

## La trampa en los exámenes de bachillerato

Jesús Enrique Pinto Sosa

### SINOPSIS

*Un total de 385 estudiantes de una escuela preparatoria contestaron dos baterías de cuestionarios, con el propósito de describir (a) las modalidades de trampa en un examen, (b) los factores que propician la trampa, (c) las razones de hacer trampa, y (d) la conducta del examinador de una prueba de matemáticas según los resultados, se encontró que entre las modalidades de trampa más frecuentes están que 'el estudiante permite a otro estudiante mirar la hoja de la prueba' y 'el estudiante hace uso de información escrita de los contenidos del examen en diversos lugares'; entre los factores más frecuentes que propician la trampa resultó que 'los estudiantes hacen más trampa en un examen cuando no estudiaron como deberían' y 'los estudiantes que tienen promedios bajos de calificación hacen más trampa que aquellos que tienen promedios altos'; por otra parte, la razón más frecuente por la que el estudiante recurre a la trampa es la inseguridad de las respuestas que escribe. Por último, se encontró que cerca de un 42% de los sinodales que examinan la prueba no ejercen una estrecha vigilancia para detectar la trampa en los exámenes de bachillerato.*

*Términos Clave:* <investigación educativa> <investigación en el aula> <investigación empírica> <escuela secundaria 2<sup>do</sup> ciclo> <examen> <México>

### ABSTRACT

*A number of 385 students from a high school answered two sets of questionnaires with the objective of describing (a) the modalities of the cheating in an examination, (b) the factors which cause the cheating, (c) the reasons of doing the cheating, and (d) the behaviour of the examiner of a mathematics test according to the results. It was found that amongst the modalities of more frequent cheatings are that the student allows his classmate to look at the test sheet and the student uses the written information of the contents of the examination in different places; amongst the more frequent factors which cause the cheating are that the students cheat more in an examination when they did not study as they should have and the students who have lower average notes cheat more than those who have the highest average notes. On the other hand, the most frequent reason why the student cheats is that he feels unsure about the answer. Finally, it was found that almost 42 % of the people who examine the test, do not observe carefully to detect cheating in the exams the cheating in the examinations of the high school.*

*Key Terms:* <educational research> <classroom research> <empirical research> <uppersecondary schools> <examinations> <Mexico>

---

---

## Introducción

En la actualidad, la conducta de hacer trampa es considerada como un serio problema en la educación superior. Michales y Miethe (1989) confirman esta idea expresando que la trampa es un problema significativo por la frecuencia en que se va dando, y porque ésta interfiere en el aprendizaje convencional y en la evaluación de los procesos.

Según Daniel, Blount y Ferrel (1991), el problema de la incidencia cada día está siendo más alarmante. Los mismos autores remarcan la magnitud del problema hallando que aproximadamente la mitad de los estudiantes de un colegio reportan (en forma anónima) que han hecho trampa por lo menos una vez durante la trayectoria de su carrera.

Ante este problema, es necesario que las instituciones pongan énfasis en estudios que investiguen las relaciones, las causas, la detección y el control de la trampa, ya sea en el salón de clase, en actividades extraclase, a lo largo de la carrera y dentro de los exámenes de aprovechamiento.

Como consecuencia y con el objeto implícito de reflexionar acerca de la importancia de estudiar, detectar, desalentar y vigilar la trampa, DeCecco (1968) señala:

*El no impedir que los estudiantes hagan trampa puede tener efectos muy perjudiciales sobre su rendimiento: (1) cuando no se castiga a los tramposos, el rendimiento honesto no se reconoce y disminuye la motivación del estudiante para aprender; (2) no se tiene manera de evaluar en forma válida o confiable lo que el estudiante aprendió o dejó de aprender; y (3) el inventar maneras ingeniosas de hacer trampa se vuelve más importante que el alcance de los objetivos de enseñanza. (p.640).*

Es una responsabilidad, por lo tanto, que el profesor y las instituciones educativas conozcan qué está sucediendo en los salones de clases, en función de los factores que puedan estar inmersos o relacionados con la problemática. Esto se verá reflejado en las aportaciones de los estudiantes y las actitudes de los profesores. De esta manera, se podrá llegar a conocer mejor las circunstancias y tomar decisiones al respecto.

Con base en la magnitud del problema, algunos investigadores han realizado estudios con respecto a la trampa. Con base en la premisa de que la mayoría de los educadores se encuentran preocupados con conocer acerca de la trampa, se ha investigado las características y circunstancias que se dan en el salón de clases cuando se administra una prueba. Entre estas características de los estudios están: las modalidades de trampa, las variables demográficas que pueden estar relacionadas con el factor trampa, los factores que propician la trampa, los motivos de hacer trampa y la actitud del Sinodal en relación con el hecho de hacer trampa.

En relación a las *modalidades de trampa*, Ebel (1986) reporta una amplia variedad de actividades semejantes: la mirada a las respuestas del estudiante de al lado, la preparación y uso de claves de exámenes, confabulación entre dos o más estudiantes para intercambiar información o respuestas durante el examen, copiar sin autorización las preguntas o robar de los folletos de exámenes, anticipando lo que ellos usarían más tarde en otra parte, arreglar que un sustituto haga el examen, y robar o comprar copias de un examen antes de que se dé el examen o repartir copias ilícitas adelantadas.

En la encuesta realizada por el Diario de Yucatán (1992, Jóvenes; 6/Junio) se obtuvo una lista de

---

---

modalidades para hacer trampa. Esta se puede resumir, considerando el medio que utiliza o la propia acción del sujeto como: soplar, copiar, intercambiar exámenes, utilizar material de apoyo (como los útiles de clase o útiles personales), escribir información en diversos lugares, ventanazo, avionazo, claves (como golpes o señas), guardaropa, acordeón y los apuntes.

Por su parte, Achach, *et al* (1984) en el estudio con alumnos de Contaduría señalan que la formas a utilizar de los estudiantes son: el acordeón, sacar apuntes durante el examen, voltear a ver el examen del compañero y establecer comunicación oral o escrita no permitida, entre otros. Los resultados permitieron concluir que el 42% de éstos hacía la trampa de "voltear a ver el examen del compañero".

Ahora bien, estos diferentes estudios han usado entre sus variables las llamadas *demográficas*; como son el sexo, la edad, el orden de nacimiento, la religión, estado civil, grado, raza, cultura, nivel o tipo de apoyo económico; entre otros.

Respecto a este punto, Daniel, *et al* (1991.) citan dos estudios: Sierles, Hendrick y Circle (1980), en un estudio con 428 estudiantes de medicina muestra una correlación no significativa entre la incidencia de la trampa y la edad, la religión, la religiosidad, el estado civil, el grado y la raza; y un segundo estudio, realizado por Wilkinson (1974) afirma que la edad y el sexo no están relacionadas con la trampa en los exámenes. Estos resultados fueron corroborados por Daniel, *et al* (1991) al concluir que las variables de edad, estado civil, seriedad y capacidad no son realmente significativas para diferenciar el hacer trampa.

Uno de los aspectos estudiados dentro de estas variables que se pueden relacionar con la trampa es el del *historial académico* del estudiante, o bien, su

calificación en los estudios de la escuela. Con relación a esto, Hartshorne y May (1928) citados por Daniel, *et al* (1991) concluyeron en su estudio antes descrito, que la trampa prevalece en estudiantes con menos capacidad. Es decir, cuanto más inteligente y mejor es el rendimiento del alumno, menor es la probabilidad de que haga trampa. Asimismo, Sheers y Dayton (1987) citan la conclusión de diversos trabajos (Baird, 1980; Bronzaft et al, 1973; Campbell, 1933; Hartshorne y May, 1928; Howells, 1938; Parr, 1936; y Vitro; 1971) después de más de 50 años de estudios: la trampa es más frecuente entre estudiantes con bajo aprovechamiento escolar. Por último, Wilkinson (1974) citado por Daniel, *et al* (1991), pudo investigar que los que tienen bajas calificaciones en matemáticas hacen trampa con más frecuencia que los que obtienen calificaciones altas.

Con respecto a los *factores* que pueden estar relacionados con hacer trampa, Haines *et al* (1986), en un estudio con 380 universitarios, utilizando un cuestionario anónimo, que consistía en 49 reactivos donde se les hacía cuestionamientos relacionados con la trampa en el semestre anterior que cursaron, hallaron que la inmadurez, la ausencia de compromiso y el grado de racionalización de la conducta están relacionadas con la trampa y que son particularmente significativas. Según expresan, con respecto al factor de inmadurez los tramposos tienden a ser jóvenes, solteros, desocupados u ocupados de tiempo parcial, y tienen otras actividades; por lo que quizá no tengan tiempo de estudiar. Respecto al segundo factor, este estudio muestra que los tramposos son aquellos a quienes les pagan sus estudios, en comparación con los no-tramposos que pagan su propia educación. El tercer factor es en relación a los motivos por la que hace trampa.

En el estudio de Hartshorne y May (1928) citados por Achach, *et al* (1984) se encontró también que los niños cuyos hogares se caracterizan por

---

---

desavenencias entre los padres, castigos inútiles, falta de interacción social adulto-niño y ejemplos de engaño entre los padres son menos honestos que los demás niños; y que la frecuencia con las que un alumno hace trampa estimula a sus compañeros a imitar esa conducta. Estas investigaciones llegaron a la conclusión que el engaño y la honradez no permanecen a través de las situaciones. Hartshorne y May (1984) afirman que la conducta de los estudiantes en situaciones escolares está en función de la influencia de sus condiscípulos y de las relaciones profesor- alumno.

Por último, con respecto a los *motivos* porque el estudiante hace trampa, Haines *et al* (1986) estudiaron la relación entre la incidencia de la trampa y las actitudes de "neutralización" o el grado de racionalización (justificación) de la conducta de hacer trampa. Haines *et al* encontraron que la racionalización de la conducta se ha visto reflejada muchas veces por la competitividad en la escuela, es decir, consideran la competitividad como una factor por la que los alumnos hacen trampa.

Una razón para esto, según Aiken (1991), es que el estudiante al no estar preparado para presentar un examen, intenta por lo general eludir las normas con el objetivo de tener acceso a las respuestas. Esto viene a confirmar lo que Roizen, Fulton y Trow (1975) citado por Daniel, *et al* (1991) reportan: aproximadamente de ocho a nueve por ciento de estudiantes de educación superior admite la necesidad de hacer trampa para obtener un grado deseable y por la competitividad entre ellos mismos.

Daniel, *et al* (1991) mostraron en un estudio con 97 estudiantes de educación en una universidad al sureste de Estados Unidos, que la excusa que utilizan las personas que hacen trampa está relacionada con la dificultad del examen y la falta de tiempo.

Por su parte, Hartshorne y May (1928) citados por Achach, *et al* (1984) hicieron un estudio con alumnos de colegios de E.U. relacionado con la conducta moral, basados en observaciones de la conducta de engaño de los niños. Los experimentos duraron un período de varios años y participaron en ellos alrededor de once mil niños/adolescentes de ocho a 16 años. Llegaron a la conclusión que hacer trampa varía en función de cuestiones tales como la presión de los padres sobre el rendimiento, la competitividad para ingresar a algunas facultades, el deseo de éxito profesional y la propensión a correr riesgos.

Achach, *et al* (1984) en un estudio con alumnos de Contaduría, señalan como factores determinantes para la trampa: la inseguridad, el insuficiente tiempo de estudio, la costumbre, los exámenes incomprensibles y las materias extensas. Entre estos factores, no hubo alguno que predominara, pues fue poca la diferencia de frecuencia entre ellos, correspondiendo a cada uno un 20% aproximadamente. Por su parte, el Diario de Yucatán (en su sección de Jóvenes del día 6 de junio de 1992) realizó una encuesta no-sistemática a algunos estudiantes y profesores de diversas escuelas y de diferentes niveles. Los resultados generales señalan una variedad de razones: las presiones que ejercen los padres para que sus hijos obtengan buenas calificaciones, inseguridad, no haber estudiado, asegurar una buena calificación, porque 'todo el mundo lo hace' y distractores, como los videojuegos, la televisión, discotecas, etc. , que restan tiempo al estudio.

Resultados adicionales del estudio realizado en la Facultad de Contaduría y Administración de la UADY por Achach, *et al* (op.cit.) revelaron un 81% señaló que influye la actitud del maestro en la copia.

En resumen, hacer trampa en un examen, influye en los indicadores de una buena administración de las

---

---

pruebas, por consiguiente no se puede considerar su confiabilidad y funcionalidad para medir y evaluar si el estudiante tiene el potencial ideal del aprendizaje. Las investigaciones citadas muestran que el problema cada día está siendo más alarmante, y parece ser, que esta acción se está consolidando como uno de los perfiles curriculares de los egresados de las instituciones o carreras.

Con base en la información presentada, el presente estudio tiene como objeto: (1) describir las modalidades de trampa más frecuentes que los alumnos realizan en la escuela, (2) describir los factores más frecuentes que propician la trampa en el salón de clases, (3) identificar el tipo de motivos por la que el estudiante hace trampa, y (4) describir la percepción de la actitud del Sinodal cuando administra una prueba.

### **Método**

#### *Sujetos*

La población que se consideró en este estudio estuvo constituido por 3200 estudiantes en el curso escolar 1993-94, en la Escuela Preparatoria No. 1, perteneciente a la Universidad Autónoma de Yucatán. El muestreo que se utilizó es el llamado no-probabilística por cuotas. Las proporciones iguales fueron los grados escolares (primero, segundo y tercero). El total de estudiantes que integraron la muestra calculada fue de 385.

Debido a la naturaleza del estudio, según la metodología de otros trabajos, y para asegurar en cierta medida la sinceridad y veracidad de las respuestas de los sujetos, la selección de éstos fue no aleatoria, es decir, se estudiaron aquellos sujetos que por su propia voluntad quisieran participar en el estudio.

#### *Instrumentos*

Dos instrumentos fueron utilizados en este estudio:

a) Un cuestionario estructurado, dirigido a los estudiantes de los tres grados escolares, referentes a datos generales, las modalidades de trampa, factores que propician la trampa y las razones para hacer trampa. En estas tres secciones se le solicitó al estudiante que marque las cinco opciones más frecuentes, según sea el caso; es decir, las cinco modalidades de trampa más frecuentes, los cinco factores que propician la trampa que se observan más frecuentemente en el salón de clases, y las cinco principales razones más frecuentes por la que el estudiante hace trampa.

b) Una escala de clasificación, que consiste, según Ary y Jacobs (1990), en que una persona evalúe el comportamiento de otra. Se utilizó la escala de clasificación por categorías, que comprende un número de categorías dispuestas en una serie ordenada. El sujeto escogió la que representó mejor el comportamiento de la persona que está siendo estudiada. Esta escala se usó para la medición de las actitudes del Sinodal o profesor cuando administra, aplica o examina un examen de matemáticas. Se usaron las siguientes categorías: nunca, raramente, ocasionalmente, frecuentemente, y muy frecuentemente.

Estos instrumentos fueron sometidos a una prueba piloto, y antes de aplicarlos a los estudiantes para su contestación se hicieron los ajustes correspondientes.

#### **Resultados**

El total de sujetos que contestaron los cuestionarios fue de 385 (191 hombres y 194 mujeres). La tabla 1 muestra las frecuencias en función de los tres grados escolares.

Tabla 1. Muestra obtenida por grado y sexo

GRADO	POBLACIÓN	MUESTRA CALCULADA	MUESTRA OBTENIDA	MUESTRA OBTENIDA	
				H	M
Primero	1100	118	138	67	71
Segundo	1100	118	132	66	66
Tercero	1000	107	115	58	57
<b>TOTALES</b>	<b>3200</b>	<b>343</b>	<b>385</b>	<b>191</b>	<b>194</b>

Se puede observar que la muestra estuvo compuesta por el 35% (138 Ss) de primer grado, el 35% (132) estuvo conformado por los de segundo grado, y un 30% (115) de tercer grado.

Con respecto a las edades de los estudiantes de la muestra, se obtuvo como edad promedio 16 años con una desviación estándar de 1.23, dentro de un intervalo de 14 a 20 años.

Respecto de las calificaciones promedios de los sujetos, la media aritmética obtenida fue de 74.96 con una desviación estándar de 9.68, dentro de un rango de 30 a 95 puntos. La mediana calculada fue de 76 puntos. En la figura 1 se observa la distribución de las calificaciones de los sujetos.

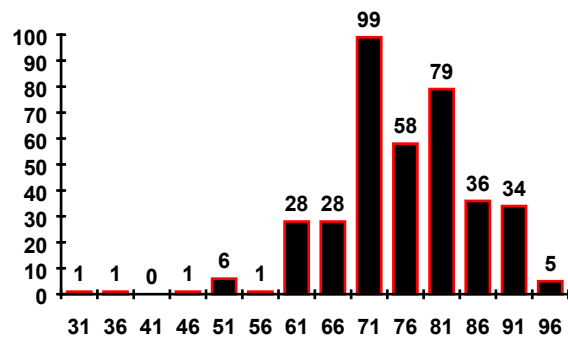


Fig. 1.- Distribución de las calificaciones promedios de la muestra

A continuación se presentan los resultados obtenidos del estudio.

#### *Modalidades de trampa*

La tabla 2 muestra los resultados obtenidos con respecto a las modalidades de trampa más y menos frecuentes utilizadas en bachillerato.

Tabla 2. Modalidades de trampa

Modalidades de Trampa	<i>f</i>	%
<b><i>Más frecuentes</i></b>		
1. El estudiante permite a otro estudiante mirar la hoja de la prueba o las respuestas durante el examen	332	86
2. El estudiante hace uso de información escrita de los contenidos del examen en diversos lugares (ejemplo: en las manos, piernas, blusas, paredes, "paletas" de las sillas, pastas de libretas, etc.)	283	73
3. El estudiante utiliza hojas ("acordeones", "papelitos", reducciones, etc.) durante el examen	270	70
4. El estudiante transmite las respuestas del examen a otro estudiante durante un examen, en forma oral	211	54
5. El estudiante obtiene copias de exámenes pasados relacionados con el contenido de los temas que se presentarán	172	45
<b><i>Menos frecuentes</i></b>		
1. El estudiante intercambia el examen con otro estudiante durante un examen	29	7
2. El estudiante que esté fuera del salón donde se presenta el examen, transmite las respuestas al estudiante que presenta la prueba	24	6
3. El estudiante otorga alguna recompensa (regalos o efectivo) al Sinodal	21	5
4. El estudiante visita al profesor antes del examen para influir en la calificación posterior	13	3
5. El estudiante hace el examen para otro estudiante	9	2

En general, según los resultados, las modalidades más y menos frecuentes de trampa son las mismas para los tres grados escolares, como para los hombres y mujeres, como para los diferentes intervalos de edad y para los dos grupos de calificaciones definidos.

De las diferencias que probablemente merecen de un análisis más específico se puede mencionar, por ejemplo, el 73% de los alumnos de segundo año opina que el estudiante obtiene copias de exámenes pasados relacionados con el contenido de los temas que se presentarán, mientras que los de primero y tercero, reportan sólo un 10% y 53%,

respectivamente. El 14% de los alumnos de primer año, a diferencia de un 9% y 7% de los de segundo y tercero, respectivamente, informan que es frecuente que el estudiante utilice los apuntes de su cuaderno o libro de texto durante el examen.

En relación a las diferencias de las modalidades con respecto al género del estudiante, el 50% de las mujeres marcan que es frecuente que el estudiante haga gestos, señas o golpes, durante el examen, como indicador de transmisión de respuesta; mientras que los hombres señalan la frecuencia en un 38%. La modalidad de trampa "el estudiante otorga alguna recompensa (regalos o efectivo) al Sinodal, fue

considerada como frecuente en un 9% por las mujeres y un 2% en los hombres.

Respecto a las diferencias por calificación promedio, un 22% de los estudiantes con calificaciones igual o mayor a 80 puntos, a diferencia de un 14% de los de menos calificación, reportan que es frecuente que el estudiante pregunte a un compañero, quien presentó antes el examen, las respuestas antes de que él/ella presente su examen.

#### *Factores que propician la trampa*

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos respecto a los factores que parecen estar relacionados con hacer trampa.

Tabla 3. Factores relacionados con hacer trampa

<b>Factores que propician la trampa</b>	<i>f</i>	%
<i>Más frecuentes</i>		
1. Los estudiantes hacen más trampa en un examen cuando no estudiaron como deberían	333	86
2. Los estudiantes que tienen promedios bajos de calificaciones hacen más trampa que aquellos que tienen promedios altos	210	54
3. Los estudiantes hacen más trampa cuando el número de alumnos del aula es grande que cuando es relativamente pequeño	192	50
4. Los estudiantes hacen más trampa en exámenes objetivos (ej. V/F y opción múltiple) que los exámenes abiertos o de ensayo	189	49
5. A los estudiantes que se les sorprende haciendo trampa, se les retira la prueba	173	45
<i>Menos frecuentes</i>		
1. Los estudiantes que hacen trampa en un examen acostumbran hacer también trampa en otras áreas de la vida	58	15
2. El hecho de hacer trampa depende de las relaciones profesor-alumno	46	12
3. Los estudiantes que hacen trampa en un examen son inmaduros o ausentes de carácter	36	9
4. Los estudiantes quienes tienen una influencia fuerte de la religión hacen menos trampa en un examen que otros estudiantes con menos influencia	26	7
5. Las mujeres hacen más trampa en un examen que los hombres	16	4



---

---

De los cinco factores más frecuentes, la primera se refiere a una circunstancia (el estudiante no estudia); la segunda, está en relación a un rasgo del estudiante (calificaciones bajas v.s. calificaciones bajas); y las tres últimas, están en función las características del examen o de la administración de las pruebas (número de alumnos, tipo de examen y actitud del Sinodal). Por otra parte, de los tres factores menos frecuentes, la primera y tercera ven rasgos del estudiante, mientras que la segunda una circunstancia. Respecto a estos factores, existe variabilidad en cuanto a su tipología, es decir, tanto rasgos, como circunstancia, como características, pueden ser considerados como más y/o menos frecuentes para propiciar o relacionarse con la trampa.

En general, según los resultados, los factores más y menos frecuentes que propician trampa son las mismas que las mencionadas anteriormente; esto es, tanto para los tres grados escolares, como para los

hombres y mujeres, como para los diferentes intervalos de edad y para los dos grupos de calificaciones definidos.

Respecto a las diferencias que pueden existir entre los factores relacionados con la trampa según las variables demográficas, podemos mencionar que un 46% de los alumnos de primer año, a diferencia de un 29% y 31% de los de segundo y tercero, informan que es frecuente que los estudiantes que se sientan en la parte de atrás del salón hacen más trampa que los que se sientan adelante del salón. A diferencia de un 18% de los alumnos de primero y tercer año, un 27% de los de segundo año expresan que es frecuente ver la relación de que los estudiantes menos serios hacen más frecuentemente trampa que los más serios.

#### ***Razones de hacer trampa***

La tabla 4 muestra las principales razones por la que el estudiante de bachillerato hace trampa.

Tabla 4. Razones de hacer trampa

Razones de hacer trampa	f	%
<i>Más frecuentes</i>		
1. La inseguridad de la respuesta que escribí	242	63
2. El grado de dificultad de la materia	191	50
3. El material es muy difícil. No importa cuanto estudié, yo no entiendo el material	184	48
4. Mis compañeros me preguntan y no puedo decir que "NO"	181	47
5. La falta de comprensión del examen y la falta de tiempo por estudiar	131	34
<i>Menos frecuentes</i>		
1. La gente que se sienta a mi alrededor durante el examen, no procura cubrir sus respuestas	44	11
2. Al parecer, todos pueden hacer trampa en esa asignatura	37	10
3. Hacer trampa no perjudica, lastima o hace daño a alguien	35	9
4. Yo no tengo tiempo para estudiar porque trabajo y/o soy responsable de la familia, además de la escuela	28	7
5. Yo puedo perder mi beca para participar en los juegos deportivos si obtengo bajas calificaciones	16	4

En general, según los resultados, los motivos más y menos frecuentes que propician trampa son las mismas que las mencionadas anteriormente; esto es, tanto para los tres grados escolares, como para los hombres y mujeres, como para los diferentes intervalos de edad y para los dos grupos de calificaciones definidos.

Respecto a las diferencias que se pueden mencionar en este análisis descriptivo, se encuentra por ejemplo que, un 35% y 33% de los sujetos de segundo y tercer año, respectivamente; a diferencia de un 24% de los de primer año, reportan que un motivo frecuente es que el instructor no se esmera si se aprende o no el material. El 18% de los sujetos de tercer año, a diferencia de sólo un 10% y 8% de los de primero y segundo, expresan que es frecuente que el instructor estimule la trampa, ya que la permite en

el salón de clases durante el examen. Por otra parte, un 35% de los de primer año, marcan hacer trampa

por las presiones de los padres o parientes por obtener buenas calificaciones, mientras que sólo un 26% y 27% de los segundo y tercero hacen trampa por los mismo.

En relación al género, el 32% de las mujeres, a diferencia de un 21% de los hombres, opina hacer trampa porque los contenidos de la prueba no se completaron en clases.

Percepción de la actitud del Sinodal que administra una prueba

Según el análisis de las respuestas de los alumnos de la muestra, se halló para cada enunciado actitudinal del Sinodal cuando administra una prueba de matemáticas, los resultados que se muestran en la tabla 5.

---

---

Como se puede observar, de los 15 indicadores que se utilizaron para determinar la conducta del Sinodal cuando administra una prueba de matemáticas, 8 reflejan en cierto grado un problema que es necesario resolver. Se debe esperar que en una administración de prueba se cumplan todos los indicadores descritos con el objeto de tener en cierta medida mayor confiabilidad y validez de los exámenes aplicados. Sin embargo, al parecer existe en un 53% problemas detectados durante la administración de las pruebas.

Según el análisis descriptivo, los problemas detectados son los siguientes:

1. Un 20% de los estudiantes opina que frecuentemente el Sinodal es accesible para contestar preguntas relacionadas con los temas del examen.
2. Un 80% de la muestra reporta que nunca o raramente el Sinodal transmite confianza a los estudiantes y los tranquiliza.
3. Un 59% reporta que el Sinodal nunca o raramente verifica que las instrucciones las entiendan los alumnos antes de iniciar el examen.
4. Un 41% de los sujetos opina que nunca o raramente el Sinodal ejerce una vigilancia estricta para eliminar o detectar la trampa.
5. Un 32% muestra que el Sinodal por lo general nunca o raramente distribuye las sillas de tal forma que se pueda disminuir la probabilidades de trampa.
6. Un 82% de los alumnos de la muestra opina que nunca o raramente el profesor de la asignatura es el Sinodal.
7. Un 69% reporta que nunca o raramente el Sinodal que examina el examen tiene conocimientos de la asignatura de matemáticas.
8. Un 27% de los sujetos expresaron que el Sinodal frecuentemente se pone a conversar con otras personas durante el examen.

Tabla 5. Porcentajes para cada enunciado que mide la percepción de la actitud del Sinodal que administra una prueba

<b>Conducta</b>	<b>NADA</b>	<b>RARAMENTE</b>	<b>OCASIONAL</b>	<b>FRECUENTE MENTE</b>	<b>MUY FRECUENTE MENTE</b>	<b>N+ R+ O</b>	<b>F+ M</b>
El Sinodal...							
fue accesible para contestar preguntas relacionadas con el tema	23	36	21	14	5	80	20*
confió que podrían resolver el examen sin la necesidad de estarlos vigilando	60	24	10	3	2	94	6
realizó actividades diferentes a la de cuidar el examen	56	23	12	7	2	91	9
transmitió confianza a los estudiantes y los tranquilizaba	32	23	25	13	7	80*	20
verificó que las instrucciones las entiendan todos los alumnos antes de iniciar el examen	31	13	15	23	18	59*	41
les informó el tiempo de duración del examen	4	5	9	22	59	18	82
ejerció una vigilancia estricta para detectar la trampa	9	12	20	34	24	41*	59
distribuyó las sillas del salón de clases	7	8	17	22	45	32*	68
fue el profesor de la asignatura	49	18	15	9	9	82*	18
tuvo conocimientos de la asignatura	17	30	22	16	14	69*	31
realizó las revisiones de los útiles que el estudiantes usaba en el examen	62	19	9	6	4	90	10
sólo observa una parte del salón	37	32	21	7	3	90	10
hablaba mucho durante el examen	44	27	20	5	4	91	9
llega tarde a la aplicación del examen	55	26	9	6	4	90	10
se pone a conversar con otras personas	24	25	24	14	13	73	27*

\* Problema detectado

La suma de cada una de las respuestas a los enunciados dadas por el estudiantes, reportan la percepción general que se tiene del Sinodal que administró una prueba de matemáticas.

En general, de 380 sujetos, se obtuvo una percepción promedio de 50.95, con un desviación estándar de 7.13, dentro de un rango de 18 a 71 puntos. Se calculó un intervalo de confianza al 95% el cual fue de 50.23 a 51.66. La figura 2 muestra la distribución de la percepción de la actitud del Sinodal en un examen de matemáticas.

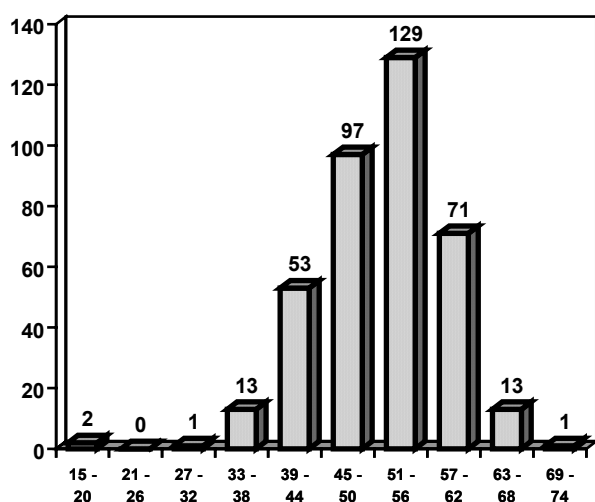


Fig. 2.- Percepción de la actitud del Sinodal cuando administra una prueba de matemáticas

Como se puede observar, eliminando los tres primeros puntajes, la percepción general de los sujetos de la actitud del Sinodal puede ser considerada gráficamente dentro de la curva normal. Por último, si restamos a la media una desviación estándar obtenemos 43.42. Realizando cálculos bajo

la curva normal un 17% de los sinodales queda bajo una desviación estándar. La relevancia de este dato es que probablemente, un 17% (64 Ss) de los sinodales administra de manera deficiente una prueba de matemáticas.

#### Discusión

Respecto a las modalidades de trampa más frecuentes en un examen, estos resultados confirman lo que Ebel (1986) y Achah, et al (1984) encontraron en sus respectivos estudios. Un dato relevante y diferente es el resultado de que los alumnos obtienen copias de exámenes pasados. Asimismo, el autor de este estudio permite afirmar (compartiendo algunos resultados de Daniel, et al, 1991; Achach, et al, 1984; y Hartshorne y May, 1928) que la modalidad de trampa no es una variable que pueda diferenciarse por el grado, el sexo, la edad y la calificación promedio del estudiante.

Referente a los factores más frecuente que propician la trampa, los resultados confirman la afirmación de Sheers y Dayton (1987): la trampa es más frecuente entre estudiantes con bajo aprovechamiento escolar. Un dato interesante es el que los alumnos aceptan con una mayor frecuencia que se hace trampa cuando no se estudió como debería. Los otros factores están relacionados con el número de alumnos, el tipo de examen y la forma de administrar el examen. Por último, para esta sección, se afirma que el factor que propicia la trampa no es una variable que pueda diferenciarse por el grado, el sexo, la edad y la calificación promedio del estudiante.

En relación a las razones por la que se hace trampa, este estudio comparte las misma justificaciones descritas en la literatura, añadiendo dos más: los compañeros preguntan y la falta de comprensión del examen. Asimismo se llega a la conclusión que en nuestra localidad, a diferencia de otros estudios foráneos, *no existe como motivo muy frecuente y principal la competitividad*. Este resultado es de particular interés, puesto que ¿cómo va a ser posible

---

---

que el estudiante se enfrente en una sociedad donde existe una alta competencia para obtener un puesto de trabajo, si en él mismo no hay esta necesidad?

Por otra parte, también se afirma que la razón de hacer trampa no es una variable que pueda diferenciarse por el grado, el sexo, la edad y la calificación promedio del estudiante. Según estos datos, es posible determinar que hay dos tipos de justificaciones: primera, la del estudiante en relación a la inseguridad y la falta de estudio; y segundo, la de no comprender las clases y el examen, así como la dificultad de entender el material de texto.

Por último, la actitud del Sinodal cuando administra un examen de matemáticas está considerada dentro de lo normal y regular. En otras palabras, parece ser que el Sinodal controla hasta cierto punto la trampa, da ciertas facilidades en cuanto a contestar preguntas en el examen y se preocupa en determinados tiempos del sentir del estudiante al presentar el examen. Sin embargo, como expresa Meherens (1982), existe evidencia de actitudes que son reflejo de que el Sinodal no se preocupa en lo absoluto de la aplicación del examen y mucho menos del estudiante. Ahora bien, en este estudio se afirma que la percepción de la actitud del Sinodal no es una variable que pueda diferenciarse por el sexo, la edad y la calificación promedio del estudiante; pero sí del grado escolar. Parece ser, que la actitud del Sinodal, según los alumnos de segundo año, tiende más a lo irregular que la actitud del Sinodal en los terceros años.

Por lo tanto, es necesario que el profesor sea consciente de que existen una variedad de modalidades de trampa que los estudiantes utilizan para elevar sus calificaciones de las asignaturas. En este estudio se puede observar cuáles son las más

frecuentes y las menos frecuentes. Un aspecto importante es que las modalidades más frecuentes son susceptibles de detectarse a través de la vigilancia y la observación constante del Sinodal.

Se hace necesario y urgente que la institución y los directivos de la población del estudio, tomen consciencia y decisiones acerca de la existencia de algunos sinodales agresivos, groseros, que piden dinero y que ayudan a contestar el examen a los que conocen.

El profesor, el Sinodal y las instituciones deben estar convencidos de que es posible detectar la trampa en aquellos estudiantes que no estudiaron y que obtienen por lo regular calificaciones bajas. Sin embargo, también se hace necesario que el profesor autoevalue su desempeño en el salón de clases y que el material sea comprendido.

Aún cuando la actitud del Sinodal se percibe dentro de una distribución normal, es necesario y sugerible mejorar el aspecto actitudinal y conductual del profesor que examina una prueba en el salón de clases.

Finalmente, el autor relaciona algunas investigaciones que podrían hacerse en el futuro en este campo: (a) determinar el efecto de la trampa en el grado de confiabilidad de los exámenes, (b) correlacionar a los alumnos que hacen trampa y a los que no la hacen con las calificaciones obtenidas en un curso o asignatura, (c) determinar la incidencia de la trampa en la escuela preparatoria según se avance de grado escolar, (d) determinar cuáles son las características particulares de los alumnos que hacen trampa, y (e) determinar otras trampas en el salón de clases: trabajos en equipo, tareas en clases, notas en clases y el plagio.

---

---

## Referencias

- Achach V., *et al* (1985). Causas reales de la copia entre los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. Mes: Julio. Investigación de campo a cargo del catedrático M. en C. Pedro P. Canto L. Mérida, Yuc.
- Aiken, Lewis R. (1991). Detecting, understanding, and controlling for cheating on tests. Research in Higher Education 32; 6: 725-736
- Ary, D., Jacobs, L.C. y Razavieh, A. (1990). Introducción a la investigación pedagógica. Editorial McGraw-Hill, México.
- Daniel, L.G., Blount, K.D., y Ferrell, C. M. (1991). Academic misconduct among teacher education students: a descriptive-correlational study. Research in Higher Education 32; 6: 703-724
- DeCecco, J. P. (1968). The psychology of learning and instruction: Educational psychology, Prentice-Hall, Englewood, N.J., p. 640
- Diario de Yucatán.(1992). Las chafas. Sección Jóvenes. Día: 6 de junio. P: 4
- Ebel, R. T. (1986). Essentials of educational measurement, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., (4ª edición): 209-212
- Haines, V. J., *et al* (1986). Collefe cheating: immaturity, lack of commitment and the neutralizing attitude. Research in Higher Education 25, 4: 342-354
- Meherens, W. A. y Lehman, I. J.,(1982). Medición y evaluación en la educación y en la psicología, edición por Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, Traducción: Helene Levesque. pp. 321 Ss
- Michaels, J. W., y Miethe, T. D. (1989). Appling theories of deviance to academic cheating. Social Science Quarterly 70: 870-885.
- Sheers, N. J., y Dayton, C. M. (1987).Improved estimation of academic cheating behavior using the randomized response technique. Research in Higher Education 26; 1: 61-69
- Sherril, D; *et al* (1971). Classroom cheating consistent attitude, perceptions, and behavior. American Educational Research Journal. Vol. 8, No. 3: 503 - 510.