

Muñoz-Cantero, J.M., Pérez-Crego, M.C. & Espiñeira-Bellón, E.M. (2024). Desarrollo de la integridad académica como oportunidad de justicia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 153-169.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.615081>

Desarrollo de la integridad académica como oportunidad de justicia

Jesús Miguel Muñoz-Cantero, María Cristina Pérez-Crego, Eva María Espiñeira-Bellón

Universidade da Coruña

Resumen

Es imperativo que las instituciones educativas trabajen para lograr una sociedad justa y democrática en la que toda la ciudadanía tenga las mismas oportunidades de desarrollo, sin importar las dificultades o la diversidad. En este estudio se analizan los puntos de vista de docentes y estudiantes sobre el buen hacer de la integridad académica para prevenir comportamientos negativos que afectan el desarrollo de la justicia social. La recogida de datos se ha llevado a cabo, por una parte, mediante tres grupos focales, con alumnado de los cinco ámbitos de conocimiento del sistema universitario gallego, y, por otra parte, con profesorado que ha dado respuesta a la pregunta abierta del cuestionario “Cuestionario de Integridad Académica” (CUGIA-P1). Los resultados evidencian como la comprensión de la integridad académica se forja sobre conceptos como la honestidad, la justicia, la responsabilidad, la confianza, el respeto y el esfuerzo. Se concluye que el desarrollo de la

Contacto:

Jesús Miguel Muñoz Cantero, jesus.miguel.munoz@udc.es Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Dpto. Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña. Campus de Elviña S/N 15071 A Coruña, Galicia, España.

Este trabajo es resultado del Proyecto de investigación “Integridad académica: visión del profesorado y estudiantes de las universidades públicas del Sistema universitario de Galicia” financiado por la Xunta de Galicia, Consellería de Educación, Universidades y Formación Profesional, Secretaría General de Universidades (referencia OTR1222).

Los autores/as son miembros de la Red Iberoamericana de investigación en integridad académica (RED-IA).

integridad académica es un promotor de acciones justas, las cuales se verán reflejadas tanto en el ámbito personal, académico, social como profesional. Por lo que, las aulas de Educación Superior se convierten en una oportunidad para desarrollar las bases éticas para el desarrollo de la ciudadanía.

Palabras clave

Educación superior; integridad académica; justicia social; aprendizaje; ciudadanía.

Development of academic integrity as an opportunity for justice

Abstract

It is imperative that educational institutions work towards a just and democratic society in which all citizens have equal opportunities for development, regardless of difficulties or diversity. This study analyses teachers' and students' views on the good practice of academic integrity to prevent negative behaviours that affect the development of social justice. The data collection has been carried out on the one hand, through three focus groups, with students from the five branches of knowledge of the Galician university system, and, on the other hand, with teachers who have responded to the open question of the questionnaire "Academic Integrity Questionnaire" (CUGIA-P1). The results show how the understanding of academic integrity is forged on concepts such as; honesty, justice, responsibility, trust, respect and effort. It is concluded that the development of academic integrity is a promoter of fair actions, which will be reflected in the personal, academic, social and professional spheres. Therefore, Higher Education classrooms become an opportunity to develop the ethical bases for the development of citizenship.

Key words

Higher education; academic integrity; social justice; learning; citizenship.

Introducción

Las instituciones educativas son responsables de facilitar las coordenadas del modo de ser y estar en el mundo, formando personas y fomentando la capacidad y la participación activa en la sociedad (Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2022). El estudio de Treviño et al. (2016) pone de relieve cómo las prácticas docentes, así como las instituciones educativas influyen en los conocimientos y actitudes cívicas. En este sentido, la universidad cumple un papel clave en promover conciencia ética en el alumnado y en cada una de las acciones que desarrolla como organización, con el fin de favorecer un óptimo desarrollo social, transmitiendo valores que contribuyan al bien común (Tetyana et al., 2023); deben desarrollar un ambiente educativo ético y responsable, que promueva el bienestar común y el respeto mutuo entre los agentes del proceso educativo, lo cual depende, en palabras de Moriarty & Wilson (2022) de dos pilares básicos: la integridad académica y la justicia. Según Macfarlane et al. (2014), la integridad académica se refiere a la "defensa, observancia de los valores fundamentales de todo proceso académico, confianza, rectitud, probidad, respeto, veracidad y responsabilidad" (p.340). Consecuentemente, la justicia aplicada a la educación se refiere al "principio básico ético que todos los actores de la educación, investigación o becarios deben observar en el acercamiento a los demás. Este principio implica tratar a los demás de manera

imparcial, respetuosa y considerada, libre de discriminación o deshonestidad” (Tauginiené et al., 2018, p.24). Es crucial incorporar el concepto de justicia social a estos dos fundamentos, ya que amplía el marco de referencia al considerar a la comunidad educativa de manera más equitativa, asegurando que todas las personas tengan las mismas oportunidades de éxito y bienestar y donde se respeten los derechos humanos y la dignidad (Murillo y Hernández, 2011).

Eaton (2020) analiza la justicia social desde una perspectiva global, destacando la importancia de adaptar los principios de integridad académica a diferentes contextos culturales, sin dejar de estar comprometidos/as con la justicia y respetando la diversidad. Los conceptos de integridad académica y justicia social están entrelazados para fomentar un ambiente educativo que valore tanto el rigor académico como la diversidad, así como las diferencias individuales, lo que resulta en una educación superior más inclusiva.

Son numerosos los estudios como los de Chen (2020), Kiro (2019) y Shaffer (2019) que inciden sobre la necesidad de construir espacios educativos y sociales que fomenten valores inclusivos que den respuesta a aquellas diferencias y diversidades existentes entre las personas y, en el ámbito educativo, entre el estudiantado, con el objetivo de alcanzar los propósitos formativos deseables en igualdad de oportunidades, apoyos y resultados para toda la ciudadanía. Para lograrlo se considera necesario aplicar los principios bajo los que se rige la justicia social a aquellos elementos que forman parte del currículo (Mills et al., 20121) o a aquellos elementos que forman parte de la programación docente como son los contenidos, las metodologías o, incluso, los modelos organizativos (Torres Santomé, 2011). No en vano, las conductas académicas del estudiantado están conectadas, como afirman Gallant y Bertram (2008) con la labor docente, las estructuras institucionales, el contexto y las presiones propias de la organización de sus planes de estudio. Estos ámbitos son tratados ampliamente por Fierro y Carbajal (2019) que identifican tres grandes campos en los que la justicia social deberían trabajarse dentro de la rutina académica de una manera holística y en la que las personas implicadas en los procesos educativos y la comunidad en general tengan una participación activa en la toma de decisiones sobre el desarrollo del plan de estudios, la gestión y la responsabilidad social en tres niveles: educativo-curricular, organizativo-administrativo y sociocomunitario.

La investigación de Aquarone (2021) destaca la necesidad de un “reconocimiento” y una “representación” fundamentalmente comprometida con la democracia inclusiva como parte de la educación inclusiva. Esta investigación se ajusta a las predicciones de Fraser (2008) al resaltar la importancia de que el estudiantado participe en el proceso educativo.

Promover la ciudadanía académica significa ir más allá del simple intercambio de conocimientos. Bretag (2020) señala que la integridad académica es el pilar en el que se basa la experiencia educativa a cualquier nivel con el fin de crear un ambiente que recoja los objetivos fijados por el *International Center for Academic Integrity* (ICAI, 2021): la honestidad, la responsabilidad, el respeto y la justicia, contribuyendo así a una sociedad justa y equitativa.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, este estudio pretende comprender si la integridad académica es relevante para el desarrollo de acciones justas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de discentes y docentes.

Metodología

La investigación se enmarca dentro de los estudios de corte cualitativo al utilizar los grupos focales y el análisis de respuestas abiertas a un cuestionario como fuentes principales de recogida de información.

A través de esta metodología se busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas, por lo que los métodos cualitativos son humanistas, de tal forma que al estudiar a las personas cualitativamente ha de llegarse a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad o en sus organizaciones, obteniendo un conocimiento directo de la vida social. En este sentido, para el/la investigador/a cualitativo/a, todos los escenarios son dignos de estudio (Taylor, & Bogdan, 1989).

Esta metodología resulta muy adecuada para el análisis de opiniones y experiencias de las personas participantes como datos complejos y significativos (Piza Burgos et al., 2019) y para comprender el punto de vista de los/las informantes entendiendo sus subjetividades, sentimientos, intereses y motivaciones (Tourón, 2023).

Tal y como indican Taylor y Bogdan (1989), la metodología cualitativa, ha de atender a aspectos como los siguientes: el diseño de la investigación ha de ser flexible; la actuación con las personas informantes ha de producirse de manera natural y no intrusiva; el/la investigador/a debe de identificarse con las personas que estudia para comprender como ven las cosas y observarlas como si estuviesen ocurriendo por primera vez, no dando nada por sobreentendido. Así mismo, ha de tenerse en cuenta que, en un estudio con un enfoque cualitativo, se debe reflejar la elección, la descripción del método y el diseño de investigación. Debe ser un estudio que muestre tener rigor científico (Rebollo-Catalán y Jiménez-Cortés, 2018; Tourón, 2023), un proceso planificado y riguroso, en el diseño, en la recogida de datos y en su posterior análisis (aportando una explicación de cómo se han obtenido los códigos y categorías de análisis) y en la presentación de resultados (diferenciando la perspectiva de investigadores/as y participantes del estudio, mediante el uso de extractos de información textual, redes semánticas, etc., así como mostrando un tratamiento de los resultados respetuoso).

Este estudio, se ha configurado desarrollando un diseño metodológico con carácter inductivo y abierto (Flick, 2012, 2014), para que se pueda comprender e interpretar el significado que los/las participantes del fenómeno de estudio muestran a través de sus propios discursos y reflexiones (Creswell & Clark, 2011).

Participantes e instrumentos de recogida de información

Los instrumentos de recogida de información han sido los grupos focales y la respuesta abierta a un cuestionario, como se ha comentado anteriormente. A continuación, se desarrollan dichos instrumentos y los/las participantes de dicha recogida.

En cuanto a los grupos focales, ha de señalarse la gran capacidad que poseen para generar discusiones detalladas y profundas, privilegiando la flexibilidad y adaptabilidad sobre la cantidad de datos (Mason, 2010). Este instrumento tiene como objetivo principal obtener información llevando a cabo su desarrollo a partir de unos objetivos previamente definidos, donde el/la investigador/a actúa como guía, moderando y guiando la conversación entre los/las participantes del grupo. Para ello cuenta con un guion elaborado de forma previa y altamente planificado (Tourón et al., 2023). Este instrumento es “particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, como piensa y por qué piensa de esa manera” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p.56) y, por lo tanto, adecuada para recabar datos relativos a opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de un grupo de personas implicadas sobre un determinado objeto de estudio (Huertas e Vigier, 2010).

La decisión del empleo de un grupo focal en contraposición con el grupo de discusión se debe a que este último presenta “un grado menor de planificación. Busca el intercambio grupal de

ideas alrededor de un tema común. Puede considerarse una conversación grupal, el entrevistador/a solo modera los turnos, pero no orienta o media en las conversaciones” (Tourón et al., 2023, p.487).

Para la puesta en marcha de un grupo focal se debe atender a diversos aspectos: el guion para la entrevista (con preguntas relevantes para el tema), la manera en que se seleccionan los/las participantes, la duración de la recogida de información (entre una y dos horas), la cantidad de participantes (depende del tema del conocimiento que los/las participantes tengan de este), y las características de la persona moderadora (Rodas y Pacheco, 2022). A este respecto, la persona moderadora resulta una figura clave para promover un ambiente que favorezca que emerjan diversas perspectivas, convirtiéndose en guía para que la información fluya durante todo el tiempo de desarrollo del grupo focal, favoreciendo un espacio en el que las personas entrevistadas se sientan cómodas para expresar sus opiniones.

En lo referente a los/las participantes, según Malterud et al. (2016), el tamaño del grupo permite recopilar información exhaustiva. En este estudio, los/las participantes son estudiantes del curso académico 2021/2022 de las tres universidades públicas de Galicia (España): Universidad de A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo, distribuidos en los cinco ámbitos de conocimiento, con un equilibrio de género de 53.33% hombres y 46.67% mujeres. Para garantizar la confidencialidad, se asignó a cada participante un código identificador, de acuerdo con los criterios establecidos en la Tabla 1, que incluye consideraciones sobre la variabilidad y especificidad de la muestra, tal y como recomiendan Sim et al. (2018) y Mason (2010), tomando en cuenta aspectos como el tipo de participante, género, universidad, rama de conocimiento y especialidad, características que se definen a partir del propósito de la investigación.

Tabla 1.

Participantes de los grupos focales

Nº participante	Sexo	Universidad	Rama de conocimiento	Especialidad
Informante 1	H	UDC	Ciencias Sociales y Jurídicas	Máster en Gestión Industrial de Moda
Informante 2	H	UDC	Ciencias Sociales y Jurídicas	Máster en Dirección, Gestión e Innovación de Instituciones Escolares
Informante 3	M	UDC	Ingeniería y Arquitectura	Doctorado en Ingeniería Civil
Informante 4	M	UDC	Ciencias de la Salud	Grado en Logopedia
Informante 5	M	UDC	Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado en Turismo
Informante 6	M	UDC	Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado en Turismo y Ciencias Empresariales
Informante 7	M	UVigo	Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado en Educación Social
Informante 8	M	UVigo	Ingeniería y Arquitectura	Máster en Matemática Industrial
Informante 9	H	UVigo	Ciencias	Grado en Ciencias Ambientales
Informante 10	H	UVigo	Ciencias Sociales y Jurídicas	Máster en Equidad e Innovación Educativa
Informante 11	H	UVigo	Artes y Humanidades	Máster Producción e Investigación del Arte
Informante 12	H	USC	Ciencias de la Salud	Grado en Psicología

Informante 13	H	USC	Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado en Educación Social
Informante 14	M	USC	Ciencias Socias y Jurídicas	Doctorado en Educación
Informante 15	H	USC	Ciencias de la Salud	Máster en Psicogerontología

Además de los grupos focales con estudiantes, se empleó un segundo instrumento de recogida de información, una pregunta abierta dirigida al profesorado de las tres universidades públicas de Galicia, indagando sobre las medidas necesarias para preservar la integridad académica en la docencia que forma parte del cuestionario CUGIA-P1¹: “¿Qué medidas deben adoptarse en la Universidad para evitar la realización de acciones en la docencia que contravengan la integridad que ha de caracterizar la vida académica?”. Se empleó un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia, basado en la voluntad del profesorado de participar, apropiado para explorar fenómenos específicos sin buscar la generalización de los resultados (Creswell & Poth, 2018). La muestra productora de datos es de 205 docentes: 65 respuestas fueron de docentes de la UDC (31.7%), 84 de la USC (40.8%) y el 56 de la UVigo (27.5%). Como se muestra en la tabla 2, cada una de las respuestas está asociada con un sistema de códigos identificadores para proteger la identidad de los/las participantes.

Tabla 2.

Información identificadora del profesorado participante del estudio

Código identificador	Años docencia	Categoría	Rama	Universidad	Ejemplo
l25	31-40 años	Catedrático de Universidad	Ciencias Sociales y Jurídicas	USC	(l25, 31- 40 años, Catedrático/a de Universidad, Ciencias Sociales y Jurídicas, UDC)

La interpretación de los datos en esta investigación se enriquece con diversas fuentes de información para lograr una comprensión más holística del tema estudiado, tal y como sugieren Creswell y Clark (2017), Krueger y Casey (2015) y Patton (2015).

Procedimiento

Los objetivos del estudio, así como las condiciones para la recolección y análisis de datos, se explicaron primero a las personas participantes en los grupos focales y, posteriormente, firmaron un consentimiento informado para formalizar el proceso. La recogida de datos se efectuó de distintas maneras: presencialmente con alumnado de la UVigo durante dos horas el 31/05/2022; virtualmente vía Teams con alumnos/as de la UDC durante una hora y cuarenta minutos el 07/06/2022; y de la misma forma con alumnos/as de la USC durante una hora y media el 07/07/2022. Cada sesión contó con un/a moderador/a, un/a observador/a y la participación de cuatro a seis estudiantes. Todos los grupos focales fueron grabados con permiso de los/las participantes para facilitar la transcripción posterior. Los temas tratados

¹ El Cuestionario de evaluación de integridad académica CUGIA, ha sido registrado en la propiedad intelectual con n.º de asiento registral 03/2024/474-

incluyeron la conceptualización, prevalencia, gravedad, causas, consecuencias y medidas relativas a la integridad académica. Adicionalmente, se obtuvo información a través del cuestionario (CUGIA-P1) enviado al profesorado del sistema universitario gallego durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2021/2022 mediante correo electrónico.

Análisis de la información

Con el objetivo de transformar e interpretar los datos, tratando de abarcar y comprender la complejidad del mundo social, la información fue procesada mediante un análisis inductivo, con el fin de conseguir su reducción, organización e interpretación (Braun, & Clarke, 2021; Miles et al., 2014, Saldaña, 2021), tanto para los datos obtenidos de los grupos focales con el alumnado, como para las respuestas de la pregunta abierta del cuestionario mencionado anteriormente, dirigido al profesorado del Sistema Universitario Gallego.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación objeto de este estudio, ¿La integridad académica afecta al buen desarrollo de acciones que no vulneren la justicia en el proceso de enseñanza-aprendizaje? el procedimiento de tratamiento de información consta de varios pasos: reducción de datos, codificación y categorización, y presentación de resultados.

Como primer paso, con el fin de obtener un acercamiento general a la información, a través varias lecturas, se realizó una reducción de datos de la información, identificando elementos significativos a través de la observación de repeticiones y temas recurrentes (Flores-Kanter y Medrano, 2019), para con ello obtener una fotografía general de la información contenida en las respuestas obtenidas. Así mismo, en estas lecturas se han tenido en cuenta los denominados “incidentes”, siendo esta “la porción de contenido que el investigador/a separa por aparecer en él uno de los temas o palabra clave que se considera trascendente” (Hernández Carrera, 2014, p.196). Este paso permite visualizar cuáles son los conceptos en los que se hace hincapié en el texto de análisis, por lo que permite identificar las ideas clave y recurrentes que presentan los datos obtenidos.

En un segundo paso, con el fin de segmentar la información obtenida, se ha realizado una codificación descriptiva, etiquetando cada tema con una o dos palabras para facilitar su identificación en el análisis (Miles y Huberman, 1994). Este paso permite expresar los datos en forma de conceptos, para facilitar la visualización de categorías emergentes.

El siguiente paso consistió en configurar un sistema de categorías que permitió identificar y clasificar las relaciones entre ellas, vinculando la respuesta a los temas investigados (Urbano, 2016). Para la elaboración de las categorías, se ha considerado el *criterio de pertinencia*, considerando estas como relevantes y adecuadas en relación con el objetivo del estudio y la información analizada (Herrera et al., 2015). De entre todas las categorías que surgieron se han seleccionado “aquellas que parecen más interesantes para abundar más profundamente en su explicación, enriqueciéndolas con más citas” (Hernández Carrera, 2014, p.200). Para la realización del análisis, se utilizó el software ATLAS.ti 22.

El producto de esta codificación ha sido una lista de códigos y categorías, las cuales se pueden observar en las tablas 3 y 4, asignadas a citas que se han considerado significativas para el objeto de estudio de esta investigación.

La tabla 3 muestra pruebas de las categorías emergentes "Conceptualización y Causas" del análisis de datos realizado a partir de las respuestas obtenidas en los grupos focales.

Tabla 3.

Categorías y códigos de análisis de los grupos focales del alumnado

Categoría	Subcategoría	Códigos
Conceptualización Integridad Académica	Concepto discente	Honestidad
		Confianza
		Justicia
		Respeto
		Responsabilidad
		Pertenencia comunidad Conciencia social
Causas	Docente	Permisividad
		Impunidad
		Sistema evaluación
		Formación ser
	Sociedad	Reflejo
		Desconexión
		Responsabilidad
		Compromiso
		Trampas
		Valores

La tabla 4 muestra pruebas de la categoría emergente "Docencia" del análisis de datos realizado de la respuesta de la pregunta abierta al cuestionario.

Tabla 4.

Categorías y códigos de análisis de las respuestas del profesorado

Categoría	Subcategoría	Códigos
Docencia	Rol	Ejemplo
		Motivación docente
		Motivación alumnado
		Vocación
		Confianza
	Formación	Capacitación
		Formación integridad
		Concienciación
		Buenas prácticas
		Confianza

La saturación teórica de las categorías emergentes tanto de las respuestas de alumnado como de las del profesorado se ha producido al obtener información reiterativa y redundante, mediante la identificación de las ideas recurrentes, sobre el objeto de estudio (Rebollo-Catalán y Jiménez-Cortés, 2018).

Como último paso, los resultados se redactaron después de establecer los temas clave relacionados con la pregunta de estudio.

Para asegurar la credibilidad del estudio, se han aplicado criterios específicos de la investigación cualitativa tal como los define Flick (2014). La fiabilidad del estudio se respalda mediante un proceso transparente de tratamiento de la información, que incluye la

identificación de las respuestas de las personas informantes con códigos y una descripción detallada del proceso de análisis, resaltando el sistema de codificación utilizado (Flick, 2012). La validez del estudio se basa en una explicación clara de los métodos empleados. Además, se ha realizado una triangulación de datos, comparando y analizando la información procedente de distintos informantes, tanto alumnado como profesorado, y utilizando datos recogidos mediante dos instrumentos diferentes: grupos focales y respuestas abiertas a un cuestionario.

Resultados

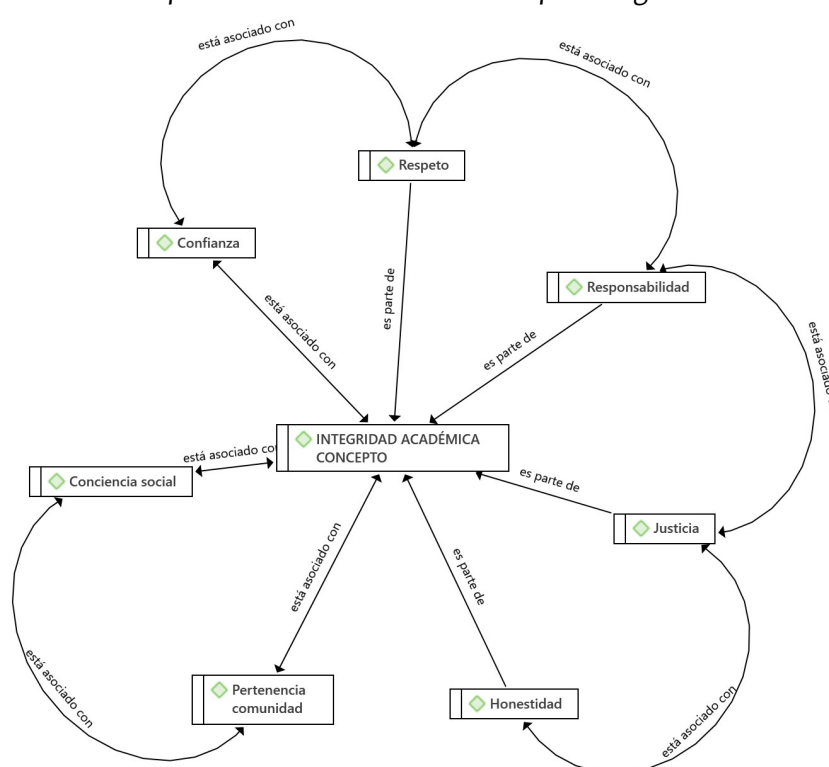
A continuación, se presentan los hallazgos principales del estudio tomando como base el concepto de integridad académica y las causas derivadas de los comportamientos que le pueden afectar. Se destaca la responsabilidad que el profesorado tiene en el buen desarrollo de la integridad académica en su quehacer como profesional docente con el estudiantado. Por ello, se ha considerado necesario, vincular la visión de ambos agentes, para poner en perspectiva la realidad educativa objeto de estudio.

Comprensión del concepto de la integridad académica como punto de partida: voces discentes

Con el fin de poder articular las bases de lo que se comprende como integridad académica desde la voz de los/las protagonistas del proceso de aprendizaje, el alumnado, se han identificado aspectos clave que dan soporte a este concepto, los cuales pueden observarse en la figura 1.

Figura 1.

Aspectos clave señalados por el alumnado sobre el concepto integridad académica



De manera general el alumnado pone de manifiesto como la integridad académica se encuentra vinculada a aspectos como la *honestidad*, *la justicia* y *la responsabilidad*.

Desarrollar una actividad educativa de forma ética y responsable, con honestidad (I8_UVigo_H_Ingeniería y Arquitectura_ Máster Matemática Industrial).

Me parece que va totalmente ligado al concepto de Justicia en términos de esfuerzo y conocimiento (I15_USC_Ciencias de la Salud_ Máster Psicogerontología).

Entre otros aspectos que permiten comprender la complejidad de la conceptualización de la integridad académica, se encuentra la *confianza* y el *respeto*.

Basándonos en el respeto, pero también en la confianza una vez que estás en un grupo haciendo un trabajo (I5_UDC_M_Ciencias Sociales y Jurídicas_ Grado Turismo).

También resulta necesario poner en valor que la integridad de la persona está vinculada a la *conciencia social* que se haya formado, siendo esta resultante de un reflejo de la sociedad, afectando a la forma en la que se percibe la realidad social. Esto demuestra la importancia de promover el sentimiento de *pertenencia a la comunidad*, ya que se considera que los factores sociales condicionan la forma en la que un/a discente se siente parte de la comunidad.

Es un reflejo de una faceta de la vida de las personas que tienen que aplicar y que cada quien decide, en base a los valores y a como él o ella toma las decisiones de cara a interactuar con el grupo en base a su conciencia y a su ética (I1_UDC_H_Ciencias Sociales y Jurídicas_ Grado Gestión Industrial de Moda).

La integridad académica está inherentemente ligada al sentimiento de pertenencia a una comunidad, en este caso como de ciudadanía, la comunidad científica, y es necesario sentirse parte de esta Comunidad para ser coherente con la realidad que se manifiesta (I13_USC_H_Ciencias Sociales y Jurídicas_ Grado Educación Social).

Causas que afectan a la igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza: voces cruzadas

En el contexto docente se identifican varias causas atribuibles a docentes que pueden influir en que el alumnado no actúe con integridad en sus actividades académicas. A continuación, se detallan algunos de los comportamientos del profesorado que se perciben como factores que impactan negativamente en la integridad académica del alumnado.

Percepción discente

El alumnado considera que son varias las acciones que pueden resultar un condicionante de conductas impropias en el alumnado. Así, la *permisividad* docente ante conductas impropias resulta un condicionante del mal hacer del estudiantado, provocando, en una parte del alumnado, percepciones de *impunidad* ante acciones impropias.

Yo resumiría que copian o que hay tanta prevalencia, porque hay un alto grado de impunidad (I14_USC_M_Ciencias Sociales y Jurídicas_ Doctorado en Educación).

El *sistema de evaluación* también se considera un condicionante favorecedor de prácticas incorrectas; se percibe como un medio que no valora completamente la adquisición de competencias del alumnado.

Pienso que el sistema no analiza en sí las competencias en la mayoría de las aplicaciones. Muchas de las pruebas que son teóricas a ámbito general, sin entrar en ningún caso concreto, no evalúan las competencias, sino la teoría que hay que

plasmarse directamente, eso así no es seguridad de justicia (I1_UDC_H_Ciencias Sociales y Jurídicas_ Grado Gestión Industrial de Moda).

El alumnado demuestra la importancia de que el personal docente dedique tiempo en las aulas a trabajar la *formación del ser* que favorezca las bases éticas que todo/a profesional y ciudadano/a necesita.

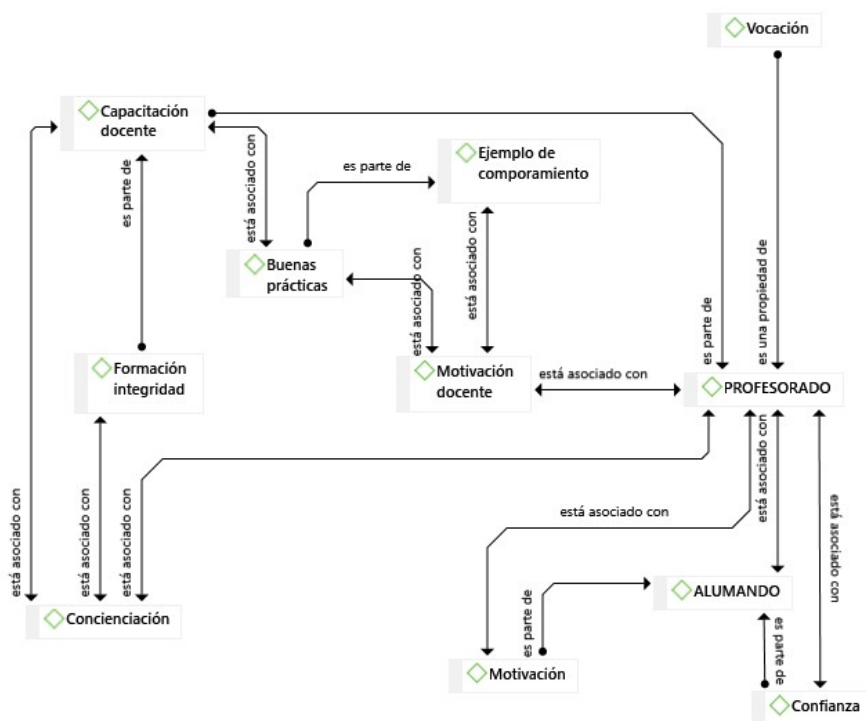
Creo que la educación también está un poco desconectada de lo que sería la realidad. En este sentido, las empresas están buscando otras cosas, están formando gente que sea más adaptable. La actualidad de la sociedad, a trabajar en equipo, a más cosas que no solo saber conocimientos y transmitir conocimientos (...). Y creo que lo principal, al final es una formación del ser (I2_UDC_H_Ciencias Sociales y Jurídicas_ Máster Dirección, Gestión e innovación de Instituciones Escolares).

Percepción docente

Ante las informaciones aportadas por el personal docente se ponen en valor diferentes aspectos (figura 2).

Figura 2.

Causas que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje señaladas por el personal docente



Entre algunas de las cuestiones señaladas, se da importancia a varios aspectos internos del profesorado, como pueden ser dar un *buen ejemplo* de comportamiento con un componente ético en sus acciones, la vocación docente, la confianza en el alumnado y su propia motivación docente.

El profesorado debe dar ejemplo e incidir muy seriamente en las normas éticas. (I137, 31- 40 años, Titular de Universidad, Ciencias Sociales y Jurídicas, USC).

Definir modelos de compromiso y de cumplimiento docente que hagan ver la relevancia de la integridad académica (I182, >40 años, Catedrático/a de Universidad, Artes y Humanidades, USC).

Que el profesorado tenga vocación docente y estímulo para llevarla a cabo (I168, >40 años, Catedrático/a de Universidad, Ciencias de la Salud, USC).

Impulsar la motivación en la docencia (I11, 11- 20 años, Contratado/a Doctor/a, Ciencias Sociales y Jurídicas, UDC).

Dejar de sospechar por defecto del comportamiento ético del estudiantado. Dar confianza es la forma de recibir confianza (I332, 21- 30 años, Titular de Universidad, Artes e Humanidades, UVigo).

Además de su propia motivación docente, también se hace referencia a la motivación del alumnado, la cual ha de fomentar la ética mediante la concienciación, con acciones personalizadas, así como el uso de distintas estrategias que fomenten la relación docente-discente.

Fomentar la ética entre el alumnado mediante concienciación, comunicación de normas, observación de sus actividades (I162, 21- 30 años, Titular de Universidad, Ciencias de la Salud, USC).

En tercer lugar, se apela a cuestiones relacionadas con la formación y específicamente con la formación en integridad académica. Los/las informantes del estudio enfatizan la consideración que la formación del profesorado es un factor crucial para el desempeño de buenas prácticas académicas y enfatizan la importancia de la *capacitación docente* como eje fundamental para dotar al profesorado de las competencias necesarias para su labor. Para ello recomiendan ofrecer a los/las docentes capacitación en ética y valores humanos que ha de adaptarse específicamente a cada rama de conocimiento.

Todo el profesorado, asociados incluidos, deberían pasar de forma obligatoria por un programa de formación docente (I277, 11- 20 años, Colaborador/a, Ciencias de la Salud, UDC).

Apostar en una formación de valores humanos enlazada con la formación científico-técnica (I92, 21- 30 años, Contratado/a Doctor/a, Ciencias, UVigo).

Sesiones formativas sobre la integridad académica y sus consecuencias, adaptadas a cada una de las ramas de conocimiento (I94, 11- 20 años, Ayudante Doctor/a, Ciencias de la Salud, UDC).

Incrementar la formación del profesorado no tanto referido a sus materias de las que se supone que tengan formación, cuanto, a plantearse las características personales del alumnado, las motivaciones para su formación, y desde esa base de conocimiento contribuir a que participen activamente en el proceso creativo (I226, >40 años, Titular de Universidad, Ciencias de la Salud, USC).

Así mismo, la *concienciación* sobre este tipo de temas también resulta un factor relevante. Se pone en valor la importancia de las *buenas prácticas* en la labor docente, tanto en acciones correctas como en la necesidad de implantar un código/decálogo de buenas prácticas que debe ser respetado.

Integrar y valorar en la actividad académica un código de buenas prácticas (I115, 11- 20 años, Contratado/a Doctor/a, Ingeniería y Arquitectura, UVigo).

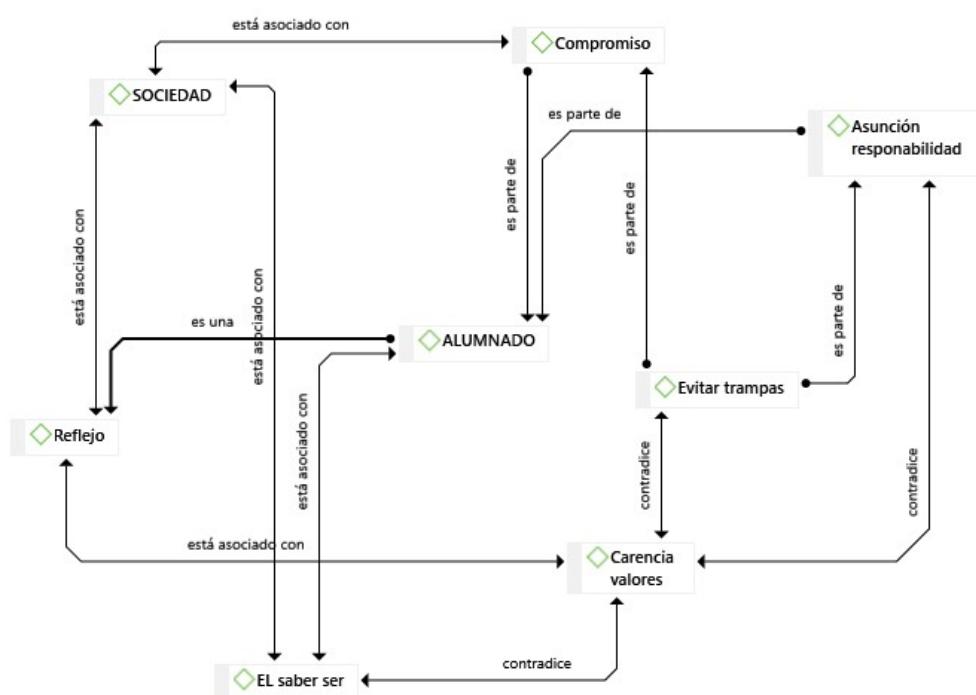
Elaboración de difusión de un decálogo de buenas prácticas docentes. Código de honor (I218, 11- 20 años, Contratado/a Doctor/a, Ciencias Sociales y Jurídicas, USC).

Causas que afectan a la igualdad de oportunidades a nivel social: reflejo de la comunidad

Con respecto a las principales causas sociales que promueven acciones injustas, el alumnado destaca responsabilidad en diversos aspectos (figura 3).

Figura 3.

Causas que afectan a la igualdad de oportunidades a nivel social señaladas por el alumnado



Los/las informantes consideran que una parte de los comportamientos impropios que se realizan en el ámbito académico son parte del *reflejo* de las acciones que se llevan a cabo en la sociedad.

¿Y qué pasa con estas prácticas fraudulentas cuando están tan extendidas? Muchas veces para poder formar parte, de sentirte parte de la Comunidad, tienes que incurrir en ellas, porque si no serás señalado (I14_USC_M_Ciencias Sociales e Jurídicas_ Doctorado en Educación).

En este sentido, resulta necesario abordar entre el alumnado la asunción de *responsabilidad* de las propias acciones e incluso de las de los/las demás compañeros/as, especialmente si se tiene en cuenta la diversidad que existe entre los miembros de la sociedad, debiendo asumir un *compromiso* con las acciones íntegras. Por ello, deben evitarse las acciones basadas en *trampas*, respetando la propia educación.

Se puede explicar por una falta de compromiso con la moral propia, porque antes de llevar a cabo una conducta, todos nos enfrentamos a un dilema y tomamos una

decisión, y somos responsables de esa decisión (I10_UVigo_M_Ciencias Sociales e Jurídicas_ Máster Equidad).

Al final, bueno, cuando alguien está estudiando algo que le gusta, que está motivado, yo creo que debería tener un respeto por lo que está haciendo y por sus compañeros (I8_UVigo_H_Ingeniería e Arquitectura_ Máster Matemática Industrial).

Para concluir, se pone de manifiesto, que algunos/as discentes, carecen de ciertos valores, afectando esto, al propio comportamiento académico, siendo, por lo tanto, fundamental trabajar el saber ser en el ámbito académico.

Hay una falta de formación, en lo que sería, el ser. Una falta de valores que creo que también esto afecta mucho a la vida académica (I2_UDC_H_Ciencias Sociales e Jurídicas_ Máster Dirección, Gestión e innovación de Instituciones Escolares).

Discusión y conclusiones

Desde el inicio del estudio, se ha subrayado la trascendencia de la integridad académica como catalizador fundamental para la promoción de prácticas justas y equitativas dentro del proceso educativo, argumentando que esta no es solo esencial en el ámbito educativo, sino también como medio para alcanzar una sociedad democrática y justa. Esta conexión intrínseca entre la integridad académica y valores universales como la honestidad, la justicia, la equidad y el compromiso configura una base sólida sobre la cual se edifican tanto las conductas académicas como sociales, infundidas con alta integridad (Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2022).

A través de la investigación, se observa que el estudiantado no es un mero receptor pasivo de influencias sociales, sino un actor activo en su propia socialización, utilizando sus disposiciones y experiencias para transformar su comunidad. Este dinamismo requiere un enfoque educativo que promueva un desarrollo humano integral, promoviendo no solo la mejora de la calidad de vida, sino también su participación activa en el desarrollo ciudadano (Aspeé et al., 2019; Martínez Domínguez, 2014).

Además, el estudio enfatiza la relevancia de cultivar la justicia social desde las aulas, un aspecto que se refleja en cómo cada comunidad educa y transmite patrones de conducta, subrayando la importancia de educar para la justicia, considerando los diversos intereses y ritmos de aprendizaje del estudiantado (Pérez-Crego et al., 2022; Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2022). Este enfoque no solo refleja las realidades sociales, sino que también prepara al estudiantado para participar de manera efectiva y ética en la sociedad.

Se puede resaltar que la integridad académica debe ser un pilar en la formación de todos los agentes educativos, garantizando que la universidad promueva los más altos estándares de integridad académica (Bretag, 2016). Esta responsabilidad compartida entre estudiantes, personal docente y gestores educativos es crucial para lograr una igualdad de oportunidades y construir una sociedad inclusiva y justa (Parnter, 2020).

Referencias

Alemán, A. (2019). Ética universitaria: el papel de la universidad en los valores de la integridad académica. *Integridad académica*, 6, 22-23. https://issuu.com/integridadacademica/docs/revista_ia_-_ene-jun_2019_-_digital/1

- Aquarone, F. (2021). Student experiences of democratic education and the implications for social justice. *Theory and Research in Education*, 19, 40-64. <https://doi.org/10.1177/14778785211005695>.
- Aspeé, J., González, J., & Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 399-421. <https://doi.org/10.5209/RCED.57518>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Bretag, T. (Ed.). (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Springer.
- Bretag, T. (2020). Introduction to A Research Agenda for Academic Integrity: emerging issues in academic integrity research. En T. Bretag (ed.), *A Research Agenda for Academic Integrity* (pp.1-12). <https://doi.org/10.4337/9781789903775.00007>.
- Chen, F. (2020). An Empirical Study of Teacher-Student Interaction in College English Classroom from the Perspective of Educational Equality. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 71, 41-58. <https://doi.org/10.33788/rcis.71.3>.
- Creswell, J.W., & Clark, V.I. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores-Kanter, P.E., & Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- Fraser. N (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Gallant, T., & Bertram, T. (2008). Academic Integrity in the Twenty-First Century: A Teaching and Learning Imperative. *ASHE Higher Education Report*, 33(5), 1-143. <https://doi.org/10.1002/aehe.3305>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Herrera Rodríguez, J. I., Guevara Fernández, G. E., & Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134. https://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1015/pdf_56

- Huertas, E., & Vigier, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas, Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 2, 181-196. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi2.11766>
- International Centre for Academic Integrity (ICAI) (2021). *Fundamental values of academic integrity*. ICAI. <https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values>
- Kiro, C. (2019). *Equity, Ethnicity, Diversity, and Excellence in Education*. Oxford Bibliographies. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0220>.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications.
- Martínez Domínguez, L. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios de Educación*, 27, 169-191. <https://doi.org/10.15581/004.27.169-191>
- Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic integrity: a review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>
- Mason, J. (2010). *Métodos de Investigación Cualitativa*. SAGE Publications.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Mills, M., Riddle, S., McGregor, G., & Howell, A. (2021). Towards an understanding of curricular justice and democratic schooling. *Journal of Educational Administration and History*, 54, 345 - 356. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1977262>.
- Moriarty, C., & Wilson, B. (2022). Justice and Consistency in Academic Integrity: Philosophical and Practical Considerations in Policy Making. *Journal of College and Character*, 23(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2021.2017971>
- Muñoz Cantero, J.M., Espiñeira Bellón, E.M., Porto Castro, A.M., Mosteiro García, M.J. (2024). *Cuestionario de evaluación de integridad académica*. Número de asiento registral 03 / 2024 / 474.
- Murillo, F. J., y Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>
- Parther, C. (2020). Academic misconduct in higher education: A comprehensive review. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 1(1), 25-45. <https://doi.org/10.29252/johepal.1.1.25>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications.
- Pérez-Crego, M. C., Muñoz-Cantero, J. M., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2022). La construcción de ciudadanía con conciencia ética desde la honestidad académica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 123-143. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.007>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://conrado.ucf.edu/cu/index.php/Conrado>

- Rebollo-Catalán, A., & Jiménez-Cortés, R. (2018). El rigor de la investigación cualitativa para garantizar su publicación. *Aula Magna* 2.0. [Blog]. <https://doi.org/10.58079/nesr>
- Rodas, F. D. y Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2022). *Teoría de la educación. Educar mirando al futuro*. Narcea.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers (4th ed.)*. Sage Publications.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Taylor, S., & Bogdan, R.C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tauginienė, L., Gaižauskaitė, I., Glendinning, I., Kravjar, J., Ojsteršek, M., Ribeiro, L., Odiņeca, T., Marino, F., Cosentino, M., Sivasubramaniam, S., & Foltýnek, T. (2018). *Glosario de Integridad Académica. Reporte ENAI 3G* [en línea]: versión revisada.
- Tetyana, K., Mykhailova, P., & Liudmyla, M. (2023). The role of educational institutions in the development and management of social responsibility. *Digital economic and economic security*, 6(6), 52-55. <https://doi.org/10.32782/dees.6-10>.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tourón, J., Lizasoain Hernández, L., Navarro Asencio, E., & López-González, E. (2023). *Análisis de datos y Medida en Educación*. Editorial UNIR.
- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C., & Naranjo, E. (2016) Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122>