



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Equilibrio social: perspectivas de análisis y mejora para las sociedades del siglo XXI

Coords.

Manuel Bermúdez Vázquez

Alfonso Chaves Montero

Dykinson, S.L.

EQUILIBRIO SOCIAL:
PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS Y MEJORA
PARA LAS SOCIEDADES DEL SIGLO XXI



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EQUILIBRIO SOCIAL:
PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS Y MEJORA
PARA LAS SOCIEDADES DEL SIGLO XXI

Coords.

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
ALFONSO CHAVES MONTERO

Dykinson, S.L.

2023

EQUILIBRIO SOCIAL: PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS Y MEJORA PARA LAS SOCIEDADES
DEL SIGLO XXI

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 104 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-825-1

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsable

CAPÍTULO 8. A PERCEÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA EM CONTEXTO PÓS-PANDÉMICO, DE GUERRA E DE ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS	123
PAULA FERREIRA	
FÁTIMA GAMEIRO	
CAPÍTULO 9. “DEL SOMETIMIENTO A LA FEMINEIDAD-ROSARIO CASTELLANOS”	141
EDUARDO DE LA FUENTE ROCHA	
CAPÍTULO 10. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN A LO LARGO DEL CICLO VITAL	155
FRANCISCO MARTOS GILETE	
M ^a LUZ DE LOS M. FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 11. LA IMPORTANCIA DEL CONTROL DE LA ANSIEDAD COGNITIVA PARA EL RENDIMIENTO	183
MARÍA MERINO FERNÁNDEZ	
MICHELLE MATOS DUARTE	
CAPÍTULO 12. ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN DE LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA. DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA	204
LAURA GRANIZO GONZÁLEZ	
MARÍA ELENA ASENJO HERNANZ	
PATRICIA GONZÁLEZ ELICES	
XAVIER G. ORDÓÑEZ CAMACHO	
CAPÍTULO 13. THE ADAPTATION PROCESS OF PSYCHOLOGICAL INSTRUMENTS: A SYSTEMATIC REVIEW	223
JOANA DA GAMA	
JORGE NEGREIROS	
CAPÍTULO 14. ESTUDIO PSICOSOCIAL DE LAS ACTITUDES DE LOS TRABAJADORES SINDICALIZADOS DE MÉXICO TRAS LA REFORMA LABORAL	245
LUIS JAVIER SILVA ISLAS	
MARÍA ELVIRA ZORZO	
CAPÍTULO 15. IMPORTANCIA, MOTIVACIÓN E INTERÉS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA POR LOS FUTUROS MAESTROS Y PROFESORES	273
JOSÉ MANUEL DELFA DE LA MORENA	
JUAN JOSÉ MIJARRA MURILLO	

ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN
DE LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA.
DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN EN ENTORNOS
DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA

LAURA GRANIZO GONZÁLEZ
Universidad a Distancia de Madrid

MARÍA ELENA ASENJO HERNANZ
Universidad a Distancia de Madrid

PATRICIA GONZÁLEZ ELICES
Universidad a Distancia de Madrid

XAVIER G. ORDÓÑEZ CAMACHO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La revolución que ha supuesto la expansión de la Sociedad del Conocimiento ha implicado una transformación de la educación universitaria en general y, concretamente, de la educación universitaria a distancia, gracias a la implantación de diversas tecnologías que posibilitan otras formas de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo tecnológico y las oportunidades que este brinda ha originado que esta modalidad educativa se intensifique. Sin embargo, junto con las posibilidades de aprendizaje aparecen también algunos comportamientos que pueden influir en él de manera negativa. Desde esta perspectiva, las prácticas deshonestas en el contexto académico suponen uno de los grandes problemas de la universidad para la formación de los futuros profesionales.

Atendiendo a los objetivos de la educación formal, el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, s.f.) establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Por tanto,

la educación no se restringe a promover el aprendizaje de conocimientos puramente disciplinares, sino que implica aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir (UNESCO, 1996). De esta manera, la educación tiene entre sus objetivos favorecer el desarrollo intelectual, social y moral de los miembros de la sociedad (Van der Meulen et al, 2019)

Se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para ello es fundamental cuidar las relaciones que se establecen en las aulas para poder potenciar este desarrollo en todas las personas que intervienen en el proceso educativo, no solo los estudiantes, sino también de los docentes. La confianza es un elemento central de las relaciones que se tienen que establecer entre docente y discente si no queremos que el foco deje de ser la construcción del aprendizaje.

La reciente pandemia y el confinamiento domiciliario ha obligado a cambiar ciertas prácticas de enseñanza, registrando un incremento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo, lo que ha desencadenado la proliferación de estudios cuyo objetivo es el análisis sobre su incidencia o sus implicaciones. En este sentido, la deshonestidad académica ha tomado una especial relevancia, dando lugar a una creciente preocupación al respecto sobre el concepto de integridad, especialmente en entornos de enseñanza digital.

Antes del auge de las TIC los comportamientos deshonestos se centraban, principalmente, en la copia durante las actividades y/o exámenes, pero el uso de dispositivos electrónicos dotados de Internet (una de las principales vías para buscar información) amplía las posibilidades de incurrir en ellos (Carabantes, 2020). Tal y como señalan Ordóñez y Romero (2021), en la educación superior la deshonestidad académica puede darse en múltiples contextos y no solo en los exámenes o actividades finales, también pueden ocurrir en investigaciones, trabajos de evaluación continua o incluso en presentaciones de tareas orales o trabajos de fin de titulación o tesis doctorales (p. 3).

Las instituciones académicas deben concienciar de la importancia de promover la honestidad, inculcando valores morales positivos y evitar

la deshonestidad entre el estudiantado pues, este tipo de prácticas podrían repercutir en las prácticas sociales futuras. Se hace necesario, por tanto, investigar y establecer las diferentes formas de actuación deshonestas que existen.

En este escenario se han desarrollado diferentes iniciativas e instrumentos para conocer el alcance de este problema y analizar si los estudiantes son conscientes de que cometen este tipo de conductas. El proyecto de innovación “Estrategias para la prevención de la Deshonestidad Académica en estudiantes universitarios” de la Facultad de Educación y el Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid llevado a cabo durante el curso 2020/2021 precisamente nace en este marco. A raíz de él surge el denominado “proyecto PREDA (PREvención de la Deshonestidad Académica)” dando origen a la investigación que se presenta en este capítulo.

La deshonestidad académica (DA) se define como un conjunto de conductas disruptivas realizadas para obtener un beneficio académico y que van en contra de los principios y valores éticos de las instituciones educativas y de las personas (Cuadrado, 2018). Cuando se habla de ella indirectamente se está hablando de una barrera a las relaciones interpersonales de confianza que se tienen que establecer entre los docentes y los discentes para poder propiciar contextos y situaciones donde el rendimiento se vea favorecido y donde el aprendizaje sea posible. El abordaje de la deshonestidad académica para la sensibilización de la comunidad educativa y su erradicación implica, no solo trabajar las conductas “deshonestas”, sino analizar y trabajar las creencias y opiniones de los estudiantes, así como los valores que guían dicha conducta y que determinan si perciben la deshonestidad académica como algo grave o como algo tolerable.

Para enfrentarse a este reto educativo se puede optar por un modelo reactivo, más sancionador y punitivo, o por un modelo educativo que prime la reflexión y la autonomía (Uruñuela, 2016). Teniendo esto en mente, son varias las estrategias que se pueden plantear para la prevención de la DA, entre las que se encuentran: el análisis de los códigos disciplinarios de las universidades (Sureda-Negre et al., 2016, 2020), el control de las emociones por parte de los estudiantes (Río et al., 2019), mejorar el

entusiasmo de los docentes a la hora de desarrollar su trabajo en el aula (Orosz et al., 2015) o la actuación del docente como recurso para la prevención de la DA (Pedraza, 2011).

1.1. LA ENSEÑANZA ONLINE EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

La educación online a nivel universitario tiene una serie de características que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje dotándolo de notables diferencias si se compara con entornos presenciales (Cabero, 2008). La forma en que se aborden y ejecuten dichas características puede afectar a la experiencia cognitiva, actitudinal y conductual del alumnado de forma positiva o negativa. La principal característica de los sistemas virtuales de enseñanza es la distancia temporal y espacial entre el alumnado y los docentes, pero también entre los propios discentes. Dicha distancia va a ser el factor que determine en buena medida el resto de características que se expondrán a continuación.

El apoyo social supone un factor motivacional que afecta a la calidad de la enseñanza (Hadullo, Oboko y Omwenga, 2018) y que se puede ver afectado por la citada distancia. Así, en los entornos virtuales hay una mayor propensión al abordaje individual del aprendizaje, simplemente por no coincidir con los compañeros y profesores en el espacio y tiempo. En este sentido, el estudiante online necesita unos sistemas de información, comunicación y apoyo muy diferentes a lo que se usa en la formación presencial. Por tanto, es necesario promover en mayor medida una comunicación bidireccional, multicódigo y multipersonal (Cabero, 2008).

Por lo anteriormente comentado, la comunicación no se produce de manera directa, sino que está mediada por distintos canales que pueden ser síncronos (videoconferencia, chat, o teléfono, etc.) o asíncronos (foros, correo electrónico). De igual manera, la formación tampoco se da de manera directa, sino que también se encuentra mediada por diferentes tecnologías que condicionan y matizan la relación que el profesor y el estudiante establecen con los contenidos (Cabero, 2008). Por tanto, el soporte en el uso de esas tecnologías que permiten la comunicación y la propia formación supone un aspecto fundamental que determina la calidad de la enseñanza online (Hadullo, Oboko y Omwenga, 2018).

La importancia de las características de los alumnos ha sido evidenciada en varios trabajos (ver Alhabeeb y Rowley, 2018; Ali et al (2021); Hadullo, Oboko y Omwenga, 2018; Peled et al, 2019). Por lo general, el alumnado cuenta con una media de edad mayor que en la modalidad presencial. Además, suele ser elegida por personas que necesitan reciclarse o especializarse en un campo de conocimiento, y que sus actividades laborales y personales dificultan la asistencia a formación presencial o bien su lugar de residencia no cuenta con instituciones formativas que cumplan sus expectativas (Cabero, 2008).

El diseño de los contenidos también es una variable importante para asegurar la calidad de la enseñanza online (Hadullo, Oboko y Omwenga, 2018; Shkoukani, 2019). En su estudio sobre la evaluación de la calidad de sistemas de e-learning, Muhammad, et al (2020) definieron una serie de dimensiones de calidad. Por un lado, la dimensión relativa al contenido incluye la necesidad de que sea oportuno, relevante, multilinguaje, variado en su presentación, preciso y fiable. Por su parte, la dimensión sobre el diseño establece que debe ser atractivo, apropiado, con color, con elementos multimedia, con texto y compatible con el navegador.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta la importancia de la evaluación (Shkoukani, 2019), la cual permite medir la consecución de los objetivos de aprendizaje. De este modo, debe ser relevante, precisa y congruente, tanto con los objetivos como con los contenidos. Además, los estudiantes deben tener claros los criterios de evaluación con antelación, así como las fechas en las que se llevará a cabo. Finalmente la retroalimentación debe ser lo más completa y debe proporcionarse con la mayor antelación posible. (Hadullo, Oboko y Omwenga, 2018).

Los factores institucionales juegan un papel fundamental en el éxito de la enseñanza online. Es la propia institución la que permite la estructuración educativa y organizativa, así como la certificación académica (Cabero, 2008). Estos factores abordan cuestiones sobre infraestructura, políticas y cultura institucional, así como inversión monetaria.

Finalmente, se debe destacar la importancia de mantener la motivación (intrínseca y extrínseca) del alumnado online, ya que es crucial para el éxito de la formación, pero también tiene una alta influencia en su

decisión sobre permanecer o abandonar un curso, así como el grado de compromiso con el mismo, la calidad de su trabajo y el nivel de logros realizados (Hartnett, 2016; Bonk y Khoo, 2014).

1.2. DESHONESTIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las personas que optan por realizar estudios universitarios online ha aumentado en los últimos años (US Department of Education, 2021). Además, con la suspensión de la clases presenciales debido a la pandemia del COVID-19 y la abrupta aplicación de la modalidad *online* o mixta en instituciones educativas inicialmente presenciales ha aumentado la preocupación por la deshonestidad académica en estos contextos (El-salem et al., 2021; Gregory, 2020).

Aunque en el estudio de la deshonestidad académica en entornos virtuales utilice términos similares a los que se usan en entornos presenciales, existen diferencias en cuanto a las herramientas utilizadas para llevar a cabo las conductas deshonestas respecto a su variedad y complejidad.

Los resultados hallados en estudios recientes (Medina y Verdejo, 2021) ponen de manifiesto que no hay evidencia de que la deshonestidad académica se suceda de manera más probable en la enseñanza *online* que en la presencial (Peled, et al, 2019). Dichas conductas ocurren en ambas modalidades y su ocurrencia parece que va en aumento. Así, el desarrollo incesante de la tecnología y la expansión del mercado de la oferta y venta de materiales y trabajos en Internet suponen recursos que potencialmente fomentan dicho aumento en el contexto universitario.

La diferencia entre contextos presenciales y *online*, sí podría aludir a una mayor dificultad para detectar y hacer un seguimiento de las conductas deshonestas en los últimos años. Entre las razones de esta mayor dificultad Medina y Verdejo (2021) señalan: el rápido y fácil acceso a la información mediante Internet (Españeira-Bellón et al., 2021); las concepciones que maneja el alumnado sobre la propiedad, la autenticidad y la colaboración (Evering & Moorman, 2012); la falta de conocimiento de las políticas institucionales y el escaso contacto personal con los y las docentes (Adzima, 2020).

En cuanto a la labor del profesorado, tal y como señalan distintos trabajos (p.e. Reyes García, 2020; Sattler et al., 2017), parece que más que atender y reportar los casos de deshonestidad académica los docentes suelen gestionarlos de manera informal o pasarlos por alto.

Respecto a las medidas que las instituciones educativas ponen en marcha para abordar los actos de deshonestidad académica Medina y Verdejo (2021) señalan tres estrategias principales: defensa, detección y prevención. Los autores concluyen que entre las medidas de defensa cabe destacar la autenticación de la identidad del estudiantado y la vigilancia durante la administración de exámenes y otras actividades de evaluación, las cuales se combinan con la principal medida de detección: el uso de los programas “anti-plagio” (ver una revisión en de los principales programas en Romero et al, en prensa y un estudio sobre su efectividad en Belli et al., 2020).

Además, se sugiere complementar estas estrategias de defensa y detección con estrategias de prevención que pueden consistir en actividades instruccionales de diferente índole. Este tipo de actividades pueden tener objetivos que van desde la búsqueda, selección y escritura de citas de diferentes fuentes de información hasta la reflexión más profunda sobre el significado del plagio, como es el caso del programa PREDA, del que forma parte el actual trabajo.

En cuanto a los factores que contribuyen a las conductas de deshonestidad académica, la reciente revisión de la literatura realizada por Adzima (2020) muestra que pueden dividirse en factores individuales y situacionales. Respecto a los factores individuales, se encuentra que tanto en entornos presenciales como en entornos *online* los estudiantes más jóvenes presentan conductas deshonestas con más frecuencia que los estudiantes de mayor edad. No obstante, dado el escaso número de artículos que analizan estos factores, estas conclusiones deben considerarse con cautela. Los factores situacionales, por su parte, han sido ampliamente estudiados en entornos presenciales, aunque no ha sido así en contextos *online*. De este modo, en contextos presenciales se ha señalado como factores que fomentan la deshonestidad académica la cultura del estudiante, las limitaciones de tiempo (también señalado en Espiñeira-Bellón et al., 2021), la percepción de riesgo y del castigo, así como

el derecho académico. Los autores concluyen que debe aumentarse la investigación sobre cómo pueden explicarse los factores situaciones en entornos virtuales utilizando la teoría de la disuasión, la teoría de la neutralización y el derecho académico.

2. OBJETIVOS

El objetivo del proyecto PREDA, proyecto de innovación docente para el diseño de estrategias para la prevención de la deshonestidad académica en estudiantes universitarios, es analizar las actitudes de los estudiantes hacia la deshonestidad académica. Este trabajo se centrará en los resultados recogidos en la Universidad a Distancia de Madrid analizando las actitudes de los estudiantes en un contexto de educación universitaria a distancia. Desde el proyecto se hipotetiza que los alumnos que estudian en contextos a distancia puedan presentar actitudes que quizá supongan para los estudiantes un dilema ético menor dado que no se establece esa relación cara a cara entre ellos y los profesores. La intención en este capítulo es señalar algunos de los retos que se han encontrado al trabajar la deshonestidad académica en este contexto de educación a distancia.

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental con medidas pre y post sobre la deshonestidad académica y las actitudes de los estudiantes. Entre estas medidas prepos se ha implementado el programa de prevención de deshonestidad académica (Ordóñez y Romero, en prensa) en el que se trabajan: los principios de integridad académica, las conductas de deshonestidad académica, las noticias que se encuentran en los medios en relación a esta esta problemática y los sistemas antiplagio.

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio (N=500) fueron estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud y la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), pertenecientes a 14 grupos de las siguientes titulaciones:

- Máster de Formación de Profesorado (n=226)
- Máster en Psicopedagogía (n=51)
- Máster en Tecnología Educativa (n=8)
- Título de Formación Pedagógica para el acceso a la profesión docente (n=7)
- Grado en Magisterio de Educación Infantil (n=138)
- Grado en Psicología (n=70)

3.2. INSTRUMENTOS Y VARIABLES

El Programa de intervención PREDA (Prevención de la Deshonestidad Académica), incluye materiales relacionados con los principios de integridad académica, las conductas de deshonestidad académica, noticias sobre deshonestidad académica y sistemas antiplagio. Se trata de las estrategias desarrolladas en el seno del proyecto para que los alumnos tomen conciencia de qué es la deshonestidad académica y sus implicaciones.

Los instrumentos utilizados han sido:

- El cuestionario de evaluación de la percepción hacia la deshonestidad académica (ver sus propiedades psicométricas en Ordóñez y Romero, 2021).
- Cuestionarios de evaluación para cada una de las áreas trabajadas en el PREDA: principios de integridad académica, conductas de deshonestidad académica, noticias sobre deshonestidad académica y sistemas antiplagio.

3.3. PROCEDIMIENTO

El estudio se llevó a cabo en la plataforma Moodle, un sistema de gestión de aprendizaje (SGA; en inglés, *learning management system* o LMS). Se trata de un *software* instalado en un servidor web que se emplea para diseñar, implementar y evaluar actividades de formación no presencial (Díaz Pérez y Colorado Aguilar, 2020).

La presentación del proyecto se desarrolló a través de los tabloneros de anuncios de las aulas virtuales integradas en Moodle. Los tabloneros de anuncios (a partir de ahora "tabloneros") son foros que tienen la peculiaridad de mantener una suscripción forzosa. Es decir, todos los estudiantes matriculados reciben en sus correos electrónicos los mensajes, que solo pueden ser publicados por los profesores responsables de la asignatura.

A lo largo del proyecto se usaron 5 cuestionarios de evaluación. Todos ellos se implementaron mediante Google Formularios, aplicación web destinada a la administración de encuestas. Dado que todos los cuestionarios utilizados son anónimos, en todos ellos se pide a los participantes que incluyan las 4 últimas cifras de su documento identificativo. Este código permite identificar qué individuos no han participado en todas las fases del proyecto, así como analizar el desempeño de cada individuo a lo largo del mismo, identificando patrones de progreso.

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso académico 2021 - 2022, tuvo una duración de 12 semanas y consta de cinco fases:

a. Presentación del proyecto

A través del tablón de anuncios de la asignatura se enviaba un primer mensaje para explicar el objetivo del proyecto, haciendo énfasis en tres cuestiones. En primer lugar, se solicitaba su colaboración aludiendo a que la deshonestidad académica es una problemática real con la que se van a enfrentar a lo largo de su andadura por la universidad y que es necesario trabajar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, se informaba de que la participación era totalmente anónima. Finalmente, se comunicaba que su participación en el proyecto no implicaría ninguna repercusión en la nota de la asignatura.

b. Evaluación previa a la intervención

Una vez explicado el proyecto se hacía visible el enlace al cuestionario inicial de evaluación de la percepción hacia la deshonestidad académica. Los estudiantes tenían dos semanas

para contestar. Una vez pasado ese periodo de tiempo, se interrumpía la posibilidad de enviar respuestas y se iniciaba el programa de intervención.

c. Programa de intervención

El programa de intervención consta de cuatro bloques. Cada uno de ellos se anunciaba en el tablón con su fecha de inicio y su fecha de cierre. Los estudiantes tenían dos semanas para trabajar cada uno de ellos. Los bloques consistían en un pequeño material en formato de presentación de diapositivas, elaborado por el equipo de investigación. Las instrucciones dadas establecían la necesidad de leer, en primer lugar, el material para luego contestar un cuestionario de verdadero o falso, que pretendía analizar si realmente se había entendido el contenido trabajado. Una vez pasado el periodo de tiempo establecido el bloque se ocultaba y se hacía visible uno nuevo, así hasta que pasaban los cuatro bloques.

d. Evaluación posterior a la intervención

Una vez trabajados los cuatro bloques del programa de intervención, se administraba de nuevo el cuestionario de evaluación de la percepción hacia la deshonestidad académica. Esta media posterior a la intervención es totalmente comparable con la medida previa a la misma. Dicho cuestionario también estuvo accesible durante dos semanas.

4. RESULTADOS

Las Tablas 1, 2 y 3 señalan cuál fue la participación en el cuestionario previo (pre) y posterior (post) a la intervención según el tipo de título (grado o máster), las asignaturas y los alumnos matriculados en cada una de ellas.

TABLA 1. Datos sobre la participación del programa de intervención PREDA en títulos de grado

TITULACIÓN	Asignatura que está cursando	Matriculados	PRE	POST
Grado en Magisterio de Educación Infantil	Salud, Infancia y Alimentación	21	3	4
	Psicología del Aprendizaje	38	6	4
	Psicología del Desarrollo	10	2	2
	Psicomotricidad Infantil	69	12	18
Total Grado en Magisterio de Educación Infantil		138	23	28
Grado en Psicología	Psicología del Pensamiento y del Lenguaje	70	11	4
Total Grado en Psicología		70	11	4
Suma total alumnos grado		208	34	32

En el Grado en Magisterio de Educación Infantil participaron cuatro asignaturas con un total de 138 alumnos matriculados, de los cuales 23 participaron en el pre y 28 en el post. En este caso se observa que 5 alumnos que no rellenaron el pre sí se decidieron a cumplimentar el post, pese a las instrucciones que indicaban la necesidad de participar en el estudio completo. No obstante, para realizar los análisis sobre los resultados del programa de intervención se eliminarán las participaciones incompletas, redundando en la fiabilidad de los datos.

TABLA 2. Datos sobre la participación del programa de intervención PREDA en títulos de máster.

TITULACIÓN	Asignatura que está cursando	Matriculados	PRE	POST
Máster en Psicopedagogía	Educación para la Convivencia	45	22	12
	Proyectos Educativos en Contextos No Formales	6	4	0
Total Máster en Psicopedagogía		51	26	12
Máster Formación Profesorado	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	226	41	24
Total Máster en Formación Profesorado		226	41	24
Máster en Tecnología Educativa	Investigación Aplicada a la Tecnología Educativa	8	3	2
Total Grado en Máster en Tecnología Educativa		8	3	2
Suma total alumnos máster		285	70	38

En el Grado en Psicología participó una asignatura, Psicología del Pensamiento y del Lenguaje con 70 alumnos matriculados, de los cuales 11 participaron en el pre y cuatro en el post.

Sobre las titulaciones de máster, en el Máster en Psicopedagogía participaron alumnos de dos asignaturas. De un total de 51 alumnos matriculados, 26 participaron en el pre y 12 en el post. En el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria participaron estudiantes de una asignatura. De 226 matriculados, participaron 41 en el pre y 24 se mantuvieron en el post. Finalmente, en el Máster en Tecnología Educativa de ocho estudiantes matriculados en la asignatura de Investigación Aplicada a la Tecnología Educativa tres participaron en el pre y dos en el post.

TABLA 3. Datos sobre la participación del programa de intervención PREDA en títulos de formación pedagógica.

TITULACIÓN	Asignatura que está cursando	Matricu-lados	PRE	POST
Formación Pedagógica para Acceso a la Profesión Docente de FP	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	7	7	1
Total título de formación pedagógica de FP		7	7	1
Suma total alumnos formación pedagógica de FP		7	7	1

Además, en el Título de Formación Pedagógica para el Acceso a la Profesión Docente de FP, de siete matriculados, siete participaron en el pre y siete en el post.

Finalmente, la Tabla 4 muestra la participación en porcentajes.

TABLA 4. Porcentaje de los diversos títulos participantes del programa PREDA en UDIMA.

TITULACIÓN	Matricu-lados	PRE	POST	% PRE	% POST	% Pérdida muestral
Grado	208	34	32	16,34%	15,38%	-0,96%
Máster	285	70	38	24,56%	13,3%	-11,26%
Otras titulaciones	7	7	1	100%	14,2%	-85,8
Total	500	111	71	22,2%	14,2%	-8%

Como resultados generales se encuentra que de los 500 alumnos matriculados en las asignaturas y titulaciones que participaron en el proyecto, solo 111 (22,2%) participaron completando el cuestionario inicial y completaron el cuestionario final 71 (14,2%). Por tanto, hubo una pérdida de participantes de un 8% entre las fases de pre y post. Esta pérdida fue mayor en el título de Formación Pedagógica para Acceso a la Profesión Docente de FP, aunque es verdad que la muestra era muy pequeña y, por tanto, no resulta significativa. Por otro lado, la pérdida fue mayor en máster que en grado, si bien es cierto que la participación inicial había sido más alta en grado. De esta manera, los porcentajes de participación en el post fueron muy parecidos en los tres tipos de titulación, entre el 13% y el 15%. Por su parte, mientras que la pérdida muestral en grado no llegó al 1% en máster estuvo cerca del 11,3%

5. DISCUSIÓN

Como puede observarse en el apartado de resultados la participación inicial fue muy baja. Esto posiblemente se deba a la diferencia entre el coste y el beneficio percibido. De este modo, el programa exige un seguimiento constante a lo largo del curso de la asignatura, que implica trabajar un material adicional no directamente relacionado con los estudios matriculados (carga de trabajo extra) y someterse a una situación de evaluación sobre dichos contenidos, cuyo resultado puede influir en la propia autoestima en diferentes grados (Meškauskienė y Guoba, 2016; Terán, 2009) Como contrapartida, los estudiantes no reciben ninguna recompensa directa por su participación. Por tanto, en siguientes ediciones sería importante recompensar la participación de los estudiantes de alguna manera, que podría incluir algún impacto en la nota. De ser así, no obstante, se debería tener en cuenta a la hora de analizar las respuestas pues debe controlarse bien que los cuestionarios se respondan realmente y no al azar por conseguir la recompensa.

Además del bajo porcentaje de los participantes potenciales existe un problema añadido: la mortandad muestral. Esta es una limitación común al resto de estudios, sin embargo, es especialmente relevante cuando la participación inicial de por sí ya es baja, pues supone que el porcentaje

que termina el estudio es aún más bajo. Esto hace pensar que quizá el tipo de material no sea especialmente motivante para trabajar en educación a distancia debido a su carácter poco dinámico. Es posible que un material de carácter audiovisual y no solo textual pudiera ser más atractivo para los estudiantes, percibiendo la experiencia con mayores semejanzas a una experiencia presencial. Esto podría conseguirse utilizando otras tecnologías, como vídeo-clases o sesiones síncronas, en las que se pudiese establecer algún momento de consulta o de debate sobre lo que se va trabajando.

Finalmente, otra característica que se considera que puede estar influyendo es la duración de la participación en el proyecto. El hecho de que la participación se produzca a lo largo de toda la asignatura contribuye al aumento de la pérdida muestral. Esto se debe en gran medida a que el final del proyecto coincide con la entrega de trabajos y la preparación de los exámenes finales, por lo que el alumnado da prioridad a estas últimas actividades. Una posible solución sería agrupar el trabajo de este proyecto en los momentos de menor carga en la asignatura.

6. CONCLUSIONES

El trabajo presentado en las líneas precedentes ofrece una información parcial del proyecto de innovación PREDA, centrándose en su aplicación en un entorno digital. Un entorno a distancia puede ser más propicio para llevar a cabo conductas cuya bondad se justifique anteponiendo los beneficios individuales sobre los sociales. Así, los estudiantes que no conocen de manera personal al docente, y por tanto pueden tener más dificultades para empatizar con él, pueden llevar a cabo conductas englobadas en las llamadas conductas de deshonestidad académica simplemente porque les reportan un beneficio inmediato (por ejemplo, aprobar un examen, obtener un título, etc.). Si bien el programa PREDA se puede ajustar a las demandas de flexibilidad del alumnado a distancia, no ha conseguido fidelizar a los participantes. Por ello, el principal reto al que dar respuesta para la aplicación de programas transversales a los contenidos objeto de evaluación de cada materia es fomentar la participación y reducir la pérdida muestral. Este esfuerzo debe ser especialmente

significativo en los cursos de máster donde el sentimiento de pertenencia hacia la institución es seguramente menor dado que son titulaciones donde la permanencia suele ser de un único año. Así, de cara a la aplicación de otros programas de desarrollo del alumnado y mejora de los procesos de aprendizaje, y a la luz del comportamiento de la muestra del presente estudio, se recomienda fomentar el sentimiento de pertenencia a través del cambio de las interacciones entre docentes y estudiantes por relaciones basadas en el conocimiento mutuo, algo que se puede conseguir con debates síncronos o con materiales y recursos audiovisuales que ayuden a ver que hay personas detrás de los contenidos. Además, para enfatizar los beneficios individuales y grupales derivados de la intervención que se pretenda llevar a cabo, y como elementos constitutivos del propio programa, se hace necesario fomentar una reflexión moral acerca de los beneficios individuales y grupales que, en este caso, la integridad académica tiene para todos los agentes del proceso educativo. Por último, para evitar la pérdida muestral se recomienda usar las potencialidades evaluativas de moodle, como pueden ser el uso de las insignias.

7. REFERENCIAS

- Alhabeeb, A. y Rowley, J. (2018). E-learning critical success factors: Comparing perspectives from academic staff and students. *Computers & Education*, 127, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.007>
- Ali, S., Gulliver, S. R., Uppal, M. A. y Basir, M. (2021). Research investigating individual device preference and e-learning quality perception: can a one-solution-fits-all e-learning solution work? *Heliyon*, 7(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07343>
- Adzima, K. (2020). Examining Online Cheating in Higher Education Using Traditional Classroom Cheating as a Guide. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18(6), 476-493. www.ejel.org
- Belli, S., López Raventós, C. y Guarda, T. (2020). Plagiarism detection in the classroom: Honesty and trust through the Urkund and Turnitin software. En Á. Rocha, C. Ferrás, C. Montenegro Marin y V. Medina García (Eds.), *Information Technology and Systems ICITS 2020* (pp. 660-668). *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1137. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40690-5_63

- Bonk, C. J. y Khoo, E. (2014). Adding some tech-variety. 100+ activities for motivating and retaining learners online. Open World Books.
http://tecvariety.com/TEC-Variety_eBook_5-4.pdf
- Cabero, J. (2008). La inversión en la educación a distancia en los nuevos entornos de comunicación telemáticos. *Sociotam*, 18(2), 13-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/6541193002.pdf>
- Cuadrado, D. (2018). Deshonestidad académica, desempeño y diferencias individuales [Universidad de Santiago de Compostela].
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/17425/rep_1634.pdf
- Carabantes, D. (2020). Integridad académica y educación superior: Nuevos retos en la docencia a distancia. *Análisis Carolina*, (38), 1.
https://doi.org/10.33960/AC_38.2020
- Medina, M. R, y Verdejo, A. (2021). La deshonestidad académica estudiantil en cursos en línea y estrategias de defensa, detección y prevención/academic dishonesty in online courses and defense, detection and prevention strategies. *HETS Online Journal*, 12(1), 1d+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A684819124/AONE?u=googlescholar&sid=googleScholar&xid=f733aaf1>
- Díaz Pérez, M. y Colorado Aguilar, B. (2020). Estudio para realizar la acción tutorial a través de un sistema de gestión de aprendizaje en Moodle para el nivel de secundaria. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(1), 41-56. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.260>
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Ahmad A. Jum'ah, A.A. & Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333.
<https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.054>
- Espiñeira Bellón, E.M., Muñoz Cantero, J.M., Gerpe Pérez, E. M. & Castro Pais, M.D. (2021). Ciberplagio como soporte digital en la realización de trabajos académicos. *Comunicar*, 29, 119-128.
<https://doi.org/10.3916/C68-2021-10>
- Evering, L.C. y Moorman, G. (2012). Rethinking plagiarism in the digital age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 35-44.
<https://doi.org/10.1002/JAAL.00100>
- Gregory, J.L. (2020). COVID-19 elevating the problem of plagiarism: The implied social contract of academic integrity. *Phi Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(1), 18-23.
https://www.researchgate.net/publication/344252297_COVID-19_elevating_the_problem_of_plagiarism_The_implied_social_contract_of_academic_integrity

- Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Springer Science Business Media.
- Hadullo, K., Oboko, R. & Omwenga, E. (2018). Factors affecting asynchronous e-learning quality in developing countries university settings. *International Journal of Education and Development using ICT*, 14(1).<https://www.learntechlib.org/p/183551/>
- Meškauskienė, A., y Guoba, A. (2016). The Impact of assessment and selfassessment methods of learning achievements and progress on adolescent self-esteem building. *Pedagogika*, 1, 160-171. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=596970>
- Muhammad, A. H., Siddique, A., Youssef, A. E., Saleem, K., Shahzad, B., Akram, A., y Al-Thnain, A. B. S. (2020). A hierarchical model to evaluate the quality of web-based e-learning systems. *Sustainability*, 12(10), 4071. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/10/4071/pdf?version=1590471126>
- Ordóñez, X. G. y Romero, S. J. (2021). Percepción hacia la deshonestidad académica: Propiedades psicométricas de un instrumento de medida para estudiantes universitarios. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21 (1), 115-140. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16162>
- ONU (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Ordóñez, X. G. y Romero, S. J. (en prensa). Validez de Contenido para el Test de Deshonestidad Académica. III Congreso Internacional Nodos del Conocimiento.
- Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., and Grinautski, K. (2019). Predictors of academic dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers and Education*, 131, 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.012>
- Reyes García, J. M. (2020). *Perspectiva de la facultad acerca de la deshonestidad académica estudiantil*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. <https://repositorio.upr.edu/handle/11721/2359>
- Romero, S., Ordóñez, X. G., Asenjo M. E. y González Elices, P. (en prensa). Caracterización del Software para la detección de plagio: Un análisis comparativo. *Actas del XX Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Santiago de Compostela, España.

- Sattler, S., Wiegel, C. & van Veen, F. (2017). The use frequency of 10 different methods for preventing and detecting academic dishonesty and the factors influencing their use. *Studies in Higher Education*, 42, 1126-1144. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1085007>
- Shkoukani, M. (2019). Explore the Major Characteristics of Learning Management Systems and their Impact on e-Learning Success. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 10(1), 296-301. <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2019.0100139>
- Terán Aguilar, D. (2009). Impacto de la evaluación en la autoestima de los estudiantes de psicología educativa en el turno vespertino. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Nacional. Mexico. <http://hdl.handle.net/123456789/8031>
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. Santillana/UNESCO.
- Uruñuela, P. (2016). Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. Narcea.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2021, Enero), Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), Spring 2019 and Spring 2020, Fall Enrollment component. https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_311.15.asp
- Van der Meulen, K., Granizo, L., del Barrio, C. y de Dios, M.J. (2019). El programa Equipar para Educadores: sus efectos en el pensamiento y la conducta social. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 89-105. <https://www.redalyc.org/journal/801/80162885006/html/>