

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2019, Vol. 6, No. 2, 156-166.





DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5794>



UDC / UMinho

Cuestionario para la detección del plagio académico en estudiantes de doctorado (CUDECO-DOU)

Questionnaire for the detection of academic plagiarism in doctoral students (CUDECO-DOU)

Eva María Espiñeira-Bellón , María Josefa Mosteiro-García ,
Jesús Miguel Muñoz-Cantero , Ana María Porto-Castro 

*Universidad de A Coruña, **Universidad de Santiago de Compostela



Resumen



Este trabajo muestra la necesidad de contar con un cuestionario de atribuciones validado para la detección de contenido plagiado en la escritura académica de estudiantes de doctorado (CUDECO-DOU). El estudio se basa en investigaciones previas que proponen estudiar el plagio según el nivel académico de los estudiantes, así como los factores que caracterizan esta etapa educativa. Utilizando una muestra de 309 estudiantes de doctorado, se realizó un análisis de fiabilidad y un análisis factorial exploratorio (AFE) del cuestionario. Los resultados obtenidos muestran que el instrumento es fiable y que la estructura factorial de cinco factores (utilidad, conductas de plagio previas, causas, personal docente, pares) coincide con la estructura teórica propuesta. Por tanto, es esta una herramienta valiosa para el diagnóstico de comportamientos plagiarios de estudiantes de doctorado, cuantificando las percepciones de los estudiantes de manera objetiva con miras a la planificación e implementación de estrategias de prevención de plagio.

Palabras clave: plagio, doctorado, prácticas deshonestas, análisis factorial

Abstract

This work shows the need to have a validated attributions questionnaire for the detection of plagiarized content in academic writing by PhD students (CUDECO-DOU). The study is based on previous research that propose to study plagiarism according to the academic level of the students, as well as the factors that characterize this educational stage. Using a sample of 309 PhD students, a reliability analysis and an exploratory factor analysis of the questionnaire were conducted. The results obtained show that the instrument is reliable and that the five-

Eva María Espiñeira-Bellón  orcid.org/0000-0001-7522-9406 y Jesús Miguel Muñoz-Cantero  orcid.org/0000-0001-5502-1771: Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña, Campus de Elviña s/n, 15071 A Coruña, España.

María Josefa Mosteiro-García  orcid.org/0000-0001-6354-3289 y Ana María Porto-Castro  orcid.org/0000-0002-9410-5457: Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n., 15782 Santiago de Compostela, España.

Correspondencia relativa a este artículo: Eva María Espiñeira-Bellón – eva.espineira@udc.es

factor factorial structure (usefulness, previous plagiarism behaviors, causes, lecturing staff, peers) coincides with the theoretical structure proposed. Therefore, this is a valuable tool for the diagnosis of plagiaristic behaviours of PhD students, quantifying students' perceptions objectively with a view to the planning and implementation of plagiarism prevention strategies.

Keywords: plagiarism, PhD, dishonest practices, factor analysis

En el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2005) se establece el doctorado como el tercer ciclo de los estudios universitarios oficiales para la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad, cuya formación se traduce en el avance del conocimiento científico a través de la “investigación original” mediante la elaboración y defensa de una tesis doctoral que incorpore resultados “originales” de investigación. En este sentido, Miranda (2013) se refiere a la ética de la investigación científica como el “conjunto de principios morales específicos que regulan la actividad de la investigación científica” (p. 712) y para González (2016) “un artículo original es aquel que presenta un conocimiento nuevo que no se ha divulgado anteriormente” en su totalidad o en una parte esencial (p.73).

En relación a las características propias de este periodo formativo, de acuerdo al estudio establecido por Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buena-Casal (2012), “la forma de evaluación más frecuente es la elaboración de trabajos prácticos, seguida de la realización de exámenes teóricos, la asistencia a clase y, por último, la participación del alumno” (p. 112). Asimismo, existen programas de doctorado más centrados en la capacitación del alumnado en la preparación de la tesis doctoral y otros en la capacitación profesional. La tesis doctoral, en palabras de Moreno, Corona, Rodríguez y Arenas (2004) “constituye una contribución original al conocimiento científico” (p. 189) que ha de proporcionar la evidencia del desarrollo del estudiantado, reflejando sus habilidades para proponer una investigación erudita mediante la cual se comuniquen los resultados de investigación obtenidos, así como el conocimiento adquirido de la investigación realizada. Este documento, por tanto, debe ajustarse a estándares rigurosos de contenido, estilo y forma. Hay que destacar además que “incluso, hoy es una exigencia normativa, en ciertas instituciones o programas de doctorado, que los investigadores en formación publiquen sus resultados parciales de tesis, previo al momento de la sustentación” (Ramírez y Jiménez, 2016, p. 278).

Para evitar acciones fraudulentas, en la supervisión de las tesis doctorales han tenido que incorporarse guías de buenas prácticas para el proceso de dirección (Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado). Del mismo modo, las Escuelas de Doctorado cuentan con un reglamento de régimen interno que establece los derechos y deberes de los/las doctorandos/as en el cual ha de recogerse que el estudiantado ha de abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en los trabajos que realice (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, art. 13.2). Sin embargo, pese a estas iniciativas, existen diferentes causas que llevan al alumnado de doctorado a recurrir a procedimientos éticamente reprobables para obtener el título de doctor (Ruipérez y García-Cabrero, 2016). En este sentido, Miranda (2013, p. 713) señala que esta mala conducta consiste en la “fabricación, falsificación o plagio” de los resultados de las investigaciones efectuadas.

Estudios como el de Zarfsaz y Ahmadi (2017) muestran las principales razones que los /las estudiantes de doctorado establecen cuando se comete plagio: desconocimiento de su severidad y consecuencias, falta de información, facilidad de hacerlo, importancia exclusiva por parte del profesorado del resultado final del trabajo, tiempo insuficiente para el cumplimiento de plazos, falta de claridad en la normativa universitaria, creencia de que todo el mundo lo hace y no existencia de diferencias entre el alumnado que plagia y el que no lo hace. Esta multicausalidad se evidencia en varias investigaciones en las que se ha tratado de diseñar, aplicar y estandarizar instrumentos de medida centrados en el plagio académico. Así, en función de lo estudiado por estos autores, se

establecen factores relacionados con el propio proceso de escritura (confianza en la escritura, comprensión en la escritura, confianza en la autoría, valoración de la escritura, identificación de la autoría) (Cheung, Stuppel y Elander, 2017; Pittam, Elander, Lusher, Fox y Payne, 2009), las actitudes hacia el plagio (positivas, negativas) (Mavrinac, Brumini, Bilić-Zulle y Petrovečki, 2010; Poorolajal, Cheraghi, Irani, Cheragui y Mirfakhraei, 2012), el conocimiento que se tiene sobre él (conocimientos o normas sobre el plagio o sobre cómo evitarlo) (Mavrinac et al., 2010; Pittam et al., 2009; Poorolajal et al., 2012), las principales soluciones a tomar (severidad, sanciones, soluciones) (Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna y Sarmiento-Campos, 2018; Howard, Ehrich y Walton, 2014) o los diferentes tipos de causas para cometerlo (comportamientos del personal docente, metodologías docentes, comportamiento del grupo de iguales, Internet,...) (Akbulut et al., 2008; Bennet, 2005; Comas-Fogas y Sureda-Negre, 2010).

Siguiendo las investigaciones previas, Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García y Ocampo-Gómez (2019), proponen un cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos distribuido en cinco dimensiones referidas a la utilidad que tiene para el alumnado citar, si ha cometido plagio a lo largo de sus estudios, las posibles causas que le han llevado a cometerlo, las acciones que pone en marcha el profesorado para evitar el plagio y las creencias que tienen sobre la comisión de plagio por parte de su grupo de iguales.

Como señalan Cayuela, Tauste, Seguí, Esteve y Ronda (2015), la deshonestidad académica se está expandiendo “en diferentes tipos y formas –plagio intencional, plagio inconsciente, autoplagio, ciberplagio, ...- y en todos los cursos o tipos de estudiantes” (p. 211). Díaz (2016) apunta que los resultados en profesionales e investigadores no son alentadores, por lo que Dias, Bastos, Gandra y Díaz-Pérez (2013) señalan la necesidad de realizar estudios con muestras más diversas en términos de edad y Miranda (2013) señala que una cuestión a estudiar en referencia al plagio es el nivel del alumnado que lo comete, proponiendo ser más intransigentes con el alumnado de mayor nivel (el de último año de grado, el de máster y el de doctorado). Tomando como referencia estas necesidades y las características de este proceso de formación doctoral, se propone el *Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos de doctorado* (CUDECO-DOU). Este instrumento se hace necesario para cotejar los resultados de investigaciones con respecto al fenómeno del plagio en estudios de doctorado en diferentes lugares o a lo largo del tiempo, pero sólo se podrá hablar de la adecuación y objetividad de sus mediciones cuando esté validado, por lo cual, en el presente estudio, se establece como objetivo validar el cuestionario CUDECO-DOU, diseñado para evaluar la relevancia que tiene citar correctamente y detectar las causas que llevan a cometer plagio a estudiantes de doctorado.

Método

Participantes

La muestra, de carácter intencional, está conformada por un total de 309 alumnos/as que están cursando programas de doctorado en las Universidades de A Coruña y Santiago de Compostela. Un 62.2 % del alumnado participante son mujeres y un 31.8 % hombres, con edades comprendidas entre los 23 y 66 años, siendo la media de edad de 34 años ($M = 34.27$, $DT = 3.79$). Está cursando el doctorado en las ramas de Ciencias de la Salud un 27.5 % de la muestra, en Ciencias Sociales y Jurídicas un 25.2 % y en Ciencias un 20.4 %; el porcentaje restante se reparte entre los programas de Artes y Humanidades (14.9 %) y los de Ingeniería y Arquitectura (12.0 %).

Instrumento

El cuestionario objeto de validación, CUDECO-DOU es una adaptación del *Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos* (CUDECO), que mide la percepción de las conductas de plagio en alumnado de grado y máster y que fue validado en un estudio previo (Muñoz-Cantero et al., 2019).

El *Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos de doctorado* (CUDECO-DOU) consta de un total de 50 ítems, 11 referidos a variables personales y académicas, 1 pregunta abierta sobre cómo se puede evitar el plagio y 39 ítems de valoración en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) agrupados en cinco dimensiones teóricas.

La primera dimensión de la escala, *Utilidad*, está integrada por siete ítems que hacen referencia a la utilidad que tiene para el alumnado citar a la hora de realizar trabajos científicos. La segunda dimensión, *Carrera*, integrada por cuatro ítems, busca obtener información acerca de si el alumnado llevó a cabo conductas deshonestas durante el proceso de realización de la tesis doctoral. La tercera dimensión, *Causas*, está conformada por un total de 13 ítems que aluden a los motivos que llevan a la realización de acciones de plagio. Las dos últimas dimensiones, *Profesorado*, y *Compañeros/as*, configuradas por un total de 9 y 6 ítems respectivamente, abarcan cuestiones referidas a las acciones llevadas a cabo por el/la tutor/a, director/a de la tesis y el profesorado para que el alumnado no cometa plagio y a su percepción sobre la realización de prácticas deshonestas por parte del grupo de iguales.

La revisión del cuestionario fue realizada por seis jueces expertos del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de las tres universidades gallegas. Los resultados derivados de esta revisión sugirieron mantener las dimensiones del cuestionario de referencia, modificar la redacción de algunos ítems y suprimir o añadir algunos nuevos adaptándolos al contexto en el que se desarrolla el estudio, alumnado que cursa programas de doctorado.

Procedimiento de recogida y análisis de los datos

El cuestionario fue diseñado en formato electrónico y aplicado on-line a través de las escuelas de doctorado de las universidades gallegas durante el curso académico 2018-2019. Los datos han sido registrados y analizados utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 24.0. Para evaluar la fiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach y el índice de homogeneidad de los ítems. Del mismo modo, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio con extracción de componentes principales y rotación Varimax para comprobar su validez.

Resultados

En lo que respecta a la fiabilidad del cuestionario, el resultado del coeficiente alfa de Cronbach, es de .868, lo que muestra una elevada convergencia entre los ítems que configuran las distintas dimensiones.

Por su parte, el análisis de la capacidad de discriminación de los ítems calculado a través del índice de homogeneidad, expresado por la correlación entre las puntuaciones de los sujetos en el ítem y las puntuaciones en el test (Muñiz, Fidalgo, García-Cuento, Martínez y Moreno, 2005) muestra valores elevados en todos ellos, entre .30 y .40, a excepción de los ítems agrupados bajo la dimensión *Utilidad*, cuyos valores son inferiores a .20, ítems que atendiendo a Ebel (1965) sería aconsejable eliminar. No obstante, se decidieron mantener, puesto que su supresión no supone un incremento de las correlaciones de cada uno de los ítems ni aporta variaciones sustanciales en la fiabilidad total del instrumento (Muñiz et al., 2005; Muñiz, 1998).

Para estimar la validez de constructo, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio con el fin de estudiar las dimensiones que subyacen a las relaciones entre los diferentes ítems que configuran el cuestionario.

Para comprobar la pertinencia de su aplicación, se calculó la prueba de Kayser-Meyer-Olsen (KMO) y la prueba de Esfericidad de Bartlett. Los resultados obtenidos confirman la idoneidad de la matriz para poder llevar a cabo el análisis. Así pues, el valor de la prueba de KMO superior a .80 (KMO = .845) es muy elevado (Kaiser, 1974). Por su parte, el valor de la prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{741} = 9445.794$, $p < .001$) pone de manifiesto la existencia de una intercorrelación significativa entre las variables.

Por otro lado, el valor del determinante de la matriz de correlaciones 1.134^{-14} es muy pequeño, lo que indica

que el grado de intercorrelación entre las variables es elevado, mientras que la matriz de la correlación anti-imagen presenta buenos niveles de adecuación muestral ($r > .80$), lo que también corrobora que se reúnen las condiciones idóneas para la aplicación del análisis factorial.

Así, se procedió a la extracción de factores utilizando el método de componentes principales y, posteriormente, a rotar los ejes utilizando como método la rotación varimax de carácter ortogonal.

En la Tabla 1 se presentan los valores propios y la varianza explicada de la extracción de los componentes antes y después de la rotación. Tal y como se puede observar, no se producen cambios en la cantidad global de la varianza explicada que sigue siendo igual a 62.85 %, pero se dan pequeñas variaciones en la distribución de la varianza entre los distintos factores. Así, se produce una disminución de la varianza del primer componente, de 22.58 % a 16.06 % y del segundo, de 16.45 % a 14.53 %, mientras que se incrementa la varianza en los dos últimos factores que pasarían de un porcentaje de 8.13 % y 4.83 % en la matriz sin rotar, a 10.35 % y 9.26 %, después del proceso de rotación, respectivamente.

Tabla 1

Resultados del AFE del cuestionario inicial (método de extracción: análisis de componentes principales; rotación: varimax)

Componente	Autovalores iniciales			Extracción: SCC			Rotación: SCC		
	Total	% VE	% AC	Total	% VE	% AC	Total	% VE	% AC
1	10.230	26.340	26.40	8.80	22.58	22.58	6.26	16.06	16.06
2	8.85	22.68	49.08	6.41	16.45	39.03	5.67	14.53	30.56
3	5.84	14.97	64.04	4.22	10.83	49.86	4.94	12.65	43.25
4	3.25	8.34	72.38	3.16	8.11	57.97	4.04	10.35	53.60
5	2.05	5.26	77.64	1.91	4.88	62.85	3.61	9.26	62.85

Nota: SCC = Sumas de cargas al cuadrado, VE = varianza explicada, AC = acumulado

Como resultado de la extracción de factores mediante el análisis de componentes principales, también se obtienen los valores de la comunidad inicial y de extracción para cada uno de los ítems. El análisis de las communalidades que explican la parte de la variabilidad de cada ítem que puede ser explicado por el análisis, muestra que todos los ítems tienen valores entre .50 y .70, a excepción de un ítem de la dimensión *Utilidad* y cinco de los que configuran la dimensión *Causas*.

Atendiendo al criterio delimitado por (Zamora, Monroy y Chávez, 2009) se procedió a la eliminación de los ítems *Sirve para reconocer el mérito de los/as autores originales* (comunalidad = .455), *Otros/as doctorandos/as lo hacen* (comunalidad = .418), *Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice* (comunalidad = .432), *Las sanciones no son graves* (comunalidad = .335), *Desconocía que tenía que citar siempre* (comunalidad = .439) y *Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo* (comunalidad = .453), que muestran valores inferiores a .50. Tras la eliminación de estos ítems, el cuestionario quedó configurado por un total de 33 ítems conservando la estructura dimensional de cinco factores, que nuevamente fue sometida a validación a través de la realización de un segundo análisis factorial.

Como resultado del nuevo análisis, las medidas de adecuación muestral obtienen valores similares tanto en la prueba de KMO = .840 como en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{361} = 8537.05$, $p < .001$), al igual que el valor del determinante de la matriz de correlaciones 9.21^{-13} y los coeficientes de las matrices de correlación anti-imagen confirman una buena adecuación muestral de los datos.

En este segundo análisis factorial (Tabla 2), se sigue manteniendo una estructura factorial de cinco factores que refleja, con respecto al análisis previo, un incremento de la varianza total que ahora pasa a ser de 69.03 % y de la distribución de la varianza entre los distintos factores, varianza que se ve disminuida en el primer y segundo factor

y que se incrementa en los dos últimos como consecuencia del proceso de rotación. Igualmente se produce una mejora en los valores de las communalidades de los ítems, todos ellos con valores entre .050 y .080.

Tabla 2

Resultados del AFE del cuestionario final (método de extracción: análisis de componentes principales; rotación: varimax)

Componente	Autovalores iniciales			Extracción: SCC			Rotación: SCC		
	Total	% VE	% AC	Total	% VE	% AC	Total	% VE	% AC
1	8.21	28.07	28.07	7.76	24.25	24.25	6.23	19.46	19.46
2	7.76	24.29	52.35	5.78	18.05	42.30	4.93	15.37	34.83
3	5.55	16.44	68.79	3.94	12.30	54.60	4.36	13.64	48.47
4	2.91	9.03	77.82	2.82	8.80	63.40	3.60	11.24	59.71
5	1.95	6.00	83.82	1.80	5.63	69.03	2.98	9.34	69.03

Nota: SCC = Sumas de cargas al cuadrado, VE = varianza explicada, AC = acumulado

El gráfico de sedimentación, presentado en la Figura 1, confirma una estructura factorial de cinco factores, produciéndose un importante cambio de pendiente a partir de él.

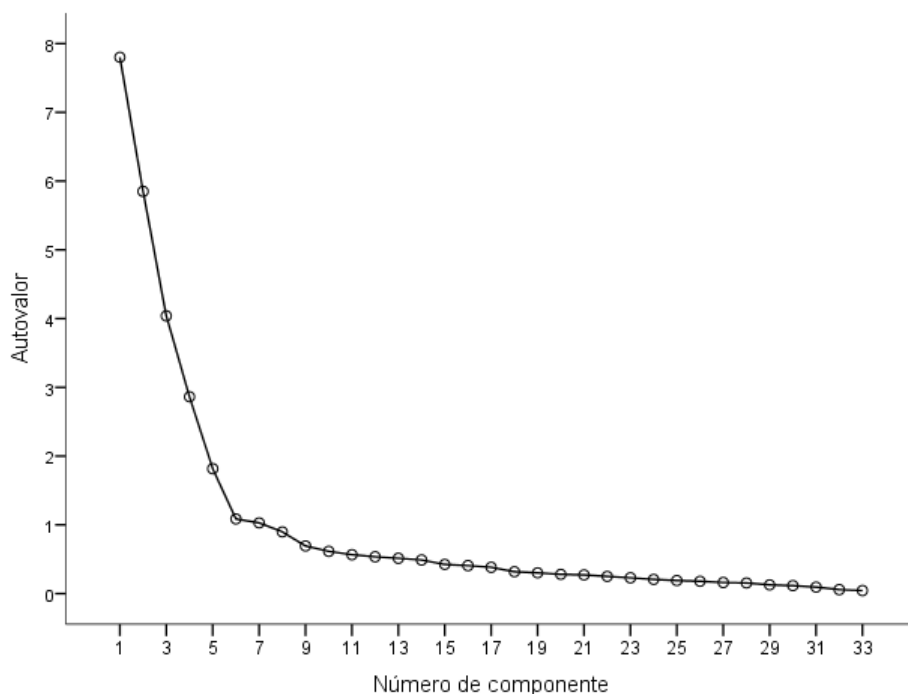


Figura 1. Gráfico de sedimentación a partir de los autovalores de cada uno de los componentes expuestos, correspondiente al análisis factorial inicial

El modelo factorial resultante queda, pues, delimitado por cinco factores, con cargas factoriales elevadas (ver Apéndice), lo que pone de manifiesto que son buenos indicadores del constructo a estudiar.

El primer factor explica el 19.46 % de la varianza e incluye un total de nueve ítems, que se corresponden con los contemplados en el cuestionario sometido a análisis bajo la denominación *Profesorado*, y que son ítems referidos a las actuaciones del profesorado para evitar el plagio en trabajos científicos:

- Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo
- Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente

- Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes
- Ofrece atención individualizada durante la elaboración del trabajo
- Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos
- Adecúa el desarrollo del trabajo a los tiempos de realización de la tesis
- Realiza un control estricto de citas y referencias bibliográfica
- Realiza un control estricto del cumplimiento de las normas de estilo
- Tiene en cuenta la oportunidad e idoneidad de las citas que incluyo en el texto del trabajo.

El segundo factor, que explica un 15.37 % de la varianza, engloba los ítems referidos a la *Utilidad* que tiene citar para el alumnado de doctorado, dimensión en la que se agrupan todos los ítems de esta dimensión del cuestionario inicial a excepción del ítem *Sirve para reconocer el mérito de los/as autores/as originales*, eliminado en el análisis.

El tercer factor, que explica el 13.64 % de la varianza, alude a si el alumnado ha cometido plagio a lo largo de su formación académica, engloba los ítems:

- He copiado fragmentos de fuentes documentales de carácter no científico y, sin citarlas expresamente, las incorporé al trabajo que tenía escrito,
- He copiado fragmentos de fuentes documentales de carácter científico y, sin citarlas expresamente las incorporé al trabajo que tenía escrito,
- Parafraseé (puse con mis palabras) información de fuentes documentales de carácter no científico y, sin citarlas expresamente las incorporé al trabajo que tenía escrito y
- Parafraseé (puse con mis palabras) información de fuentes documentales de carácter científico y, sin citarlas expresamente las incorporé al trabajo que tenía escrito.

El cuarto factor explica el 11.24 % de la varianza y agrupa algunos de los ítems de la dimensión *Causas*, referida a los motivos por los que el alumnado comete plagio, dimensión que tras el análisis quedó reducido a seis ítems frente a los 12 del cuestionario inicial:

- Es un "atajo" aceptado por todos/as
- Es fácil acceder a información vía Internet
- Es cómodo extraer información vía Internet
- Me permite avanzar más rápidamente en la tesis
- Falta de motivación
- Falta de tiempo
- Sobrecarga de trabajo.

Finalmente, el último factor, que explica el 9.33 % de la varianza, agrupa todos los ítems del cuestionario inicial referidos a la percepción de plagio por parte de los/las Compañeros/as:

- Han copiado partes de otros trabajos
- Han copiado fragmentos de fuentes documentales de carácter no científico y, sin citarlas expresamente, las incorporaron al trabajo que tenían escrito
- Han copiado fragmentos de fuentes documentales de carácter científico y, sin citarlas expresamente las incorporaron al trabajo que tenían escrito
- Parafraseé (pusieron con sus palabras) información de fuentes documentales de carácter no científico y, sin citarlas expresamente las incorporaron al trabajo que tenían escrito
- Parafrasearon (pusieron con sus palabras) información de fuentes documentales de carácter científico y, sin citarlas expresamente las incorporaron al trabajo que tenían escrito
- Admiten como apropiado el método de "cortar" y "pegar" en el desarrollo de la tesis

Discusión

El plagio, es un fenómeno de gran repercusión actual y objeto de estudio por parte de investigadores/as que han diseñado instrumentos que permiten estudiar y determinar las causas de esta conducta no ética. Los instrumentos diseñados abordan aspectos que influyen en la comisión de plagio entre los que destacan: “factores personales del alumnado, factores institucionales, factores ligados a la docencia y factores externos a la práctica educativa” (Sureda-Negre, Comas-Forgas y Oliver-Trobat, 2015, p. 105).

Si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones, tal y como se constata a través de la revisión de la literatura, se han centrado en estudiar las prácticas deshonestas del alumnado que está cursando grado y máster, estudios más recientes han centrado el foco de interés en el alumnado de doctorado. De ahí, la necesidad de diseñar instrumentos que permitan conocer la percepción del alumnado que está en proceso de realización de su tesis doctoral, puesto que su punto de vista es fundamental para adoptar medidas de cara a prevenir el plagio en su formación. En esta línea, en este trabajo se ha estudiado la fiabilidad y validez del *Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos de doctorado* (CUDECO-DOU), que es una adaptación del Cuestionario CUDECO dirigido a alumnado de grado y máster y que fue validado en un estudio previo (Muñoz-Cantero et al., 2019).

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el cuestionario CUDECO-DOU validado en una muestra de alumnado de doctorado, presenta unos indicadores apropiados de fiabilidad y una estructura factorial apropiada para la detección de coincidencias en trabajos académicos. Asimismo, la estructura factorial de cinco factores recoge todos los aspectos que según la literatura sobre el tema (Akbulut et al., 2008; Cheung et al., 2017; Mavrinac et al., 2010) es necesario abordar cuanto estudiamos las conductas de plagio, esto es, el concepto de plagio, sus causas, las actitudes hacia el grupo de iguales, la utilidad de citar y las actuaciones del profesorado para evitarlo.

Por ello se trata de un instrumento muy valioso no solo para evaluar la comisión de plagio por parte del alumnado de doctorado, sino también para adoptar medidas preventivas que eviten este tipo de prácticas no éticas en los/las que serán los/as profesores/as universitarios/as del futuro.

Ahora bien, es necesario señalar que, al igual que lo indicado por Dias et al. (2013), este estudio de carácter exploratorio adolece de la falta de control con respecto a la deseabilidad social de las respuestas. A pesar de ello, se ha optado por el anonimato y confidencialidad de los datos y se han establecido preguntas claras, con respuestas en forma de intervalo con el fin de evitar la sensación de intrusión personal.

Finalmente indicar que Alfaro y de Juan (2014) señalan que la formación en competencias informacionales ha de “abarcar todo el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, así como el aprendizaje a lo largo de la vida, el autoaprendizaje y en la capacidad del estudiante como profesional de una determinada disciplina” (pp. 6-7). De ahí la necesidad de seguir estudiando el fenómeno del plagio, más aún cuando al finalizar el doctorado, se siguen dando casos de copias de tesis doctorales (Miranda, 2013; Ruipérez y García-Cabrero, 2016).

Referencias

- Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kiliçer, K., Şahin, M.C., & Odabaşı, H. (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, 463-473. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.003>
- Alfaro, P., & de Juan, T. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información*, 6, 1-20. <https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/637>
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, M.P., Bermúdez, M.P., & Buena-Casal, G. (2012). Análisis de los programas de doctorado con mención de calidad. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 5(2), 107-119. <https://doi.org/10.30552/ejep.v5i2.84>

- Bennet, R. (2005). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 137-162. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264244>
- Cayuela, A., Tauste, A., Seguí, M., Esteve, J.M., & Ronda, E. (2015). *¿Cómo medir el plagio entre alumnos universitarios? Revisión de instrumentos utilizados en artículos científicos*. Trabajo presentado a las XIII Jornadas de Xarxes D'Investigació en Docència Universitària, Alicante.
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Sarmiento-Campos, C.I. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20062>
- Cheung, K.Y.F., Stupple, E.J.N., & Elander, J. (2017). Development and validation of student attitudes and beliefs about authorship scale: a psychometrically robust measure of authorial identity. *Studies in Higher Education*, 42(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034673>
- Comas-Fogas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic plagiarism: explanatory factors from students' perspective. *Journal Academic Ethics*, 8, 217-232. <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2005). *Declaración de Bergen*. http://www.aqu.cat/doc/doc_17411095_1.pdf
- Dias, P.C., Bastos, A.S., Gandra, M., & Díaz-Pérez, J. (2013). GENIUS, ¿plagio o creatividad? Aportes para una discusión sobre las prácticas pedagógicas. *Bordón*, 65(3), 9-23. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23154>
- Díaz, D. (2016). Plagio académico en estudiantes de bachillerato: ¿Qué detecta Turnitin? *RUIDERAE: Revista de Unidades de Información*, 9, 1-31. <https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/1146>
- Ebel, R.L. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- González, L. (2016). La escala de grises dentro de los criterios éticos de la citación bibliográfica. *Revista Finnova*, 2(3), 71-77. <http://revistas.sena.edu.co/index.php/finn/article/view/566>
- Howard, S.J., Ehrich, J.F., & Walton, R. (2014). Measuring students' perceptions of plagiarism: modification and rasch validation of a plagiarism attitude scale. *Journal of Applied Measurement*, 15(4), 372-393. <http://ro.uow.edu.au/sspapers/1461>
- Kaiser, H.F. (1974). An index on factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Mavrinac, M., Brumini, G., Bilić-Zulle, L., & Petrovečki, M. (2010). Construction and validation of attitudes toward plagiarism questionnaire. *Croatian Medical Journal*, 51(3), 195-201. <https://doi.org/10.3325/cmj.2010.51.195>
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética en la investigación científica. *Revista Chilena del Derecho*, 40(2), 711-726. <https://doi.org/10.4067/S0718-34372013000200016>
- Moreno, A., Corona, J.L., Rodríguez, R., & Arenas, M. (2004). La acreditación de las competencias informacionales como requisito de los programas de maestría y doctorado. *Anales de Documentación*, 7, 185-198. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1631>
- Muñiz, J., Fidalgo, A.M., García, E., Martínez, R., & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10(1), 1-21. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=138>
- Muñoz-Cantero, J.M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C.I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), art. 4. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>
- Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P., & Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34(2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/03075070802528270>

- Poorolajal, J., Cheraghi, P., Irani, A.D., Cheragui, Z., & Mirfakhraei, M. (2012). Construction of knowledge, attitude and practice questionnaire for assessing plagiarism. *Iranian Journal of Public Health*, 41(11), 54-58. <http://ijph.tums.ac.ir/index.php/ijph/article/view/2486>
- Ramírez, R., & Jiménez, H.D. (2016). Plagio y “autoplagio”. Una reflexión. *HISTORELO Revista de Historia Regional y Local*, 8(16), 271-284. <https://doi.org/10.15446/historelo.v8n16.56075>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, núm. 318, de 31 de diciembre). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE, núm. 35, de 10 de febrero). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99/con>
- Ruipérez, G., & García-Cabrero, J.C. (2016). Plagio e integridad académica en Alemania. *Comunicar*, 48(24), 9-17. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-01>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., & Oliver-Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44(22), 103-111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Zamora, S., Monroy, L., & Chávez, C. (2009). *Análisis Factorial: una técnica para valorar la dimensionalidad de las pruebas*. Cuaderno Técnico nº 6. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Zarfsaz, E., & Ahmadi, R. (2017). Investigating some main causes and reasons of writing plagiarism in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(5), 214-223. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.5p.214>

Fecha de recepción: 17 de septiembre de 2019.

Fecha de revisión: 21 de noviembre de 2019.

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2019.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2019.

Apéndice

Estructura factorial final, con las cargas de cada ítem (método de extracción: componentes principales, rotación: varimax)

ÍTEMS	Componente				
	1	2	3	4	5
Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo	.819				
Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente	.836				
Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes	.891				
Ofrece atención individualizada durante la elaboración del trabajo	.770				
Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	.700				
Adecúa el desarrollo del trabajo a los tiempos de realización de la tesis	.830				
Realiza un control estricto de citas y referencias bibliográficas	.862				
Realiza un control estricto del cumplimiento de las normas de estilo	.838				
Tiene en cuenta la oportunidad e idoneidad de las citas que incluyo en el texto del trabajo	.836				
Sirve como requisito necesario en la realización de trabajos científicos				.760	
Sirve para dar un carácter científico a mi trabajo				.769	
Sirve para remitir a las fuentes originales				.668	
Sirve para apoyar mis argumentos				.824	
Sirve para generar discusiones o debates a partir de lo citado				.702	
Sirve para demostrar que puedo generar nueva información o ideas a partir de lo citado				.753	
He copiado fragmentos de fuentes documentales de carácter no científico y, sin citarlas expresamente, las incorporé al trabajo que tenía escrito					.800
He copiado fragmentos de fuentes documentales de carácter científico y, sin citarlas expresamente las incorporé al trabajo que tenía escrito					.811
Parafraseé (puse con mis palabras) información de fuentes documentales de carácter no científico y, sin citarlas expresamente las incorporé al trabajo que tenía escrito					.773
Parafraseé (puse con mis palabras) información de fuentes documentales de carácter científico y, sin citarlas expresamente las incorporé al trabajo que tenía escrito					.724
Es un "atajo" aceptado por todos/as			.692		
Es fácil acceder a información vía Internet			.793		
Es cómodo extraer información vía Internet			.800		
Me permite avanzar más rápidamente en la tesis			.745		
Falta de motivación			.703		
Falta de tiempo			.812		
Sobrecarga de trabajo (realizar la tesis, escribir artículos, preparar comunicaciones, realiza formación complementaria...)			.793		
Han copiado partes de otros trabajos	.883				
Han copiado fragmentos de fuentes documentales de carácter no científico y, sin citarlas expresamente, las incorporaron al trabajo que tenían escrito	.901				
Han copiado fragmentos de fuentes documentales de carácter científico y, sin citarlas expresamente las incorporaron al trabajo que tenían escrito	.927				
Parafraseé (pusieron con sus palabras) información de fuentes documentales de carácter no científico y, sin citarlas expresamente las incorporaron al trabajo que tenían escrito	.891				
Parafrasearon (pusieron con sus palabras) información de fuentes documentales de carácter científico y, sin citarlas expresamente las incorporaron al trabajo que tenían escrito	.923				
Admiten como apropiado el método de "cortar" y "pegar" en el desarrollo de la tesis	.769				