



Anuario de

Psicología

The UB Journal of Psychology | 52/3



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

AUTORES

Sergio Dominguez-Lara

Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú

Susana K. Lingan-Huamán

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Autor para correspondencia:

Sergio Dominguez-Lara

Instituto de Investigación de Psicología

Universidad de San Martín de Porres

Av. Tomás Marsano, 242, 5.º

Lima 34 – Perú

sdominguezmpcs@gmail.com /

sdominguezl@usmp.pe

Anuario de Psicología

N.º 52/3 | 2022 | págs. 209-219

Enviado: 8 de enero de 2021

Aceptado: 12 de julio de 2022

DOI: 10.1344/ANPSIC2022.52/3.2

ISSN: 0066-5126 | © 2022 Universitat de Barcelona. All rights reserved.



Escala de Deshonestidad Académica en estudiantes universitarios: estructura interna y asociación con autoeficacia académica

**Sergio Dominguez-Lara,
Susana K. Lingan-Huamán**

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Deshonestidad Académica (EDA) en una muestra de 527 estudiantes de Psicología (75,5%, mujeres) de una universidad privada de Lima Metropolitana (Perú). Para analizar la estructura interna se ejecutó un modelamiento exploratorio de ecuaciones estructurales, para la asociación con la autoeficacia académica (AA) se usó el coeficiente de correlación de Pearson, y la fiabilidad se analizó para las puntuaciones directas (alfa de Cronbach) y el constructo (coeficiente omega). Los resultados indican que, luego de eliminar cinco ítems, el modelo de tres dimensiones (trampa en exámenes, plagio, y falsificación) presenta evidencia favorable. Del mismo modo, fueron obtenidos indicadores aceptables de fiabilidad con relación al constructo y a las puntuaciones, pero la asociación con la AA fue insignificante. En conclusión, las propiedades psicométricas de la EDA son satisfactorias en su estructura interna y fiabilidad, lo que permite utilizarla para la evaluación de la conducta académica deshonestas.

Palabras clave

Mala conducta académica, estudiantes universitarios, análisis factorial, psicometría.

Escala de deshonestedat acadèmica en estudiants universitaris: estructura interna i associació amb autoeficàcia acadèmica

Resum

L'objectiu de la recerca ha estat analitzar les propietats psicomètriques de l'escala de deshonestedat acadèmica (EDA) en una mostra de 527 estudiants de psicologia (75,5% dones) d'una universitat privada de Lima Metropolitana (Perú). Per investigar l'estructura interna, s'ha executat una modelització exploratòria d'equacions estructurals; per a l'associació amb l'autoeficàcia acadèmica (AA), s'ha usat el coeficient de correlació de Pearson, i la fiabilitat s'ha analitzat per a les puntuacions directes (alfa de Cronbach) i el constructe (coeficient omega). Els resultats indiquen que, després d'eliminar cinc ítems, el model de tres dimensions (trampa en exàmens, plagi i falsificació) presenta una evidència favorable. De la mateixa manera, s'han obtingut indicadors acceptables de fiabilitat amb relació al constructe i a les puntuacions, però l'associació amb l'AA ha estat insignificant. En conclusió, les propietats psicomètriques de l'EDA són satisfactòries en l'estructura interna i la fiabilitat, i això permet utilitzar-la per avaluar la conducta acadèmica deshonest.

Paraules clau

Mala conducta acadèmica, estudiants universitaris, anàlisi factorial, psicometria.

Academic Dishonesty Scale in college students: Internal structure and association with academic self-efficacy

Abstract

The aim of this research is to assess the psychometric properties of the Academic Dishonesty Scale (ADS) in 527 psychology students (75.5% women) attending classes at a private university in Lima Metropolitana, Perú. An exploratory structural equation modeling was carried out in order to analyze the internal structure; the association with academic self-efficacy (AS) was analyzed with the Pearson correlation coefficient, as well as score reliability (Cronbach's alpha) and construct reliability (omega). The results indicate that, after eliminating five items, the three-dimensional model (cheating, plagiarism, and falsification) has favorable evidence. Similarly, acceptable reliability indicators were obtained, both with regard to the construct and scoring, but the association with AS was insignificant. In conclusion, the ADS's psychometric properties are satisfactory as regards its internal structure and reliability, enabling its use to evaluate dishonest academic behavior.

Keywords

Academic misconduct, college students, factor analysis, psychometrics.

INTRODUCCIÓN

Las preocupaciones acerca de la calidad en la formación universitaria peruana afectan directamente la toma de decisiones de las instituciones (Vidal & Ferreira, 2020), cuyo propósito es asegurar el cumplimiento de estándares de calidad del servicio educativo ofrecido a fin de contar con profesionales con competencias articuladas según las necesidades del país, y capaces de generar, conservar y transmitir conocimientos técnicos y científicos orientados al desarrollo de la sociedad. Sin embargo, ello contrasta con un problema que es cada vez más evidente y frecuente en las aulas universitarias: la conducta académica deshonest (CAD).

Estos comportamientos deshonestos se han convertido en una práctica común y casi normalizada entre los estudiantes universitarios a partir del acceso masivo a las fuentes de información por internet. Ya en el 2010, el 77% de los estudiantes universitarios peruanos refirió haber copiado de fuentes de internet y el 13%, de libros y revistas (Universia Perú, 2010). Investigaciones recientes señalan que, desde la percepción de los universitarios, plagiar es una práctica común e incluso institucionalizada que empieza en el colegio y se perfecciona en la Universidad (Ramos *et al.*, 2019), con la apropiación de ideas extraídas de internet como una de las formas de deshonestidad académica más comunes (Duche-Pérez *et al.*, 2020). Asimismo, algunos estudiantes afirman haber

incurrido en conductas deshonestas y, si bien no están de acuerdo con ello, perciben el plagio como una práctica normal y permitida (Duche-Pérez *et al.*, 2020; Ramos *et al.*, 2019).

Ante esta realidad, muchas universidades han impulsado el uso de tecnologías orientadas a la detección del plagio en los trabajos académicos y han incluido en sus reglamentos sanciones para quienes cometan actos en contra de la integridad académica. Además, estos actos no solo se configuran como faltas a la moral, sino que en algunos casos están tipificados como delitos según el Código Penal peruano (Congreso de la República, 2016).

Sin embargo, los principales obstáculos para el estudio de la CAD se relacionan, primero, con el carácter ético y moral que subyace a su definición y que implica su demarcación a un tiempo y contexto sociocultural específico (Comas *et al.*, 2011; Thomas, 2017); y, segundo, con la diversidad de la definición operacional adoptada en distintas investigaciones (Vaamonde & Omar, 2008). Con todo, es posible definir la *deshonestidad académica* como cualquier comportamiento deshonesto llevado a cabo para obtener resultados positivos en el ámbito académico, sea un examen aprobado o una tarea aceptada (Miller *et al.*, 2017).

A partir de la revisión de la literatura (Blachnio, 2019; Comas *et al.*, 2011; Mățã *et al.*, 2020; McCabe & Trevino, 1993; Vaamonde & Omar, 2008), se puede sostener que la CAD se estudia predominantemente desde tres es-

cenarios: *a*) hacer trampa en los exámenes o evaluaciones, *b*) el plagio y *c*) la falsificación de información.

Respecto a *hacer trampa en exámenes*, se describen conductas tales como utilizar apuntes o material no permitido en los exámenes, copiar de otros compañeros con o sin su consentimiento, dejarse copiar por otros, suplantar o dejarse suplantar. Esta dimensión es la que cuenta con mayor acuerdo, respecto a su carácter prohibido y la inequidad de sus consecuencias, entre estudiantes y docentes (Blankenship & Whitley, 2000).

En cuanto al *plagio*, se hace referencia a la copia parcial o total de información, cuya fuente no es citada y que, por tanto, se hace pasar como propia (Smith, 2012), y que se identificaba como la CAD más frecuente (McCabe & Trevino, 1993).

Finalmente, la *falsificación de información* se refiere al acto de adulterar parcial o íntegramente información que será usada en la presentación de trabajos académicos, alteración de registros de asistencia o justificaciones por enfermedad, así como la compra y venta de trabajos académicos (Thomas, 2017).

En cuanto a los aspectos predictores de la CAD, existen factores personales, como la actitud moral (Zhang *et al.*, 2018), los valores personales (Pulfrey *et al.*, 2019) e incluso características de personalidad, como la extraversión (Hendy & Biderman, 2019), la baja afabilidad (Williams *et al.*, 2010), la baja estabilidad emocional y los niveles escasos de conciencia sobre el comportamiento propio (Giluk & Postlethwaite, 2015; Hendy & Biderman, 2019). Dentro del ámbito académico, es posible destacar la autoeficacia académica (AA) como una variable que normalmente se reporta como inversamente asociada con la CAD en universitarios (Baran & Jonason, 2020; Marsden *et al.*, 2005; Onu *et al.*, 2021), ya que las personas con elevada autoeficacia son capaces de manejar con mayor facilidad el contexto académico y de responder a sus demandas, mientras que quienes están en el lado opuesto tienden a concentrarse en reducir el esfuerzo y en los resultados de las tareas, elevando así la probabilidad de incurrir en algún tipo de fraude con tal de obtener beneficios inmediatos (Baran & Jonason, 2020).

Además, dentro de los factores contextuales que se relacionan con la CAD en el ámbito académico, se encuentran las actitudes y presión de los compañeros (McCabe *et al.*, 2001), las actitudes de las autoridades académicas (Peled *et al.*, 2019), la presión por obtener buenos desempeños (Fatima *et al.*, 2020) y la ausencia de códigos de ética en las instituciones o su desconocimiento por parte de los estudiantes (Henning *et al.*, 2014; McCabe *et al.*, 2001). Asimismo, resalta el poco compromiso institucional con el desarrollo y cumplimiento de políticas que garanticen la integridad académica, así como la ineficacia de tales políticas en el momento de ser implementadas, y la percepción de la severidad de las sanciones y el sentimiento de impunidad (McCabe *et al.*, 2001; Sureda *et al.*, 2009). De esta forma, la cultura y

el contexto institucional pueden facilitar la ocurrencia de la CAD.

Desde otras aproximaciones, se ha defendido también que los estudiantes pueden incurrir en CAD de manera no intencionada, es decir, como producto de su falta de formación en asuntos vinculados con la integridad académica. Por ejemplo, las altas tasas de plagio pueden estar explicadas por la falta de conciencia sobre las implicancias éticas y por su poca preparación para la redacción científica (Stuhmcke *et al.*, 2016; Sureda *et al.*, 2009). Según Geddes (2011), muchos estudiantes cometen plagio porque nunca han aprendido a citar las fuentes correctamente y no son capaces de diferenciar entre plagio y parafraseo; del mismo modo que los docentes no siempre cuentan con criterios claros para valorar cuando se comete plagio. Sureda *et al.* (2009) encontraron que los docentes atribuyen gran parte de la responsabilidad de la CAD de sus estudiantes a sus propias metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación.

La diversidad en los factores propuestos para entender la aparición y aumento de la CAD en los últimos años refleja su complejidad como fenómeno multidimensional, producto de un enrevesado entramado de variables psicológicas, sociodemográficas, contextuales e institucionales que deben ser consideradas para la comprensión y el abordaje integral de esta problemática.

Pese a la información sobre la CAD procedente de otros contextos, sorprende la limitada investigación que se ha realizado en Perú. La escasez de evidencia en torno a la CAD en Perú se debe a que no se cuenta con instrumentos con evidencia psicométrica que permitan explorarla. Por tanto, no es posible valorar con precisión la presencia de este problema en las aulas universitarias a fin de alertar a las instituciones educativas y a la sociedad en general para que se brinde una respuesta que intente combatir estas conductas desde sus cimientos.

En cuanto a la medición de la CAD, uno de los instrumentos más utilizados es la Escala de Dishonestidad Académica (McCabe & Treviño, 1993), que evalúa el constructo de forma unidimensional. Sobre la base de esta escala, Iyer y Eastman (2006) desarrollaron también una medida unidimensional de la CAD incorporando ítems vinculados con el uso de equipos tecnológicos e internet.

Por su parte, Akbulut *et al.* (2008) desarrollaron la Escala de Dishonestidad Académica Activada por Internet (ITADS) de 26 ítems, que evalúa la CAD de forma multidimensional mediante distintos aspectos: el *fraude académico*, en la cual el estudiante se adjudica acciones que realmente no realizó (e.g., decir que es suyo un trabajo que no hizo); el *plagio* y la *falsificación*, ya descritos en párrafos anteriores; la *adulteración de información*, que trata de utilizar la misma información en diferentes asignaturas o trabajos; y la *ayuda no autorizada*, es decir, solicitar ayuda de otras personas cuando se espera un desempeño individual en alguna tarea. En cuanto a la Escala de Tendencia hacia la Dishonestidad Académica (ADTS)

(Eminoglu & Nartgun, 2009), también valora la CAD desde una óptica multidimensional a partir de distintas tendencias: *a hacer trampa en los exámenes*, ya descrita anteriormente; *a la deshonestidad en trabajos o asignaciones*, ya sea solicitando ayuda de otras personas o mostrando trabajos de otras personas como propios; *a la deshonestidad en el proceso de investigación y reporte*, es decir, la falsificación o fabricación de información para fines de entrega de trabajos; o *al fraude por atribuciones*, lo que se asocia conceptualmente al plagio académico, considerando las conductas que presentan los autores (e.g., «Los textos escritos pertenecientes a otros se pueden utilizar en estudios como tareas, proyectos, sin citar la fuente, cambiando las expresiones»).

Por otro lado, Bashir y Bala (2018) evalúan la CAD con seis dimensiones, aunque la esencia de las mismas fue establecida en líneas previas. Por ejemplo, los autores hablan de *hacer trampa en los exámenes*, *plagio*, *falsificación de información académica* (e.g., presentar como propia una tarea preparada por otra persona), *mentir* (e.g., brindar motivos falsos para obtener tiempo adicional en entregas de trabajos) y *pedir ayuda externa*. El elemento nuevo que puede resaltarse es la *escritura de respuestas previas a la evaluación*, normalmente para exámenes tipo ensayo o de redacción, aunque también se englobaría conceptualmente dentro de *hacer trampa en exámenes*.

En lengua hispana, también se diseñó una medida de la deshonestidad académica para estudiantes del nivel secundario y universitarios españoles en la que se recurre a una estructura de cuatro factores (Muñoz-García & Avilés-Herrera, 2014), aunque tres de ellos ya se habían descrito anteriormente: *falsificar información*, *plagio* y *trampa en exámenes o trabajos académicos*. El cuarto factor, *trabajos en grupo*, alude al hecho de figurar como parte de un grupo sin haber colaborado en el desarrollo del trabajo. En el caso de la medida propuesta para universitarios mexicanos, si bien se indica una estructura de seis factores, estos no son descritos en el manuscrito (Reskala, 2020).

Por otro lado, Roig y DeTommaso (1995) diseñaron la Encuesta de Prácticas Académicas, con el fin de evaluar la frecuencia con la que los estudiantes participan en comportamientos de *plagio* (16 ítems) y *trampa* (8 ítems), y a partir de dicho instrumento, Marsden *et al.* (2005) diseñaron un cuestionario para evaluar la deshonestidad académica que está compuesto por 19 ítems organizados en tres dimensiones: *trampa en los exámenes* (8 ítems), *plagio* (8 ítems) y *falsificación* (3 ítems). Los autores reportan que la consistencia interna de las tres dimensiones fue adecuada, con coeficientes alfa de Cronbach de .75 (trampa), .71 (plagio) y .48 (falsificación). Blachnio (2019) usó esta escala en su versión adaptada al polaco y obtuvo valores adecuados de fiabilidad, desde el coeficiente alfa de Cronbach, con valores de .93, para la medida total, y .89, .89 y .73, para sus dimensiones.

Un resumen de la evidencia psicométrica indica que muchos estudios no brindan evidencia de su dimensiona-

lidad de la escala mediante métodos analítico-factoriales (Iyer & Eastman, 2006; Marsden *et al.*, 2005; McCabe & Treviño, 1993; Roig & DeTommaso, 1995), mientras que en otras investigaciones (Akbulut *et al.*, 2008; Bashir & Bala, 2018; Eminoglu & Nartgun, 2009) ese análisis se llevó a cabo con procedimientos ampliamente desaconsejados por la literatura actual, como el *Little Jiffy* (Lloret-Segura *et al.*, 2014), lo que pone en tela de juicio sus conclusiones. Finalmente, en otros casos (Blachnio, 2019; Muñoz-García & Avilés-Herrera, 2014) no está disponible información más detallada sobre el proceso de validación, incluso en un caso no se reporta el método de extracción factorial, criterio para seleccionar el número de factores, ni rotación (Reskala, 2020), lo que dificulta una valoración completa del trabajo realizado.

Entonces, de acuerdo con lo expuesto, el presente estudio tuvo como objetivo realizar un análisis psicométrico preliminar de la Escala de Deshonestidad Académica (EDA) (Marsden *et al.*, 2005) en universitarios peruanos, la cual, si bien presenta cuestionamientos, como figura en el párrafo anterior, también presenta fortalezas. En primer lugar, está orientada exclusivamente a universitarios, a diferencia de otras cuyo espectro de aplicación incluye a escolares (e.g., Muñoz-García & Avilés-Herrera, 2014); y en segundo lugar, se trata de una medida que evalúa las dimensiones principales de la CAD, mientras que otras escalas la consideran como un constructo unidimensional (e.g., McCabe & Treviño, 1993), lo que podría ser errado, en vista de que cada dimensión de la CAD ha mostrado asociaciones distintas con constructos relevantes (Blachnio, 2019; Ternes *et al.*, 2019), por lo que es necesario interpretarlas de forma independiente.

El estudio de la deshonestidad académica en el entorno universitario encierra una relevancia especial, dado que es probable que las CAD se normalicen e internalicen como patrones de respuesta que pueden extrapolarse al ejercicio profesional (Graves, 2008; Harding *et al.*, 2004; Mulisa & Ebessa, 2021; Nonis & Swift, 2001), lo que conduciría a la incompetencia profesional y atentaría contra el código ético de los profesionales.

MÉTODO

Participantes

Participaron 527 estudiantes universitarios (75,5%, mujeres), entre 17 y 36 años (92,3% entre 18 y 25 años; $M_{edad} = 20.658$; $DT_{edad} = 2.912$), mayoritariamente solteros (95,3%) y sin trabajo (77,6%). Todos los participantes fueron estudiantes de Psicología de una universidad privada ubicada en Lima Metropolitana entre el tercer y el octavo ciclo (segundo y cuarto año, respectivamente) de estudios. Cabe mencionar que 515 completaron las dos escalas que figuran a continuación.

Instrumentos

- Escala de Dishonestidad Académica (Marsden *et al.*, 2005). Se trata de una medida multidimensional de la CAD (*trampa en exámenes, plagio y falsificación*) que está compuesta por 19 ítems escalados en formato Likert de cinco opciones que van desde «nunca» (1) hasta «muchas veces» (5). Se usó la versión adaptada al español hablado en Perú (véase el apartado «Procedimiento»).
- Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) (Palenzuela, 1983). Es una medida unidimensional de autoeficacia académica que consta de nueve ítems con cuatro opciones de respuesta, desde «nunca» (1) hasta «siempre» (4). Se utilizó la versión adaptada a universitarios peruanos (Dominguez-Lara, 2016a) y con los datos del presente estudio se hallaron buenos indicadores de fiabilidad ($\alpha = .927$; IC 95% .914 - .938).

Procedimiento

Este reporte es parte de una investigación más extensa y de carácter internacional aprobada por la universidad antes del brote de la pandemia asociada a la COVID-19. La recolección de datos se realizó entre junio y julio de 2018. Este trabajo fue ejecutado siguiendo tanto los principios de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964), como el código de ética del Colegio de Psicólogos del Perú (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017).

Inicialmente se pidió permiso a las autoridades correspondientes para aplicar los instrumentos en horario de clase, de manera que, después de firmar el consentimiento informado, la escala fue completada por los estudiantes de forma voluntaria y anónima.

En cuanto a la traducción y la adaptación lingüística, se siguieron las pautas brindadas por la literatura especializada (Muñiz *et al.*, 2013). Como primer paso se entregó la escala (instrucciones e ítems) a seis profesionales peruanos (tres psicólogos y tres traductores) con dominio del inglés. Luego de ello, las versiones se sistematizaron por los autores, y esta versión integrada se revisó con una psicóloga investigadora independiente con nivel de inglés avanzado, con lo que se obtuvo la versión experimental de CAD en español.

Posteriormente, esta versión resultante se presentó a 15 estudiantes de psicología (10 mujeres) para que evaluaran la *claridad* de los ítems mediante un formato de valoración, lo que motivó ajustes mínimos respecto al contenido de los ítems para hacerlos más comprensibles para el grupo objetivo. Esta versión está disponible escribiendo al autor corresponsal.

Análisis de datos

En cuanto al análisis de *claridad*, se consultó a estudiantes de la carrera de Psicología la valoración de cada uno de los ítems en un formato que iba de «nada claro» (1) a

«suficientemente claro» (4). Las respuestas se analizaron empíricamente con el coeficiente V de Aiken y sus intervalos de confianza esperando valores del límite inferior del IC mayores que .50 (Merino & Livia, 2009).

Antes del análisis estructural, se evaluó la normalidad multivariada (G2), donde se consideran aceptables magnitudes por debajo de 70 (Rodríguez & Ruiz, 2008). Posteriormente, para el análisis de la estructura interna se utilizó el *modelamiento exploratorio de ecuaciones estructurales* (ESEM) (Asparouhov & Muthén, 2009) con el método de estimación WLSMV con base en las correlaciones policóricas, en vista de que son ítems ordinales. Para tal fin se escogió la rotación *geomín* ($\epsilon = .05$), que estima de forma libre las cargas factoriales de los ítems. La viabilidad del modelo de medición se evaluó siguiendo dos criterios.

En cuanto al primer criterio, se consideró el CFI ($>.90$), la RMSEA (límite superior del intervalo de confianza $<.10$) y la WRMR (<1); y sobre el segundo criterio, se consideró una carga factorial (λ) mínima de .50 (Dominguez-Lara, 2018), y que el *Índice de Simplicidad Factorial* (ISF) (Fleming & Merino, 2005) fuera mayor que .70. En el modelo final se evaluó como favorable la independencia entre dos factores si la *varianza media extraída por factor* (AVE), o el promedio de las comunilidades, es mayor que el cuadrado de la correlación interfactorial (ϕ^2), que representa la varianza compartida entre esos factores.

Luego, se analizó tanto la fiabilidad de las puntuaciones, con el coeficiente alfa de Cronbach ($>.70$) (Ponterotto & Charter, 2009), como la fiabilidad del constructo con el coeficiente omega ($>.80$) (Raykov & Hancock, 2005).

Finalmente, la asociación entre las dimensiones de la CAD y la AA se analizó con el coeficiente de correlación de Pearson (r), valorando su magnitud como significativa si es mayor que .20 (Ferguson, 2009).

El análisis de la estructura interna fue realizado con el programa Mplus v.7 (Muthén & Muthén, 1998-2015), y mediante módulos específicos se calcularon el ISF (Dominguez-Lara, 2016b) y el coeficiente omega (Dominguez-Lara, 2018).

RESULTADOS

Los indicadores de claridad de los enunciados de los ítems fueron adecuados en todos los casos. Del mismo modo, los indicadores de asimetría y curtosis de algunos ítems podrían considerarse elevados (ítems 13 y 18). Por último, en cuanto al análisis de la normalidad multivariada, la magnitud del coeficiente superó el límite establecido ($G2 = 171.442$).

Respecto al análisis de la estructura interna, el modelo original de tres factores obtuvo magnitudes aceptables en cuanto a sus índices de ajuste (CFI = .957; RMSEA = .065 [IC90% .058-.073]; WRMR = 0.929) así como con

Tabla 1. Análisis de claridad y descriptivo de los ítems de la Escala de Deshonestad Académica

Ítem	Fraseo	M _{claridad}	V _{claridad}	IC95%	M	DE	g1	g2
1	Copiar en un examen sin consentimiento.	3.4	.8	.662-.891	2.013	0.911	0.397	-0.687
2	Copiar en un examen con conocimiento.	3.6	.867	.738-.937	2.359	0.958	0.036	-0.718
3	Usar apuntes no permitidos en un examen.	3.533	.844	.712-.922	1.884	0.959	0.7	-0.45
4	Obtener preguntas o respuestas de examen previos.	3.533	.844	.712-.922	2.734	1.06	0.008	-0.572
5	Llevar y presentar respuestas a un examen.	3.733	.911	.793-.965	1.427	0.807	1.859	2.677
6	Utilizar señas o gestos para dar o recibir respuestas durante un examen.	3.467	.822	.687-.907	2.065	1.028	0.535	-0.665
7	Obtener las preguntas antes de un examen.	3.667	.889	.765-.952	2.307	1.091	0.319	-0.834
8	Hacer trampa en un examen.	3.533	.844	.712-.922	2.167	0.968	0.329	-0.611
9	Copiar algunas ideas de otros autores sin mencionar la fuente original.	3.467	.822	.687-.907	1.947	1.01	0.674	-0.544
10	Copiar gran parte de libros o revistas.	3.667	.889	.765-.952	1.533	0.871	1.509	1.413
11	Incluir referencias que no se han consultado.	3.467	.822	.687-.907	1.689	0.924	1.135	0.441
12	Obtener la tarea de otra persona del semestre anterior.	3.467	.822	.687-.907	1.361	0.724	2.081	3.825
13	Pagar por un trabajo del semestre anterior.	3.467	.822	.687-.907	1.175	0.537	3.732	16.058
14	Citar un artículo cuando solo se consultó el resumen.	3.8	.933	.821-.977	1.748	0.972	1.096	0.302
15	Tomar ideas o párrafos de fuentes de internet.	3.867	.956	.852-.988	2.634	1.114	0.038	-0.855
16	Comprar u obtener tareas desde internet.	3.733	.911	.793-.965	1.535	0.878	1.527	1.466
17	Asegurar que se presentó un trabajo cuando no es cierto.	3.867	.956	.852-.988	1.258	0.618	2.534	5.971
18	Falsificar registros de asistencia.	3.8	.933	.821-.977	1.249	0.633	2.911	9.035
19	Fingir o exagerar una enfermedad para obtener beneficios.	3.867	.956	.852-.988	1.323	0.747	2.617	7.005

Nota: V: V de Aiken; M: media; DE: desviación estándar; g1: asimetría; g2: curtosis.

relación a las cargas factoriales ($\lambda > .50$) (tabla 2), pero los ítems 1, 2, 3 y 5 presentaron un grado no aceptable de complejidad factorial, por lo que se retiraron de forma gradual, comenzando por los ítems con el ISF más bajo, mientras que el ítem 16 no se consideró para la versión final debido a que no se identificó dentro de su factor teórico (*falsificación*). Luego de este proceso, en el modelo final los índices de ajuste mejoraron (CFI = .971; RMSEA = .068 [IC90% .057-.069]; WRMR = 0.779), mientras que las cargas factoriales fueron satisfactorias y los ítems obtuvieron ISF aceptables.

Respecto a la varianza explicada por factor, cada uno de ellos esclarece un monto significativo ($AVE_{promedio} > .40$) (tabla 2), y esta varianza es mayor que la varianza compartida en todos los casos. Esto brinda evidencia de que se trata de constructos diferenciados.

Seguidamente, con relación a la fiabilidad, los indicadores fueron aceptables en cuanto a puntuaciones (α) y en cuanto al constructo (ω) (tabla 2).

Por último, la asociación entre las dimensiones de la CAD y la AA fue de magnitud insignificante en tres casos: «hacer trampa en el examen» ($r = -.086$; $p = .052$), «plagio» ($r = -.138$; $p = .002$) y «falsificación» ($r = -.075$; $p = .088$).

DISCUSIÓN

En cuanto a la estructura interna de la EDA, se encontraron parámetros psicométricos favorables en lo que respecta a los índices de ajuste, cargas factoriales, índices de simplicidad factorial y confiabilidad, lo que permitió que se recuperasen las tres dimensiones teóricas de la CAD, aunque algunos ítems se eliminaron por diversos motivos. Respecto a los ítems 1 («copiar en un examen sin consentimiento»), 2 («copiar en un examen con conocimiento»), 3 («usar apuntes no permitidos en un examen») y 5 («llevar y presentar respuestas a un examen») de la dimensión original «hacer trampa en exámenes», resalta la elevada complejidad factorial mostrada desde el primer análisis, lo que indica que aun cuando su representatividad del constructo es visible ($\lambda > .50$) y fueron valorados de forma favorable por los estudiantes ($V > .80$), no evalúan el constructo «hacer trampa en examen» de manera directa, superponiéndose con el tercer factor («falsificación»). Otro ítem eliminado (el 16, «comprar u obtener tareas desde internet»), si bien al principio del procesamiento mostró indicadores adecuados ($\lambda > .50$; ISF $> .70$), tuvo que ser descartado posteriormente dado que cargaba en el factor «plagio», en lugar de su factor teórico («falsificación»).

Tabla 2. Analisis factorial y confiabilidad de la Escala de Dishonestidad Académica

Ítem	Fraseo	F1	F2	F3	ISF	F1	F2	F3	ISF
1	Copiar en un examen sin consentimiento.	.370	-.174	.569	.524	–	–	–	–
2	Copiar en un examen con conocimiento.	.527	-.292	.528	.301	–	–	–	–
3	Usar apuntes no permitidos en un examen.	.428	-.064	.431	.484	–	–	–	–
4	Obtener preguntas o respuestas de examen previos.	.805	.149	-.208	.863	.797	.003	-.074	.987
5	Llevar y presentar respuestas a un examen.	.421	.198	.312	.383	–	–	–	–
6	Utilizar señas o gestos para dar o recibir respuestas durante un examen.	.524	-.039	.346	.599	.547	.138	.108	.861
7	Obtener las preguntas antes de un examen.	.788	.202	-.132	.872	.822	.000	.020	.999
8	Hacer trampa en un examen.	.652	-.016	.259	.804	.662	.127	.059	.936
9	Copiar algunas ideas de otros autores sin mencionar la fuente original.	.232	.674	.047	.840	.170	.709	.050	.913
10	Copiar gran parte de libros o revistas.	.214	.704	.156	.815	.143	.742	.156	.887
11	Incluir referencias que no se han consultado.	.115	.589	.154	.856	.077	.585	.196	.831
12	Obtener la tarea de otra persona del semestre anterior.	.129	.246	.583	.728	.241	.139	.600	.739
13	Pagar por un trabajo del semestre anterior.	-.037	.440	.586	.552	.084	.300	.662	.740
14	Citar un artículo cuando solo se consultó el resumen.	.075	.545	.158	.861	.061	.529	.196	.809
15	Tomar ideas o párrafos de fuentes de internet.	.224	.422	-.047	.683	.139	.600	-.196	.794
16	Comprar u obtener tareas desde internet.	.120	.565	.223	.753	–	–	–	–
17	Asegurar que se presentastó un trabajo cuando no es cierto.	-.074	.362	.642	.657	.089	.186	.722	.888
18	Falsificar registros de asistencia.	.010	.404	.559	.569	.150	.248	.629	.741
19	Fingir o exagerar una enfermedad para obtener beneficios.	.009	.325	.528	.634	.158	.071	.691	.912
AVE		–	–	–	–	.512	.407	.439	
1		1				1	.096	.064	
2		.548	1			.310	1	.159	
3		.305	.324	1		.252	.399	1	
Fiabilidad									
ω		–	–	–	–	.804	.771	.795	
α		–	–	–	–	.773	.769	.809	

Nota: F1: trampa en exámenes; F2: plagio; F3: falsificación; en negrita: cargas factoriales significativas en el factor teórico; AVE: varianza media extraída; debajo de la diagonal: correlación interfactorial; encima de la diagonal: varianza compartida entre factores.

A su vez, el segundo factor, denominado «plagio», recoge las conductas más representativas listadas en la literatura de ese tipo de CAD (copiar ideas, copiar párrafos, etc.). Por último, el tercer factor, que conservó el nombre de «falsificación», incorporó dos ítems que hacen referencia a hacer pasar trabajos completos como propios («obtener la tarea de otra persona del semestre anterior» y «pagar por un trabajo del semestre anterior»), lo que se diferencia del factor «plagio» en que los productos aca-

démicos elaborados bajo esta CAD integraban diversas fuentes, aunque de forma inadecuada.

Asimismo, en cuanto a la fiabilidad, si bien los coeficientes no son lo suficientemente altos como para la toma de decisiones individual, son de magnitud aceptable para uso en entornos de evaluación masiva e investigación (Ponterotto & Charter, 2009).

Los resultados con respecto a la estructura interna no tienen parangón, dado que es el primer reporte psico-

métrico que brinda información sobre este aspecto de la escala, algo que no se aprecia en los trabajos previos (Blachnio, 2019; Marsden *et al.*, 2005). Sin embargo, es posible afirmar que se trata de una medida multidimensional, como lo sugiere la literatura especializada (e.g., Vaamonde & Omar, 2008) a diferencia de los estudios seminales que proponían medir la CAD con instrumentos unidimensionales (Iyer & Eastman, 2006; McCabe & Treviño, 1993). De otro lado, el método analítico empleado en el presente trabajo (ESEM) supera con creces la ejecución con el *Little Jiffy* (Lloret-Segura *et al.*, 2014) que fue empleado en algunos trabajos que también conciben la CAD como una medida multidimensional (Akbulut *et al.*, 2008; Bashir & Bala, 2018; Eminoglu & Nartgun, 2009), y de aquellos que no mencionaron sus métodos (Reskala, 2020).

Por último, contrario a lo esperado, la asociación con la AA fue insignificante, aunque al revisar la magnitud de la asociación en los estudios antecedentes, en uno de los casos la magnitud de la correlación asciende a $-.11$ (Baran & Jonason, 2020) o $-.21$ (Onu *et al.*, 2021), y en el estudio de Marsden *et al.* (2005) la AA mostró una correlación de $-.10$, $-.17$ y $-.13$ con «trampa», «plagio» y «falsificación», respectivamente. En ese sentido, hay que tener en cuenta que todos los estudios mencionados interpretan la asociación entre la CAD y la AA con base en la *significancia estadística* sin atender a la magnitud de la correlación. Esto permitiría reinterpretar el rol de la AA en la ejecución de las CAD, ya que, si bien podría guardar algún tipo de asociación, el control de otras variables en estudios más complejos podría ser relevante para determinarlos (e.g., Jurdi *et al.*, 2011).

Además, considerando que las manifestaciones frecuentes de las CAD pueden ser indicios de dificultades para el aprendizaje crítico (Leask, 2006) y de la tendencia a memorizar y repetir información sin una valoración profunda de su contenido (McNair & Oye, 2018), las consecuencias prácticas del estudio se vinculan con la importancia de contar con un instrumento válido y confiable para su evaluación, mediante el cual las universidades podrán obtener información sobre las características y la magnitud de la problemática y, con ello, implementar programas para la concienciación y el fomento de la integridad en el trabajo académico, así como talleres que potencien las habilidades básicas para la investigación, tales como la redacción científica, la búsqueda sistemática de información, la integración y síntesis de fuentes de información, la citación y la elaboración de referencias según los estilos de comunicación internacionales, entre otros. En este sentido, se destaca el deber de las instituciones en el involucramiento del estudiante a fin de lograr una formación integral (Chirikov *et al.*, 2019; Naujokaitienė *et al.*, 2020).

Entre las limitaciones destaca que no fue posible realizar un análisis comparativo por sexo, dado que, por características intrínsecas a la carrera, en la muestra había mayoritariamente mujeres. Aunado a ello, solo se evaluó

una carrera profesional y de universidad privada, por lo que sería de interés ampliar el espectro a otras carreras, así como incluir las universidades públicas.

Se concluye que la versión de 14 ítems de la EDA es una medida con una estructura interna con coherencia teórica y con indicadores de fiabilidad satisfactorios.

Es recomendable para futuros estudios explorar las diferencias según sexo, ya que existe evidencia de que los hombres tienden a cometer y a tolerar actos deshonestos con mayor frecuencia (e.g., Blachnio, 2019), por lo que sería interesante considerar análisis comparativos entre grupos con base en la invarianza de medición debido a su importancia para una comparación justa entre grupos (e.g., Dominguez-Lara & Prada-Chapoñan, 2020). Por otro lado, en vista de que las CAD son más frecuentes en las culturas individualistas (Martin, 2012), sería interesante realizar estudios comparativos entre países. Otro punto que convendría considerar es que, desde el inicio de la pandemia por la COVID-19 y en el contexto de la educación remota, han surgido formas más específicas de deshonestidad académica (Amzalag *et al.*, 2022), como fingir fallos de conectividad a internet o de *hardware* (e.g., micrófono) para evitar intervenciones orales en clase, o desconectar deliberadamente el módem de casa para argumentar problemas con internet durante las evaluaciones y así conseguir una segunda oportunidad, lo que invita a los investigadores a explorar las CAD en este contexto específico.

Referencias

- Akbulut, Y., Sendag, S., Birinci, G., Kilicer, K., Sahin, M. C., & Odabasi, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education*, *51*(1), 463-473. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.003>
- Amzalag, M., Shapira, N., & Dolev, N. (2022). Two sides of the coin: Lack of academic integrity in exams during the Corona Pandemic, students' and lecturers' perceptions. *Journal of Academic Ethics*, *20*, 243-263. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09413-5>
- Asociación Médica Mundial (1964). *Declaración de Helsinki*. AMM. www.conamed.gob.mx/prof_salud/pdf/helsinki.pdf
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, *16*(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *PLOS ONE*, *15*(8), e0238141. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and validation of academic dishonesty scale (ADS): Presenting a multidimensional scale. *International Journal of Instruction*, *11*(2), 57-74. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1125a>
- Blachnio, A. (2019). Don't cheat, be happy. Self-control, self-beliefs, and satisfaction with life in academic honesty: A

- cross-sectional study in Poland. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(3), 261-266. <https://doi.org/10.1111/sjop.12534>
- Blankenship, K. L., & Whitley, B. E. (2000). Relation of general deviance to academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 10(1), 1-12. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1001_1
- Chirikov, I., Shmeleva, E., & Loyalka, P. (2019). The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616169>
- Colegio de Psicólogos del Perú (2017). *Código de ética y deontología*. www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 207-225. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>
- Congreso de la República (2016). *Ley N° 28289, Ley de lucha contra la piratería*. www4.congreso.gob.pe/congresista/2001/edlapuente/leyes/ley_28289.htm
- Dominguez-Lara, S. (2016a). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>
- Dominguez-Lara, S. (2016b). Análisis factorial exploratorio y complejidad factorial: más allá de las rotaciones. *Enfermería Clínica*, 26(6): 401. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2016.06.001>
- Dominguez-Lara, S. (2018). Propuesta de puntos de corte para cargas factoriales: una perspectiva de fiabilidad de constructo. *Enfermería Clínica*, 28(6), 401-402. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.06.002>
- Dominguez-Lara, S., & Prada-Chapoñan, R. (2020). Invarianza de medición y datos normativos de una medida breve de inteligencia emocional en estudiantes universitarios peruanos. *Anuario de Psicología*, 50(2), 87-97. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50/2.31932><https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50/2.31932>
- Duche-Pérez, A. B., Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., & Gutiérrez-Aguilar, O. A. (2020). Representaciones sociales de estudiantes universitarios peruanos sobre el plagio en la escritura académica. *Conrado*, 16(72), 155-162. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1225>
- Eminoglu, E., & Nartgun, Z. (2009). A scale development study to measure academic dishonesty tendency of university students. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 215-240. www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/633
- Fatima, A., Sunguh, K. K., Abbas, A., Mannan, A., & Hosseini, S. (2020). Impact of pressure, self-efficacy, and self-competency on students' plagiarism in higher education. *Accountability in Research*, 27(1), 32-48. <https://doi.org/10.1080/08989621.2019.1699070>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Fleming, J., & Merino, C. (2005). Medidas de simplicidad y ajuste factorial: Un enfoque para la construcción y revisión de escalas derivadas factorialmente. *Revista de Psicología*, 23(2), 252-266. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2150>
- Geddes, K. A. (2011). Academic dishonesty among gifted and high-achieving students. *Gifted Child Today*, 34(2), 50-56. <https://doi.org/10.1177/107621751103400214>
- Giluk, T. L., & Postlethwaite, B. E. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.027>
- Graves, S. M. (2008). Student cheating habits: a predictor of workplace deviance. *Journal of Diversity Management*, 3(1), 15-22. <https://doi.org/10.19030/jdm.v3i1.4977>
- Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behaviour in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10(2), 311-324. <https://doi.org/10.1007/s11948-004-0027-3>
- Hendy, N. T., & Biderman, M. D. (2019). Using bifactor model of personality to predict academic performance and dishonesty. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 294-303. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.05.003>
- Henning, M. A., Ram, S., Malpas, P., Sisley, R., Thompson, A., & Hawken, S. J. (2014). Reasons for academic honesty and dishonesty with solutions: a study of pharmacy and medical students in New Zealand. *Journal of Medical Ethics*, 40(10), 702-709. <https://doi.org/10.1136/medethics-2013-101420>
- Iyer, R., & Eastman, J. K. (2006). Academic dishonesty: Are business students different from other college students? *Journal of Education for Business*, 82(2), 101-110. <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.2.101-110>
- Jurdi, R., Hage, H. S., & Chow, H. P. H. (2011). Academic dishonesty in the Canadian classroom: Behaviours of a sample of university students. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(3), 1-35. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v41i3.2488>
- Leask, B. (2006). Plagiarism, cultural diversity and metaphor – implications for academic staff development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 183-199. <https://doi.org/10.1080/02602930500262486>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283426>
- Martin, D. (2012). Culture and unethical conduct: Understanding the impact of individualism and collectivism on actual plagiarism. *Management Learning*, 43(3), 261-273. <https://doi.org/10.1177/1350507611428119>
- Măță, L., Lazăr, I. M., & Ghiațău, R. (2020). Exploring academic dishonesty practices among science education university students. *Journal of Baltic Science Education*, 19(1), 91-107. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.91>
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 520-538. <https://doi.org/10.2307/2959991>
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2

- McNair, D. E., & Oye, W. N. (2018). Developmental responses to incidents of academic dishonesty. *New Directions for Community Colleges*, 2018(183), 65-72. <https://doi.org/10.1002/cc.20318>
- Merino, C., & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Psicothema*, 25(1), 169-171. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71631>
- Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing academic dishonesty among the highest achievers. *Theory into Practice*, 56(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283574>
- Mulisa, F., & Ebessa, A. D. (2021). The carryover effects of college dishonesty on the professional workplace dishonest behaviors: A systematic review. *Cogent Education*, 8(1), 1935408. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1935408>
- Muñoz-García, A., & Avilés-Herrera, M. (2014). Effects of academic dishonesty on dimensions of spiritual well-being and satisfaction: A comparative study of secondary school and university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 349-363. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.832729>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User's guide* (7th ed.). Muthén & Muthén.
- Naujokaitienė, J., Tamoliūnė, G., Volungevičienė, A., & Duarte, J. M. (2020). Using learning analytics to engage students: Improving teaching practices through informed interactions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 231-244. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.561>
- Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, 11(12), 69-77. <https://doi.org/10.1080/08832320109599052>
- Onu, D. U., Onyedibe, M. C. C., Ugwu, L. E., & Nche, G. C. (2021). Relationship between religious commitment and academic dishonesty: is self-efficacy a factor? *Ethics & Behavior*, 31(1), 13-20. <https://doi.org/10.1080/10508422.2019.1695618>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., & Grinautski, K. (2019). Predictors of academic dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, 131, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.012>
- Ponterotto, J. G., & Charter, R. A. (2009). Statistical extensions of Ponterotto and Ruckdeschel's (2007) reliability matrix for estimating the adequacy of internal consistency coefficients. *Perceptual and Motor Skills*, 108(3), 878-886. <http://doi.org/10.2466/PMS.108.3.878-886>
- Pulfrey, C. J., Vansteenkiste, M., & Michou, A. (2019). Under pressure to achieve? the impact of type and style of task instructions on student cheating. *Frontiers in Psychology*, 10, 1624. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01624>
- Ramos, T., Damian, E., Inga, M., Arias, D., & Caurcel, M. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiantes de Administración de Empresas de dos universidades privadas en Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 33-58. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.264>
- Raykov, T., & Hancock, G. R. (2005). Examining change in maximal reliability for multiple-component measuring instruments. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 58(1), 65-82. <https://doi.org/10.1348/000711005X38753>
- Reskala, F. (2020). Nuevos comportamientos de deshonestidad académica en estudiantes mexicanos: Un estudio exploratorio. *Informes Psicológicos*, 20(2), 155-170. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a11>
- Rodríguez, M., & Ruiz, M. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29, 205-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2718372>
- Roig, M., & DeTommaso, L. (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? *Psychological Reports*, 77(2), 691-698. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.2.691>
- Roig, M., & Caso, M. (2005). Lying and cheating: fraudulent excuse making, cheating, and plagiarism. *The Journal of Psychology*, 139(6), 485-494. <https://doi.org/10.3200/JRPL.139.6.485-494>
- Smith, C. (2012). *Ethical behaviour in the e-classroom: What the online student needs to know*. Chandos.
- Stuhmcke, A., Booth, T., & Wangmann, J. (2016). The illusory dichotomy of plagiarism. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 982-995. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053428>
- Sureda, J., Comas, R., & Gili, M. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre Educación*, 17, 103-122. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/22420>
- Sureda, J., Comas, R., Serrano, L., Nava, C., Oliver, M., & Morey, M. (2009). *El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la universidad TecMilenio: resultados generales*. Universitat de les Illes Balears. www.ciberplagio.com/universidad/attachment.php?key=51
- Ternes, M., Babin, C., Woodworth, A., & Stephens, S. (2019). Academic misconduct: An examination of its association with the dark triad and antisocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 138(2), 75-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.031>
- Thomas, D. (2017). Academic dishonesty and achievement emotions among international students in Thailand. *International Forum*, 20(2), 5-27. <https://journals.aiias.edu/info/article/view/61/52>
- Universia Perú (2010). *90% de encuestados cree que las TIC's favorecen el plagio* [Página web]. <http://noticias.universia.edu.pe/en-portada/noticia/2010/08/29/689911/90-encuestados-cree-tics-favorecen-plagio.html>
- Vaamonde, J. D., & Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 7-27. www.redalyc.org/pdf/270/27012440002.pdf
- Vidal, J., & Ferreira, C. (2020). Universities under pressure: The impact of International University Rankings. *Journal*

- of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 181-193. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.475>
- Williams, K. M., Nathanson, C., & Paulhus, D. L. (2010). Identifying and profiling scholastic cheaters: Their personality, cognitive ability & motivation. *Journal of Experimental Psychology*, 16(3), 293-307. <https://doi.org/10.1037/a0020773>
- Zhang, Y., Yin, H., & Zheng, L. (2018). Investigating academic dishonesty among Chinese undergraduate students: does gender matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 812-826. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1411467>.