

Sección: Ética, Integridad e Inteligencia Artificial

**Deshonestidad académica en los estudios de posgrado:
revisión crítica de la investigación actual**

**Academic Misconduct in Postgraduate Studies:
A Critical Review of Current Research**

**Desonestade acadêmica nos estudos de Pós-Graduação:
revisão crítica da pesquisa atual**

Cinta Gallent-Torres*

 <https://orcid.org/0000-0002-4260-7594>

Jaume Sureda-Negre**

 <https://orcid.org/0000-0003-2689-5626>

Resumen: La deshonestidad académica, definida como cualquier comportamiento intencional que vulnera los principios éticos de las instituciones educativas, es un fenómeno que merece especial atención a nivel de posgrado. Su estudio es fundamental para comprender las prácticas fraudulentas en las que incurre el alumnado, los factores que las motivan y las medidas implementadas para combatirlas. Este artículo analiza el estado actual de la investigación en torno a la deshonestidad académica en estudiantes de tercer ciclo. Concretamente, busca identificar las prácticas ilícitas más frecuentes señaladas por los distintos informantes consultados (alumnado, profesorado y responsables académicos), examinar los factores que las motivan y describir las medidas que las universidades adoptan para hacer frente a este fenómeno. Para ello, se realiza una revisión sistemática y crítica de la literatura, siguiendo las directrices del modelo PRISMA. Mediante la consulta a cuatro bases de datos (Web of Science, Scopus, Dialnet y Eric), se localizaron 594 artículos publicados entre 2020 y 2024, de los que, de acuerdo con el criterio de incluir solo aquellos estudios cuyo análisis se ha realizado exclusivamente con población de posgrado, se seleccionaron 27 para su análisis. De ellos, se concluye que las prácticas más frecuentes son el plagio, la autoría indebida y la manipulación de datos. Entre los principales factores que las impulsan se encuentran la presión por publicar, el aislamiento académico, la falta de formación ética y las jerarquías de poder. Aunque predominan las medidas punitivas, comienzan a consolidarse estrategias preventivas centradas en la sensibilización, la formación y el acompañamiento docente. La revisión subraya la necesidad de articular políticas que combinen marcos normativos, prevención y una cultura ética compartida, con el fin de garantizar la calidad y sostenibilidad de la formación de posgrado.

* Cinta Gallent-Torres, Universitat de València, Universitat de les Illes Balears. E-mail: <cinta.gallent@uv.es>.

** Jaume Sureda-Negre, Universitat de les Illes Balears. E-mail: <jaume.sureda@uib.es>.

Palabras clave: Deshonestidad académica. Integridad académica. Estudios de posgrado. Educación superior. Revisión sistemática.

Abstract: Academic misconduct, defined as any intentional behavior that violates the ethical principles of educational institutions, is a phenomenon that deserves special attention in the field of postgraduate studies. Its study is essential to understand the fraudulent practices committed by students, the factors that motivate them, and the measures implemented to combat them. This article aims to analyze the current state of research on academic dishonesty among postgraduate students. Specifically, it seeks to identify the most common illicit practices reported by different informants (students, faculty, and academic heads), analyze the factors driving these behaviors, and describe the measures universities adopt to address this issue. To this end, a systematic and critical review of the literature was conducted, following the guidelines of the PRISMA model. By consulting four databases (Web of Science, Scopus, Dialnet, and Eric), 594 articles published between 2020 and 2024 were identified, of which, according to the criterion of including only those studies whose analysis was carried out exclusively with postgraduate populations, 27 were selected for analysis. From these, it is concluded that the most frequent practices are plagiarism, inappropriate authorship, and data manipulation. Among the main driving factors are the pressure to publish, academic isolation, lack of ethical training, and power hierarchies. Although punitive measures predominate, preventive strategies focused on awareness-raising, training, and faculty support are beginning to take shape. The review highlights the need to articulate policies that combine regulatory frameworks, prevention, and a shared ethical culture to ensure the quality and sustainability of postgraduate education.

Keywords: Academic misconduct. Academic integrity. Postgraduate studies. Higher education. Systematic review.

Resumo: A desonestade acadêmica, definida como qualquer comportamento intencional que viole os princípios éticos das instituições educacionais, é um fenômeno que merece atenção especial no âmbito dos estudos de pós-graduação, particularmente em um contexto marcado pela digitalização e pelo avanço da inteligência artificial. Seu estudo é fundamental para compreender as práticas fraudulentas em que os alunos incorrem, os fatores que as motivam e as medidas implementadas para combatê-las. Este artigo se propõe a analisar o estado atual da pesquisa sobre a desonestade acadêmica em estudantes de pós-graduação. Especificamente, busca identificar as práticas ilícitas mais frequentes apontadas pelos diferentes informantes consultados (alunos, professores e responsáveis acadêmicos), analisar os fatores que as motivam e descrever as medidas que as universidades adotam para enfrentar esse fenômeno. Para isso, realiza-se uma revisão sistemática e crítica da literatura, seguindo as diretrizes do modelo PRISMA. Através da consulta a quatro bases de dados (Web of Science, Scopus, Dialnet e Eric), foram localizados 594 artigos publicados entre 2020 e 2024, dos quais, de acordo com o critério de incluir apenas aqueles estudos cuja análise foi realizada exclusivamente com população de pós-graduação, selecionaram-se 27 para análise. Destes, conclui-se que as práticas mais frequentes são o plágio, a autoria indevida e a manipulação de dados. Entre os principais fatores que as impulsionam estão a pressão para publicar, o isolamento acadêmico, a falta de formação ética e as hierarquias de poder. Embora predominem as medidas punitivas, começam a consolidar-se estratégias preventivas centradas na sensibilização, na formação e no acompanhamento docente. A revisão sublinha a necessidade de articular políticas que combinem marcos normativos, prevenção e uma cultura ética partilhada, a fim de garantir a qualidade e a sustentabilidade da formação de pós-graduação.

Palavras-chave: Desonestade académica. Integridade académica. Estudos de pós-graduação. Ensino superior. Revisão sistemática.

Introducción

El interés por analizar las conductas deshonestas en el ámbito educativo no es nuevo, se remonta al siglo XX con estudios pioneros como los de Barnes (1904), Drake (1941), Singhal (1982) y Fass (1986) que abordaron el fenómeno de la deshonestidad académica desde diversas perspectivas, disciplinas y colectivos. Desde entonces, las investigaciones sobre esta problemática no han dejado de crecer, explorándola desde enfoques teóricos y empíricos distintos, en contextos geográficos y culturales diversos (Hu & Sun, 2016; Linge et al., 2023), así como en diferentes ramas

de conocimiento, modalidades de aprendizaje e incluso bajo circunstancias sociales pre y postpandémicas (Porto, 2022).

Si bien gran parte de estos estudios se centra en la conducta del alumnado, la investigación actual destaca la importancia de adoptar un enfoque institucional amplio, en el que el profesorado y otros actores involucrados en la gestión académica compartan responsabilidades (McNeill, 2022; Wolsky & Hamilton, 2020); un planteamiento que se relaciona con la teoría del liderazgo de sistemas (*Systems Leadership Theory*) (von Bertalanffy, 1968), utilizada en investigaciones previas sobre integridad académica (Bertram-Gallant, 2008, citado en Eaton et al., 2023). Esta teoría sostiene que las responsabilidades se distribuyen en distintos niveles: micro (individual), meso (departamental), macro (institucional) y mega (comunitario), lo que se conoce como el Marco 4M (*4M Framework*) (Eaton et al., 2023). De este modo, se establece que los individuos no actúan de manera aislada, sino que su conducta está influenciada por estructuras, políticas y culturas organizativas más amplias. De ahí la necesidad de estudiar la deshonestidad académica como un fenómeno condicionado por múltiples dinámicas, presentes en todos estos niveles.

Dicho esto, resulta pertinente delimitar el concepto. La deshonestidad académica puede definirse como “aquel comportamiento que abarca un conjunto de actitudes y conductas consideradas fraudulentas, que violan una regla o comportamiento ético en un entorno académico, pudiendo ocurrir en la educación secundaria, superior o de posgrado” (Brecht et al., 2011, p. 2). Constituye la contravención de las normas de una comunidad académica (Louis et al., 1995) y la violación más grave que pueda producirse a la confianza entre estudiantes y educadores (Fass, 1986). Se refiere a conductas, intencionales o no, que van desde el incumplimiento de los estándares éticos y científicos por parte de los investigadores (Kakuk, 2009) hasta comportamientos destinados a obtener ventajas académicas injustificadas en exámenes, trabajos o tareas (Miller et al., 2017). En este sentido, Krou et al. (2021), partiendo de la definición de McCabe et al. (2012), describieron la deshonestidad académica como la participación del estudiante en una o más de las siguientes conductas: i) copiar frases de documentos sin indicar la referencia en una nota al pie; ii) añadir fuentes que, en realidad, no se utilizaron en el trabajo; iii) plagiar contenidos de fuentes públicas; iv) entregar un trabajo realizado total o parcialmente por otra persona; v) obtener preguntas o respuestas de alguien que ya haya realizado un examen; vi) colaborar con compañeros en una tarea sin la autorización del docente; vii) copiarse de otros durante una prueba evaluable; y viii) utilizar materiales no autorizados en un examen (pp. 428-429). Con la irrupción de las tecnologías digitales y la facilidad para acceder, copiar y reutilizar información, han surgido nuevas formas de fraude académico, dando lugar a lo que se conoce como deshonestidad académica electrónica o e-deshonestidad (Bakar-Corez & Kocaman-Karoglu, 2024). Este fenómeno ha adquirido mayor relevancia con la democratización de la inteligencia artificial (IA) en 2022, que amplifica y diversifica sus manifestaciones, al tiempo que complica su detección. Se evidencia en conductas como el IAgarismo (Tang, 2023), las fábricas de artículos (*paper mills*), la compraventa de autorías, las redes de citación (Götzsche, 2022), la creación de perfiles académicos falsos, la inclusión de artículos falsos en bases de datos indexadas (Abalkina, 2023) o la participación de *bots* en congresos académicos sin la presencia del investigador, entre otras prácticas ilícitas.

Si bien el fraude digital afecta a todos los niveles educativos e instituciones, esta investigación se centra en los estudios de posgrado debido a la escasa evidencia científica sobre este grupo en comparación con los de grado (Cerdà-Navarro et al., 2023; Yang et al., 2021). Esta brecha en la investigación es especialmente relevante, ya que el alumnado de posgrado, por su mayor nivel de especialización, enfrenta dinámicas y presiones académicas distintas a las de los estudiantes de grado. Una de ellas, por ejemplo, es la autoría forzada, pues son “los más propensos a ser víctimas de [esta práctica], ya que se encuentran en la base de la jerarquía de poder y dependen de investigadores con experiencia para desarrollar sus carreras” (Goddiksen et al., 2023, pp. 3-4).

Además, mientras que los estudiantes de grado suelen concentrarse en superar exámenes y cumplir con las tareas dentro de una estructura educativa más guiada, los de posgrado tienden a trabajar de manera autónoma, centrando su esfuerzo en la investigación y publicación de resultados. Estas diferencias en expectativas y objetivos académicos pueden influir en su comportamiento ético, lo que refuerza la necesidad de investigar el fraude en este contexto, especialmente porque ellos son “la principal fuerza de innovación científica y tecnológica en las universidades” hoy en día (Yang et al., 2021, p. 2).

A partir de esta necesidad, este estudio analiza el fenómeno de la deshonestidad académica desde una perspectiva crítica y reflexiva, inspirándose en la propuesta de Nilholm et al. (2022) para las revisiones sistemáticas de la literatura. Sobre esta base, la investigación en torno a esta problemática no puede limitarse a recopilar datos de manera estructurada y objetiva, sino que también debe abrir un espacio a la reflexión sobre las causas subyacentes del fenómeno, los contextos en los que ocurre y sus implicaciones a largo plazo. Este enfoque implica, pues, reconocer que toda investigación parte de supuestos e ideas previas que deben hacerse explícitos, ya que condicionan la interpretación de los datos y la formulación de conclusiones (Nilholm et al., 2022).

Dado que el fraude académico es un problema sistémico y generalizado (Siddhpura & Siddhpura, 2020), interesa conocer los principales aportes sobre este fenómeno, su prevalencia, las causas que lo motivan y las estrategias que las universidades implementan para mitigar su impacto en los estudios de posgrado. Con este objetivo, se lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura que sintetiza los conocimientos de diversas fuentes durante los últimos cinco años (2020-2024). Esta revisión, de carácter documental y crítico, contribuye al corpus de evidencias disponible, contextualizado en tercer ciclo, y establece una base teórico-empírica que permitirá anticipar escenarios futuros y reflexionar sobre acciones prospectivas para minimizar el impacto de un fenómeno en auge. En este marco, la revisión sistemática da respuesta a las preguntas de investigación presentadas en la sección siguiente, las cuales se fundamentan en la evidencia previa.

Preguntas de investigación: antecedentes y justificación

Tres aspectos orientan esta investigación sobre deshonestidad académica en posgrado: su prevalencia, los factores que la motivan y las medidas para prevenirla o contrarrestarla. Analizarlos es importante para dimensionar la magnitud del problema e impulsar acciones que fortalezcan el valor de la integridad.

El primer aspecto es la prevalencia de estas conductas, consideradas una epidemia (Ercin & Razi, 2025), un problema crónico entre los estudiantes universitarios (Maramark & Maline, 1993) e incluso un acto de corrupción cuando quienes las cometen obtienen beneficios por violar normas establecidas (Bogdanovic et al., 2022). En el ámbito de la investigación, se clasifican según su gravedad en fabricación, falsificación o plagio (FFP, por sus siglas en inglés) y prácticas cuestionables (QRP). No obstante, el informe *Fostering Integrity in Research* (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017) advierte que algunas de estas prácticas constituyen conductas de investigación perjudiciales (*Detrimental Research Practices*, DRP), ya que sus efectos trascienden lo individual y pueden socavar la confianza de la sociedad en la ciencia.

Dejando a un lado los estudios realizados con estudiantes de grado, por no ser el objetivo de este trabajo, se destacan contribuciones relevantes de investigaciones a nivel de posgrado. Por ejemplo, Brown (1995) identificó, en una muestra de 207 estudiantes de posgrado en negocios, que el 80 % había incurrido, al menos una vez, en una de las quince conductas poco éticas que analizaban. Por su parte, Love (1997, citado en Sheard & Dick, 2003), mediante un estudio cualitativo, reportó distintos episodios de fraude en tres programas de posgrado, como la

colaboración no permitida en trabajos académicos, la presentación del mismo ensayo en dos asignaturas por un estudiante de doctorado y el robo de exámenes. Otro trabajo relevante es el de McCabe et al. (2006), que analizaron datos de más de 5.000 estudiantes de posgrado en negocios y otras áreas, pertenecientes a 32 universidades de Estados Unidos y Canadá. Su objetivo era examinar la prevalencia del fraude en estudiantes de posgrado en negocios y explorar las razones que lo motivan. Los resultados indicaron que el 56 % de los informantes (en comparación con el 47 % de sus pares de otras áreas) admitió haber incurrido en alguna forma de engaño o comportamiento académico cuestionable durante el último año. Además, el 28 % reconoció haber participado en prácticas deshonestas mediante colaboración indebida. Estos datos evidencian que una proporción considerable de estudiantes de posgrado en negocios recurre a trampas, incluso en mayor medida que quienes cursan otras disciplinas.

Otro tema interesante de investigación son las experiencias relacionadas con la autoría. Según Lövtrup (2010), el 47 % de los informantes (estudiantes recién doctorados de las facultades de Medicina de universidades suecas) reportaron haber incluido coautores honorarios en al menos un artículo de su tesis. Casi un tercio (30 %) indicó que algunos coautores, en uno o más artículos, no habían realizado una contribución sustancial al estudio, mientras que el 41 % mencionó coautores que no habían redactado ni revisado críticamente el manuscrito. En esta línea, Nguyen et al. (2023) señalan que estudios recientes sobre la prevalencia de conductas deshonestas en tesis doctorales evidencian la influencia de los investigadores senior (directores o tutores de doctorado) en la formación ética de los doctorandos. Los autores citan el trabajo de Mumford et al. (2007), quienes demostraron que la toma de decisiones éticas de investigadores puede estar condicionada por el clima de investigación y las normas organizacionales vigentes. A ello se suman factores como una mentoría inadecuada o la falta de intervención frente a prácticas cuestionables que pueden favorecer la adopción de comportamientos inapropiados por parte de los doctorandos, con el riesgo de generar resultados poco fiables y de comprometer la credibilidad de la investigación en estos programas.

El segundo aspecto que aborda esta investigación son los factores que motivan la deshonestidad académica en estudiantes de posgrado. Entre ellos se encuentran la presión por publicar (Singh & Guram, 2014), el sentimiento de aislamiento y soledad académica (Wilson & Cutri, 2019), la falta de orientación y acompañamiento por parte de los directores de tesis (Pretorius et al., 2019), la carencia de formación específica en ética de investigación y el nivel de autoeficacia percibida por el alumnado (Huerta et al., 2016). También destacan factores como el desconocimiento de las normas de citación, la falta de habilidades en redacción científica y las barreras lingüísticas, especialmente para hablantes no nativos de inglés que enfrentan dificultades al utilizar un idioma que no es el propio (Perkins et al., 2020). Aunque bajo el paraguas de la deshonestidad académica se agrupan diversas conductas que afectan la calidad de la investigación (manipulación de datos, falsificación de resultados, alteración de figuras y gráficos, etc.), numerosos estudios se centran en el plagio como una de las prácticas más frecuentes (Husain et al., 2017). Esta conducta no solo está influenciada por factores individuales (género, edad, rasgos de personalidad) (Jereb et al., 2018), sino también culturales, actitudinales y ambientales (Nwosu & Chukwuere, 2020). Es más, un entorno institucional poco favorable, con presiones académicas y ausencia de sanciones o medios tecnológicos, contribuye a que muchos estudiantes normalicen la mala praxis. Algunos incluso asumen la postura de que “el fin justifica los medios” (Diez-Martínez, 2015, p. 2), lo que les lleva a minimizar la gravedad de sus actos, y considerar que no generan daño ni vulneran normas establecidas, lo que favorece la repetición de estas conductas.

El tercer aspecto aborda las medidas implementadas para prevenir y contrarrestar la deshonestidad académica. Históricamente, se han empleado dos enfoques principales: el de cumplimiento de normas (*rule-compliance approach*) y el orientado a la promoción de la integridad

(*integrity approach*) (Erçin-Kamburoğlu & Razi, 2025). El primero se centra en establecer reglas y procedimientos que definen claramente qué conductas constituyen una mala praxis, así como las sanciones asociadas. Este enfoque se basa en un modelo de disuasión, en el que se espera que los estudiantes cumplan las normas por temor a ser descubiertos. Sin embargo, la efectividad de estas sanciones es limitada, ya que depende de la percepción individual sobre cuestiones morales (Cochran, 2015), y la imposición de sanciones severas puede, en ocasiones, desincentivar la continuidad de los estudios en lugar de corregir la conducta indebida. El segundo enfoque, orientado a la integridad, adopta una postura proactiva dirigida a la capacitación y sensibilización del alumnado en torno a valores como la honestidad, la responsabilidad, la confianza y la equidad. En este modelo, el profesorado juega un papel clave como agente de prevención (Bertram-Gallant & Drinan, 2006). En este sentido, la deshonestidad académica de los estudiantes puede interpretarse más como un reflejo de la deficiente implementación institucional de la integridad académica que como un problema individual. Cuando las instituciones de educación superior no brindan a los docentes apoyos a nivel macro y meso para promover la integridad, los estudiantes se ven directamente afectados (Eaton et al., 2023). Por ello, una estrategia efectiva debe combinar ambos enfoques a fin de crear una cultura institucional sólida de integridad académica (Cerdà-Navarro et al., 2025).

Atendiendo al impacto negativo de estas conductas en el ámbito académico, es importante analizar si este fenómeno ha experimentado cambios durante los últimos cinco años. Esto permite identificar qué prácticas siguen siendo prevalentes, cuáles han disminuido o evolucionado, qué factores influyen en ellas y cómo se han adaptado las respuestas institucionales. Estas razones justifican la necesidad de la revisión (Nilholm et al., 2022), cuyo análisis permitirá orientar con mayor precisión los esfuerzos para fortalecer la integridad académica en los estudios de posgrado. El trabajo se enfocará en responder las siguientes preguntas de investigación:

PI1) ¿Cuáles son las prácticas ilícitas más frecuentes en los estudios de posgrado, según las investigaciones que hasta el momento se han realizado?

PI2) ¿Qué factores motivan estas conductas?

PI3) ¿Cuáles son las principales medidas empleadas para prevenirlas?

Metodología

Fuentes, estrategias de búsqueda y extracción de datos

Para dar respuesta a las preguntas de la investigación, se utiliza como metodología la revisión sistemática de la literatura. Este método permite identificar, evaluar e interpretar de manera rigurosa la investigación publicada sobre una temática específica, a partir de una selección crítica de la documentación y según unos criterios establecidos por el investigador (Kitchenham, 2004). La revisión, de carácter retrospectivo, permite identificar autores y teorías de referencia en un campo, sintetizar evidencias, describir metodologías de análisis y reconocer vacíos o limitaciones respecto al objeto de estudio.

Para asegurar la sistematicidad y transparencia del proceso, se siguen las directrices de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) como protocolo para organizar la búsqueda bibliográfica, el cribado, la codificación de registros, la síntesis de los estudios y la presentación de resultados (Siddaway et al., 2019).

El proceso comenzó con la selección de bases de datos en las que se llevaría a cabo la búsqueda. Se utilizaron Web of Science (WOS), Scopus, Dialnet y Eric por ofrecer garantías de evaluación y legitimidad de los trabajos, así como para cumplir con el criterio de exhaustividad.

Seguidamente se definieron los términos clave y las ecuaciones de búsqueda (Tabla 1). Se utilizaron descriptores como *deshonestidad académica*, *fraude académico*, *prácticas cuestionables*, *conductas deshonestas*, *trampa*, *engaño*, *mala conducta en investigación* e *integridad académica*, tanto en inglés como en español. Estos términos se combinaron con distintos grupos de informantes, incluyendo *estudiantes de pos(t)grado*, *máster*, *doctorado*, *PhD*, docentes y responsables académicos, así como con palabras clave relacionadas con las tres preguntas de investigación: prevalencia, causas/factores y medidas. La búsqueda se realizó el 7 y 8 de agosto de 2024, aplicando 30 combinaciones de términos en WOS, 20 en Scopus, 20 en Dialnet y 17 en Eric (Tabla 1).

A medida que se localizaron documentos, se amplió el listado de palabras clave incorporando prácticas ilícitas específicas como *plagio* (*plagiarism*) o la compraventa de trabajos académicos (*contract cheating*), que habían sido objeto de estudio en investigaciones en el ámbito de posgrado. Asimismo, se incluyeron términos como *faculty members' perspective*, *faculty perception* y *academic heads*, ya que se observó que su incorporación incrementaba el número de resultados. Se optó por limitar la búsqueda en el título, resumen y palabras clave (TITLE-ABS-KEY). En cuanto a las ecuaciones de búsqueda, se emplearon los operadores booleanos AND/OR/NOT, utilizando este último para excluir documentos centrados en estudios de grado u otros niveles educativos (NOT *undergraduate(s)*, NOT *secondary education*, NOT *secondary schools*). Para refinar los resultados también se utilizaron *university* y *higher education*. En la Tabla 1 se presentan las ecuaciones de búsqueda utilizadas en cada base de datos, junto con los resultados obtenidos.

Con todo ello, se identificaron 27 artículos que conformaron el análisis final. La información detallada de estos estudios se presenta en el **Anexo 1. Relación de estudios analizados¹**.

¹ Anexo 1. Información completa disponible en: <https://zenodo.org/records/16967167>

Tabla 1 - Bases de datos, estrategias de búsqueda y resultados

Base datos	Ref. búsqueda	Estrategia de búsqueda	Resultados
Web of Science	1	AB="academic misconduct" AND AB="postgraduate"	7
	2	TI="academic misconduct" AND AB="postgraduate"	1
	3	TI="academic fraud" AND AB="students"	8
	4	AB="academic malpractice" AND AB="postgraduate"	1
	5	TI="cheating" AND TI="university" AND TI="students"	16
	6	TI="cheating" AND TI="higher education" AND TI="students"	3
	7	TS="academic cheating" AND TS="prevalence" NOT TS="secondary schools" NOT TS="undergraduate"	10
	8	TI="academic misconduct" NOT AB="undergraduate" AND AB="prevalence"	4
	9	TI="academic misconduct" NOT AB="undergraduate" AND AB="causes"	4
	10	TI="academic misconduct" AND AB="measures" NOT AB="undergraduate"	4
	11	TS="academic dishonesty" AND AB="postgraduate" AND AB="prevalence"	1
	12	TI="academic integrity" AND AB="postgraduate" NOT AB="undergraduate"	10
	13	TI="research misconduct" AND AB="students" NOT AB="undergraduate"	11
	14	TS=cheating AND AB=master students	20
	15	TS=cheating AND AB=doctoral students	9
	16	TS=cheating AND AB=PhD students	4
	17	TS=academic misconduct AND AB=PhD students AND TS=measures	1
	18	TI="unethical" AND AB=PhD students	2
	19	TS=academic unethical behaviour NOT AB="undergraduate" NOT AB="secondary education" AND TS="postgraduate"	5
	20	TS=cheating AND AB=master students AND AB=measures	2
	21	TS=cheating AND AB=master students AND AB=factors	1
	22	TS=cheating AND AB=doctoral students AND AB=factors	3
	23	TS=plagiarism AND AB=postgraduate AND AB=prevalence	4
	24	TS=plagiarism AND TS="doctoral" NOT AB="undergraduate"	32
	25	TS=research misconduct AND TS="doctoral" NOT AB="undergraduate"	25
	26	TS=dishonest practices AND TS="university students" NOT AB="undergraduate"	15
	27	TS=questionable practices AND TS="doctoral students" NOT AB="undergraduate"	7
	28	TS=questionable practices AND TS=PhD students AND TS=causes	1
	29	TS=questionable practices AND TS=PhD students AND TS=prevalence	3
	30	TI="academic misconduct" AND TS="faculty" NOT TS="undergraduate"	4
Total			218
Scopus	1	(TITLE-ABS-KEY) academic AND dishonesty AND postgraduate	11
	2	(TITLE-ABS-KEY) academic AND misconduct AND postgraduate	22
	3	(TITLE-ABS-KEY) cheating AND university students NOT undergraduate	21
	4	(TITLE-ABS-KEY) cheating AND prevalence NOT undergraduate	6
	5	(TITLE-ABS-KEY) cheating AND doctoral students AND causes	1
	6	(TITLE-ABS-KEY) cheating AND university students AND measures	37
	7	(TITLE-ABS-KEY) academic fraud AND PhD students	2
	8	(TITLE-ABS-KEY) plagiarism AND postgraduate AND prevalence	6
	9	(TITLE-ABS-KEY) plagiarism AND postgraduate AND causes OR factors	12
	10	(TITLE-ABS-KEY) plagiarism AND postgraduate AND measures	6
	11	(TITLE-ABS-KEY) unethical behaviour AND doctoral students NOT undergraduate	1
	12	(TITLE-ABS-KEY) questionable research practices AND postgraduate	3
	13	(TITLE-ABS-KEY) questionable research practices AND PhD students	6
	14	(TITLE-ABS-KEY) research misconduct AND students NOT undergraduate	15
	15	(TITLE-ABS-KEY) research misconduct AND master students	10
	16	(TITLE-ABS-KEY) plagiarism OR contract AND cheating AND postgraduate	5
	17	(TITLE-ABS-KEY) plagiarism AND faculty members' perspective	6
	18	(TITLE-ABS-KEY) academic misconduct AND faculty members' perspective	4
	19	(TITLE-ABS-KEY) academic misconduct AND academic heads	5
	20	(TITLE-ABS-KEY) cheating AND faculty perception NOT undergraduate	2
Total			181

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1 (continuación) - Bases de datos, estrategias de búsqueda y resultados

Ref. búsqueda	Estrategia de búsqueda	Resultados
1A + 1B	“plagio” AND “postgrado”*	3 + 6*
2A + 2B	“integridad académica” AND “postgrado”*	2 + 5*
3A + 3B	“deshonestidad académica” AND “postgrado”*	1 + 1*
4	“academic misconduct” AND “postgraduate”	1
5	“academic misconduct” AND “doctoral”	1
6	“plagio académico” AND “doctorado”	1
7	“plagio académico” AND “máster”	1
8	“deshonestidad académica” AND “estudios de posgrado”	1
9	“deshonestidad académica” AND “causas”	7
10	“deshonestidad académica” AND “medidas”	7
11	“trampa” AND “doctorado”	2
12	“deshonestidad académica” AND “postgrado” AND “prevalencia”	1
13	“engaño” AND “doctorado” AND “postgrado”	1
14	“medidas” AND “deshonestidad académica” AND “universidad”	6
15	“causas” AND “plagio” AND “educación superior”	5
16	“prevalencia” AND “plagio” AND “postgrado”	1
17	“prácticas deshonestas” AND “estudiantes”	15
18	“dishonest practices” AND “university”	10
19	percepción docente AND deshonestidad académica NOT grado	7
20	deshonestidad AND investigación AND responsables académicos	7
Total		92
Eric	1 title:“academic misconduct” AND “postgraduate” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	1
	2 title:“academic dishonesty” OR “academic integrity” AND “postgraduate” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	11
	3 abstract:“academic misconduct” AND “postgraduate” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	3
	4 title:“academic misconduct” AND “postgraduate students” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	1
	5 title:“academic” AND “integrity” AND “postgraduate” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	8
	6 title:“academic” AND “fraud” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	10
	7 title:“plagiarism” AND “postgraduate students” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	10
	8 title:“plagiarism” AND title:“postgraduate students” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	6
	9 abstract:“cheating” AND “postgraduate students” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	2
	10 title:“cheating” AND title:“causes” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	1
	11 abstract:“academic” AND “misconduct” AND “prevalence” AND “students” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	10
	12 abstract:“academic” AND “misconduct” AND “postgraduate” OR “university” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	5
	13 abstract:“postgraduate” AND “misconduct” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	7
	14 title:“research misconduct” AND “doctoral students” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	6
	15 title:“academic misconduct” AND “doctoral students” AND “faculty perception” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	2
	16 title:“plagiarism” AND “doctoral students” AND “faculty perception” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	9
	17 title:“plagiarism” AND “postgraduate students” AND “academic heads” pubyearmin:2020 pubyearmax:2024	11
Total		103
Resultados totales		594

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Resultados generados al producirse un cambio ortográfico en la estrategia de búsqueda de la palabra *postgrado* > *posgrado*. Aunque ambos términos están reconocidos por la Real Academia Española (RAE), algunos motores de búsqueda, como los de la base de datos Dialnet, no siempre identifican automáticamente variantes ortográficas ni aplican lematización avanzada, tratando cada palabra como una cadena literal. Por esta razón, fue necesario realizar búsquedas separadas para cada variante.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la consistencia y pertinencia de la revisión, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión (Tabla 2), con el fin de delimitar la búsqueda, filtrar la literatura y asegurar que los estudios seleccionados estuvieran directamente relacionados con el objeto de investigación.

Se incluyeron únicamente artículos científicos revisados por pares, indexados en las bases de datos mencionadas y publicados en revistas académicas de reconocido prestigio. Se excluyeron capítulos de libro, actas de congresos, tesis doctorales, Trabajos Fin de Título y publicaciones de fuentes no fiables, incluidas revistas depredadoras y secuestradas, para evitar la incorporación de trabajos no verificados, falsos o de menor impacto científico. Se incluyeron investigaciones cualitativas, cuantitativas o de métodos mixtos que proporcionaran evidencia empírica directa sobre el fenómeno de estudio, mientras que se descartaron revisiones, metaanálisis, análisis bibliométricos, estudios de caso, estudios teóricos, y experiencias didácticas con el objetivo de centrar la revisión en hallazgos sólidos y verificables sobre la deshonestidad académica en posgrado. Asimismo, se puso especial énfasis en que los resultados se centraran en el ámbito de posgrado, sin restringir por disciplina, tipo de conductas deshonestas o contexto geográfico a fin de obtener una visión holística del fenómeno.

En cuanto a la selección de informantes, se incluyeron docentes, alumnado y responsables académicos (vicerrectores, directores de programas de máster y doctorado, coordinadores o miembros de comisiones académicas), con el fin de obtener una visión integral del fenómeno desde distintos niveles y roles, siempre dentro del contexto de posgrado. Se estableció un tamaño mínimo de muestra de 25 participantes por estudio para garantizar la fiabilidad y representatividad de los resultados, reduciendo el riesgo de sesgos asociados a muestras demasiado pequeñas. Además, se excluyeron estudios que combinaran informantes de grado y posgrado para preservar la homogeneidad del análisis y asegurar que los resultados correspondieran específicamente al contexto de posgrado.

Se incluyeron estudios publicados entre 2020 y 2024, en inglés y español.

Tabla 2 - Criterios aplicados para la selección de documentos

Criterios	Inclusión	Exclusión
Bases de datos	Web of Science, Scopus, Dialnet y Eric.	Bases de datos no reconocidas por su rigor académico o distintas a las seleccionadas.
Tipología	Artículos científicos revisados por pares.	Capítulos de libro, actas de congresos, tesis doctorales, Trabajos Fin de Título, artículos de fuentes no fiables, revistas depredadoras o secuestradas.
Tipo de estudio	Estudios cualitativos, cuantitativos o mixtos con un enfoque empírico relevante para la investigación.	Reseñas, revisiones exploratorias, revisiones conceptuales, revisiones sistemáticas, metaanálisis, análisis bibliométricos, estudios de caso y estudios teóricos sin respaldo científico.
Participantes	Docentes de tercer ciclo, personal investigador, alumnado de posgrado, responsables académicos; muestras superiores a 25 sujetos.	Docentes y alumnado de grado, Personal de Administración y Servicios (PAS). También se descartan estudios con muestras mixtas que incluyan estudiantes de grado, máster y doctorado.
Nivel de estudios	Estudios centrados en programas de posgrado (máster y doctorado).	Etapas educativas distintas a la de posgrado.
Año de publicación	2020 - 2024	Anteriores a 2020
Idioma	Inglés y español	Otros idiomas distintos a los seleccionados.
Relevancia temática	Investigaciones relacionadas directamente con el fenómeno de la deshonestidad académica en posgrado.	Estudios tangenciales o que no aporten evidencia directa sobre el objeto de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 - Proceso de selección de los estudios

		WOS	Scopus	Dialnet	Eric	Total estudios identificados		
Identificación	Registros duplicados	218	181	92	103	594		
	Estudios identificados	38	30	41	47	156		
		180	151	51	56	438		
		Registros repetidos entre las 4 bases de datos: 46. Total registros analizados: 392 <u>Motivos de exclusión:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temática no pertinente al estudio: 145 • Idioma distinto al español o inglés (ruso, árabe, chino y portugués): 4 • Tamaño de muestra <25 participantes: 8 • Población fuera del grupo de interés (estudiantes de grado, estudiantes de secundaria, docentes de escuelas públicas, etc.): 85 • Muestras mixtas (estudiantes de grado y postgrado, alumnado de cursos preparatorios, médicos residentes, etc.): 62 • Metodologías no compatibles (revisiones exploratorias, sistemáticas y conceptuales, estudios teóricos, análisis bibliométricos, reseñas, experiencias didácticas, etc.): 30 • Tesis doctorales y resúmenes de tesis: 6 • Estudios duplicados por traducción de título en dos idiomas (inglés/español): 3 • Artículos fuera del período de publicación establecido: 2 • Otras razones (capítulos de libros, actas, informes de experiencias): 3 Total de artículos excluidos: 348 Total de artículos revisados por título y resumen: 44						
Cribado								
Eligibilidad	Artículos evaluados a texto completo	44		Documentos excluidos	17			
	Estudios incluidos en la revisión		27	Motivos de exclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología no compatible (experiencia didáctica): 1 • Temática no pertinente al estudio: 8 • Año de publicación: 3 • Muestra mixta o sin vinculación con el contexto de posgrado: 4 • Registros duplicados: 1 			
Inclusión								

Fuente: Elaboración propia a partir del protocolo PRISMA para revisiones sistemáticas en el ámbito educativo.

Proceso de cribado, análisis y codificación

La Tabla 3 resume el procedimiento seguido para la selección de los artículos, siguiendo la lógica de un flujo tipo PRISMA. Inicialmente, se identificaron 594 estudios a partir de las cuatro bases de datos consultadas. Se eliminaron los duplicados dentro de cada base para garantizar que cada artículo se contara solo una vez, y posteriormente se depuraron los registros repetidos entre bases (n=156), quedando 438 artículos para el análisis.

Una vez unificadas todas las bases en una única matriz, se realizó un segundo filtrado para detectar duplicidades restantes, considerando principalmente el título de cada artículo. Se identificaron 46 registros repetidos, dejando un total de 392 artículos para su evaluación. Cada artículo fue revisado por título y resumen, anotando en la matriz información sobre el tipo de informante, la temática y el motivo de inclusión o exclusión. Los estudios incluidos en la revisión (n=44) se codificaron con la sigla INC; los motivos de exclusión se codificaron según lo indicado en la Tabla 4. Esta codificación permitió cuantificar de forma precisa los estudios eliminados (n=348).

Tabla 4 - Codificación de los estudios excluidos

Sigla	Descripción
NPR	Temática no pertinente al estudio
LNC	Lengua no contemplada en el estudio
M<25	Muestra menor a 25 participantes
MD	Muestra distinta del grupo de interés
MX	Muestra mixta
MET-EXC	Metodología no compatible
TES	Tesis doctorales y resúmenes de tesis
DUP-T	Estudios duplicados por traducción de título (EN/ES)
EXC-PR	Excluido por año de publicación
OTHER	Otras razones

Fuente: Elaboración propia.

Durante la fase de selección de los estudios se prestó especial atención a la caracterización de la muestra y a la temática abordada (prevalencia, causas y medidas). No todos los artículos contenían información sobre los tres aspectos, especialmente en lo referente a la estimación de la prevalencia. Por ello, en las tablas de resultados, algunos campos aparecen como “No se aportan cifras concretas sobre la prevalencia de estas prácticas”, “No se cuantifica en porcentajes” o “No se menciona”. Esto se debe a que ciertos trabajos, aunque en el marco teórico aludían a investigaciones previas, no tenían como objetivo principal reportar datos de prevalencia de un grupo específico de informantes, sino centrarse en las causas o en las medidas. En cualquier caso, se incluyeron en la revisión no solo por cumplir con los criterios de inclusión y exclusión, sino también por aportar evidencia relevante en estos dos aspectos.

Tras la lectura completa de los 44 artículos seleccionados, se excluyeron 17 estudios adicionales (**Anexo 2. Relación de estudios excluidos**²), aplicando la misma codificación. De este modo, la revisión quedó conformada por 27 artículos, cuyos datos se sistematizaron en una tabla que contenía: número de registro, base de datos, autor(es), año de publicación, título, país, objetivos, metodología, instrumento, muestra, limitaciones y futuras líneas de investigación (**Anexo 1**³).

Cada artículo fue revisado tres veces para garantizar la coherencia de los datos y la precisión en la codificación. En la primera lectura se identificaron los temas principales de cada estudio, el enfoque adoptado, la metodología utilizada y la forma en que se reportaban los resultados. Paralelamente, se llevó a cabo un vaciado inicial de información en una tabla con los siguientes campos: tipo de informantes, disciplina, prácticas deshonestas, prevalencia, causas, medidas reportadas, principales resultados, conclusiones y consideraciones éticas (es decir, si el estudio había sido aprobado por un Comité de Ética, se había firmado el consentimiento informado y se garantizaba la confidencialidad y el anonimato de los participantes). La segunda lectura permitió completar y depurar el vaciado inicial, así como identificar patrones y relaciones entre los distintos estudios que no se habían detectado en la primera revisión. También se analizó si los autores utilizaban clasificaciones propias (de prácticas, factores o medidas), o si recurriían a la literatura existente. Con esta segunda lectura se pretendía reducir posibles omisiones o interpretaciones superficiales y reforzar la fiabilidad del análisis. Finalmente, la tercera revisión sirvió para profundizar en el examen de las causas y medidas reportadas. En ambos casos, además de su identificación, se elaboró una categorización propia que facilitó el análisis posterior de los resultados. Todo el proceso de investigación, incluyendo la selección, revisión, vaciado y análisis de los estudios, se llevó a cabo sin recurrir a herramientas de inteligencia artificial.

² Anexo 2. Información completa disponible en: <https://zenodo.org/records/16967991>

³ Anexo 1. Información completa disponible en: <https://zenodo.org/records/16967167>

Síntesis y discusión de resultados

A continuación, se presentan tres apartados que analizan y discuten los resultados obtenidos. Cada uno responde a una pregunta de investigación. Debido a la extensión de los datos recopilados, la información completa puede consultarse en los anexos correspondientes. Para facilitar su consulta, todos los estudios incluidos en los distintos anexos se presentan siguiendo el mismo orden que aparece en el **Anexo 1**⁴.

Prevalencia de las prácticas deshonestas en estudios de posgrado

- Resultados completos: **Anexo 3. Prevalencia de las conductas deshonestas**⁵.

La deshonestidad académica en posgrado es un fenómeno complejo que se manifiesta de forma distinta según el contexto cultural, la disciplina y el nivel académico. Esta revisión sistemática muestra que, si bien la mayoría de estudiantes y docentes de posgrado rechaza la mala conducta científica, existe una minoría importante que considera algunas infracciones poco graves e incluso justificables. Muestra de ello es el estudio de Pradhan y Kumar (2023), realizado en la India con 105 estudiantes de doctorado. Mediante un cuestionario con escala Likert de 5 puntos, los participantes debían expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con 12 enunciados que evaluaban su actitud frente al plagio. Entre los enunciados con puntuaciones más bajas destacan el 4: *Si mi compañero de cuarto me da permiso para usar su trabajo para una de mis clases, no creo que haya nada de malo en hacerlo*, y el 9: *Como el plagio implica tomar las palabras de otra persona y no sus bienes materiales, el plagio no es gran cosa* (Tabla 2 de su artículo, p. 196). Sus respuestas sugieren cierta tolerancia hacia esta práctica cuando existe consentimiento entre compañeros o cuando su gravedad no se asocia con un daño material. Esta actitud se explica, en parte, por factores culturales: desde la infancia, se enseña a los estudiantes a ayudarse mutuamente, y les resulta difícil imaginar que no deban compartir tareas. Además, consideran inconcebible no poder reutilizar libremente sus propios trabajos, por lo que el plagio se percibe como menos grave que otras formas de deshonestidad académica.

Una tendencia similar se observa en el estudio de Kattimani et al. (2022), realizado también en la India, con una muestra de 383 estudiantes de distintas disciplinas del área de la Salud. Sus resultados mostraron “una proporción significativamente alta de estudiantes de posgrado con actitud de aprobación hacia el plagio en el tercer año en comparación con los dos primeros años” (p. 108). Esto refuerza la idea de que la tolerancia frente a esta práctica puede aumentar conforme los estudiantes avanzan en su formación, lo cual resulta especialmente preocupante. Además, este hallazgo sugiere que las posibles acciones de sensibilización y otras medidas institucionales implementadas no han logrado el efecto esperado, pues, en lugar de reducir la aceptación del plagio, parecen coexistir con actitudes cada vez más permisivas hacia él en el contexto indio.

Asimismo, y considerando que el 19,58 % de los estudiantes mostraron una actitud favorable al plagio, los autores recomiendan que esta proporción no supere el 25 %, a fin de garantizar que la mayoría mantenga una postura crítica frente a esta conducta. En India, las faltas académicas no suelen percibirse como graves a menos que haya dinero de por medio (Kattimani et al., 2022). A ello se suma que las leyes de propiedad intelectual y derechos de autor no son lo suficientemente estrictas, las políticas de las instituciones son demasiado laxas, y en muchas universidades se desconoce la existencia de comités de ética en investigación. Este marco normativo débil y la ausencia de mecanismos de control eficaces contribuyen a la normalización

⁴ Anexo 1. Información completa disponible en: <https://zenodo.org/records/16967167>

⁵ Anexo 3. Información completa disponible en: <https://zenodo.org/records/16968024>

del plagio. En consecuencia, la percepción de que esta práctica es un asunto menor, carente de repercusiones legales o disciplinarias, reduce los incentivos para erradicarla y refuerza la tolerancia hacia ella. Esta situación refleja la influencia de factores culturales y estructurales que moldean conductas, actitudes y percepciones frente al fraude académico.

A una conclusión similar llegan los estudios de Were et al. (2023), Farahian et al. (2020) y Phyto et al. (2022), aunque en contextos diferentes. Were et al. (2023) señalan que la mala praxis en investigación es frecuente, especialmente entre estudiantes de doctorado. No obstante, la ausencia de lineamientos nacionales claros y la limitada capacidad institucional para prevenir y sancionar el fraude académico contribuyen a su prevalencia. En el caso de Kenia, las universidades carecen de mecanismos sólidos para gestionar conductas deshonestas, más allá de algunas medidas puntuales centradas en el plagio estudiantil. En consecuencia, faltas graves como la fabricación o falsificación de datos quedan prácticamente fuera de control, y la mala conducta de docentes e investigadores recibe una atención mínima o inexistente. Por su parte, Farahian et al. (2020) identifican una problemática semejante en Irán. Aunque existe conciencia sobre la elevada incidencia del plagio, no se dispone de registros oficiales que documenten su frecuencia. Esta falta de información resulta paradójica, considerando que el país ha sido señalado como uno de los que presenta mayores tasas de plagio en revistas académicas internacionales. Además, el plagio es visto como una conducta tolerada y frecuente. Muchos docentes iraníes “no se involucran lo suficiente con los estudiantes para detectar el plagio, y [...] muestran tolerancia frente a la mala conducta de sus alumnos” (p. 3), una tendencia que coincide con lo observado por Abbasi et al. (2020), quienes señalan que “muchos profesores y estudiantes siguen el ejemplo de sus amigos y colegas y lo practican” (p. 293).

Phyto et al. (2022), en su estudio con 213 estudiantes de posgrado en Ciencias Médicas y otras disciplinas afines a la Salud en Myanmar, también señalan que el plagio es una práctica reconocida y frecuente entre los informantes. Existe un grupo de estudiantes que lo justifica y acepta, y sus actitudes predicen la conducta plagaria. Muchos participantes consideraron que el plagio puede ser necesario para publicar un artículo científico (Tabla 3 de su artículo, p. 680). Aunque el 58,2 % estuvo en desacuerdo con la afirmación *No podría escribir un artículo científico sin plagiar*, el 41,8 % no lo rechazó, lo que indica cierta dependencia del plagio en algunos casos. Por otro lado, el 35,7 % estuvo en desacuerdo con la afirmación *A veces es necesario plagiar*, lo que significa que más del 64 % aceptó que, en ocasiones, esta práctica puede ser justificable para publicar. De nuevo, aunque una mayoría de los encuestados (60,6 %) se mostró en desacuerdo con que *No debería considerarse una falta grave porque no se roban bienes tangibles*, casi un 40 % podría no percibirlo así. El 35,2 % estuvo en desacuerdo con que *El autoplagio no debería ser punible*, lo que evidencia que esta práctica sigue siendo un área gris en la percepción del alumnado. Esta ambigüedad se refleja también en el estudio de Da Silva et al. (2022), en el que conductas como fabricación, falsificación de datos y autoría indebida se consideran inadmisibles, mientras que el autoplagio genera confusión entre los estudiantes.

El estudio de Bogdanovic et al. (2022) con 397 estudiantes de programas de máster en negocios en Eslovaquia y Croacia, también respalda la idea de que una alta incidencia de fraude (en este caso, en los exámenes) refleja una cultura que tolera el engaño. Incluso los estudiantes que manifiestan una actitud negativa hacia el fraude incurren en trampas. En su estudio, la prevalencia del alumnado que participó en alguna forma de fraude es elevada: el 83,4 % de los estudiantes eslovacos y el 93 % de los croatas. En la muestra eslovaca, el 17 % de los estudiantes mostró una actitud positiva hacia las trampas frente al 18,6 % de los croatas (diferencia no significativa); el 34,4 % de los eslovacos y el 51,3 % de los croatas mostraban una actitud negativa (diferencia significativa). Estos resultados son particularmente llamativos, ya que los croatas mostraron una actitud más negativa hacia la trampa ($M = 3,41$) que los eslovacos ($M = 3,32$), pero, paradójicamente, incurrieron en más conductas deshonestas (93 % frente a 83,4 %), lo que podría

indicar una mayor hipocresía entre los estudiantes croatas. En cualquier caso, destacar la elevada prevalencia de conductas deshonestas podría generar un “efecto boomerang”, lo que implica contribuir involuntariamente a su normalización (Richter et al., 2018; Yang et al., 2021).

Centrando la atención en el fraude científico, Cerdà et al. (2023) analizaron 24 conductas deshonestas y observaron que la mayor prevalencia percibida corresponde a prácticas relacionadas con la investigación (15,8 %), seguida por el plagio y otras prácticas deshonestas en la elaboración de trabajos académicos (12,6 %) y, en menor medida, las conductas en exámenes (12,3 %). Otras prácticas generales como inventar excusas, suplantar la identidad en pruebas o falsificar documentos, presentan una menor prevalencia (8,7 %). En este estudio, los informantes no eran estudiantes, sino 102 responsables académicos de posgrado (directores, subdirectores y secretarios de escuelas doctorales y centros de estudios, vicerrectores de estudios de posgrado) de 42 universidades españolas. Según su opinión, la mayoría de las conductas deshonestas no ocurren con frecuencia o, cuando ocurren, son casos puntuales. La mayoría de estas conductas no han cambiado sustancialmente en los últimos cinco años, excepto por el uso de chuletas en exámenes, que disminuyó. Por otro lado, cinco de las 24 conductas analizadas mostraron un aumento en el mismo período: copiar utilizando dispositivos tecnológicos, plagio, presentar trabajos descargados de repositorios en internet, pagar para que realicen trabajos (tesis) y elaborar trabajos para otros estudiantes a cambio de dinero. Estos datos ponen de relieve que, aunque la percepción general de fraude sigue siendo baja, ciertas prácticas relacionadas con la investigación presentan tendencias crecientes que requieren atención institucional.

Estudios como el de Goddiksen et al. (2023), realizados con 1.336 estudiantes de doctorado de Ciencias Médicas, Ciencias Sociales, Humanidades y Derecho, en Dinamarca, Hungría, Irlanda, Portugal y Suiza, abordaron la cuestión de la autoría indebida (honoraria y coaccionada), un problema cultural y sistemático fuertemente influido por las relaciones de poder. El 28 % (n=377) indicó que había otorgado al menos una vez una autoría invitada a una persona “con poder” durante su doctorado. Los estudiantes de Ciencias Médicas (49 %) y STEM (42 %) mostraron mayor propensión a otorgar autorías honorarias que los de Ciencias Sociales (27 %), Humanidades (17 %) y Derecho (10 %). La propensión a otorgar autorías honorarias también dependió del tipo de investigación: los estudiantes que trabajaban con datos históricos u obras de arte tenían menor propensión (37 %) que aquellos que lo hacían con datos cualitativos y cuantitativos. Por países, los doctorandos en Portugal otorgaron un mayor número de autorías honorarias (44 %), seguidos por los de Suiza (33 %), Irlanda (33 %), Dinamarca (30 %) y Hungría (19 %). Estos resultados reflejan una cultura donde la autoría honoraria se percibe como normal, ya sea por presión directa, deseo de agradar o conformidad con las reglas implícitas del grupo.

Ciertamente las prácticas deshonestas de autoría son un problema común entre los jóvenes investigadores, especialmente en STEM y Ciencias Médicas; una idea que ya avanzó Pupovac et al. (2017) que reportaron que los investigadores en Ciencias Biomédicas admitieron violar las normas de autoría con mayor frecuencia que los científicos de otras áreas. En Ciencias Sociales y Humanidades, la prevalencia es menor, aunque pueden surgir problemas inversos, como la colaboración no reconocida (*ghost authorship*). En su estudio, Goddiksen et al. (2023) señalan que los países nórdicos no siempre presentan menor prevalencia: Dinamarca (30 %) tiene cifras similares a Suiza e Irlanda (33 %), mientras que Hungría presenta menor prevalencia (19 %). Esto contradice hallazgos previos y subraya la necesidad de abordar la autoría indebida desde la perspectiva cultural, institucional y nacional, más allá de las medidas individuales.

En la misma línea, Hofmann et al. (2020) analizaron las respuestas de 285 estudiantes de doctorado adscritos a la Facultad de Medicina del Karolinska Institutet (Suecia), la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Sur de Dinamarca (Dinamarca) y la Facultad de Medicina

de la Universidad de Oslo (Noruega). Los resultados mostraron que el 40 % de los doctorandos considera que la mala conducta en autoría es frecuente en su área, lo que indica que las prácticas deshonestas de autoría no se limitan a casos aislados. Entre el 22 % y el 36 % de los encuestados reportó haber participado en la inclusión injustificada de autores, y aproximadamente el 20 % manifestó haber sentido presión respecto a la autoría. Además, solo entre el 15 % y el 21 % de los participantes percibió un alto riesgo de ser detectado, y las consecuencias asociadas se consideraban menos severas que las de otros tipos de mala conducta.

Como se mencionó anteriormente, un ambiente de investigación inapropiado puede favorecer a que los estudiantes de doctorado incurran en prácticas reprobables. A veces, las desviaciones se producen por “leyes no escritas” que determinan lo que se considera “aceptable” en ciertos entornos académicos. Por ejemplo, Pradhan y Kumar (2023), tras entrevistar a 21 directores y tutores de tesis doctorales (*research advisors*), identificaron 21 acciones deshonestas, entre las que se incluían la utilización de tesis antiguas como si fueran originales, la colusión tácita entre directores y tutores para aprobar a sus estudiantes, la selección injusta de evaluadores y la circulación masiva de trabajos plagiados (Tabla 6 de su artículo, p. 201). Sorprende que, entre estas acciones, los informantes señalaron que, a menudo, se enseña a los estudiantes el “arte creativo” del plagio, es decir, a realizar modificaciones menores en tesis ya defendidas. También observan conductas cuestionables como presentar de libros traducidos de otros idiomas como si fueran trabajos originales; elegir deliberadamente el tema de investigación en áreas donde ya se han realizado estudios similares; y seleccionar examinadores por parte del comité evaluador de personas que hayan trabajado en el área, optando por examinadores de un círculo conocido con un entendimiento mutuo de ayuda recíproca. Estas prácticas reflejan la influencia de un contexto estructural y cultural que contribuye a la normalización de la deshonestidad académica en los niveles de posgrado.

De acuerdo con Abdelnaby et al. (2024), “las personas que justifican o aceptan el plagio también podrían estar inclinadas a pensar que quienes les rodean, o la comunidad en general, comparten opiniones similares” (p. 22). Ahora bien, estas actitudes no se restringen al ámbito académico: quienes desarrollan conductas deshonestas en la universidad tienden a trasladarlas después a su vida profesional; una idea que ha sido ampliamente debatida en la literatura científica y corroborada por estudios recientes. Por ejemplo, Bogdanovic et al. (2022), en un trabajo con 397 estudiantes de máster en Negocios de Eslovaquia y Croacia, y Atminia et al. (2024), con una muestra de 377 estudiantes de posgrado en Contabilidad y Negocios de Indonesia y Malasia, coinciden en señalar que los que participan en conductas académicas deshonestas tienen más probabilidades de aceptar comportamientos poco éticos en el ámbito laboral. Asimismo, advierten que este alumnado, al llegar a ocupar cargos de liderazgo en empresas, podría enfrentar riesgos éticos si consideran que el éxito empresarial exige recurrir a prácticas poco éticas.

En otras disciplinas también se han documentado prácticas cuestionables que ponen en riesgo la integridad científica. Nguyen et al. (2023) analizaron la mala praxis de 602 estudiantes de doctorado en Ciencias Biomédicas en Europa. Entre las conductas más comunes se encontraban exagerar la importancia de los resultados, fragmentar la investigación en múltiples publicaciones (*salami slicing*) y seleccionar únicamente los datos estadísticamente significativos (*fishig results*), lo que evidencia áreas que podrían requerir mayor atención formativa. Asimismo, Hofmann et al. (2020) encontraron que aproximadamente entre el 10 % y el 20 % de los doctorandos reportó haber alterado datos durante los últimos tres años. Además, el 18 % presentó resultados inesperados como si hubieran sido planteados como hipótesis desde el inicio; el 20 % decidió excluir datos tras observar su efecto en los resultados; y el 28 % recogió datos adicionales para alcanzar significancia estadística. Un hallazgo especialmente relevante es que un segmento importante de los encuestados estaría dispuesto a fabricar, falsificar u omitir datos contradictorios si considera que sus

conclusiones generales son correctas, mediante acciones como: i) la repetición de análisis para obtener resultados estadísticamente significativos (20 % - 35 %); ii) la omisión de datos para acelerar la publicación (8 %-13 %); y iii) la falsificación o fabricación de datos (7 %-11 %). De ahí la necesidad de reforzar la formación ética en investigación, esencial para prevenir la mala conducta científica.

La evidencia empírica respalda este planteamiento. Abdelnaby et al. (2024) señalaron que quienes no recibieron formación ética incurren con mayor frecuencia en prácticas deshonestas, mientras que aquellos que sí lo hicieron, muestran menor tendencia a involucrarse en ellas. En la misma línea, Da Silva et al. (2022) advierten que la falta de reflexión ética y de espacios de debate sobre integridad facilita la normalización de la corrupción científica. Esta situación se ve agravada por la tendencia a trivializar las “pequeñas transgresiones”, percibidas como inofensivas, pero que abren la puerta a comportamientos deshonestos más frecuentes. A ello se suma el impacto de la inteligencia artificial, que hace que algunos estudiantes, con independencia del país y la disciplina, consideren el plagio como una práctica común y poco dañina (Atminia et al., 2024), lo que refuerza su justificación para recurrir a estas conductas. Estos resultados subrayan que una formación ética sistemática y temprana no solo reduce irregularidades académicas, sino que previene la normalización del fraude en entornos cada vez más digitalizados (Hussein, 2022). Sin embargo, este esfuerzo educativo debe ir acompañado de marcos regulatorios sólidos, ya que las políticas sobre integridad académica en los estudios de posgrado no están adecuadamente adaptadas a los desafíos actuales, y su inclusión en documentos clave como guías docentes sigue siendo muy limitada (Sureda-Negre et al., 2016).

En definitiva, calcular la prevalencia real de la mala praxis en investigación es difícil, ya que los datos reportados en los estudios suelen subestimarse por varias razones: i) sesgo de deseabilidad social, ya que los informantes podrían no haber contestado con total honestidad (Abdelnaby et al., 2024; Bogdanovic et al., 2022; Nguyen et al., 2023; Phylo et al., 2022; Thapar et al., 2024); ii) diferencias en la interpretación de lo que constituye una mala conducta en investigación (Were et al., 2023); iii) dependencia de un único instrumento o de instrumentos autoadministrados (Farha et al., 2020; Atminia et al., 2024), con autoreportes sin triangulación (Goddiksen et al., 2023; Bakar-Corez & Kocaman-Karoglu, 2024); iv) especificidad del contexto de cada estudio, que limita la posibilidad de generalización (Da Silva et al., 2022); v) naturaleza transversal de los estudios, que capturan percepciones en un único momento (Ngoc-Tran et al., 2022); y vi) falta de respuestas completas de algunos informantes (Hofmann et al., 2020). Estas limitaciones subrayan la necesidad de interpretar los resultados con cautela, considerando siempre el contexto, la metodología y las condiciones particulares de cada estudio.

Factores que motivan la mala praxis en posgrado

- Resultados completos: **Anexo 4. Factores⁶.**

Tras revisar 27 artículos que abordan, en distinta medida, los factores relacionados con las conductas deshonestas en posgrado, se observa que este fenómeno es multifactorial, producido por la combinación de factores personales, institucionales, tecnológicos, regulatorios y contextuales (Farahian et al., 2020).

Da Silva et al. (2022) identifican tres factores principales que favorecen la adopción de conductas deshonestas: la formación insuficiente, las motivaciones individuales (relacionadas con la moralidad y el egocentrismo) y la búsqueda de beneficios financieros o personales, a los cuales

⁶ Anexo 4. Información completa disponible en: <https://zenodo.org/records/16968075>

se añaden las presiones propias del entorno académico como la exigencia de rendimiento o el afán de reconocimiento. La combinación de estos elementos, internos y externos a la academia, facilita la aparición de conductas deshonestas, especialmente en contextos donde no se promueve el debate, la formación ni la reflexión ética. En este sentido, reducir su incidencia requiere, según Martins et al. (2023), la implementación de estrategias integrales que aborden de manera simultánea las condiciones estructurales, los factores culturales y los elementos personales que las posibilitan, lo que subraya la necesidad de un enfoque holístico y preventivo en la educación de posgrado.

Algunos autores describen estos factores como “barreras” (Eaton et al., 2023; Were et al., 2023), que varían según los informantes (alumnado, profesorado y responsables académicos). Para el alumnado, las conductas deshonestas surgen de múltiples causas, entre las cuales destacan: el deseo de obtener buenas calificaciones (Sadruddin, 2021), la carga elevada de tareas, compromisos y plazos cortos (Sarkar, 2022), la falta de habilidades en escritura académica e investigación (Abbasi et al., 2020), la ausencia de retroalimentación docente, y el acceso fácil a recursos en línea (Phyo et al., 2022) y herramientas de inteligencia artificial (Thapar et al., 2024). También influyen factores personales como el género, la edad, el nivel de estudios, las emociones, la autoestima, la fatiga, el estrés, la pereza o el desinterés por los contenidos (Kattimani et al., 2022; Bakar-Corez et al., 2024; Martins et al., 2023), así como factores académicos como la falta de conocimientos, las dificultades con un segundo idioma (principalmente inglés), la carencia de habilidades para la escritura científica, la experiencia limitada en investigación, la formación insuficiente en integridad académica, la presión de pares vinculada al deseo de impresionar o agradar, y la ausencia de mentoría (Abdelnaby et al., 2024; Bakar-Corez & Kocaman-Karoglu, 2024; Hussein, 2022; Nguyen et al., 2023; Phyo et al., 2022).

Además, Hussein (2022) destaca la falta de comprensión sobre cómo realizar investigación científica, la urgencia por completar estudios para obtener un título superior y la capacidad limitada para parafrasear con estilo propio. Por su parte, Ngoc-Tran et al. (2022) señalan la dificultad para reconocer lo que constituye plagio, la tendencia a plagiar durante el aprendizaje de la escritura académica y la influencia de la experiencia laboral como docente o tutor, especialmente en estudiantes de doctorado internacionales que participan en programas de formación docente financiados mediante becas, y diseñados para preparar futuros docentes en sus respectivos sistemas educativos nacionales. En consecuencia, la experiencia previa como docente puede afectar la manera en que los estudiantes perciben el plagio y la integridad académica.

Siguiendo con estudios que analizaron la percepción del alumnado, Farha et al. (2020) señalan que el avance tecnológico y la facilidad de acceso a Internet constituyen el principal motivo por el que los estudiantes recurren al plagio, al permitir copiar y pegar información durante la redacción de artículos de investigación. Por el contrario, los factores relacionados con la regulación se consideran menos relevantes. De manera más específica, los estudiantes de doctorado indican que aquello que les incita a la mala praxis es la presión por publicar (Nguyen et al., 2023; Phyo et al., 2022), lo que puede llevarlos a dinámicas cuestionables de autoría: incluir autores invitados para aumentar el impacto del artículo o como compensación por recursos aportados (muestras, equipamiento, tiempo de trabajo, etc.), seguir indicaciones directas o sentirse coaccionados por terceros para incluir coautores, mantener buenas relaciones con determinadas personas, o creer que ciertos autores merecen reconocimiento por su posición o supervisión. Estas situaciones surgen de discrepancias entre la percepción de los investigadores sobre quién merece la autoría y las normas oficiales de organismos o instituciones, del temor a no obtener el título de doctor si no se concede la autoría, de la percepción de que “todos lo hacen” y de la influencia directa o indirecta de amigos o familiares.

Tales prácticas se perpetúan por la combinación de jerarquías de poder y normas dominantes en ciertos ámbitos académicos. Según Goddiksen et al. (2023), suelen ser más frecuentes en etapas tempranas de los estudios doctorales. En esta línea, Nguyen et al. (2023) analizaron, como factores ambientales, la influencia de dos colectivos: los investigadores postdoctorales, que pueden promover buenas prácticas o, bajo presión o falta de formación, transmitir comportamientos cuestionables; y los directores o tutores, cuya supervisión débil o ausencia de oposición a malas prácticas puede normalizar conductas perjudiciales (DRP). En su estudio, los 602 estudiantes de doctorado en disciplinas biomédicas optaron con frecuencia por prácticas de investigación deshonestas al enfrentarse a determinados dilemas éticos mediante 10 viñetas. Los autores no encontraron evidencia de que los investigadores posdoctorales y los supervisores tuvieran algún impacto en estas decisiones. Sin embargo, se observó cierta variabilidad entre los distintos escenarios, lo que indica que este aspecto requiere de otras investigaciones.

Por su parte, Yang et al. (2021) fundamentan las motivaciones subyacentes a las conductas deshonestas en diversas normas. Entre ellas, se encuentran: i) las normas subjetivas, es decir, la percepción de presión social o las expectativas que personas importantes tienen respecto a la integridad académica; ii) las normas descriptivas, que reflejan las creencias sobre la frecuencia con la que otros estudiantes mantienen la integridad; y iii) las normas morales, que se refieren a los sentimientos personales de obligación ética para actuar con integridad académica. A estas normas se suman otros factores: el control conductual percibido, que alude a la percepción sobre la propia capacidad de comportarse con integridad; la identidad social, entendida como el sentido de pertenencia y la conexión emocional con el grupo de compañeros o la comunidad académica; y la intención de comportarse con integridad, es decir, el compromiso consciente de actuar de manera honesta y ética en el ámbito académico.

Asimismo, Bogdanovic et al. (2022) señalan la actitud hacia el engaño, la hipocresía y una cultura tolerante que socava el principio de “hacer lo correcto”. Phyto et al. (2022) también aluden a factores actitudinales como la tolerancia y la justificación hacia el plagio. Abdelnaby et al. (2024) mencionan que una cultura organizacional percibida como injusta o la baja percepción de castigos o consecuencias también pueden favorecer conductas deshonestas.

Por otra parte, Hofmann et al. (2020) identificaron, en un estudio realizado con 285 estudiantes de posgrado en Ciencias de la Salud y Medicina, una correlación positiva entre la percepción de que la mala conducta ocurre con frecuencia en esta área y la conducta deshonesta autoreportada ($R = 0,326$, $p < 0,0005$). En otras palabras, cuando un estudiante percibe que la deshonestidad es común en su entorno, aumenta la probabilidad de que él mismo incurra en ella. Este hallazgo se explica mediante el concepto de *cultura autoreforzante (self-reinforcing culture)*, en la que las malas prácticas tienden a perpetuarse precisamente porque se normalizan dentro del entorno académico. Además, las prácticas deshonestas del alumnado varían según el tipo de investigación. Los estudiantes que realizan investigación básica (de laboratorio o más teórica) tienden a reportar conductas deshonestas con mayor frecuencia que aquellos que realizan investigación clínica (aplicada directamente con pacientes o en contextos clínicos) (Hofmann et al., 2020). Esta diferencia podría explicarse por factores como las distintas presiones, culturas de trabajo, tipos de supervisión y estándares de verificación de resultados en cada tipo de investigación. Según los autores, los sistemas educativos y de investigación actuales no logran crear un ambiente en el que la integridad sea un valor fundamental y compartido en toda la comunidad científica; además, el aprendizaje bajo presión puede contribuir a que esta presión se transfiera a la siguiente generación de investigadores, lo que puede consolidar patrones de comportamiento deshonesto en la comunidad académica futura.

Desde la perspectiva de los docentes de posgrado, las motivaciones subyacentes a la deshonestidad académica incluyen no solo las ya señaladas en estudios centrados en los estudiantes, sino también los factores organizacionales. Entre ellos, según Farahian et al. (2020), destacan la supervisión insuficiente o inadecuada por parte de tutores y evaluadores, el bajo nivel académico del profesorado, la falta de atención de los examinadores al plagio en las tesis, la ausencia de seguimiento adecuado por parte de los departamentos sobre el proceso de elaboración de las tesis, el número elevado de tesis que los directores/tutores deben supervisar, el desajuste entre el área de especialización de los directores/tutores y los temas de las tesis que supervisan, y la escasa familiaridad de los estudiantes con los temas elegidos. Estos autores identifican también factores externos como el alto coste de la matrícula universitaria, la indiferencia del profesorado hacia la ética profesional y la falta de exclusión de individuos deshonestos en el ámbito académico. Estas causas sugieren una corresponsabilidad en relación con el fenómeno, ya que la negligencia y la permisividad docente contribuyen a la persistencia de la deshonestidad, poniendo de manifiesto que no se trata únicamente de un problema de estudiantes.

Por su parte, Eaton et al. (2023) añaden otros factores relacionados con la gestión institucional de la integridad académica (nivel macro), entre los que destacan el miedo a represalias por parte de los alumnos (evaluaciones negativas), la falta de formación de los docentes para gestionar casos de mala conducta, la ausencia de oficinas y personal dedicados a investigar estas conductas, la falta de interés de algunos docentes (“esto no forma parte de mi trabajo”) y la cultura institucional y social que normaliza la deshonestidad en ciertos contextos. Según uno de los informantes del estudio: *“las normas culturales de algunos departamentos, donde cohortes enteras de estudiantes participan en mala conducta académica de forma colectiva [...] constituyen importantes barreras para la promoción de la integridad académica”* (pp. 46-47). Lo anterior refuerza la idea de que, bajo determinadas condiciones institucionales y culturales, la deshonestidad individual puede llegar a consolidarse como una práctica colectiva, lo cual sería un peligro para la integridad académica.

Desde el punto de vista de los responsables académicos (vicerrectores, directores de programas de máster y doctorado, coordinadores o miembros de comisiones académicas) y reguladores de investigación (presidentes y secretarios de comités de ética, directores de investigación y representantes de organismos reguladores nacionales), Cerdà-Navarro et al. (2023), en el contexto español, señalan como causas subyacentes de la mala praxis: la insuficiente preparación para enfrentar la presión y las altas exigencias de los estudios de posgrado; la presunción de que los estudiantes de posgrado ya poseen conocimientos y competencias en integridad académica; el sentimiento de soledad y la falta de orientación y apoyo de calidad por parte de los supervisores de tesis; el bajo nivel de autoeficacia percibida por los estudiantes; y el síndrome del impostor, mediante el cual algunos estudiantes sienten que no merecen sus logros, aunque la evidencia indique lo contrario.

Según Were et al. (2023), en el contexto keniano, estas causas son distintas: la prevalencia de una cultura de incumplimiento de leyes y directrices que dificulta la gestión de la mala conducta en investigación; la ausencia de un marco legal que defina claramente la mala praxis y proporcione directrices a las instituciones académicas sobre su prevención y control; el apoyo financiero insuficiente; el personal inadecuado en estructuras clave como comités de ética, supervisores y revisores de investigación; la falta de directrices claras y de su adecuada difusión para informar a estudiantes y supervisores sobre las expectativas y los procedimientos; la escasa disponibilidad de software para detectar plagio; la ausencia de foros entre pares para debatir sobre la mala conducta y su gestión; y la falta de bases de datos comunes entre universidades, lo que dificulta la verificación de plagio en los trabajos entregados. En definitiva, factores que reflejan una insuficiente atención institucional a la integridad académica y a la calidad de la investigación.

En base a lo anterior y con el fin de ofrecer una visión más operativa de los factores asociados a la mala praxis académica, se propone una clasificación propia elaborada a partir de las tipologías planteadas por algunos autores. De los 27 estudios revisados, únicamente ocho presentan una clasificación explícita, que constituye la base de la propuesta (Abassi et al., 2020; Farahian et al., 2020; Farha et al., 2020; Kattimani et al., 2022; Martins et al., 2023; Ngoc-Tran et al., 2022; Phylo et al., 2022; Were et al., 2023). La Tabla 5 recoge dichas categorías, junto con una breve descripción de su alcance. En total, se identifican 19 factores, lo que refleja la diversidad de perspectivas y enfoques presentes en la literatura.

Tras su análisis, se extraen las siguientes conclusiones, con la salvedad de que el número de estudios considerados es limitado. En primer lugar, se observa una gran diversidad terminológica y conceptual, pues los autores emplean denominaciones distintas para referirse a factores que, en muchos casos, describen realidades similares (factores individuales, factores personales). Ello genera cierto solapamiento entre categorías y refleja la ausencia de un marco común que integre estas aportaciones. En segundo lugar, se advierte un predominio de factores de carácter personal e individual (motivación, autoeficacia, creencias éticas, presión académica), en comparación con la menor atención otorgada a dimensiones estructurales de tipo institucional u organizacional que son también determinantes (Eaton et al., 2023). En tercer lugar, se observa que la dimensión tecnológica recibe escasa atención, a pesar de que el acceso a internet y el uso de herramientas digitales (incluida la inteligencia artificial) son factores clave que facilitan la mala praxis (Thapar et al., 2024). El hecho de que aparezca solo en dos menciones sugiere un desfase entre la realidad actual del entorno académico y su tratamiento en la investigación. Finalmente, se aprecia una tendencia a enfoques parciales, ya que ningún estudio integra de manera simultánea los niveles micro, meso, macro y mega (Eaton et al., 2023).

Tabla 5 - Factores asociados a la mala praxis: clasificación según tipologías propuestas por distintos autores

Factores		Ejemplos (según los autores)	Autor/es y año de publicación								
			Were et al. (2023)	Farahian et al. (2020)	Farha et al. (2020)	Kattimani et al. (2022)	Abassi et al. (2020)	Phyo et al. (2022)	Martins et al. (2023)	Ngoc-Tran et al. (2022)	Total núm. mención
1	Sociales	Prevalencia de una cultura de incumplimiento de leyes y directrices.	X								1
2	Nacionales	Ausencia de marcos legales claros que definen la mala praxis en investigación y orienten a las instituciones en su prevención y gestión.	X								1
3	Institucionales	Limitaciones institucionales y normativas que dificultan la prevención del plagio: escasos recursos financieros y humanos, falta de directrices y formación, acceso restringido a software de detección, ausencia de bases de datos compartidas y mecanismos de rendición de cuentas insuficientes.	X			X		X			3
4	Individuales	Desconocimiento de normas y buenas prácticas, presión académica o laboral, compromiso limitado con la calidad de la investigación y uso ineficiente de recursos disponibles, incluyendo la supervisión docente.	X								1
5	Personales (<i>background factors</i>)	Motivación, creatividad, autoeficacia y confianza en uno mismo; presiones por éxito académico y profesional; actitudes, emociones y creencias éticas; falta de tiempo y carga académica; competencia y deseo de reconocimiento o promoción.		X		X	X	X		X	5
6	Organizacionales	Insuficiente formación en ética y normas de investigación; supervisión inadecuada de tutores, evaluadores y departamentos; baja preparación académica del profesorado; exceso de carga y desajuste entre supervisores y temas de tesis; escasa familiaridad de los estudiantes con los temas; seguimiento insuficiente; y persistencia de la creencia de que el fraude carece de consecuencias, junto con la falta de medidas firmes contra la deshonestidad académica.		X							1
7	Regulatorios	Ausencia de normas claras sobre plagio, falta de control y supervisión por parte de directores/tutores, y carencia de sanciones frente a conductas deshonestas.			X						1
8	Tecnológicos	Facilidad de acceso a Internet.			X			X			2

(continua)

(continuación)

9	Académicos	Presión por publicar, desconocimiento de normas de citación, falta de experiencia y habilidades en escritura académica, dificultad para identificar plagio, y mayor propensión a plagiar entre estudiantes con bajo rendimiento.						X		X	2
10	Actitudinales	Tolerancia o justificación hacia el plagio.						X			1
11	Causales (<i>causal conditions</i>)	Falta de habilidades en redacción académica, inglés, uso de software antiplagio y herramientas bibliográficas; presión laboral y académica, desajuste entre cursos y expectativas, y énfasis en publicaciones y métricas como el índice h.					X				1
12	Condicionantes (<i>intervening factors</i>)	Avances tecnológicos, vacíos legales y falta de supervisión efectiva en materia de plagio.					X				1
13	Intrínsecos	Desconocimiento metodológico y dificultades de acceso a fuentes; estrés, fatiga y sobrecarga; baja madurez emocional, ansiedad y autoexigencia; carencia de valores éticos y honestidad académica; pereza, desinterés por los contenidos y enfoque exclusivo en obtener el diploma.							X		1
14	Extrínsecos	Presión por resultados y productividad, sobrecarga académica, condiciones de estudio o trabajo inadecuadas, insuficiente orientación docente e influencia de la tecnología.							X		1
15	Externos	Contexto socioeconómico y cultural, presión familiar y laboral, aceptación social del plagio, falta de control institucional, acceso a servicios de autoría externa y limitaciones en habilidades y recursos tecnológicos de los estudiantes.		X							1
16	De enseñanza (<i>teaching factors</i>)	Instrucción insuficiente sobre el plagio y supervisión inadecuada de las tareas por parte de los docentes.			X						1
17	De evaluación	Relevancia y adecuación de la tarea, y probabilidad de detección, que influye en la decisión de plagiar.							X		1
18	Habilidades académicas	Dificultades en citación, comprensión lectora, redacción y expresión de ideas propias.			X						1
19	Otros ⁷	Falta de motivación e interés, admisión poco exigente, presión por publicar, acceso fácil a recursos en línea, limitaciones de tiempo, conocimientos insuficientes y dificultades con el idioma.		X		X					2

Fuente: Elaboración propia en base a Abassi et al. (2020), Farahian et al. (2020), Farha et al. (2020), Kattimani et al. (2022), Martins et al. (2023), Ngoc-Tran et al. (2022), Phylo et al. (2022) y Were et al. (2023).

⁷ Estos factores coinciden con algunos ya mencionados, pero los autores (Farahian et al., 2023; Kattimani et al., 2022) los clasifican como “Otros”.

En base a la información recogida en la Tabla 5, a continuación, se presenta la propuesta de factores que motivan conductas deshonestas en estudios de posgrado.

Tabla 6 - Factores asociados a la deshonestidad académica en posgrado

Factores	Descripción
Culturales, sociales y contextuales (nivel mega)	Se relacionan con el entorno social, las normas culturales, la percepción y aceptación de la deshonestidad académica en un contexto institucional y cultural, así como las presiones externas recibidas por el alumnado de posgrado.
Institucionales y organizativos (nivel macro)	Se refiere a las políticas, recursos (financieros y humanos) y estructuras internas de las instituciones educativas, así como a la cultura académica presente en universidades y centros de investigación. Su influencia se refleja en la medida en que facilitan o dificultan el cumplimiento de las normas de integridad académica.
Académicos y de investigación (nivel meso)	Se vinculan con las exigencias y características propias de la actividad académica e investigadora, como las metodologías de evaluación, la demanda de productividad, la estructura del trabajo académico y las dinámicas de autoría, entre otras. Estos factores condicionan directamente la conducta del alumnado frente a la producción científica y al cumplimiento de los estándares de integridad.
Individuales y personales (nivel micro)	Corresponden a las características personales, motivaciones, habilidades y actitudes de los estudiantes (autoeficacia, creatividad, confianza en sí mismos). Estos factores determinan su capacidad para enfrentar dilemas éticos y gestionar las exigencias y presiones del entorno académico.
Tecnológicos (nivel transversal)	Se refieren al uso y acceso a tecnologías, internet, inteligencia artificial, software de detección de plagio y otras herramientas digitales que facilitan tanto el aprendizaje como la realización de prácticas deshonestas.

Fuente: Elaboración propia.

Esta propuesta permite visualizar cómo los factores que motivan conductas deshonestas en posgrado se distribuyen a lo largo de distintos niveles de análisis: micro (individuales y personales), meso (académicos y de investigación), macro (institucionales y organizativos) y mega (culturales, sociales y contextuales). Se incorpora además un nivel transversal, el tecnológico, por su capacidad de influir en todos los niveles anteriores. Atendiendo a la rápida evolución de las herramientas digitales y de inteligencia artificial que transforman la manera de investigar, producir y compartir conocimiento, su inclusión resulta particularmente pertinente. Además, su fuerte impacto hace prever que, en los próximos años, la literatura científica le dedicará mayor atención y que las instituciones deberán implementar estrategias preventivas, reforzar la formación en competencias digitales y actualizar sus políticas para evitar conductas de e-deshonestidad.

Principales medidas para prevenir la deshonestidad académica en posgrado

- Resultados completos: **Anexo 5. Estrategias, medidas y recomendaciones⁸**.

Junto a los esfuerzos por analizar las causas y la prevalencia de la mala conducta en posgrado, investigadores en ética científica han propuesto diversas estrategias y medidas dirigidas a contrarrestar las prácticas que vulneran la integridad académica. Dichas propuestas se sustentan tanto en la información obtenida de las muestras de los 27 estudios (mediante cuestionarios, viñetas o entrevistas estructuradas) como en las reflexiones críticas derivadas de la evidencia.

Por razones de practicidad, y considerando que el lector puede consultar en el Anexo 5 las medidas propuestas en cada uno de los estudios, la discusión se organizará en torno a cinco dimensiones. Para cada una de ellas, se presentan ejemplos concretos basados en los datos recopilados, con el objetivo de mostrar cómo estas medidas pueden implementarse en distintos niveles de intervención dentro de las instituciones y del sistema académico en general.

⁸ Anexo 5. Información completa disponible en: <https://zenodo.org/records/16968139>

1) La primera dimensión se denomina *Cultura y liderazgo institucional*, e incluye las categorías “Cultura institucional”, “Gobernanza y liderazgo”, “Colaboración internacional” y “Gestión de recursos” que aparecen en el **Anexo 5⁹**. Las medidas propuestas por los autores se centran en consolidar valores compartidos (honestidad, responsabilidad y transparencia) como base para una cultura de integridad académica. Esto implica desarrollar una cultura crítica capaz de distinguir entre conductas correctas e indebidas, fomentar buenas prácticas de investigación que prioricen la calidad y la contribución al trabajo de otros sobre métricas cuantitativas (Nguyen et al., 2023), y promover un liderazgo de servicio basado en valores humanos como la verdad y la equidad para prevenir el engaño, la hipocresía y la corrupción (Bogdanovic et al., 2022). Asimismo, se busca introducir políticas que fortalezcan la ética en la investigación, previniendo dinámicas de autoría inapropiadas y contribuciones coaccionadas por presiones externas.

Otras medidas giran en torno a la creación de comités de ética para la supervisión de prácticas deshonestas, lo que ofrece un marco estructural que combina prevención, asesoramiento y resolución de conflictos, reforzando así la responsabilidad colectiva y la gobernanza ética (Pradhan & Kumar, 2023; Hussein, 2022). Los responsables académicos deben analizar las prácticas institucionales que podrían favorecer conductas inapropiadas, centrándose en las infracciones más comunes y adoptando medidas correctivas y preventivas en los programas de posgrado (Cerdà-Navarro et al., 2023). Además, es fundamental evaluar y mejorar el clima de integridad dentro de las instituciones, de manera que la injusticia organizacional no socave los esfuerzos formativos (Abdelnaby et al., 2024).

2) La segunda dimensión corresponde a *Formación, sensibilización y desarrollo profesional* e incluye las categorías “Formación y sensibilización”, “Formación y capacitación” e “Investigación aplicada”. Agrupa medidas orientadas a fortalecer la conciencia ética y las competencias de estudiantes y docentes de posgrado. Los autores destacan la necesidad de desarrollar programas de formación y campañas de concienciación que prevengan conductas deshonestas, aclaren qué constituye plagio y cuáles son sus consecuencias, y promuevan el respeto por la propiedad intelectual (Pradhan & Kumar, 2023; Prashara et al., 2024). Recomiendan ofrecer formación en integridad tanto a investigadores junior como senior, abordando factores culturales que podrían favorecer prácticas cuestionables y proporcionando estrategias para manejar dilemas en entornos jerárquicos. Entre estas acciones se incluyen la capacitación de posgraduados y supervisores mediante conferencias y seminarios sobre ética académica (Bakar-Corez & Kocaman-Karoglu, 2024); garantizar que los doctorandos comprendan el propósito de su investigación y la importancia de realizar un trabajo de calidad (Pradhan & Kumar, 2023); y crear programas de concienciación, talleres especializados y debates sobre buenas prácticas investigadoras (Da Silva et al., 2022). Finalmente, sugieren implementar formación en ética científica dirigida a supervisores e investigadores senior para influir en el conocimiento, las actitudes y las prácticas de los jóvenes investigadores (Hofmann et al., 2020), así como incorporar experiencias prácticas durante el doctorado que expongan a los estudiantes a los desafíos reales del uso ético de la información académica (Ngoc-Tran et al., 2022).

3) La tercera dimensión se denomina *Regulación y supervisión académica* e incluye las categorías “Regulación institucional”, “Mecanismos de seguimiento académico”, “Sistemas de monitoreo”, “Medidas relacionadas con entornos organizacionales”, “Medidas sancionadoras” e “Influencia social”. Varios autores destacan la importancia de desarrollar políticas, reglamentos y códigos de conducta adaptados al contexto local, que definen claramente los distintos tipos de conducta académica indebida, y que sean accesibles, comprensibles (Sadruddin, 2021; Thapar et al., 2024) y de obligado cumplimiento para toda la comunidad universitaria (Prashara et al., 2024; Were et al.,

⁹ Anexo 5. Información completa disponible en: <https://zenodo.org/records/16968139>

2023). Diferentes estudios sugieren la implementación de revisiones internas y externas de trabajos y tesis para identificar casos de plagio o fabricación de resultados antes de su valoración final, así como la participación de examinadores externos como una capa adicional de control e imparcialidad en la evaluación (Abbasi et al., 2020; Were et al., 2023). Asimismo, la capacitación específica de los supervisores y la mejora en los procesos de selección y evaluación de tutores se consideran estrategias prioritarias para asegurar la idoneidad de quienes están al frente del acompañamiento académico (Farahian et al., 2020).

El desarrollo de sistemas tecnológicos de monitoreo refuerza tanto la prevención como la detección de fraudes (Cerdà-Navarro et al., 2022). No solo se aconseja la aplicación sistemática de software antiplagio (Turnitin o iThenticate) (Nketsiah et al., 2023; Phyo et al., 2022; Prashara et al., 2024), sino también la creación de repositorios confiables para la comparación de tesis y dissertaciones (Farahian et al., 2020; Were et al., 2023). Además, se recomienda establecer canales de denuncia seguros y protocolos claros de actuación para que estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo puedan notificar conductas indebidas sin temor a represalias, participando así en la supervisión activa de la integridad académica (Were et al., 2023); crear oficinas o unidades centralizadas dedicadas exclusivamente a la supervisión y gestión de la integridad académica (Eaton et al., 2023); y penalizar cualquier conducta reprobable. Se advierte que la existencia de sanciones simbólicas o poco realistas puede reducir la efectividad disuasoria de las políticas institucionales (Abbasi et al., 2020; Prashara et al., 2024; Sadruddin, 2021; Sakar, 2022).

4) La cuarta dimensión corresponde a *Evaluación, mejora continua e innovación* e incluye las categorías “Evaluación y mejora continua”, “Innovación”, “Mejora en procesos de evaluación”, “Transparencia y regulación”, y “Diálogo y colaboración comunitaria”. Entre las medidas propuestas, algunos autores sugieren implementar sistemas de evaluación continua sobre las políticas de integridad académica para adaptarlas a los retos actuales (Cerdà-Navarro et al., 2022), así como integrar nuevas metodologías y recursos que permitan detectar nuevos tipos de fraude (Cerdà-Navarro et al., 2023). Si bien algunas medidas resultan eficaces para ciertas prácticas reprobables, deben revisarse y actualizarse regularmente, ya que surgen nuevas formas de mala praxis cada vez más sofisticadas. Por ello, es necesario actualizar los cursos y seminarios de posgrado, orientándolos hacia una aplicación práctica de normas de citación y escritura académica (Farahian et al., 2020) en lugar de centrarse únicamente en la teoría. También se debe promover la participación de toda la comunidad universitaria en el diseño, revisión y mejora de las políticas de integridad académica, como condición para su aceptación y eficacia reales. Además, se alienta a mantener debates sobre buenas prácticas y dilemas éticos en espacios grupales, como laboratorios y seminarios, y a fomentar mecanismos de denuncia seguros (Bogdanovic et al., 2022; Goddiksen et al., 2023; Sarkar, 2022).

5) La quinta dimensión corresponde a *Tecnología y sistemas de información* e incluye la categoría “Sistemas tecnológicos”, incorporando así el nivel transversal previamente identificado en el análisis de los factores. Más allá de lo comentado sobre los sistemas antiplagio y los repositorios confiables para la comparación de tesis y dissertaciones, algunos autores recomiendan ampliar el acceso institucional a estas herramientas y hacer obligatoria su utilización en todos los procesos académicos (no solo en posgrado) para aumentar la cobertura y el impacto de la supervisión digital (Thapar et al., 2024; Farha et al., 2020; Phyo et al., 2022). Otro aspecto relevante es la implementación de herramientas de monitoreo y vigilancia digital durante las evaluaciones, que incluyen desde el registro de marcas temporales y patrones de respuestas hasta el control de identidad del estudiante. Estas medidas no sólo disuaden conductas indebidas, sino que también permiten investigar irregularidades mediante informes posteriores (Sarkar, 2022). Finalmente, se destaca la importancia de invertir en tecnología de vanguardia y actualizar regularmente los sistemas de detección, adaptándose a nuevas formas de fraude, al uso de inteligencia artificial o a software

de parafraseo) para mantener la eficacia de la supervisión académica (Atminia et al., 2024; Sadruddin, 2021). Estas herramientas son más efectivas cuando se integran en una estrategia institucional amplia que combine prevención, control y la consolidación de una cultura de integridad (Farha et al., 2020).

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Esta revisión sistemática y crítica evidencia que la deshonestidad académica en los estudios de posgrado constituye un fenómeno complejo, multifactorial y de creciente preocupación. Si bien existe un consenso general sobre la necesidad de fomentar la integridad en la investigación y la docencia de tercer ciclo, persiste una brecha importante entre el discurso normativo y las prácticas reales. Conductas como el plagio, la autoría indebida, la manipulación de datos, el uso inadecuado de tecnologías digitales y, más recientemente, el recurso a la inteligencia artificial para generar contenidos académicos, aparecen cada vez con mayor frecuencia y resultan difíciles de detectar.

Los resultados evidencian que la deshonestidad no puede interpretarse únicamente como un problema individual, vinculado a las motivaciones o habilidades de los estudiantes, sino como un fenómeno sistémico, condicionado por factores culturales, institucionales, regulatorios y tecnológicos. Esta perspectiva coincide con el enfoque del Marco 4M (micro, meso, macro y mega) (Eaton et al., 2023), en el que la responsabilidad de promover la integridad se distribuye entre los distintos actores y niveles de la comunidad académica. De este modo, el fraude académico en posgrado refleja tanto deficiencias en la formación ética y científica del alumnado, como carencias en los marcos institucionales y culturales que deberían garantizar prácticas honestas y transparentes.

En su día, Cressey (1953) ya señaló que para que se produzca una conducta fraudulenta debían confluir tres elementos: motivación, oportunidad y racionalización (*fraud triangle*). El primero alude a la situación que empuja a una persona a considerar cometer fraude; el segundo, a las circunstancias que hacen posible cometer el fraude sin ser detectado (controles internos débiles, supervisión insuficiente, sistemas tecnológicos vulnerables, ausencia de sanciones); el tercero, al proceso mental que permite a la persona convencerse de que su acto fraudulento está justificado o no es tan grave. En 2004, Wolfe y Hermanson añadieron un cuarto elemento, la *capacidad*, alegando que, aunque una persona tenga presión, oportunidad y racionalización, si no tiene la capacidad para ejecutar el fraude, probablemente no lo hará (*fraud diamond*). No obstante, estas teorías siguen siendo incompletas, ya que no contemplan explícitamente la dimensión de la *conciencia ética*, que permite evaluar cómo las normas y valores influyen en la decisión de cometer o abstenerse de conductas deshonestas. Incorporar esta dimensión es esencial para comprender la deshonestidad académica en su globalidad, pues el hecho de que un individuo actúe de manera fraudulenta no depende únicamente de la presión, la oportunidad, la racionalización o la capacidad, sino también de su compromiso con principios éticos y de la internalización de valores de integridad. Esta perspectiva ayuda a explicar por qué, frente a situaciones similares, algunos estudiantes o investigadores optan por comportamientos honestos, mientras otros recurren a prácticas deshonestas. En este contexto, surge lo que denominaríamos el pentágono del fraude (*fraud pentagon*) que, a diferencia de la propuesta de Crowe (2011), que añade al triángulo de Cressey las dimensiones de *arrogancia* y *competencia*, nuestro modelo sitúa la conciencia ética como eje central, actuando como un factor integrador que conecta motivaciones individuales, oportunidades contextuales y capacidad de ejecución. De este modo, el pentágono no solo ofrece una comprensión más completa del fraude académico, sino que también proporciona un marco práctico para orientar políticas, programas de formación y estrategias de prevención en educación superior.

Por otra parte, y en línea con lo planteado por Nilholm et al. (2022), toda revisión sistemática reflexiva implica reconocer que los supuestos, marcos teóricos y decisiones metodológicas del investigador influyen directamente en la interpretación de los resultados. En este sentido, la síntesis presentada no puede considerarse objetiva en términos absolutos, sino que responde a un proceso crítico que combina el análisis riguroso de la evidencia con la reflexión sobre los enfoques que la sustentan. Esta característica, lejos de ser una limitación, constituye la principal fortaleza del enfoque crítico, ya que permite una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

Como limitaciones del estudio cabe señalar el carácter retrospectivo del análisis, que impide captar los cambios emergentes en las prácticas de deshonestidad académica, especialmente con la irrupción de la inteligencia artificial. Nuevas formas de fraude, como la generación automática de contenidos, las fábricas de artículos, la manipulación de indicadores académicos y el IAgiarismo, están transformando las estrategias que algunos estudiantes y docentes utilizan para infringir las normas (Gallent-Torres & Cerdà-Navarro, 2025, en prensa). Esta circunstancia exige atención continua y metodologías de investigación capaces de identificar patrones emergentes, así como estudios longitudinales que permitan analizar cómo estas prácticas evolucionan a lo largo del tiempo y en diferentes etapas de la formación de posgrado.

Otra limitación es que, aunque la intención era revisar la opinión de estudiantes, docentes y responsables académicos de posgrado, la participación de estos últimos fue limitada (solo tres estudios), lo que dificulta comprender el fenómeno desde perspectivas institucionales y de liderazgo. Además, al centrarse únicamente en artículos publicados, se excluyeron tesis doctorales y estudios no empíricos que podrían haber aportado evidencia adicional, así como investigaciones con grupos mixtos de estudiantes de grado y posgrado, que habrían ofrecido matices sobre la transición y las diferencias en la percepción de la integridad entre niveles educativos.

Como futuras líneas de investigación, se recomienda: i) ampliar la diversidad de informantes, incluyendo docentes, responsables académicos y grupos mixtos de estudiantes para captar distintas perspectivas y enriquecer la comprensión del fenómeno; ii) examinar cómo influyen los marcos culturales, las jerarquías académicas y las políticas institucionales en la normalización o mitigación de conductas deshonestas; iii) incluir contextos poco explorados y áreas del conocimiento distintas a las tradicionalmente analizadas con el fin de construir una visión más global y comparativa del fenómeno; iv) explorar la relación con la ética profesional, analizando cómo la deshonestidad académica en posgrado impacta en el comportamiento ético posterior en entornos laborales y de investigación aplicada; y v) diseñar, implementar y evaluar programas de formación ética, mentoría y cultura de integridad, con especial atención al rol de la tutoría en máster y doctorado. Todo ello ayudaría a fortalecer la conciencia ética, esa nueva dimensión del pentágono del fraude, que aporta un valor añadido al análisis y la prevención de la deshonestidad académica.

Agradecimientos

Este artículo se ha desarrollado en el marco del Proyecto IA-FIP (<https://ia-fip.org/>), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y FEDER “A way of making Europe” (ref. PID2022-141031NB-I00). También forma parte de las iniciativas de la Red-IA (<https://red-ia.org/>) y del Grupo de Investigación en Integridad Académica y Científica (GRIAC).

Cinta Gallent-Torres agradece las valiosas aportaciones de los grupos de investigación *Higher Education Learning Practices* (HELP) y *Vocational and Educational Training* (VET/YL) de la Universidad de Estocolmo que han ayudado a enriquecer este trabajo.

Referencias

- Abalkina, A. (2023). Challenges posed by hijacked journals in Scopus. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 75(4), 395-422. <https://doi.org/10.1002/asi.24855>
- Abbasi, P., Yoosefi-Lebni, J., Jalali, A., Ziapour, A. & Nouri, P. (2020). Causes of plagiarism: A grounded theory study. *Nurs Ethics*, 28(2), 282-296. <https://www.doi.org/10.1177/0969733020945753>
- Abdelnaby, A., Abbas, N., Abdelhafiz, A.S., Mohammed, Z., Yasser, S. & Taha, N. (2024). Knowledge, attitudes, and self-reported practices regarding plagiarism among health researchers in Egypt and Lebanon: a multicenter questionnaire study. *Research Ethics*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17470161241291937>
- Atminia, S., Jusohb, R., Prastiwi, A., Wahyudic, S.T., Hardantia, K.N. & Widiartia, N. N. (2024). Plagiarism among Accounting and Business Postgraduate students: a Fraud diamond Framework moderated by understanding of Artificial Intelligence. *Cogent Education*, 11(1), 1-17. <https://www.doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375077>
- Bakar-Corez, A. & Kocaman-Karoglu, A. (2024). E-dishonesty among postgraduate students and its relation to self-esteem. *Education and Information Technologies*, 29, 8275-8300. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12105-9>
- Barnes, E. (1904). Student honor: A study in cheating. *The International Journal of Ethics*, 14(4), 481-488. <https://www.jstor.org/stable/i340951>
- Bertram-Gallant, T. & Drinan, P. (2006). Institutionalizing academic integrity: Administrator perceptions and institutional actions. *NASPA Journal*, 43(4), 61-81. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1723>
- Bogdanovic, M., Cana, Z., Cakic, L. (2022). Attitudes to cheating as a predictor of actual cheating behaviour: Comparative Analysis of Students of Masters Programmes in Business in Slovakia and Croatia. *Ad Alta, Journal of Interdisciplinar Research*, 12(2), 19-25. <https://www.doi.org/10.33543/1202>
- Brecht Innarelli, P., Próspero Sánchez, O., Cappellozza, A. & Albertin, A. L. (2011). *Fatores antecedentes na atitude de alunos de graduação frente ao plágio*. XXXV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro (4-7 de septiembre de 2011). <https://links.uv.es/B0SVPDj>
- Brown, B. S. (1995). The academic ethics of graduate business students: A survey. *Journal of Education for Business*, 70, 151-156.
- Cerdà-Navarro, A., Touza, C., Morey-López, M. & Curiel, E. (2022). Academic integrity policies against assessment fraud in postgraduate studies: An analysis of the situation in Spanish universities, *Helijon*, 8(3), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09170>
- Cerdà-Navarro, A., Touza-Garma, C., Pozo-Llorente, T., & Comas-Forgas, R. (2023). Analysis of the prevalence, evolution, and severity of dishonest behaviors of Spanish graduate students: the vision of academic heads. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 18, e21027, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21027.009>
- Cerdà-Navarro, A., Vallespir-Adillón, Morey-López, M. & Sureda-Negre, J. (2025). Faculty influences on academic integrity at postgraduate level – views from Spanish universities. *Práxis Educativa*, 20, 1-20. <https://www.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24495.010>

Cochran, J. K. (2015). Morality, rationality and academic dishonesty: A partial test of situational action theory. *International Journal of Criminology and Sociology*, 4, 192-199. <https://www.doi.org/10.6000/1929-4409.2015.04.19>

Cressey, D.R. (1953). *Other people's money*. The Free Press.

Crowe, H. (2011). *Putting the Freud in Fraud: Why the Fraud Triangle Is No Longer Enough*. Howart, Crowe.

Da Silva Stigger, D. A., Tomaschewski-Barlem, J. G., Nobre Stigger, K., Silva da Silveira, R., De Lima Dalmolin, G., Devos Barlem, E.L. (2022). Postgraduate nursing students' knowledge of research misconduct. *Rev enferm UERJ*, 30, e66591. <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2022.66591>

Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, 44, 1-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a14.pdf>

Drake, C. A. (1941). Why students cheat. *The Journal of Higher Education*, 12, 418-420. https://www.jstor.org/stable/1976003#metadata_info_tab_contents

Eaton, S. E., Stoesz, B. M., Crossman, K., Garwood, K. & McKenzie, A. (2023). Faculty Perspectives of Academic Integrity during Covid-19: A Mixed Methods Study of four Canadian Universities. *Canadian Journal of Higher Education*, 52(3), 42-58. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/189783/186591>

Erçin Kamburoğlu, N. & Razi, S. (2025). Academic Misconduct Epidemic in Pandemic: Institutional Academic Integrity Promotion in Online Education. *Journal of Academic Ethics*, 23, 259-278. <https://doi.org/10.1007/s10805-024-09534-7>

Farahian, M., Parhamnia, F., & Avarzamani, F. (2020). Plagiarism in theses: A nationwide concern from the perspective of university instructors. *Cogent Social Sciences*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1751532>

Farha, R.A., Mukattash, T. & Al-Delaimy, W. (2020). Predictors of Plagiarism Research Misconduct: A Study of Postgraduate Pharmacy Students in Jordan. *Journal of Academic Ethics*, 19, 541–553. <https://doi.org/10.1007/s10805-020-09386-x>

Fass, R. A. (1986). By honor bound: Encouraging academic honesty. *Educational Record*, 67, 32-35.

Gallent-Torres, C. & Cerdà-Navarro, A. (2025). Inteligencia artificial generativa y nuevas formas de engaño en la investigación científica. En B. Bernabé, Y. Inzolia & R. Comas-Forgas, *Nuevas perspectivas sobre ética e integridad académica en la docencia y la investigación universitaria*. UNESCO-IESALC, Proyecto IA-FIP, Proyecto Charlie e IRIE-UIB [En prensa].

Goddiksen, M.P., Johansen, M.W., Armond, A.C., Clavien, C., Hogan, L., Kovács, N., Tang Merit, M., Olsson, I.A.S., Quinn, U., Borlido Santos, J., Santos, R., Schöpfer, C., Varga, O., Wall, P.J., Sandøe, P. & Bøker Lund, T. (2023). “The person in power told me to”—European PhD students’ perspectives on guest authorship and good authorship practice. *PLoS ONE*, 18(1), e0280018. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280018>

Gøtzsche, P. C. (2022). Citation bias: questionable research practice or scientific misconduct? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 115(1), 31-35. <https://doi.org/10.1177/01410768221075881>

Hofmann, B., Jensen, L.B., Eriksen, M.B., Helgesson G., Juth, N. & Holm, S. (2020). Research Integrity Among PhD Students at the Faculty of Medicine: A Comparison of Three Scandinavian Universities. *J Empir Res Hum Res Ethics*, 15(4), 320-329. <https://www.doi.org/10.1177/1556264620929230>

Hu, G. & Sun, X. (2016). Conocimientos y actitudes ante el plagio del profesorado de lengua inglesa en universidades chinas. *Comunicar*, 48(24), 29-37. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-03>

Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. & Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>

Husain, F. M., Al-Shaibani, G. K. S. & Mahfoodh, O. H. A. (2017). Perceptions of and attitudes toward plagiarism and factors contributing to plagiarism: A review of studies. *Journal of Academic Ethics*, 15(2), 167-195. <https://doi.org/10.1007/s10805-017-9274-1>

Hussein, M.G. (2022). The awareness of plagiarism among postgraduate students at Taif University and its relationship to certain variables. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 1-19. <https://www.doi.org/10.1080/23311886.2022.2142357>

Jereb, E., Perc, M., Lammlein, B., Jerebic, J., Urh, M., Podbregar, I. & Sprajc, P. (2018). Factors influencing plagiarism in higher education: A comparison of German and Slovene students. *PLoS ONE*, 13(8), Article e0202252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202252>

Kakuk, P. (2009). The Legacy of the Hwang Case: Research Misconduct in Biosciences. *Science and Engineering Ethics* 15, 545–562. <https://doi.org/10.1007/s11948-009-9121-x>

Kattimani, S., Kujur, A., Nagarajan, P. & Zayabalaradjane, Z. (2022). Attitude toward plagiarism among postgraduate students of a Medical Institute in South India. *Journal of Psychiatry Spectrum*, 1(2), 106-110. https://www.doi.org/10.4103/jopsys.jopsys_35_22

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele University Technical Report TR/SE-0401. <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>

Krou, M. R., Fong, C. J. & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 33, 427-458. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09557-7>

Linge, A. A., Bapte, V. D. & Kakde, B. (2023). Factors affecting the plagiarism behavior of faculties in Maharashtra, *DESIDOC Journal of Library and Information Technology*, 43(6), 441-447. <https://www.doi.org/10.14429/djlit.43.06.18863>

Louis, K. S., Anderson, M. S., Rosenberg, L. (1995). Academic misconduct and values: the department's influence. *The Review of Higher Education*, 18(4), <https://www.doi.org/10.1353/rhe.1995.0007>

Lövtrup, M. (2010). Hedersförfattare förekommer i varannan medicinsk avhandling [Gift authorships appear in every second medical thesis]. *Lakartidningen*, 107(4), 164-168.

Maramark, S. & Maline, M. B. (1993). *Academic dishonesty among college students: Issues in education*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Martins AbelhaI, D., Pessoa de Queiroz FalcãoII, R., Koda PérpetuoI, C., Silva VilelaI, N. G. & Rejani MiyazakiI, F. (2023). The world belongs to the smart ones? Dishonest behavior in business schools. *Revista de Administração da UFSM*, 16(4), e4. <https://doi.org/10.5902/1983465973386>

McCabe, D.L., Butterfield, K. D. & Treviño, L. K. (2006). Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 294-305. <http://www.jstor.org/stable/40214383>

McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2012). *Cheating in college: why students do it and what can be done about it*. John Hopkins University Press.

McNeill, L. (2022). Changing “hearts” and minds: Peda-gogical and institutional practices to foster academic integrity. In S. E. Eaton & J. Christensen Hughes (Eds.). Academic integrity in Canada: An enduring and essential challenge (pp. 487–503). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-83255-1>

Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing academic dishonesty among the highest achievers. *Theory into Practice*, 56, 121-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283574>

Mumford, M. D., Murphy, S. T., Connelly, S., Hill, J.H., Antes, A. L., Brown, R. P. & Devenport, L. D. (2007). Environmental Influences on ethical decision making: Climate and environmental predictors of Research Integrity. *Ethics and Behaviour*, 17(4), 337-366. <https://www.doi.org/10.1080/10508420701519510>

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2017). *Fostering Integrity in Research*. [Consensus Study Report]. National Academies Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK475954/>

Ngoc-Tran, M., Hogg, L. & Marshall, S. (2022). Understanding postgraduate students' perceptions of plagiarism: a case study of Vietnamese and local students in New Zealand. *International Journal for Educational Integrity*, 18(3), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00098-2>

Nguyen, V.T., Sharp, M.K., Superchi, C., Baron, G., Glonti, K., Blanco, D., Olsen, M., Vo Tat, T.T., Olarte Parra, C.C., Névéol, A., Hren, D., Ravaud, P. & Boutron, I. (2023). Biomedical doctoral students' research practices when facing dilemmas: two vignette-based randomized control trials. *Science Reports*, 13(1), 16371. <https://www.doi.org/10.1038/s41598-023-42121-1>

Nilholm, C., Hirsh, Å., Olsson, I., Sundberg, D. & Román, H. (2022). Systematik och reflection. Om att sammanställa forskning. *Utbildning Demokrati*, 31(2), 7-28. <https://doi.org/10.48059/uod.v31i2.1911>

Nketsiah, I., Imoro, O., Barfi, K. A., Amoah, E. & Amenorvi, C. R. (2023). Academic integrity: Do socio-demographic differences in perception and awareness of plagiarism matter? *Cogent Education*, 10, 2273175. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2273175>

Nwosu, L. I. & Chukwuere, J. E. (2020). The attitude of students towards plagiarism in online learning: A narrative literature review. *Gender & Behaviour*, 18(1), 14675-14688. <https://tinyurl.com/mw5zhspn>

Perkins, M., Gezgin, U.B. & Roe, J. (2020). Reducing plagiarism through academic misconduct education. *International Journal for Educational Integrity*, 16(3), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00052-8>

Phyo, E. M., Lwin, T., Tunc, H.P., Oo, Z. Z., Swa Mya, K. & Silvermanf, H. (2022). Knowledge, attitudes, and practices regarding plagiarism of postgraduate students in Myanmar. *Accountability in Research*, 30(8), 672-691. <https://www.doi.org/10.1080/08989621.2022.2077643>

Porto, A. M. (2022). Uso de fuentes digitales y plagio en los trabajos académicos durante la pandemia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 61-74. <https://doi.org/10.6018/reifop.523951>

Pradhan, T. K. & Kumar, A. (2023). Plagiarism in the Research Reports of Indian Doctoral Students: Causes and a Remedial Action Plan. *Teaching Research Integrity*, 13(3). <https://doi.org/10.26529/cepsj.1494>

Prashar, A., Gupta, P., & Dwivedi, Y. K. (2023). Plagiarism awareness efforts, students' ethical judgment and behaviors: a longitudinal experiment study on ethical nuances of plagiarism in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 929–955. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2253835>

Pretorius, L., Macaulay, L. & Cahusac de Caux, B. (2019). *Wellbeing in Doctoral Education*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-13-9302-0>

Pupovac, V., Prijić-Samaržija, S. & Petrovečki, M. (2017). Research misconduct in the Croatian scientific community: A survey assessing the forms and characteristics of research misconduct. *Science and Engineering Ethics*, 23(1), 165–181. <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9767-0>

Richter, I., Thøgersen, J. & Klöckner, C. A. (2018). A social norms intervention going wrong: Boomerang effects from descriptive norms information. *Sustainability*, 10(8), Article 2848. <https://doi.org/10.3390/su10082848>

Sadruddin, M. M. (2021). Exploring the Causes of Plagiarism among Post Graduate Research Students- A Phenomenological Case Study Approach. *Journal of Education and Educational Development* 8(2), 296-318. <http://dx.doi.org/10.22555/joed.v8i2.443>

Sarkar, S. (2022). Collaborative cheating and group confession: Findings from a natural experiment. *Cogent Social Sciences*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2069909>

Sheard, J. & Dick, M. (2003). Influences on Cheating Practice of Graduate Students in IT Courses: What are the Factors? ITiCSE '03: Proceedings of the 8th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, pp. 45-49. <https://doi.org/10.1145/961511.961527>

Siddaway, A. P., Wood, A. M. & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>

Siddhpura, A. & Siddhpura, M. (2020). Plagiarism, contract cheating and other academic misconducts in online engineering education: Analysis, detection and prevention strategies. IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), 112-119. <https://doi.org/10.1109/TALE48869.2020.9368311>

Singh, H.P. & Guram, N. (2014). Knowledge and Attitude of Dental Professionals of North India toward Plagiarism. *North American Journal of Medical Sciences*, 6(1), 6-11. <https://www.doi.org/10.4103/1947-2714.125854>

Singhal, A. (1982). Factors in student dishonesty. *Psychological Reports*, 51, 775-780. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.1982.51.3.775>

Sureda-Negre, J., Reynes-Vives, J. & Comas-Forgas, R. (2016). Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 31-44. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-educacion-superior-216-pdf-S0185276016300061>

Tang, B.L. (2023). The Underappreciated wrong of Aigarism – Bypass Plagiarism that Risks propagation of erroneous and bias content. *Excli Journal*, 22, 907-910. <https://www.doi.org/10.17179/excli2023-6435>

Thapar, R., Kumar, N., Thummar, B., Unnikrishnan, B., Mithra, P., Vijendran, S., Cheema, H., Dixit, P., Pratap-Verma, A. & Kothari, P. (2024). Misconduct in Research: Perception and Attitude among Postgraduate Students and Faculty in a Teaching Hospital in Mangalore. *Journal of Datta Meghe Institute of Medical Sciences University*, 19(2), 274-280. https://www.doi.org/10.4103/jdmimsu.jdmimsu_549_23

von Bertalanffy, L. (1968). General system theory: Foundations, development, applications. George Braziller.

Were, E., Kiplagat, J., Kaguiri, E., Ayikukwei, R. & Naanyu, V. (2023). Institutional capacity to prevent and manage research misconduct: perspectives from Kenyan research regulators. *Research Integrity and Peer Review*, 8(8). <https://doi.org/10.1186/s41073-023-00132-6>

Wilson, S. & Cutri, J. (2019). Negating Isolation and Imposter Syndrome Through Writing as Product and as Process: The Impact of Collegiate Writing Networks During a Doctoral Programme. En L. Pretorius, L. Macaulay y B. Cahusac de Caux (2019), *Wellbeing in Doctoral Education*, pp. 59-76. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-13-9302-0>

Wolfe, D. T., & Hermanson, D. R. (2004). The Fraud Diamond: Considering the Four Elements of Fraud. *CPA Journal*, 74(12), 38-42. https://www.jmu.edu/audit-compliance/_files/hyderfraud-diamond.pdf?jmu_redir=r_audit

Wolsky, K. L. & Hamilton, M. J. (2020). Faculty development and academic integrity during pandemic times. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 3(2), 55-56. <https://doi.org/10.11575/cpai.v3i2.71654>

Yang, T., Wang, Y., Deng, J. & Huang, C. (2021). Attitude, social norms, and perceived behavioral control influence the academic integrity-related behavioral intentions of graduate students. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 49(4), 1-12. <https://www.doi.org/10.2224/sbp.9996>

Recibido: 02/07/2025

Aceptado: 27/08/2025

Publicado online: 01/09/2025