado por Docampo (1997), cualquier causa puede encontrarse en algún punto de las tres dimensiones siguientes:

- Internalidad-externalidad: la causa de un resultado puede referirse a características propias de la persona, como por ejemplo, su habilidad y su esfuerzo, o puede referirse a factores ajenos a ella, como la suerte, la interferencia de otros o la dificultad de la tarea.
- Estabilidad-inestabilidad: esta dimensión específica hasta qué punto la causa es efímera o duradera. El estado de ánimo, el esfuerzo y la suerte se suelen considerar ejemplos de atribuciones inestables, mientras que la habilidad y la dificultad de la tarea son consideradas causas estables.
- Controlabilidad-incontrolabilidad: se refiere al grado de control percibido por el sujeto sobre la causa de los resultados. Causas como el esfuerzo y la atención se consideran controlables, mientras que la mala suerte y la habilidad se consideran incontrolables (p.317).

La interpretación que el sujeto hace de su conducta o de sus actos es la base de las llamadas atribuciones causales. Barca, Mascarenhas, Brenlla, Morán y Muñoz (2009), señalan que: “*esta interpretación (positiva, negativa, a medias, indiferente) puede motivarle más, puede desmotivarle o puede dejarle indiferente*” (p. 2525). En todo caso, continúan explicando Barca, et al., (2009) con esta interpretación se busca sobre todo una recompensa, ya sea de aprobación interna o externa.

Para el análisis de los 171 argumentos justificativos identificados en los 219 expedientes disciplinarios y por las limitaciones que estos mismos datos presentan, el enfoque se enfatizará más particularmente en la dimensión: **internalidad-externalidad**. La **internalidad-externalidad** se refiere al locus de control, es decir, al lugar donde el sujeto asigna la ocurrencia de la causa, sea esta externa o interna³.

³ Aclaración 1: La idea de este constructo explicativo no es aplicar *strictus sensus* la teoría atribucional de Weiner a las categorías establecidas. Más bien, se trata de identificar soportes que faciliten la construcción, por medio de fragmentos discursivos, del discurso del estudiante acusado.

A la luz de los planteamientos teóricos de Weiner, se propone clasificar entre atribuciones causales internas y externas de los argumentos justificativos esgrimidos por los estudiantes. Esta clasificación resulta relevante para la interpretación y la construcción del discurso de los estudiantes inculpados.

Uno de los valores más importantes de la teoría de Weiner es presentar la motivación desde el punto de vista cognitivo (Moreno *et al.*, s.f.). Desde esta perspectiva, la motivación se entiende como un constructo complejo que explica el inicio, la dirección, la intensidad y la perseverancia de la conducta dirigida hacia el logro de una meta o un objetivo concreto (Barca, *et al.*, 2009). Por su parte, “*los modelos motivacionales más recientes consideran a la motivación como un amplio constructo teórico hipotético con diversas dimensiones, más bien (sic) que una única variable observable y dependiente*” (Barca, *et al.*, 2009, p. 2523).

Como se observa en la tabla No.3, la mayoría de los argumentos esgrimidos por los estudiantes inculpados corresponden a atribuciones externas. Únicamente, 33% de estos argumentos se ubican dentro de las atribuciones internas.

Tabla No. 3
Conducta atribucional asumida por los estudiantes inculpados por DA

Atribuciones	Categoría	%	Total
Internas	Apelación-compasión	14	33%
	Aceptación-culpa	17	
	Apelación- ingenuidad	2	
Externas	Apelación- inocencia	29	64%
	Inculpación-estrategia metodológica	13	
	Apelación evidencia circunstancial atenuante	23	
	Apelación- plagio	2	

Fuente: Elaboración propia con base en la información extraída de los expedientes y otras fuentes.

Previo a la interpretación es pertinente atender esta que: “*Dis-cursus es originalmente, la acción de correr aquí y allá, son idas y venidas, andanzas, intrigas*” (Barthes, 1982, p.13). Los fragmentos de discurso que se conjugan parecen adecuarse más a la propuesta de Barthes que a definiciones más clínicas. En los fragmentos de los discursos en que se apoya este estudio, el estudiante parece “deambular”, divagar, avanzar y hasta retroceder en su intento por justificar o explicar una inculpación de DA. El valor de estos fragmentos, en

Aclaración 2: En el intento de construcción del discurso de los estudiantes inculpados se estaría obviando, en todos los casos, la presunción de inocencia-culpabilidad.

ocasiones incluso ininteligibles, reside tanto en lo que se dice como en lo que se intenta articular implícitamente.

La atribución que realiza el estudiantado a causas externas puede encontrar su explicación en el sistema de creencias implícitas que el estudiante tiene acerca del proceso de aprendizaje y acerca del conocimiento.

4.2 La construcción del discurso desde la causalidad interna

En este apartado se analizan los fragmentos discursivos que argumentan los estudiantes que aceptan, de una u otra forma, la responsabilidad de los hechos. Estos argumentos se clasifican en las categorías: apelación-compasión y apelación-culpa.

Apelación-compasión: en este tipo de razonamiento, el estudiantado acepta los hechos por los que se le acusa. No obstante, de seguido, plantea justificaciones tales como: problemas personales, de salud, familiares económicos y otros semejantes. Consciente de su falta, no duda en ofrecer disculpas y solicita se le trate con indulgencia. A continuación, se presentan algunas argumentaciones ejemplificantes:

“...quizás lo hice por la presión y desesperación que me embarga... desde hace seis años padezco de cáncer en un pulmón y poco a poco este mal se ha ido agravando... ya estoy en la fase terminal... es difícil ganar un curso... antes no lo era... obtener mi bachillerato en educación es un sueño. ¡Lamento lo sucedido!...”.

“...Sí, tenía un papel con la información, pero que es muy débil. Estoy atravesando una situación económica... y el trabajo me generan ansias por ganar la última materia del bachillerato...”.

“...Soy madre soltera... Necesito ganar la materia para poder tener propiedad y dar más estabilidad a mi hija. El “forro” no lo elaboré yo, me lo dieron y nunca lo utilicé... estaba muy nerviosa. Tanto que entregué el examen con la hoja de la información del examen [se refiere al forro]...”.

“...Admito haber hecho el “forro”... pero no lo utilice. No pude terminar de estudiar porque tenía a mi papá enfermo en el hospital y mi niño recién nacido...”.

“...mi esposo me abandonó. He entrado en depresión. Están a punto de embargarme la casa, por deudas de mi esposo... Todo lo anterior me llevó a sentirme bloqueada y a cometer el acto equivocado de copiar. ¡Lo lamento!...”.

“...Estoy divorciada... la pensión no me alcanza... Tengo beca por excelencia... Todo esto me hizo sentirme presionada por ganar la materia, la última del programa de bachillerato y si la perdía no podría entrar al programa de reclutamiento... para obtener un trabajo estable...”.

“...Mi abuela murió y no tuve tiempo de estudiar... Soy jefa de hogar con tres hijos... no podría estudiar en otro lugar. ¡Me arrepiento! ...”.

En los argumentos presentados los estudiantes se aceptan como culpables. Pero, razonan los imponderables que mediaron y que de algún modo propiciaron la acción. Estos imponderables, a los que se alude con frecuencia, parecen no estar bajo el control absoluto del estudiante.

Los argumentos sobre los factores que provocan la situación de DA, razonados por los estudiantes, fluctúan entre las permutaciones de controlabilidad e incontrolabilidad. Entre los argumentos esgrimidos por los estudiantes que se aceptan como culpables, los factores que desencadenan la DA son percibidos, desde su perspectiva, como incontrolables. Ciertamente, situaciones como la muerte y las enfermedades terminales, que podrían estar siendo aludidas por los estudiantes, tienden a ser incontrolables. No obstante, “la ansiedad”, sea ya manifiesta o latente, opera como constante en los discursos de los estudiantes.

Aceptación-culpa: acepta la culpa del hecho de modo directo y explícito. En ocasiones, luego de esta aceptación de su responsabilidad ante el ilícito, manifiesta vergüenza o arrepentimiento. Otras veces, solicita clemencia en la sanción.

La distinción entre estas categorías (apelación-compasión-apelación-culpa) es bastante sutil. Las diferencias se refieren, sobre todo, a la manera en que el estudiante interpreta la aceptación de la culpa. La negación, pese a la aceptación explícita de un hecho o una falta, conlleva su razonamiento. En caso contrario, es decir, la aceptación de los hechos, el discurso tiende a circunscribirse en la aceptación del hecho sin que medien explicaciones o justificaciones al respecto. Algunos ejemplos de esta posición se encuentran a continuación:

“Cómo (sic) humano me equivoqué y como tal sé aceptar cuando me equivoco (...) solicito únicamente que no me quiten la beca y que no me expulsen de la universidad”.

“...Pido que no me sancionen, he sido un estudiante ejemplar, como lo demuestra la beca académica”.

“...Esta es la primera vez. Estas son mis últimas materias para completar el bachillerato...”.

“...Por ser la primera falta... quizás ¡alguna labor compensatoria!...” (se refiere al tipo de sanción).

“Acepto el error. Enfrento un sin número (sic) de problemas personales...”.

“...Admito la falta. Pido perdón... es la primera vez...”.

“...Compré la tarea por 5,000 colones a una persona que tenía acceso a esa información. ¡Pido disculpas!...”.

Detrás de esta aceptación explícita de los hechos, no se cuenta una historia dramática por parte del estudiante. La aceptación no es dubitativa como en los casos de apelación-compasión. Es decir, los sujetos no transfieren la responsabilidad a circunstancias externas, sino que asumen la responsabilidad de los hechos y las consecuencias que ello implica. Estas causas son presumiblemente percibidas por los estudiantes como controlables e inestables.

En ese sentido, tal como se plantea en la teoría de Weiner (citado por Zulma, 2006 p. 7) mientras más controlabilidad de las causas exista, habrá más posibilidad de incremento en la motivación positiva para el éxito en el futuro. En estos casos es de presumir que al aceptar la responsabilidad de los hechos el estudiante no solo asume una carga emocional asociada a sentimientos de culpabilidad y vergüenza, sino también un mayor control o poder sobre decisiones y acciones futuras.

4.3 La construcción del discurso desde la causalidad externa

Se describen y analizan, en esta sección, los fragmentos discursivos que argumentan los estudiantes que rechazan bajo diferentes razonamientos, la responsabilidad de los hechos. Los argumentos presentados se clasifican en las siguientes categorías: apelación evidencia circunstancia atenuante, apelación-inocencia, inculpación-estrategia metodológica y apelación-plagio.

Apelación-evidencia circunstancial atenuante. Se argumenta, en prioridad, que la evidencia, supuestamente probatoria, carece absolutamente de relación con el incidente que se le atribuye. Se lee en estos fragmentos argumentales una aceptación implícita de los hechos. El sujeto, de una forma u otra, se “sospecha” culpable. Sin embargo, desplaza parte de la responsabilidad de sus actos, a situaciones inesperadas fuera de su control. Tal y como se expresa en los siguientes fragmentos:

“...Mi fallo consistió en tener en mi poder y en el lugar incorrecto, durante el examen, apuntes de uno de los capítulos a evaluar. En ningún momento existió en mí la intención de usar... y de hecho no usé esos apuntes. Estoy segura que me equivoqué respondiendo preguntas cuyas respuestas estaban contenidas en ese resumen...”.

“...Poseía estos documentos los cuales son parte de mi estudio..., pero no los estaba utilizando en la prueba. Sucedió un mal entendido... y así ocurrieron las cosas...”.

“...Siempre hago un resumen de la materia, ese día lo tenía en la gaveta del pupitre junto a un paño para la tos. Ese día tenía asma y saqué el paño para taparme la boca y... el papel con el resumen se salió...”.

“...Acepto que tenía las hojas con la materia..., pero estaba medicada y nunca fue la intención de usar las copias. Cuando el profesor pasó por ahí y me pidió las copias, me percaté de ellas y de mi error..., pero el examen estaba completamente en blanco, señal de que no usé las copias...”.

“...Somos vecinas y comentamos los trabajos de investigación, ya que estamos en el mismo curso. De ahí que haya similitudes en el trabajo..., pero no copiamos...”.

¿Qué intentan tejer estos textos discursivos? Se presume que la imagen de un estudiante atribulado, inseguro, de cuestionables hábitos de estudio y, sobre todo, que no confía en su propia capacidad de aprender, puede derivar en la vivencia de situaciones de DA como estrategia para atender las exigencias académicas de la institución.

El hecho de presentarse a la realización de un examen pertrechado de improvisados recursos mnemotécnicos (fichas, “forros” y hasta una unidad didáctica), parece anunciar las consecuencias de un modelo de aprendizaje centrado en la memorización y en la repetición de los conocimientos.

¿Qué tipo de aprendizaje promueve real y concretamente el modelo de enseñanza de la universidad? ¿Cómo interpretan estos estudiantes el aprendizaje? ¿Cuál es la concepción

epistemológica que está en la base del razonamiento y la actuación de los estudiantes que intentan “llover” el conocimiento en un papel para auxiliarse en una prueba escrita?

Si se siguen las categorías de análisis propuestas por Weiner, las causas a las que el estudiante atribuye los hechos son externas a su circunstancia personal. Directamente, el estudiante no está asumiendo la responsabilidad de los hechos, sino que la transfiere a situaciones que, si bien son percibidas como controlables e inestables, los sujetos no se responsabilizan de los hechos.

La transferencia de la responsabilidad parece funcionar, para los inculpados, como un atenuante ante la evidencia de una acusación de DA. En este sentido, a la vez que se desplaza la responsabilidad, se diluye la posibilidad de la afectación emocional que significaría asumir su propia responsabilidad de los hechos (Docampo, 1997, p. 372).

Apelación-inocencia. Rechaza directamente la imputación. En ocasiones, el rechazo va acompañado de razonamientos tales como: “argumentos subjetivos de la parte acusadora”; “ilógicos”; “poco fundados”. Se suele atribuir la acusación a errores de la universidad. En todo caso, esta categoría se identifica por el rechazo directo y explícito por parte de la persona implicada. En estos casos, se advierte cierta hostilidad manifiesta en la trama argumental de los estudiantes. Se presume que la acusación es interpretada por los inculpados como un acto de agresión contra su persona. Se trata de una agresión proveniente, ya sea por parte del personal docente o la autoridad académica administrativa. La *subjetividad* del otro, de ese otro que ejerce la autoridad, se descifra como una conducta parcial. Tal como se nota en la línea argumental de los siguientes fragmentos discursivos:

“...Rechazo la acusación. La mayor parte de los argumentos son subjetivos y las pruebas son muy débiles para poder comprobar de lo que se me acusa. De ser necesario recurriré a la vía penal, ya que me siento moral y psicológicamente afectado...”.

“...No cometí el fraude. La profesora y la cátedra han cometido errores sistemáticos tanto en la revisión de los exámenes como en el planeamiento. La vicerrectoría ha desestimado sin justificación alguna la prueba grafoscópica (sic), por no ser cien por ciento válida y a mi testigo. En cambio acepta el testimonio del profesor, que aduce que el detectó el fraude al pasar un escáner. La vicerrectoría me está violando el principio de defensa, procedimiento, valoración, congruencia y sana crítica de la

prueba, “in dubio pro reo” y sentencia justa. Solicito se me declare inocente y se realice una acción resarcitoria por daños pecuniarios, morales y psicológicos...”.

“...Rechazo los cargos. Es una coincidencia de mis respuestas con las del solucionario... es una extraña coincidencia. Utilizo un método memorístico...” (es de suponer que se refiere al estudiar).

En estos casos, el estudiante inculpado no asume ninguna responsabilidad sobre los hechos, sino que traslada la falta a otros actores, quienes desde la “*subjetividad*” juzgan su conducta. Al respecto, Docampo (1997) señala que: “*atribuir las causas de una situación de fracaso (...) a factores internos, produciría en el individuo sentimientos de culpabilidad y vergüenza. Pero si las causas se atribuyen a factores externos (...) surgirán sentimientos de irritación y enfado*” (p.372).

La vergüenza y la culpa que implica la aceptación de un hecho de DA son emociones muy complejas de enfrentar, pues devastan y atentan contra la autoimagen. El traslado de la responsabilidad de las causas a un agente externo solo produciría “irritación y enfado”. ¿Es menos complejo de soportar?

Por su parte, los sujetos atribuyen las causas de los hechos a factores externos, inestables y fuera de su control. De ahí que las emociones que los inculpados manifiestan en los fragmentos argumentativos sean de enojo contra las instancias institucionales.

Inculpación- estrategia metodológica. Se contraargumenta ante los hechos acusatorios, culpando a las estrategias metodológicas, a los procedimientos académicos administrativos; de control evaluativo y otros de esa naturaleza, de inducir a errores, que luego se califican como faltas.

Un procedimiento de aprendizaje poco claro y de dudosa efectividad, y un modelo de enseñanza que según denuncian los perjudicados exige la reproducción del conocimiento como aprendizaje, es la “causa” de sus contrariedades. Los siguientes fragmentos discursivos ejemplifican el razonamiento anterior.

“...la pregunta fue planteada de una manera donde no se pedía la opinión personal del alumno, sino una forma más estricta, ya que se pedía la versión que hace el autor en la unidad didáctica... y debía contestar basada en la información que aparecía en la unidad didáctica...”.

“...En muchos exámenes en las respuesta breves, los tutores exigen poner todo textualmente, incluyendo hasta los puntos que aparecen en la unidad didáctica. Por eso es que mi respuesta se parece a otra de algún compañero...”.

“...Como usted sabe en la UNED, los exámenes se responden de manera textual y nosotros nos basamos [se refiere a estudiar] en exámenes que ya han sido realizados. En la UNED se elaboran exámenes con las mismas preguntas de otras anteriores [se refiere a exámenes] de periodos anteriores... en la UNED se exige que las respuestas sean totalmente coincidentes al material dado para estudio...”.

“...La apreciación sobre fraude en mi ensayo es muy subjetiva...Nunca de parte de la universidad se me aleccionó sobre esta materia....”.

En consecuencia, con la categoría apelación-evidencia circunstancial, la conducta atribucional del estudiante sigue ubicándose en un mismo patrón: se interpretan las circunstancias causales como externas, estables e incontrolables. Tales atribuciones se focalizan dentro de la perspectiva de un modelo de enseñanza-aprendizaje descrito por el estudiante como memorístico y reproductivo.

Los estudiantes inculpados, en tono de denuncia, atribuyen la falta que se les imputa a una estrategia metodológica de enseñanza que, en su criterio, implica memorizar para luego reproducir los contenidos de aprendizaje. Al señalar tal circunstancia, ellos mismos, definen su propia estrategia de aprendizaje como reproducción del conocimiento y pasan a conformar con la institución un “maridaje disfuncional”: los estudiantes supuestamente conscientes de las deficiencias del sistema de enseñanza lo toleran hasta que este los afecta al exigirles más.

Por su parte, en el modelo UNED, la unidad didáctica modular (conjunto de materiales didácticos que se le ofrecen al estudiante), en la mayoría de la ocasiones funciona como única “fuente de conocimientos”. ¿Sugiere acaso esta situación un sistema de enseñanza, como los calificados por Pozo y Pérez (2009), como monológicos, unidireccionales y de conocimientos establecidos? ¿Podría esta situación incentivar, de alguna manera, la deshonestidad académica?

En lo referente a los recursos didácticos es necesario preguntarse si se le están ofreciendo a los estudiantes materiales adicionales, actuales, pertinentes y realmente accesibles.

Apelación–plagio: ocurre entre los propios estudiantes. El inculpado argumenta que facilitó, ya sea una tarea, un ejercicio académico, un proyecto o una propuesta con carácter evaluativo a un(a) compañero(a) y, entonces, el documento fue reproducido sin su autorización. En estos casos, el estudiante inculpado encuentra un nuevo protagonista a quien atribuirle su infortunio. Ya no va a ser un acto subjetivo de un docente, tampoco un modelo de enseñanza que exige reproducción del conocimiento: se trata de otro estudiante, quien con alevosía reproduce sin autorización su ejercicio académico de evaluación. Este razonamiento se refleja en los siguientes fragmentos discursivos:

“... Yo hice el trabajo y puedo sostenerlo... Presté mi trabajo a otra compañera para que diera formato al suyo, no obstante ésta copió sin mi autorización...”.

“...Presté mi tarea a un compañero de clase para que este se ayudará con las fuentes y formato, pero jamás mi intención fue que lo hiciera igual... Era el mío...”.

“...terminé el examen de manera legal... un compañero que se devolvió a recoger la calculadora y se topó que varios compañeros... estaban transcribiendo respuestas de exámenes terminados... uno de esos exámenes utilizados era el mío...”.

De los 171 fragmentos de discursos recuperados de los expedientes disciplinarios, la categoría apelación plagio representa 2%. En estos casos, el contraargumento del inculpado arguye que existió abuso de confianza de otro estudiante. Sin embargo, al amparo del planteamiento de Weiner, las permutaciones utilizadas por los estudiantes sobre las causas de los hechos continúan evidenciando el patrón indicado en las anteriores categorías: externas, inestables e incontrolables.

Además, el estudio realizado permitió identificar otros elementos implícitos en el discurso del estudiante infractor. A continuación, se presentan algunos hallazgos sobresalientes de las entrevistas en profundidad, realizadas a tres de los estudiantes sancionados por situaciones de DA en la UNED.

4.1.1 Creencias implícitas del estudiante sobre el aprendizaje y el conocimiento

A partir de la entrevista en profundidad realizada se percibe que en su imaginario parece subyacer la idea de que el modelo de enseñanza de la UNED promueve aprendizajes repetitivos en los que la memoria juega un papel preponderante. Pozo y Pérez (2009), establecen diferencias relevantes entre aprender por repetición y aprender por comprensión.

Ambas estrategias presentan objetivos, procesos, resultados, evaluación y eficacia diferentes. A manera de ejemplo, el objetivo del aprendizaje repetitivo, según estos autores, es: “*hacer una copia exacta o literal de los elementos que componen la información y su origen*” (p. 35). Por su parte, el objetivo del aprendizaje por comprensión requiere “*relacionar los elementos entre sí en una estructura conceptual o de significados, que implica reorganizar esos elementos*” (p. 35). En cuanto al proceso de aprendizaje, la diferencia es también significativa. El proceso de aprendizaje repetitivo implica: “*práctica repetitiva, junto con una retroalimentación y un esfuerzo*” (p. 35). Si se sigue a Pozo y Pérez (2009), por el contrario, el proceso de aprendizaje por comprensión implicaría, en todo caso, “*relacionar la nueva información con los conocimientos previos y buscar nuevas relaciones con otros conocimientos o contextos*” (p. 35). En la línea de pensamiento descrito y haciendo alusión al modelo de enseñanza, los estudiantes entrevistados indican:

“...usted sabe que aquí en la UNED hay que aprenderse muy textual todo; todo, todo completamente. Algunos sí, digamos, yo he visto que unos exámenes califican como no directamente al libro, a veces a criterio de uno, pero hay otras personas que califican muy textual y, entonces, esa es la importancia ¿verdá? Hay que ser muy memorístico a la hora de aprender cada procedimiento, cada texto” (Entrevista al participante 3).

“La UNED tiene un problema muy grave para mí, que yo siempre he dicho de la universidad, que es una cosa, demasiada cosa que uno tiene que memorizar a veces” (Entrevista al participante 2).

La intuición de los estudiantes sobre el modelo de enseñanza tiene su correlato en las estrategias y técnicas de estudio que emplean como parte del proceso de aprendizaje. La lectura reiterada de fragmentos, la elaboración de fichas resumen, la resolución de cuestionarios, la comprobación de lecturas por terceros y, en ocasiones, el uso de exámenes de cuatrimestres anteriores, son las estrategias más utilizadas por ellos. Todos esos instrumentos están orientados a registrar en la memoria, con el mejor detalle posible, los contenidos del material didáctico correspondiente (sobre todo de las unidades didácticas). Los estudiantes entrevistados, al referirse a sus estrategias de estudio, afirmaron lo siguiente:

“Tengo que leerlo con anticipación ¿verdad? Leerlo, tratar de comprender; trato de hacer esquemas o resúmenes. Conforme voy aprendiendo, después me vuelvo a retroceder, en eso que ya uno siente: ‘no me queda nada’ ¿verda? Que cierra el libro y vuelve otra vez a empezar, volver... Es como... yo soy muy lenta para aprender así. Entonces, tengo que estar como de una a dos páginas que leí del capítulo que me retrocedí para ‘darle’, para ‘sacarle el jugo’, a como dicen, para adquirir los conocimientos” (Entrevista al participante 3).

“Bueno... este... en realidad para mí los libros que la UNED da son bastante buenos, que yo creo, en términos generales, que los libros son bastante buenos y... este... mi forma de estudiar es... leyendo, leyendo y leyendo y ¿verdá? Sí, repaso como tres veces porque... yo creo que como ya... la edad... no sé... me cuesta un poco retener ¿verdá? Retener la retentiva para el estudio, pero sí lo repaso varias veces, lo leo. Luego utilizo exámenes anteriores... de otras ocasiones que han hecho. Entonces, de ahí, los vuelvo a hacer para repasar” (Entrevista al participante 2).

El estudiante, en estos casos, percibe el conocimiento como una copia de la realidad y en su afán de aprehenderlo se esfuerza por fijarlo en su memoria de la manera más exacta posible. Asimismo, los estudiantes tienden a incorporar en su imaginario un modelo de enseñanza en el que la unidad didáctica se constituye en el receptáculo básico de conocimiento. En esta concepción, la estrategia de aprendizaje se circunscribe a lo que se explicita exclusivamente en la unidad. La idea del estudiante sobre la función de la unidad didáctica se evidencia cuando indica:

“Si me dicen que investigue, sí lo amplíjo, pero me baso más en lo que está ahí [unidad didáctica], a lo que está ahí porque si me pongo a buscar estoy perdiendo el tiempo, en sí, complicándome más y no le voy a dar énfasis a lo que realmente dice la unidad didáctica” (Entrevista al participante 3).

La estrategia utilizada por los estudiantes responde a una exigencia de los modelos de evaluación que tradicionalmente se han practicado dentro de la institución, donde la modalidad evaluativa está supeditada “estrictamente” a los objetivos específicos de las unidades didácticas correspondientes en cada asignatura. No obstante, la universidad promueve la diversificación de recursos y materiales didácticos, tanto digitales como físicos.

La actitud del estudiante ante el estudio es “pragmática”. Se limita a estudiar los contenidos de la unidad para aprobar exámenes y desarrollar, únicamente, los esfuerzos necesarios para acreditar las asignaturas contempladas en su plan de estudios. El conocimiento de una disciplina en el imaginario del estudiante se limita exclusivamente a lo que se evalúa en el examen, tal como se infiere de los siguientes fragmentos:

“Digamos, por ejemplo, sí... casi siempre uno matricula una más fácil que otra. Entonces, es que... yo lo que hacía es que, la que yo sentía que era la que más... más fácil, por decirlo de alguna manera, entonces esa la dejaba como de último ¿verdá? Y empezaba con la que más me costaba o que tuviera un trabajo de investigación. Entonces, de ahí empezaba a hacer el trabajo de investigación a apurarme y ya después de que yo lo entregaba ya sentía como un alivio para poder estudiar para los exámenes” (Entrevista al participante 2). *“Leo en silencio, rara vez leo en voz alta... me gusta hacer mucho,...escribo palabras claves, por ejemplo. O sea, ahorita el tema que estoy viendo es lógica. Tengo varias palabritas que sé que es muy probable que pueda que las toquen en el examen. Siempre tiendo a buscar esas palabras y buscar el significado”* (Entrevista al participante 1).

Consecuentemente, se puede afirmar que para algunos estudiantes el desarrollo de los aprendizajes en un campo disciplinar no constituye el punto medular de la motivación, sino que esta se limita a la aprobación de las asignaturas. Un problema de origen curricular es la cantidad de contenidos que se tiende a evaluar en los exámenes, así como la administración de la carga académica, por parte del estudiante, que supone cada asignatura durante un cuatrimestre, que en tiempo efectivo es inferior a los cuatro meses. En ese sentido algunos estudiantes opinan:

“Yo siento que la universidad tiene que, digamos, tal vez un poco... menos de materia; o sea, que sea menos materia la que entre en un examen y más cuando hay algún trabajo adicional... Hay materias en las que uno tiene que sacar un rato para hacer un trabajo... hasta tiene que ir a una fábrica, quedarse ahí y ver todo el proceso que ellos llevan” (Entrevista al participante 2).

“No miden la cantidad de capítulos que sacan para un examen. ¿Por qué no coger temas que sean más relevantes y decir: ‘Bueno... tales temas son los que más se usan

o es más frecuente a nivel profesional? Ya que son profesionales [se refiere a los docentes] deberían saber qué es lo más importante” (Entrevista al participante 2).

Los estudiantes consideran que en algunas asignaturas existe una extremada exigencia de actividades académicas y que los contenidos por evaluar en algunos exámenes son excesivos, lo que afecta negativamente su proceso de aprendizaje.

La diversificación de actividades de mediación académica que la universidad propicia en aras de enriquecer los procesos de aprendizaje (tales como actividades en línea, trabajos de investigación, visitas de observación, videoconferencias, entre otras), parecen requerir una exhaustiva evaluación y un posible replanteamiento para promover efectivamente el aprendizaje, en un contexto donde el tiempo real con que cuenta el estudiante es una de los principales limitantes.

4.1.2 Deficiencias en la administración del tiempo de estudio

Estudios sobre el tema, realizados en otros contextos, coinciden en que los docentes tienden a identificar la “mala administración del tiempo de estudio” como posible causalidad de DA entre los estudiantes (Sureda, Comas y Morey, 2009). Tal tendencia es evidente en este estudio, tanto en la percepción manifestada por los docentes, como en los siguientes testimonios que los estudiantes brindan durante la entrevista en profundidad, cuando hacen referencia a la forma de administrar su tiempo de estudio:

“Yo busco el espacio cuando yo estoy tranquila ¿verdá? Que no tengo... no... no tengo una hora fija. No sirvo para mantener un calendario porque yo digo ‘Lo voy a hacer mañana, voy a estudiar’, y no me dejan, no lo hago. Es más, si me propongo hacerlo no lo hago; entonces, lo hago muy espontáneamente” (Entrevista al participante 3).

“...No, muy pocas veces porque en realidad... todo es por el factor tiempo ¿verdá? Siento yo que uno para estudiar con la UNED, uno tiene que ser muy disciplinado ¿verdá? Tiene que tener un horario de estudio y en realidad uno no lo hace, no lo hace... es la verdad; y entonces... hay que estudiar como a la carrera... una semana antes. Yo... lamentablemente a mí me cogía tarde; entonces... una semana antes empezaba a repasar y repasar lo que tenía... entraba, de acuerdo a los temas que le dan a uno en la guía” (Entrevista al Participante 2).

“Al no poder sacar hacia algo pequeño, sumamente pequeño... es maña... entonces con eso es lo que yo estudio. Porque donde... dependiendo donde yo esté en el momento de trabajo, me sirve mucho. Porque si yo voy de gira simplemente agarro el papelito y voy estudiando porque no puedo andar maletines, porque tengo que andar ropa y otro montón de cosas y para poder estudiar... Básicamente, eso es: le dedico tiempo solo calladito, apagado todo lo que se pueda y concentrado bastante” (Entrevista al Participante 1).

Debe reconocerse que el estudiantado de la UNED está constituido, en su mayoría, por personas que estudian a tiempo parcial. Dicha condición es una característica del modelo de educación a distancia. Pero, precisamente, por esta presumible particularidad, el estudiante requiere emplear una estrategia eficiente de administración de su tiempo de estudio. Sin embargo, esas acciones no parecen estar presentes en el estudiantado, lo cual compromete mucho la necesaria autorregulación de los aprendizajes que exige la modalidad de educación a distancia.

4.1.3 Contención emocional en grupos de referencia

De acuerdo con las vivencias de algunos estudiantes infractores, el impacto de la situación experimentada exige una respuesta a la necesidad de contención emocional, razón por la cual recurren a sus grupos de referencia en busca de apoyo para facilitar su propia reivindicación. No en todos los casos esos grupos de referencia están preparados para brindar el apoyo emocional y el asesoramiento que el sujeto necesita; por el contrario, la posibilidad de ser estigmatizado e incluso agredido está latente.

“No... en realidad... en ese momento, en veces, en veces, uno no sabe con quién tratar ¿verdá? Pero esa vez... primero te da apoyo... en broma... Ellas dicen que están bromeando pero no es broma... llega y me dice: ‘Vea, copiona’ y te ofende... Claro, entonces: ‘¡Ay! ¡Te estoy vacilando! Todo lo toma a pecho’. Y varias veces se ha dado eso; entonces, por haber tenido la confianza de comentar ¿verdá? Tal vez para encontrar consuelo, un apoyo, lo que quedó marcado fue ‘copiona’” (Entrevista al Participante 1).

“Me sentí frustrada tras lo que me había pasado [muerte de un pariente] y todavía me pasa esto en el examen y cuando yo llegué aquí... yo venía en bus, muy triste y todo y

ya yo llegué y tuve que contarle a mi esposo ¿verdad? Entonces, inclusive yo le dije a mi hija mayor... y ella me dijo: -'¡Mami! ¡¿Por qué usted hizo eso?!' Entonces, yo quería contarle porque me siento mal conmigo misma y además no quiero que ellas hagan algo de lo que después uno se arrepienta montones. Entonces, ella [la hija]: '¡Ay, mami!... Pero, ¿por qué hizo eso?' Y yo le dije: 'Yo me sentía insegura'. Sentía que no podía hacer el examen por mí misma" (Entrevista al participante 2).

"Yo se lo conté a varios compañeros del momento... a miembros de la familia, mi esposa, algunos compañeros de trabajo. Mi esposa me dijo que no me preocupara, que [estuviera] tranquilo, que es algo que pasa, que si yo no hice nada malo no tengo por qué sentirme mal ni avergonzarme" (Entrevista al participante 1).

En algún grado, el estudiante infractor ignora derechos fundamentales que posee como ser humano y como estudiante, como, por ejemplo, ser informado por la universidad de los deberes y derechos que lo asisten y que su proceso disciplinario sea atendido con la mayor discrecionalidad y celeridad. En este sentido, es importante que la universidad reconozca las necesidades de los estudiantes infractores.

4.1.4 Estudiantes conscientes de la gravedad de la falta

En términos generales, se puede decir que los estudiantes infractores son conscientes de que la DA es una falta grave. Lo aceptan y lamentan haber incurrido en esta transgresión y se justifican, en muchos casos, sobredimensionando situaciones familiares, socioeconómicas y laborales. Un ejemplo de ello se evidencia cuando un estudiante expone lo siguiente:

"Prácticamente yo tenía... estaba pasando un problema ¿verdá? ...Primero que todo tuve calumnia... [por parte de un familiar] y... fui a la Corte" (Entrevista al participante 3).

"Resulta que una semana antes, no, dos días, no me acuerdo exactamente, pero creo que eran dos días antes... este... se murió mi abuelita y yo... este... lógicamente... como la abuelita materna es para uno una segunda mamá, a mí se me dio mucho y todo el asunto, pero yo tenía que ir a hacer el examen, yo no quería faltar al examen y en la carrera extravié el libro... no pude estudiar" (Entrevista al participante 1).

No son omisos, al menos retóricamente, en cuanto a la gravedad de la falta cuando afirman:

“Yo siento que el fraude por sí solo es malo; no hay excusa, no hay excusa porque uno tiene que ser muy honesto ¿verdá? Tiene que ser honesto como estudiante y después de eso, yo... este... aprendí, como no tiene idea ¿verdá? que uno no puede hacer eso” (Entrevista al participante 1).

“Eso es el error más grande de mi vida... Es el error más grande que en mi vida me va a pasar... Si usted viera mis notas... Llega un momento que... yo no soy un estudiante de 100, ahí voy, voy pasando, repitiendo; si lo pierdo, bien, aprobé; reprobé, voy a reposición de exámenes; nunca he sido un estudiante excelente... Pero nunca he sido un estudiante falso... Como le dije ahora, para mí es un engaño para uno mismo. Yo siempre lo he dicho: ‘Sí, yo copio en un examen, Pero ¿fraude? Eso suena muy feo. Es una palabra horrible; se siente que uno está... no sé... matando o asaltando...yo pienso que usted está engañando... y siempre lo he pensado así... es un engaño” (Entrevista al participante 2).

En la cultura estudiantil la DA se relativiza, en el sentido de que su gravedad pareciera estar supeditada a la visibilidad o detección de la infracción por parte de la autoridad académica respectiva, al extremo de que parece que “lo malo no es copiar, sino lo grave o malo es ser detectado”. Un ejemplo que ilustra una situación así fue expresado por uno de los estudiantes entrevistados:

“Yo sé que tal vez ellos no conciben o no en su mentalidad, no conciben que una persona pueda llegar a hacer eso o que no debe hacerlo. Pero ¡diay! cada quien, nadie está completamente... y además a mí fue porque me logró ver esa profesora y otros que no los ven y todo se queda ahí... y sacaron el título hace mucho tiempo y también cometieron fraude” (Entrevista al participante 2).

La concepción intuitiva de que el conocimiento (de algún modo) refleja la realidad, conlleva a un aprendizaje memorístico y repetitivo, que contribuye a la construcción de una cultura estudiantil en la que se privilegian los resultados por encima de los procesos. Langer (2007) indica que

el estilo de educación que se concentra en los resultados generalmente también presenta los hechos de manera absoluta, este enfoque fomenta el automatismo. Si algo se presenta como una verdad aceptada, ni siquiera surgen otras maneras de pensar para analizar este hecho. (p. 55)

En el contexto de las creencias, el éxito académico está representado por la aprobación de las asignaturas y eso puede dar pie a que el estudiantado considere como válidas todas aquellas prácticas que permitan aprobar la materia e, incluso, las acciones fraudulentas podrían ser consideradas como prácticas habituales en la “cultura estudiantil”. En este sentido, Ordóñez, Mejía y Castellanos (2006) señalan que las

creencias estudiantiles sobre lo académico se han formado desde su experiencia escolar, probablemente, pero se ven reformadas y confirmadas en la universidad y pueden estar constituyendo ya toda una cultura, un conjunto de significados compartidos que hace que sea posible que el fraude ocurra como parte natural de las actividades del estudiante universitario. (p.13)

Según la opinión de los estudiantes entrevistados, las situaciones de DA son frecuentes durante la aplicación de exámenes. No obstante, en la cultura estudiantil estas prácticas no son censurables, por lo que no es común que un estudiante denuncie a otro por este tipo de situaciones. Dentro de esta realidad, en casos de denuncia entre pares, el denunciante corre el riesgo de ser juzgado como desleal. Dos ejemplos ilustran lo planteado:

“Diay, diay, muy poca pero sí los he visto [a estudiantes copiando] y a aun así hay veces, diay... yo no me voy a ir de ‘sapa’...Eso no es problema mío pero sí los he visto...y se ha presentado mucho eso...me los han enseñado así [los forros] antes de entrar a clases; ‘¡Mire! Llevo apoyo’. Y compañeras más me dicen: ‘Viera que en la clase mía tal persona, la compañera tal y tal y ¡uy! ¡viera! el profesor casi la ve ¡uy! Hasta sudaba” (Entrevista al participante 3).

“Sí, leuento: pero esta fue genial. Voy a hacer un examen, no me acuerdo de qué era el examen y resulta que antes de hacer el examen, bueno... le da a los compañeros [por buscar] personas que ya han pasado la materia para que nos pasen el examen ¿verdad? Tal vez salga esto o lo otro... Y esa vez llego y voy a hacer el examen y me siento... y hay una muchacha y está delante de mí y resulta que veo la muchacha con

el examen: '¡Mirá! ¡Qué tuanis! Seguro consiguió uno viejo'. Me pongo a verlo y era el examen que íbamos a hacer" (Entrevista al participante 1).

La DA parece ser producto de un sistema de creencias que opera dentro de una cultura estudiantil de larga data, que se gesta desde la enseñanza primaria, pasa por la secundaria y tiende a fortalecerse en la universidad. La consolidación de esas creencias en la enseñanza superior ocurren, entre otras razones, por la prevalencia de un sistema universitario que premia los resultados y que presenta los hechos y los conocimientos como "verdades absolutas" (Langer, 2007, p. 55); asimismo, por la urgencia de los estudiantes por obtener un título que les permita insertarse en un mercado laboral cada día más cerrado.

5. Conclusiones

El discurso del estudiante inculpado de DA se teje por medio de permutaciones, ya sean de atribución causal internas o externas. Las atribuciones causales externas representan la mayor parte de las circunstancias interpretadas por el estudiantado como factores responsables de su inculpación. La tabla No.4 resume el comportamiento de las diferentes categorías, según la aplicación de las permutaciones de la teoría de Weiner.

Tabla No. 4

Distribución de los fragmentos discursivos de los estudiantes inculpados y la relación de los argumentos con emociones sociales *

Emociones sociales asociadas	Vergüenza/ culpa		Irritación / enfado	
Internalidad/externalidad Estabilidad /inestabilidad Controlabilidad/incontrolabilidad	Causas internas		Causas externas	
	Estables	Inestables	Estables	Inestables
Controlables	IeC	Apelación compasión Aceptación culpa IiC	EeC	Apelación evidencia circunstancial EiC
Incontrolables	IeC	liy	Eey	Apelación- inocencia Apelación- plagio Eiy

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la teoría de Weiner y Do campo (s.f.) en el análisis de los fragmentos discursivos de los estudiantes, 2011.

*El análisis de las diferentes dimensiones se clasifica en ocho permutaciones. Cada una de esas permutaciones se ubica en cada subcuadrante de la figura. Así, I=internal; E= externa; C=controlable; y=incontrolable; e=estable; i=inestable.

La profundización en el análisis permite notar una tendencia a ubicar las causas de los hechos inculpatorios en la dimensión externa. La permutación que más categorías asume es la denominada inestable. Por esta misma condición de transitoriedad de las circunstancias que conducen o desencadenan los hechos, es de suponer que la coyuntura en la que se presenta el evento no ocurra nuevamente, siempre que los sujetos muestren algún cambio en su conducta.

En la dimensión interna-inestable y controlable, el sujeto interpreta que tiene control sobre las circunstancias que lo condujeron a la situación de DA. La aceptación explícita y a veces atenuada de la culpa, permite suponer que existe la posibilidad de procesos de reflexión y de establecer propósitos de cambio.

La categoría inculpación estrategia metodológica se ubica como externa-estable e incontrolable. Eso supone que las posibilidades de injerencia del sujeto en las circunstancias que detonan el evento inculpatorio son bastante limitadas, ya que están fuera del control del estudiantado. Además, parecen ser constantes en el tiempo. De ahí que en el discurso argumentativo de los sujetos se denote cierta irritabilidad e, incluso, hostilidad.

El discurso del estudiante inculpado se construye a partir de atribuciones causales internas y externas. Entre las atribuciones causales internas, las emociones sociales ostentan un papel preponderante, específicamente, la culpa y la vergüenza. No obstante, también se aducen situaciones de salud, familiares o socioeconómicas, como elementos eximientes de los hechos inculpatorios.

En cuanto a las atribuciones causales externas, los elementos definitorios del discurso del estudiante se caracterizan por rechazar categóricamente la imputación e inculpar a la autoridad académica de proceder de modo subjetivo ante los hechos, aceptar implícitamente los hechos y transferir la responsabilidad o atribuir a la estrategia metodológica la responsabilidad de inducir a error.

A partir del análisis, se puede concluir que en la línea discursiva del estudiante existe una tendencia que conduce hacia un sistema de creencias implícitas sobre la naturaleza del conocimiento o sobre concepciones de aprendizaje. Con respecto a la naturaleza del conocimiento, se percibe una tendencia a comprenderlo este como “copia” o “espejo” de la realidad (Pozo, 2007, p.77). En consecuencia, el acto de aprender se equipara con reproducir el conocimiento. Por lo tanto, la memorización es preponderante y la estrategia de estudio principal es la repetición de contenidos para fijarlo en la memoria.

Los estudiantes perciben, de modo intuitivo, que el modelo de enseñanza de la UNED favorece aprendizajes basados en la memorización. Consecuentemente, tienden a utilizar estrategias de estudio orientadas al aprendizaje repetitivo y, además, a circunscribir su estudio (aprender!) exclusivamente para los procesos de evaluación de los aprendizajes de cada asignatura. Esto parece indicar que su motivación está enfocada en la aprobación de las asignaturas y no en aprehender y conocer.

El estudiante no dimensiona en su justa medida la correcta gestión de su tiempo de estudio, lo que provoca una disonancia en un modelo de educación que exige protagonismo y autorregulación del proceso de aprendizaje.

El análisis y abordaje de la DA desde un enfoque punitivo, por parte de la universidad, es una manera reduccionista de atender la complejidad del fenómeno, que provoca que las intervenciones orientadas a erradicar el problema sean de muy corto alcance. La valoración sobre la gravedad de las situaciones de DA, por parte de los estudiantes, son variables, debido a que una manifestación de ello es percibida como grave si es objeto de detección por parte de la autoridad. Es decir, si un hecho de DA no es descubierto por el sistema, no se aprecia por parte del estudiante de igual manera y pasa ser parte de la cotidianidad y la cultura estudiantil.

6. Referencias

- Barca, Alfonso; Mascarenhas, Suely Brenlla, Juan Carlos y Morán, Humberto. (2009). **Perfiles motivacionales del alumnado de educación secundaria a partir de las relaciones familiares y el rendimiento académicos.** Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c340.pdf>
- Barca, A Ifonso; Mascarenhas, Suely; Brenlla, Juan Carlos; Morán, Humberto y Muñoz, María. (2009). **La motivación del aprendizaje y las atribuciones causales en el alumnado.** Recuperado de www.educacion.udc.es/dptos/psee/index.php?accion
- Barthes, Roland. (1982). **Análisis estructural del relato.** México: Premiá editora (traducción de Analyse structurale du récit, 1966).
- Comas, Rubén, Sureda, Jaume y Urbina, Santos. (2006). El ciberplagio en la universidad análisis documental de las perspectivas del profesor y del alumno. En **La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el E-learning.** Recuperado de <http://www.google.co.cr/url?q=http://phobos.xtec.cat/ies-m-narcismonturiol/moodle/file.php/1/Edutec%25202006/Santos-Urbina-Ramirez-ciberplagio.doc&sa=U&ei=H6-->

[T665OYjTgQefn7W_CQ&ved=0CBMQFjAA&usg=AFQjCNFc_7RxKBkw3fWgoSaj535BVmDXQ](#)

Comas, Rubén y Jaume Sureda. (2007). Ciberplagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. **Revista Textos de la Cibersociedad**, 10. www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=121

Docampo, Monserrat. (1997). **El entrenamiento retribucional como intervención para la mejora del rendimiento académico.** Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6587/1/RGP_1-35.pdf

Fernández, José y Ordóñez, Claudia. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué?, ¿qué tanto? y ¿por qué? **Revista de Estudios Sociales**, (18), 369-375. CESO, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes: Colombia

García, Enrique y Manchado, Benjamín. (s.f.). **Un modelo econométrico del fraude académico en una universidad española.** Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc9820.htm>.

Mejía, José Fernando y Ordóñez, Claudia. (2004). El fraude académico en la universidad de los Andes ¿qué, tanto y porqué? **Revista de Estudios Sociales**, (18), 13-18.

Ordóñez Claudia, José Fernando Mejía y Castellanos, Sonia. (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. **Revista de Estudios Sociales**, (023), 37-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2348532>

Pozo, Juan Ignacio y María del Puy, Pérez. (2009). **Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias.** Madrid, España: Morata.

Sureda, Jaume; Comas, Rubén y Morey, Mercé. (2009). Las causas del plagio Académico entre el alumnado universitaria según profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, (50), 197-220. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a10.pdf>

Universidad Estatal a Distancia - UNED. (2006). **Reglamento de condición del estudiante.** San José, Costa Rica: EUNED.

Urbina, Santos. (2004). **Ciberplagio: “construyendo” trabajos universitarios.** Recuperado de <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/159.pdf>

Weiner, Bernal. (1986). **An attributional theory of motivation and emotion.** New York: Springer-Verlag.

Zulma, María. (2006). Aprendizaje autoregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. **Estudios Pedagógicos**, 32(2), 121-132. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000200007&script=sci_arttext