

## Comportamientos fraudulentos entre el alumnado de grado en época de COVID-19<sup>1</sup>

Mercedes Marzo-Navarro<sup>2</sup>; Marisa Ramírez-Alesón<sup>3</sup>

Recibido: septiembre 2021 / Evaluado: febrero 2022 / Aceptado: marzo 2022

**Resumen.** La irrupción de la pandemia ha provocado que se instaure una enseñanza y una evaluación remota de emergencia. Este nuevo contexto ha favorecido los comportamientos inadecuados y/o fraudulentos en el alumnado universitario. Estudiar este fenómeno y determinar los comportamientos más frecuentes es el objetivo del trabajo. En agosto de 2020 se envió un cuestionario sobre comportamientos inadecuados y/o fraudulentos en la evaluación (trabajos y exámenes) dirigido a los estudiantes de grado de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza. Los análisis y pruebas para determinar la existencia de diferencias significativas se aplican a los 330 casos válidos. Como principal resultado destaca que son pocos los comportamientos inadecuados y/o fraudulentos observados de forma habitual, pero los mismos se observan con una gran frecuencia. No colaborar de forma equitativa en la realización de trabajos en equipo, copiar el trabajo de otro estudiante y hacer trabajos deficientes son los comportamientos más habituales en cuanto a la elaboración de trabajos objeto de evaluación. Y con respecto a los observados durante los exámenes, siguen siendo los comportamientos fraudulentos clásicos: utilizar material no permitido, preguntar la respuesta y dejarse copiar en el examen. Destaca que la característica con la que se observan más diferencias es el sexo. Estos comportamientos fraudulentos siguen instaurados en nuestro entorno educativo y las tecnologías de la información y comunicación lejos de limitarlos los favorecen. Dado que las instituciones universitarias no son solo responsables de formar profesionales con alto conocimiento y capacidades, sino también profesionales responsables y con integridad moral y ética, resulta fundamental plantearse posibles medidas para limitar estos comportamientos.

**Palabras clave:** Dishonestidad; comportamientos fraudulentos; universidad; evaluación formativa; estudiante.

### [en] Fraudulent behaviors among undergraduate students in the time of COVID-19.

**Abstract.** The pandemic has led to the establishment of an emergency remote teaching and evaluation. The new context has favored fraudulent behavior in university students. Studying this phenomenon and determining the most frequent behaviors is the objective of the paper. In August 2020, a questionnaire on fraudulent behavior in evaluation (assignments and exams) was sent to undergraduate students at the Faculty of Economics and Business of the University of Zaragoza. Descriptive analyzes and tests to determine the existence of significant differences are applied to the 330 valid cases. Our main result stands out that there are few fraudulent behaviors observed on a regular basis, but they are observed with great frequency. Not collaborating equitably in teamwork, copying the work of another student and doing poor work are the most common behaviors in terms of preparing work that is being evaluated. And with respect to those observed during the exams, they are still the classic fraudulent behaviors: using illegal material (in its two variants, paper and more technological), asking the answer and being copied on the exam. It stands out that the characteristic with which the most differences are observed is sex. Discussion: These unethical behaviors are still established in our educational environment and ICTs, far from limiting them, favor them. Given that university institutions are not only responsible for training professionals with high knowledge and skills, but also responsible professionals with moral and ethical integrity, it is essential to consider possible measures to limit these behaviors.

**Keywords:** Dishonesty; fraudulent behavior; university; formative evaluation; student.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Marzo-Navarro, M.; Ramírez-Alesón, M. (2023). Comportamientos fraudulentos entre el alumnado de grado en época de COVID-19. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 145-155.

<sup>1</sup> Fuente de financiación. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación docente PIIDUZ\_19\_2\_278 de la Universidad de Zaragoza y de los Grupos de Investigación CREVALOR (S42\_20R) y COMPETE (S52\_20R) ambos reconocidos por el Gobierno de Aragón (FEDER).

<sup>2</sup> Universidad de Zaragoza (España)  
E-mail: [mmarzo@unizar.es](mailto:mmarzo@unizar.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9628-5738>

<sup>3</sup> Universidad de Zaragoza (España)  
E-mail: [mramirez@unizar.es](mailto:mramirez@unizar.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-0149>

## 1. Introducción

A finales de 2019 se originó una enfermedad viral por Coronavirus (Covid-19) que fue declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo de 2020, con consecuencias devastadoras para toda la sociedad (Yi et al., 2020). En un entorno caracterizado por una mayor interdependencia entre los diferentes países del mundo, la incertidumbre y la sorpresa por lo rápido que se ha alterado la vida de todos los habitantes del planeta ha creado una situación inédita para todas las organizaciones. Prácticamente todos los países comenzaron a aplicar planes de preparación y respuesta para controlar los efectos de esta pandemia. Siguiendo las recomendaciones de la OMS, el Gobierno de España decretó la limitación de la movilidad de las personas y la separación física en el ámbito social y laboral.

Las instituciones de educación superior también se vieron gravemente afectadas por la emergencia sanitaria que forzó a cumplir aislamiento social obligatorio como medida para evitar la propagación del virus. Las universidades suspendieron las actividades académicas presenciales, en una transición abrupta y obligada hacia una educación a distancia apoyada en las tecnologías de la información y comunicación –TIC– (Sanz et al., 2020; Fernández-Jiménez et al., 2021). Es decir, migraron de forma urgente a lo que Hodges et al. (2020) han denominado “enseñanza remota de emergencia”.

España tiene un modelo educativo universitario principalmente presencial. En el curso 2018/19, de las 83 universidades existentes, únicamente 6 eran no presenciales, y apenas aglutinaban el 15.4% del total del alumnado universitario (Ministerio de Universidades, 2020). Por ello, la implantación de la “enseñanza remota de emergencia” supuso un drástico cambio en las actividades tanto de los docentes como de los estudiantes universitarios.

Los profesores convirtieron algún espacio de su casa en un aula improvisada, a la vez que, obligados por las circunstancias, se adentraron en el entorno de las tecnologías educativas para formación online. El otro protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante, se unió a la incertidumbre propia de la extraordinaria situación, la de tener que enfrentarse y adaptarse a una modalidad telemática que les exigía mayor compromiso y disciplina (UNESCO, 2020).

Estos cambios también afectaron a una fase relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los conocimientos y competencias adquiridos. Las titulaciones y la evaluación de sus materias estaban enfocadas para su realización presencial, pero tuvieron que adaptarse rápidamente al nuevo entorno, sin poder realizar una adecuada planificación y sin disponer de los medios necesarios para su implantación. Así, apareció una nueva preocupación para el profesorado, la posibilidad de que se observaran comportamientos fraudulentos por parte del alumnado con mayor frecuencia que en el sistema presencial, ya que la supervisión resultaba más complicada en las evaluaciones remotas de emergencia (Blankenberger y Williams, 2020). Existen estudios que avalan que hay un mayor riesgo potencial de que se produzcan conductas fraudulentas durante los exámenes que no son supervisados de forma presencial (p.e. Chirumamilla et al., 2020; Reedy et al., 2021). Sin embargo, son escasos los que comparen en profundidad las diferencias en estos comportamientos del alumnado cuando realizan pruebas presenciales frente a pruebas online (Chirumamilla et al., 2020).

El fraude académico se puede conceptualizar como un intento deliberado de engañar (Ramos et al., 2020), constituyendo un acto ilícito. Dentro de este comportamiento, se incluyen, entre otras, prácticas como el plagio, la falsificación de información en una actividad o también la suplantación de identidad, la copia mediante el uso de materiales no autorizados o el intercambio fraudulento de información con un/a compañero/a (Agud, 2014; Burke y Sanney, 2018). Las tipologías de las prácticas fraudulentas son variadas, están cada vez más extendidas, adquiriendo matices que las hacen difíciles de clasificar (Agud, 2014). Además, el fraude académico se ha ido incrementando con el uso de las TIC (Sureda-Negre et al., 2016) que no solo facilitan el acceso a la información, sino que también brindan nuevas oportunidades al estudiante para realizar comportamientos poco éticos (Sureda et al., 2009). Esto dificulta a los agentes educativos la clara identificación de dichas prácticas. Además, los estudiantes carecen de un claro conocimiento sobre lo que es o no es aceptable, lo que hace que varios autores sugieran que está en la raíz de su comportamiento fraudulento (Bloodgood et al., 2009; Beasley, 2014). Todo ello dificulta la toma de medidas que permitan evitar estos comportamientos.

El fraude académico está presente en numerosas instituciones de enseñanza superior (Sweeney et al., 2013; Chapman y Lindner, 2016; Denisova-Schmidt, 2017) y en diversas disciplinas académicas (Selwyn, 2008; Comas-Forgas y Sureda-Negre, 2010, Texiera y Rocha, 2010). En España, el fraude académico es ampliamente reconocido por los docentes. Sin embargo, no hay estadísticas oficiales para la enseñanza universitaria y ha recibido escasa atención legislativa e institucional. Si bien, el fraude académico en los procesos de evaluación ha sido ampliamente documentado en España (Comas et al., 2011; Foltynnek, 2013; Comas y Sureda, 2016; Espiñeira-Bellón et al., 2020; Sureda-Negre et al., 2020). En la última década se han concentrado la mayoría de las investigaciones realizadas sobre esta temática, ya sea porque el problema se ha agudizado por la falta de conocimiento sobre cómo contenerlo, o como resultado de la masificación de la enseñanza superior y la creciente heterogeneidad de los estudiantes que acceden a ella (Ramos et al., 2020).

Sin embargo, las universidades, como formadoras integrales de sus estudiantes, deberían tener entre sus prioridades la formación de profesionales con un alto sentido ético. Desde la universidad se debe fomentar el uso

de las buenas prácticas académicas e investigadoras que favorezcan el correcto uso de la información, el respeto a la propiedad intelectual y a la legislación vigente. En este contexto, la realización de actividades fraudulentas, académicas o investigadoras, atentan contra los objetivos de una formación integral de la Educación Superior. La universidad no sólo debe centrarse en transmitir conocimientos teóricos y/o prácticos, sino que debe formar profesionales con un gran sentido ético, contribuyendo a formar ciudadanos responsables, productivos y con integridad moral. Más recientemente, la literatura ha mostrado una preferencia por usar el término de integridad académica, entendida como la defensa, la observancia y el acatamiento de los valores fundamentales de todo proceso académico; entre otros: honradez, confianza, rectitud, probidad, respeto, veracidad y responsabilidad (Comas, 2009). Esta integridad debería ser considerada como uno de los pilares fundamentales de la vida universitaria, y en sentido amplio se podría hacer extensiva al resto de la vida personal y profesional del individuo. Si la deshonestidad académica no es corregida en las instituciones académicas, puede influir en que el estudiante internalice dichos comportamientos indebidos como normales y, posteriormente, los traslade a su campo laboral y a su vida cívica como ciudadano.

La integridad académica se asienta sobre 3 ejes relacionados, respectivamente, con la gestión académica, con la docencia e investigación y, con el aprendizaje y el estudio (Comas, 2009; Sureda-Negre et al., 2016). Este último es en el que se basa este trabajo, con el fin de identificar aquellas conductas inapropiadas en el desarrollo de pruebas de evaluación (trabajos y exámenes), y que son comportamientos que se consideran atentados contra los principios de integridad. La copia en pruebas escritas, el plagio parcial o total de trabajos, o la falsificación de información, representan algunos ejemplos de fraude académico (Sureda-Negre et al., 2016).

En este contexto, esta investigación se centra en la etapa de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje realizada durante la pandemia. En concreto, se persiguen tres objetivos principales. Primero, identificar si la situación sobrevenida como consecuencia de la crisis pandémica ha motivado la mayor frecuencia de comportamientos inadecuados o fraudulentos por parte del alumnado. Segundo, identificar el perfil del estudiante que detecta en mayor medida estos comportamientos inadecuados o fraudulentos. Y, tercero, identificar cuáles de estos comportamientos han aflorado en mayor medida durante la pandemia y si los mismos vienen condicionados por determinadas características del alumnado.

Dar respuestas a estos objetivos resulta clave para poder orientar las medidas formativas y/o correctoras dirigidas a motivar comportamientos más éticos en las universidades, algo que resulta fundamental para contribuir a una mejor y más ética formación de los futuros profesionales en el ámbito de la gestión y administración de empresas.

## 2. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos se diseñó una encuesta online<sup>4</sup> y anónima que fue enviada a las cuentas de correo electrónico institucionales de todos los estudiantes matriculados en los estudios de grado de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza, con la autorización de las autoridades universitarias. En estos grados, se recogen competencias básicas/generales que son tratadas en diversas asignaturas y que su adquisición debería evitar la realización de comportamientos inadecuados y/o fraudulentos (“[...] desarrollo de hábitos de autodisciplina, autoexigencia y rigor”; “[...] motivación por la calidad [...]”; “[...] que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional [...]”; entre otras).

El cuestionario se estructura en tres bloques de preguntas (27 preguntas). El primer bloque agrupa dos preguntas con respuesta dicotómica (Sí/No). La primera pregunta sobre si el estudiante considera que ha habido más posibilidades para realizar comportamientos inadecuados y/o fraudulentos, por parte del alumnado, durante la pandemia o el período de “enseñanza remota de emergencia”; y, la segunda, sobre si ha observado una mayor proporción de compañeros/as realizando comportamientos inadecuados y/o fraudulentos durante el período docente online (pandemia) que cuando la docencia es presencial. La respuesta afirmativa a la primera de estas preguntas dirige a un segundo bloque de preguntas que plantea lo siguiente: “pensando en el período de docencia on-line durante el COVID-19, indica la frecuencia con la que has observado los siguientes comportamientos en tus compañeros/as en una escala desde 0 “Nunca” hasta 10 “Siempre”. Los comportamientos se recogen en 17 ítems que reflejan diferentes tipos de comportamientos inadecuados que podrían observarse durante la pandemia (9 ítems corresponden a comportamientos inadecuados relacionados con la elaboración de trabajos; 7 ítems sobre comportamientos que afectan al desarrollo de los exámenes y 1 ítem general recoge cómo el alumnado trata de influir a su favor sobre el profesorado). El detalle de estos ítems se recoge posteriormente en la tabla 2.

Aunque el enunciado de la mayoría de estos ítems que componen el segundo bloque es original, dichos ítems se han basado en propuestas publicadas en trabajos o informes previos (Agud, 2014; Burke, y Sanney, 2018; Almeida et al., 2010; Zúñiga et al., 2015; Sureda-Negre et al., 2016; entre otros).

<sup>4</sup> Se utilizó la herramienta para desarrollo de formularios de Google.

El tercer bloque recoge preguntas relacionadas con las características sociodemográficas del estudiante (sexo, edad, si tiene influencia de otra cultura y cuál sería) y de las enseñanzas que estudian (grado, curso y nota media del expediente).

La población objeto de estudio fueron los 3869 estudiantes matriculados durante el curso 2019/20 en alguno de los grados de Economía y Empresa ofertados en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza. El trabajo de campo se realizó entre el 28 de julio y el 13 de agosto de 2020. El número de cuestionarios válidos asciende a 330, por lo que para un nivel de confianza del 95%, el error es del 5.2%.

La distribución por cursos muestra que el 12.7% de los encuestados realiza primer curso, el 23.5% segundo, el 25.7% tercero y el 38.1% restante, cuarto. La muestra está formada por un 59.4% de mujeres, y un 71.1% de los encuestados tiene 22 años o menos. Una quinta parte de los encuestados (20.3%) afirmaron tener influencia de otra cultura diferente a la española. La mayoría de los individuos de la muestra tenían una nota media en su expediente de aprobado (55.8%), el 40.9% un notable, y sólo un 3.3% de sobresaliente.

### 3. Análisis y resultados

Los resultados obtenidos muestran que el 55.8% de los encuestados afirman que durante el período de “enseñanza remota de emergencia”, donde la docencia y los exámenes han sido online, han existido más posibilidades de realizar comportamientos fraudulentos. Además, el 40.9% de los encuestados afirman haberlos observado en una mayor proporción durante este período de “enseñanza remota de emergencia” (pandemia) que cuando la docencia es presencial.

Con el objetivo de identificar si existen diferencias entre el perfil de los individuos que respondieron haber observado una mayor proporción de comportamientos fraudulentos (SÍ) y aquellos que no (NO), se realizaron las correspondientes tablas de contingencia, comprobando la significatividad de las diferencias con la Chi-cuadrado (programa IBM SPSS Statistics 26). Se realizó una identificación de sus perfiles en función del sexo, edad, curso, nota media del expediente y la influencia de otra cultura diferente a la española (véase Tabla 1). Los análisis realizados mostraron diferencias en dos de las variables analizadas: edad y nota media del expediente. Los resultados obtenidos muestran cómo los estudiantes más jóvenes, los que tienen 22 años o menos, observan en mayor medida este tipo de comportamientos fraudulentos. A medida que la nota media de los estudiantes aumenta, los comportamientos fraudulentos son percibidos con mayor frecuencia durante la pandemia; siendo los estudiantes con mejor rendimiento en sus estudios, con una media de sobresaliente<sup>5</sup>, los que los observan con más frecuencia, y los estudiantes con una nota media de aprobado, los que menos los perciben. Este resultado está en línea con los resultados de otros trabajos que obtienen que los estudiantes con una media más alta son más intolerantes al fraude (p.e. Almeida et al., 2010). Estos estudiantes son los más perjudicados por estos comportamientos fraudulentos, mientras que aquellos que al no conocer la materia optan por utilizarlos serían los más beneficiados.

**Tabla 1.** *Tablas de contingencia: Diferencias en el perfil de los individuos.*

Perfil de los individuos		¿Observa comportamientos fraudulentos?		TOTAL	CHI <sup>2</sup>
		SÍ	NO		
Edad	≤ 22 años	104 (94.5)	127 (136.5)	231	5.549**
	> 22 años	29 (38.5)	65 (55.5)	94	
Sexo	Femenino	83 (80.6)	113 (115.4)	196	.314
	Masculino	51 (53.4)	79 (76.6)	130	
Curso	Primero	17(16.8)	24 (24.2)	41	.629
	Segundo	32 (31.1)	44 (44.9)	76	
	Tercero	36 (33.9)	47 (49.1)	83	
	Cuarto	47 (50.3)	76 (72.7)	123	
Nota media expediente	Aprobado	56 (63.6)	94 (86.4)	150	6.897**
	Notable	51 (46.6)	59 (63.4)	110	
	Sobresaliente	7 (3.8)	2 (5.2)	9	
Influencia de otras culturas	Si	24 (26.5)	41 (38.5)	65	.491
	No	108 (105.5)	151 (153.5)	259	

Nota. Entre paréntesis, la cifra del recuento esperado. \*\* p-valor <.05

<sup>5</sup> Atendiendo a la baja frecuencia observada en este caso, este resultado debe ser analizado con cautela.

El siguiente objetivo es analizar la frecuencia con la que se observan los comportamientos fraudulentos. Para ello, es necesario centrarse en los estudiantes que afirman haber observado una mayor frecuencia de ocurrencia de los mismos durante la “enseñanza remota de emergencia”. Esta submuestra está compuesta por 135 individuos, de los cuales el 61.5% son mujeres, el 77.03% tienen 22 años o menos y un 17.8% afirmó tener influencia de otra cultura diferente a la española. La mayoría de estos individuos tenían una nota media en su expediente de aprobado (49.1%), el 44.7% un notable, y sólo un 6.1% de sobresaliente. Sobre la representatividad de los diversos cursos, el 12.6% de los encuestados realiza primer curso, el 23.7% segundo, el 26.7% tercero y el 34.8% restante, cuarto. Esta submuestra mantiene una distribución semejante a la observada para la muestra total, por lo que sigue siendo representativa.

La Tabla 2 muestra los principales estadísticos de los ítems que recogen la frecuencia con la que el estudiantado ha observado los 17 comportamientos fraudulentos en sus compañeros/as durante la elaboración de trabajos o el desarrollo de los exámenes durante el período de “enseñanza remota de emergencia”.

**Tabla 2.** Frecuencia con la que se observan los comportamientos fraudulentos. Estadísticos básicos.

	Media	d.s.	Mediana	
<b>TRABAJOS</b>	No colaborar de forma equitativa en la realización de un trabajo en equipo	5.78	3.45	7.00
	Hacer trabajos deficientes o de calidad mínima para cumplir con los compromisos	4.62	3.46	5.00
	Copiar el ejercicio o trabajo de otro/a estudiante	4.89	3.02	5.00
	Copiar de libros, revistas, páginas web sin citar de forma expresa	3.70	3.38	3.00
	Manipular la información de otros estudios para su adaptación a intereses propios	3.14	3.46	2.00
	Presentar el trabajo fuera de la fecha establecida	2.56	3.18	1.00
	Incluir en la autoría del trabajo a personas que no han trabajado	3.71	3.81	2.00
	Comprar un trabajo de clase/TFG	2.03	3.13	.00
	Vender un trabajo de clase/TFG	1.46	2.81	.00
<b>EXÁMENES</b>	Preguntar a otro/a estudiante la respuesta durante el examen	5.55	3.37	6.00
	Mirar la respuesta en el examen de otro/a estudiante	3.83	3.61	3.00
	Dejarse copiar en el examen	4.45	3.58	5.00
	Utilizar material no permitido en el examen (apuntes, chuletas, ...)	6.50	2.90	7.00
	Utilizar medios tecnológicos para copiar en el examen (Whats App, Internet, pinganillos, ...)	6.14	3.38	7.00
	Presentarse al examen por otro/a estudiante	2.21	3.19	.00
	Tener acceso previo al examen	1.32	2.50	.00
Intentar convencer al profesor/a para que haga excepciones con un/a estudiante	2,16	3.16	3.16	

d.s. Desviación típica. TFG. Trabajo fin de grado.

Relacionado con los trabajos objeto de evaluación, destaca que la mayoría de comportamientos inadecuados o no se han observado o han sido muy poco habituales (valores medios inferiores a 4). En concreto, los comportamientos menos observados durante la pandemia son los de comprar/vender un trabajo de clase o el trabajo fin de grado (TFG), donde al menos el 50% no lo observan nunca y cuando se observa su valor promedio es próximo a 2. Aunque en los últimos años han prosperado los portales de internet que ofrecen estos servicios, parece que los estudiantes no han acudido a ellos. Presentar el trabajo fuera de fecha sería otro comportamiento muy poco habitual. Esto se debería a que cada vez es más habitual que el profesorado utilice las herramientas que proporcionan los campus o plataformas virtuales docentes propios de la universidad, que impiden la entrega de los trabajos fuera de la fecha establecida. Le siguen por menor importancia o por ser poco habituales, la manipulación de la información de otros estudios para su adaptación a intereses propios, la inclusión en la autoría del trabajo a personas que no han trabajado o copiar de libros, revistas, páginas web sin citar de forma expresa.

Por el contrario, existen tres comportamientos inadecuados que destacan por haber sido observados con más frecuencia y con valores medios próximos o superiores a 5 (con valores de la mediana - punto medio de la escala- de 5 o superior). No colaborar de forma equitativa en la realización de un trabajo en equipo (5.78 de media y 7 de mediana) destaca sobre los demás. Le siguen por importancia el copiar el ejercicio o trabajo de otro/a estudiante y hacer trabajos deficientes o de calidad mínima para cumplir con los compromisos.

Los dos comportamientos más habituales con respecto al desarrollo de los exámenes son la utilización de material no permitido en el examen en su versión tradicional (apuntes, “chuletas”, ...) o utilizando los medios que actualmente proporciona la tecnología (whatsapp, internet, pinganillos, ...). En ambos casos la puntuación media supera el 6, siendo la mediana de 7. Estos resultados corroboran los obtenidos en investigaciones centradas en la evaluación online (Chirumamilla et al., 2020). Preguntar la respuesta durante el examen se observa en menor medida (media de 5.55; mediana de 6) al igual que dejarse copiar en el examen (media de 4.45; mediana de 5). Por el contrario, existen varios comportamientos raramente observados como tener acceso previo al examen o presentarse al examen por otro/a estudiante (medias inferiores a 2.5 y medianas de 0). Mirar la respuesta en el examen de otro/a estudiante tampoco ha sido observado habitualmente, porque durante la pandemia los exámenes han sido online. Por último, los comportamientos dirigidos a influir en las decisiones del profesorado para que este realice excepciones no parecen ser habituales.

Para profundizar en estos resultados e identificar posibles diferencias estadísticamente significativas se realiza un análisis U de Mann-Whitney (estadístico Z; compara dos grupos respecto a una variable) para los ítems analizados respecto a los factores sexo, edad y la existencia de otra influencia cultural diferente a la española y la prueba H de Kruskal-Wallis (estadístico prueba; compara múltiples grupos respecto a una variable) para los factores curso y nota media del expediente. Los valores de estos estadísticos y su significatividad quedan recogidos en la tabla 3.

Los resultados muestran que no existen diferencias ni por cursos académicos (Nowell y Laufer 1997; Hrabak et al., 2004), ni por diferentes influencias culturales, lo que parece contradecir lo establecido en la literatura (Diekhoff et al., 1999; Magnus et al., 2002; Texeira y Rocha 2008). En segundo lugar, se observan únicamente diferencias por edad en 3 ítems y en 6 ítems por nota media del expediente. Sin embargo, se observan diferencias significativas en todos los ítems cuando se tiene en cuenta el género, lo que refleja que existen distintas percepciones ante los comportamientos inadecuados entre hombres y mujeres. Este resultado corrobora los recientes hallazgos de Krienert et al. (2021) que muestran diferencias notables en la realización de este tipo de comportamientos según el género del estudiante. Sin embargo, no hay consenso en la literatura ya que también existen otros trabajos (Elsalen et al., 2021; Krambia y Spanoudis; 2021) que no detectan diferencias; si bien cabe señalar que analizan otras áreas de conocimiento.

**Tabla 3.** Resultado Pruebas no paramétricas. Diferencias en la percepción de los comportamientos por características del alumnado.

	SEXO	EDAD	CURSO	NOTA	CULTURA	
TRABAJO	No colaborar de forma equitativa en la realización de un trabajo en equipo	-2.578**	-1.735*	4.288	1.132	-.166
	Hacer trabajos deficientes o de calidad mínima para cumplir con los compromisos	-2.920***	-.995	2.326	2.592	-.411
	Copiar el ejercicio o trabajo de otro/a estudiante	-1.916*	-.162	1.621	5.835*	-.810
	Copiar de libros, revistas. páginas web sin citar de forma expresa	-3.315***	-.645	.576	1.353	-.250
	Manipular la información de otros estudios para su adaptación a intereses propios	-2.722***	-1.000	1.325	2.657	-.146
	Presentar el trabajo fuera de la fecha establecida	-2.450**	-1.408	3.839	6.022**	-.312
	Incluir en la autoría del trabajo a personas que no han trabajado	-2.308**	-1.945*	.074	.693	-.507
	Comprar un trabajo de clase/TFG	-1.700*	-.321	2.409	9.951***	-.512
	Vender un trabajo de clase/TFG	-2.126**	-.393	4.488	5.269*	-1.614

<b>EXÁMENES</b>	Preguntar a otro/a estudiante la respuesta durante el examen	-2.997***	-.856	5.331	3.166	-.885
	Mirar la respuesta en el examen de otro/a estudiante	-3.207***	-.818	1.190	6.042**	-.250
	Dejarse copiar en el examen	-3.841***	-.921	3.579	3.740	-.523
	Utilizar material no permitido en el examen	-2.356**	-.372	.921	4.527	-.801
	Utilizar medios tecnológicos para copiar en el examen	-2.222**	-.349	1.852	1.859	-.410
	Presentarse al examen por otro/a estudiante	-2.467**	-1.858*	2.828	4.226	-.507
	Tener acceso previo al examen	-1.935*	-1.260	1.677	1.000	-.979
	Intentar convencer al profesor/a para que haga excepciones con un/a estudiante	-2.627***	-.153	1.577	6.583**	-.861

\*\*\* p-valor <.01; \*\* p-valor <.05; \* p-valor <.10.

A continuación, se realiza un análisis más detallado para cada uno de los factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, es decir: sexo (mujer –M- y hombre –H-), edad (22 años o menos y más de 22 años) y nota media del expediente (aprobado –A-, notable –N- y sobresaliente –S-). Los resultados se recogen en la tabla 4. En concreto, se presenta el valor medio y, entre paréntesis, el valor de la mediana. Los valores en negrita vienen del análisis realizado en la tabla 3, que indicaba cuando existían diferencias significativas.

Destaca que la percepción sobre la frecuencia de todos los comportamientos inadecuados y/o fraudulentos, ya sea sobre la realización de trabajos o exámenes, es estadísticamente superior entre los hombres que entre las mujeres. Los resultados desagregados por sexo confirman que los tres comportamientos inadecuados más habituales relacionados con la elaboración de los trabajos corresponden con los observados para la muestra total, pero con notables diferencias entre la percepción de hombres y mujeres. Los hombres, a diferencia de las mujeres, observan con bastante frecuencia la no colaboración de forma equitativa en la realización de un trabajo en equipo (el 50% de los hombres observan “siempre” este comportamiento frente al “nunca” del 50% de las mujeres). De forma similar ocurre con la realización de trabajos deficientes o de calidad mínima para cumplir con los compromisos, donde son los hombres quienes los observan con mayor frecuencia (media de 5.7 y mediana de 8 frente a la media de 3.92 y mediana de 0 de las mujeres). Sin embargo, esta diferencia se estrecha cuando se analiza copiar el ejercicio o trabajo de otro/a estudiante, observándose con cierta frecuencia independientemente del sexo, aunque el valor medio y mediana de las mujeres (4.49 y 7.0 respectivamente) es un punto menos que el observado entre los hombres (5.49 y 8.0 respectivamente).

Entre los comportamientos inadecuados y/o fraudulentos durante los exámenes, los hombres observan con mayor frecuencia que las mujeres la utilización de material no permitido en el examen (en papel o con medios tecnológicos). Adicionalmente, destacan otros dos comportamientos inadecuados por ser observados con una alta frecuencia por los hombres (mediana de 10, siempre) mientras que las mujeres no los perciben (mediana de 0, nunca) que son preguntar a otro/a estudiante la respuesta durante el examen y dejarse copiar en el examen.

**Tabla 4.** Media y Mediana (entre paréntesis) por categorías para cada comportamiento con diferencias estadísticas en negrita.

	SEXO		EDAD		NOTA MEDIA			
	M	H	≤ 22	>22	A	N	S	
TRABAJOS	No colaborar de forma equitativa en la realización de un trabajo en equipo	<b>5.11</b> <b>(.00)</b>	<b>6.84</b> <b>(10.00)</b>	<b>5.54</b> <b>(6.00)</b>	<b>6.66</b> <b>(8.00)</b>	5.41 (5.00)	6.04 (7.07)	6.29 (7.00)
	Hacer trabajos deficientes o de calidad mínima para cumplir con los compromisos	<b>3.92</b> <b>(.00)</b>	<b>5.70</b> <b>(8.00)</b>	1.89 (.00)	5.17 (6.00)	4.45 (5.00)	5.00 (6.00)	6.43 (7.00)
	Copiar el ejercicio o trabajo de otro/a estudiante	4.49 <b>(7.00)</b>	<b>5.49</b> <b>(8.00)</b>	4.87 (5.00)	4.96 (5.00)	<b>4.18</b> <b>(3.50)</b>	<b>5.29</b> <b>(6.00)</b>	<b>6.57<sup>1</sup></b> <b>(7.00)</b>
	Copiar de libros, revistas. páginas web sin citar de forma expresa	<b>2.98</b> <b>(.00)</b>	<b>4.90</b> <b>(2.00)</b>	3.60 (3.00)	3.96 (3.00)	3.59 (2.50)	4.00 (3.00)	4.71 (5.00)
	Manipular la información de otros estudios para su adaptación a intereses propios	<b>2.56</b> <b>(.00)</b>	<b>4.08</b> <b>(.00)</b>	2.95 (1.00)	3.66 (2.00)	2.83 (1.00)	3.35 (1.00)	4.43 (4.00)
	Presentar el trabajo fuera de la fecha establecida	<b>2.11</b> <b>(.00)</b>	<b>3.22</b> <b>(.00)</b>	2.30 (1.00)	3.32 (2.00)	<b>2.75</b> <b>(1.00)</b>	<b>2.15</b> <b>(1.00)</b>	<b>4.57<sup>2</sup></b> <b>(4.00)</b>
	Incluir en la autoría del trabajo a personas que no han trabajado	<b>3.19</b> <b>(.00)</b>	<b>4.51</b> <b>(.00)</b>	<b>3.34</b> <b>(2.00)</b>	<b>4.90</b> <b>(4.00)</b>	3.79 (3.00)	4.02 (2.50)	4.57 (5.00)
	Comprar un trabajo de clase/TFG	1.67 <b>(.00)</b>	<b>2.56</b> <b>(.00)</b>	1.89 (.00)	2.32 (.00)	<b>1.93</b> <b>(.00)</b>	<b>1.89</b> <b>(.00)</b>	<b>5.29<sup>3</sup></b> <b>(5.00)</b>
	Vender un trabajo de clase/TFG	<b>1.06</b> <b>(.00)</b>	<b>2.08</b> <b>(.00)</b>	1.33 (.00)	1.66 (.00)	<b>1.53</b> <b>(.00)</b>	<b>1.26</b> <b>(.00)</b>	<b>3.14<sup>2</sup></b> <b>(2.00)</b>
	Preguntar a otro/a estudiante la respuesta durante el examen	<b>4.87</b> <b>(.00)</b>	<b>6.63</b> <b>(10.00)</b>	5.42 (6.00)	6.03 (6.00)	5.29 (5.50)	5.94 (7.00)	7.29 (8.00)
Mirar la respuesta en el examen de otro/a estudiante	<b>3.05</b> <b>(.00)</b>	<b>5.08</b> <b>(.00)</b>	3.70 (3.00)	4.21 (3.00)	<b>3.54</b> <b>(3.00)</b>	<b>4.37</b> <b>(5.00)</b>	<b>7.14<sup>1</sup></b> <b>(8.00)</b>	
EXÁMENES	Dejarse copiar en el examen	<b>3.54</b> <b>(.00)</b>	<b>5.86</b> <b>(10.00)</b>	4.28 (5.00)	5.04 (5.00)	4.04 (4.00)	5.06 (6.00)	6.29 (6.00)
	Utilizar material no permitido en el examen	6.04 <b>(8.00)</b>	<b>7.27</b> <b>(8.00)</b>	6.48 (7.00)	6.66 (7.00)	6.27 (7.00)	6.55 (7.00)	8.71 (9.00)
	Utilizar medios tecnológicos para copiar en el examen	<b>5.60</b> <b>(8.00)</b>	<b>7.00</b> <b>(10.00)</b>	6.18 (7.00)	6.07 (7.00)	5.91 (7.00)	6.31 (8.00)	7.86 (8.00)
	Presentarse al examen por otro/a estudiante	<b>1.73</b> <b>(.00)</b>	<b>3.02</b> <b>(.00)</b>	<b>1.95</b> <b>(.00)</b>	<b>3.10</b> <b>(1.00)</b>	2.32 (.00)	2.26 (.00)	4.43 (4.00)
	Tener acceso previo al examen	<b>.95</b> <b>(.00)</b>	<b>1.86</b> <b>(.00)</b>	(1.14 (.00)	1.83 (.00)	1.43 (.00)	1.51 (.00)	1.29 (1.00)
Intentar convencer al profesor/a para que haga excepciones con un/a estudiante	<b>1.57</b> <b>(.00)</b>	<b>3.06</b> <b>(.00)</b>	2.16 (.00)	1.83 (.00)	<b>1.89</b> <b>(.00)</b>	<b>2.08</b> <b>(.00)</b>	<b>4.29<sup>3</sup></b> <b>(2.00)</b>	

Notas: La prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con calificación media de <sup>(1)</sup> aprobado y los de sobresaliente. <sup>(2)</sup> de notable y los de sobresaliente y <sup>(3)</sup> de sobresaliente con los de aprobado y notable.

La edad no se ha mostrado como un factor determinante de la percepción de los comportamientos inadecuados, aunque los estudiantes más mayores tienden a observar con un poco más de frecuencia que los jóvenes todos estos comportamientos (con la única excepción de aquellos dirigidos a convencer al profesorado para que haga excepciones). Sin embargo, solo es destacable la no colaboración de forma equitativa en los trabajos en grupo, donde los mayores de 22 años lo observan con una media de 6.66 y mediana de 8.00 frente al 5.54 y 6.00, respectivamente, de los más jóvenes.

Finalmente, el estudio por calificaciones muestra que a medida que la calificación media del expediente mejora, la frecuencia con la que se observan los comportamientos fraudulentos aumenta, pero sin que existan mayoritariamente diferencias estadísticamente significativas según la calificación obtenida. Solo destacarían el mirar la respuesta en el examen y el copiar el ejercicio o trabajo de otro/a estudiante, porque los estudiantes con notas de sobresaliente los observan con mayor frecuencia que los de aprobado.

#### 4. Discusión y conclusiones

La irrupción de la pandemia ha provocado una convulsión mundial que ha afectado a todos los sectores, incluido el del ámbito educativo. Las universidades reaccionaron rápidamente para adaptarse al nuevo entorno e instaurar una enseñanza remota de emergencia y, con ella, una evaluación remota también de emergencia. Este nuevo contexto ha servido para expandir el uso de las TIC entre el profesorado y el alumnado, lo que se ha convertido en un aspecto positivo. Sin embargo, también ha podido servir para aumentar la deshonestidad académica apoyada en la utilización de las TIC, facilitando la realización de determinados comportamientos inadecuados, especialmente en aquellas actividades objeto de evaluación, lo que se ha convertido en un aspecto negativo y en un tema que preocupa a las instituciones universitarias, al profesorado, al propio alumnado y a la sociedad en general.

La existencia de comportamientos inadecuados y/o fraudulentos durante las actividades objeto de evaluación entre el alumnado universitario provoca dos problemas principales: dificulta y distorsiona que la evaluación realizada por el profesorado sea objetiva y equitativa; y dificulta y limita que los futuros profesionales que se forman sean productivos, responsables y con integridad moral.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo trata de dar respuesta, a si durante la pandemia ha habido más oportunidades para realizar comportamientos inadecuados y/o fraudulentos, cuáles son los más frecuentes y cuáles son las características sociodemográficas que influyen en la percepción de los mismos. Este objetivo ha sido abordado desde la perspectiva del estudiante, protagonista principal de este tipo de comportamientos, por lo que su percepción podría aproximarnos a la situación actual.

Los resultados del trabajo han puesto de manifiesto que la pandemia ha favorecido los comportamientos inadecuados y/o fraudulentos. La pandemia impuso la evaluación online, en una universidad tradicionalmente presencial y que carecía no solo de experiencia para realizar esta forma de evaluación sino también de las medidas preventivas específicas para evitar comportamientos inadecuados. Estos resultados son coherentes con investigaciones previas que muestran que estudiantes y profesores perciben que “hacer trampa” es más fácil cuando los exámenes son electrónicos y no presenciales (p.e. Chirumamilla et al., 2020; Elsalem et al., 2021). También se ha observado que son los más jóvenes y los que tienen mejor expediente los que los perciben con mayor frecuencia este tipo de comportamientos.

Aunque el trabajo recoge una amplia variedad de comportamientos inadecuados y/o fraudulentos, que analizan diferentes aspectos de la evaluación (trabajos y exámenes principalmente), destaca que son pocos los comportamientos fraudulentos observados de forma habitual, pero los mismos se observan con gran frecuencia. No colaborar de forma equitativa en la realización de un trabajo en equipo, copiar el trabajo de otro estudiante y hacer trabajos deficientes o de calidad mínima para cumplir con los compromisos son los comportamientos más habituales en cuanto a la elaboración de trabajos objeto de evaluación. Y con respecto a los observados durante los exámenes, sorprende que sigan siendo los comportamientos fraudulentos clásicos: utilizar material no permitido (en sus dos variantes, la de papel y la más tecnológica), preguntar la respuesta y dejarse copiar en el examen. Este tipo de comportamientos inadecuados coinciden con los observados en otras investigaciones centradas en la evaluación online (Chirumamilla et al., 2020). Además, cuando se trata de identificar qué factores condicionan una mayor percepción de los mismos, resulta que únicamente el sexo muestra diferencias significativas en la percepción de todos estos comportamientos, siendo los hombres quienes los perciben en mayor medida. Este resultado corrobora los hallazgos de Krienert et al. (2021), pero contradice los de Elsalem et al. (2021) y Krambia y Spanoudis (2021), por lo que todavía no se ha alcanzado un consenso en la literatura sobre esta característica. En menor medida que para el caso del sexo, la edad permite establecer alguna diferencia entre los más mayores, aunque la literatura parece indicar que son los estudiantes más jóvenes lo más proclives a copiar (Reedy et al., 2021). Por último, la nota media refleja que a medida que se mejora el expediente son más perceptivos de estos comportamientos, pero no siempre de forma significativa.

Por tanto, se pone de manifiesto que estos comportamientos no deseados por ser poco éticos siguen instaurados en nuestros entornos educativos universitarios y que las TIC lejos de limitarlos parece que los favorece. Por ello, es necesario trasladar la vigilancia en entornos presenciales a un contexto online o no presencial (Reedy et al., 2021). Las propias TIC ofrecen utilidades, tales como los sistemas de supervisión remota o *e-proctoring*, que tratan de evitar estos comportamientos fraudulentos en las evaluaciones online (Sindre y Vegendla, 2015), pero que no siempre están accesibles para el profesorado.

Dado que las instituciones universitarias no son solo responsables de formar profesionales con alto conocimiento y capacidades, sino también profesionales responsables y con integridad moral y ética, resulta fundamental plantearse posibles medidas tanto preventivas como formativas y correctoras para limitar estos comportamientos.

El anteproyecto de Ley de Convivencia Universitaria aprobado recientemente en España (2021) dota a las universidades de un marco común para la resolución de conflictos, en el que predomina el enfoque de mediación frente al enfoque disciplinario que se aplicará de forma supletoria y residual. El futuro reflejará la efectividad de esta nueva ley.

Para finalizar, cabe señalar que el trabajo tiene algunas limitaciones. El estudio de campo se ha realizado en un centro concreto de una universidad española; se pregunta por la percepción del estudiante, por lo que sus respuestas podrían verse condicionadas por la “deseabilidad social” de las mismas; el procedimiento seguido para la selección de la muestra es no probabilístico, es decir, que la muestra es de conveniencia y el período en el que se envía es vacacional, lo que podría disminuir y sesgar la muestra. A pesar de estas limitaciones, los resultados del trabajo aportan nueva información, evidencia y resultados que pueden ayudar a conocer mejor los comportamientos inadecuados y, por tanto, puede convertirse en base para futuras investigaciones que aborden temas como qué determina estos comportamientos, o qué tipo de medidas tendrían un mayor impacto en su eliminación o disuasión.

## 5. Referencias bibliográficas

- Agud, J. (2014). Fraud and plagiarism in school and career. *Revista Clínica Española*, 214, 410-414. <https://doi.org/9443/10.1016/j.rceng.2014.03.002>
- Almeida, F., Gama, P. y Peixoto, P. (2010). La ética de los alumnos de la enseñanza superior: un estudio exploratorio sobre el fraude académico en Portugal. *Oficina do CES*, 348, 1-15. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18220.05765>
- Beasley, E. M. (2014). Students Reported for Cheating Explain What They Think Would Have Stopped Them. *Ethics & Behavior*, 24, 229-252. <https://doi.org/10.1080/10508422.2013.845533>
- Blankenberger, B. y Williams, A. M. (2020). COVID and the impact on higher education: the essential role of integrity and accountability. *Administrative Theory & Praxis*, 42, 404-423. <https://doi.org/10.1080/10841806.2020.1771907>
- Bloodgood, J. M., Turnley, W. H. y Mudrack, P. E. (2009). Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating. *Journal of Business Ethics*, 95, 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0345-0>
- Burke, D. D. y Sanney, K. J. (2018). Applying the Fraud Triangle to Higher Education: Ethical Implications. *Journal of Legal Studies Education*, 35, 5-43. <https://doi.org/10.1111/jlse.12068>
- Chapman, D. W. y Lindner, S. (2016). Degrees of integrity: the threat of corruption in higher education, *Studies in Higher Education*, 41(2), 247-268. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927854>
- Chirumamilla, A., Sindre, G. y Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers. *Norway. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 940-957. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>
- Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario* [tesis doctoral no publicada]. España: Universidad de las Islas Baleares.
- Comas, R. y Sureda, J. (2016). Prevalencia y capacidad de reconocimiento del plagio académico entre el alumnado del área de economía. *El profesional de la información (EPI)*, 25(4), 616-622. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.jul.11>
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A. y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 2007-225. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000100011>
- Comas-Forgas, R. y Sureda-Negre, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8, 217-232. <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>
- Denisova-Schmidt, E. (2017). *The Challenges of Academic Integrity in Higher Education: Current Trends and Prospects*. Boston: The Boston College Center for International Higher Education.
- Diekhoff, G. M.; LaBeff, E. E.; Shinohara, K. y Yasukawa, H. (1999). College Cheating in Japan and the United States. *Research in Higher Education*, 40(3), 343-353.
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A. y Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333 <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.054>.
- Espiñeira-Bellón, E. M., Mosteiro-García, M. J., Muñoz-Cantero, J. M. y Porto-Castro, A. M. (2020). La honestidad académica como criterio de evaluación de los trabajos del alumnado universitario. *RELIEVE*, 26(1), art. 2. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17097>
- Fernández Jiménez, M. A., Mena, E. y Jiménez Perona, M. I. (2021). Transformación de la Universidad pública como consecuencia del COVID 19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 439-449. <https://doi.org/10.5209/rced.70477>
- Foltynek, T. (2013). Plagiarism Policies in Spain. Full Report. IPPHEAE Project. Recuperado de: <https://bit.ly/2Rv5ary>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Hrabak, M., Vujaklija, A., Vodopivec, I., Hren, D., Marusic, M. y Marusic, A. (2004). Academic misconduct among medical students in a postcommunist country. *Medical Education*, 38(3), 276-285.
- Krambia, K. M. y Spanoudis, G. (2021). Lessons learned during Covid-19 concerning cheating in e-examinations by university students. *Journal of Financial Crime*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JFC-05-2021-0105>
- Krienert, J. L., Walsh J. A. y Kevin D. C. (2021). Changes in the Tradecraft of Cheating: Technological Advances in Academic Dishonesty. *College Teaching*. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1940813>

- Magnus, J. R., Polterovich, V. M., Danilov, D. L. y Savvateev, A. V. (2002). Tolerance of cheating: an analysis across countries. *Journal of Economic Education*, 33, 125–135.
- Ministerio de Universidades (2020). Datos y cifras del Sistema Universitario Español Publicación 2019-2020. [https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe\\_Datos\\_Cifras\\_Sistema\\_Universitario\\_Espanol\\_2019-2020.pdf](https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe_Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf)
- Nowell, C. y Laufer, D. (1997). Undergraduate student cheating in the fields of business and economics. *Journal of Economic Education*, 28, 3-12.
- Ramos, R., Gonçalves, J. y Gonçalves, S. P. (2020). The Unbearable Lightness of Academic Fraud: Portuguese Higher Education Students' Perceptions. *Education Sciences*, 10, 351; <http://doi.org/10.3390/educsci10120351>
- Reedy, A., Pfitzner, D., Rook, L. y Ellis, L. (2021). Responding to the COVID-19 emergency: student and academic staff perceptions of academic integrity in the transition to online exams at three Australian universities. *International Journal for Educational Integrity*, 17(9). <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00075-9>
- Sanz, I., Sáinz González, J. y Capilla, A. (2020). *Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación Superior. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei)*. <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>.
- Selwyn, N. (2008). Not necessarily a bad thing ... 'a study of online plagiarism amongst undergraduate students'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5). 465-479. <https://doi.org/10.1080/02602930701563104>
- Sindre, G. y Vegendla, A. (2015). E-Exams versus paper exams: A comparative analysis of cheating-related security threats and countermeasures. *Norwegian Information Security Conference (NISK)*, 8(1), 34-45.
- Sureda J., Comas R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. <https://doi.org/10.35362/rie500669>
- Sureda-Negre, J., Cerdà-Navarro, A., Calvo-Sastre, A. y Comas-Forgas, R. (2020). Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1). 201-219. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.358781>
- Sureda-Negre, J., Reynes-Vives, J. y Comas-Forgas, R. (2016). Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 31-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.002>
- Sweeney, G., Despota, K. y Lindner, S. (2013). *Global corruption report: Education*. Routledge.
- Teixeira, A. A. C. y Rocha, M. D. F. (2008). Academic cheating in Spain and Portugal: An empirical explanation. *International Journal of Iberian Studies*, 21, 3-22. <http://dx.doi.org/10.1386/ijis.21.1.3/1>
- Teixeira, A. C. y Rocha, M. A. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. *Higher Education*, (59), 663-701. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9274-1>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*.
- Yi, Y., Lagniton, P., Ye, S., Li, E. y Xu, R. H. (2020). Covid-19: what has been learned and to be learned about the novel coronavirus disease. *International Journal of Biological Sciences*, 16(10), 1753-1766. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45134>.
- Zúñiga, L., Toscano, B. y Ponce, J. (2015). El desarrollo del comportamiento ético en estudiantes de un programa académico de pregrado en el contexto del modelo educativo Basado en Competencias. *Revista Sociología Contemporánea*, 2-5, 203-214.