PH PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Prevención del plagio en educación superior más allá de la detección: una revisión narrativa

Prevention of plagiarism in higher education beyond detection: a narrative review

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0611

Rosa Luz Carrillo-Atahualpa *[1]
https://orcid.org/0000-0001-6955-2207
rosa.carrillo2410@gmail.com

Martin Gaspar Magallanes-Sebastian[1]
https://orcid.org/0000-0001-6920-902X
mmagallaness@unmsm.edu.pe

Guadalupe Badillo-Márquez[2]
https://orcid.org/0000-0002-0364-9329
badillo.marquez.g@bine.mx

Zamara Elaine Ponce-Bardales[3]
https://orcid.org/0000-0002-3804-8443
zponceb@unia.edu.pe

Cesibel Teresa Coronado-Porta[4]
https://orcid.org/0000-0002-9356-2795
cesibelcp@gmail.com

Elsa Dolores Hernández-García[5]
https://orcid.org/0009-0002-5839-2118
elsatech61@gmail.com

Recibido: 13/05/2026 **Aceptado:** 14/08/2026

RESUMEN

En el ámbito universitario, el plagio suele abordarse mediante normas, sanciones y sistemas de coincidencia textual; sin embargo, estas medidas con frecuencia intervienen cuando el texto ya ha sido elaborado o se encuentra próximo a su entrega, momento en el que las dificultades surgidas durante el proceso de escritura resultan menos visibles. Esta revisión narrativa abarca la prevención desde tres dimensiones que la literatura no siempre trata de forma diferenciada: la alfabetización académica, la cultura de integridad y el uso formativo de tecnologías. La búsqueda se realizó el 15 de julio de 2026 en las bases de Scopus, Web of Science y SciELO, con 1.079 registros. Después de realizar la depuración, 747 referencias únicas se cribaron mediante títulos y resúmenes; 231 textos completos pasaron después a evaluación. La síntesis reunió 81 estudios y 39 conformaron el núcleo documental. En el corpus predominaron las intervenciones sobre citación, paráfrasis, escritura con fuentes y juicio ético. Las políticas institucionales tienen una función importante, pero su labor preventiva es menor cuando predominan el control y la prohibición, y no hay un adecuado vínculo con la enseñanza. Algo similar ocurre con los informes de coincidencia: aportan más cuando acompañan borradores y decisiones de escritura que cuando se entienden como una medida directa de plagio. La prevención se presenta vinculada con la enseñanza, la responsabilidad institucional y la valoración humana del uso tecnológico, incluida la inteligencia artificial generativa.

Palabras Clave: plagio académico; educación superior; alfabetización académica; integridad académica; inteligencia artificial; sistemas de coincidencia textual.

1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos- Perú
2. Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla": Puebla-México
3. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Pucallpa, Ucayali-Perú
4. Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. Ica-Perú
5. Universidad del Caribe- Panamá

* Autor de correspondencia: rosa.carrillo2410@gmail.com

ABSTRACT

Academic plagiarism in higher education tends to be addressed through regulations, sanctions, and text-matching systems, although these measures often come into play after the text has been completed, making earlier writing difficulties less visible. This narrative review explores plagiarism prevention through academic literacy, a culture of integrity, and the formative use of technology, dimensions that the literature does not always discuss separately. The search was conducted on 15 July 2026 in Scopus, Web of Science, and SciELO, yielding 1,079 records. After data cleaning, 747 unique references were screened by title and abstract, and 231 full-text documents proceeded to evaluation. The synthesis included 81 studies, 39 of which formed the core documentary corpus. Interventions most often focused on citation, paraphrasing, source-based writing, and ethical judgment. Institutional policies remain necessary, although their preventive capacity appears more limited when control and prohibition are insufficiently connected with teaching. Similarity reports are more useful when they support draft revision and writing decisions than when their percentages are treated as direct measures of plagiarism. Prevention therefore involves a broader relationship among teaching, institutional responsibility, and human judgment in the use of technology, including generative artificial intelligence.

Keywords: academic plagiarism; higher education; academic literacy; academic integrity; artificial intelligence; text-matching systems.

INTRODUCCIÓN

El plagio académico sigue siendo un problema persistente en la educación superior, aunque las condiciones en que ocurre han cambiado. La expansión de los medios digitales, los servicios automatizados de paráfrasis y las herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) han vuelto menos nítida la separación entre asistencia, reelaboración y sustitución del trabajo intelectual. Las universidades han reaccionado con la intensificación de normas, sistemas de similitud y procedimientos sancionadores. Esta respuesta resulta razonable ante conductas deliberadas, pero se vuelve insuficiente cuando intervienen dificultades para leer fuentes, construir una paráfrasis, reconocer la autoría ajena o participar en las convenciones de escritura de una disciplina.

El problema es que situaciones semejantes en el texto final no siempre parten del mismo proceso. En la escritura universitaria conviven conductas intencionales con prácticas relacionadas con un dominio todavía insuficiente de los procedimientos de citación y del trabajo con textos y fuentes. También puede intervenir cierta inseguridad lingüística entre quienes se incorporan a nuevas comunidades académicas. Festas et al. (2022), al analizar textos de estudiantes portugueses de primer año, encontraron un uso frecuente de copia y *patchwriting*, mientras que el resumen apareció con menor regularidad. McCulloch e Indrarathne (2023) muestran una dificultad distinta en contextos multilingües, donde estudiantes y docentes pueden interpretar de manera diferente las normas institucionales. La infracción observable puede parecer semejante, pero eso dice menos sobre el proceso que la produjo de lo que podría suponerse.

Esta diferencia adquiere importancia cuando la respuesta se concentra en el texto ya terminado. Tratar esas prácticas solo mediante prohibiciones desplaza la atención desde la escritura hacia el producto sometido a control, y el informe de similitud puede terminar funcionando como evidencia disciplinaria antes que como recurso de revisión. Milovanovic et al. (2025) advierten que un índice bajo no demuestra originalidad y uno elevado tampoco

permite establecer por sí mismo una apropiación indebida. El porcentaje ofrece información, aunque necesita ser leído junto con las fuentes, las atribuciones, las convenciones disciplinares y el contexto en que se produjo el escrito.

Parte de la literatura reciente se mueve por eso hacia la alfabetización académica. Citar, resumir, parafrasear y formular una posición propia se desarrollan durante la trayectoria universitaria y no siempre llegan resueltos al inicio de ella. Miranda-Rodríguez et al. (2024), en una revisión de seis intervenciones con 1.631 estudiantes, encontraron una menor frecuencia de plagio en cinco de los estudios comparados, aun cuando las estrategias y las formas de evaluación fueron distintas. Ese resultado no permite identificar una intervención universal, pero sí deja dudas sobre la idea de que conocer la definición de plagio sea suficiente para evitarlo.

Mosteiro García et al. (2023) llevan esta discusión hacia las prácticas con las que los estudiantes aprenden a utilizar fuentes, mientras Prashar et al. (2024) la desplazan hacia el juicio ético ante situaciones que no siempre son reconocidas como plagio. En ambos casos, la formación parece intervenir en algo más amplio que el aprendizaje de una regla. La responsabilidad individual sigue presente, aunque se ejerce dentro de condiciones concretas de conocimiento, experiencia y posibilidad de revisar las propias decisiones de escritura.

Esas condiciones tampoco dependen únicamente del estudiante. Stoesz y Eaton (2022) encontraron en universidades públicas del oeste canadiense un predominio de enfoques punitivos asociados con una lectura moral de la deshonestidad académica. En España, Mosteiro García et al. (2025) identificaron 275 documentos de 47 universidades públicas, con una presencia importante de contenidos normativos, informativos, procedimentales y sancionadores. Tener políticas permite establecer responsabilidades y procedimientos, pero deja abierta una pregunta menos normativa: ¿qué implican esas reglas en la práctica de la enseñanza, la evaluación y el acompañamiento cotidiano de la escritura?

En ese cruce, los sistemas de coincidencia pueden desempeñar funciones muy diferentes. McCulloch et al. (2022) encontraron que iThenticate podía incorporarse a la educación doctoral con una orientación formativa dirigida a revisar y mejorar la escritura investigativa. Hass (2022) lleva esa posibilidad hacia la evaluación para el aprendizaje y la socialización del estudiante dentro de las prácticas discursivas de su disciplina. El informe puede servir entonces para discutir una paráfrasis, revisar una atribución o reconstruir de dónde procede una formulación, aunque esa posibilidad depende del uso que se haga de la herramienta y del momento en que aparece dentro del proceso.

La otra posibilidad también está presente. Goddiksen et al. (2024) muestran que estos sistemas pueden generar preocupación y respuestas defensivas cuando los estudiantes los perciben principalmente como mecanismos de vigilancia. Bajo esa presión, reducir el porcentaje puede convertirse en un objetivo por sí mismo y favorecer cambios superficiales, paráfrasis forzadas o modificaciones dirigidas al software. La IAG hace todavía menos sencilla esta relación, porque puede apoyar la comprensión y la revisión del texto mientras, en otras formas de uso, desplaza parte del trabajo intelectual que corresponde a la lectura, el razonamiento o la escritura del estudiante.

Hablar de prevención supone entonces mirar una red de responsabilidades que no recae únicamente en quien escribe ni puede delegarse en una tecnología. La mediación docente, la supervisión, las políticas y las decisiones sobre herramientas forman parte del mismo problema, aunque la literatura tienda a examinarlas por separado. La regulación sigue siendo necesaria, pero cambia de función cuando se articula con la enseñanza, la

revisión y la valoración contextualizada, en lugar de operar únicamente después de que el texto ha sido producido.

Con este problema de fondo, la revisión se orientó por la siguiente pregunta: ¿cómo se ha abordado la prevención del plagio académico en educación superior desde la alfabetización académica, la cultura de integridad y el uso formativo de tecnologías? El objetivo fue analizar y sintetizar los aportes recientes sobre estas tres dimensiones, identificando sus convergencias, diferencias de alcance y las condiciones institucionales que pueden favorecer el desplazamiento de una respuesta predominantemente reactiva hacia una prevención formativa.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión narrativa de la literatura a través de una búsqueda estructurada que permitió examinar cómo se ha abordado la prevención del plagio en educación superior. El corpus reunió diversos trabajos sobre: intervenciones educativas, análisis institucionales y estudios sobre escritura, formación ética o uso de tecnologías. Además, los estudios variaban en sus diseños, poblaciones y formas de presentar los resultados. Esta diversidad dificultó reunir los hallazgos en una única medida de efecto y orientó el análisis hacia una síntesis interpretativa.

La búsqueda y selección de las fuentes se documentaron mediante procedimientos explícitos, manteniendo trazabilidad dentro del carácter interpretativo de la revisión. Sukhera (2022) plantea que la flexibilidad propia de una revisión narrativa debe hacer visibles las decisiones utilizadas para delimitar y relacionar la literatura, criterio que orientó este proceso. Como referencia para el reporte también se consideraron los criterios de SANRA relacionados con la justificación del tema, la descripción de la búsqueda, el razonamiento científico y el uso de las referencias (Baethge et al., 2019). En este estudio, SANRA no fue empleado como instrumento para evaluar el riesgo de sesgo.

De acuerdo con el alcance narrativo, no se buscó recuperar exhaustivamente toda la producción disponible. La búsqueda estructurada sirvió para conformar un corpus amplio y trazable que posteriormente fue sometido a una síntesis interpretativa. Debido a la diversidad conceptual y metodológica de las publicaciones, no se realizó metaanálisis, estimación combinada de efectos ni una evaluación formal del riesgo de sesgo.

La búsqueda final se realizó el 15 de julio de 2026 en Scopus, Web of Science Core Collection y SciELO. Se consideraron publicaciones comprendidas entre 2022 y la fecha de búsqueda, redactadas en español, inglés o portugués. En Scopus y Web of Science se aplicaron filtros por tipo documental, idioma y acceso abierto, conservando artículos y revisiones. Para SciELO se realizaron tres consultas independientes, ajustadas a cada idioma y a las características de búsqueda de la plataforma.

Las cadenas se organizaron alrededor de tres componentes: plagio académico, educación superior y respuestas preventivas. Este último componente reunió términos vinculados con alfabetización académica, escritura, citación, paráfrasis, cultura de integridad, políticas institucionales, sistemas de coincidencia e inteligencia artificial. La sintaxis se adaptó a los campos y operadores disponibles en cada fuente, mientras que las cadenas completas y los filtros utilizados se presentan en el Anexo 1.

Tabla 1

Fuentes de información y resultados de la búsqueda

Fuente	Modalidad	Resultados iniciales	Exportados
Scopus	Título, resumen y palabras clave	1369	602

Web of Science	Topic	1525	436
SciELO EN	Búsqueda temática	32	20
SciELO ES	Búsqueda temática	18	12
SciELO PO	Búsqueda temática	9	9
Total		**2.953**	1079

Nota. Los resultados iniciales corresponden a los registros recuperados antes de la aplicación de los filtros establecidos. Los 1.079 registros exportados corresponden al conjunto documental incorporado a la fase de normalización y deduplicación.

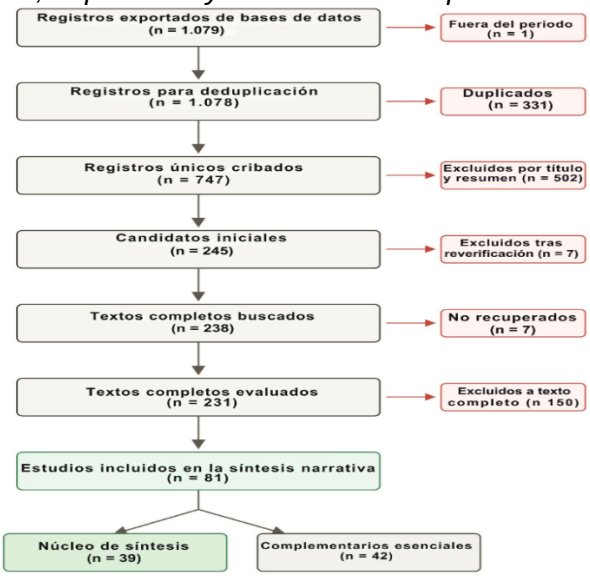
Los 1.079 registros exportados se integraron en una matriz operativa, donde se normalizaron títulos, autores, años y DOI para reconocer posibles variantes de una misma publicación. Antes de iniciar la deduplicación se retiró un documento anterior al periodo establecido. Sobre los 1.078 registros restantes, la comparación sucesiva del DOI normalizado, los títulos y los metadatos bibliográficos permitió identificar 331 duplicados. El corpus quedó así reducido a 747 referencias únicas para el cribado de títulos y resúmenes.

Las 747 referencias fueron examinadas de manera independiente por dos revisores. En esta fase se excluyeron 502 registros que no abordaban directamente la educación superior, el plagio académico o una respuesta preventiva reconocible, lo que dejó 245 candidatos iniciales. Una revisión posterior descartó otros siete documentos cuya relación con el objeto de estudio resultó tangencial. Se buscaron entonces 238 textos completos; siete no pudieron recuperarse pese a disponer de título e identificador bibliográfico. Los 231 documentos disponibles pasaron a evaluación integral.

Se había previsto recurrir a un tercer revisor en caso de discrepancias que no pudieran resolverse entre ambos evaluadores. Este procedimiento no fue necesario, ya que las discrepancias leves se resolvieron entre los dos revisores. Para representar gráficamente el recorrido documental se tomó como referencia la lógica visual general de Page et al. (2021). Esta decisión se limita a la organización de la figura y no implica la aplicación de PRISMA ni la clasificación del estudio como una revisión sistemática.

Figura 1

Proceso de identificación, depuración y selección del corpus documental



Nota. Elaboración propia. La organización visual toma como referencia general la lógica de Page et al. (2021), sin implicar la aplicación de PRISMA ni la clasificación del estudio como revisión sistemática.

La elegibilidad se valoró mediante los criterios resumidos en la Tabla 2, que combinaron filtros formales: periodo, tipo documental, idioma y acceso, con criterios sustantivos relacionados con el contexto, la centralidad del plagio, la correspondencia preventiva, el aporte analítico y el tratamiento de la tecnología.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión

Dimensión	Inclusión	Exclusión
Periodo	Publicaciones comprendidas entre 2022 y el 15 de Julio de 2026	Publicaciones anteriores a 2022
Tipo documental	Artículos originales y revisiones	Editoriales, cartas, noticias, resúmenes sin texto completo y documentos no elegibles
Idioma	Español, inglés o portugués	Otros idiomas
Acceso	Texto completo verificable	Texto no recuperado, incompleto o no correspondiente
Contexto	Educación superior o población universitaria diferenciada	Educación básica o contexto no universitario
Centralidad temática	Plagio como objeto principal o variable diferenciada	Mención incidental dentro de la integridad o la deshonestidad académica general
Correspondencia preventiva	Intervención, política, formación, tecnología de apoyo o factor modificable	Estudio descriptivo sin vinculación con una actuación preventiva
Aporte analítico	Resultados, alcances, limitaciones, tensiones o condiciones de aplicación	Recomendaciones generales sin evidencia o desarrollo analítico
Tecnología	Uso formativo o institucional de herramientas	Desarrollo técnico de detección sin aplicación educativa preventiva

Los 231 textos completos fueron evaluados de manera independiente por los dos revisores mediante los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente. Las discrepancias fueron discutidas hasta alcanzar consenso. No fue necesario recurrir a un tercer evaluador.

La lectura integral mostró que algunos textos considerados inicialmente pertinentes se concentraban en percepciones, prevalencia o integridad académica general, sin desarrollar una respuesta preventiva diferenciable. Esta observación llevó a precisar los criterios antes de tomar las decisiones finales de elegibilidad y reaplicarlos de forma uniforme a los 231 documentos recuperados. Este proceso permitió determinar el aporte mínimo que debía ofrecer cada publicación para formar parte de la síntesis.

Fueron excluidos los estudios sobre fraude académico cuando el plagio no podía diferenciarse, junto con investigaciones descriptivas que no desarrollaban una respuesta preventiva. Además, se excluyeron trabajos sobre detectores centrados únicamente en su desarrollo técnico, publicaciones sin relación con la educación superior y algunos textos cuyo problema resultaba demasiado general para aportar a la síntesis. Con estos criterios se excluyeron 150 documentos. La decisión tomada para cada uno y su fundamento se mantienen en el Anexo 2.

El corpus final reunió en total 81 estudios, sin embargo, no todos los estudios tuvieron el mismo peso en el análisis. Solo 39 brindaban evidencia directa sobre intervenciones, prácticas, políticas o usos formativos de tecnología y fueron el núcleo de la síntesis. Los 42 restantes se conservaron como complementarios porque permitían comprender

condiciones, tensiones o consecuencias que ayudaban a leer esos resultados. La diferencia entre ambos grupos respondió a su función dentro de la revisión y no a una jerarquía general de calidad metodológica.

Se clasificaron como estudios nucleares aquellos que aportaban evidencia directa sobre una intervención preventiva, una práctica formativa, una política institucional o un uso educativo de tecnologías relacionado específicamente con el plagio. Se consideraron complementarios aquellos cuya principal contribución consistía en contextualizar el problema, describir condiciones de aplicación, identificar tensiones o facilitar la interpretación de los hallazgos nucleares.

Se registraron de cada estudio: autoría, año, título, diseño, objetivo, método, hallazgos, limitaciones y DOI. Además, en la matriz documental se incorporó contexto, población, enfoque preventivo, condiciones de aplicación y función dentro del corpus. El detalle de los 81 estudios se mantiene en el Anexo 3.

RESULTADOS

Caracterización del corpus documental

La síntesis reunió 81 estudios publicados entre 2022 y el 15 de julio de 2026. En 2022, 2023 y 2024 se incorporaron 19 publicaciones por año; en 2025 fueron 13. Otros 11 estudios correspondieron a 2026 hasta el cierre de la búsqueda, por lo que esta última cifra representa todavía un periodo anual incompleto.

Los estudios cualitativos tuvieron la mayor presencia, con 39 publicaciones, seguidos por 17 investigaciones cuantitativas transversales. El resto del corpus fue más diverso: seis revisiones, tres intervenciones o estudios experimentales, tres trabajos conceptuales y un estudio de caso. En otras 12 publicaciones no fue posible precisar el diseño con suficiente claridad a partir de la información disponible.

Tampoco hubo una única unidad de análisis. Además de estudiantes de grado y posgrado, el corpus incluyó doctorandos, docentes, supervisores y responsables académicos, junto con políticas universitarias, materiales educativos y sistemas tecnológicos. El problema fue observado, por tanto, desde niveles bastante distintos, aunque no todos tuvieron la misma presencia dentro de la síntesis.

De los 81 estudios, 39 tuvieron un papel central porque aportaban evidencia directa sobre intervenciones, prácticas educativas, políticas o usos formativos de tecnologías. Los otros 42 se conservaron como complementarios cuando ayudaban a interpretar condiciones, tensiones o consecuencias que los estudios nucleares no desarrollaban por sí solos. La diferencia entre ambos grupos respondió al lugar que ocuparon en la síntesis, no a una valoración general de su calidad metodológica.

Entre los 39 estudios nucleares, la formación y la alfabetización académica concentraron 23 publicaciones. Diez reunieron respuestas formativas, institucionales o tecnológicas, mientras cuatro se ubicaron principalmente en el uso formativo de tecnologías y dos en la dimensión institucional. La Tabla 3 presenta esta distribución y el detalle de los estudios asignados a cada eje.

Tabla 3

Distribución de los 39 estudios del núcleo de síntesis por eje analítico

Eje analítico	Estudios nucleares	n	Aporte a la síntesis
Formación y alfabetización académica	Loor Lara et al. (2026); Loveridge et al. (2026); Henchiri y Al Aamri (2025); Khositashvili (2024); Miranda-	23	Examina enseñanza de citación, paráfrasis y escritura a partir de fuentes; formación ética;

	Rodríguez et al. (2024); Kuzmenko et al. (2024); Mahmud y Mohd Tahir (2024); Wulandari et al. (2024); Prashar et al. (2024); Johnson y Barclay (2024); Torres et al. (2024); Goddiksen et al. (2024); Rustan (2024); Mosteiro García et al. (2023); Comas-Forgas et al. (2023); Li et al. (2023); Pradhan y Kumar (2023); Kurniawan et al. (2023); Mislay y Anania (2023); Patak et al. (2022); Çakmak y Baysen (2022); Ade-Ibijola et al. (2022); Hass (2022).		recursos educativos; juegos; gestión bibliográfica; acompañamiento de tesis; y retroalimentación orientada al aprendizaje.
Cultura y respuesta institucional	Alsharefeen y Al Sayari (2025); Mosteiro García et al. (2025).	2	Analiza políticas universitarias, prácticas institucionales, responsabilidades docentes y relaciones entre regulación, prevención, formación y sanción.
Uso formativo de tecnologías	Milovanovic et al. (2025); McInnis-Domínguez (2023); Pham et al. (2023); McCulloch et al. (2022).	4	Estudia sistemas de coincidencia textual, inteligencia artificial y herramientas digitales utilizadas en supervisión, revisión de textos y formación investigativa.
Respuestas mixtas	Romero Sánchez et al. (2025); Adeeb et al. (2025); Khaire et al. (2025); Tacuri et al. (2024); Baron (2024); Vučković et al. (2023); Cerdà-Navarro et al. (2022); Stoesz y Eaton (2022); Arabyat et al. (2022); Salvador (2022).	10	Articula componentes educativos, normativos y tecnológicos, incluidos programas preventivos, políticas, sistemas de similitud, alfabetización mediática e inteligencia artificial generativa.
Total		39	

Nota. La ubicación corresponde al eje de mayor contribución de cada estudio.

La mayor presencia de trabajos formativos no significa, sin embargo, que este eje constituya un conjunto homogéneo. Entre los 23 estudios aparecen intervenciones educativas, análisis de prácticas de citación y paráfrasis, recursos digitales, juegos educativos y modelos de supervisión. Los dos estudios institucionales ofrecen un corpus numéricamente más reducido, pero permiten observar cómo las políticas y las responsabilidades académicas intervienen en las posibilidades de prevención. Los cuatro trabajos tecnológicos se concentran en el uso educativo de las herramientas, mientras que los diez estudios mixtos reúnen situaciones en las que formación, regulación y tecnología aparecen relacionadas.

Los 42 documentos complementarios tuvieron una presencia distinta dentro de la redacción de los resultados. Se recurrió a ellos cuando aportaban contexto, permitían distinguir poblaciones o ayudaban a comprender una tensión que los estudios nucleares no explicaban por sí solos. No todos, por tanto, aparecen citados con la misma frecuencia en el desarrollo. La matriz del Anexo 3 mantiene la identificación completa del corpus y permite reconocer qué publicaciones lo componen, cuáles sostienen el núcleo argumentativo y cuáles participan como apoyo interpretativo.

Alfabetización académica y formación preventiva

La dimensión formativa reunió 44 estudios, de los cuales 23 integraron el núcleo y 21 se mantuvieron como complementarios. Las propuestas abarcaron enseñanza de la citación y la paráfrasis, escritura con fuentes, formación ética, recursos digitales y acompañamiento de trabajos de investigación; aunque predominaron los estudios cualitativos, también aparecieron investigaciones transversales, intervenciones y revisiones de programas educativos.

Las dificultades para transformar e integrar fuentes aparecen de manera recurrente, pero no siempre bajo la misma forma. Festas et al. (2022), a partir de 44 textos breves de universitarios portugueses, encontraron un uso frecuente de copia con comillas y *patchwriting*, mientras que el resumen se utilizó menos; también identificaron reformulaciones que alteraban el significado original. Bielska y Rutkowski (2022) ayudan a mirar otra parte del problema al describir el plagio como una estrategia que puede aparecer cuando el estudiante intenta responder a exigencias académicas todavía no dominadas. En quienes escriben en una segunda lengua, Hu y Yu (2023), McCulloch e Indrarathne (2023) y Mahmud y Mohd Tahir (2024) registraron dificultades relacionadas con convenciones académicas, uso de fuentes y paráfrasis. En conjunto, estos trabajos sitúan parte del problema en las operaciones de comprensión y escritura, sin convertir las dificultades lingüísticas en una exención de responsabilidad.

En los estudios de intervención aparecen resultados favorables, aunque no bajo una misma estrategia ni con formas de evaluación equivalentes. Miranda-Rodríguez et al. (2024) revisaron seis intervenciones que reunieron 1.631 estudiantes de pregrado; cinco estudios informaron una frecuencia menor de plagio en los grupos intervenidos respecto de sus comparadores. Las propuestas combinaron definición del plagio, ejercicios de citación y paráfrasis, ejemplos prácticos, contenidos sobre integridad y actividades motivacionales. La diversidad entre ellas impide leer esos resultados como efecto de una única modalidad formativa.

Los resultados de las intervenciones no fueron uniformes, aunque varias muestran cambios favorables en conocimientos o prácticas específicas. Çakmak y Baysen (2022) encontraron diferencias entre las mediciones previas y posteriores de una formación sobre conocimiento y aplicación del plagio. En Mahmud y Mohd Tahir (2024), las mejoras fueron más claras en las habilidades de referencia del grupo experimental y, dentro de los ejercicios realizados, la significación estadística apareció principalmente en la paráfrasis. Prashar et al. (2024) observaron otra dimensión mediante seguimiento longitudinal, al relacionar las acciones de sensibilización con cambios en el juicio ético y el comportamiento de los estudiantes.

La citación aparece dentro de este conjunto con un tratamiento algo distinto. Mosteiro García et al. (2023) compararon a 3.783 universitarios según hubieran recibido o no formación sobre citación, considerando tanto su percepción de utilidad como las conductas de plagio. Adeeb et al. (2025), con 165 profesionales de la salud, encontraron diferencias en actitudes positivas y normas subjetivas entre quienes habían participado en cursos de escritura científica y quienes no. Estos diseños permiten observar asociaciones, pero no atribuir los cambios exclusivamente a la formación, una precaución importante cuando se comparan intervenciones tan distintas.

No todas las experiencias siguieron el formato habitual de instrucción sobre normas y ejemplos. Ade-Ibijola et al. (2022) trabajaron con el juego serio *Plagi-Warfare* y lo evaluaron con 30 estudiantes. Johnson y Barclay (2024) recurrieron a la resolución de un caso mediante un juego de investigación, mientras Kurniawan et al. (2023) propusieron un modelo de aprendizaje colaborativo. Más que constituir un mismo tipo de intervención, estas

experiencias dan a conocer formas distintas de situar al estudiante frente a decisiones concretas sobre prácticas académicas.

En posgrado, el acompañamiento aparece menos como una actividad puntual y más asociado con el desarrollo de la investigación. Patak et al. (2022) exploraron un modelo de supervisión de tesis apoyado en Mendeley que vinculaba búsqueda, gestión y validación de referencias con la correspondencia entre argumentos y citas. Por otro lado, Pradhan y Kumar (2023) identificaron causas del plagio en informes doctorales y plantearon formación junto con seguimiento, mientras Kuzmenko et al. (2024) relacionaron la cultura de integridad con prácticas sostenidas que no se limitaban a una inducción inicial. El desplazamiento aquí es menos hacia una técnica específica que hacia la continuidad con la que se acompaña la escritura investigativa.

Cultura de integridad y respuesta institucional

Dentro del corpus analizado, ocho estudios abordaron la dimensión institucional; dos formaron parte del núcleo y seis tuvieron una función complementaria. Predominaron los análisis de políticas y experiencias universitarias, aunque también aparecieron trabajos sobre entorno ético, acreditación y otros componentes de la respuesta institucional.

Stoesz y Eaton (2022) revisaron 45 documentos de 24 universidades públicas del oeste canadiense. Encontraron una presencia importante de enfoques punitivos asociados con la idea de que la deshonestidad responde a una deficiencia moral. El apoyo educativo y la distribución explícita de responsabilidades tenían un desarrollo menor. Las políticas podían ser bastante precisas para responder a la falta, sin desarrollar con la misma amplitud lo que ocurría antes de ella.

En España, Mosteiro García et al. (2025) localizaron 275 documentos en 47 universidades públicas, entre normas, procedimientos e información sobre control y sanción. Las características de las instituciones, su tamaño, especialización y oferta académica podían influir en las políticas adoptadas. Cerdà-Navarro et al. (2022) observaron el problema desde el posgrado: el 96,1 % de los 102 responsables consultados declaró que su universidad disponía de algún programa de detección de plagio. Esa disponibilidad, sin embargo, no suponía protocolos equivalentes ni una relación similar con la formación.

Otros estudios se alejaron algo de la normativa escrita. Setin et al. (2022) relacionaron el ambiente ético con las prácticas de plagio en Indonesia. Farahat (2022) examinó elementos de integridad en Arabia Saudita, Egipto y Jordania, mientras Mattar (2022) los vinculó con estándares de acreditación internacional. En estos trabajos, la respuesta institucional aparece también fuera de los procedimientos formales y no siempre ocupa el mismo lugar dentro de la experiencia educativa.

Tecnologías de coincidencia como control y retroalimentación

Siete estudios abordaron de manera específica las tecnologías de coincidencia textual; cuatro formaron parte del núcleo y tres tuvieron una función complementaria. Turnitin e iThenticate fueron las herramientas mencionadas con mayor frecuencia, aunque su presencia no implicaba el mismo uso ni ocupaba el mismo momento dentro del trabajo académico.

Pham et al. (2023) estudiaron 18 universidades vietnamitas y encontraron que alrededor de tres cuartas partes utilizaban programas como Turnitin, DoIT e iThenticate. Estas herramientas aparecían sobre todo en tesis de maestría y doctorado, aunque también se empleaban en informes y artículos de investigación. Arabyat et al. (2022), por su parte, encontraron que el 78,13 % de 173 docentes había utilizado herramientas antiplagio, con mayor presencia antes del envío de artículos y durante la evaluación de tesis o

disertaciones. Los datos muestran un uso extendido. Dicen menos, sin embargo, sobre lo que se hacía después con el informe.

Milovanovic et al. (2025) se detienen precisamente en esa lectura. Un mismo índice puede reunir referencias, expresiones convencionales, citas correctamente atribuidas y coincidencias problemáticas, por lo que el porcentaje no equivale de manera directa a plagio. La dificultad no está solo en producir el reporte, sino en distinguir qué representa cada coincidencia. Subaveerapandiyan y Sakthivel (2022) sitúan otro problema fuera del texto mismo, relacionado con la contratación y la sostenibilidad institucional de estos sistemas.

En educación doctoral aparece un uso algo distinto. McCulloch et al. (2022), a partir de datos de iThenticate y encuestas a 119 estudiantes y 26 supervisores, observaron que el informe podía incorporarse a la revisión del empleo de fuentes y a la discusión de decisiones de escritura. Hass (2022) lleva esta posibilidad hacia la evaluación para el aprendizaje y las prácticas discursivas de la disciplina, donde la retroalimentación deja de aparecer únicamente al final del trabajo.

El corpus recoge también una trayectoria menos formativa. Goddiksen et al. (2024) encontraron preocupación y comportamientos contraproducentes entre estudiantes europeos cuando reducir el índice comenzaba a ocupar más atención que revisar la escritura o la relación con las fuentes. Modificar formulaciones para responder al software podía convertirse entonces en parte del problema. Wittenberg (2024) lleva esa preocupación a un plano más amplio al cuestionar una industria del control textual que puede separar la tecnología de la producción compartida del conocimiento.

Articulación de respuestas formativas, institucionales y tecnológicas

La dimensión mixta reunió 22 estudios en los que formación, política y tecnología aparecieron relacionadas de distintas maneras. Diez formaron parte del núcleo de síntesis y 12 se mantuvieron como complementarios. En los trabajos más recientes empezó a tener mayor presencia la inteligencia artificial generativa, especialmente durante 2025 y 2026, aunque no siempre como una intervención educativa propiamente dicha.

En algunas experiencias, los sistemas de similitud entraron durante la elaboración del texto y no únicamente al final. Romero Sánchez et al. (2025) trabajaron con 89 estudiantes de la Universidad de Guadalajara y analizaron tres entregas sucesivas revisadas mediante Turnitin junto con prácticas constructivistas. El índice se utilizó para observar avances y orientar correcciones mientras el escrito todavía estaba en desarrollo. Mislay y Anania (2023) hallaron una menor tendencia al plagio en tesis y disertaciones, pero también observaron problemas con la revisión por capítulo y con los umbrales definidos por cada institución. La herramienta, en estos casos, no ocupó exactamente el mismo lugar dentro del proceso.

Con la IAG el panorama se vuelve menos sencillo. Baron (2024) cuestionó la confianza que se tiene en puntuaciones de similitud o detectores de IA llevando la discusión hacia políticas, resultados de aprendizaje y evaluación. McInnis-Domínguez (2023) observó en ChatGPT posibilidades de apoyo para la creatividad y la investigación, junto con problemas de información errónea, aceptación acrítica y conflictos de integridad. Los resultados de Henchiri y Al Aamri (2025) añaden algo más: después de una intervención con herramientas basadas en GPT informaron una reducción del 70 % en puntuaciones de detección de plagio, mejoras del 80 % de los participantes en la exactitud de citación y avances declarados en competencias investigativas. Sin embargo, el estudio se desarrolló con estudiantes que presentaban dificultades en inglés técnico, de manera que esos resultados deben tener un análisis específico.

Los trabajos incluidos no siguen una misma forma de relacionar regulación, enseñanza y tecnología. En algunos, la política define usos y responsabilidades; en otros, esas cuestiones aparecen mientras se trabaja la atribución, la autoría o la revisión de contenidos generados. Las herramientas tampoco ocupan siempre el mismo lugar. Pueden acompañar una revisión o una supervisión y, en otros contextos, permanecer mucho más cerca del control numérico.

DISCUSIÓN

La prevención del plagio empieza a tomar otra forma cuando se observa lo que ocurre antes de que el texto llegue a una instancia de control. Buena parte de los estudios formativos se detiene justamente ahí, mientras el estudiante trabaja con fuentes, intenta reformularlas y decide cómo hacer visible una idea que no le pertenece. Algunas de esas decisiones pueden terminar valorándose como plagio, aunque el texto final no siempre permite reconstruir cómo se llegó a ellas. La sanción sigue siendo necesaria ante determinadas conductas; el problema es que interviene cuando una parte importante del proceso de escritura ya quedó atrás.

Festas et al. (2022) permiten ver esa dificultad en prácticas bastante concretas, entre ellas la paráfrasis, el resumen y el *patchwriting*. Lo encontrado no conduce a pensar que toda apropiación textual tenga el mismo origen, pero tampoco permite explicar cualquier dificultad como parte normal del aprendizaje. Puede haber desconocimiento, un manejo todavía débil de las fuentes o una apropiación deliberada, y no siempre resulta sencillo distinguir esas posibilidades una vez terminado el escrito. Mirar solamente el resultado deja entonces una parte del problema fuera de la valoración.

La alfabetización académica adquiere sentido precisamente en ese tramo, más cerca de las prácticas con fuentes que de una explicación aislada sobre qué constituye plagio. Citar, resumir y parafrasear forman parte de aprender cómo se escribe dentro de una disciplina, y esa apropiación no necesariamente está resuelta cuando el estudiante ingresa a la universidad. Hass (2022) lleva esta discusión hacia la enseñanza al proponer que la retroalimentación de los sistemas de similitud se incorpore a la evaluación para el aprendizaje y a la socialización disciplinar. El informe puede servir entonces para volver sobre una atribución, revisar una paráfrasis o discutir por qué una formulación necesita ser modificada, sin que su utilidad quede reducida al porcentaje que produce.

Los estudios de intervención aportan evidencia favorable, aunque bastante menos uniforme de lo que podría sugerir una lectura conjunta de sus resultados. Miranda-Rodríguez et al. (2024) encontraron una frecuencia menor de plagio en cinco de los seis estudios incluidos en su revisión, pero las intervenciones diferían en contenidos, duración y formas de evaluación. Çakmak y Baysen (2022) y Mahmud y Mohd Tahir (2024) informaron cambios favorables en conocimientos y habilidades de referencia, sin que esos avances aparecieran con la misma intensidad en todas las tareas. Esto deja una dificultad abierta: conocer una regla puede ser necesario, pero no asegura que el estudiante logre trasladarla a una situación nueva, a otra disciplina o a un contexto de escritura con mayores exigencias.

Esa transferencia se vuelve menos sencilla cuando cambian las experiencias educativas y lingüísticas. McCulloch e Indrarathne (2023) y Hu y Yu (2023) muestran que estudiantes y docentes no siempre entienden del mismo modo el plagio ni las normas utilizadas para regularlo. Las trayectorias previas de escritura, las expectativas institucionales y la participación dentro de una comunidad académica también intervienen. Por eso, atribuir estas dificultades de manera casi automática a la condición de estudiante

internacional deja poco espacio para mirar qué se enseña sobre el trabajo con fuentes y cómo se hace visible dentro de cada contexto.

En el doctorado aparece otra situación. La escritura se desarrolla durante más tiempo y forma parte de una relación de supervisión en la que algunas decisiones pueden discutirse antes de que el trabajo esté terminado. Patak et al. (2022) exploraron un modelo apoyado en Mendeley que relacionaba gestión y validación de referencias con la correspondencia entre argumentos y citas. Con iThenticate, McCulloch et al. (2022) encontraron que el informe podía incorporarse a la conversación entre doctorando y supervisor para volver sobre decisiones de escritura. En ambos casos hay tecnología, pero su aporte depende todavía de alguien que pueda preguntar por una coincidencia, revisar una atribución o decidir qué necesita trabajarse otra vez.

Las instituciones intervienen en ese proceso, aunque no siempre de una manera que resulte visible para quien escribe. Stoesz y Eaton (2022) y Mosteiro García et al. (2025) encontraron normas, procedimientos y materiales destinados a ordenar la respuesta frente a la deshonestidad académica, con una presencia importante del control y la sanción. La política cumple una función necesaria. Lo menos claro es cómo pasa de ese documento a la enseñanza cotidiana y si estudiantes, docentes y responsables académicos terminan interpretándola de forma semejante. Entre disponer de una norma y convertirla en una práctica compartida queda todavía cierta distancia.

Algo parecido ocurre con el índice de similitud. Milovanovic et al. (2025) recuerdan que una coincidencia no tiene un significado único: puede corresponder a una referencia, a lenguaje convencional, a una cita correctamente atribuida o a una apropiación problemática. El porcentaje localiza algo que merece ser revisado, pero no explica qué ocurrió. Cuando se utiliza como respuesta en lugar de como insumo de información, parte de la decisión académica se desplaza hacia un número que necesita, de todos modos, ser interpretado.

Y esa lectura del informe también modifica la forma en que algunos estudiantes se relacionan con su escritura. Goddiksen et al. (2024) encontraron preocupación y respuestas defensivas, entre ellas cambios dirigidos a disminuir el índice sin mejorar necesariamente el trabajo con las fuentes. Romero Sánchez et al. (2025) describen una experiencia distinta: el informe acompañó entregas sucesivas y permitió orientar las correcciones mientras el texto estaba en elaboración. No son experiencias exactamente opuestas, pero permiten ver que la función de una misma herramienta cambia según cuándo aparece y qué se espera hacer con ella.

La IAG hace difícil leer el proceso únicamente desde el producto terminado. Un texto puede mostrar pocas coincidencias y haber sido ampliamente reformulado mediante una herramienta; los detectores de IA tampoco reconstruyen las decisiones que llevaron hasta esa versión. Baron (2024) sitúa el problema dentro de la evaluación y desplaza la pregunta hacia aquello que el estudiante puede explicar: qué fuentes utilizó, qué decisiones tomó y de qué manera intervino la tecnología. La cuestión de la autoría empieza a jugarse también ahí, no solamente en la superficie del texto.

Henchiri y Al Aamri (2025) trabajaron con estudiantes que presentaban dificultades en inglés técnico. Después de una intervención con herramientas basadas en GPT informaron mejoras en citación y menores puntuaciones de plagio. El contexto importa para leer esos resultados: una disminución de las coincidencias puede acompañar un mejor trabajo con las fuentes, pero el porcentaje no permite reconstruir qué cambió durante la escritura ni cuánto intervino una reformulación automatizada.

En el corpus, formación, regulación institucional y tecnología no llegan a relacionarse siempre del mismo modo. Hay experiencias en las que coinciden durante la escritura y la revisión; en otras permanecen bastante separadas, y la tecnología aparece sobre todo al

final, vinculada con el control. Algo semejante ocurre con las políticas: pueden acompañar la enseñanza o limitarse a definir una falta y su respuesta. Quizá por eso la prevención resulte difícil de reducir a un solo modelo. La pregunta que permanece es más concreta: qué evidencia permite valorar una situación determinada y hasta dónde puede llegar cada una de esas respuestas sin sustituir el juicio académico.

El corpus que sirve de base a esta revisión es deliberadamente acotado, y esta decisión condiciona la lectura de sus resultados. Se incluyeron Scopus, Web of Science y SciELO como fuentes de búsqueda, sin pretender cubrir toda la producción disponible. Es posible que hayan quedado fuera estudios en otras bases, repositorios o fuentes especializadas, así como trabajos publicados en idiomas no incluidos.

La recuperación también estuvo condicionada por el acceso abierto, que pudo excluir investigaciones disponibles únicamente por suscripción; además, no se pudieron recuperar siete textos localizados. La finalización de la búsqueda, el 15 de julio de 2026, introduce otra cautela, ya que la producción de 2026 corresponde todavía a un periodo anual incompleto.

A todo esto, hay que sumar un corpus metodológicamente heterogéneo, con diseños, poblaciones, intervenciones y formas de evaluar que no permiten una medida común de la efectividad de las intervenciones. Por ello no se realizó metaanálisis ni una evaluación formal del riesgo de sesgo. La clasificación por eje principal y función en la síntesis también involucró decisiones interpretativas de los dos revisores. Los resultados deben leerse dentro de estas condiciones; el corpus permite reconocer tendencias, pero no establecer cuánto podrían extenderse a otros contextos de educación superior.

CONCLUSIONES

La revisión no ofrece una respuesta única sobre cómo prevenir el plagio, pero sí permite situar una parte importante del problema antes de que el texto llegue a la detección. Mientras trabaja con fuentes, el estudiante decide qué conservar, cómo reformular y de qué manera reconocer una idea ajena. La formación podría acompañar esas decisiones y resulta especialmente pertinente cuando forma parte de la escritura misma. No todas las situaciones, sin embargo, pueden leerse así; también hay apropiaciones deliberadas que requieren una respuesta institucional diferente.

Esa dificultad se aprecia bien en los sistemas de coincidencia. Un informe puede ser útil para volver sobre un borrador, una paráfrasis o una atribución, pero pierde utilidad cuando comienza a sustituir la lectura académica. Una coincidencia baja dice poco sobre el trabajo intelectual realizado por el estudiante y tampoco permite reconstruir cómo llegó al texto entregado. Con la IAG, esa distancia se vuelve más visible.

Mirar algo del proceso ofrece más elementos, aunque no lo vuelve completamente transparente. Las fuentes consultadas, las transformaciones realizadas y las decisiones que el estudiante puede explicar permiten valorar aspectos que el producto final deja fuera. La tecnología provee información dentro de esa lectura, pero no resuelve por sí misma preguntas de autoría, comprensión o responsabilidad.

En el corpus, alfabetización académica, regulación institucional y uso de tecnologías aparecen relacionadas, aunque no de la misma manera ni con el mismo peso. A veces convergen durante la enseñanza y la revisión, mientras que en otros contextos permanecen separadas y la respuesta vuelve a concentrarse en el control. La dificultad quizá esté menos en elegir entre formación o sanción que en reconocer qué situación se está valorando y con qué evidencia. Esa distinción queda abierta, y parece más útil conservarla que reducir la prevención a una respuesta única.

REFERENCIAS

Adeeb, H., Jamil, B., & Ullah, I. (2025). Assessing attitudes towards plagiarism among health professionals: The impact of scientific writing training. *Health Professions Education, 11*(3), 390–398. https://doi.org/10.55890/2452-3011.1347

Ade-Ibijola, A., Young, K., Sivparsad, N., Seforo, M., Ally, S., Olowolafe, A., & Frahm-Arp, M. (2022). Teaching students about plagiarism using a serious game (Plagi-Warfare): Design and evaluation study. *JMIR Serious Games, 10*(1), e33459. https://doi.org/10.2196/33459

Alsharefeen, R., & Al Sayari, N. (2025). Examining academic integrity policy and practice in the era of AI: A case study of faculty perspectives. *Frontiers in Education, 10*, Article 1621743. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1621743

Arabyat, R. M., Qawasmeh, B. R., Al-Azzam, S. I., Nusair, M. B., & Alzoubi, K. H. (2022). Faculty members' perceptions and attitudes towards anti-plagiarism detection tools: Applying the theory of planned behavior. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics, 17*(3), 275–283. https://doi.org/10.1177/15562646221078655

Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review, 4*, Article 5. https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8

Baron, P. (2024). Are AI detection and plagiarism similarity scores worthwhile in the age of ChatGPT and other generative AI? *SOTL in the South, 8*(2), 151–179. https://doi.org/10.36615/sotls.v8i2.411

Bielska, B., & Rutkowski, M. (2022). "There must be someone's name under every bit of text, even if it is unimportant or incorrect": Plagiarism as a learning strategy. *Journal of Academic Ethics, 20*(4), 479–498. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09419-z

Çakmak, N., & Baysen, E. (2022). Improving plagiarism knowledge and its applications of information and records management students. *Turkish Librarianship, 36*(2), 248–283. https://doi.org/10.24146/tk.1083441

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. *Heliyon, 8*(3), e09170. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09170

Comas-Forgas, R., Lancaster, T., Cota Marín, E., & Sureda-Negre, J. (2023). Automatic paraphrasing tools: An unexpected consequence of addressing student plagiarism and the impact of COVID in distance education settings. *Práxis Educativa, 18*, e21679. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.21679.020

Farahat, A. (2022). Elements of academic integrity in a cross-cultural Middle Eastern educational system: Saudi Arabia, Egypt, and Jordan case study. *International Journal for Educational Integrity, 18*(1), Article 9. https://doi.org/10.1007/s40979-021-00095-5

Festas, I., Seixas, A., & Matos, A. (2022). Plagiarism as an academic literacy issue: The comprehension, writing and consulting strategies of Portuguese university students. *International Journal for Educational Integrity, 18*(1), Article 25. https://doi.org/10.1007/s40979-022-00119-8

Goddiksen, M. P., Johansen, M. W., Armond, A. C. V., Centa, M., Clavien, C., Gefenas, E., Kovács, N., Merit, M. T., Olsson, I. A. S., Poškutė, M., Santos, J. B., Santos, R., Strahovnik, V., Varga, O., Wall, P. J., Sandøe, P., & Lund, T. B. (2024). The dark side of text-matching software: Worries and counterproductive behaviour among European upper secondary school and bachelor students. *International Journal for Educational Integrity, 20*(1), Article 15. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00162-7

Hass, A. (2022). Using plagiarism feedback as assessment for learning to socialise students into disciplinary writing: A theoretical perspective. *South African Journal of Higher Education, 36*(2), 133–150. https://doi.org/10.20853/36-2-4648

Henchiri, M., & Al Aamri, A. (2025). Investigation of GPT-based tools in preventing plagiarism and enhancing research skills for university students with technical English language challenges: An experimental approach to promoting ethical awareness. *International Journal of Information and Education Technology, 15*(10), 2115–2127. https://doi.org/10.18178/ijiet.2025.15.10.2410

Hu, J., & Yu, W. (2023). What are ESL students' academic integrity challenges and how can universities help? *International Journal of TESOL Studies, 5*(3), 107–125. https://doi.org/10.58304/ijts.20230309

Johnson, I., & Barclay, L. (2024). Plagiaruedo*: Teaching of academic integrity through a 'whodunnit' game (*any likeness to other games is intentional!). *Journal of Learning Development in Higher Education*, (32). https://doi.org/10.47408/jldhe.vi32.1415

Khaire, R., Dixit, N., Ghuge, A., Bhutada, D., Kasisomayajula, S. R., & Dhaigude, R. (2025). Implementation blues for the special Indian legislation to curb plagiarism in research in higher educational institutions. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication, 5*(2), Article e202. https://doi.org/10.47909/ijsmc.202

Khositashvili, G. (2024). Delving deeper: Understanding the complexities of plagiarism prevention in Georgian higher education. *Journal of Educational and Social Research, 14*(5), 1–12. https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0117

Kurniawan, B., Lazim, M. J. B. H. M., Wahyuningtyas, N., & Purnomo, A. (2023). Team Re-CIP: A learning model to overcome academic plagiarism among university students. *Asian Journal of University Education, 19*(1), 1–11. https://doi.org/10.24191/ajue.v19i1.21227

Kuzmenko, A., Biriukova, D., Tiahlo, N., & Tiahlo, L. (2024). Means of forming a culture of academic integrity of postgraduate students: Experience of Ukraine and the European Union. *Journal of Curriculum and Teaching, 13*(3), 136–146. https://doi.org/10.5430/jct.v13n3p136

Li, Y., Chen, Q., Ge, M., Wang, S., & Flowerdew, J. (2023). Education on plagiarism: Textbooks on Chinese-L1 academic writing published in China. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 23*, 1–27. https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.490

Loor Lara, D. L., Salas Espinales, M. G., Saltos Catagua, L. M., Villamil, K. V. S., & Linzán, M. M. A. (2026). Bibliographic management and sustainable research training in higher education: Evidence from library science students. *Sustainable Social Development, 4*(4), Article 8759. https://doi.org/10.23812/ssd8759

Loveridge, C., Richmond, L., Henry-Venson, R., & Miller, L. (2026). Educating for academic integrity: Effectiveness of a digital resource on plagiarism awareness among postgraduate bioscience students. *International Journal for Educational Integrity, 22*(1), Article 14. https://doi.org/10.1007/s40979-026-00224-y

Mahmud, N., & Mohd Tahir, M. H. (2024). Mitigating plagiarism in ESL academic writing: Evaluating the efficacy of educational intervention. *Journal of Language and Education, 10*(3), 53–68. https://doi.org/10.17323/jle.2024.21568

Mattar, M. Y. (2022). Combating academic corruption and enhancing academic integrity through international accreditation standards: The model of Qatar University. *Journal of Academic Ethics, 20*(2), 119–146. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09392-7

McCulloch, A., Behrend, M. B., & Braithwaite, F. A. (2022). The multiple uses of iThenticate in doctoral education: Policing malpractice or improving research writing?

Australasian Journal of Educational Technology, 38(1), 20–32. https://doi.org/10.14742/ajet.7100

McCulloch, S., & Indrarathne, B. (2023). Plagiarism in EMI higher education: Conceptual understanding of staff and students in four South Asian countries. *Higher Education Research & Development, 42*(3), 694–713. https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2102589

McInnis-Domínguez, M. (2023). An AI solution: Using ChatGPT to counter plagiarism and boost enrollments in Hispanic literature courses. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies, 7*(2), 127–182. https://doi.org/10.23870/marlas.444

Milovanovic, P., Pekmezovic, T., & Djuric, M. (2025). Exploring the need to use "plagiarism" detection software rationally. *Publications, 13*(1), Article 1. https://doi.org/10.3390/publications13010001

Miranda-Rodríguez, R. A., Sánchez-Nieto, J. M., & Ruiz-Rodríguez, A. K. (2024). Effectiveness of intervention programs in reducing plagiarism by university students: A systematic review. *Frontiers in Education, 9*, Article 1357853. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1357853

Mislay, M. A., & Anania, A. M. (2023). The influence of plagiarism policy implementation on the quality of academic writing among postgraduate students at the University of Dar es Salaam. *International Journal of African Higher Education, 10*(3), 121–151. https://doi.org/10.6017/ijahe.v10i3.17965

Mosteiro García, M. J., Porto Castro, A. M., Lareo Pena, L., & Lorenzo Rey, Á. (2023). Utilidad de la formación en citación para evitar prácticas deshonestas en trabajos académicos universitarios. *Educar, 59*(1), 251–265. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1535

Mosteiro García, M. J., Espiñeira Bellón, E. M., Muñoz Cantero, J. M., & Porto Castro, A. M. (2025). Institutional policies to avoid dishonest practices in Spanish universities. *Educación XX1, 28*(1), 39–57. https://doi.org/10.5944/educxx1.39849

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Patak, A. A., Tahir, M., & Jahrir, A. S. (2022). Exploring Mendeley-based thesis supervision model to avoid plagiarism. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 11*(4), 2182–2191. https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.23295

Pham, T. V., Le, H. T. T., Nghiem, T. T., Do, H. T. T., Nguyen, C. D., & Nguyen, H. H. (2023). Using text-matching software in educational science research: Research results from 18 universities in Vietnam. *European Science Editing, 49*, e107484. https://doi.org/10.3897/ese.2023.e107484

Pradhan, T. K., & Kumar, A. (2023). Plagiarism in the research reports of Indian doctoral students: Causes and a remedial action plan. *Center for Educational Policy Studies Journal, 13*(3), 185–212. https://doi.org/10.26529/cepsj.1494

Prashar, A., Gupta, P., & Dwivedi, Y. K. (2024). 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

Romero Sánchez, A. L., Vega Rentería, A., & De la Cueva de la Torre, A. K. (2025). Prácticas constructivistas y uso de herramientas tecnológicas para la prevención del

plagio académico en estudiantes de la Universidad de Guadalajara. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, *1*(36), 223–234. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-464

Rustan, E. (2024). University students' plagiarism behaviours in writing instruction: A systematic review. *Journal of Language Teaching and Research, 15*(4), 1083–1094. https://doi.org/10.17507/jltr.1504.06

Salvador, J. C. (2022). Hacker education and media and information literacy: New alliances between university students and plagiarism on the Internet. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 29–44. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2641

Setin, S., Setiawan, S., & Debbianita, D. (2022). Ethical environments in university and plagiarism: Evidence from Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 11*(3), 1285–1293. https://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.23278

Stoesz, B. M., & Eaton, S. E. (2022). Academic integrity policies of publicly funded universities in Western Canada. *Educational Policy, 36*(6), 1529–1548. https://doi.org/10.1177/0895904820983032

Subaveerapandiyan, A., & Sakthivel, N. (2022). A study of obstacles in plagiarism software subscribing by colleges in Tamil Nadu. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology, 42*(5), 318–324. https://doi.org/10.14429/djlit.42.5.18273

Sukhera, J. (2022). Narrative reviews: Flexible, rigorous, and practical. *Journal of Graduate Medical Education, 14*(4), 414–417. https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00480.1

Tacuri, J. C. T., Castillo, O. S. C., Soledispa, C. J. L., & Alvarado, V. D. L. (2024). Analysis of the implementation of artificial intelligence in the detection and prevention of academic plagiarism in a university environment. *Revista de Gestão Social e Ambiental, 18*(8), e06372. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-072

Torres, A. G., Romero, V. R., & Hernández, M. L. P. (2024). Fortaleciendo la integridad académica en la cadena de suministro: Evaluación de un programa antiplagio en la formación universitaria. *Revista Eduweb, 18*(2), 26–49. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.02.2

Vučković, D., Peković, S., Đoković, R., Blečić, M., & Janinović, J. (2023). Opinions of Montenegrin university students and teachers about plagiarism and its prevention. *Center for Educational Policy Studies Journal, 13*(3), 155–183. https://doi.org/10.26529/cepsj.1570

Wittenberg, H. (2024). Turn-It-Off: Reflections on technology, the knowledge commons and the academic plagiarism industry. *Scrutiny2, 28*(1), 52–67. https://doi.org/10.1080/18125441.2024.2320892

Wulandari, I. G. A. A., Lasmawan, I. W., Suarni, N. K., & Margunayasa, I. G. (2024). Overcoming plagiarism through habituation on appreciating each human work: Balinese culture implementation of Tri Hita Karana on learning in higher education. *Nurture, 18*(1), 130–138. https://doi.org/10.55951/nurture.v18i1.549