

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

Miradas hacia la
INTEGRIDAD
académica



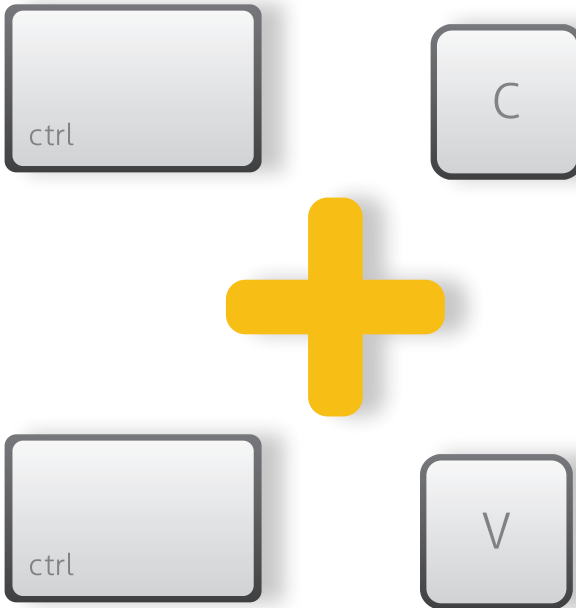
**Reflexiones y propuestas de intervención,
más allá del plagio en la universidad**

MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO (COORDINADOR) · GENARO AGUIRRE AGUILAR
ADRIANA BOLÍVAR · MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA · JESÚS CORTÉS VERA
IVÁN GALICIA ISASMENDI · LUCÍA NATALE · SAKNICTE PISTÉ BELTRÁN
LOURDES QUIROA HERRERA · HUGO RODRÍGUEZ PÉREZ · SANDRA TIMAL LÓPEZ
IVÁN VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

Miradas hacia la

INTEGRIDAD

académica



Reflexiones y propuestas de intervención,
más allá del plagio en la universidad

Miradas hacia la integridad académica. Reflexiones y propuestas de intervención, más allá del plagio en la universidad / Martín Sánchez Camargo, coordinador.
San Andrés Cholula: Fundación Universidad de las Américas; Puebla, 2023.
316 p.

ISBN: 978-607-8674-86-2

1. Escritura académica. 2. Escritura académica—manuales, etc. 3. Citas bibliográficas. - 4. Plagio. I. Sánchez Camargo, Martín.

PN171.F56 M57 2023

Miradas hacia la integridad académica. Reflexiones y propuestas de intervención, más allá del plagio en la universidad.
Martín Sánchez Camargo (coordinador)

Primera edición: marzo de 2024

D. R. © 2024 Universidad de las Américas Puebla
Ex hacienda Santa Catarina Mártir, 72810
San Andrés Cholula, Puebla, México
Tel. +52 222 229 21 09
www.udlap.mx
editorial.udlap@udlap.mx
ISBN: 978-607-8674-86-2

Los artículos que integran este volumen fueron revisados por pares y seleccionados para su publicación.

Queda prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio, del contenido de la presente obra, sin contar con autorización por escrito de los titulares de los derechos de autor. Los contenidos de este libro, así como su estilo y las opiniones expresadas en él, son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la opinión de la UDLAP.

Versión en PDF para consulta.

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

Miradas hacia la
INTEGRIDAD
académica



Reflexiones y propuestas de intervención,
más allá del plagio en la universidad

MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO (COORDINADOR) · GENARO AGUIRRE AGUILAR
ADRIANA BOLÍVAR · MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA · JESÚS CORTÉS VERA
IVÁN GALICIA ISASMENDI · LUCÍA NATALE · SAKNICTÉ PISTÉ BELTRÁN
LOURDES QUIROA HERRERA · HUGO RODRÍGUEZ PÉREZ · SANDRA TIMAL LÓPEZ
IVÁN VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

UDLAP®

Directorio UDLAP

Luis Ernesto Derbez Bautista
Rector

Cecilia Anaya Berríos
Vicerrectora académica

Martín Alejandro Serrano Meneses
Decano de Investigación y Posgrado

Israel Cedillo Lazcano
Director de Investigación y Posgrado

Perla del Rocío Fernández López
**Decana de la Escuela de Artes y
Humanidades**

Lorena Martínez Gómez
Directora general de la Oficina de Rectoría



Índice

8 /

Presentación

20 /

1. Integridad universitaria: límites, ejercicios y resoluciones del plagio académico

22 /

I La necesaria gestión de los trabajos académicos de los estudiantes universitarios para fortalecer la integridad académica. Un análisis exploratorio desde una visión sistémica

- **Jesús Cortés-Vera**

- **Saknicté Pisté Beltrán**

50 /

II La importancia de diseñar pautas para fomentar la integridad académica

- **Hugo Rodríguez Pérez**

- **Iván Galicia Isasmendi**

76 /

2. Estructuras textuales y discursivas para fomentar valores académicos

78 /

III Más allá del plagio: enseñar el uso de las fuentes en la producción académica

- **Lucía Natale**

- 104 /** **IV** Argumentación académica y prevención del plagio textual. El caso del ensayo escolar
- **Martín Sánchez Camargo**
- 130 /** **V** Intertextualidad y plagio en la escritura de tesis en el posgrado
- **María Cristina Castro Azuara**
- 158 /** **VI** Patrones textuales, coherencia y voz propia
- **Adriana Bolívar**
- 186 /** **3. Hacia un diálogo transversal: parámetros de integridad y competencia leal**
- 188 /** **VII** Creative Commons y los recursos *open access* para responder a las caras del plagio académico
- **Genaro Aguirre Aguilar**
- 214 /** **VIII** De la *imitatio auctoris* al plagio creativo. Una genealogía del concepto «plagio» en la literatura
- **Iván Vázquez Rodríguez**
- 246 /** **IX** Wikipedia en la academia, herramienta docente para evitar el plagio
- **Lourdes Quiroa Herrera**
- 272 /** **X** El error de plagiar
- **Sandra Timal López**



Presentación



MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO
IVÁN VÁZQUEZ RODRÍGUEZ



Ante el fenómeno del plagio que carcome y debilita la producción intelectual, nos espera un largo camino por recorrer para lograr su inhibición, pues los avances tecnológicos, además de proporcionarnos útiles herramientas, ofrecen a los usuarios cada vez más nuevas vías que les facilitan la comisión de fraudes académicos, a veces difíciles de detectar, y representan obstáculos para avizorar la integridad académica en las instituciones educativas. En los últimos años, se ha logrado acumular algunos esfuerzos que refrenan su influjo dentro de las academias, pero el plagio se reinventa y madura, adquiere otras formas que fisuran campos disciplinares a través de distintos procedimientos cada día más sofisticados. Es así como foros, seminarios y congresos han posado su atención en debatir y contrarrestar las prácticas deshonestas, construyendo marcos legales, estipulando reglamentos y endureciendo sus propias políticas educativas. No obstante, la propensión de este fenómeno ominoso también puede combatirse desde la trinchera formativa, es decir, fomentando la integridad y profesando los valores de las buenas prácticas académicas como elementos axiales de los actores que intervienen dentro de la universidad.

De esta forma, los capítulos presentados a continuación se posicionan desde múltiples flancos científicos para proponer rutas de solvencia ante casos de plagio. Desde luego, los autores en esta recopilación no sólo problematizan la materialidad de dicho fenómeno, sino que sus miradas críticas rebasan el análisis, atisbando rutas ori-

ginales que determinan una urgente transformación del comercio intelectual. Con ello, se pasa revista a temas afines: desde el uso de las herramientas digitales, hasta los patrones simbólicos que rigen una práctica docente dentro del aula en pleno siglo XXI. Sin la intención de caer en un formulario simple de estrategias para dirimir el plagio, este libro procura establecer un diálogo intelectual más amplio a través de distintas disciplinas que hoy día son amenazadas por fenómenos similares. Podemos entonces justificar que lo que se pretende en esta reunión de capítulos es entablar una comunicación directa y transversal con un público mayúsculo, cuyos intereses académicos son minados cada vez más por la dinámica de la deshonestidad y falta de integridad.

Así, en el artículo «La necesaria gestión de los trabajos académicos de los estudiantes universitarios para fortalecer la integridad académica. Un análisis exploratorio desde una visión sistémica», Jesús Cortés Vera y Saknicté Pisté Beltrán consideran establecer un paradigma sistémico que vele por los principios éticos universitarios, a través del buen uso de la información que se produce dentro de una institución educativa. Su iniciativa pone a debate la práctica del reciclaje de textos, ya que para cierto sector académico es necesario el apoyo de ideas escritas o la influencia epistemológica, con tal de ampliar los horizontes científicos de cualquier disciplina; no obstante, para otro público, que protege los intereses académicos acérrimamente, es más que evidente que la originalidad y el avance intelectual debe romper con el calco, el préstamo, la reelaboración, la repetición o el autoplagio a cualquier costo. ¿A quién le asiste la razón? Al parecer, los autores se complacen en demostrar que, gracias a la creación, organización y disposición de un repositorio de textos titulado tentativamente «Trabajo de fin de curso» (TFC), tanto el área de biblioteca como de docentes y alumnos pueden gestionar el correcto uso de información que se produce en esa red de trabajos, siempre que se coloque por delante el sello quemante de la integridad al emplear el TFC. De esta forma, se puede garantizar un diseño operable y funcional del manejo de información y recursos investigativos, que de suyo desestima el uso subrepticio y deliberado del plagio.

Bajo la misma línea crítica, Iván Galicia Isasmendi y Hugo Rodríguez Pérez presentan un instrumento capaz no sólo de prevenir el plagio, sino de examinar la formación ética de los estudiantes y docentes: *Decálogo para fomentar la integridad académica*. Cabe mencionar que la construcción de esta política no sólo surge de la iniciativa propia de ambos autores, sino que cunde del esfuerzo del grupo de trabajo «Hacia una UDLAP libre de plagio», proyecto que se echó a andar desde 2018 y que procura detener la incidencia de las prácticas deshonestas en las universidades a través de la impartición de conferencias y talleres de especialistas nacionales e internacionales. En «La importancia de diseñar pautas para fomentar la integridad académica» podemos ser testigos de cómo se van deshilvanando diferentes casos de estudio en donde entra en juego la lealtad, la honorabilidad y la ética como requisitos indispensables para resolver situaciones específicas de plagio. De este modo, dicho decálogo está destinado a profesores e investigadores, y, con ello, se intenta entablar un diálogo profundo sobre cuestiones estrictamente académicas e investigativas, en las cuales el plagio ha mancillado constantemente la producción y distribución del conocimiento. Aunado a esto, el instrumento operativo no intenta ser una resolución normativa ni tajante para regular las buenas prácticas académicas o castigar sin posibilidad de redención a aquellos que incurran en plagio; más bien, puede considerarse como un código ético, con miras a emularse, modificarse y amplificarse en otros recintos educativos, dependiendo de las necesidades de cada universidad en materia de conducta y comportamiento académico.

Retomando aspectos más específicos de literacidad crítica, Lucía Natale, en «Más allá del plagio: enseñar el uso de las fuentes en la producción académica», demuestra que, si el plagio textual es el uso incorrecto, indigno o fraudulento de contenido de escritura de otro autor, entonces los docentes deben concentrar sus esfuerzos en ponderar la autoría original. Puntualmente, la autora se centra en aquellos momentos en que se pone en juego una *intertextualidad discursiva*, ya que en estas secciones del texto los párvulos investigadores ostentan la posibilidad de dialogar sana y lealmente con el abanico de sus fuentes recabadas, y, con esto, entienden la funcionalidad

del uso correcto de la cita y la paráfrasis para evitar el plagio. Lucía Natale observa con atinado juicio que, a medida que los estudiantes entienden el valor de posicionarse frente a sus lecturas y acoplar correctamente las voces de sus fuentes o especialistas en su producción textual, entonces no sólo se reducirá la incurrencia al *patchwriting* o al plagio, sino que emergerá definitivamente la identidad de un verdadero autor, aquél que no erige una voz a modo de soliloquio o monólogo, pues entiende que la escritura es un ejercicio reflexivo, siempre en ascenso, que sólo puede ser productivo con base en el diálogo continuo con otros miembros de una comunidad, de forma ética, respetuosa y responsable.

Por su parte, Martín Sánchez Camargo, en «Argumentación académica y prevención del plagio escolar. El caso del ensayo escolar», analiza el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes por medio de recursos retóricos y discursivos indispensables para explorar, demostrar y sostener originalmente un posicionamiento propio. En este sentido, el autor advierte que el vector que ha disparado el plagio y la deshonestidad en las instituciones no apunta exactamente hacia una falta de ética académica, sino que representa una ausencia de convenciones propias de la escritura disciplinar que lacera constantemente la capacidad de transmitir y construir conocimiento en los autores nóveles. Principalmente, la mirada crítica de Sánchez Camargo se posa sobre los fenómenos relacionados con la construcción de una voz y atribución del conocimiento, puesto que de esos andamios de alfabetización académica es que se puede construir la identidad de un escritor autorizado, situado plenamente en los feudos de la producción científica. Por último, fiel a una estrategia más formativa, el autor nos entrega al final del capítulo una ruta pedagógica interesante para argumentar de forma clara, sagaz y directa, colocando como base sólida niveles de organización textual consensuados, con su respectiva situación comunicativa, que pertenecen propiamente al género del ensayo escolar. Con ello, se sostiene que, en la medida en que el alumno pueda reconocer y aprender dichas formas y habilidades discursivas, es que la incurrencia al plagio disminuirá notoriamente en la academia.

En el mismo tenor crítico, María Cristina Castro Azuara indaga las circunstancias tangibles por las cuales los trabajos de investigación en los posgrados mexicanos recurren al plagio, tanto en el ritmo de su producción como en su publicación y difusión. En «Intertextualidad y plagio en la escritura de tesis en el posgrado», la autora posa su mirada en el fracaso que experimentan los alumnos para cumplir estrictamente con los requisitos o términos de instituciones en cuestión de gestación y transmisión de escritura científica. Para ello, alude a que el contexto pandémico por el que atravesamos recientemente no sólo ha provocado un encierro forzado que aminora la calidad académica de las instituciones, sino que también ha ocasionado que, ante la falta de contacto directo entre docentes y alumnos, se carezca de un acompañamiento cercano y directo, un modelo de conducta para sortear los conflictos de publicación individual, para integrarse de lleno a una comunidad científica y, por supuesto, para prevenir la seductora influencia del plagio en la pluma de los estudiantes. Ante esta desconexión educativa, la autora dinamita y echa por tierra aquella postura arbitraria que advierte que la incidencia del plagio está relacionada estrictamente con la deshonestidad académica; al contrario, puntualiza que el primer móvil de esta conducta no se concentra en transgredir la dimensión inmaculada de los principios éticos de una institución, sino que su incitante aparición tiene que ver, en primera instancia, con procesos de aprendizaje y literacidad crítica, deficientes en algunos contextos formativos. Con tal de atisbar posibles soluciones ante este panorama, Castro Azuara apuesta por estimular asertivamente las competencias científicas que propician la difusión del producto investigativo de los estudiantes de posgrado, proponiendo como dosis contundente la impartición de seminarios, foros de discusión y cursos de escritura académica-científica, orientados en el uso de recursos informativos, el empleo de tecnologías y la producción textual con un alto grado de calidad, ya que estos elementos son una plena experiencia de aprendizaje, incluso para combatir encarnizadamente prácticas de plagio involuntario.

Cierra el apartado de «Estructuras textuales y discursivas para fomentar la integridad» el capítulo de Adriana Bolívar, especialista

en la construcción de conocimiento científico y discursos académicos. Su participación se embarca en un estudio profundo sobre la *intratextualidad*, entendida ésta como la interacción entre el autor y su lector, por medio de patrones textuales específicos situados entre señales de puntuación. Cabe precisar que, si en este capítulo se pone atención no sólo al ordenamiento de palabras y oraciones, sino al papel primario de los signos y reglas de puntuación, es porque estos elementos configuran todo un sistema semiótico no verbal que, fundido a los patrones textuales, alinean un propósito interactivo y comunicativo estructurado. Por tanto, en «Patrones textuales, coherencia y voz propia», Bolívar asume con ahínco una revisión léxica y gramatical, tanto de escritura de profesionales con cierto grado de experticia, como en alumnos que recién se adentran a la investigación, ya que en ambos hay situaciones específicas e intuitivas para amoldar voluntariamente una voz propia que desestima la copia o el plagio, pues éstas son formas reconocibles de destruir el sentido textual, o incluso hasta un cierto estilo de escritura. Para la autora, si un texto es un evento comunicativo, entonces deben existir estructuras gramaticales reconocibles por los integrantes de dicha comunicación, que conforman un espacio de interacción, una relación de significado y, por ende, un cambio de voz en el texto. Es así como, por medio de ejemplos explícitos, Bolívar identifica secuencias lingüísticas de interacción entre un autor con sus lectores y con las voces ajenas que se amoldan al contenido textual, propiciando turnos de habla específicos encargados de organizar la información y entrelazar el discurso coherentemente. En efecto, en la escritura académica siempre está presente una toma de decisiones por parte del autor, que pone por delante su experiencia de mundo, pero estas mismas decisiones nacen de la urgencia por interactuar con un lector en ausencia durante el propio acto de escritura; para ello, el fenómeno de la intratextualidad y la enseñanza de patrones textuales puede ser una resolución del plagio académico, puesto que, conforme se entable una conversación exitosa y coherente entre autor, fuentes y lector, es que éste quedará desterrado de toda producción textual.

Con el fin de hallar resoluciones del plagio de forma holística, propiciamos una apertura diletante hacia especialistas provenientes

tes de otros estudios interculturales. El primero de ellos es Genaro Aguirre Aguilar, quien en «Creative Commons y los recursos *open access* para responder a las caras del plagio académico» nos hace dimensionar el valor de acreditar información en un texto, por medio de las bondades digitales presentes en las tecnologías de la información y comunicación (TIC). No cabe duda de que hoy estamos ante una sociedad de la información masiva, cuyo fetiche es la velocidad e inmediatez en la consulta, producción, promoción y divulgación de datos; por tanto, la competencia para emplear y manejar legal y rápidamente contenido informático es una capacidad inherente de la alfabetización académica. De esta forma, Aguirre Aguilar considera que las Creative Commons resultan ser un buen antídoto para contrarrestar el plagio, puesto que establecen una cultura académica responsable que se apropia de recursos digitales de manera legítima, acorde a una serie de estatutos impuestos por una vasta comunidad intelectual. El último eslabón de esta propuesta enlaza la labor del docente con el deber primario de educar a los estudiantes en el correcto empleo de *open access*, pues gracias a este fruto de aprendizaje es que los futuros investigadores entienden que hay un terreno digno para la apropiación de contenido textual, proveniente de la lectura y escritura crítica desde internet. A fin de cuentas, habría que asimilar que nuestra historicidad nos demanda nuevas políticas de empleo y traslación de información; y eso depende de un marco de reglas que no sólo permitan su vulnerabilidad, sino que sean incorporadas intransferiblemente como valores primordiales de todo ser humano, a través del ejercicio de la integridad.

De igual modo, tratando por otros linderos de encontrar antídotos para la deshonestidad académica, Iván Vázquez Rodríguez nos abisma a un recorrido del plagio en una de las formas del arte en «De la *imitatio auctoris* al plagio creativo. Una genealogía del concepto "plagio" en la literatura», pues a través de este campo podemos entender que nuestro momento actual encubre, paradójicamente, prácticas ilegales de uso de texto, como el pastiche, el *collage*, la apropiación, la hibridez. Desde luego, la mirada del autor es una crítica a las ideas estéticas, más que una descripción superficial de la evolución del plagio en la historia literaria; y, en este sentido, centraliza el

concepto de *mimesis*, tan vital en el arte, sólo para derrumbarlo, ya que ello nos ha conducido a un sinfín de escrituras extravagantes, mas no originales, que limitan la explosividad imaginativa y la fiebre creadora de los nuevos escritores. En consecuencia, hoy se tiene en alta estima y prestigio una *poética plagiarista*, cuyos postulados ya no demandan construir una magna obra a la vieja usanza de siglos atrás, sino que se apuesta por generar a toda costa procedimientos que bombardean, vulneran o transgreden los derechos de autor tan consagrados para diferentes esferas intelectuales, con tal de publicar aceleradamente lo nuevo, posicionarse en un espacio de la cultura y cooptar campo intelectual sin miramientos. Por último, Vázquez Rodríguez da un vuelco a toda su línea crítica al final del capítulo, ya que propone que hoy estamos a la puerta de lo que la sociología ha bautizado como *interregnum*, un momento histórico donde puede existir una reconversión de valores para el mejoramiento humano, gracias a la concienciación de nuestra tradición cultural. De este modo, para el autor, no se estaría exagerando que en un futuro no muy lejano la práctica de una escritura plagiarista confronte su propio rostro envilecido, se reconcilie con su presente y entonces surja definitivamente un nuevo espacio para la integridad, la lealtad y honorabilidad, pues sólo así es que la tradición no se detiene, sino, al contrario, se engrandece y dignifica.

En tanto, en el noveno capítulo, titulado «Wikipedia en la academia, herramienta docente para evitar el plagio», Lourdes Quiroa Herrera resalta lo alarmante que resulta copiar información de las enciclopedias o diccionarios digitales, modificar algunas palabras o frases, mutar poco la estructura de las oraciones y, de esta manera, vulnerar los más potentes *softwares* encargados de detectar similitudes en la construcción de un texto. Para contrarrestar esta situación inquietante, la autora propone trabajar la integridad académica a través de la contribución de datos a la Wikipedia, ya que éste puede ser un camino para que los alumnos aporten de forma ética contenido científico y, por ende, crítico a ciertos temas. Por supuesto que esto despierta distintos debates, ya que dentro de las comunidades científicas corren demasiados prejuicios respecto a la desconfianza y desmérito de la Wikipedia como un modelo ejemplar de informa-

ción; sin embargo, Quiroa Herrera defiende con vehemencia que dicha enciclopedia puede fungir como una especie de laboratorio formativo de escritura científica para los alumnos, pues proporciona la facilidad de editar, corregir e incluir información de forma colaborativa y honesta. Se dirá que la participación pública de este sitio en internet sólo eleva la sospecha de la originalidad de los datos, no obstante, la autora muestra con suficiente solidez argumentativa que uno de los criterios de la Wikipedia es la verificabilidad, es decir, que dentro de la enciclopedia transitan normas básicas y políticas que evitan la copia, el plagio, el sesgo de información o la falsa autoría. Desde esta perspectiva, resulta evidente que el laboratorio de la Wikipedia propicia una conducta ética capaz de hacer frente a las prácticas deshonestas; pero también al editar y crear entradas en este repositorio de datos se alimenta el apetito de los investigadores por generar artículos, pues detrás de esa experiencia con el manejo de información se sazonan diversas habilidades que son propicias para encarar éticamente esta tarea académica.

Cierra este libro el capítulo «El error de plagiar», de Sandra Timal López, quien importa los preceptos del ámbito del derecho para fomentar una cultura antiplagio, a través de una revisión exhaustiva a distintas posturas que podrían asentar definitivamente la definición de *plagio académico* en un reglamento institucional. Es un hecho que para la autora no se puede sancionar una acción que se desconoce jurídicamente, por eso se adentra en la búsqueda de todas las consecuencias que conforman la comisión de plagio, a la luz de valores como la responsabilidad, el prestigio y la autenticidad, sólo para establecer que las universidades necesitan conformar reglamentos o códigos que den a entender a los sujetos cuándo se transgreden, voluntaria o involuntariamente, elementos éticos y profesionales. En esta tesitura de ideas, podría considerarse llanamente que la mirada de Timal López pretende hallar una cura del plagio gracias a la conformación de un marco jurídico universitario que sancione acciones poco honestas; sin embargo, también es muy claro para la autora que la conformación de un reglamento es piedra de toque que inaugura una transparencia insobornable que entiende de raíz todas las circunstancias que atañen dicha conducta. Esto es esencial, ya que, en

muchas ocasiones, al carecer de un fundamento legal, las instituciones educativas imponen una pena a ciegas para sancionar el plagio que podría considerarse como exagerada, extralimitada o, incluso, hasta injusta. Por último, la autora subraya la importancia de crear reglamentos, ya que perfeccionan dos elementos a los que debería prestar más atención la academia: orientar éticamente a los individuos que conforman la parte activa de una institución y prevenirlos de las implicaciones que conlleva caer en un comportamiento que atenta contra la integridad. De ahí que la falta de regulación en torno al plagio académico forme parte de la agenda de prioridades que las instituciones educativas deben subsanar con urgencia.

1



**La necesaria gestión de los trabajos
académicos de los estudiantes
universitarios para fortalecer la
integridad académica. Un análisis
exploratorio desde una visión sistémica**



JESÚS CORTÉS-VERA

SAKNICTÉ PISTÉ BELTRÁN



Introducción

Lo aquí presentado se deriva de un proyecto más amplio, encaminado a proponer elementos fundamentales para cimentar una cultura de integridad académica en las universidades. Se trata de una primera aproximación, por parte de los autores, a un tema sin duda complejo, que requiere ser analizado con una visión integral y que plantea problemáticas que necesariamente deben atenderse con la participación de los diferentes integrantes de las comunidades académicas; es decir, debe revisarse bajo un paradigma sistémico. Este tema es poco explorado en el contexto de los países de habla hispana y se relaciona con la organización y el aprovechamiento de algunos escritos académicos realizados por los estudiantes universitarios de pregrado, como medida para reducir casos de deshonestidad académica.

De esta manera, los resultados que se comparten tienen un alcance exploratorio; el propósito del estudio realizado fue vislumbrar las implicaciones de hacer una propuesta para gestionar ciertos tipos de documentos elaborados por los estudiantes durante su paso por la universidad. Esta gestión se contempla como necesaria, considerando que hay una serie de beneficios que se derivan de que los estudiantes puedan tener acceso a los escritos generados por sus compañeros y, al mismo tiempo, buscando con ello reducir los casos de autoplagio y reciclaje de textos, para favorecer una cultura de

integridad académica. La investigación es básicamente documental, tratando de privilegiar la literatura generada en países de lengua hispana. Los resultados de esta primera aproximación al tema muestran que ha sido muy poco abordado en la literatura y que se trata de un asunto complejo, que puede considerar dimensiones pedagógicas, normativas, tecnológicas y de organización documental, entre otras, en las que habría espacio para la participación de los diferentes actores de la vida académica.

¿En qué consiste el problema?

Tener acceso y revisar lo que han producido otros miembros de la comunidad académica puede considerarse una práctica deseable en la construcción de conocimientos; sin embargo, en condiciones de clandestinidad puede facilitar la comisión de prácticas de deshonestidad intelectual.

Dentro de las diversas faltas a la integridad académica, se ha incrementado recientemente la atención prestada al plagio, el cual se presenta en diversas modalidades y con distintos niveles de intencionalidad: con frecuencia se realiza tomando párrafos de documentos encontrados en bases de datos académicas o en internet, sin citarlos debidamente. A veces, también los estudiantes encuentran textos que consideran convenientes en sitios web que se especializan en poner a disposición trabajos similares a los que ellos tienen que realizar, como los protocolos de investigación, monografías, ensayos o reportes; algunos ejemplos bastante conocidos de estos sitios son Monografías.com, BuenasTareas y Rincón del Vago. En estos últimos casos es frecuente que los estudiantes caigan en la tentación de tomar un documento completo y presentarlo como suyo, cambiándole sólo el nombre del autor y, tal vez, haciéndole algunos cambios menores. Incluso, en algunos países se ha acrecentado la preocupación por los trabajos elaborados a cambio de un pago (*contract cheating*, como es nombrado en inglés), lo cual es considerado también una falta grave.

Sin embargo, un fenómeno que también se está acrecentando y que motivó esta investigación es el reciclaje de los textos de ciertos trabajos académicos al interior de las universidades, especialmente entre estudiantes de pregrado. Broskoske (2005) lo mencionaba ya como un problema que estaba asumiendo proporciones epidémicas. En ocasiones se trata de trabajos elaborados por el mismo estudiante para distintas materias, reutilizando de esta manera sus propios textos. En ocasiones son trabajos elaborados por algún compañero que ya cursó la misma materia o alguna otra en la que también tuvo que desarrollar una investigación y generar un texto.

Según un estudio realizado por Sureda *et al.* (2009) con estudiantes del Tecmilenio, en México, casi una cuarta parte de los estudiantes entrevistados (24.7 %) reconoció haber utilizado fragmentos de otros trabajos, elaborados por ellos mismos o por otros compañeros, al generar un trabajo nuevo. El mismo estudio mostró que el porcentaje mencionado se incrementa cuando los estudiantes hablan sobre lo que creen que hacen sus compañeros: el 37.3 % de los estudiantes entrevistados dijo creer que sus compañeros han utilizado en algún momento partes de trabajos de cursos anteriores, presentándolos como si fueran nuevos.

Otros datos interesantes arrojados por el mismo estudio (Sureda, 2009) muestran que un alto porcentaje de los estudiantes (71.9 %) consideraba «moralmente muy reprochable» presentar trabajos elaborados por otra persona; pero si el trabajo era propio, presentado antes en otra materia, solamente 15.6 % de los estudiantes le otorgó esa misma calificación, mientras que un 37 % lo consideró «moralmente sin importancia».

La reutilización de textos es un tema sobre el que aún se discute, sobre todo en ambientes de investigación en posgrado y de publicaciones científicas. Algunos autores consideran que presentar en un nuevo documento partes tomadas textualmente de un trabajo previamente publicado no debe considerarse plagio, puesto que ellos son también los autores del documento original. La definición comúnmente utilizada de lo que es plagio contribuye con esta visión. Por ejemplo, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Espa-

ñola (s. f.), plagiar significa, en su primera acepción: «1. tr. Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias».

Así que es necesario desarrollar y adoptar definiciones más completas de lo que es el plagio académico. En este sentido, encontramos un avance que presenta la World Association of Medical Editors (WAME), que define el plagio como: «uso de ideas o palabras publicadas e inéditas de otros (u otra propiedad intelectual) sin atribución o permiso, y presentándolas como nuevas y originales en lugar de derivadas de una fuente existente» (Padmaperuma *et al.*, 2020, p. 1).

Creemos que esta definición significa un avance porque hace referencia a que las obras que se presenten deben ser nuevas y originales, no derivadas de una fuente que ya existe. Esto es fundamental: los autores, incluyendo los estudiantes universitarios, deben entender que en la redacción de cada nuevo documento se establece un compromiso de originalidad, pues se tienen nuevos editores o profesores a quienes se deberá entregar el documento, así como nuevos posibles lectores.

Roig (2019), en una publicación bastante reconocida internacionalmente, ofrece a los escritores una amplia lista de directrices para evitar el plagio, algunas de ellas referidas al autoplagio, como las siguientes:

Directriz 10: Los autores que presenten un manuscrito para su publicación que contenga datos, revisiones, conclusiones, etc., que ya hayan sido difundidos de alguna manera significativa (por ejemplo, publicados como artículo en otra revista, presentados en una conferencia, publicados en internet) deben indicar claramente a los editores y lectores la naturaleza de la difusión anterior. (p. 21)

Trasladando esta situación al ámbito universitario, un estudiante que haya presentado un trabajo para otra materia debería aclarar la situación con un nuevo profesor y acordar con él de qué manera podría aprovechar el escrito previamente realizado.

En otra directriz, el mismo Roig (2019) considera lo siguiente:

Directriz 11: Aunque hay algunas situaciones en las que el reciclaje de textos es una práctica aceptable, puede no serlo en otras. Se insta a los autores a que se adhieran al espíritu de la escritura ética y eviten reutilizar su propio texto previamente publicado, a menos que se haga de manera coherente con las convenciones académicas estándar (por ejemplo, mediante el uso de citas y paráfrasis adecuadas). (pp. 19-25)

Esta última recomendación parece muy acertada: la mejor forma de evitar conflictos es que, cuando se reutilicen partes de un documento que ya haya sido publicado, se indique esto claramente, a través de citas textuales y parafraseadas, aunque ya es sabido que tampoco es bien visto caer en un exceso de autocitas.

La pregunta, entonces, es: ¿cómo lograr que se valoren mejor, se utilicen y se aprovechen los trabajos académicos realizados por los estudiantes universitarios, reduciendo al mismo tiempo las posibilidades de que se empleen inadecuadamente, de acuerdo con criterios de integridad académica?¹

El propósito de la investigación aquí presentada consistió en explorar las implicaciones de desarrollar un proyecto integral de gestión de archivos generados por los trabajos de investigación de los estudiantes universitarios, con la intención de que estos recursos se constituyan en un activo para el ecosistema de aprendizaje, al mismo tiempo que se reduzcan los riesgos de que sean utilizados en prácticas que atentan contra la integridad académica.

¹ Es conveniente insistir en que el presente es un estudio exploratorio, por lo que seguramente abundarán las preguntas para las que aún habrá que seguir buscando una respuesta. También vale la pena explicar que los autores de este trabajo tienen formación como bibliotecólogos o profesionales de la información y han desarrollado también, por años, el rol como docentes investigadores, de manera que lo expuesto en este trabajo puede reflejar su visión desde ambas perspectivas.

Se recuerda que esta investigación está enmarcada en otra de mayor alcance, la cual busca identificar estrategias adecuadas para sentar las bases de una mayor cultura de integridad académica en la universidad. Esto significa que en el abordaje de este tema posiblemente se perciba un sesgo derivado de la preocupación por fortalecer la integridad académica.

Tendencias innovadoras en educación y honestidad académica

La deshonestidad académica ha existido desde hace mucho tiempo, pero se ha acrecentado recientemente, apoyada con una serie de posibilidades que permiten las tecnologías modernas, principalmente internet². Por otra parte, la mudanza obligada a un modelo educativo no presencial, como resultado de la pandemia de COVID-19, ha puesto en el centro de las preocupaciones de académicos de todo el mundo diversas expresiones de deshonestidad, como es el caso del plagio académico (Basken, 2020).

Sin duda, son varios los factores que, al conjugarse, han generado un ambiente propicio para el plagio académico, incluyendo la reutilización deshonesto de trabajos académicos propios y de otros compañeros. Todos estos comportamientos, de alguna manera, se presentan en un entorno en el que las tendencias educativas apuntan a modelos en los que se destaca el uso de una amplia variedad de recursos, herramientas e información.

Mencionaremos en forma destacada que las nuevas tendencias de educación no siempre se han implementado de manera adecuada. En los nuevos paradigmas educativos se espera que un estudiante investigue más y lo haga por su cuenta, desarrollando así las competencias necesarias para el aprendizaje autónomo y para toda la vida; igualmente, se espera que el estudiante –a partir de trabajos individuales o grupales– lleve constantemente al salón de clases información que será analizada y discutida colectivamente. Como un ejercicio complementario muy importante, en muchas ocasiones el resultado de estas actividades se concreta en un trabajo escrito, en forma de ensayo, monografía, protocolo o reporte de investigación, entre otros.

En estas nuevas tendencias educativas se acepta también que los estudiantes aprenden a través de la interacción con recursos y fuentes de información que van más allá del aula. Cada estudiante tiene la posibilidad de desarrollar y dar un sello propio a su entorno

² Según concuerdan diversos autores como Sureda *et al.* (2009b), tras un estudio hecho en España, en que se recogió la opinión de profesores; Padmaperuma *et al.* (2020) y Canay-Pazos *et al.* (2021) también con una investigación hecha en España, con estudiantes universitarios.

personal de aprendizaje (EPA), llamado en inglés *Personal Learning Environment*. Martindale y Dowdy (2010) describen este entorno como un conjunto de herramientas utilizadas por un alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, en el momento de escribir su artículo, los autores mencionados consideraban que no existía una definición ampliamente aceptada de lo que son los EPA, pero que se coincidía en verlos como recursos que le permiten a los discentes ejercer un grado de control en su propio aprendizaje.

Además, en esta investigación se identifican los *ecosistemas de aprendizaje* como un concepto que es conveniente observar. Se considera que los estudiantes aprenden a través de la interacción con personas y recursos que se encuentran asequibles para ellos; es labor de las universidades, a través de diferentes instancias, proporcionar un entorno que brinde a los alumnos constantes oportunidades de aprender, accediendo a experiencias y a información que reporta resultados de procesos de investigación.

Esta visión corresponde con la *Teoría del aprendizaje social*, propuesta por Bandura en 1986 (citado por Vaamonde y Omar, 2008). Según Bandura: «gran parte del comportamiento humano es aprendido a través de la influencia del ejemplo. Los individuos aprenden y modifican su comportamiento basándose en la observación de figuras tomadas como modelo dentro de su medio circundante» (2008, p. 17). Este «medio circundante» es el equivalente al ecosistema de aprendizaje al que nos hemos estado refiriendo.

Los desarrollos tecnológicos actuales están presentes en estos ecosistemas, lo que permite, de acuerdo con García-Holgado y García-Peñalvo (2017), que los intercambios entre los participantes sean cada vez más interactivos, aunque también le agregan un toque de informalidad y desestructura.

Las TIC ofrecen a los estudiantes mejores posibilidades para acceder a la información y al conocimiento, así como para derivar productos académicos. De usarse adecuadamente, estos recursos aportan grandes beneficios a la formación de los estudiantes y a los fines de las universidades; de usarse en forma deshonesta, pueden generar situaciones indeseables, como es el caso del plagio académico.

Identificación y acercamiento a los trabajos de fin de curso como objeto de estudio

Para los fines de este estudio, el enfoque se centró en lo que llamaremos «Trabajos de fin de curso» (TFC) de los estudiantes universitarios, para hacer referencia a los trabajos académicos que cumplan con los requisitos para ser considerados evidencia o producto de aprendizaje, en los que es posible observar, medir o evaluar los conocimientos, logros o desempeños realizados por el estudiante al final de un curso de pregrado en una institución de educación superior. En inglés se identifica como *term papers* a los documentos que los estudiantes presentan como evidencia de aprendizaje al final de un curso universitario. El *Diccionario Merriam Webster* (s. f.) los define como: «Una tarea importante escrita en un curso escolar o universitario que represente el logro de un estudiante durante un periodo».

Se considera que un elemento que debe distinguir a los TFC es que sean elaborados a lo largo de un curso –trimestral, cuatrimestral o semestral– lo que permite que reflejen un conjunto de conocimientos y habilidades consideradas como importantes en los objetivos de la materia, además de que contengan una extensión y un nivel de análisis que los hagan potencialmente más útiles.

Los TFC de estudiantes de licenciatura no son considerados actualmente como productos académicos con la suficiente importancia para ser almacenados en bases de datos y con ello facilitar su recuperación, como sí sucede con la producción científica de los docentes investigadores. Sin embargo, habría razones para pensar que algunos de estos trabajos –que sí reúnan requisitos de calidad– podrían ser considerados de utilidad al menos para estudiantes de los primeros semestres. Una de estas razones es que los artículos o documentos publicados en las revistas científicas suelen ser bastante complejos, escritos más bien para la comunidad de expertos en el tema.

La propuesta consiste, entonces, en considerar los TFC de estudiantes de licenciatura o pregrado como documentos que conviene gestionar para facilitar su preservación y posterior recuperación. Esto incluye trabajos de todas las áreas de conocimiento y todos los

programas académicos profesionales que se imparten en los programas de pregrado de educación superior.

En cuanto a la estructura y tipo de los TFC, se considera una amplia gama de formatos, que van desde ensayos, diferentes tipos de proyectos, prototipos, programas informáticos, reportes de investigación o de experiencias, hasta ponencias, diseños, análisis, infografías, etc.

Ventajas de que los estudiantes conozcan los trabajos de sus compañeros

En el ecosistema de aprendizaje de los estudiantes universitarios debería suceder que éstos pudieran encontrar fácilmente obras que sean producto del trabajo de otros miembros de la comunidad académica, es decir, generados por profesores e investigadores o por otros estudiantes. Es común que las universidades preserven de los estudiantes sus trabajos de titulación (tesis o tesinas), pero, igualmente, en estos trabajos se propone que debiera haber mecanismos que permitan que los estudiantes pudieran conocer trabajos que han escrito otros compañeros, posiblemente para la misma materia que están en ese momento cursando.

En una primera aproximación se identifica que, dentro del proceso de aprendizaje y evaluación del conocimiento, tanto alumnos como profesores, en momentos diferentes, tienen necesidad de recuperar y consultar los TFC; los alumnos cuando buscan ejemplos o referentes del TFC que tendrán que elaborar y los profesores cuando tienen que verificar la autenticidad del TFC que se recibe. Ambos momentos son partes cruciales del proceso de aprendizaje en una experiencia educativa, sea mediada o no por las TIC. Por otro lado, la importancia de hacer transparente la consulta y gestión de los TFC tiene impacto en la generación de una cultura de honestidad e integridad académica a nivel institucional, es decir, el impacto no es sólo en el aula, sino que contribuye a formar y destacar principios y valores éticos que deben regir el comportamiento de los estudiantes durante su formación profesional.

Entre los beneficios que identificamos de que un estudiante conozca el trabajo de otros compañeros podemos mencionar los siguientes:

- ▶ Tratarán de hacer trabajos de mejor calidad, al saber que el suyo tendrá visibilidad.
- ▶ Trabajarán con documentos que tienen un lenguaje más accesible para ellos.
- ▶ Verán ejemplos de trabajos ya elaborados.
- ▶ Percibirán de manera más clara cómo se construye el conocimiento.
- ▶ Identificarán más rápidamente opciones de temas de investigación.
- ▶ Podrán darle continuidad a temas en los que quieran especializarse.
- ▶ Podrán crear redes de intereses temáticos compartidos.
- ▶ Se sentirán partícipes en la construcción y/o divulgación del conocimiento.

La colaboración de las bibliotecas

Una de las razones por las que tienen éxito algunos sitios web, como los ya mencionados Monografias.com, BuenasTareas y Rincón del Vago, es porque brindan acceso a trabajos escritos, que son ejemplos de las tareas que tienen que realizar los estudiantes cotidianamente. Éstos difícilmente encontrarán entre el acervo de su biblioteca ejemplos de trabajos como los que tienen que presentar, debido a que regularmente se desdén la calidad de los trabajos elaborados por los estudiantes de pregrado.

Por otra parte, las bibliotecas necesitan revisar su paradigma en cuanto al tipo de información a la que brindan acceso: regularmente facilitan la consulta de recursos de información valiosos, que si fueran bien aprovechados permitirían a un estudiante generar nuevos conocimientos. Sin embargo, regularmente, no proporcionan buenos ejemplos de esos trabajos. Los ejemplos asequibles son casi

siempre demasiado técnicos y especializados, escritos por profesores-investigadores, no por estudiantes como ellos.

La biblioteca del presente –dice Cassie Guthrie, directora de la Biblioteca Pública de Grecia– «se parece más a una cocina, mientras que en los tiempos pasados la biblioteca era más una tienda de comestibles» (citada por Arévalo, 2015, párr. 1). Dicho de otra manera, en una biblioteca un estudiante y cualquier otro usuario deberían poder encontrar soluciones, como ejemplos y modelos para sus trabajos académicos, no solamente materiales con los cuales pueden elaborarlos.

Las bibliotecas tienen también una tarea importante por realizar a través de sus programas de alfabetización informacional: fomentar una cultura de honestidad intelectual, orientando a los estudiantes que por desconocimiento pudieran caer en casos de plagio de cualquier tipo, incluyendo el de reciclaje de textos.

Por otro lado, cada vez se hace más evidente la necesidad de desarrollar mecanismos que ayuden a prevenir y evitar el autoplagio entre los estudiantes y el uso indebido que realizan algunos al tomar los trabajos que otros compañeros entregaron en cursos anteriores. En este sentido, se considera fundamental una base de datos o repositorio que ayude al profesor a identificar si el TFC que va a evaluar es realmente original.

Metodología

Como se ha comentado, lo que se presenta aquí es el resultado de un estudio en marcha, en un nivel exploratorio que se apoya fundamentalmente en una investigación documental. La expectativa original era poder identificar iniciativas y experiencias que ya se hayan desarrollado o, al menos, presentado en alguna otra parte del mundo, en torno a la propuesta de establecer un programa para sistematizar la integración, organización y el acceso a trabajos elaborados por los estudiantes universitarios. Al mismo tiempo, se esperaba que la información recuperada podría ser objeto de análisis y reflexión, para

ir construyendo una visión de cómo establecer en una universidad un sistema que permita el acceso y aprovechamiento de estos materiales.

Como ya se ha mencionado, los trabajos objeto de estudio en esta investigación tienen una denominación genérica bastante conocida en el idioma inglés, en donde son llamados *term papers*; en español no se identificó un nombre popularmente reconocido, por lo que en esta investigación se ha propuesto nombrarlos «Trabajos de fin de curso» o TFC. El tema ha sido poco estudiado y eso se refleja en que ni siquiera fue sencillo establecer cuáles eran las palabras clave más apropiadas para localizar información publicada. De esta manera, se plantearon estrategias de búsqueda de información, utilizando palabras y frases como:

- ▶ «Trabajos de investigación de estudiantes universitarios».
- ▶ «Bases de datos» OR repositorios AND «trabajos de investigación» AND «estudiantes universitarios».

Dado que en este estudio se establece una relación de este tipo de documentos con el plagio académico, se consideraron términos de búsqueda como «autoplagio» y «*selfplagiarism*». Los primeros hallazgos permitieron identificar que, en inglés, resulta útil para recuperar información sobre este tema la frase «*text recycling*» (reciclaje de textos). Sin embargo, cuando en búsquedas de información en español se usa la frase «reciclaje de textos» es muy posible que lleve a documentos que lo abordan en relación con el cuidado del medioambiente.

El Text Recycling Research Project, un organismo que integra a un grupo de interesados en investigar y publicar sobre el tema del reciclaje de textos, tiene la siguiente definición:

El reciclaje de textos es la reutilización de material textual (prosa, imágenes o ecuaciones) en un nuevo documento cuando (1) el material del nuevo documento es idéntico al de la fuente (o sustancialmente equivalente tanto en la forma como en el contenido), (2) el material no se presenta en

el nuevo documento como una cita (mediante comillas o cita en bloque) y (3) al menos un autor del nuevo documento es también autor del documento anterior. (párr. 1)

Para favorecer la recopilación de bibliografía pertinente, se estableció una alerta de búsqueda en Google Académico, utilizando la frase «*text recycling*», la cual brindó buenos resultados al permitir localizar varios de los artículos que sustentan este trabajo.

Análisis de los primeros hallazgos

La búsqueda de experiencias documentadas con relación a la organización y puesta a disposición de los TFC, ya fuera a través de repositorios o de alguna otra manera, arrojó mínimos resultados, incluso en las búsquedas realizadas en el idioma inglés. A continuación, se describen los principales hallazgos, entremezclando tanto los que se relacionan con la importancia de profundizar en el estudio del reciclaje de textos, como sobre la posibilidad de organizar los TFC para facilitar su acceso y aprovechamiento.

Es interesante observar que, tratándose de casos de plagio, en general, los principales sujetos de estudio son regularmente los estudiantes de pregrado; en el caso del autoplagio, es más común que las investigaciones se refieran a intentos de docentes o investigadores que tratan de sacar el mayor provecho posible de sus investigaciones, rescatando información de textos ya publicados. Berlag y Mahmud (2000), así como Dolnicar (2019), muestran en sus respectivos trabajos que existe una diversidad de opiniones entre los investigadores, acerca de cuáles prácticas pueden considerarse como autoplagio y cuáles no. Moskovitz (2016) observa, incluso, que la percepción sobre lo que está permitido depende bastante del campo de conocimiento en el que se desenvuelva el autor.

Horbach y Halffman (2019) también, en un estudio enfocado en investigadores, coinciden en que hay aspectos polémicos en esta temática, que deben seguirse analizando y discutiendo. De entrada,

concuerdan en que, para algunos autores, hablar de autoplagio es una contradicción porque una persona no puede robarse a sí misma; por eso, consideran más apropiado utilizar el término «reciclaje de textos». En el estudio, ambos investigadores se dieron cuenta de que los autores más productivos son los que, con mayor frecuencia, reciclan sus textos. De este modo, es posible considerar que, así como existen aspectos polémicos sobre el caso particular de los docentes investigadores, también existen para los estudiantes.

Es importante resaltar que, a través de esta investigación, se detectó la existencia de un organismo de investigación especializado en este tema, el Text Recycling Research Project (TRRP), integrado por investigadores de diversas instituciones de Estados Unidos, que cuenta con el apoyo de la National Science Foundation de ese país. Este organismo estudia el tema del reciclaje desde diversas perspectivas y facilita el acceso a recursos de apoyo para la enseñanza del tema y promover una cultura al respecto³.

El TRRP propone que, en ciertos contextos y bajo determinadas situaciones, el reciclaje de texto no solamente es ético, legal y apropiado, sino que incluso es deseable. Por tanto, según este organismo, las editoriales y las instituciones educativas no deberían desanimar a cualquier autor a reciclar material de trabajos anteriores. Lo mejor es proporcionar directrices claras y precisas, buscando priorizar una adecuada comunicación académica (párr. 2).

Otro hallazgo interesante en esta investigación fue encontrar que en México se han dado ya experiencias o proyectos que han abordado de manera incipiente la problemática de este estudio, por ejemplo, está el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), referida por Rudecindo *et al.* (2017). Estos autores resaltan la importancia de poner atención a los plagios de los estudiantes con trabajos académicos, como los que se proponen en esta colaboración, considerando que son las primeras instancias donde los estudiantes comienzan a practicar el plagio. Plantean casos frecuentes de plagio en colusión, alumno-alumno, lo que constituye

³ Más información sobre este proyecto puede consultarse en el sitio web: <https://textrecycling.org/what-is-text-recycling/>

un reciclaje de textos: «los estudiantes comparten los documentos y seleccionan el que cumple con los criterios solicitados, y a partir de éste generan nuevas versiones con pocas o nulas modificaciones» (p. 302). Otra categoría es la de alumno-exalumno: en esta modalidad, los estudiantes aprovechan trabajos elaborados por otros estudiantes que ya cursaron la misma materia. Nosotros agregaríamos una categoría más que llamaremos alumno-mismo alumno, en la que un estudiante reutiliza un trabajo elaborado por él mismo para otra materia. En este artículo, los autores reseñan la experiencia de implementar un sistema para detectar situaciones de plagio académico apoyándose en una plataforma para la administración del aprendizaje (*Learning Management System*), habiendo seleccionado el programa Chamilo.

El único artículo en español localizado hasta el momento, en el que se propone valorar y organizar archivos de los trabajos de estudiantes, es de la autoría de González-Argote y García-Rivero (2018), quienes promueven su importancia y utilidad, lo que potenciaría el aprendizaje de los demás estudiantes si fuera posible poner los documentos derivados del trabajo académico de compañeros avanzados de medicina, en Cuba, y considerando reunir estos documentos en un repositorio. Los mencionados autores expresaron su sorpresa por los nulos resultados que obtuvieron al localizar literatura que aborde este tema, pese a haber hurgado en las principales bases de datos académicas internacionales.

Tres posibles opciones para gestionar los TFC

Derivado de la escasa literatura encontrada en los primeros resultados y de las reflexiones de los autores mencionados, en el presente estudio se han considerado algunas opciones que tendrían que ser evaluadas desde una perspectiva de investigación-acción para identificar su viabilidad en la gestión de los TFC; primero, durante el proceso de aprendizaje (alumnos que requieran revisar un referente o antecedente de los TFC que están elaborando), y, segundo, durante

la evaluación de los profesores, también para que de manera general permita solucionar o al menos reducir el uso y reuso indebidos de los TFC. Las opciones no se plantean como excluyentes entre sí; una institución podría tratar de trabajar en cada una de ellas simultáneamente.

Posibles opciones: a) crear un repositorio institucional de TFC; b) participar en el desarrollo de un repositorio multiinstitucional de trabajos de investigación estudiantiles (González-Argote y García-Rivero, 2018), y c) desarrollar una base de datos con los trabajos revisados con programas como Turnitin o Blackboard.

a) Aspectos a considerar en la creación de un repositorio de TFC

Los repositorios institucionales hacen parte de la tendencia que en los últimos años se ha dado en Instituciones de Educación Superior (IES) en toda Latinoamérica, con el propósito de dar visibilidad a la producción científica, aunque con el paso del tiempo se fueron incorporando documentos relacionados con la vida académica, cultural o de vinculación.

La construcción de repositorios en México ha sido promovida por organismos como el CONACYT a través de convocatorias. El Consejo también ha integrado un Repositorio Nacional de acceso abierto en el que es posible recuperar la investigación mexicana realizada con fondos públicos (CONACYT, 2021). Incluso, organismos como la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet, A. C. (CUDI) han apoyado esfuerzos de las universidades mexicanas a través de la formación de recursos humanos y otros apoyos para la integración de estos repositorios (CUDI, 2021).

No obstante, de manera general y sin pretender ser exhaustivos, consideramos que los siguientes aspectos deben ser tomados en cuenta antes de realizar un proyecto que contemple la construcción de un repositorio institucional de TFC:

- ▶ Necesidad de que sea parte un plan o sistema de gestión institucional (criterios claros de elaboración, mantenimiento, evaluación y mejoras constantes) que garanticen su continuidad.
- ▶ Garantizar un diseño interoperable y funcional.

- ▶ Considerar un presupuesto y la movilización de diferentes recursos.
- ▶ Garantizar la participación de bibliotecarios para establecer sistemas de organización eficientes.
- ▶ Considerar el efecto de posibles rezagos en la organización, operacionalización y mantenimiento.
- ▶ Lograr el involucramiento de los profesores (aplicación y utilización adecuada).

b) Implicaciones en el desarrollo de un repositorio multiinstitucional de trabajos de investigación estudiantiles

Los repositorios multiinstitucionales o regionales favorecen la búsqueda y recuperación en acervos mayores, creando colecciones más completas, con un mayor volumen de documentos.

La integración de los TFC de diferentes IES tiene sentido en la medida en que los estudiantes universitarios, hoy en día, se caracterizan por estar interconectados y comunicados a través de redes que facilitan el intercambio de muchos tipos de información, incluso a escala global. Por lo tanto, un acervo que contemple los TFC de una sola institución educativa se quedaría corto ante la magnitud de la red mundial.

Sin embargo, la creación de una red de repositorios o de un repositorio multiinstitucional implica retos muy difíciles de superar: se tendría que garantizar la coordinación de diferentes recursos que garanticen que el proyecto tenga permanencia en el tiempo. Por ejemplo, se requiere del respaldo de una política regional o nacional que garantice su coordinación e implementación. También es necesario considerar un conjunto de convenios entre varias instituciones interesadas en colaborar en el mantenimiento de un archivo o repositorio que facilite la detección de uso indebido de TFC. Asimismo, se debe considerar la conformación de un grupo de expertos para el diseño, construcción y mantenimiento del archivo o repositorio.

c) Implicaciones de utilizar Turnitin y/o Blackboard (SafeAssign)

Turnitin se ha consolidado como una de las herramientas más conocidas en lo que se refiere a la identificación del plagio en los textos académicos que se producen en las instituciones de educación superior. Esencialmente, Turnitin compara los trabajos académicos con la base de datos que anuncia como la más completa del mercado; su motor de búsqueda permite revelar manipulaciones al texto que pretende evadir la verificación de plagio, también identifica plagio de código en tareas de programación y comprueba la originalidad del escrito del estudiante en casos de posible compra de ensayos (Turnitin, 2021).

A los servicios anteriores, Turnitin ha añadido también la posibilidad de realizar comparaciones entre los trabajos que son, o ya han sido, enviados por los estudiantes para evaluación. En el caso de que el contenido de un estudiante tenga una coincidencia casi exacta con el de otro estudiante en una institución diferente, los instructores podrán solicitar ver ese trabajo para realizar la valoración sobre a quién realmente corresponde la autoría o propiedad intelectual.

Con respecto a la propiedad o derechos de autor de los trabajos que los estudiantes envían para conformar esta base de datos que facilita la comparación, Turnitin aclara que no asumirá la propiedad o los derechos, pese a que almacena y gestiona los documentos y puesto que su única intención es el desarrollo de servicios encaminados a prevenir el plagio y proteger los derechos de autor (Turnitin, 2021b).

Aun cuando, en el mercado de los servicios y herramientas para identificar el plagio y conductas académicas deshonestas, Turnitin ocupa una posición sobresaliente, el contexto mexicano obliga a que las IES consideren algunos aspectos antes de decidir la contratación de servicios como el de Turnitin:

- ▶ Incertidumbre en los presupuestos de las IES mexicanas para la adquisición y pago de licencias de *software* y bases de datos documentales de investigación.
- ▶ Garantía de acceso permanente al producto y lineamientos claros de uso por parte de toda la comunidad académica im-

plicada y no todos los profesores tienen acceso al *software*. Se perderían muchos recursos. Posibilidad de que algunos estudiantes vean la medida como persecutoria.

- ▶ Incertidumbre sobre qué sucede con la base de datos de los TFC si se deja de tener contrato con la empresa.
- ▶ Dependencia de las IES frente a innovación en la generación de herramientas documentales.

Además de Turnitin, existen otras opciones para obtener una herramienta que permita el depósito y consulta de los TFC. La plataforma de *learning management system* conocida como Blackboard ofrece una herramienta denominada Assign, la cual realiza una comparación de varias fuentes, tales como archivos de documentos institucionales, que contiene todos los documentos enviados a SafeAssign por los usuarios en sus respectivas instituciones. Asimismo, su Global Reference Database contiene más de 59 millones de documentos que han sido aportados por alumnos de instituciones que han adquirido Blackboard, los cuales tienen como propósito ayudar a impedir el plagio entre instituciones (SafeAssign, 2021).

Oportunidades de liderazgo para las bibliotecas

En el actual entorno de transición de los sistemas y modelos educativos presenciales hacia modalidades híbridas, en línea y digitales, las bibliotecas universitarias tienen la oportunidad de convertirse en líderes, gestoras y agentes de cambio, debido a su experiencia en la gestión de información académica digital y su vocación de fomentar el aprendizaje del uso de las fuentes de información con propósitos educativos. Por ello, pueden participar en el diseño de proyectos institucionales o multiinstitucionales de acceso a los TFC. Además, las bibliotecas pueden contribuir a garantizar que los esfuerzos en el desarrollo y/o aplicación de herramientas de gestión de los TFC tengan un impacto en la cultura institucional, puesto que desde la biblioteca se promueve el desarrollo de competencias en los estudiantes (informativas, digitales, investigativas, creativas, etc.). También, se

sensibiliza sobre la importancia de la integridad académica y la alfabetización informacional y digital, y, de esta manera, se promueven y fortalecen competencias pertinentes entre los estudiantes. Las bibliotecas tienen grandes oportunidades de contribuir en el diseño de estrategias de integridad académica para la formación de estudiantes alfabetizados informacionalmente, con sólidos principios y valores, incidiendo con ello en la reducción de casos de plagio.

Reflexiones finales

La integridad académica es un campo de trabajo y estudio que demanda la participación de diferentes disciplinas y profesionales, entre ellos la de los profesionales de la información que requiere abordarse con una perspectiva institucional. Es necesario, por lo tanto, que existan políticas claras, de ser posible documentadas, que guíen la actuación de los diferentes miembros de la comunidad académica.

Una de las áreas en las que bibliotecarios y otros profesionales de la información pueden hacer una importante aportación en el fomento de la cultura de integridad académica es en promover un uso honesto y eficiente de la información, rechazando el plagio y las prácticas no adecuadas de reciclaje de trabajos académicos.

La revisión de la literatura realizada en esta investigación no permitió identificar experiencias ya desarrolladas y exitosas de universidades que hayan logrado implementar un sistema de gestión y aprovechamiento de trabajos estudiantiles de fin de curso, o que hayan desarrollado alguna estrategia que funcionara adecuadamente para el problema específico del reciclaje de textos. Las propuestas aquí presentadas como alternativas para gestionar este tipo de trabajos no son sencillas de implementar y requieren de un compromiso institucional, pero el mejor aprovechamiento de estos documentos y la reducción de prácticas deshonestas en las instituciones educativas valen la pena. El esfuerzo podría ser realizado desde el paradigma de la investigación-acción.

Dentro de las acciones necesarias para desalentar el reciclaje de textos siempre tendrán un lugar importante las que estén encaminadas a prevenir, a través de programas de instrucción y sensibilización para estudiantes y profesores, sobre por qué y cómo reducir el plagio académico, a partir de políticas institucionales claras al respecto.

De acuerdo con la revisión de la literatura realizada, el tema del reciclaje de textos por parte de los estudiantes universitarios y las mejores formas de contrarrestarlos ha sido poco abordado, incluso en los países con más tradición en el combate del plagio académico. Existe un amplio campo de investigación y de trabajo en este sentido.



Referencias

- Arévalo, J. A. (2015). Las bibliotecas ante los nuevos soportes de lectura. *Jornadas de Bibliotecas Provinciales de Córdoba*. Córdoba, España. https://prezi.com/9ncks-3wzawk/las-bibliotecas-ante-los-nuevos-soportes-de-lectura/#17_24309637
- Basken, P. (2020, 23 de dic.). Universities say Student Cheating Exploding in covid Era. *Times Higher Education*. <https://www.times-highereducation.com/news/universities-say-student-cheating-exploding-covid-era>
- Berlag, T. y Mahmud, S. (2000). Self-plagiarism or Appropriate Textual Re-use? *Journal of Academic Ethics*. (9), 193-205. <https://doi.org/10.1007/s10805-009-9092-1>
- Broskoske, S. (2005). How to Prevent Paper Recycling. *The Teaching Professor*, 19(10), 4.
- Canay-Pazos, J. R., Ballesteros, H. M., Rodríguez-Rodríguez, G. y Failler, P. (2021). Trends, Triggers, and Type of Plagiarist on Academic Assignments: A Case of Study at the Spanish University. *Campus Virtuales*, 10(2), 85-95.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). Repositorio Nacional/Sección Informativa. Gobierno de México. <https://www.repositorionacionalcti.mx/>
- Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet. (2021, 16 de diciembre). La Red Nacional de Investigación y Educación en México. <https://www.cudi.edu.mx/videoteca/cudi-la-red-nacional-de-investigaci%C3%B3n-y-educaci%C3%B3n-en-m%C3%A9xico>

- Diccionario Merriam Webster. (s. f.). Term Paper. *Dictionary by Merriam Webster*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/term%20paper>
- Dolnicar, S. (2019). Reduce Reuse... and Don't Recycle! *Annals of Tourism Research*, 77, 62-63. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2019.05.003>
- García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F. J. (2017). Definición de ecosistemas de aprendizaje independientes de plataforma. *IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (CINAIC, 2017), Zaragoza, España, 4-6 de octubre de 2017.
- González-Argote, J. y García-Rivero, A. A. (2018). Repositorio de investigaciones estudiantiles: Tarea necesaria y trascendental. *Educación Médica*, 21(3), 212-217. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.04.014>
- Horbach, S. y Halfman, W. (2019). The Extent and Causes of Academic Text Recycling or 'Self-plagiarism'. *Research Policy*, (48), 492-502. <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2017.09.004>
- Martindale, T. y Dowdy, M. (2010). Personal Learning Environments. G. Veletsianos (Ed.), *Emerging Technologies in Distance Education* Edmonton. AB: Athabasca University Press, 177-193.
- Moskovitz, C. (January 2016). Self-Plagiarism, Text Recycling, and Science Education. *BioScience*, 66(1), 5-6. <https://doi:10.1093/biosci/biv160>
- Padmaperuma, C., Samarathunga, T. y Prasad-Katulanda, P. (2020), Plagiarism and Ethics of Writing and Publishing Scientific Research Articles. *CJMS*, 57(1), 1-4. <http://doi.org/10.4038/cjms.v57i1.5016>

- Real Academia Española. (s. f.). Plagiar. *Diccionario de la lengua española*. 23ª. Ed. <https://dle.rae.es/plagiar>
- Reducindo, I., Rivera, L. R., Rivera, J. y Olvera, M. A. (2017). Integración de plataforma LMS y algoritmo de código abierto para detección y prevención de plagio en Educación Superior. *Revista General de Información y Documentación* 27(2), 299-315.
- Roig, M. (2019). *Avoiding Plagiarism, Self-plagiarism, and other Questionable Writing Practices: A Guide to Ethical Writing*. United States Department of Health & Human Services. Office of Research Integrity. <https://ori.hhs.gov/index.php/avoiding-plagiarism-self-plagiarism-and-other-questionable-writing-practices-guide-ethical-writing>
- SafeAssign. (2021). SafeAssign. https://help.blackboard.com/es-es/Learn/Administrator/Hosting/Tools_Management/SafeAssign
- Sureda J., Comas, R., Serrano, L, Nava, C., Oliver, M. y Morey, M. (2009). *El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la Universidad de Tecmilenio. Resultados generales*. DocerArgentina, <https://docer.com.ar/doc/n5n888s>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009b). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 197-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037646>
- Text Recycling Research Project. (s. f.). *What is Text Recycling*. <https://textrecycling.org/what-is-text-recycling/>
- Turnitin. (2021, 21 enero). El nuevo estándar en integridad académica. *Turnitin*. <https://www.turnitin.com/es/productos/originality>

Turnitin. (2021b, 21 enero). Privacidad y seguridad. *Turnitin*. <https://help.turnitin.com/es/privacidad-y-seguridad.html>

Vaamonde, J. D. y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVIII (3-4), 7-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>



La importancia de diseñar pautas para fomentar la integridad académica



HUGO RODRÍGUEZ PÉREZ
IVÁN GALICIA ISASMENDI



Son bien conocidos los casos de plagio que en los últimos años se han reportado en México. Estos lamentables eventos ocurridos en universidades importantes del país se han documentado ampliamente en la prensa. Relacionado con estos eventos, tampoco podemos olvidar el descubrimiento de un caso de plagio que involucró a una figura muy importante en la política mexicana, hecho condenado públicamente, pero que no tuvo las repercusiones adecuadas, considerando la gravedad del asunto.

La gran atención que han tenido estos sucesos no debería llevarnos a simplificar la situación y apelar a una «edad de oro» donde el plagio ocurría en menor proporción, de modo que consideramos que la resonancia de estos casos se debe, al menos, a dos situaciones evidentes. Primero, al renovado interés que en la academia y en la opinión pública han suscitado la integridad académica y, de forma más particular, el plagio. Y, en segundo lugar, a las nuevas tecnologías que facilitan la identificación de casos de plagio, ya sea por el uso de programas automatizados que lo detectan o bien porque el internet nos permite revisar textos de una manera más sencilla, con lo cual aumenta la probabilidad de encontrar textos que guardan una similitud inadecuada. Analicemos de forma más detenida estas dos razones por las cuales consideramos que las faltas a la integridad académica, particularmente el plagio, son temas mucho más discutidos hoy en día.

En el ámbito de las instituciones universitarias, es claro que los casos de deshonestidad académica han estado ahí desde siempre,

por lo tanto, la continuidad de estos hechos muestra que es necesario seguir con la reflexión y discusión para encontrar respuestas sobre las causas y posibles soluciones a este fenómeno. Los profesores e investigadores nos hemos percatado de que, a pesar de los enormes esfuerzos de algunos especialistas, la tarea tiene que continuarse de manera conjunta, colocando un especial énfasis en el diálogo entre profesores que constantemente se enfrentan a diversos dilemas para solucionar los casos relativos a la integridad académica.

Por otra parte, fuera de las academias, en el debate público, hoy en día asistimos a la discusión de temas centrales para el posible mejoramiento de la sociedad: la igualdad de género, la desigualdad económica, el racismo y una carencia ética que diferentes actores políticos han tomado para explicar la crisis económica, política y social por la cual ha atravesado México desde hace varias décadas. Como ya habíamos mencionado, el caso de plagio en la tesis de un expresidente mexicano, que se documentó en los medios en 2016 (Aristegui), colocó en el centro del debate un acto deshonesto que es sumamente común en las instituciones educativas de distintos niveles académicos. Más allá de los intereses políticos que rodeaban este asunto, y que llevaron a algunas personas a defender al expresidente (incluido su propio asesor de tesis), es contrastante y reveladora la manera en que en otros países se han tratado casos similares y las repercusiones que éstos han tenido.

Así, en Alemania en 2021, la ministra de familia, Franziska Giffey, renunció a su cargo después de ser acusada de cometer plagio en su tesis doctoral presentada en 2010; en 2020, Giffey había renunciado a utilizar su título doctoral debido a esta polémica. A raíz de las investigaciones pertinentes en torno al asunto, la Universidad Libre de Berlín decidió el 18 de noviembre de 2021 retirarle el título doctoral a Giffey (*Deutsche Welle*, 2021). De manera similar, en Luxemburgo, el primer ministro Xavier Bettel renunció a su título de posgrado después de que el medio luxemburgués *Reporter.lu* revelara que el político había plagiado la tesis con la cual obtuvo el grado en Derecho y Ciencias Políticas. Bettel declaró, después de las revelaciones, que: «debería haberlo hecho de manera diferente» (*Swissinfo*, 2022, párr. 3) y que dejaba en manos de la universidad evaluar si el trabajo

cumplía con los criterios de la época en que fue escrito. Después del escándalo, el ministro renunció de forma voluntaria al título que le había otorgado la Universidad de Lorena, y él mismo explicó las razones de esta decisión:

He tomado la decisión de pedir a la universidad que rescinda mi diploma de estudios en profundidad (posgrado). Esto es para evitar cualquier duda sobre los méritos del diploma y evitar una pérdida de confianza en el trabajo académico. (*Swissinfo*, 2022, párr. 5)

Es notable la postura de ambos políticos europeos, sobre todo la del ministro luxemburgués, quien reconoció de manera más clara y directa la falta ética en la que había incurrido. El grave error se había cometido, pero la decisión de reconocerlo y renunciar al título universitario es muestra de una reflexión ética que quienes cometen un acto de esta índole deberían realizar.

Respecto a la segunda razón aquí aducida para explicar los numerosos casos de plagio en años recientes, es claro que la tecnología ha revolucionado la identificación de estos casos y otras faltas éticas: primero, como ya explicamos anteriormente, por la existencia de programas especializados en la identificación de similitudes inadecuadas y, en segundo lugar, por la facilidad en el acceso a textos de diferentes lugares del mundo con el mínimo esfuerzo de unos cuantos tecléos. La recomendación de Eco de copiar una tesis de alguna universidad lejana, dirigida de manera sarcástica a quienes querían realizar una investigación como un mero requisito, ya no está vigente en los días que corren:

These are their needs, if they are the victims of paradoxical legal circumstances that force them to graduate so they may resolve painful financial matters, they would be much better served by the following options: (a) Invest a reasonable amount of money in having a thesis written by a second party. (b) Copy a thesis that was written a few years prior for another institution. (It is better not to copy a book currently in print,

even if it was written in a foreign language. If the professor is even minimally informed on the topic, he will be aware of the book's existence. However, submitting in Milan a thesis written in Catania limits the probability of being caught, although it is obviously necessary to ascertain whether the thesis's advisor held a position in Catania before teaching in Milan. Consequently, even plagiarizing a thesis requires an intelligent research effort). (Eco, 2012, pp. 4-5)

En nuestros días, la comunicación global y el fácil acceso a diferentes textos del mundo nos hacen ver las distancias geográficas de una manera totalmente distinta a la de décadas anteriores; el impacto de esta nueva realidad tiene también consecuencias, como podemos notar, en la ética académica.

Hacia un Decálogo para fomentar la integridad académica

El panorama de la ética académica y el plagio, esbozado aquí brevemente, nos invita a realizar propuestas que ayuden a la reflexión y posible solución de estas problemáticas. Por ello, la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), en el interés de promover dicha reflexión, ha creado diversos materiales de apoyo para sus estudiantes (Rodríguez-Pérez, 2020; Rodríguez-Pérez y Zenteno-Trujillo, 2020; Zenteno-Trujillo, 2019) y, más recientemente, desarrolló un *Decálogo para fomentar la integridad académica*¹ para concientizar a sus docentes acerca de la importancia de atender los mecanismos convenidos por las diferentes disciplinas para la generación de productos originales (UDLAP, 2021). Su finalidad es ayudar a formar una identi-

¹ Cada uno de los puntos del *Decálogo* fue desarrollado de manera conjunta por los miembros del equipo del proyecto *Hacia una UDLAP libre de plagio*, dirigido por el Dr. Martín Sánchez Camargo. Los demás integrantes que conforman este equipo son el Dr. Iván Galicia Isasmendi, el Dr. Hugo Rodríguez Pérez y el Dr. Iván Vázquez Rodríguez.

dad institucional apegada a valores éticos, acordes con los principios de honestidad académica que deben regir el actuar de las instituciones educativas.

El *Decálogo* surgió en el seno del proyecto *Hacia una UDLAP libre de plagio*, el cual se centra en el proceso pedagógico; es decir, su principal interés no es la proclamación de directrices inviolables, sino la búsqueda del desarrollo de habilidades y conocimientos que lleven a los miembros de la comunidad universitaria a reflexionar y comportarse de forma honesta en todos los ámbitos de su vida y, particularmente, en el ambiente académico. Las propuestas del *Decálogo* se sostienen en dos pilares: primero, un análisis profundo de las propuestas de diferentes especialistas en el tema, entre ellos los invitados a dictar conferencias en la UDLAP sobre la ética académica. Y, en segundo lugar, en la autocrítica del trabajo docente, en las acciones y actitudes que nosotros como profesores podemos tomar para incentivar el comportamiento ético de los alumnos en general.

En el proyecto *Hacia una UDLAP libre de plagio* no ignoramos que la discusión actual de la ética es una cuestión sumamente especializada y compleja, y que su reflexión no está sujeta a criterios válidos en todas las situaciones. Este pensamiento complejo puede identificarse en la obra del filósofo Zygmunt Bauman, quien, en *Ética posmoderna*, realiza un recorrido histórico de la reflexión moral desde la época religiosa, pasando por el cambio hacia la secularidad, hasta llegar a la posmodernidad. Para Bauman (2009), con la llegada de la modernidad, la ética deja de estar monopolizada por el pensamiento religioso. Para los seres humanos de esta época, la libertad que concedió este evento sólo pudo recibirse con felicidad y optimismo:

En un principio, la llegada del pluralismo –romper el molde de la tradición, escapar del estricto y escrupuloso control del párroco y la comunidad local, liberar la presión del monopolio ético de la Iglesia– fue recibida con alegría por la minoría pensante que debatía y escribía. Ante todo, se observó el efecto emancipador del pluralismo: ahora los individuos ya no se

rían moldeados de manera inmutable por el accidente del nacimiento, ni mantenidos a raya por el pequeño grupo humano al que casualmente fueron asignados. (Bauman, 2009, p. 7)

En la modernidad se intentó encontrar, a toda costa, un código ético universal. Los filósofos de esta época creían firmemente en la necesidad y posibilidad de consolidar un conjunto de principios morales inamovibles, obligatorios y válidos para todos los seres humanos. En la búsqueda de este código ético universal, los filósofos moralistas intentaron eliminar cualquier viso de pluralidad, algo sumamente difícil, si no es que imposible, ya que el escape desde la coerción religiosa sólo desembocó en una mirada de posibles soluciones éticas. En efecto, para Bauman:

Durante la época moderna, los esfuerzos de los filósofos morales se abocaron a reducir el pluralismo y perseguir la ambivalencia moral. Tal como sucedía con la mayoría de hombres y mujeres que vivían en condiciones de modernidad, la ética moderna buscaba una salida del predicamento en el que la práctica cotidiana había arrojado a la moralidad moderna. (2009, p. 6)

Los intentos de los filósofos moralistas modernos fueron un fracaso, ya que, en realidad, los problemas éticos no tienen soluciones predeterminadas; tampoco existirían principios inflexibles que se puedan memorizar y utilizar en situaciones concretas para evitar la duda ética y llegar a una solución clara y apacible: «la verdad probable es que las elecciones morales son verdaderamente elecciones y los dilemas, dilemas» (Bauman, 2009, p. 20). La incredulidad sobre la existencia de un código ético no ambivalente y no aporético caracteriza, precisamente, la época posmoderna:

La *incredulidad* en esa posibilidad es justamente lo posmoderno [...], sin lugar a duda, la propia modernidad demostrará (si aún no lo ha hecho) su imposibilidad, lo vano de sus esperanzas y el desperdicio de esfuerzos. El código ético a prueba de

tontos –con fundamentos universales e inamovibles– nunca se encontrará y, después de habernos quemado los dedos con demasiada frecuencia, ahora sabemos lo que no sabíamos entonces, cuando nos embarcamos en ese viaje de exploración: que una moral no aporética, no ambivalente, una ética universal y con «fundamentos objetivos» es una imposibilidad práctica, quizás incluso un oxímoron, una contradicción. (Bauman, 2009, p. 19)

Quienes aquí escribimos somos conscientes del cambio histórico en la reflexión ética que autores como Bauman explican con claridad y precisión. En consonancia con estas ideas, este *Decálogo* no debería entenderse como un conjunto de reglas coercitivas, sino como sugerencias para el desarrollo del trabajo pedagógico que ayude a prevenir la deshonestidad académica en el ambiente universitario. Tenemos muy claro que la solución final de estas problemáticas no se encuentra en la vigilancia cuasi policiaca a los estudiantes, sino en la prevención de los posibles actos deshonestos.

Dicha prevención debe estar fundamentada en la reflexión ética de todos los actores de la vida universitaria: alumnos, profesores y personal administrativo. Ahí, consideramos, reside la importancia de pautas como las aquí propuestas: ser un punto de continuación del diálogo, es decir, un afluyente del razonamiento sobre la ética académica, una corriente de reflexión que otros pueden retomar para seguir complejizándola y refinándola. Solamente en este diálogo constante, en la inmersión del dilema ético, será posible prevenir los comportamientos deshonestos que, lamentablemente y como hemos señalado en este apartado, son comunes en nuestra sociedad y, en particular, en el ambiente académico.

Evidentemente, generar conciencia acerca de la importancia de la integridad académica no es tarea fácil, ni puede lograrse de la noche a la mañana. Sin embargo, como bien señala Brennecke (2018), el diseño de este conjunto de pautas es un buen punto de partida, pues sirven como marco de referencia para saber qué tipo de acciones se pueden tomar para disminuir el riesgo de que surjan acciones deshonestas entre los miembros de una comunidad escolar.

El *Decálogo para fomentar la integridad académica* pretende ser, como se explicará de forma más detallada en el siguiente apartado, una aportación para lograr esto. Es pertinente comentar que estas directrices no están planteadas desde el púlpito de la máxima autoridad moral, ni tampoco pretenden ser un código infalible que, de cumplirse, solucionaría todas las cuestiones relativas a la ética académica. Más bien, la intención es que los diez puntos del *Decálogo* que a continuación se detallan, se consideren como guías que ayuden a continuar con la reflexión y el diálogo sobre la formación ética de los estudiantes.

1. Las acciones académicas para fomentar la investigación en los estudiantes deben estar sustentadas en la integridad académica, de la cual los docentes debemos ser un modelo. Evitemos compartir información de terceros que viole los estándares de respeto a los derechos de los autores.

El actuar de los profesores debe estar regido por el principio de la integridad académica, la cual puede definirse como «el compromiso de defender cinco valores fundamentales: honestidad, confianza, responsabilidad, respeto y justicia» (International Center for Academic Integrity, 2021). Esta afirmación parece muy evidente y prácticamente nadie pondría en duda que los miembros de una comunidad universitaria deben guiarse con base en los valores antes mencionados. Entonces, quizá la principal pregunta no sea si un profesor debe actuar de manera íntegra o no, sino, más bien, ¿cómo saber si está actuando o no de esa manera? La respuesta es muy sencilla: mediante la observación de su comportamiento.

Recordemos que los docentes deben ser un modelo de integridad académica y es su responsabilidad actuar en todo momento de manera honesta, al tiempo que se muestran como personas capacitadas para brindar su conocimiento y experiencia a los alumnos para apo-

yarlos en la resolución de dudas, pues eso les brinda confianza. Además, si los estudiantes aprecian que están siendo evaluados bajo los mismos criterios, sin distinciones de ningún tipo, entonces observan en sus profesores el valor de la justicia. Saber que existe la justicia contribuye a desarrollar un ambiente de respeto en la comunidad universitaria, a la vez que genera responsabilidad en todos por tratar de mantener ese escenario.

Un ejemplo muy claro de cómo actuar con integridad académica podría ser la manera en la que se comparte información con los alumnos. Por ejemplo, quizá una de las acciones más comunes que llevan a cabo los docentes sea compartir directamente con sus alumnos archivos en PDF de los artículos y/o capítulos de libros que usarán en sus cursos. Pues bien, esta práctica, por más inocente que parezca, en realidad es incorrecta. Lo adecuado sería compartir únicamente las referencias de las lecturas con los enlaces DOI correspondientes, para que sean los propios alumnos quienes decidan si desean leer ese material en línea, descargarlo o, incluso, imprimirlo.

Cabe recordar que el buen uso de las obras de terceros para fomentar el respeto a los derechos de los autores y su propiedad intelectual debe ser el canon a seguir en cualquier actividad escolar, pues de esa manera, con el ejemplo de sus maestros, los alumnos pueden aprender a conducirse también de forma ética en la elaboración de tareas y trabajos que les sean asignadas. Es importante tener presente que, en las instituciones académicas, no sólo se forma intelectualmente a los alumnos con los conocimientos que se les transmiten, sino que también se moldean sus criterios éticos y morales, y que, si sus acciones son honestas o deshonestas, muy seguramente será un reflejo de las acciones que observaron en sus profesores.

2. Hay que estimular a los alumnos para que sus producciones académicas sean expresión de honestidad intelectual, por contener ideas propias y respetar las ideas de otros autores que sean citados

o referidos correctamente en sus textos. El profesor privilegiará la autonomía u originalidad del trabajo que exprese un pensamiento crítico y creativo propio.

En este punto del decálogo, proponemos que el profesor debe realizar diferentes acciones para que los estudiantes tengan siempre presente que el quehacer académico implica el respeto a otros individuos. La actividad académica, desde que somos estudiantes, hasta llegar a ser especialistas de alguna disciplina, está repleta de diálogos. Así, constantemente compartimos información con nuestros compañeros y profesores; además, la cuestión dialogante de la actividad académica también se observa en nuestras producciones textuales.

Y así como en los diálogos de todos los días existen normas para el adecuado desarrollo de las conversaciones (por ejemplo, el respeto en los turnos de habla o el seguimiento coherente en el tema propuesto), en la elaboración de nuestros diálogos textuales (ensayos, presentaciones, resúmenes, monografías, tesis, etc.) existen normas de convivencia que no sólo aseguran el adecuado funcionamiento de estos textos, sino también el respeto a las ideas de otros especialistas inmersos en este diálogo textual.

Es importante recordar a los estudiantes la necesidad de respetar las ideas de otros autores, no solamente enunciando este requerimiento, sino con ejemplos y acciones concretas durante nuestras clases. Así, deberíamos señalar con mucho detalle la existencia de referencias a otros autores en nuestras presentaciones. Asimismo, deberíamos recordar constantemente que el conocimiento humano se construye de manera colectiva, a través de la acumulación de datos de diferentes personas. En este sentido, la referencia adecuada a las ideas ajenas no sólo es muestra de respeto a los aportes de otros especialistas, sino que es una ayuda invaluable para poder rastrear la construcción paulatina de este conocimiento.

Finalmente, deberíamos comentar a los estudiantes que, aunque la mención de las ideas de otros autores en un texto es necesaria, al final del día, la voz del autor es la que debe resonar con más claridad.

Esto es aplicable en los diferentes géneros textuales que se redactan en la universidad; y es todavía más palpable en los textos argumentativos donde la postura del autor articula el resto del documento.

3. Es necesario tener claros los tipos de trabajos académicos y los criterios de su producción para orientar a los alumnos sobre cómo elaborarlos y cumplir con las exigencias del discurso de la disciplina. Al transparentar el proceso de producción y evaluación de los trabajos académicos promovemos la honestidad intelectual de los estudiantes.

Todo campo disciplinar crea y construye sus propios discursos, con el fin de establecer una comunicación particular de saberes. Ante ello, la labor del docente es guiar al alumno hacia la comprensión y producción de discursos con características claramente diferenciables. Para esto, el estudiante necesita desarrollar una serie de prácticas y habilidades que el profesor evaluará de manera eficaz en la producción de cada tipo de trabajo.

En el entendido de que los docentes son profesionales de sus disciplinas, se espera que conozcan cuáles son las características socio-cognitivas, discursivas y lingüísticas de los trabajos que les piden a los estudiantes; todo esto con la finalidad de establecer criterios de evaluación firmes, claros y precisos, pues se trata de concientizar que cada tipo de trabajo requerido tiene una estructura y función que el alumno debe hacer patente y dominar.

Para ejemplificar esto, pongamos un caso hipotético donde dos profesores imparten la misma asignatura en horarios diferentes en la universidad. Uno de ellos muestra detalladamente a sus alumnos una rúbrica por cada trabajo que solicita en clase, lo que evita malentendidos, pues los estudiantes saben a ciencia cierta lo que se requiere en cada texto, desde aspectos éticos hasta plenamente aca-

démicos. Por su parte, el otro profesor intuye que los alumnos saben parcialmente los requerimientos de un trabajo académico, por lo que sólo dedica un breve espacio de su clase para explicar oralmente algunos detalles de sus trabajos solicitados.

Resulta claro que la poca claridad sobre la petición de un trabajo dará resultados académicos deficientes. Y no sólo eso, sino que además se generará un desinterés en los objetivos y construcción del mismo trabajo. Por ello, la práctica del segundo profesor resulta incorrecta, ya que sólo acarrea que el alumno caiga en una serie de comportamientos poco éticos, como el plagio, con tal de salir bien librado de una evaluación. De esta forma, es fácil entender que transparentar el proceso de producción académica (por medio de una rúbrica, por ejemplo), coadyuva a inculcar valores de integridad y honestidad en los estudiantes, mismos que implican el correcto ejercicio de la producción original de conocimiento.

4. Aunque el plagio es una de las prácticas más comunes en la producción de textos académicos, los alumnos deben saber que hay otras prácticas deshonestas (inventar datos, descontextualizar un contenido, modificar una cita o texto, autoplagiarse, o ciberplagiar, por ejemplo) que demeritan la ética investigativa de sus producciones escritas.

La mayoría de los esfuerzos de los profesores universitarios están centrados en combatir el plagio, sin embargo, como exponemos en este punto del decálogo, otras acciones menos comentadas deben ser también puestas en el foco de la discusión. Así, modificar un texto ajeno, por mínimo que sea el cambio, vulnera un derecho de todas las personas: el respeto a sus ideas y la manera en que éstas se expresan. Es necesario recordar a los estudiantes, aunque en un principio esto parezca quisquilloso, que el cambio en una coma o en un punto de un texto de otro autor es grave, porque, como sabemos,

incluso una permutación o ausencia de estos elementos puede acarrear grandes cambios en la significación de un escrito.

De acuerdo con Turnitin (2021), existen más de diez formas frecuentes de creación de contenido no original. Entre las más usuales se encuentra la «falsificación de datos», la «mezcla» o el «copiado y pegado», siendo este último quizá el más reconocido dentro del ámbito académico, pues se ha arraigado fuertemente en las distintas prácticas discursivas de los alumnos.

Por otra parte, una acción que es desestimada por muchos estudiantes universitarios, y que constituye también una forma de deshonestidad académica, es el llamado «autoplagio». A muchos alumnos les parece extraño que retomar fragmentos de un texto anterior propio para la redacción de un nuevo trabajo sea algo malo, no obstante, la falta ética es clara una vez que se analiza la situación con más detenimiento. Así, si en una materia se solicita un trabajo original, no sería ético decir que el esfuerzo de un texto anterior vale también para esta ocasión nueva; muy distinto sería mencionar, con la referencia correspondiente, que algún fragmento de este nuevo texto es tomado de nuestro trabajo anterior.

Las consideraciones anteriores sobre esta situación son aplicables para el trabajo de un investigador; el «reciclaje», común en la investigación profesional, vulnera la originalidad que todo quehacer intelectual debe buscar. Está claro que esta originalidad puede estar basada en trabajos previos, pero estas ideas anteriores sólo deberían servir como un punto de inicio para encontrar nuevos caminos en el entendimiento de algún fenómeno de nuestra área de estudio. Este panorama hace evidente la necesidad de la discusión sobre actos deshonestos que no son tan analizados como el plagio.

5. Debemos ser rigurosos a la hora de discernir entre comportamientos académicos positivos y negativos en las producciones académicas de nuestros estudiantes. Es recomendable reconocer

los aciertos de los alumnos (citas pertinentes, por ejemplo), pero debemos ser enfáticos en los riesgos y las consecuencias negativas que pueden traer acciones deshonestas (como inventar fuentes).

Los profesores tienen la responsabilidad de orientar a sus alumnos en torno a los comportamientos adecuados e inadecuados en los que pueden incurrir al realizar un trabajo académico. No hay que olvidar que la labor docente al evaluar trabajos o exámenes no se limita simplemente a calificarlos, sino que va más allá. Al revisar una tarea y entregársela al alumno, el maestro tiene la oportunidad de reconocerle lo que ha hecho bien y, más importante aún, de mostrarle lo que ha realizado mal para que pueda corregirlo.

La ética docente demanda que el profesor se comprometa con sus estudiantes, por lo que no es conveniente ignorar las faltas académicas que puede llegar a cometer algún alumno, con tal de ahorrarse la explicación de por qué estuvo mal lo que hizo. Al contrario, es ahí donde los alumnos más necesitan apoyo, pues confían en el buen juicio y experiencia de su maestro para guiarlo. Un ejemplo de esto serían los comentarios de retroalimentación que se dan al calificar una tarea. Si el alumno ha hecho algo bien, hay que reconocerle esa acción, pero también es necesario corregirlos cuando han cometido un error para evitar que se repita.

Es cierto que la elaboración de trabajos académicos no es una tarea sencilla y, en ocasiones, puede ser motivo de angustia o frustración no encontrar la información precisa o deseada. Sin embargo, eso no es un pretexto para ser deshonesto e inventar o alterar los datos de una investigación. Al respecto, cabe recordar el artículo de Gálvez y De Régules (2005), donde se efectúa un recuento de casos que muestran cómo la falta de honradez en el ámbito académico y científico puede acarrear consecuencias muy negativas. Es importante tomarse el tiempo necesario para ayudar a los alumnos a discernir entre comportamientos académicos positivos y negativos, ya que de esa manera se puede enfatizar la importancia de la ética en la vida académica y profesional.

6. No debemos solicitar trabajos escritos que no leeremos. Es importante destinar tiempo y esfuerzo para revisar los trabajos académicos de los alumnos, quienes no sólo esperan una calificación sino la retroalimentación para saber qué aspectos deben ser mejorados.

Una de las condiciones más complejas de la ética es la autoevaluación constante. Desde esta perspectiva, cada individuo es responsable de las buenas o malas acciones que comete, no obstante, las características del ambiente donde uno se desenvuelve pueden aumentar o disminuir las probabilidades de incurrir en actos deshonestos.

Así, los comportamientos negativos que podríamos tener como profesores podrían llevar a algunos estudiantes a desanimarse y cometer alguna falta académica. Por ejemplo, la elaboración de trabajos por parte de los estudiantes sin la revisión y retroalimentación constante del docente pierde su propósito pedagógico, ya que el aprendizaje sólo puede realizarse en la identificación y corrección del error; quien tiene la responsabilidad de encontrar y señalar estos errores es el profesor.

El desinterés y la falta de retroalimentación en una clase, entonces, podrían llevar al alumno a no tomarse en serio las actividades de un curso, con lo cual aumenta la probabilidad de realizar un acto deshonesto, ya sea por la poca atención que se presta al realizar estas tareas o porque el estudiante, al no encontrar ningún desarrollo de sus habilidades o aprendizajes, comete el acto deshonesto de manera totalmente consciente.

7. Hay que establecer qué estilo de cita y referencia es el más adecuado para el tipo de trabajo y la función de éste en el marco de la disciplina. Es importante que los alumnos conozcan diversos modelos de citación, y que los docentes expliciten

el que desean que ellos usen adecuadamente para generar un trabajo académico.

Con el afán de buscar la estandarización de ciertos patrones de formalidad académica, o bien de evitar que se recurra a ciertas prácticas deshonestas, es pertinente que los profesores establezcan, con antelación, el estilo de cita y referencia que los alumnos deben usar en los trabajos asignados. En este sentido, algunas universidades han construido y regulado sus propios modelos de citación, como los manuales de estilo Harvard o Chicago.

Asimismo, es bien sabido que dentro de cada campo disciplinar se suele optar por modelos de citación específicos que atiendan a las funciones de ciertos elementos de un área de estudio. Por tomar algunos ejemplos, las normas APA son solicitadas en el discurso de las Ciencias Sociales; mientras que las reglas MLA son usadas para las Humanidades. Por su parte, el área de Ciencias de la Salud se identifica mayormente con el estilo Vancouver o AMA y, por lo general, el campo de las ingenierías se decanta por el formato internacional IEEE (Monash University, 2021). El objetivo de seguir alguno de estos modelos es familiarizar a los estudiantes con un estilo de citación que no sólo otorgue forma a la presentación de su trabajo, sino que le ayude a comprender que, de no emplearlo, sus textos no contendrían ningún sostén crítico o argumentativo, pues se desatendería la correcta escritura de lo que entendemos por «aparato crítico».

Todo esto puede resultar tedioso para los estudiantes, pero es preciso enfatizar que, al no regular la escritura en cualquier campo disciplinar, se corre el riesgo de que el manejo de información se vuelva caótico y, además, podrían fomentarse prácticas inapropiadas como las copias y plagios de ideas ajenas. Esto quiere decir que el olvido (o mal uso) de un modelo de citación afecta la producción de conocimiento original y, aunado a esto, atenta en contra de la integridad académica.

Finalmente, para que el estudiante no tergiverse información de los modelos de cita y referencia, conviene explicitar el estilo más adecuado que cumpla con las exigencias convenidas del trabajo académico. Para ello, los manuales de estilos de cita y referencia son de

gran ayuda para que los estudiantes aprendan a seguir las normas esperadas en la redacción de textos académicos y profesionales. De esta forma, hay que enseñarles a los estudiantes a emplear estos recursos, con tal de que sus trabajos gocen de una uniformidad de estilo y, a la vez, se respete el buen uso de obras de terceros.

8. Los docentes no solamente debemos revisar «contenido» y suponer que la calidad de la escritura pertenece a otra órbita; nosotros podemos orientar a los alumnos en el desarrollo de su competencia del discurso de la disciplina, pues en esto somos los especialistas, por ejemplo, en el manejo de léxico, datos, citar o referir autores...

El contenido y la forma en un texto son elementos que difícilmente pueden dissociarse. Las diferentes disciplinas no sólo se caracterizan por su objeto de estudio, sino también por una forma de escribir. Esto indica que las disciplinas se diferencian entre sí por tener un léxico especializado, una forma particular de organizar los contenidos de un texto y, en general, una manera particular de hacer referencia a la realidad.

De esta manera, por ejemplo, un artículo especializado de física, sociología, lingüística y filosofía, a pesar de ser investigaciones complejas y profundas, se nos presentan como textos que pueden distinguirse claramente. En la explicación anterior resuenan las propuestas de una concepción sociocultural de la lectura y la escritura, como puede constatarse en el siguiente planteamiento de Morales y Cassany:

En consecuencia, los estudiantes que inician una carrera universitaria se enfrentan al aprendizaje de las prácticas letradas nuevas, las propias de la disciplina que empiezan a estudiar, sea ingeniería, derecho, periodismo o cualquier otra. Estas

prácticas son complejas, utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida. Así, los estudiantes de derecho aprenden a leer leyes, normas y sentencias judiciales, y a redactar demandas, recusaciones y otros textos; con ello deben aprender a utilizar el código y la jurisprudencia judicial, a argumentar de manera pertinente según la retórica propia del ámbito, a referirse a sí mismos y a las otras partes (el demandante, el querellado, el juez, etc.) según la tradición, etc. Del mismo modo, los estudiantes de química deben aprender a referirse a los diferentes elementos y formulaciones con los símbolos y los códigos particulares de representación de esta disciplina. (2008, pp. 3-4)

Tomando en cuenta esta perspectiva, la tarea de los profesores no podría centrarse sólo en la corrección del contenido del trabajo de sus estudiantes, sino también en la revisión de la escritura y en la construcción discursiva de los textos. Así, el profesor de cada disciplina debería también señalar a los estudiantes cuáles serían los mejores términos para realizar una explicación o una descripción, debería mostrar cuál sería el mejor orden para presentar argumentos, debería precisar los datos que son necesarios incluir en una gráfica, debería, asimismo, prestar atención al orden que una oración establece para comunicar de manera efectiva una idea.

Finalmente, quisiéramos señalar que algunos profesores universitarios consideran que las habilidades de lectura y escritura pueden desarrollarse en un curso de redacción. Claramente esta idea es falsa, puesto que el aprendizaje de una determinada disciplina implica, como explicaron Morales y Cassany (2008), también la habilidad de leer y escribir los géneros textuales de una ciencia y, evidentemente, esto requiere todos los años de formación universitaria e, incluso, posgrado, además de la participación activa de cada uno de los profesores que conforman los programas de enseñanza superior.

9. Es imprescindible estar actualizados, además de los contenidos de la especialidad, en las normas y convenciones propias de la comunicación de la investigación disciplinar. Cuando se comparten ambos aspectos con los alumnos, les estamos enseñando también a atender las disposiciones científicas para la socialización del conocimiento.

Es importante estar al día en los contenidos de la especialidad, puesto que de esa manera se aprende a reconocer las normas y convenciones propias de la comunicación de la investigación disciplinar. Hay muchas estrategias para estar actualizados, por ejemplo, suscribirse a una revista científica o a un boletín informativo, o bien seguir las redes sociales de centros y grupos de investigación, porque de ese modo se puede tener acceso a la información más actual o las noticias más recientes sobre los avances en los distintos campos del conocimiento.

Los profesores no sólo son responsables de preparar sus clases y calificar las tareas y exámenes que aplican, sino también deben comprometerse a leer periódicamente publicaciones científicas y asistir a eventos académicos como congresos, coloquios, encuentros o simposios, ya que eso, sin duda alguna, les permite impartir contenidos actuales y novedosos en sus cursos, lo cual ayuda a que sus alumnos salgan mejor preparados.

Ahora bien, además de la evidente ventaja que ofrecen las revistas científicas para estar actualizados acerca de los contenidos disciplinares, su valía recae también en el hecho de que normalmente son publicaciones arbitradas, lo que garantiza la calidad de sus contenidos. Asimismo, constituyen un almacén que ayuda a preservar el conocimiento y, de igual forma, representan una protección legal para evitar que se atente contra la propiedad intelectual de los investigadores.

10. Debemos tener suficientemente claras las políticas institucionales de prevención y sanción del plagio para orientar nuestras decisiones a la hora de formar a los alumnos y, de ser necesario, sancionarlos.

En este último punto del decálogo, se destaca la importancia de que tanto profesores como alumnos tengan claras las políticas de prevención y sanción del plagio, ya que esto permite a los primeros tomar decisiones apegadas a los diferentes reglamentos institucionales y, a los segundos, actuar en apego a dichos reglamentos para evitar sanciones.

Si bien los dilemas éticos deben discutirse de forma constante y dinámica, la vida académica requiere guías concretas que permitan a los miembros de una comunidad la resolución clara y práctica de estos conflictos éticos. Cada vez es más evidente que las instituciones académicas requieren la existencia de este tipo de políticas de prevención y sanción del plagio para evitar actos deshonestos entre sus integrantes.

Si estos documentos se han creado en las universidades, entonces es necesario que sus miembros los conozcan a profundidad, puesto que seguramente dichos documentos han sido elaborados por especialistas después de reflexiones y discusiones profundas, por lo que el seguimiento de estas políticas hará más probable que las resoluciones tomadas en cada caso sean más precisas y justas.

Algunas consideraciones finales

Como bien sabemos, la necesidad de fomentar la integridad académica es un tema que ha tomado fuerza en muchas instituciones educativas, tanto nacionales como internacionales, y en casi todos los niveles escolares del sector público y privado. Esta creciente preocupación se debe, principalmente, a que la deshonestidad académica es uno de los problemas con los que más se ha lidiado últimamente.

En ese sentido, uno de los retos más importantes dentro de nuestra labor docente tiene que ver precisamente con promover los comportamientos académicamente honestos entre nuestros estudiantes. Para ello, el establecimiento de una serie de pautas a seguir será de mucha utilidad para reconocer las acciones que se pueden llevar a cabo para fomentar la integridad académica y, de esa manera, apoyar a los alumnos no sólo en su formación profesional, sino también en su formación ética y moral.

Pero ¿de dónde nace la preocupación de las instituciones educativas por el tema de la integridad académica? Obviamente, del interés de formar ciudadanos y profesionistas con valores, pero también del hecho de que el prestigio de las instituciones puede verse comprometido por acciones deshonestas de parte de algún miembro de su comunidad académica.

Por ello, diseñar y poner a disposición de los profesores una serie de pautas como las aquí presentadas ayudará a promover la reflexión sobre el compromiso de velar por la integridad académica dentro de las instituciones educativas. El interés de promover los temas que aborda el *Decálogo*, como la honestidad intelectual, la ética investigativa, los estilos de cita y referencia y la socialización del conocimiento, entre otros, es que todos ellos forman parte de la labor docente, aunque muchos profesores apenas lo adviertan o no sean plenamente conscientes de ello.

Toda persona que tenga a su cargo un grupo de estudiantes debería contar con una guía como ésta, pues, a final de cuentas, todos los esfuerzos llevados a cabo para promover la integridad académica resultan infructuosos si los cuerpos académicos no son los primeros en estar actualizados sobre estos temas. Evitar los comportamientos deshonestos es más sencillo si los profesores son conscientes de lo que está sucediendo y, más importante aún, si se les orienta acerca de qué pueden hacer al respecto.



Referencias

Aristegui Noticias. (21 de agosto de 2016). *Peña Nieto, de plagiador a presidente*. <https://aristeguinoicias.com/2108/mexico/pe-na-nieto-de-plagiador-a-presidente/>

Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI.

Brennecke, P. (2018). *Academic Integrity at MIT. A Handbook for Students*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Deutsche Welle. (9 de mayo de 2021). *Renuncia ministra alemana de Familia en medio de rumores de plagio de su tesis doctoral*. <https://www.dw.com/es/renuncia-ministra-alemana-de-familia-en-medio-de-rumores-de-plagio-de-su-tesis-doctoral/a-57579688>

Eco, U. (2012). *How to Write a Thesis*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Gálvez, G. y De Régules, S. (2005). La letra escarlata: fraude en la ciencia. *¿Cómo ves? Divulgación de la Ciencia* (83), 10-14. Universidad Nacional Autónoma de México.

International Center for Academic Integrity. (2021). *Fundamental Values*. <https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values>

Monash University. (2021). *Citing and Referencing*. <https://guides.lib.monash.edu/citing-referencing>

- Morales, O. A. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela.
- Rodríguez-Pérez, H. (2020). *Cómo identificar, prevenir y erradicar el plagio académico*. [Massive Open Online Course]. Universidad de las Américas Puebla.
- Rodríguez-Pérez, H. y Zenteno-Trujillo, A. (2020). Reglamento Interno del área de primera lengua sobre plagio académico. *Hacia una UDLAP libre de plagio*. Centro para el Aprendizaje de la Escritura y el Pensamiento Crítico. <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/plagio/reglamento-sobre-integridad-academica-en-la-UDLAP.pdf>
- Swissinfo. (1 de febrero de 2022). *Primer ministro luxemburgués renuncia a su posgrado tras acusación de plagio*. https://www.swissinfo.ch/spa/luxemburgo-plagio_primer-ministro-luxemburgues-renuncia-a-su-posgrado-tras-acusacion-de-plagio/47312220
- Turnitin. (2021). *Los 12 tipos de trabajos no originales más comunes*. <https://www.turnitin.com/es/infographics/prevencion-de-plagio>
- Universidad de las Américas Puebla. (2021). Decálogo para fomentar la integridad académica. [Taller en línea]. *Hacia una UDLAP libre de plagio*.
- Zenteno-Trujillo, A. (2019). Manual sobre prácticas académicas deshonestas. *Hacia una UDLAP libre de plagio*. Centro para el Aprendizaje de la Escritura y el Pensamiento Crítico. <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/plagio/manual-sobre-practicas-academicas-deshonestas.pdf>

2



III

Más allá del plagio: enseñar el uso de las fuentes en la producción académica



LUCÍA NATALE



Introducción

No resulta nueva la idea de que el plagio es una acción que recurrentemente encontramos en textos de estudiantes de licenciatura y también en posgrados. Sí es reciente la toma de conciencia de que el plagio es una práctica que se puede prevenir y evitar a partir de la puesta en marcha de acciones por parte de las instituciones universitarias y, más específicamente, a partir de las actividades de enseñanza que los docentes podemos implementar.

Al menos en su forma prototípica, el plagio consiste en el «uso de las palabras y/o las ideas de una fuente, sin una apropiada atribución, y con la intención de engañar» (Pecorari, 2008, p. 4). De acuerdo con esta definición, deben encontrarse al menos tres componentes para señalar que una persona plagió a otro autor: la apropiación de sus palabras o ideas, la falta de una referencia y, sobre todo, la intención de hacer pasar el texto plagiado como propio. Sin embargo, de acuerdo con lo señalado por Pecorari, la intención es difícil de establecer, por lo que resulta necesario emplear el término «plagio textual» para el uso de las palabras de un autor sin que se le atribuya la obra adecuadamente. Más allá de esta forma, también puede ser considerada plagio la reproducción de las ideas de un autor, sin que se empleen las mismas palabras. En esta línea, las producciones de los estudiantes pueden estar más o menos apegadas a las fuentes originales y a la autoría original, lo que puede ser atribuida de

manera más o menos evidente. Así, entre los textos originales y su reformulación en las producciones de los estudiantes se configura una relación de intertextualidad que incluye diversas formas de interrelación entre un texto y otra fuente que es recuperada, y entre las que se encuentran la copia y el parafraseo. Por ello, como señala Ivanič (1998), muchas veces resulta difícil trazar una línea clara entre el plagio y la intertextualidad.

Por otro lado, cabe señalar que distintas investigaciones identificaron que la noción de plagio consiste en un «área de conflicto» (Lea y Street, 1998, p. 167), en la medida que no existe una total coincidencia entre profesores y estudiantes sobre qué es, qué implica o cómo se puede evitar el plagio. Desde la práctica docente también se encuentra que las dificultades de los estudiantes parecen deberse a una inadecuada representación de qué significa citar las fuentes para evitar el plagio, cuestión sobre la que los docentes insistimos, aunque no necesariamente nos ocupamos de desplegar. En efecto, a partir de las interacciones con estudiantes, surge que tienen plena conciencia de qué implica el plagio, aunque no siempre pueden reconocer todas sus formas y los recursos para no incurrir en él. Adicionalmente, también pueden encontrarse otros interrogantes, a menudo implícitos, pero reconocibles, en los intercambios que pueden generarse. Una cuestión que resulta central es la manera en que el propio texto dialoga con las fuentes, en qué situaciones es preciso citarlas y para qué.

En este punto, lo señalado por los estudiantes entrevistados por Lea y Street (1998) coincide con lo consignado en otros trabajos, como los de Scollon (1995) e Ivanič (1998), provenientes del mundo anglosajón, y el de Zavala (2011), realizado en el ámbito latinoamericano. De acuerdo con estas investigaciones, la exposición de las fuentes leídas según las normas de la academia plantea a los alumnos un conflicto en relación con la construcción de su propia voz como autores.

Al respecto, tal como señala Virginia Zavala, los estudiantes manifiestan sentirse confundidos, o no tener claridad con respecto a las maneras en que pueden dar cuenta de una reelaboración personal del conocimiento sobre la base los conceptos elaborados por otros autores, sin violar las prácticas académicas:

Mientras que en un texto académico el autor construye conocimiento sobre la base de fuentes bibliográficas y de esa manera articula su voz con las voces de otros autores cuyas fuentes cita en su texto, muchos estudiantes confunden esta convención y consideran que repetir lo que dice una fuente y decir lo que ellos piensan constituyen dos prácticas que se excluyen entre sí. (Zavala, 2011, p. 59)

Así, más allá de los interrogantes sobre las convenciones para citar, recurrentemente emerge como planteamiento central la incógnita de cómo separar las voces ajenas y la propia y, sobre todo, cómo hacer lugar a la elaboración de nuevos saberes, entre otras cuestiones. Estos aspectos, según Ivanič (1998), se ubican en el centro del problema del uso de las fuentes en la producción académica pues, desde una perspectiva sociocultural, se entiende que tanto la voz de un sujeto como su identidad se construyen en relación con las voces y los textos de otros miembros de su cultura, además de otras problemáticas que, en nuestra experiencia, se ponen de manifiesto en el proceso de producción de textos estudiantiles.

En este sentido, a partir de lo expuesto, la cuestión del uso adecuado de las fuentes bibliográficas es bastante más compleja de lo que a primera vista puede parecer. Por ello, su tratamiento en las clases universitarias aparece como una actividad necesaria, sobre todo porque el ocultamiento de las convenciones que rigen la escritura académica resulta excluyente (Ivanič, 1998; Lea y Street, 1998; Lillis, 1997; Zavala, 2011).

Partiendo de esta premisa, en este capítulo buscaremos recuperar y sistematizar algunos de los problemas que hemos observado en la enseñanza de la escritura académica en distintas carreras de pre y posgrado. Intentaremos con ello colaborar con profesores de asignaturas de contenido disciplinar que quieren poner en marcha la enseñanza de la escritura académica en sus cursos. En particular, nos referiremos a los interrogantes (a menudo implícitos) que hemos podido rastrear en el trabajo con estudiantes universitarios, sobre las maneras de incorporar las diversas fuentes de información en sus propios escritos.

Algunos interrogantes en torno del uso de las fuentes

Como decíamos, en la práctica docente, especialmente en los intercambios que se desarrollan a partir de la retroalimentación que ofrecemos para mejorar los escritos, puede notarse que los estudiantes manifiestan dudas o una falta de conciencia sobre algunas cuestiones vinculadas con el uso de las fuentes y los límites del plagio.

Tal como fue señalado por Lillis (1997), algunos de estos interrogantes que explícita o implícitamente reaparecen son:

- ▶ ¿Qué es citar?
- ▶ ¿Por qué citar?
- ▶ ¿Qué es exactamente una fuente? ¿Cuáles son?

¿Qué es citar?

Tal como señalaron las investigaciones citadas en la introducción, la cuestión del plagio no está ausente en las preocupaciones de los estudiantes. En nuestra práctica lo verificamos permanentemente, tal vez porque se sabe que es una falta grave, cuya penalización puede implicar la expulsión de la academia. Por ello, cuando transcriben de manera textual una fuente, la autoría suele estar atribuida. Es cierto que pueden encontrarse algunas cuestiones que ajustar, como el año de publicación de la obra o los números de las páginas de donde se tomaron las citas, o cuáles son los recursos gráficos para marcar que se trata de una transcripción; sin embargo, el plagio textual no aparece como una opción para la mayoría de los estudiantes.

En cambio, cuando sólo se toman las ideas, que son parafraseadas en el texto propio, suele omitirse la correspondiente atribución de autoría. En otras palabras, según lo observado en las clases y en los textos estudiantiles, el *patchwriting* (Howard, 1999), o parafraseo de los escritos de los que se toma la información, no constituiría para los novatos una forma de plagio. La práctica del *patchwriting*,

frecuente en los textos de los estudiantes que se inician en la producción académica, consiste en copiar partes de un texto en el que se introducen cambios, como el reemplazo de unas palabras por sinónimos, o en la transformación de las estructuras gramaticales, por ejemplo. De acuerdo con distintos estudios relevados por Pecorari (2008), el *patchwriting*, antes que un recurso para disimular la apropiación indebida de palabras o ideas de una fuente, aparece como una vía para adquirir el estilo de redacción propio de una disciplina y su léxico específico. Además, al mismo tiempo denota un esfuerzo por parte del escritor principiante por incluir los contenidos sobre los que ha leído, contando con una cierta base sintáctica provista por el texto fuente, siempre y cuando se incluya la correspondiente referencia bibliográfica. Se trataría entonces de un parafraseo apegado al texto original, un tipo de intertextualidad en el que existe poca distancia entre la fuente leída y una producción estudiantil, elaborada por un alumno que no ha alcanzado aún un dominio profundo de los contenidos expresados. Por ello, no puede exponerlos en un texto de elaboración completamente propia, usando de manera adecuada la terminología disciplinar.

Entonces, lo que puede resultar cuestionable en relación con el *patchwriting* es la falta de atribución de la autoría. Tal vez esto se deba al desconocimiento de los distintos recursos que se emplean para atribuir los conocimientos ajenos, más allá de las comillas usadas para las citas directas. Estas cuestiones derivan de reglas de aplicación relativamente mecánicas, en tanto se refieren a aspectos formales (diseño de la página, tipografías, etc.) que, si bien generan dudas en los estudiantes, están claramente estipuladas por distintas asociaciones. En todo caso, en nuestras clases debemos explicitarlas y compartir el listado de normas que exigiremos. Pero, sabemos que entregar un listado de fórmulas para citar no resulta suficiente, sino que es preciso atender a otros interrogantes de mayor relevancia, en tanto los estudiantes construyen una voz autoral propia y mientras incorporan otros saberes sobre la escritura académica. Por ejemplo, a menudo encontramos una idea desdibujada de cuáles son las funciones que las citas y las referencias cumplen en la producción académica, además de evitar el plagio. Además, ocurre que los docentes, más allá de

que las usemos en nuestras producciones académicas, no siempre tenemos plena consciencia de las funciones de las citas y, por tanto, no las solemos explicitar en nuestras clases.

Sin embargo, atender a tales funciones es sumamente relevante, sobre todo porque se relacionan con los principios sobre los que se cimienta la construcción de nuevos conocimientos en una disciplina, desde el momento en que este proceso se lleva adelante a partir de la recuperación de los saberes previamente elaborados. En efecto, en resumidas cuentas, todo avance en el conocimiento científico parte de los aportes realizados por otros investigadores a los que se busca reconocer y con los que se manifiesta acuerdo, pero también considerando otros estudios a los que se refuta o con los que se desea discutir. Así, las citas no son un mero recurso para evitar el plagio, sino que constituyen una vía para poner de manifiesto la manera en que el propio trabajo se entrama con otras obras del mismo campo.

Por lo antes dicho, cuando los docentes explicitamos las funciones que las citas cumplen en los textos que se leen en la clase, estamos, por un lado, mostrando cómo se construye el conocimiento y, por el otro, contribuyendo a la erradicación de la práctica del misterio sobre las convenciones de la escritura académica (Ivanič, 1998; Lea y Street, 1998; Lillis, 1997; Zavala, 2011). Por tanto, estaríamos favoreciendo la inclusión de los estudiantes en las prácticas propias de la cultura disciplinar. Entonces, dada su importancia, en el siguiente apartado consignamos algunas de las que han sido reconocidas en trabajos enmarcados en la lingüística aplicada y las literacidades académicas (Beke, 2008; Hyland, 2000; 2005; Romero-Chala, 2020; Swales, 1990).

¿Por qué citar?

De acuerdo con diversos estudios (Beke, 2008; Hyland, 2000, 2005; Romero-Chala, 2020 Swales, 1990), en los textos científicos, las referencias a otros autores cumplen distintas funciones. Entre ellas, se encuentran las ligadas a la inscripción del autor en una línea teóri-

ca, a través de la adopción de las nociones y las ideas previamente formuladas por las autoridades del campo. Asimismo, la mención a trabajos previos es realizada para señalar aspectos no indagados previamente, lo que permite justificar el desarrollo de la investigación que el autor propone. Otra función es la de fortalecer la línea argumental que se sigue en el propio trabajo, a partir de la mención de los trabajos que avalan las afirmaciones que se realizan. Finalmente, la inclusión de referencias a textos de otros autores constituye un poderoso recurso para dar cuenta del conocimiento del campo y construir la propia imagen como la de un sujeto que ha leído, está actualizado y puede entrar en diálogo con los miembros activos de su área de conocimiento.

En los trabajos de estudiantes solemos encontrar que la función referida al reconocimiento de la autoridad intelectual de otro autor suele cumplirse cuando se transcriben textualmente fragmentos de otros autores. Sin embargo, como ya señalamos, cuando la transcripción no es textual, no siempre se encuentran las correspondientes referencias. Por ejemplo, a menudo se ve que los estudiantes de licenciatura no suelen atribuir la autoría de las definiciones de conceptos que están ampliamente diseminados en una disciplina. Tal vez esto se deba a que consideran que los conceptos que están aprendiendo se hallan plenamente consolidados o que están plenamente aceptados en su campo. En ocasiones, también se encuentra que construyen una definición fusionando componentes señalados por distintos autores. Sin embargo, como sabemos, en las ciencias sociales y humanas, las nociones son objeto de debate y, por ello, son concebidas de distinta manera según el enfoque teórico que se adopte. Incluso, pueden presentar diferencias entre los trabajos de distintos autores, aun cuando se encuadren en una misma perspectiva.

En este sentido, si deseamos evitar el plagio y enseñar a usar adecuadamente las fuentes, además de indicar cuáles son las normas de citación, los docentes deberíamos dedicar tiempo a dar cuenta de que existen diversas líneas teóricas, mostrando de qué manera se interrelacionan entre sí y cómo se reflejan las tensiones y los acuerdos en la formulación de las nociones. Además, resulta pertinente explicitar cómo evolucionaron los conceptos: esto es, expresar cuáles fueron

las conceptualizaciones iniciales y de qué manera fueron reformuladas por distintos especialistas; cuáles fueron los ajustes que se les realizaron y sobre qué base, por ejemplo. Llevando adelante esta acción, los docentes podemos dar a conocer que las citas además sirven para asumir un compromiso con una línea teórica e inscribirse en una tradición, a la vez que se dejan de lado o se discuten otras.

En esta línea, se pone en evidencia otra de las funciones de las referencias: ubicar el propio trabajo en un determinado contexto teórico y metodológico, a la vez que se lo comunica a los lectores. En relación con esta cuestión, en distintos trabajos de estudiantes, incluso de posgrado, se observa que conceptos provenientes de enfoques diferentes son empleados como sinónimos, tal vez en un esfuerzo por parafrasear la fuente original y evitar el plagio. Para ayudar a evitar estas inconsistencias teóricas y colaborar con la construcción de los escritos de los estudiantes, los docentes podemos señalar de manera abierta qué elementos léxicos pueden ser reemplazados por otros y cuáles no, aclarando que la terminología específica es muy difícil de sustituir y que un mismo término puede ser entendido de distinta manera en perspectivas teóricas diferentes.

Otra de las funciones de las citas académicas se vincula con la refrendación de datos, informaciones o hechos establecidos por investigaciones previas. En los textos de investigación de estudiantes que se están iniciando en esta actividad encontramos a menudo afirmaciones que, si bien pueden estar avaladas por la experiencia cotidiana o por el sentido común, no suelen estar atribuidas a estudios previos. Nuevamente, en esta práctica, se pone de manifiesto una falta de conocimiento de las maneras en que se construyen los saberes disciplinares. Esto indica que las nuevas investigaciones se cimentan en las realizadas con anterioridad. Por ello, en tanto los estudiantes se están formando en los modos de indagación y en los problemas de un campo, es preciso que los docentes los planteemos de modo explícito y, junto con ello, mostremos los recursos textuales que, como las referencias que avalan datos, dan cuenta de esa construcción. A su vez, podemos ayudarlos a ver que la inserción de las referencias colaborará con la construcción discursiva de los estudiantes como investigadores desde el momento en que, con su men-

ción, se estarán representando como lectores y sujetos informados sobre los conocimientos generados en sus áreas disciplinares.

Otra función de las citas que sirve para construir al autor del texto como un sujeto que se ha preocupado de examinar críticamente las producciones previas es la denominada «función de contraste» (Romero-Chala, 2020). Ésta consiste en criticar trabajos previos, mostrando falencias en la metodología o llamando la atención sobre aspectos poco explorados. En el caso de los autores expertos, la función también puede aplicarse a trabajos propios, planteando la necesidad de reformulación de ideas o, incluso, discutiendo las conclusiones que en otro momento se han elaborado. Obviamente, poder alcanzar este nivel de autocrítica exige haber transitado mucho tiempo por el camino de la investigación y haber desarrollado un alto nivel de autonomía. En las clases, los docentes podemos mostrarlo al igual que los segmentos de las introducciones de diversos géneros de investigación (artículo científico, tesis, por ejemplo) en los que los autores señalan las debilidades de los estudios previos para poder introducir la novedad del propio proyecto, como ya consignó Swales (1990, 2004).

¿Cuáles son las fuentes?

Como sabemos, la formación universitaria se funda en gran parte en la lectura y el análisis de distintos tipos de textos bibliográficos que dan cuenta del conocimiento elaborado en las diversas disciplinas, especialmente los que presentan las teorías y las investigaciones de un campo. Estos textos luego constituyen la base para que los estudiantes y graduados avancen en la producción de nuevos saberes, a partir del examen de un conjunto de datos que, a menudo, proviene de otras fuentes. Sin embargo, no siempre los estudiantes tienen una idea cabal de la necesidad de atribuir otras voces que no sean las que provienen de la bibliografía. Por ello, consideramos pertinente repasar las distintas clases de fuentes que son luego retomadas en los escritos académicos.

a) Los textos teóricos

El conocimiento teórico ya generado en una disciplina circula mayormente en libros, capítulos y artículos científicos que desarrollan las nociones del campo. También puede estar comunicado en materiales elaborados por especialistas, como los manuales y las fichas de cátedra, muy usuales en el medio universitario. Actualmente, se han incorporado a este grupo diversos materiales audiovisuales que se pueden encontrar en sitios de internet, como las conferencias o clases magistrales dictadas por reconocidos expertos. Por otro lado, también se pueden rastrear en distintas páginas *web* algunas publicaciones que exponen de manera sucinta y simplificada los contenidos teóricos. En general, éstas no cuentan con evaluaciones académicas válidas y, por lo tanto, carecen de respaldo.

En general, los textos que abordan contenidos teóricos son empleados para hacer conocer las bases conceptuales de las disciplinas a los estudiantes. Por esto, su comprensión y conocimiento son requeridos en instancias de evaluación de los aprendizajes, especialmente en los tramos iniciales de los estudios. En este sentido, los alumnos deben poder explicarlos y exponerlos adecuadamente en exámenes de medio término y finales. En este punto, a los estudiantes se les plantean varios desafíos. En primer lugar, se presenta la necesidad de realizar una adecuada selección de las fuentes a estudiar, descartando o tomando precauciones frente a aquellas que no estén avaladas por el cuerpo docente. Para ello, aparece como necesidad promover, tanto en la institución como en la propia asignatura, la alfabetización informacional¹, lo que incluye el uso de los recursos de las bibliotecas universitarias, así como el manejo de los diversos motores de búsqueda y sistemas digitales de recuperación de la información, además del ejercicio de los derechos y la responsabilidad en el uso de la información que se obtenga². Una buena opción

¹ Según la ACRL/ALA (Association of College and Research Libraries): «La alfabetización informacional es un conjunto de habilidades que requiere que las personas reconozcan cuándo se necesita información y tengan la capacidad de localizar, evaluar y usar de manera efectiva la información necesaria» (2000, p. 2).

² Sobre su abordaje en la formación universitaria, véase Amavizca Montaño, 2020.

al respecto es organizar una charla con el personal de la biblioteca institucional, sobre los recursos existentes y los mecanismos para seleccionar los más adecuados para los distintos propósitos de las asignaturas.

En segundo lugar, es necesario hacer una síntesis organizada de los contenidos más relevantes de la bibliografía. En el momento de la realización de las evaluaciones también surge como imperativo poder reformular de manera abreviada los textos leídos, evitando tanto el plagio como la distorsión de los desarrollos teóricos, sea por una mala comprensión o por el uso desacertado de los términos específicos. Existen distintas estrategias didácticas que los docentes podemos implementar para promover la selección de la información más relevante y su exposición. Una de ellas puede ser la elaboración de guías de lectura, con preguntas sobre los temas y textos esenciales, las que idealmente se pueden discutir en las clases, para aclarar dudas y señalar aciertos. Este tipo de actividades no sólo sirve para el fortalecimiento de la comprensión de los textos, evitar el plagio y el estudio memorístico, sino que, en términos de Carlino (2003), dan cuenta de una «bienvenida» de los ingresantes al nivel superior y previenen el abandono. Esta práctica es inclusiva en la medida en que los docentes destinamos tiempo a:

- ▶ Enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía.
- ▶ Hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (Carlino, 2003, p. 2).

En tramos más avanzados de las carreras, en los que se inicia a los estudiantes en la investigación o en la elaboración de proyectos para resolver situaciones problemáticas a partir de la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación (Nesi y Gardner, 2012), los textos teóricos son seleccionados, consultados, interrelacionados y expuestos en las secciones correspondientes al marco teórico. En estos casos, la bibliografía puede estar sugerida por el equipo docente,

pero en general son los estudiantes los que deben elegirla, para lo que se requiere el ejercicio de la alfabetización informacional, como ya dijimos. Esto les permitirá saber cuáles fuentes son consideradas válidas para esta tarea en particular. Por ejemplo, en niveles avanzados de las licenciaturas o en los posgrados, no resulta aceptable que se citen manuales o textos de divulgación teórica. Tampoco está bien visto que se cite una obra que se puede encontrar en las bibliotecas (físicas o digitales), a través de la referencia a otra obra en que los desarrollos teóricos están resumidos o parafraseados. En sí, ya se espera que los estudiantes lean y analicen los contenidos tal como se exponen en las fuentes originales.

Por otro lado, para la elaboración de los marcos teóricos, es también necesario trabajar con los estudiantes el empleo de estrategias de selección y organización de las nociones a desarrollar en gráficos y mapas. Con estas herramientas se puede evitar que los alumnos se vean tentados de incluir largas explicaciones teóricas de nociones que no resultan relevantes en un texto en particular y que, incluso, a veces, se presentan de manera desarticulada por el hecho de que no se han establecido con claridad las relaciones que se dan entre ellas.

Otro aspecto para considerar, cuando se busca acompañar la construcción del marco teórico, es el relativo al uso de las citas directas o textuales. A menudo, en las primeras producciones de este tipo, encontramos que los estudiantes tienden a reproducir extensos fragmentos de los textos teóricos. En especial, tienden a transcribir definiciones de las nociones centrales. Si bien esto es positivo, ya que los distintos términos que se emplean en ellas no son fácilmente reemplazables sin alterar el enfoque que el autor le ha dado, se suele encontrar que las definiciones no están luego desarrolladas o explicadas por los estudiantes. Por esto, los fragmentos transcritos suelen estar insertos en la producción estudiantil sin mucha relación con el resto del texto. Además de un problema textual o de cohesión entre partes, esta práctica puede estar indicando que el estudiante no tiene aún un completo dominio del conocimiento conceptual o, si lo ha alcanzado, no logra mostrarlo. En otras palabras, no ha construido aún una voz que pueda entrar en diálogo con el texto original, destacar el aporte de una definición y compararla con otra o analizarla.

Otra cuestión vinculada con la exposición de los contenidos teóricos se relaciona con la extensión que suelen ocupar éstos en las producciones estudiantiles. Si bien es necesario que las nociones estén adecuadamente desarrolladas y explicadas, muchas veces se encuentra que los alumnos tienden a incorporar conceptos que no necesariamente están ligados al propio trabajo; incluyen la mención de autores considerados «padres» de la disciplina y recorren un amplio abanico de preceptos, antes de focalizarse en los que resultan imprescindibles para su análisis. Es como si debieran dar cuenta de todo lo aprendido en su disciplina, antes de presentar su propio estudio. Esta práctica puede deberse a un excesivo respeto por el conocimiento construido, pero también al hecho de que tradicionalmente los docentes hemos priorizado formas de evaluación cuyo objetivo primordial ha sido el de comprobar el conocimiento teórico antes que el de promover la aplicación de tal conocimiento en la producción de saberes nuevos.

Por lo dicho, surge la necesidad de introducir a los estudiantes en las formas que los expertos adoptan para referenciar las fuentes y mostrar las relaciones que entablan con los autores citados. Para ello, resulta útil involucrar a los alumnos en la exploración de las maneras en que se articulan los saberes elaborados por las autoridades del campo con publicaciones producidas por autores ya consagrados. En esta línea, la lectura atenta y el examen de marcos teóricos incluidos en textos validados (tesis defendidas, capítulos publicados, entre otros) puede ayudar a observar los recursos empleados por autores expertos.

En síntesis, en la construcción de un marco teórico, los docentes podemos cooperar con los estudiantes de diversas maneras. En primer lugar, podemos solicitar a los estudiantes que expongan y fundamenten oralmente en las clases el encuadre teórico que desean adoptar, de modo de poder monitorear si es el más adecuado para la problemática abordada. En una segunda etapa, una vez avalado el enfoque, se les puede pedir que presenten ante la clase un esquema gráfico o mapa conceptual con las principales nociones, indicando también las fuentes de las que tomarían las nociones. Así, los docentes podemos hacer un seguimiento de los conceptos seleccionados

para el marco teórico elegido, el proceso de construcción de la sección y la selección de las fuentes. En una tercera etapa, se les solicitaría a los alumnos una versión preliminar del texto que presentarán, a fin de advertir plagios y fallas en la comprensión, entre otras cuestiones vinculadas con la redacción en sí misma.

b) Los textos que exponen investigaciones

Otro conjunto de fuentes está conformado por aquellas que dan cuenta de los avances científicos en un campo. Este grupo reúne géneros como artículos científicos publicados en revistas y en actas de congresos. Las investigaciones también pueden estar publicadas como documentos elaborados por distintos organismos públicos y privados que las realizan para la posterior toma de decisiones. En la formación universitaria, estos textos pueden estar incluidos en la bibliografía de las asignaturas universitarias y ser objeto de evaluación en géneros que buscan la comprobación del conocimiento (Nesi y Gardner, 2012), como los exámenes parciales y finales tradicionales.

En los tramos más avanzados de la formación universitaria, cuando los estudiantes se están iniciando en géneros vinculados con el desarrollo de las habilidades de investigación (Nesi y Gardner, 2012) como monografías, ponencias, tesinas y tesis, es frecuente que deban realizar estados del arte o de la cuestión para conocer los antecedentes con los que dialogarán en su propio trabajo. Para ello, es necesario que releven, examinen, agrupen y expongan artículos científicos. En este sentido, para un adecuado uso de estas fuentes, no sólo es necesario saber cómo y dónde buscarlas, sino también seleccionar las más relevantes para el propio estudio. En relación con esta cuestión, suele observarse que a los alumnos no les resulta sencilla la distinción entre los textos que desarrollan contenidos teóricos de aquellos que presentan resultados de investigaciones o de los que argumentan a favor de la importancia del abordaje de una problemática. O, dicho de otro modo, les resulta complicado saber qué tipo de información se incluye en cada una de las secciones mencionadas. En este punto, nuevamente resulta pertinente introducir actividades para favorecer la alfabetización informacional con

personal de biblioteca, pero además pueden llevarse adelante otras estrategias de acompañamiento en el proceso de elaboración, de modo de prevenir problemas frecuentes en la construcción de estados del arte y del marco teórico. En principio, una actividad fructífera es el análisis dialogado y detallado para examinar cuáles son los contenidos que los autores expertos incluyen en tales secciones, qué tipo de información se expone, de dónde fue tomada, etc. Para este análisis, se puede destinar un tiempo a la lectura compartida de los segmentos en los que se exponen los antecedentes de una investigación. Para ello, se pueden tomar ejemplos de artículos publicados o capítulos de tesis.

Más allá de la selección de los textos, en relación con la construcción del estado del arte, los alumnos suelen mostrar dudas acerca de cómo organizar la sección. No es poco habitual observar que la construyen como una serie de párrafos en los que sintetizan diferentes estudios sin que se busque integrarlos o ponerlos en relación, a partir de un eje en particular, como ocurre en los escritos de autores expertos y en artículos de revisión de la literatura (Swales, 2004). Por ello, para encarar acciones de enseñanza sobre la escritura de estados del arte, en primer lugar, resulta conveniente explorar conjuntamente con los alumnos un ejemplar publicado. Así, se observaría, por ejemplo, cómo se estructura la información, si esta estructuración es anunciada de alguna manera, si se divide en apartados, si se transcriben fragmentos de los textos que se han relevado, cuál es la extensión de los fragmentos transcritos, si los hay, y cuáles otros recursos se emplean para atribuir los datos que se exponen y qué normas de citación se adoptan.

Una vez examinado el ejemplar, los profesores podemos pedir que los estudiantes releven un conjunto de artículos de bases de datos prestigiosas y que vuelquen los datos más relevantes (problema, metodología, principales resultados y conclusiones) en una planilla para luego exponer sus búsquedas en la clase. En estas instancias, se puede instalar la discusión sobre la pertinencia de las fuentes relevadas para la investigación que se ha encarado, las relaciones que se encuentran entre los textos encontrados y los modos en que podrían agruparse en el escrito, de acuerdo con distintos ejes.

En cuanto a la redacción del estado del arte (al igual que en otras secciones en las que se exponen las fuentes), es también necesario atender al uso de los verbos de reporte, aquellos que introducen las citas indirectas (como *decir*, *sugerir*, *demostrar*, *subrayar*, entre otros) que hacen los autores expertos. Los estudiantes tienden a usar un número acotado de verbos (Castro-Azuara y Sánchez-Camargo, 2016), sin explotar una gran variedad de opciones que no sólo sirven para introducir el discurso ajeno, sino que también permiten dar cuenta de la valoración que se asume frente a esos dichos. Estos verbos pueden ser agrupados como verbos del discurso (o verbos del decir), verbos que reportan actividades de investigación y verbos de cognición, que indican actividades mentales (Beke, 2007). A continuación, se incluyen algunos ejemplos, siguiendo la clasificación establecida por Beke (2007, pp. 210-211).

Verbos del discurso: *acotar, aclarar, advertir, afirmar, agregar, aludir, añadir, apelar, apuntar, argumentar, articular, citar, considerar, comentar, dar a conocer, decir, desarrollar, destacar, detallar, discutir, disponer, enfatizar, escribir, especificar, establecer, explicar, exponer, expresar, formular, indicar, manifestar, mencionar, mostrar, narrar, observar, plantear, presentar, proponer, puntualizar, reafirmar, reconocer, recordar, referir, relatar, reportar, revelar, revisar, señalar, sintetizar, sostener, subrayar, sugerir.*

Verbos que reportan actividades de investigación: *ampliar, analizar, aportar, atribuir, clasificar, concluir, construir (una propuesta), dividir, elaborar, estudiar, evaluar, extraer, formular, fundamentar, informar, integrar, ligar, limitar, realizar, recoger, retomar, seguir, seleccionar, singularizar, trabajar, tratar, utilizar.*

Verbos de cognición: *creer, entender, entrever, hallar razones, interesarse, pensar, preocuparse, ver.*

Por otro lado, también es necesario llamar la atención sobre los marcadores discursivos o conectores (Calsamiglia y Tusón, 1999) que se emplean para introducir y relacionar los textos consultados. Un tipo de marcadores, llamados conectores metatextuales, permiten ordenar el discurso. Entre los más usados se encuentran los que permiten distribuir el discurso (*por un lado/por el otro; por una parte, por otra...*), los ordenadores (*primero, en primer lugar, en segundo lugar*), los aditivos (*además, asimismo*), de transición (*por otro lado, por otra parte*), los que hacen referencia a lo ya dicho en el texto (*hasta aquí, más arriba*), los que anuncian un cierre (*por último, para terminar*) y los conclusivos (*en conclusión, en resumen, en suma*).

Otro importante grupo de marcadores empleados en la sección correspondiente al estado del arte es el que permite introducir la visión del autor frente a lo expuesto. En este sentido, también sirven para hacer visible la voz del autor y construir discursivamente la propia autoría. Algunos ejemplos de este grupo, siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999), son:

- ▶ Los que expresan punto de vista: *en mi opinión, a nuestro entender, a mi juicio*.
- ▶ De manifestación de certeza: *es evidente que, es indudable, en realidad*.
- ▶ De confirmación: *en efecto, efectivamente*.
- ▶ De tematización: *en cuanto a, en relación con, en lo que concierne*.
- ▶ De reformulación: *esto es, es decir, en otras palabras*.
- ▶ De ejemplificación: *por ejemplo, a saber*.

Por último, pero no menos importante, resulta necesario llamar la atención sobre las maneras en que los autores se posicionan frente a los textos leídos y de qué manera los evalúan. En general, los estudiantes consideran que los textos científicos son neutrales, tal vez porque las evaluaciones expresadas por los autores expertos suelen presentarse de forma atenuada o modalizada. En cambio, cuando los alumnos incluyen valoraciones, tienden a hacerlo de manera polarizada, con una visión claramente negativa o positiva, sin poder mati-

zar sus apreciaciones (Castro-Azuara y Sánchez-Camargo, 2013). Esta falta de matices también puede deberse a que los estudiantes desconocen la función que cumplen en los textos escritos por expertos. Es decir, no suelen tener conciencia de que se deben, por un lado, al hecho de que se entiende que los conocimientos científicos están en permanente revisión y deben, por tanto, ser tomados como provisionarios y, por el otro, porque se busca resguardar las relaciones con otros miembros de la comunidad disciplinar. En este sentido, resulta necesario que los profesores universitarios mostremos de qué manera se emplean los recursos valorativos en investigaciones publicadas en medios prestigiosos. Así, podemos contribuir a develar las formas en que se lleva adelante un tipo de interacción aceptable en el mundo académico. Estaríamos así adoptando el rol de guía en el ingreso de los novatos en lo que para ellos es una nueva cultura.

c) Los documentos institucionales

Hasta aquí hemos hecho referencia a un tipo de fuentes que los estudiantes habitualmente reconocen como tales por el hecho de que son producidas por autoridades en el campo. No obstante, también existen otros textos que son objeto de análisis en las investigaciones y que, por tanto, son citados. Una clase particular está formada por documentos producidos por distintas instituciones, como declaraciones de organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Organización Mundial de la Salud; Organización Internacional del Trabajo, por citar algunos ejemplos), y también normas y reglamentaciones diversas, desde leyes hasta diseños curriculares. En las producciones académicas, estos textos pueden ser empleados para la construcción del marco normativo o contextual, pero también pueden conformar el *corpus* sobre el que se realiza una indagación.

d) Conjuntos de textos que constituyen el *corpus* de análisis

En la misma línea, las investigaciones también pueden tomar como objeto de estudio *corpora* compuestos por textos periodísticos, lite-

rarios, documentos históricos, fallos de jueces, entre otras posibilidades, según la disciplina. Asimismo, es frecuente que en estudios de distintas áreas se realicen entrevistas para recabar datos. Todos estos textos constituyen también fuentes que deben ser citadas en los escritos producidos por estudiantes universitarios.

Tanto en lo que se refiere a la citación de documentos institucionales, como en otros *corpora* analizados en trabajos de investigación, se encuentra que los estudiantes suelen transcribir pasajes relativamente extensos. Además, muchas veces se observa que los fragmentos extraídos de las fuentes no están integrados al propio texto. Esto es, la cita textual no es anunciada en el texto y, muchas veces, tampoco es comentada, analizada o puesta en relación con otras tras su transcripción. Este recurso sugiere que los estudiantes pueden estar entendiendo que la sola reproducción textual de un fragmento da cuenta de la interpretación o del análisis que el autor ha realizado. Así, nuevamente, nos encontramos con que los estudiantes no están generando nuevo conocimiento ni desarrollando una voz propia, sino que se limitan a la transcripción de las fuentes relevadas, aunque respeten las normas de citación. En este punto, vuelve a manifestarse que un uso eficiente de las fuentes requiere atender a cuestiones que van más allá del plagio.

Por otro lado, en relación con la transcripción de fragmentos de entrevistas, también es preciso instalar la reflexión sobre cuestiones éticas vinculadas con la preservación de la privacidad y la identidad de los informantes. Para ello, se pueden mostrar los distintos recursos que se suelen emplear, como los nombres ficticios, o siglas que codifican los nombres o los roles de informantes que participaron en el estudio.

Además, los profesores también podemos señalar las maneras de usar las siglas o códigos que identifican el *corpus* cuando se desea referenciar las fuentes de manera abreviada, como ocurre con los textos periodísticos, literarios y documentos institucionales. Con esta finalidad, se puede mostrar las secciones de las tesis o de los artículos en que tales siglas son desplegadas, siempre con el propósito de develar los recursos que habitualmente se usan en el campo.

e) Fotos, gráficos, mapas... y más

Por último, además de las fuentes mencionadas, todas de carácter verbal, en las producciones académicas se incluyen también otros componentes tomados de textos o sitios *web* consultados, como pueden ser mapas, fotos, imágenes, tablas y gráficos. Se trata de elementos multimodales, construidos con diversos sistemas semióticos y tecnologías elaborados por otros autores y, por lo tanto, también deben ser citados y adecuadamente referenciados. Sin embargo, las fuentes de este tipo de componentes no suelen ser atribuidas, tal vez porque no son reconocidos como textos o como una elaboración del conocimiento. Por ello, también es necesario requerir que se incluyan las referencias necesarias, luego de explicitar las normas que habitualmente se usan en la disciplina.

Partiendo de lo expuesto hasta aquí, entendemos que la consulta y el análisis de distintos conjuntos de textos es una de las actividades básicas en la producción académica. Por esto, y considerando que es una actividad que en general comienza a ser requerida y evaluada en el nivel universitario, tanto en la instancia de la acreditación de saberes como en la generación de nuevos conocimientos basados en la investigación, aparece como un contenido a ser enseñado.

A la vez, dado que los distintos campos de conocimiento se basan en diferentes tipos de evidencia y que han desarrollado convenciones propias, entendemos que no puede hablarse de un único conjunto de fuentes, una única manera de usarlas y citarlas, por lo que resultaría provechoso que las prácticas de búsqueda y uso de fuentes específicas se aborden en asignaturas de contenido disciplinar y no sólo en cursos generales de redacción académica como los que se dirigen a ingresantes.

A modo de cierre

Hasta aquí, hemos intentado atender a distintos aspectos vinculados con las acciones que los docentes universitarios podemos llevar a cabo con el propósito de enseñar a usar las diversas fuentes de un modo estratégico. Creemos que con distintas estrategias de enseñanza podemos no sólo prevenir el plagio, haciendo uso de las conven-

ciones empleadas en la disciplina, sino también atender a los modos en que se usan las fuentes para construir nuevos saberes.

Para la exposición de estas estrategias, hemos partido de considerar los interrogantes que explícita o implícitamente han surgido en la práctica, en intercambios con los estudiantes de distintas carreras y en clases dedicadas a la enseñanza de la escritura académica. Si bien pueden resultar aspectos ya conocidos por los alumnos, muy frecuentemente se verifica que la inclusión de las citas y la manera en que éstas se entranan con la producción de nuevos conocimientos resulta aún un tema que amerita la atención de todos los cuerpos académicos y no solamente de los profesores de lenguaje. En este sentido, a partir de las temáticas abordadas en el presente capítulo, buscamos que docentes de disciplinas diversas puedan comenzar a emplear estrategias de abordaje de textos que no necesariamente han desarrollado durante su formación de base.



Referencias

- ACRL/ALA (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association.
- Amavizca-Montaño, S. (coord.) (2020). *Alfabetización informacional para la gestión del conocimiento en la universidad*. Sonora: Universidad Estatal de Sonora.
- Beke, R. (2008). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. (Tesis doctoral defendida en la Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela). <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/183737>
- Calsamiglia-Blancafort, H. y Tusón-Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*. 3(2). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Castro-Azuara, M. C. y Sánchez-Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 483-506. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774008>
- Castro-Azuara, M. C. y Sánchez-Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de Humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de

- doctorado. *Revista Signos*, 49 (Supl. 1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>
- Howard, R. (1999). The New Abolitionism Comes to Plagiarism. En L. Buranen y A. M. Roy (eds.), *Perspectives on Plagiarism and Intellectual Property in a Postmodern World* (pp. 87-95). Albany: State University of New York Press.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses*. Londres: Longman.
- Hyland, K. (2005). Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Ivânic, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, Th. (1997). New Voices in Academia? The Regulative Nature of Academic Writing Conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-199.
- Nesi, H. y Gardner, Sh. (2012). *Genres Across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis*. Londres: Continuum.
- Romero-Chala, B. (2020). La construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado: Retos para la enseñanza de la escritura académica en la universidad. *Zona Próxima*, 33, 98-124.

Scollon, R. (1995). Plagiarism and Ideology: Identity in Intercultural Discourse. *Language in Society*, 24(1), 1-28.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academia and Research Settings*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*. 1, 52-66.

Pensamiento crítico y filosofía como forma de vida

Para comenzar nuestra materia, vamos a ver un video en donde el filósofo Cornel West explica la importancia de estos elementos

http://www.youtube.com/watch?v=xFD3X3F5C_w

Después de haber visto el video, discutiremos las siguientes cosas:

¿Por qué es importante el pensamiento crítico?
¿Cómo se relaciona con la filosofía?

¿Qué es la filosofía más interesante de la actualidad?



TV

La filosofía es la...



Argumentación académica y prevención del plagio textual. El caso del ensayo escolar



MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO



Introducción

Son ya más de quince años de la aparición del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* de Paula Carlino (2005), material que, en poco tiempo, se convirtió en referente obligado para todos aquellos interesados en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. Desde entonces, hemos sido testigos de la consolidación de un campo de trabajo que, de manera ininterrumpida, continúa aportando a la reflexión e intervención pedagógica en temas de lectura y escritura en toda la región latinoamericana y en España (Bolívar y Beck, 2011; Carlino, 2013; Cassany, 2011; Parodi y Burdiles, 2015; Tolchinsky, 2013).

Todos estos trabajos reconocen que leer y escribir en el contexto académico son prácticas generalmente asociadas con la construcción y difusión de conocimiento y, en particular, con la reflexión y toma de postura respecto de esos saberes. Por lo mismo, colocan como centro de atención el desarrollo de habilidades argumentativas, asociadas con las culturas disciplinares y la formación de escritores/lectores en contextos situados. Con ello se reconoce que la argumentación en el contexto universitario es una práctica de indagación, construcción y comunicación de saberes (Hyland, 2012), que supone el dominio de diversos recursos retóricos y discursivos permitiendo la toma de postura de quien escribe, entre los que destacan

aquellos relacionados con la argumentación, el manejo de la voz y la atribución del conocimiento. Este último aspecto está directamente vinculado con el problema del plagio textual, fenómeno que hoy día es preocupación de la propia alfabetización académico-científica. En este marco, se reconoce que no se trata sólo de un problema de deshonestidad y falta de ética académica, sino que es un fenómeno asociado al reconocimiento y aprendizaje de las convenciones de la escritura disciplinar. Por ello, más que buscar mecanismos de prevención a través de simples códigos de ética, se plantea necesario involucrar a los jóvenes escritores con los procedimientos lingüístico-discursivos propios del registro académico y, sobre todo, con las formas reconocidas por la propia comunidad para compartir saberes propios y ajenos. En este entendido, el presente capítulo tiene como objetivo ofrecer un marco metodológico que ponga al alcance de estudiantes y profesores universitarios una serie de recursos lingüísticos y discursivos que permiten la construcción de identidad como hablantes/escritores autorizados, facilitando la producción de textos argumentativos auténticos.

Nos centramos específicamente en los recursos de voz y atribución del conocimiento, en vista de que no sólo se trata de fenómenos directamente relacionados con la apropiación de la voz ajena, sino también porque en el contexto académico sólo se construye autoría en la medida que los escritores se posicionan frente al conocimiento ajeno y se responsabilizan de lo dicho por ellos mismos. Por lo mismo, dividimos el trabajo en tres secciones. En la primera sección, nos ocupamos del tema de la argumentación académica y su relación con el desarrollo de un pensamiento crítico, en vista de que este último permite la toma de postura y defensa de planteamientos a partir de saberes consensuados. En la segunda sección, abordamos el tema de la construcción de la voz autoral y su estrecha relación con recursos discursivos relacionados con la atribución del conocimiento. Aquí, nos detenemos en el caso del plagio textual y su relación con los procesos de aprendizaje del registro especializado. La tercera sección la dedicamos a esbozar un plan de intervención pedagógica, orientado al desarrollo de habilidades argumentativas en textos específicos como el ensayo escolar. Con ello, la propuesta

está orientada a fomentar en los estudiantes habilidades de escritura académica que los aleje del plagio textual y favorezca la construcción de la voz propia.

Pensamiento crítico y argumentación académica: componentes de una misma ecuación

En los últimos años, la universidad mexicana ha comenzado a orientar sus modelos educativos hacia enfoques que centran su atención en el desarrollo de habilidades de comunicación académica, permitiendo a los estudiantes enfrentar de manera eficiente las prácticas de interacción propias de su formación disciplinar (Castro, 2018; Natale y Stagnaro, 2018).

El interés hacia el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la formación universitaria ha generado un movimiento pedagógico que, sustentado en la alfabetización académica y los estudios sobre literacidad, traza el camino hacia una comprensión integral de las prácticas académicas y disciplinares que los estudiantes deben aprender en su trayectoria universitaria. Esta mirada abarcadora reconoce que las distintas áreas de conocimiento se expresan por medio de géneros discursivos que evolucionan y se adaptan a las distintas realidades disciplinares, y que la argumentación es una de las formas básicas que permite la estructuración del pensamiento y el discurso en la comunicación especializada (Hyland, 2011). De igual forma, reconoce que la lectura y la escritura, en tanto herramientas epistémicas, requieren del desarrollo de habilidades cognitivo-discursivas que permitan a los jóvenes aprendices utilizarlas para apropiarse del conocimiento producido por sus comunidades disciplinares y, sobre todo, para evaluar posturas y transformar ese conocimiento adquirido a fin de generar opiniones fundamentadas. Evidentemente, esta última acción no es una habilidad sencilla de desarrollar, pues supone, además del dominio de los recursos lingüístico-discursivos, la expansión de un pensamiento crítico que permita al escritor analizar, comparar, evaluar posturas y argumentos, categorizar y jerarquiar

zar información, discutir y refutar planteamientos, por señalar sólo algunas habilidades cognitivas.

Al reconocer que las habilidades de comunicación en el contexto universitario son por naturaleza herramientas epistémicas, un gran número de investigaciones se han dado a la tarea de buscar metodologías eficaces para el desarrollo de la escritura académica, estableciendo una conexión explícita entre la argumentación y las habilidades de pensamiento crítico. Por ejemplo, Walton (2008) propuso el término *argumentación crítica* para señalar la relación que se establece entre estas categorías. Este autor señala que el argumento crítico está conformado por una base de argumentos que se dan en un contexto real de persuasión. Éstos adquieren un patrón claramente identificable que está asociado directamente al contexto específico de uso, como lo es el contexto académico.

Por su parte, Andrews (2015) señala que este tipo de habilidad argumentativa propia de la educación superior es el resultado de una serie de condiciones que permiten su desarrollo. De este modo, añade el autor que es indispensable fomentar en los estudiantes una disposición hacia la crítica, es decir, orientarlos para que valoren la importancia de contrastar y ponderar puntos de vista en sus trabajos escolares; ayudarlos a desarrollar una capacidad para separar las afirmaciones de las evidencias; animarlos a cuestionar supuestos y mantener una actitud escéptica hacia los hechos y suposiciones. Evidentemente, para lograrlo es necesario incorporar a los cursos de escritura académica contenidos que les ayuden a identificar y construir argumentos. De esta forma, el conocimiento de teorías y modelos de la argumentación es fundamental para este propósito, y también para comprender que los argumentos se manifiestan y estructuran de maneras muy diferentes en los discursos disciplinares.

Otra condición necesaria es que el estudiante desarrolle también una disposición para profundizar en las zonas de discrepancia dentro de una disciplina, con tal de que se observe la manera como se cuestionan conocimientos en ese campo de saber. Este punto es particularmente importante: si bien un conocimiento puede presentarse en un determinado momento como no controversial, lo cierto es que todas las disciplinas brindan espacios de discusión de pro-

blemáticas claves. Es claro que muchos estudiantes de licenciatura manifiestan problemas para identificar estos puntos de discusión y tienden a ver los contenidos disciplinares como no problemáticos, lo que los lleva a producir textos que resultan ser más expositivos que argumentativos. Por lo mismo, es importante trabajar con ellos para que descubran que, en el medio académico, un punto central es la identificación de problemas, independientemente de su posible solución, ya que es precisamente la identificación de problemáticas lo que permite la toma de postura, la discusión y la consecuente argumentación.

Finalmente, son necesarias dos condiciones más. Por una parte, es importante que los estudiantes estén conscientes de que las habilidades de argumentación se desarrollan en la medida en que se conocen las dinámicas de indagación, discusión y validación del conocimiento en los distintos campos disciplinares. Esto supone un aprendizaje gradual que se observará, idealmente, en los trabajos de tesis o en las disertaciones del posgrado al momento de contribuir al campo de formación. Por otra parte, es también importante que los profesores e instituciones formadoras promuevan la práctica de la crítica, reconociendo para ello que todo conocimiento es provisional, y que la voz de los estudiantes tiene que ser también escuchada en el contexto del debate disciplinar.

Paralela a esta línea pedagógica derivada del *Critical Thinking* (Davies y Barnett, 2015), existe una mirada discursiva que pone atención a la compleja relación que se establece entre el pensamiento disciplinar y las formas de argumentar en los distintos campos del conocimiento. Desde esta mira, se identifica a la argumentación como una estructura textual relacionada directamente con lo que algunos autores han denominado un «pensamiento académico», que evidencia las formas en que el experto realiza inferencias, organiza información y argumenta (Pérez y Bautista, 2009). Este tipo de pensamiento requiere de cierta pericia en la solución de problemas, debido a que los expertos, en este caso los miembros de la comunidad científica y disciplinar, observan rasgos en las situaciones que pasan desapercibidos a los novatos (Chi, 2006). Es este pensamiento académico el que permite al escritor disciplinar percibir la estructura más profunda de un

problema a partir de sus relaciones con la organización conceptual o teórica del área de conocimiento, así como analizar o construir un argumento, considerando distintas perspectivas y teniendo en cuenta un mayor número de consecuencias. Por lo tanto, las diferencias aportadas por el conocimiento y la experiencia específica se muestran también en los argumentos empleados oralmente o por escrito, para construir y defender las propias opiniones o analizar las de los demás (Castro, 2018).

Desde esta mirada discursiva, algunos autores han definido este argumento académico como un conjunto de afirmaciones acerca de un fenómeno natural o social que puede comunicarse a través de géneros discursivos específicos y que está apoyado en evidencias relevantes y aceptables para los miembros de una comunidad disciplinar (Andrews, 2009; Hyland, 2012). Dichas evidencias son de distinto tipo (datos estadísticos, imágenes, ejemplos, casos, etc.) y dependen de las convenciones en cada campo de conocimiento. Otra característica de esta clase de argumentación es su naturaleza metadiscursiva, es decir, de introspección hacia el propio discurso que permite al escritor entablar una relación comunicativa con los posibles lectores, guiándolos en la interpretación textual, estableciendo relaciones intertextuales con otras fuentes, compartiendo sus conocimientos y experiencia, o revelando y evaluando sus procesos de razonamiento para ayudar a su lector a organizar y evaluar la información (Hyland y Sancho, 2012). De acuerdo con estas características, la argumentación disciplinar supone, en consecuencia, un posicionamiento para evaluar, aceptar o confrontar los puntos de vista de otros, así como la manifestación de una voz.

Género, argumentación y voz autoral

Considerando lo anteriormente expuesto, queda claro que el desarrollo de habilidades de escritura académica en el nivel superior está directamente relacionado con la capacidad de los estudiantes para identificar cómo se argumenta dentro de su campo de formación.

Es precisamente desde los estudios del discurso académico y disciplinar que se han generado marcos teórico-metodológicos para explicar dichos procesos. Así, por ejemplo, las aproximaciones inspiradas en el trabajo realizado desde la enseñanza de las lenguas con fines académicos y profesionales (Bathia, 2012, Hyland, 2012) ponen atención en la relación que existe entre los registros o usos del lenguaje disciplinar y la organización de la prosa científica en géneros específicos. Una de las ideas que sustenta esta perspectiva es que la identificación de los rasgos lingüísticos no es suficiente para la comprensión e interpretación de un texto, y que el papel del contexto es fundamental para determinar sus propósitos y efectos retóricos. Por lo mismo, se establece una clara interdependencia entre el texto, su estructura, contenido y rasgos genéricos, y el contexto con el que integra la comunidad discursiva, sus valores, prácticas y expectativas. El *género*, por lo mismo, es entendido como una clase de eventos comunicativos realizados por los miembros de una comunidad, quienes comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos, reconocidos por la comunidad, constituyen la lógica del género, misma que determina su estructura esquemática y forma de organización (argumentativa, explicativa, descriptiva, etc.) (Swales, 1990).

Esta perspectiva analítica, además de poner atención a la organización retórica del texto, se ha preocupado por el tema de la construcción de opinión y, en consecuencia, al posicionamiento discursivo, esencial en la argumentación. Cuando hablamos aquí de posicionamiento nos referimos a la acción discursiva, a través de la cual un autor asume y expresa una postura en relación con otras voces en el diálogo académico para construir una perspectiva sobre el fenómeno o problema verbalizado. Al tratarse de una acción social lingüísticamente articulada, nos adherimos a la concepción que diversos autores tienen del posicionamiento discursivo como un fenómeno que permite al escritor evaluar una idea, posicionarse frente a ella y alinearse a posturas emitidas por otras voces (Bolívar, Becke y Shiro, 2010).

Directamente relacionado con el posicionamiento se encuentra el fenómeno de la voz. La voz es un mecanismo discursivo que

permite a un escritor construir un posicionamiento, desde el cual define su identidad y expresa puntos de vista (Hyland, 2002, 2005, 2012). En el contexto académico, es el recurso fundamental para desarrollar una identidad de escritor autorizado capaz de defender posturas y expresar opiniones sustentadas con argumentos válidos dentro de un marco disciplinar. Sin embargo, asumirse como escritor académico es, quizá, el reto más difícil al que tendrá que enfrentarse todo estudiante universitario, pues esta acción no sólo supone presentarse ante una audiencia especializada como escritor del texto, también se debe construir una identidad como autor que domina los contenidos disciplinares, que defiende y discute posturas y guía a su lector en la construcción y la reconstrucción de conocimientos (Castro, 2018).

Así planteado, el desarrollo de la voz propia o personal supone la toma de decisiones sobre aspectos relacionados con la producción del texto; éstas van desde la elección del género (ensayo, informe, artículo, tesis, etc.) y las formas de organizar la información (secuencias narrativas, expositivas, argumentativas, etc.), hasta aquellas otras relacionadas con la selección de los recursos adecuados para responsabilizarse o no del contenido y expresar posturas propias. Por lo mismo, se trata de un complejo proceso de aprendizaje en el que el escritor debe ser capaz de crear una imagen de experto frente a los lectores, que le permita defender posturas y expresar su punto de vista sobre lo planteado por otras voces; esto es lo que se conoce como «construcción de perspectiva».

Uno de los autores que más se ha ocupado del estudio de la voz y, en consecuencia, del posicionamiento (*stance*) en el texto académico es Ken Hyland (2002, 2005, 2012). Este autor se centra en el *metadiscurso*, al que define como un conjunto de recursos de autorreferencia que permiten la negociación de significados interaccionales y la expresión de puntos de vista (2005). Estos recursos se organizan en dos dimensiones. Hyland llama dimensión «interactiva» (metadiscurso textual) a aquella que permite al escritor establecer límites en la interpretación del texto; por lo mismo, implica el uso de argumentos y recursos que guían la lectura. Por otro lado, denomina dimensión «interaccional» a aquella otra que hace explícitos los puntos de vis-

ta del escritor y le permite involucrar a los lectores; también comprende los aspectos interaccionales y evaluativos que marcan la presencia del autor como persona, su perspectiva frente al contenido y frente a su audiencia. Por ello, se trata propiamente de la expresión de la «voz» del escritor, en tanto persona autorizada y reconocida en la comunidad.

La presencia de estos recursos en los textos argumentativos está directamente relacionada con las intenciones del escritor por mostrar de manera explícita o implícita su adhesión o rechazo a planteamientos ajenos. Por lo mismo, también se vinculan con la atribución de conocimiento que el escritor hace a las voces de la tradición en su interés de construir el diálogo académico. La noción de *diálogo*, en este contexto de interacción, es sumamente importante, pues significa que la escritura académica supone interactuar con los discursos que se proponen como marcos de referencia para la comprensión e interpretación de las diversas situaciones y conocimientos contenidos en los diversos documentos disciplinares. Dialogar es identificar, escuchar e interpretar esas voces; saber cuándo y cómo evocarlas; comprender cuándo y cómo adherirse a ellas o cuándo y cómo confrontarlas. Sin embargo, a pesar de su importancia en la comunicación de saberes, este proceso de diálogo, y consecuente posicionamiento discursivo, no es una habilidad que los estudiantes desarrollen por el simple hecho de escribir trabajos escolares; para generar una discusión sobre un determinado aparato conceptual, el estudiante debe aprender a generar argumentos a partir de la revisión de fuentes y la incorporación de información a través de los recursos de la cita y referencia (voz ajena). Es aquí precisamente donde surge el riesgo del plagio textual, entendido como aquel que comete el estudiante al retomar palabras, fragmentos o ideas de diversas fuentes sin señalar su origen ni remitir a sus autores originales (Pecorari, 2008, 2013; Pecorari y Shaw, 2019). Generalmente, en este tipo de plagio, el estudiante no tiene la intención de asumir la información como propia, sino que se trata de una práctica involuntaria que evidencia la falta de conocimiento de los recursos lingüísticos y discursivos para atribuir conocimiento, según la disciplina desde la que se indague y escriba.

También es un fenómeno relacionado de manera directa con las escasas habilidades de los estudiantes para integrar información de diversas fuentes por medio del parafraseo. Por lo regular, la paráfrasis se define como una expresión de significado a través del uso de recursos léxico-gramaticales diferentes a los utilizados en la fuente original que se comenta. Desde hace mucho tiempo, el parafraseo ha estado vinculado al problema del plagio textual, debido a que la paráfrasis impropia, es decir, aquella que presenta cambios mínimos, es un fenómeno recurrente en los trabajos escolares, incluidos los propios de la formación universitaria. Si bien existen estrategias de redacción académica que permiten a los escritores sin experiencia evitar el plagio involuntario al producir paráfrasis legítimas que contengan pocas o ninguna palabra del texto original, lo cierto es que éstas resultan insuficientes si no se establece un vínculo entre el parafraseo, la intertextualidad, la comprensión lectora y la expresión de opinión a través de argumentos académicos. A continuación, presentamos una propuesta para trabajar la expresión de opinión en el ensayo escolar. En ella, además de proponer un marco metodológico para el desarrollo de habilidades de argumentación, también insistimos en la importancia de trabajar la paráfrasis genuina, a fin de que los estudiantes logren defender y/o confrontar posturas sin caer en el riesgo de cometer plagio.

Elementos para la construcción y expresión de opinión en la redacción académica. El caso del ensayo escolar

Como ya hemos señalado, la escritura académica es básicamente un ejercicio que se realiza mediante un diálogo que permite al escritor apoyar o refutar ideas a partir de razones. En este proceso, el escritor se ve en la necesidad de reportar lo que han dicho otras voces; pues a través de las citas y referencias, refuerza sus argumentos, a la vez que se posiciona como conocedor del tema y demuestra que sus ideas se apoyan en planteamientos consensuados. De ahí que sea

importante trazar un plan de intervención que permita a los estudiantes aprender a escribir textos académicos haciendo uso consciente de los recursos de atribución del conocimiento, no sólo para incorporar conocimientos disciplinares a través de la voz ajena, sino también para aprender a opinar y argumentar tomando como base de análisis y reflexión lo dicho por otros sin plagiar. Esto es posible si se guía al estudiante en el proceso de análisis de los textos académicos y especializados propios de su área disciplinar. La lectura atenta de estos materiales le permitirá descubrir, entre muchas otras cosas, que los textos académicos pertenecientes a un mismo género discursivo, escritos dentro de un campo disciplinar particular, presentan ciertas regularidades, entre las que se encuentran las formas de construir argumentos y las maneras de incorporar el conocimiento propio y ajeno.

Una manera de orientar a los estudiantes en la producción de textos argumentativos es fomentar la escritura de textos académicos que progresivamente presenten un grado de complejidad cada vez mayor. Proponemos trabajar inicialmente con el ensayo escolar, ya que se trata de un texto que facilita la construcción de un pensamiento razonado y permite la exposición, análisis y discusión de una problemática bien definida para, posteriormente, pasar a textos más complejos como el artículo, la tesina o la tesis.

Así, para describir las estrategias de organización y presentación de la información utilizada en la construcción de ensayos, es necesario comenzar por establecer la estructura retórica del género, es decir, la forma que adquiere el texto a partir de los movimientos que realizan los escritores para organizar la información y cumplir con determinados propósitos comunicativos (Swales, 1990). Tradicionalmente, se ha señalado en el ensayo la estructura básica de organización: introducción, desarrollo y cierre (IDC). Sin embargo, la producción de ensayos supone más que esta organización, pues no se trata sólo de una estructura esquemática, sino de la articulación de tres niveles de organización textual expresados a través de pasos o movimientos estratégicos (tesis, argumento y conclusión). Lo anterior se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Estructura retórica del ensayo

ENSAYO ESCOLAR			
Movimiento	Nivel	Propósito	Pasos estratégicos
1. Introducción	Tesis	Introduce la idea o planteamiento a defender. Anunciar el problema, delimitar el interés y postura frente a la problemática.	a) Atrae la atención del lector a través de la presentación de un hecho controversial.
			b) Presenta antecedentes sobre el tema para su contextualización.
			c) Introduce la idea o planteamiento que se defiende (tesis).
			d) Apoya la tesis mediante evaluaciones positivas.
2. Desarrollo	Secuencia argumentativa	Discute las motivaciones de la tesis. Construcción del aparato descriptivo, evaluativo y crítico que permite defender o confrontar la tesis.	Introduce marcas que permiten iniciar la secuencia argumentativa al unir la tesis con un argumento.
			Reformula o retoma la tesis.
			Ofrece razones para aceptar la tesis mediante: a) Fortalecimiento de los supuestos compartidos con el lector. b) Generalizaciones basadas en datos o evidencias. c) Expresión de una convicción.
			Expone los motivos que sostienen la tesis por medio de: a) Explicación de los supuestos que sostienen la tesis. b) Aportación de información o citando referencias y/o voces de autoridad.
3. Cierre	Conclusión	Sintetiza los planteamientos y reafirma la validez de la tesis.	Consolida la postura retomando la tesis para mostrar su validez.
			Reafirma la tesis.
			Sugiere otros acercamientos al problema ampliando el contexto o perspectiva de la tesis.
			Plantea preguntas que requieren respuestas.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, el movimiento *Introducción* indica el tema y presenta el planteamiento que se desarrollará a lo largo del ensayo. Generalmente se construye a través de tres pasos estratégicos. Lo primero es captar la atención del lector y, dado que se busca impresionarlo, es necesario que el escritor demuestre que está lo suficientemente comprometido con el tema. El segundo paso es ofrecer la información necesaria para contextualizar el planteamiento. Lo anterior se puede hacer a través de definiciones, descripciones, comparaciones o cualquier otro recurso discursivo que permita proveer información de base para la comprensión del planteamiento. El tercer paso, el más importante, consiste en la enunciación de la tesis; aquí el escritor traza el tema de discusión y define su postura.

El segundo movimiento, el *Desarrollo de la argumentación*, es el que caracteriza propiamente al ensayo escolar como género discursivo. Este movimiento también se construye, por lo general, a partir de cuatro pasos estratégicos. Así, en un primer momento, es muy frecuente encontrar en el ensayo que el escritor señala el inicio de una secuencia argumentativa, a través de marcadores discursivos que organizan la discusión como *en primer, en segundo lugar*, etc. De igual forma, puede señalar una transición temática al incorporar marcadores que indican al lector un cambio en la discusión; aquí es muy frecuente encontrar conectores, conjunciones y comentarios tales como *por otra parte, por otro lado, desde otra perspectiva, de otro modo, sin embargo, pasando a otro punto*, etc.

El segundo paso estratégico en el *Desarrollo de la argumentación* es la reafirmación o reformulación de la tesis. Esta acción se realiza, generalmente, al momento que el escritor examina datos o información para sustentar el planteamiento, por medio de marcadores como *otro motivo para afirmar que...; decimos que... porque*, etc. El tercer paso es el más importante en la construcción de la secuencia argumentativa. Se trata del conjunto de razones que ofrece el escritor para respaldar la validez del planteamiento. Aquí es común encontrar que muchos ensayos presentan estrategias argumentativas muy puntuales. Así, por ejemplo, el escritor puede apelar a las expectativas o presuposiciones del lector para buscar su adhesión. De igual forma, el escritor puede buscar un acercamiento con el lector

al presentarle generalizaciones basadas en evidencia empírica o en la opinión de expertos o autoridades en el tema. Una tercera opción es, simplemente, expresar una opinión. Finalmente, el cuarto paso estratégico consiste en la exposición de las razones que sustentan la tesis. Se trata del segmento más extenso del ensayo, pues aquí se ofrece la evidencia que demuestra la validez del planteamiento. Evidentemente, el conocimiento de la audiencia es importante para que las evidencias ofrecidas sean reconocidas y aceptadas por el lector.

Finalmente, el último movimiento, el *Cierre*, expone la conclusión derivada del desarrollo del aparato argumentativo y reafirma lo expresado en el ensayo. La conclusión puede presentarse de diversas maneras, pero lo común es que el escritor consolide su postura retomando la tesis para mostrar su validez. De igual forma, se sugieren otros acercamientos al problema, ampliando el contexto o perspectiva de la tesis o pueden plantearse preguntas que requieren respuestas, por citar los pasos más recurrentes.

Como se puede ver en este ejemplo, un acercamiento retórico a los géneros escolares y académicos es de mucha utilidad en el contexto de la enseñanza de la escritura argumentativa, pues deja claro a los escritores en formación que los textos materializan acciones específicas y que las elecciones lingüísticas y discursivas están directamente relacionadas con los objetivos de cada comunidad disciplinar. Por lo mismo, la enseñanza de la argumentación basada en el género discursivo ayuda a percibir el rango de opciones que el escritor tiene, y los recursos que su comunidad privilegia al momento de difundir conocimientos y abrir el diálogo académico.

Esta perspectiva retórica de la enseñanza de la argumentación basada en el género se enriquece en la medida en que se suma a ella la enseñanza explícita de los recursos de atribución del conocimiento. De este modo, se deja a un lado la idea errónea de que la enseñanza de la escritura argumentativa es un tema de simples asuntos conceptuales, pues, con lo anteriormente expuesto, queda claro que no basta inculcarle al estudiante la definición de la cita y cómo se clasifica, o enseñarle que el ensayo argumentativo tiene una estructura IDC, y que argumentar es simplemente defender ideas. Por lo contrario, se trata de mostrar al estudiante la naturaleza del diálogo

go académico para que pueda entrar en contacto con las voces de la tradición disciplinar y, en consecuencia, con los conocimientos y saberes generados en su área de formación.

La atribución del conocimiento a los autores de la tradición disciplinar, mediante el recurso de la cita, es un aspecto relevante en la construcción de autoría en los textos académicos, pues hace referencia a la responsabilidad del escritor de indicar el origen de los planteamientos traídos a su texto y el papel que dichos argumentos juegan en la construcción de la perspectiva propia (Hyland, 1999; 2002). Desde esta línea se reconoce que el uso de un tipo particular de cita, junto con las convenciones formales relacionadas con los estilos de presentar las referencias, las notas o las tablas, por ejemplo, forman parte de prácticas discursivas más complejas en las que los autores de los textos expresan su relación con los lectores, con su objeto de estudio y con el texto mismo que producen.

La incorporación de la voz ajena nos remite a la noción planteada líneas arriba de escritura como diálogo, ya que, en el contexto académico cada vez que interactuamos con los demás miembros de la comunidad, decidimos a quiénes invitamos a dialogar, para qué y cómo. Por lo mismo, entre los aspectos a considerar en la enseñanza del discurso referido y la construcción de la voz de escritor podemos destacar, en primer lugar, la capacidad del estudiante para diferenciar la voz propia (*yo enunciadore*) de las voces citadas (*otros referidos*). También podemos ayudarlo a reconocer que el manejo de los recursos de cita es esencial para darle credibilidad y objetividad a los discursos que generamos en el ámbito académico, pues se construyen a partir de conocimientos socializados y divulgados por las comunidades científicas, caracterizados por su honestidad y rigurosidad. De igual forma, es importante que el estudiante comprenda que en el medio universitario se reconoce a un buen escritor porque identifica las fuentes citadas, tratando de ser fiel a las palabras de los autores a los que recurre en sus discursos y utilizando dichas voces como mecanismo para la adhesión o confrontación de planteamientos, posturas o ideas.

Para lograr lo anterior, debemos tener en cuenta que la lectura recurrente de textos especializados permite al escritor inexperto

descubrir el uso de la cita como medio para integrar los conocimientos del enunciador y orientar la opinión propia, en relación con otras existentes. Por lo mismo, en una pedagogía de los géneros académicos, también se debe incluir el problema de la atribución del conocimiento, de modo que los estudiantes tomen conciencia de que las notas, citas y referencias, y las estrategias argumentativas como el recurso de autoridad, varían según el género y la disciplina desde la cual se escribe. Finalmente, la enseñanza del discurso referido también debe ayudar al estudiante a comenzar a gestar una identidad profesional al reconocer y seguir las convenciones que su ámbito disciplinar le impone para comunicar conocimiento.

En concordancia con lo arriba expuesto, la propuesta debe también centrarse en la lectura atenta de las fuentes, además de la enseñanza de estrategias para parafrasear de manera apropiada. En este punto reconocemos que la lectura de diversas fuentes, con el objetivo de generar textos originales, es una tarea sumamente compleja. En ella, por ejemplo, el pensamiento crítico y la capacidad inferencial del lector son esenciales en la construcción de discursos y registros especializados. Se trata de un proceso de generación de un nuevo texto, a partir de información ya conocida que conforma el espacio intertextual de la disciplina desde la cual se escribe. Es este razonamiento el que permite al lector construir significados en diferentes niveles de abstracción, yendo más allá de lo que los autores leídos plantean en sus textos. Así, la paráfrasis fomenta el razonamiento y lleva al lector a interpretar los significados generados en su lectura, a la luz de la información aportada por las fuentes consultadas. La lectura atenta de las fuentes se puede complementar con la exposición directa de los estudiantes a los registros especializados y a la variedad de citas en textos auténticos. En esta tarea, sugerimos solicitar a los estudiantes que identifiquen las voces citadas y observen cómo funcionan éstas en un contexto en particular (cita destacada, integrada, de apoyo, de parafraseo, de expansión, cita de cita). También pueden identificar las transiciones entre las diferentes voces, y observar las distintas maneras en las que un escritor expresa una postura sobre el contenido de las fuentes comentadas, a través de la incorporación de citas y el uso de verbos de «dicción» que, dicho sea

de paso, son los que mejor expresan las posturas epistémicas para desarrollar la argumentación (*afirmar, creer, pensar*, etc.). En esta tarea es importante que el estudiante nunca pierda de vista el género discursivo y su estructura retórica, a fin de que identifique las funciones y formas que las citas adquieren, dependiendo de la sección en que se hallan y el propósito comunicativo que cumplen en ese segmento de texto. De este modo, también podrá darse cuenta de que los tiempos verbales de las citas están retóricamente motivados tanto por la naturaleza de la paráfrasis como por el objetivo que persiguen. Por ejemplo, el tiempo pasado generalmente es utilizado por los autores para reportar procedimientos o hallazgos, o retomar planteamientos que permiten al autor respaldar afirmaciones, comparar o indicar vacíos en el campo del conocimiento, mientras que las citas en tiempo presente se utilizan comúnmente para realizar generalizaciones o síntesis, y, además, para interpretar posturas de los autores.

Conclusiones

Una realidad del contexto educativo mexicano es la escasa reflexión que en el nivel medio superior se realiza sobre los géneros escolares y su relación con las áreas del conocimiento que ahí se estudian. Es así que con mucha frecuencia los jóvenes llegan a la universidad sin experiencias previas de escritura y lectura disciplinar que les faciliten el contacto con los discursos especializados con los que tendrán que interactuar. El problema no termina ahí, pues en la mayoría de los cursos de lectura y escritura, que instituciones de educación superior ofrecen, continúan impartándose bajo el cobijo de paradigmas que han demostrado su poca efectividad.

Estamos convencidos de que la enseñanza de la escritura argumentativa en el medio universitario es posible si se plantea desde un enfoque integral que permita el desarrollo del pensamiento crítico y complejo, propio de las interacciones especializadas. La argumentación supone un posicionamiento discursivo, y éste sólo se logra en

la medida en que el estudiante es consciente del valor epistémico de la escritura y la lectura, además de develar las formas en que su comunidad académico-científicas genera, discute y comunica el conocimiento.

La ventaja de pensar en un enfoque pedagógico, basado en el género discursivo y las disciplinas académicas, es que éste provee al estudiante de las herramientas para alcanzar un pensamiento crítico, que se desarrolla de manera paralela a las exigencias de escritura argumentativa especializada. Por lo mismo, este esfuerzo debe orientarse para que el estudiante internalice el papel que juega la opinión y la crítica en la construcción de conocimiento; además de que vea con más claridad la relación entre las habilidades lingüístico-discursivas, que permiten el posicionamiento, y la consecuente expresión de opinión. La integración de la escritura argumentativa en los cursos disciplinares debe partir del reconocimiento de que la argumentación en las disciplinas exige que los estudiantes y profesores asuman nuevos y diferentes roles en la interacción escolar, haciendo a un lado las prácticas comunes que relegan al estudiante al simple papel de observador, al sugerir que el conocimiento es estable e irrefutable.

Finalmente, estamos convencidos de que el individuo que desarrolla sus habilidades retóricas y discursivas en el medio escolar está mejor preparado para enfrentar los retos del mundo académico y profesional, pero también se forja como ciudadano más consciente y participativo. Por lo mismo, insistimos en que debemos asegurarnos de que los estudiantes, además de alcanzar un alto grado de conocimiento, alcancen también un alto grado de reflexión sobre sus propios conocimientos, de tal suerte que se conviertan en personas interesadas en escuchar y dialogar con los otros, capaces de opinar y proponer sobre los conocimientos disciplinares y los procesos sociales que requieren de su participación. La enseñanza de la escritura argumentativa, por su propia naturaleza dialógica, es un extraordinario recurso para la construcción de significados intertextuales. Su enseñanza sistemática permite a los estudiantes moverse con mayor facilidad en la complejidad intertextual que supone todo conocimiento disciplinar, pues, a medida que aprenden a tomar decisiones

fundamentadas, amplían sus áreas de interés, yendo más allá de su experiencia inmediata, situándose en contextos científicos, culturales y sociales más amplios. En este contexto, el plagio desaparece en la medida en que los estudiantes se involucran en el diálogo disciplinar, es decir, cuando descubren que las afirmaciones y opiniones aportadas por los distintos autores no siempre coincidirán, y que éstas adquieren sentido sólo cuando se es capaz de relacionarlas incorporando para ello su propia mirada, su propia voz.



Referencias

- Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. Londres: Taylor & Francis.
- Andrews, R. (2015). Critical Thinking and/or Argumentation in Higher Education. Davies, M y Barnett, R. (eds.) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 49-62). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bañales, G. Castelló, M. y Vega, N. (2016). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114.
- Bhatia, V. K. (2012). Critical Reflections on Genre Analysis. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (24), 17-28.
- Bolívar, A. y Beck, R. (comps.). (2011). *La lectura y la escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A., Becke, R. y Shiro M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructura, voces y perspectivas discursivas. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, ed. G. Parodi, 95-125. Santiago: Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

- Castro, M. C. (coord.). (2018). *Literacidad académica y disciplinar. Retos y propuestas de intervención en el nivel superior*. México: AM Editores/UATx.
- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.
- Cassany, D. (2011). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, Universidad de Concepción, Chile.
- Cassany, D. (2019) *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of Experts Characteristics. Ericsson, K. A. (ed.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies M. y Barnett R. (eds.). (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hyland, K. (1999). Academic Attribution: Citation and Constructions of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2002). Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- Hyland, K. (2005). Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2011). Disciplinary Specificity: Discourse, Context and ESP. *New Directions in English for Specific Purposes Research*,

eds. A. M. Johns, B. Paltridge y D. Belcher, 6-24. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourses*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. y Sancho Guinda, C. (eds.). (2012). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Natale, L. y Stagnaro, D. (coords.). (2016). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, L. y Stagnaro, D. (coords.). (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 33(2), 1-19.

Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

Parodi, G. y Burdiles, G. (Eds.). (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.

Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism. A Linguistic Analysis*. Nueva York: Continuum.

Pecorari, D. (2013). *Teaching to Avoid Plagiarism. How to Promote Good Source use*. Nueva York: McGraw-Hill Education.

- Pecorari, D. y Shaw, P. (2019). *Student Plagiarism in Higher Education. Reflections on Teaching Practice*. Nueva York: Routledge.
- Pérez, M. del P. y Bautista, A. (2009). Aprender a pensar y argumentar. Pozo, J. I. y Del Puy Pérez Echevarría, M. *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*, 49-163. Madrid: Morata.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. (coord.). (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
- Walton, D. (2008). *Informal Logic: A Pragmatic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



Intertextualidad y plagio en la escritura de tesis en el posgrado



MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA



Hoy más que nunca, los estudios de posgrado representan oportunidades de desarrollo profesional para un número significativo de jóvenes que concluyen sus estudios universitarios. Las exigencias del campo laboral y las escasas oportunidades de empleos bien remunerados en las áreas de formación llevan cada año a miles de estudiantes a solicitar su ingreso a maestrías y doctorados en nuestro país, y particularmente en aquellos programas que ofrecen becas económicas. De acuerdo con los datos ofrecidos en el Anuario Estadístico de ANUIES, en tan sólo diez años (2008-2018) la matrícula nacional de maestría creció un 102% y la de doctorado en un 148%. A pesar de la pandemia de COVID-19, la matrícula sigue en ascenso, pues para el ciclo escolar 2020-2021 se contabilizaron 289,730 estudiantes inscritos en maestrías de instituciones públicas y privadas, y 51,868 en doctorado.

Sin embargo, a pesar de estos números positivos, la tasa de titulación continúa presentando problemas. En este mismo periodo, se registraron 59,423 titulaciones en maestría y 8,439 en doctorado, una disminución del 10% con respecto al ciclo anterior. Estos últimos datos, en gran medida, son resultado de las afectaciones que la pandemia dejó también en este nivel educativo, pues de acuerdo con una encuesta publicada por la Unidad de Educación a Distancia del Centro de Investigaciones Biológicas del Noreste S. C., realizada a 279 estudiantes de diferentes instituciones del país, 64.15% de los estudiantes consideran que la pandemia afectó directamente su

trabajo de tesis (Rivera, 2022). Con ello, el 53.4% de los estudiantes se han visto en la necesidad de reestructurar su trabajo de investigación, ya sea mediante la reducción de trabajo experimental (28.26%), reducción de objetivos (23.91%), cambiar el tema de tesis (17.39%), eliminar estancias (3.63%), reducir el trabajo de campo (13.78%) y ajustes del plan de trabajo (5%). En cuanto al proceso de escritura, el 59.1% de los estudiantes reportó falta de concentración, motivación, depresión y ansiedad como los principales obstáculos para escribir.

Es importante destacar que un número bastante significativo de los estudiantes encuestados, el 38%, señaló como problemática relacionada con la escritura de la tesis el manejo de información y su incapacidad o desconocimiento para redactar la tesis en los términos exigidos por sus instituciones; incluso, algunos indicaron que ésta es una de las razones que los llevaron a interrumpir la tesis temporalmente (4.34%). Estos datos dejan claro que, sin duda, la pandemia afectó el trabajo de acompañamiento que los jóvenes requieren en este proceso, y agudizó situaciones que se creían sorteadas, como el desarrollo de un sentido de pertenencia e identidad con su comunidad académica y científica, el fomento de la publicación individual como inicio de las trayectorias de los jóvenes investigadores y la prevención del plagio.

Particularmente, en este último aspecto, el incremento del plagio en niveles de posgrado durante el confinamiento y el trabajo en línea debe llamar nuestra atención. Algunos autores han reportado que, si bien se han dado implementaciones tecnológicas y los docentes han desarrollado capacidades y aplican estrategias para lograr mejorar los aprendizajes, el desarrollo de capacidades investigativas en los estudiantes de maestría y doctorado no está teniendo el efecto esperado, sobre todo en cuanto a la rigurosidad científica y la capacidad para redactar la tesis y publicar artículos científicos en revistas especializadas (Buleje y Torres, 2022; Cortés, 2022; Rivera, 2022). Sabemos que las experiencias y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación en línea implicaron grandes retos y desafíos. Los estudiantes de posgrado se vieron obligados a pasar largos periodos de tiempo trabajando desde sus computadoras, expuestos a una gran cantidad de información. En este contexto, la búsqueda de recursos

bibliográficos para la realización de la tesis de grado colocó al internet como la fuente de conocimiento más utilizada por los estudiantes, y a la rapidez para conseguir información como un riesgo latente para cometer plagio.

En este entendido, el presente capítulo tiene el objetivo de abordar el plagio como un fenómeno lingüístico que debe describirse y explicarse en el contexto específico de aparición. Partimos del reconocimiento que no se trata únicamente de la violación de reglas o principios éticos, sino más bien de un fenómeno que se gesta en la dinámica de la producción del texto mismo y que, en consecuencia, está directamente relacionado con los procesos de aprendizaje de las prácticas de literacidad, propias de la formación académica en contextos específicos. Por lo mismo, asumimos que el posgrado exige a los estudiantes un tipo de escritura que se aprende en las dinámicas mismas de interacción con los pares al identificar y experimentar cómo otros, más expertos, toman decisiones sobre los contenidos y características de los textos que producen, y que el plagio textual que se comete en este contexto debe explicarse en el marco de las dinámicas de producción escrita, propias de este nivel de formación. Así, para cumplir con este objetivo, hemos dividido el capítulo en tres secciones. En primer lugar, abordamos el tema de la intertextualidad y su función en la escritura académica; a continuación, exponemos la mirada lingüística del plagio y su relación con la escritura de la tesis de grado; finalmente, establecemos una serie de pautas que pueden ayudar a revertir las malas prácticas de indagación y escritura de las tesis derivadas del confinamiento y el trabajo en línea.

Intertextualidad y autoría en la escritura académica

En el contexto de la formación académico-científica, la escritura en el posgrado es uno de los temas más estudiados en los últimos años. Pedagogos y analistas del discurso concuerdan en señalar que se trata de un proceso clave en la formación de investigadores al estar directamente relacionada con los procesos de afiliación disciplinar

y, particularmente, con el desarrollo de una identidad como voz autorizada (Bolívar, Martínez y Franco, 2018; Castro y Sánchez, 2016; Fahler, Colombo y Navarro, 2019). Sin embargo, a pesar de la importancia de la formación de los estudiantes de posgrado en temas de construcción de autoría, pocos son los estudios que relacionan el plagio con los procesos de alfabetización académico-científica y los esfuerzos de los estudiantes para aprender a investigar e informar a sus pares sin caer en prácticas de deshonestidad académica (Bolívar, 2020).

Dado que el plagio textual es un fenómeno directamente relacionado con el contacto entre diferentes textos, el problema de la intertextualidad es importante en el proceso de aprendizaje de la escritura académico-científica, toda vez que la producción de textos especializados requiere que el estudiante logre identificar la intertextualidad propia o adecuada de aquella que no lo es. Para ello, es fundamental que reconozca las técnicas de representación intertextual, es decir, las formas en las que el autor de un texto escrito se refiere, evoca o utiliza otras fuentes, los propósitos por los cuales lo hace y el grado de acercamiento o semejanza que puede existir entre su texto y los textos citados. A partir de esta consideración, algunos autores proponen reformular el problema del plagio en textos académicos en términos de intertextualidad transgresora, o inapropiada, e intertextualidad no transgresora (Borg, 2019). Esta mirada lingüística permite centrar la atención en las relaciones textuales y el grado en que la intertextualidad puede trasgredir las convenciones institucionales. Por tanto, es necesario establecer las conexiones que se dan entre las propias estrategias de escritura de los estudiantes, los conocimientos que poseen en el marco de su disciplina, el grado de desarrollo de la voz autoral que poseen y su capacidad de establecer relaciones interdiscursivas e interdisciplinares. Vista de esta manera, la intertextualidad puede percibirse como un fenómeno directamente asociado a la construcción textual e integrada a una serie de prácticas académicas relacionadas directamente con los usos del lenguaje, la construcción identitaria, la formación disciplinar y la construcción de conocimiento. De ahí que sea posible afirmar que la intertextualidad inapropiada no se corrige sólo con la detección y sanción o,

incluso, la prevención al enseñar prácticas correctas de citación. Su prevención supone todo un plan de intervención en el proceso de apropiación de la escritura académica, que concentre su atención en la realidad intertextual que representan los contenidos disciplinares y el papel protagónico del posicionamiento y de la toma de postura en los campos en los que se participa, de modo que el estudiante tenga claridad del lugar en el que quiere situarse y por qué lo hace.

En esta mirada, el texto es concebido como una práctica social situada en la que los lectores construyen significados a partir del diálogo dinámico con todas las voces involucradas en la interacción. Por lo mismo, reconocemos que los textos están poblados de voces que representan múltiples fuentes de conocimientos dentro del texto. Vista así, la intertextualidad puede cumplir múltiples funciones. Por ejemplo, Chandrasoma, Thompson y Pennycook (2004) identifican tres funciones: conceptual, complementaria y metalingüística. La intertextualidad conceptual permite la incorporación en el texto meta de conceptos o nociones tomados de otros textos. La intertextualidad complementaria agrega o enriquece el contenido de un texto, al mismo tiempo que refuerza los puntos de vista del autor. Ésta comprende, principalmente, ejemplos, alusiones, formas de organización de la información. Por su parte, la intertextualidad metalingüística introduce recursos lingüísticos como terminologías y marcadores discursivos. Para estos autores, la interacción de estos modos de intertextualidad, más que relacionar textos, vincula discursos en sus dimensiones sociales, históricas y políticas, pues las jerarquías de poder se constituyen intertextualmente. Así, los conocimientos o planteamientos en las distintas áreas del conocimiento pueden ser mantenidos, rechazados, impugnados o transformados en otros textos. Lo anterior es sumamente importante, pues es en este mundo intertextual en el que los estudiantes tienen que generar textos en sus diferentes asignaturas disciplinares.

Otra propuesta interesante de clasificación de la intertextualidad es la presentada por Pecorari y Shaw (2012). Situándose en el contexto de las lenguas aplicadas, estos autores ponen énfasis en la idea de similitud entre los textos, más que en la presencia de las voces ajenas. Considerando aspectos como el grado de recuperación y

presencia de otros textos en el texto de destino, la conformidad con las normas de la comunidad con respecto al grado de modificación, parafraseado e incorporación de referencias, y la intención del escritor, estos autores identifican cuatro tipos de intertextualidad: la indirecta, la convencional, la no convencional y la engañosa o fraudulenta. La intertextualidad indirecta remite a las características generales de los propios textos en un contexto específico. En ella, no hay una intención de evocar una voz, sino que se trata de fórmulas discursivas asociadas a géneros específicos que el escritor retoma de la tradición e incorpora en su propio texto. Se trata de léxico y frases académicas muy utilizadas que forman parte del registro especializado y que, por lo tanto, no suponen un plagio. Por su parte, la intertextualidad convencional es aquella en la que, de manera intencional, se incorporan referencias y se hacen alusiones deliberadas siguiendo las convenciones propias de la comunidad desde la cual se escribe. Aquí, el dominio de los modelos de cita y referencia es fundamental para cumplir con las exigencias de la comunidad académico-científica a la que se pertenece. La intertextualidad poco convencional es aquella que, sin intención, retoma otros textos sin referirlos de acuerdo con las convenciones establecidas; finalmente, la intertextualidad engañosa o fraudulenta nos remite a las prácticas intencionales de tomar prestado contenido o formas lingüísticas sin reconocer las fuentes.

Otros autores se han interesado por describir las tensiones que supone el dominio del manejo de las voces en la escritura especializada. En este contexto, uno de los especialistas que constantemente ha expresado su preocupación en el problema de la intencionalidad y la explicitud de las voces ajenas en la escritura de los jóvenes universitarios es Charles Bazerman (2004). Para este autor, la intertextualidad varía en tres aspectos: en nivel (palabras, frases, textos), en la técnica de representación intertextual (mayor o menor grado de presencia de las voces incluidas) y en su grado de explicitud (menciones explícitas, menciones semiexplícitas o formas que hacen eco de textos anteriores, sin ninguna mención explícita). Bazerman enfatiza que la construcción de la voz propia supone el control sobre las voces ajenas sin alterarlas ni distorsionarlas. Por lo mismo, el manejo

de las citas es clave en el proceso de construcción de autoría, pues sólo contextualizando el contenido citado y situándolo en el lugar exacto del diseño general de la escritura, el autor puede recuperar el control de la voz del texto para que los lectores comprendan a cabalidad por qué y cómo estas voces se relacionan con el significado completo del texto. Para este autor es claro que mientras más expertos se vuelven los estudiantes al moverse por la complejidad de la intertextualidad y el manejo de la voz, el plagio involuntario deja de ser un problema.

En una línea parecida, Hyland (2004) ha abordado la intertextualidad analizando las funciones retóricas que las citas desempeñan en cada área del conocimiento. Partiendo del reconocimiento de que las referencias explícitas a textos previos son indicadores sustanciales de que todo texto depende del contexto de conocimiento en el que se produce, este autor propone rastrear las funciones retóricas de las citas en la construcción colaborativa de nuevo conocimiento, tanto en el contexto del experto como del aprendiz. Entre las funciones que este autor ha identificado se encuentran, por ejemplo, validar afirmaciones a través de garantías preposicionales, proveer un contexto narrativo para la investigación o establecer un marco intertextual para sugerir la progresión acumulativa y lineal del conocimiento.

En el contexto latinoamericano también existe un amplio interés por estudiar la intertextualidad en el discurso académico y, particularmente, en las tesis de grado. Los trabajos son numerosos y muestran una inclinación por la descripción de las convenciones en las distintas áreas del conocimiento, así como las variaciones que se pueden encontrar en el uso de estos recursos dentro de una misma disciplina o área del conocimiento (Bolívar, 2005, 2010; Castro y Sánchez, 2016; Fahler, Colombo y Navarro, 2019; Sabaj y Páez Muñoz, 2010; Sánchez-Jiménez, 2016). Si bien la mayoría de estas descripciones tienen un claro propósito pedagógico, al buscar coadyuvar en los procesos de alfabetización académica y científica de los jóvenes escritores, aún son pocos los trabajos que relacionan explícitamente sus hallazgos con el tema del plagio textual (Castro y Sánchez, 2016). Evidentemente, se trata de un tema que requiere ser abor-

dado a fin de generar propuestas de intervención que garanticen la generación de conocimiento dentro de los estándares de calidad, pertinencia y honestidad propios de la formación en el posgrado.

Tesis de grado y plagio textual

En el contexto de la alfabetización académica, la tesis de grado es, sin duda, uno de los géneros académicos más estudiados. Este género representa la principal oportunidad del estudiante para comunicar conocimiento de su disciplina y participar del diálogo entre expertos. Escribir una tesis en este nivel de formación supone el dominio de las estructuras retóricas de los textos que se escriben dentro de la disciplina y el dominio de la propia disciplina. Por lo mismo, en su propia definición se suelen considerar aspectos como su papel en la difusión y validación de conocimientos, su relación con otros géneros académicos como el artículo de investigación y la ponencia, y su importancia en el proceso de evaluación e incorporación de nuevos miembros a la comunidad.

La tesis de grado, generalmente, responde al objetivo básico de informar y difundir los conocimientos generados por el estudiante, contribuyendo con ello a la construcción de conocimiento en un área disciplinar específica. Para su caracterización, se han considerado diversas funciones simultáneas. Así, además de transmitir información, el género sirve también para avalar la incorporación de los estudiantes a una comunidad científica y/o académica, por ello sus funciones también son argumentar y persuadir sobre la validez de un planteamiento, a fin de ser aceptado por los pares académicos como un miembro más de la comunidad. En cuanto a su estructura, ésta varía según el área de conocimiento desde donde se investiga y escribe. Sin embargo, se puede decir que la tesis, como género académico, se organiza en tres movimientos discursivos: un primer movimiento que presenta la investigación y que incluye la portada, índice e introducción; un segundo movimiento que corresponde a la exposición del o los marcos teóricos, la metodología y el análisis

e interpretación de los datos o resultados de la investigación, y un tercer movimiento que incluye a las conclusiones y recomendaciones, la bibliografía y los apéndices (Castro y Sánchez, 2013; Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2012; Martínez, 2015).

En cuanto a la planeación y redacción de la tesis, resulta ser un proceso complejo en el que intervienen múltiples aspectos. El estudiante debe mostrar capacidades para fusionar conocimientos disciplinares y retórico-discursivos que le permitan construir una voz de autoridad que defienda o confronte posturas y evalúe planteamientos. En su elaboración intervienen, además de los conocimientos básicos sobre el género (propósito, estructura, recursos retóricos, etc.), las variaciones que el propio género adquiere en cada área del conocimiento y los criterios que cada comunidad disciplinar le reconoce como inherentes. Por lo mismo, en la planeación y escritura de la tesis, además de conocer las convenciones lingüístico-discursivas propias del género en un campo de conocimiento, el escritor debe tener claro en qué consiste la originalidad de un aporte en el área de conocimiento en cuestión, el papel que ocupan los datos y la clase de datos que se consideran relevantes. De igual forma, debe reconocer y dominar el tipo de demostración que se requiere en cada caso y la relación que debe existir entre la teoría y el método, y entre los autores citados y los planteamientos construidos.

En este punto, el manejo de la bibliografía es central. El escritor debe ser capaz de reconocer las funciones y modalidades de las citas, observando para ello que en cada área de conocimiento existen modelos y preferencias en el manejo de la información y del conocimiento ajenos; pues, como bien señala Hyland (2004), las prácticas de inclusión de la voz ajena exhiben las variadas formas en que las disciplinas construyen discursos al conceptualizar la realidad y construir conocimiento de determinada manera. No es de extrañar, en consecuencia, que entre los problemas que reportan las investigaciones sobre escritura de la tesis de grado se encuentre, entre otros, el manejo de la intertextualidad. Aquí es importante señalar que el fenómeno de la intertextualidad en la escritura de la tesis de grado es tema central para la didáctica de la escritura académico-científica y la prevención del plagio, pues en este ámbito el conocimiento

se construye a partir, precisamente, de la confluencia de diferentes perspectivas y planteamientos de un fenómeno y diferentes posibilidades de abordarlo. Este proceso supone la recuperación de conocimientos previos y la responsabilidad de voces autorizadas, que se complementan y/o interpelan para la generación de nuevo conocimiento. De ahí que el empleo de citas sea una expresión clara de intertextualidad, rasgo característico del discurso especializado y del discurso académico de formación, como la propia tesis.

Particularmente en lo que refiere a la incorporación y evaluación del conocimiento ajeno, sabemos que se trata de aspectos que se encuentran presentes en toda la tesis. Sin embargo, es en el marco teórico donde tienen una mayor presencia y un peso particularmente importante, pues éste se construye a partir del análisis, crítica, manejo y estructuración del contenido de las fuentes obtenidas en el proceso de revisión del estado del arte. Por lo mismo, el riesgo de cometer plagio involuntario es más común en esta parte de la tesis (Castro y Sánchez, 2021). Como sabemos, el avance temático en el marco teórico se da básicamente al incorporar lo referido o dicho por otros a través de citas y parafraseo. Sin embargo, este procedimiento, aparentemente simple, es el que provoca mucho del plagio involuntario hallado en las tesis de grado. Por ejemplo, el uso inadecuado de la paráfrasis es muy común. No pocos trabajos presentan plagio porque el estudiante, a pesar de indicar la autoría, no logra elaborar una paráfrasis; en consecuencia, su texto se presenta con muy pocos cambios. En otras ocasiones, el estudiante parafrasea, pero no indica la referencia de la fuente original. También es frecuente notar que los parafraseos, aunque bien realizados y refiriendo a la fuente, son extensos y continuos; no hay posicionamiento frente a la información, no se evalúa el contenido ni se añaden o exponen consideraciones críticas que enriquezcan la exposición, por lo que se convierten en textos que no superan la repetición (Castro y Sánchez, 2021). Aspectos como los aquí mencionados, junto con los escándalos mediáticos sobre plagio de tesis de maestría y doctorado que involucran a egresados de instituciones educativas de prestigio en nuestro país, no sólo han puesto el tema en la mesa de discusión académica, sino que además han revelado los vacíos en la formación

de los egresados respecto al problema del plagio y su prevención. Lo anterior ha llevado al propio Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a solicitar a los programas de maestría y doctorado inscritos en el Padrón Nacional de Posgrados (PNP), la incorporación de estrategias y recursos que ayuden a reducir su incidencia. Si bien hoy en día todos los posgrados deben contar con estrategias de prevención de plagio, como la incorporación de tutoriales de escritura académica y la adquisición de *software* para detectar plagio, los problemas en el manejo de la intertextualidad siguen presentes, de ahí que exista en el medio académico un legítimo interés por estudiar el plagio que ocurre en las tesis y generar alternativas para su abordaje y prevención.

Por ejemplo, existe un amplio interés por acercarse al plagio desde perspectivas lingüísticas (Abasi *et al.*, 2006; Li y Pearson, 2012; Pecorari, 2008; Pecorari y Shaw, 2019). Se parte del reconocimiento de que la copia literal o cuasi literal que cometen muchos de los estudiantes en sus trabajos escolares no está originada, en su mayoría, por un interés fraudulento, sino por la poca experiencia que han tenido con la escritura especializada y los recursos para incorporar conocimientos ajenos en sus propios textos. De ahí que algunos autores propongan el término *plagio textual* (Li y Pearson, 2012; Pecorari, 2008), para referirse específicamente al plagio que se comete en el entorno escolar y que consiste en usar palabras o ideas de otras fuentes sin atribuirles apropiadamente. De este modo, la diferencia entre el plagio prototípico y el plagio textual estaría en su intención. El primero se caracteriza por ser a todas luces un embuste; el segundo, es en esencia un acto de desconocimiento e incluso de ingenuidad por parte del escritor, que en la mayoría de los casos es un aprendiz.

En esta línea, no pocos autores interesados en la escritura académica se han dedicado a estudiar el plagio textual (Davis y Morley, 2019; Pecorari y Shaw, 2019). Por ejemplo, Pecorari (2010) señala que este tipo de plagio está frecuentemente asociado con la incorporación de secciones de textos extraídos de distintas fuentes y que los estudiantes mezclan con fragmentos escritos por ellos mismos. A esta mixtura o cruce de textos originales con secciones copiadas y pegadas, sin indicar su origen, se le conoce como *patchwriting*

(Howard, 1999). El *patchwriting* o escritura parchada es un fenómeno sumamente común en los textos escolares; se trata de intentos de los estudiantes de apropiarse de los discursos especializados a través de la imitación y es prácticamente inevitable, pues es un mecanismo propio del aprendizaje del discurso disciplinar. Por lo mismo, al tratarse de un producto de aprendizaje de recursos lingüísticos y discursivos, su tratamiento no puede reducirse a advertencias y sanciones. Su abordaje requiere de un acercamiento didáctico que muestre a los estudiantes las relaciones que se establecen entre los textos y el papel que juegan los recursos lingüísticos de atribución del conocimiento (propio/ajeno) en la construcción de textos originales (Castro y Sánchez, 2021).

Queda claro, entonces, que el plagio textual está directamente relacionado con la incorporación de los estudiantes a una nueva cultura de lo escrito y, particularmente, con aquellos aspectos conectados con la configuración de una identidad como escritores académicos y miembros de una comunidad disciplinar. Al estar directamente relacionado con los procesos de afiliación por los que todo joven universitario debe transitar, este tipo de plagio puede evitarse, en buena medida, con programas de inmersión a las prácticas y códigos de la comunicación académica y científica, a través de programas de alfabetización académica y disciplinar, y cursos específicos de escritura especializada en licenciatura y posgrado.

Lo que deben saber los estudiantes de posgrado para no cometer plagio

Hasta hace pocos años, el tema del plagio en el posgrado fue escasamente estudiado en el ámbito latinoamericano. La atención se enfocó en la escritura a nivel de licenciatura debido a que existía la suposición de que los estudiantes de posgrado, al tener una formación previa, ya sabían cómo evitarlo y que, en consecuencia, el esfuerzo debía concentrarse en los jóvenes recién ingresados a la universidad y en sus escasas experiencias con la escritura académica. Sin embar-

go, estudios recientes han demostrado que el plagio en el posgrado se da prácticamente en la misma proporción que en licenciatura (Machado y Jacobo, 2020), lo que nos lleva a preguntarnos sobre las razones por las cuales los estudiantes continúan cometiendo los mismos errores en niveles más especializados de formación. Ahora sabemos que son varias las causas por las cuales el plagio se sigue presentando en niveles altos de especialización. Algunos autores señalan motivos no académicos, como la presión por entregar la tesis en los tiempos límites establecidos por las instituciones y los organismos acreditadores, o la necesidad de obtener recompensas como becas, plazas o promociones laborales (Sahagún y Vásquez, 2018). Otros más, rastrean las causas a partir de la experiencia del propio profesorado con el plagio estudiantil. Así, por ejemplo, Sureda, Comas y Morey (2009), en un estudio realizado a partir de entrevistas y grupos de discusión con profesores, identifican entre las causas más destacadas la facilidad que ofrece internet, el no saber realizar trabajos académicos y, consecuentemente, no saber citar a falta de una capacitación adecuada. También se señalan como causas probables la impunidad que resulta del poco interés de los profesores por detectar los plagios y el vacío sobre el tema en los cursos curriculares.

Otras investigaciones se centran en aspectos directamente relacionados con el proceso de escritura. Castro y Sánchez (2021) se han dedicado a describir los recursos de atribución del conocimiento para rastrear las estrategias utilizadas por los estudiantes de posgrado e identificar la existencia de problemas en la incorporación de citas y referencias en la escritura de la tesis de grado de una maestría en el área de humanidades. En el estudio se tomó en cuenta las secciones de las tesis que los estudiantes presentan como propias u originales, excluyendo la bibliografía, las citas textuales, el parafraseo con referencia y las coincidencias menores a diez palabras que pueden ser consideradas una copia legítima. En todos los textos de la muestra se hallaron coincidencias en distintos grados, pero sin duda lo significativo es la presencia de *patchwriting*, específicamente en secciones de la tesis en las que el estudiante debe argumentar a favor de planteamientos o ideas propias o ajenas. Lo anterior da pistas sobre la importancia de trabajar el tema de la construcción de auto-

ría en los cursos de escritura académica o en los seminarios de tesis, pues está claro que, en un intento de mostrar dominio de la temática abordada, los estudiantes caen en la trampa de crearse una falsa imagen de autoridad apropiándose de lo aportado por otras voces. Estos antecedentes nos permiten, entonces, preguntarnos qué es lo que el estudiante debe saber para no plagiar.

Sabemos que tradicionalmente las tareas de escritura en la educación superior suponen la comprensión previa de lecturas asignadas, y que la elaboración de resúmenes y paráfrasis son prácticas habituales que permiten la ejercitación de los estudiantes en la comprensión y manejo de diversas fuentes. Sin embargo, en el transcurso de su formación, los jóvenes deben ir más allá de la simple reproducción del conocimiento leído en los textos; tendrían también que evaluar la información de los textos disciplinares y tomar postura frente a ese contenido, incluso confrontando al propio autor si así resulta conveniente. A los ojos del experto lo anterior puede parecer muy sencillo, sin embargo, la toma de postura y la crítica sustentada suponen habilidades que se desarrollan de manera paulatina. La comparación de dos o más textos, para contrastar las posiciones que sostienen los autores, y la evaluación de la información y los argumentos en cada uno de ellos es un buen punto de partida para el manejo de la intertextualidad. Precisamente a este respecto, Bazerman (2016) señala que, en la medida que los estudiantes toman conciencia de los posicionamientos y posturas en los campos intertextuales en los que participan, requerirán mayor información y evidencia para construir sus propias posiciones y explicar por qué se sitúan en ellas. Particularmente en el posgrado, éste es un punto crucial, pues es justo en el proceso de investigación donde el estudiante se da cuenta de que sólo en la medida que conozca más de los contenidos disciplinares y tome posturas al respecto podrá participar de manera plena y eficiente dentro de la comunidad. De ahí la importancia de orientarlos en la búsqueda y evaluación de fuentes para que logren dar sentido a lo hallado y puedan integrarlo, de tal manera que esa información resulte en respuestas a las preguntas que se hacen en la tesis.

Cuando el estudiante aprende a lidiar con la complejidad de dar sentido a múltiples textos, entonces ya se encuentra en condiciones

de tomar decisiones sobre lo que aprende y piensa de lo dicho por otros. Es ahí cuando comienza a desarrollar sus propias perspectivas y puntos de vista. En otras palabras, cuando el estudiante logra colocar sus pensamientos en relación con lo declarado por otros, es cuando aprende a ver los textos como contextos, como recursos y como interlocutores. Sin embargo, el desafío no termina aquí. Quizá el mayor reto es que el futuro investigador logre mantener su voz dentro del diálogo establecido en su área de conocimiento, lo cual se logrará en la medida que tome el control de la concurrencia de voces en el espacio intertextual sin alterar el contenido. Una constante en la escritura inexperta es ceder la voz a otros por medio de citas extensas utilizando el parafraseo. La excesiva repetición de lo dicho por otros puede colocar al estudiante en riesgo de silenciar su propia voz. Por ello, es importante que aprenda a encuadrar las citas dentro del diseño general de su discurso y, de esta forma, mostrar al lector la relación que se establece entre las citas y sus propias ideas y conocimientos. Tanto el *patchwriting* como la cita indirecta extensa se reducen en la medida que el estudiante aprende a utilizar de manera estratégica los recursos de referencia como marco de su propia voz y conocimiento. Mientras más experto en ello, menor riesgo de cometer plagio involuntario. Es claro que esta progresión no es responsabilidad exclusiva del estudiante, sino que el posgrado debe dejar de subestimar la complejidad que representa para la formación en investigación el pensar y escribir a partir de múltiples fuentes; de ahí que el acompañamiento de tutores o asesores de tesis sea también importante en el proceso.

Por otra parte, el acceso a internet es un tema central al hablar de intertextualidad y plagio. La posibilidad de tener acceso a una gran cantidad de información, sin tener la certeza de qué información es valorada y validada por la comunidad académico-científica, aumenta el riesgo de una intertextualidad inapropiada, la mayoría de las veces sin intención fraudulenta. Hoy en día, la mayoría de los jóvenes que se inscriben a un posgrado son recién egresados de licenciatura, muchos sin experiencia profesional. Se trata, en su mayoría, de generaciones que han crecido conectados a internet, redes sociales y aplicaciones de diversas naturalezas, para quienes cortar y pegar

fragmentos de textos y/o imágenes para crear textos es una actividad cotidiana. Estas prácticas han llevado a no pocos profesores de posgrado a afirmar que es precisamente internet lo que ha facilitado y acelerado el número de plagios dentro de la comunidad estudiantil. Si bien podrá haber algo de cierto en esta afirmación, lo cierto es que cada vez son más los estudiosos del tema que muestran lo complejo que es escribir en el entorno en línea (Davies y Howard, 2016). Se ha demostrado que escribir con fuentes que se encuentran en internet es un trabajo sofisticado que exige al escritor ciertas habilidades de lectura crítica, que muchas veces no se terminan de desarrollar en la licenciatura.

La lectura de múltiples fuentes en línea requiere también de un asesoramiento, aun cuando se trate de estudiantes de posgrado. Como lo han señalado algunos autores (Castelló, Bañales y Vega, 2011), se trata de una actividad híbrida e interactiva que exige el uso estratégico de procesos de composición y comprensión. Escribir un texto en un campo disciplinar exige no sólo la lectura crítica y la capacidad de evaluar la validez y pertinencia de las fuentes, también es necesario escribir desde la mirada de autor. Para ello se requiere el desarrollo de estrategias de lectura intertextual, que incluso los estudiantes de doctorado no llegan a desarrollar por completo de manera autónoma (Zanotto y Gaeta, 2017). Hoy sabemos que los lectores que piensan que el conocimiento implica un alto nivel de interconexión conceptual son más conscientes de la relación que se establece entre los diversos textos leídos, y esto sólo se logra con la experiencia que da la lectura consistente en el campo disciplinar y la consecuente representación integrada de la información. Por ello, el posgrado también debe promover tareas de lectura que permitan al estudiante darse cuenta de que para escribir académicamente no sólo necesita tener una representación del tipo de tarea que deberá realizar, sino que también es importante que trabaje sistemáticamente en la búsqueda de información relevante, en los procesos de comprensión de múltiples fuentes y diversos modos discursivos (multimodalidad) y en la integración de toda esa información.

Para cerrar este apartado, queremos enfatizar que, como profesores, sabemos bien que la mayoría de nuestros estudiantes de posgra-

do están tratando de hacer las cosas del modo correcto. Se esfuerzan por localizar y consultar fuentes y sitios confiables, enfrentándose muchas veces a la inercia de la cultura digital que promueve el intercambio, la apertura y la reutilización de información. Estas tendencias claramente son contrarias al principio de la formación en el posgrado, que precisamente promueve la generación de conocimiento y pensamiento originales, y también la reutilización de ideas, pero de forma legítima. Sin duda alguna, el camino para apoyar a los investigadores en formación en su tarea de convertirse en autores propositivos y éticos sigue siendo la alfabetización académico-científica.

A modo de cierre

Finalizamos estas reflexiones sobre el plagio en la tesis de posgrado insistiendo en que no se trata exclusivamente de un tema de honestidad académica. Está claro que es también un asunto de alfabetización académica, científica y digital. Además de los contenidos disciplinares propios del posgrado, en éste se debería guiar también a los futuros investigadores para que logren desarrollar habilidades que les permitan analizar y aplicar conceptos y métodos de su área de formación para la resolución de problemas. En otras palabras, junto con los conocimientos disciplinares, también se debe trabajar las competencias científicas necesarias para generar y difundir los hallazgos a través de géneros complejos como la tesis, la ponencia y el artículo de investigación. De igual forma, aun y cuando se trate de estudiantes de posgrado, su formación debe atender aspectos relacionados con el manejo de los recursos digitales y tecnológicos y con la gestión de la información hallada en la red. Evidentemente, aquí el desarrollo de una actitud ética es central. Por lo mismo, a continuación, enlistamos una serie de acciones que se pueden considerar para apoyar a los estudiantes de maestría y doctorado en la construcción de una trayectoria responsable:

1. El acompañamiento en el proceso de escritura de la tesis sigue siendo el punto focal para reducir el riesgo de plagio. Los cursos de escritura académico-científica, como parte del currículo, son experiencias de aprendizaje que los estudiantes siempre agradecerán. La lectura y escritura de textos en los que los estudiantes deban analizar críticamente fuentes diversas, para tomar postura y expresar opinión, siguen siendo la mejor manera para trabajar de forma sistemática la intertextualidad y las convenciones discursivas en el manejo de las voces, incluida la del propio autor. La identificación de los distintos recursos de atribución del conocimiento es, sin duda, una vía para abordar en clase o en tutorías personales el tema del plagio involuntario y las formas de evitarlo.
2. La presencia de plagio textual en los borradores de tesis de grado revela la necesidad de trazar un plan de intervención que permita a los futuros investigadores aprender a escribir textos académico-científicos, cumpliendo con las convenciones y principios de honestidad propios del quehacer científico. Esto es posible si se guía al estudiante en el proceso de examinación de textos académicos y especializados, propios de su área disciplinar y de los recursos discursivos que los caracterizan. Abordar la enseñanza del discurso referido y la expresión de la voz propia no es un tema de simples asuntos conceptuales; no basta con decirle al estudiante qué es la cita y cómo se clasifica, o qué pronombres, deícticos y demás recursos léxicos debe utilizar para dejar constancia de su voz en el texto, o de las voces expertas con las que dialoga. Se trata de mostrarle la naturaleza de ese diálogo, para que aprenda a ponerse en relación con los mundos referidos por la voz de la tradición disciplinar, y así tomar las mejores decisiones sobre qué autor citar, con qué tipo de cita, en qué sección del texto y para qué hacerlo.
3. Además del acompañamiento académico, el posgrado debe comprometerse con enfoques de prevención que enfatizan en la importancia de la honestidad en la academia, la ciencia y el trabajo profesional. Es esencial desarrollar conciencia de

la importancia de la originalidad y el reconocimiento de las obras de otros autores. La organización de foros de discusión en los que se aborde el problema del plagio y las formas de evitarlo resulta ser una actividad de impacto en la formación de los futuros investigadores. La prevención del plagio depende mucho de las características culturales del entorno académico y, de éste, el grado en que el plagio es implícitamente tolerado o permitido por la misma comunidad. Cursos y seminarios sobre ética en el uso de los recursos de internet, su cita adecuada y la importancia de las leyes de derecho de autor son extraordinarias estrategias para reducir el plagio en el posgrado. Estas políticas deben ser visibles y estar en todo momento al alcance de los estudiantes.

4. En la medida en que los temas de investigación y reflexión sean actuales y novedosos, habrá mayor exigencia de originalidad en los trabajos de tesis. El análisis riguroso de problemáticas vigentes fomenta el compromiso del estudiante con la integridad académica al obligarlo a indagar más y mejor en busca de información pertinente y significativa para su propia investigación.
5. En cuanto al uso de las tecnologías, en los cursos de alfabetización digital se debe considerar la manera de incorporar contenidos que se relacionen directamente con el manejo ético de la información y que permitan a los estudiantes continuar desarrollando habilidades, conocimientos y experiencias para la localización, navegación y evaluación de información. Muchas veces se da por sentado que éstas son habilidades ya desarrolladas por los estudiantes de posgrado; no obstante, la experiencia nos muestra que en muchos casos no es así. Acusar al internet del aumento de casos de plagio no resuelve el problema.
6. La utilización de *software* de detección del plagio también es una buena estrategia de enseñanza-aprendizaje en este contexto de formación. Más que promover su uso para detectar infractores, el *software* puede convertirse en extraordinarias herramientas para que el estudiante vaya midiendo su avance

en la construcción de su propia voz como autor académico. Su utilización en el proceso de revisión de avances de tesis ayuda al estudiante a ser más cuidadoso en la atribución del conocimiento y a desarrollar mejores habilidades de parafraseo, explicación y argumentación.



Referencias

- Abasi, A., Akbari N. y Graves, B. (2006). Discourse Appropriation, Construction of Identities and the Complex Issue of Plagiarism: ESL Students Writing in Graduate School. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 102-117. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.05.001>
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts. C. Bazerman y P. Prior (eds.), *What Writing Does and How it Does it: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. 1st ed., New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 83-96. <https://doi.org/10.4324/9781410609526>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garuffis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. 1ª. ed., Córdoba, UNC.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Señal*, 14, 67-91.
- Bolívar, A. (2020). El plagio y la construcción de conocimiento propio y ajeno en textos académicos. *Prevención del plagio en el contexto universitario (pp. 6-125)*. México: UDLAP.
- Bolívar, A., Martínez, A. G. C., y Franco, S. L. (2018). El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, 30(49/50), 8-28. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/15883

- Borg, E. (2019). How Does Intertextuality Inform Plagiarism?, Pecorari, D. y Shaw, P. *Student Plagiarism in Higher Education* (pp. 89-104). Londres y Nueva York: Routledge.
- Buleje, I. y Torres, J. (2022). Formación continua virtual en el desarrollo de capacidades investigativas en estudiantes de posgrado en una Universidad Pública de Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 316-331. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1500
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*. 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Castro-Azuara, M. C. y Sánchez-Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000200008&lng=es&tlng=es
- Castro-Azuara, M. C. y Sánchez-Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*, 49(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>
- Castro-Azuara, M. C. y Sánchez-Camargo, M. (2021). Uso de los recursos de cita y referencia en la escritura de la tesis de posgrado y su relación con el plagio textual. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23), <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.952>

- Chandrasoma, R., Thompson, C. y Pennycook, A. (2004). Beyond Plagiarism: Transgressive and Nontransgressive Intertextuality. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(3), 171-193. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0303_1
- Cortés-Nájera, M. (2022). La integridad académica: un desafío en tiempos de pandemia. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 9(17), 96-99.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.
- Davies, L. J. P. y Howard, R. M. (2016). Plagiarism and the Internet: Fears, Facts, and Pedagogies. Bretag, T. (eds.). *Handbook of Academic Integrity*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_16
- Davis, D. y Morley, J. (2019). How Much Can You Copy? En Pecorari, D. y P. Shaw (eds.). *Student Plagiarism in Higher Education* (pp. 28-46). Nueva York: Routledge.
- Fahler, V., Colombo, V. y Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscopio*, 17(3), 554-574. <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.08>
- Howard, R. M. (1999). *Standing in the Shadow of Giants: Plagiarists, Authors, Collaborators*. Stanford: Ablex. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.006>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. 2nd ed., Ann Arbor, University of Michigan Press.

- Li, Y. y Pearson, Ch. (2012). Two First-year Student´s Strategies for Writing from Sources: Patchwriting or Plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 165-180. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.002>
- Machado, J. y Jacobo, R. (2020). El plagio en pregrado y posgrado. *Revista de Medicina Clínica*, 4(2), 68-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3873508>
- Martínez, J. D. (2015). El género tesis doctoral de historia y física: descripción y variación retórico-funcional. G. Parodi y G. Burdiles. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel. 113-152.
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis*. Bloomsbury Publishing.
- Pecorari, D. (2010). *Academic Writing and Plagiarism. A Linguistic Analysis*. Londres: Continuum.
- Pecorari, D. y Shaw P. (2012) Types of Student Intertextuality and Faculty Attitudes. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 149-164.
- Pecorari, D. y Shaw, P. (2019). *Student Plagiarism in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Rivera-Pérez, C. (2022). Efecto de la pandemia en los estudiantes de posgrado en México. Sistema de Centros Públicos de Investigación CONACYT. <https://centrosconacyt.mx/noticia/efecto-de-la-pandemia-en-los-estudiantes-de-posgrado-de-mexico/>
- Sabaj, O. y Páez, D. (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y Lingüística*, 22, 117-134. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200009>

- Sahagún, M. A. y Vásquez, A. Z. (2018). Normas dominantes en las decisiones éticas y actitudes de los estudiantes universitarios: teoría y prueba empírica obtenida en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 388- 418. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.386>
- Sánchez-Jiménez, D. (2016). Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Diálogo de la Lengua*, 8, 16-36. http://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/8/2_Sanchez%20Jimenez_DL_2016.pdf
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220 <http://www.rieoei.org/rie50a10.pdf>
- Zanotto, M. y Gaeta, M. L. (2017). Creencias epistemológicas, lectura de múltiples textos y aprendizaje en doctorandos de Pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 949-976. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300949&lng=es&tlng=es

Patrones textuales, coherencia y voz propia



ADRIANA BOLÍVAR



Introducción

En el capítulo publicado anteriormente en esta misma serie, titulado «El plagio y la construcción del conocimiento propio y ajeno en textos académicos» (Bolívar, 2021a), nos centramos en el problema de la *intertextualidad* y dimos atención a tres aspectos lingüísticos clave, en el estudio de los textos, como espacios para el diálogo académico: el uso de los pronombres personales, las citas y referencias y los verbos de reporte. Nuestro objetivo fue destacar la variación en la selección de las señales lingüísticas en el plano de la gramática, según el género discursivo, la identidad y el grado de experticia de los autores. En este capítulo nos concentraremos en analizar la *intratextualidad*, entendida como procesos lingüísticos y discursivos internos en el texto, que son producto de la interacción entre el que escribe y el que lee, que se manifiestan en segmentos textuales expresados en una o más oraciones gramaticales separadas por señales de puntuación. Por eso, a la vez que nos fijamos en aspectos de la gramática y del léxico, ahondaremos en el nivel de la estructura de los textos, con mayor atención en los *patrones textuales*, que tienen que ver con acciones cognitivas o rutinas para organizar los textos en secuencias de partes coherentes, que dan sentido a la totalidad porque se construyen dialógicamente. Por esta razón, examinaremos lo que significa escribir textos coherentes con voz propia y explicaremos cómo el conocimiento de estos

patrones contribuye a producir mejores textos. El supuesto es que los escritores con más experiencia en la academia escriben mejores textos porque manejan de manera consciente o intuitiva estos patrones, mientras que los que se inician en la escritura están más preocupados por el contenido que por la interacción con sus lectores. Por lo tanto, primero explicaremos el significado de los patrones textuales (sección 1), luego examinaremos sus tipos (sección 2), después abordaremos su uso en el caso de investigadores expertos (sección 3) y de estudiantes principiantes (sección 4), para cerrar con las conclusiones (sección 5). Las implicaciones de este capítulo para la prevención del plagio son importantes porque uno de los problemas que se observa en los textos plagiados es la incoherencia que se manifiesta en la copia, debido a que se pasa por alto tomar en cuenta el estilo de los autores plagiados y los patrones intratextuales, cuya mayor función es mostrar la coherencia entre partes de los textos. Creemos que conocer mejor estos aspectos redundará en mayor confianza y seguridad para formar autores con voz propia, más críticos y autocríticos.

1. Los patrones textuales (PT)

El estudio de los patrones textuales surge de la lingüística textual y del análisis del discurso, desde una perspectiva multidisciplinaria y con base en datos reales recogidos en la actividad humana. Tal como lo plantea Beaugrande (2011):

En la actualidad, existe un acuerdo en el que un ‘texto’ es un evento comunicativo empírico que se da en la comunicación humana, más que en una teoría formal específica. Cada evento «cabalga» en una dialéctica dinámica entre el «sistema virtual» del lenguaje (el repertorio de posibilidades) y el «sistema real» constituido por las selecciones que hacen los que producen los textos; así, el texto no es lenguaje o uso, sino que integra y reconcilia ambos. Nuestra tarea es describir, de la

forma más empírica y realista posible, los procesos mediante los cuales los participantes en la comunicación pueden, producen y reciben textos. (p. 290)¹

Por consiguiente, el estudio de los PT se justifica plenamente para comprender los textos como eventos comunicativos. No se trata de un campo nuevo, porque ya se han analizado desde diferentes disciplinas como *esquemas* (Bartlett, 1932), *marcos* (Goffman, 1975), *planes*, *scripts* (Schank y Abelson, 1977), *patrones de conocimiento global* (Beaugrande, 1980; Beaugrande y Dressler, 1981), *escenarios* (Sanford y Garrod, 1981) o *macroestructuras* (van Dijk, 1980). Sin embargo, según Hoey (2001) estas perspectivas se tornan insuficientes para explicar la interacción entre el que lee y el que escribe, porque no ofrecen prácticas analíticas y «olvidan que los lectores cooperan con los que escriben para construir un significado común» (Hoey, 2001, p. 122). Los PT son similares en algunos aspectos a las «secuencias textuales» propuestas por Adam (1992), quien se apoya en el concepto de «diálogo» de Bajtín, en las «bases textuales» de Werlich y en las «macroestructuras» de Van Dijk. Adam distingue secuencias textuales modélicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógica, así como secuencias dominantes, secundarias, incrustadas, y otras (ver Calsamiglia y Tuson, 2012, capítulo 9, para mayor explicación). También los PT tienen similitudes con las «movidas retóricas» en la línea de Swales (1990), cuyo modelo CARS (*Create a Research Space*) es ampliamente aplicado en el discurso académico en inglés, en español y en otras lenguas (Sabaj, 2012; Swales, 1990, 2004; Venegas, Núñez, Zamora y Santana, 2015; Venegas, Zamora, Zologuren, Gadames, Lillo y Lobos, 2018; Zapata, Manríquez y Venegas, 2019).

Los supuestos teóricos que sustentan la existencia de *patrones textuales* desde una perspectiva lingüística (Bolívar, 2017; Scott y Thompson, 2001) pueden resumirse a grandes rasgos a continuación:

¹ La traducción es mía.

- a. Las personas tienen la necesidad de reconocer los textos como eventos comunicativos y de procesar textos completos en contextos. Todos participamos en la producción de textos en contextos.
- b. Los hablantes, lectores y escritores reconocen los eventos lingüísticos y saben cuándo los textos están completos y cuándo no.
- c. Los hablantes se dan cuenta de cómo funcionan las partes de un texto y, por lo tanto, reconocen los patrones que se repiten.
- d. Los patrones textuales pueden ser reconocidos porque pertenecen a dos grandes categorías generales: «los que se asocian a la conectividad (*conjunction*) y los que se relacionan con la repetición» (Scott y Thompson, 2001, p. 4). La conectividad es el significado entre las partes y cómo éstas encajan, mientras que la repetición tiene que ver con la continuidad. Es una diferencia importante.
- e. El texto ocupa el centro de la investigación lingüística. En el caso de los patrones textuales la interacción es clave. Se examinan patrones semántico-discursivos generales como situación-evaluación (Winter 1977, 1994) o problema-solución (Hoey, 1983), patrones de predicción lingüística (Tadros, 1981, 1994) y patrones estructurales de tipo semántico-pragmático (Bolívar, 1994, 2005, 2007, 2012), como veremos más adelante.

En Scott y Thompson (2001) se presentan algunos estudios que han sido resultado de investigaciones con el uso de la lingüística de *corpus*, vale decir, el análisis de grandes cantidades de textos con métodos computacionales. Eso permite que, en el caso de los patrones textuales, se puedan identificar patrones de uso del léxico y observar la preferencia de algunas palabras de colocarse con ciertas palabras y no con otras (*collocations*) y a ocurrir más con determinadas estructuras gramaticales (*colligations*). El análisis computarizado, con base en estas categorías y otras como «prosodia semántica», con las que se lee el lenguaje evaluativo (Sinclair, 2004), contribuye a confirmar empíricamente la existencia de los patrones textuales.

2. Los tipos de patrones textuales

Nos referiremos a tres tipos de patrones que conciben el texto como un espacio de interacción entre el que escribe y la audiencia o entre quien lee y quien escribe (Bolívar 1986, 2005; Hoey, 2001; Tadros, 1994), y que tienen en común el papel de la *evaluación* como un componente estructural fundamental en el texto.

Patrón textual 1. Interacción por relaciones semántico-discursivas

El primer patrón de este tipo se denomina *situación-evaluación*, propuesto por Eugene Winter a finales de los años setenta (ver Winter, 1994) y desarrollado por Hoey (1983, 1991, 2001). Éste se refiere a una macrorrelación semántica en el párrafo, basada en el principio de que, cuando se pone una cláusula junto a otra, inmediatamente buscamos una relación de significado. Hoey (2001) describió el patrón *problema-solución* y llamó la atención sobre otros patrones que reciben nombres como *meta-logro*; *detectar un vacío en el conocimiento-llenar el vacío*, etc. Según Hoey, estas relaciones pueden hacerse evidentes en un diálogo entre quien lee y quien escribe, mediante preguntas como ¿cuál es la situación?, ¿cuál es el problema?, ¿cuál es la solución? Esto significa que el lector coopera con quien escribe para encontrar los significados en el texto. Un patrón importante para estudiar el lenguaje evaluativo o la argumentación es el que se denomina *evaluación-base para la evaluación*, que ha sido estudiado por Jordan (2001), entre otros, y que es muy útil en el momento de tener que dar razones para fortalecer una argumentación. La existencia de patrones de este tipo ha sido comprobada y discutida con *corpus* grandes (Scott, 2001), además que representa un aporte para el estudio de cualquier tipo de textos y deja retos importantes para las aplicaciones prácticas en la lectura y la escritura.

Patrón textual 2. Interacción por predicción lingüística: las señales de compromiso

Este segundo patrón textual cambia la perspectiva hacia el plano prospectivo y pragmático de la interacción y nos conecta con la noción de *compromiso* del autor ante su lector/audiencia, para realizar ciertos actos lingüísticos a medida que el texto avanza. Aquí se aplica bien la propuesta teórica de Sinclair (1981, 1983, 2004), quien distingue dos planos en el discurso: por un lado, el autónomo o registro de la experiencia y, por otro, el interactivo, siendo el primero retrospectivo y el segundo prospectivo. El compromiso del autor o autora consiste en tomar *responsabilidad* por lo dicho (o alejarse de las proposiciones expresadas) y por realizar en el texto los actos anunciados; por ejemplo, si se dice en una oración «Ahora voy a definir x» debe venir la definición prometida. Por esta razón, Tadros (1981, 1994) estudia la progresión de *pares* de actos en los que el primer *miembro* del par lleva la señal de predicción y el segundo cumple con la predicción. La autora distingue seis categorías de predicción: 1) la *enumeración*, expresada en casos conocidos como «Voy hablar de tres cosas...», en la que se espera el desarrollo de lo prometido; 2) la *clasificación adelantada* (*advanced labelling*), cuando el que escribe se compromete a realizar un acto como, por ejemplo, definir o explicar, porque da el nombre del acto que va a realizar; 3) la *recapitulación*, un acto que obliga a recordar lo ya dicho, pero que compromete a dar nueva información; 4) el *reporte*, una categoría muy importante porque, cuando se da información sobre algún estado de cosas o eventos, se espera cierto distanciamiento y eso, a su vez, predice una evaluación; 5) la *hipoteticalidad*, que conduce al que escribe a pasar de la presentación de un mundo posible (alejamiento) a una evaluación de esa situación (compromiso); 6) la *pregunta*, que es la última señal de predicción, compromete al autor a dar una respuesta. Según Tadros, las categorías de *reporte*, *hipoteticalidad* y *pregunta* son las que nos indican de mejor manera cómo el que escribe se aleja del compromiso con el contenido de lo expresado, pero muestra su compromiso con una evaluación u opinión en la segunda parte del par. Debe tomarse nota de que en más de la mitad de estas categorías el segundo miembro del par es una evaluación.

Patrón textual 3. La interacción por negociación de la evaluación

Aunque el estudio de la evaluación en el discurso se inició hace muchos años (por ejemplo, Grimes, 1975; Labov, 1972; Labov y Waletzki, 1967), la evaluación en el texto es un campo de estudio que sigue recibiendo gran atención desde varias perspectivas, a menudo con apoyo de la lingüística de *corpus*, especialmente en la línea de la Lingüística Sistémica Funcional (Bednarek, 2006; Bolívar, 1986; Hunston y Thompson, 2001; Martin y White, 2005; Thompson y Alba-Juez, 2014). Como tercer patrón textual, presento aquí brevemente mi propia perspectiva interaccional para abordar la evaluación (Bolívar, 1986, 2001, 2005, 2007, 2017), que se nutre en parte de Labov y Waletzki (1967) y, fundamentalmente, de las nociones de *plano autónomo* e *interactivo* de Sinclair (1981, 2004), pero que hace aportes a la investigación en varios aspectos: a) en relación con la estructura de los textos porque, aunque la evaluación puede darse en cualquier parte, tiene la función estructural de cerrar segmentos textuales con una evaluación mayor; b) con respecto a la clasificación de textos, porque sirve como criterio para diferenciar géneros discursivos (desde los más a los menos evaluativos) y c) en cuanto a la construcción de la voz propia y del estilo personal (entre la expresión de mayor subjetividad y compromiso y el menor grado de compromiso).

Este patrón textual se manifiesta en una estructura denominada «tríada» (Bolívar, 1986) porque consiste de tres elementos, llamados originalmente en inglés «LFV», por *lead*, *follow* y *valuate*, para indicar la carga evaluativa del tercer componente, pero que, en español, se usa de manera más abarcadora como iniciación (I), seguimiento (S) y cierre (C), en la que el último elemento lleva más carga evaluativa, aunque depende del tipo de texto, ya que puede ser opcional o negociado en varios «turnos». En general, el supuesto básico es que no sólo intercambiamos o negociamos información sino fundamentalmente *evaluación*, definida como la expresión lingüística de opiniones, sentimientos y emociones que cargan el texto de subjetividad (la postura personal o de grupo), pero que también tiene la función de organizar la información y de orientar al lector en la comprensión del texto. Suponemos que, quien escribe lo hace

de acuerdo con el constructo que crea de su lector, a quien da en el texto señales de cambio, tales como: cambio de modo, tiempo, modalidad, señales metadiscursivas, señales de retrospección y otras (ver Bolívar, 1986, 2005). Lo relevante de este patrón es que hace conexión con el análisis de la conversación en la que la unidad de análisis es el *intercambio*, compuesto por turnos de habla. Así como los hablantes toman turnos en el habla y juntos van construyendo el texto, de manera similar, en el texto escrito, planteo que quien escribe usa su experiencia como hablante para organizar el texto en turnos, en un diálogo representado, que se recupera en las tríadas y en movimientos (integrados por una a más tríadas) (Bolívar, 1997). También, es relevante la diferencia entre oración gramatical y oración ortográfica porque la segunda puede contener una o más cláusulas y se identifica con los signos de puntuación. Las tríadas se identifican con señales de interacción expresadas lingüísticamente y detectadas de la misma manera que se hace en el estudio de otros patrones, pero no coinciden necesariamente con los párrafos.

3. El uso de patrones textuales por escritores expertos

Veremos primero cómo se construye la interacción con los lectores en un manual de análisis de discurso, escrito por expertas en la materia (Calsamiglia y Tusón, 2012), y luego en un libro sobre la lectura y la escritura en contextos especializados, escrito por diferentes investigadores (en Parodi y Burdiles, 2015). Tomaremos un extracto de cada uno de estos libros para ilustrar el uso de las tríadas con el patrón textual ISC. Para facilitar el análisis, indicamos en negritas las señales de cambio más importantes que marcan el tema (como punto de partida o información dada) y con subrayado el tema (como información nueva).

Ejemplo 1. La interacción de las autoras del manual con los lectores

(I) **Algunas orientaciones de la lingüística textual** han dado prioridad al análisis de la coherencia como una propiedad del texto en sí mismo, como objeto independiente. (S) **Desde esta orientación**, inevitablemente, el análisis se ha centrado en los elementos cohesivos (véase el apartado 8.2). (I) **Otras orientaciones** han centrado su interés en los procesos de producción y de interpretación de los textos desde un enfoque cognitivo. (S) **Brown y Yule, por ejemplo**, relacionan la coherencia de los textos con los procesos que hemos estudiado en los capítulos 4 y 7, estrechamente relacionados con las intenciones de los hablantes, con la consecución de unos finés, con las inferencias que se activan para comprender los textos y con el tipo de contextos en que situamos los mensajes, tanto al emitirlos como al recibirlos. (C) **Así, en los propios hablantes se encuentra la capacidad de dotar de coherencia** a frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambios mínimos que parecen no tener sentido, textos que no sabemos cómo interpretar hasta que se dotan de un marco que permite reconocer su sentido. (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 212)

En este ejemplo encontramos una tríada que expresa la voz de las autoras sobre el tema de la coherencia. El segmento contiene cinco oraciones ortográficas (las que se separan con signos de puntuación, punto aparte o punto y coma) que corresponden a turnos en la secuencia ISISC. Esto muestra que con la estructura formal ISC puede negociarse la evaluación final del párrafo o segmento en el plano interactivo de la progresión lineal en más de tres turnos. En los primeros turnos IS, las autoras nos presentan un patrón textual del tipo general (*orientaciones*), específico (*orientación*) y un acercamiento con el lector (cuando dicen *véase apartado 8.2*). En los turnos IS más específicos que le siguen hay con el segmento anterior una relación de comparación (*Otras orientaciones*) con ejemplo (*por ejemplo*). En este segundo turno S las autoras expresan nuevamente acercamiento con los lectores (*procesos que **hemos estudiado** en los capítulos...*). El

turno C cierra el tema y concluye (*Así*), evalúa (*la capacidad*) y muestra otra vez acercamiento con los lectores por inclusión pronominal (*no sabemos cómo interpretar*). Es importante notar las palabras que llevan carga evaluativa en cada uno de los turnos y fijarse en cómo el género del manual refleja un estilo propio al mostrar evidencia de interacción con lectores no siempre expertos o menos expertos.

En el ejemplo 2, que se presenta a continuación, mostramos un caso diferente: se trata de académicos expertos como investigadores. Nos interesa observar los patrones textuales, con especial atención a lo que hace quien escribe cuando introduce voces ajenas. En esta situación nos ocuparemos de la escritura relacionada con la investigación sobre el discurso académico y profesional y, también, con la interacción entre pares. Se supone que estamos hablando de escritores que conocen la materia que investigan y, por consiguiente, dialogan entre sí. Examinaremos un caso en el que el texto escogido es un pasaje tomado de un capítulo de libro, que nos permitirá observar la forma en que se entrelazan el discurso del autor del capítulo con el del autor del texto citado. Para poder analizar este texto necesitamos diferenciar dos planos, el de la voz del autor que escribe y el de la voz del autor citado. Transcribimos primero el extracto tal como aparece en el libro y, enseguida, lo analizamos.

Ejemplo 2. La interacción entre pares investigadores

El autor del capítulo nos dice:

Parodi (2008c: 26) define género discursivo como:

Constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Dicho conocimiento construido sociocognitivamente se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas. Así, el género –como

potencialidad de recursos– se instancia en conjuntos de selecciones convencionalizadas, las que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades de modo estático, sino altamente dinámicas.

Tal como se aprecia, los géneros parten de potencialidades discursivas alojadas en la cognición de los individuos y que a través del uso del lenguaje se actualizan siguiendo patrones léxico-gramaticales y retórico-discursivos determinados por los propósitos comunicativos que tengan los escritores dentro de comunidades discursivas particulares. (Martínez Hincapié, en Parodi y Burdiles, 2015, p. 121)

Este extracto nos permite observar que el segmento escrito por el autor se organiza en tres partes. **Inicio:** menciona a otro autor a quien le asigna el acto de definir (Parodi [2008c: 26] define género discursivo como:); **seguimiento:** transcribe las palabras del autor mencionado, quien es responsable de la definición (constelación de...), y **cierre:** la evaluación del autor en forma de acuerdo o alineación con el autor citado mediante su explicación (*Tal como se aprecia...*).

Cuando aislamos la voz del autor citado más abajo, encontramos que dicha definición sigue también el patrón ISC en una organización textual que combina la información general en el **inicio** (*conocimientos previos de los hablantes* como tema que lleva información nueva), con la más específica en el **seguimiento** (*representaciones mentales*) y con una evaluación en el **cierre** (*Así, el género... conjuntos de selecciones convencionalizadas*).

(I) Constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por **los conocimientos previos de los hablantes/escritores** y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de parámetros contextuales, sociales y cognitivos. (S) Dicho conocimiento construido sociocogni-

tivamente se articula de modo operativo a través **de representaciones mentales** altamente dinámicas. (c) Así, el género –como potencialidad de recursos– **se instancia en conjuntos de selecciones convencionalizadas**, las que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades de modo estático, sino altamente dinámicas.

El texto citado también se organiza como estructura de tres partes en la que hay poca negociación de la evaluación, porque es una definición en la que el **inicio** se refiere a lo más general y el **seguimiento** a lo más específico, para cerrar con un resumen/conclusión. No es casual que el análisis de la escritura de académicos muestre esta organización de manera consistente porque, cuando escriben, están muy conscientes del público o audiencia a la que se dirigen y, también, de expresar su alineación o no con otros investigadores. En este proceso, las evaluaciones hechas pueden afirmar o reafirmar posturas propias en un campo específico.

4. El uso de patrones textuales por escritores principiantes

Cuando enseñamos escritura a jóvenes universitarios que se inician en una carrera y necesitan producir textos, el principal problema es cómo lograr que escriban textos coherentes y bien estructurados. Un texto es coherente cuando tiene sentido para alguien, porque cumple con ciertas condiciones que lo hacen ser un texto, tales como: a) se da en un contexto específico, b) para escribirlo o leerlo se necesita estar consciente de que hay, al menos, dos participantes (escritor-lector) y que hay que tomar esto en cuenta, c) se escribe con un propósito comunicativo, d) todo texto tiene una estructura y e) tiene un efecto en otros (Bolívar, 2005). No todos los textos son escritos para ser comprendidos por todo el mundo, pero aun así sabemos

cuándo un texto puede definirse como tal porque, como hemos visto arriba, tenemos experiencia del mundo y hay indicios en el mismo texto que nos dicen si es coherente o no. La coherencia se indica con señales explícitas de cohesión como la *referencia* que se mantiene a través de la repetición, la substitución, la elipsis; y procesos textuales como la anáfora, la catáfora, y la progresión temática, en los que la referencia léxica y los conectores son fundamentales para mantener la relación entre las partes (ver Calsamiglia y Tusón, 2012, 2015; Montolío, 2018).

La coherencia cubre tanto el plano semántico, que tiene que ver con el contenido del texto, como el pragmático, que se refiere a lo que hacemos cuando decimos algo. Por lo tanto, la coherencia abarca todos los aspectos del texto, gramatical, semántico, pragmático y discursivo. El discurso nos lleva al contexto sociocultural y a las prácticas sociales y discursivas, lo que significa que podemos analizar los textos en sus relaciones con otros textos en el *continuum* social desde una perspectiva descriptiva y crítica en diferentes discursos (académico, científico, educativo, político, histórico, etc.). Además de lo anterior, es importante destacar el papel de la puntuación en los textos escritos, como un sistema semiótico no verbal, porque no se trata sólo de seguir «reglas de puntuación» sino fundamentalmente de saber interactuar con el lector *óptimo* (para quien el texto tiene mayor sentido), y el *general* (cualquier hablante de la misma lengua que lo comprenda) para ir indicándole el tema, los tópicos, y las evaluaciones que se hacen a lo largo del texto, y también los momentos de cierre de algún tema (Bolívar, 2005). La puntuación, vista de esta forma, tiene gran relevancia para escribir coherentemente.

A continuación, analizaremos un párrafo de cierre de un texto escrito por un estudiante de la licenciatura de Educación, que ha sido evaluado como «incoherente» por su profesora, en un taller de escritura en el que se le pidió a todos los alumnos resumir un artículo del escritor Mario Vargas Llosa, titulado «Más información, menos conocimiento», en donde él discute las ventajas y desventajas del mayor acceso a la información (Bolívar, 2012, pp. 70-73). En el texto del estudiante, la profesora del taller escribió sobre el último párrafo:

Este párrafo no lo entiendo para nada. No sólo por el asunto de la redacción, sino porque no cuadra con la estructura del texto. Parece que concluyes en el párrafo anterior, y luego este párrafo sale como de la nada. Por lo tanto, debes cuidar mucho la redacción y organización de lo que escribes.

La profesora tiene razón en señalar la falta de relación del párrafo con lo que le precede en el texto y en llamar la atención sobre la redacción y la organización global. Cuando lo revisamos con cuidado, nos dimos cuenta de que en el fondo hay un problema que se debe a la representación del alumno sobre lo que significa escribir. Apparentemente, su posición es que hay que resumir «ideas», sin tomar en cuenta la puntuación ni a la persona que va a leer el texto, como apreciaremos en el ejemplo que sigue.

Ejemplo 3. La representación de la escritura como «ideas» en un párrafo

El estudiante escribe en el último párrafo:

No obstante, los avances tecnológicos en la información en esta época, a la cual se tiene acceso directo de una forma precisa, situación que trae como consecuencia que el individuo al obtener esa información de manera fácil y rápida pierda la aptitud y el interés de analizar.

Si tomamos en cuenta las «ideas» que el alumno quiso plasmar en su conclusión o cierre, encontramos que es posible hacer una lista de las proposiciones semánticas (contenido), como sigue (Bolívar, 2012, p. 70):

1) Propositiones generales

Se tiene acceso a la tecnología en la información de forma directa y rápida (en esta época).

Esto trae consecuencias.

El individuo obtiene información de manera fácil y rápida.

Pierde la aptitud y el interés de analizar.

II) Propositiones con más detalles

- Hay avances tecnológicos en la información en esta época.
- Se tiene acceso directo (a la información) de una forma precisa.
- Esta situación trae consecuencias (negativas).
- El individuo obtiene información de manera fácil y rápida.
- El individuo pierde la aptitud (de pensar).
- El individuo pierde el interés de analizar.

Si examinamos la coherencia, o lo que quiso hacer el estudiante al interactuar con su lectora, encontramos un conector argumentativo (*No obstante*) que es indicador de su posición en este párrafo de cierre. Se aprecian señales de cohesión mediante la anáfora, la relación retrospectiva, entre *información –la cual–*, y entre *acceso de forma directa-situación que*. También, se aprecian ciertas señales por medio de la catáfora (relación prospectiva) entre *consecuencia-pierda interés de analizar*, donde se puede notar que se hace una evaluación negativa (la consecuencia) y se dan las bases para la evaluación (se pierde el interés). Como resultado de esta breve mirada al párrafo, podemos decir que el estudiante entendió el contenido y que hay señales de cohesión, pero que la coherencia del párrafo en una sola oración compleja puede fortalecerse mucho más. Una reescritura de este párrafo podría ser como sigue:

III) Reescritura coherente posible

A pesar de los avances tecnológicos en la información en esta época, **a la cual** se tiene acceso directo de una forma precisa, **podemos decir** que **esta situación** trae como consecuencia que las personas, al obtener **esa información** de manera fácil y rápida, **pierdan** la aptitud y el interés de analizar con cuidado lo que **leen**.

En esta nueva redacción, el texto propuesto muestra las señales de coherencia de manera más precisa y se perciben las señales del patrón textual situación-problema-evaluación, con mayores marcas de interacción con el lector. Se entiende tanto la situación (*los avances tecnológicos en esta época permiten el acceso directo y preciso a la*

información), como el problema (*pero esta situación trae consecuencias*) y la evaluación que hace el estudiante (*la forma fácil de obtener información hace que las personas pierdan la aptitud y el interés de analizar*). Esta redacción ofrece su perspectiva personal («podemos decir») y reafirma su estilo y voz propia.

Ejemplo 4. De escribir «ideas» a escribir «para alguien»

Tomamos otro caso de un estudiante de la licenciatura de Educación presentado en el mismo taller (Bolívar, 2012). Se transcribe el texto a continuación en su formato original.

Debemos estar claros dentro del proceso educativo, existen diferentes factores que permiten el desarrollo de nuestros conocimientos por eso, cuando hablamos de la enseñanza nos referimos a una actividad que complementan un sin número de elementos en nuestro proceso de enseñanza aprendizaje.

Según varios investigadores la enseñanza es una realidad exterior y transitoria en un período de tiempo, esto quiere decir, que todo tiene un inicio en la forma de evolución de conocimientos aportados en las ideas del ser humano.

El aprendizaje en este caso es la realización de una persona en un proceso progresivo que se realiza a través de situaciones que dan una respuesta.

Todas estas actividades aportan diferentes estrategias que permiten la maduración en los propósitos de nuestros conocimientos, es decir, que el proceso de comunicación cuenta con un proceso de formación integral donde vincula la transmisión de los procesos cognoscitivos en el desarrollo evolutivo del ser, en este sentido, la enseñanza se ha tomado en una se-

rie de técnicas, procedimientos y acciones con el fin de que el maestro pueda actuar con el aprendizaje en una forma rápida donde esa fluidez de ideas le permitan impartirla, en ese momentos, donde la enseñanza toma un auge de comunicación de manera positiva en el juego activo de los comportamientos en la participación del alumno.

Se puede observar a simple vista los problemas en el uso de la puntuación, que afectan considerablemente la interacción con la lectora (la profesora), y también la organización de la información en párrafos de diferentes tamaños, lo que delata inseguridad en el manejo de la presentación de la información. Veamos una posible reescritura tomando en cuenta la noción de tríada y de interacción con los lectores. Ponemos entre paréntesis comentarios sobre el posible proceso cognitivo de quien escribió el texto.

I. Debemos estar claros. (Sobre este problema yo tengo mi posición).

S. Dentro del proceso educativo existen diferentes factores que permiten el desarrollo de nuestros conocimientos. (No es necesario hablar de todos estos factores / en realidad no he leído mucho).

C. Por eso, cuando hablamos de enseñanza nos referimos a una actividad que cumple con una serie de actividades, que complementan un sinnúmero de elementos de nuestro proceso de enseñanza aprendizaje. (Es decir, es un proceso muy complejo).

I. Según varios investigadores, la enseñanza es una realidad exterior y transitoria en un período de tiempo. (No recuerdo quiénes dijeron esto).

S. Esto quiere decir que todo tiene un inicio en la forma de evolución de conocimientos aportados en las ideas del ser humano. (Esto es lo que recuerdo, hay un proceso).

C. El aprendizaje en este caso es la realización de una persona en un proceso progresivo que se realiza a través de situaciones que dan una respuesta. (El proceso tiene principio y es en situaciones).

I. Todas estas actividades aportan diferentes estrategias que permiten la maduración en los propósitos de nuestros conocimientos. (En este proceso maduramos y adquirimos conocimiento).

s. Es decir, que el proceso de comunicación cuenta con un proceso de formación integral donde vincula la transmisión de los procesos cognoscitivos en el desarrollo evolutivo del ser. (El proceso de formación está asociado al proceso evolutivo).

c. En este sentido, la enseñanza se ha tomado en una serie de técnicas, procedimientos y acciones con el fin de que el maestro pueda actuar con el aprendizaje en una forma rápida donde esa fluidez de ideas le permitan impartirla, en ese momento, donde la enseñanza toma un auge de comunicación de manera positiva en el juego activo de los comportamientos en la participación del alumno. (El maestro se comunicará positivamente con la participación de los alumnos).

La organización en tríadas destaca lo que quiere decirnos este estudiante y se detectan sus evaluaciones de manera más precisa. Aunque sus conocimientos son pocos y no cita fuentes, en la primera tríada usa la voz propia para afirmar que la enseñanza es muy compleja; en la segunda, da la voz a otros (pero que no nombra) y en la tercera resume y toma posición con mayor certeza. Es evidente que, al insertar puntos aparte y dar relevancia a los conectores como inicio de oraciones, se puede leer mucho mejor el texto y la interacción del escritor con su lector. Sería posible hacer otras observaciones, pero nuestro propósito fue mostrar cómo, al destacar las señales de interacción, puede mejorar la redacción y pueden producirse textos más coherentes. Lo interesante es que el estudiante dispone de los recursos lingüísticos necesarios como lo muestra en su texto, pero no ha desarrollado el concepto de estructura textual y, por consiguiente, se le hace más difícil dar mayor coherencia a lo que escribe y fortalecer la voz propia.

5. Conclusiones

En este capítulo nos propusimos abordar el problema de la intratextualidad, con el fin de llamar la atención sobre el uso de patrones textuales y su relevancia para escribir textos más coherentes y con voz propia. Pudimos ver que estos patrones se basan en el principio

de que se construyen en la interacción, recurriendo a la experiencia del mundo sobre lo que hacemos cuando construimos textos completos. Lo que nos queda claro es que la sensibilidad lingüística es importante porque todos los patrones necesitan reflexión sobre los usos del lenguaje, con propósitos específicos en la creación de segmentos textuales coherentes y en la expresión de la evaluación como un componente clave tanto en los segmentos (no importa su denominación) como en la totalidad del texto.

Pudimos observar que, al tomar decisiones sobre cómo usar las palabras, los autores de textos se conectan con su lector de manera explícita (como en el caso de los manuales) o menos explícita o indirectamente (en capítulos de libros), pero siempre hay un lector representado en el texto, que es construido por quien escribe con base en las expectativas que atribuye a su lector. En los ejemplos presentados, primero, sobre la escritura de académicos expertos, vemos que ellos están más conscientes del diálogo con sus lectores y, por ende, sus textos son exitosos en el diálogo con los pares, mientras que, en los textos escritos por principiantes, se hizo evidente que no tienen claro quién es su interlocutor o interlocutores porque escriben para una profesora y la escritura se traduce básicamente en tratar de hilar ideas. Aunque en estos últimos textos hay evidencia de que se entiende el contenido y de que se muestra un posicionamiento personal, la escritura resulta débil porque no han aprendido a dialogar por escrito y, sobre todo, no han apreciado el valor del punto para conectar las ideas y argumentar. Por lo tanto, para que escriban textos más coherentes y resalten su voz, deberán leer mucho, aprender de la experiencia de los expertos y entonces podrán desarrollar una perspectiva crítica, tanto al leer como al escribir (ver Bolívar, 2021b; Martínez, Arnoux y Bolívar, 2021).

Como mostramos en este capítulo, la existencia de patrones textuales ha sido comprobada con suficiente evidencia empírica como para incorporar su enseñanza en los cursos de lectura y escritura. Su aprendizaje ofrece a los profesores de discurso académico criterios para analizar los textos que enseñan y dar mejores explicaciones sobre los procesos interactivos de la escritura en el plano retrospectivo (mirar hacia atrás) y prospectivo (mirar hacia adelante), así como

sobre el hecho comprobado intuitivamente y con datos de que las secuencias textuales, llamadas tríadas, se inician con un tópico (o tema), luego siguen y cierran ese tópico para iniciar otro segmento (Hoey y O'Donnell, 2009). El secreto está en comprender que, cuando se escribe, hay alguien que va a leer y que ese alguien tiene un conocimiento del mundo que lleva al autor del texto a hacer evaluaciones con sus palabras a lo largo del texto y, también, en partes estratégicas donde la evaluación es mayor (los turnos de cierre). Por consiguiente, las implicaciones para prevenir el plagio son inmensas, ya que quien evalúe los textos plagiados debe buscar las señales lingüísticas del estilo de los autores plagiados y cómo construyen la voz propia de manera coherente a través de patrones textuales que dan al texto su estructura global.



Referencias

- Adam, M. J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beaugrande, R. (1980). *Text, Discourse and Process*. Norwood, N. J.: Ablex. Londres: Longman.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- Beaugrande, R. (2011). Textlinguistics. En Zienkowski, J., Östman, J. O. y Verschueren, J. (eds.). *Discursive Pragmatics* (pp. 286-296). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishers.
- Bednarek, M. (2006). *Evaluation in Media Discourse*. Londres: Continuum.
- Bolívar, A. C. de (1986). *Interaction through Written Text: A discourse Analysis of Newspaper Editorials* [Tesis doctoral]. Universidad de Birmingham, Inglaterra.
- Bolívar, A. (1994). The structure of newspaper editorials. En M. Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis* (pp. 276-294). Londres: Routledge.
- Bolívar, A. (1997). La toma de turnos en el texto escrito. Implicaciones para la lectura. En M. C. Martínez (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención* (pp. 79-92). Cali: Editorial Universidad del Valle.

- Bolívar, A. (2001). The negotiation of evaluation in written text. En M. Scott y G. Thompson (eds.), *Patterns of Text. In Honour of Michael Hoey* (pp. 129-158). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Bolívar, A. (2005). *Interacción en el texto escrito*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 2ª ed.
- Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso. Del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (comp.), *Análisis del discurso. ¿Por qué? y ¿para qué?* (pp. 248-277). Caracas: Universidad Central de Venezuela y Los Libros de *El Nacional*.
- Bolívar, A. (2012). Coherencia y patrones textuales. *Eventos 7*, 67-77. *Revista de la Escuela de Idiomas Modernos*. Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2017). A construção dialógica dos padrões textuais. En F. Edson Rosa, E. Penhavel y M. R. Cintra (orgs.), *Linguística textual. Interfaces e delimitações* (pp. 64-66). Brasil: Cortez Editora.
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo de investigación en Educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Revista Paradigma*, 21, 222-250. <https://revista.upel.edu.ve/index.php/paradigma>
- Bolívar, A. (2021a). El plagio y la construcción del conocimiento propio y ajeno en textos académicos. En M. Sánchez Camargo y I. Vázquez (comps.). *Prevención del plagio en el contexto universitario* (pp. 98-125). San Andrés Cholula: Universidad de las Américas Puebla.
- Bolívar, A. (2021b). El aporte científico de Giovanni Parodi y dos debates: los géneros discursivos y la lectura crítica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(107), 687-710.

- Calsamiglia H. y Tuson, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. Versión electrónica en 2015.
- Goffman, I. (1975). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Harmondsworth: Penguin.
- Grimes, J. (1975). *The Thread of Discourse*. La Haya: Mouton.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. Londres: Allen and Unwin.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. (2001). *Textual Interaction. An Introduction to Discourse Analysis*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Hoey, M. y O'Donnell, M. (2009). The chunking of newspaper text. En M. Shiro, P. Bentivoglio y F. Erlich (comps.). *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 433-452). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Hunston, S. y Thompson, G. (eds.). (2001). *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Jordan, M. P. (2001). Some discourse patterns and signaling of the assesment-basis relation. En M. Scott y G. Thompson (eds.), *Patterns of Text. In Honour of Michael Hoey* (pp. 159-192). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular* (pp. 354-396). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En *Essays on the Verbal and Visual Arts, Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (pp. 12-45). Seattle: University of Washington Press
- Martin, J. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave: Macmillan.
- Martínez, M. C., Narvaja de Arnoux, E. y Bolívar, A. (comps.) (2021). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar*. 25 años de la Cátedra UNESCO. Universidad Técnica de Machala, Ecuador: Editorial Risei. <https://risei.org/editorial>
- Montolio, E. (2018). Mecanismos de cohesión (II). Los conectores. En E. Montolío (Dir.). *Manual de escritura académica y profesional*, pp. 477-560. Barcelona: Ariel.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (eds.). (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, Corpus y Métodos*. Santiago: Planeta.
- Sabaj, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología*, 47(1), 165-186.
- Sanford, A. y Garrod, S.C. (1981). *Understanding Written Language: Explorations in Comprehension Beyond the Sentence*. Chichester: Wiley.
- Schank, R. y Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Scott, M. y Thompson, G. (eds.) (2001). *Patterns of Text. In Honour of Michael Hoey*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Scott, M. (2001). Mapping key words to *problem* and *solution*. En M. Scott y G. Thompson (eds.), *Patterns of Text. In Honour of Michael Hoey* (pp. 110-127).
- Sinclair, J. (1966). Beginning the study of lexis. En Ch. E. Bazell, J. Cunnison Catford, M.A.K. Halliday y R. H. Robins (Eds.). *In Memory of J. R. Firth* (pp. 410-430). Londres: Longman.
- Sinclair, J. (1981). Planes of discourse. En S. N. A. (ed.). *The Twofold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan* (pp. 70-91). Londres: Collins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1993). Written discourse structures. En J. Sinclair, M. Hoey y G. Fox (eds.), *Techniques of Description. Spoken and Written Discourse* (pp. 6-31). Londres: Routledge.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the Text. Language, Corpus and Discourse*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tadros, A. (1981). *Prediction in Economics text* [Tesis doctoral]. Universidad de Birmingham, R. U.

- Tadros, A. (1994). Predictive categories in expository texts. En M. Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis* (pp. 69-82). Londres: Routledge.
- Thompson, G. y Alba-Juez, L. (eds.). (2014). *Evaluation in Context*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía de género. Guía para escribir el trabajo de licenciatura*. Valparaíso: PUCV.
- Venegas, R., Zamora, S., Sologuren, E., Galdames, A., Lillo, F. y Lobos, I. (2018). *Guía para escribir el informe final de proyecto de título de Ingeniería Civil Informática*. <http://www.drpbbox.com/s/3xuoa3eashvlii/01>
- Winter, E. (1994). Clause relations as information structure: two basic text structures in English. En M. Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis* (pp. 46-68). Londres: Routledge.
- Zapata, C., Manríquez, B. y Venegas, R. (2019). Applying rhetorical analysis to processing technical documents. *Acta Scientiarum Language and Culture*, 41(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v41i1.43382>

3

A photograph of a computer lab with a warm, yellowish tint. Several students are seated at desks, looking at their computer monitors. The students are in profile or three-quarter view, focused on their work. The lighting is soft and ambient, creating a studious atmosphere. The word 'VII' is overlaid in the center in a large, white, serif font.

VII

Creative Commons y los recursos *open access* para responder a las caras del plagio académico



GENARO AGUIRRE AGUILAR



Introducción

Como parte de nuestra tarea pedagógica en el nivel superior, particularmente como titulares de asignaturas o experiencias educativas relacionadas con la formación en investigación, los docentes universitarios sabemos y reconocemos la importancia de la revisión de literatura especializada para fundamentar un trabajo académico; un asunto primordial pero, sin duda, complejo cuando un estudiante de pregrado o posgrado no ha hecho de la lectura una práctica social que lo haya habituado a la revisión crítica de lo que consulta. Esto incidirá en la ausencia de dominios para el buen manejo y comprensión de las fuentes que el alumno refiere en sus trabajos, atributos relacionados con la alfabetización académica, las habilidades informacionales y el perfil de egreso de un estudiante. Estos saberes y destrezas pueden promoverse desde cualquier asignatura que implemente tareas de búsqueda, selección y apropiación de contenidos para la realización de alguna actividad de aprendizaje.

El por qué y el cómo son parte del canon académico por lo que los alumnos deben apropiarse de recursos que les permitan fundamentar teóricamente un trabajo; explorar, seleccionar y revisar un texto para legitimar o dar solidez a los planteamientos vertidos en un escrito. Resulta imprescindible que el estudiante universitario sepa asumir una mirada reflexiva y crítica para poder apropiarse de

planteamientos, posturas o tesis de autores que le sean útiles a la hora de producir un texto.

En ese contexto, en la dimensión ética del correcto empleo de las fuentes y su correspondiente acreditación, hay una corresponsabilidad entre quien enseña y aquel que se encuentra en vías de realizar un trabajo académico, sea un ensayo o la realización de una investigación disciplinaria. Dicha labor es urgente atender desde la academia, debido a las malas prácticas y hábitos de algunos jóvenes universitarios, quienes usualmente no reconocen la autoría intelectual de quien los acompaña en sus reflexiones, o de la mente creativa de los recursos empleados para ilustrar, ejemplificar o enriquecer trabajos escritos.

Se dice esto y no se puede dejar de pensar en que la copia de textos escritos ha sido un recurso histórico que ha conocido distintos momentos a lo largo de la producción y difusión del conocimiento. Sin embargo, esto es diferente cuando se trata de sorprender o engañar a los lectores, pues esta práctica alcanzó *derecho de naturaleza* con el desarrollo exponencial de las tecnologías digitales: con un clic, la producción de contenidos en cualquier campo de conocimientos se hizo disponible al consumidor, al público lector o a quienes buscan información, para fortalecer sus productos académicos.

Así, pronto las comunidades académicas comenzaron a ser testigos de la forma en que el *corte y pega* terminó por caer en los terrenos del plagio en sus diferentes caras o filones, pues habrá de reconocerse que existen casos donde estas prácticas, a nivel universitario, se realizan desde la ignorancia, la falta de pericia o conocimientos. Si bien esta situación suele ponerse en la mira a lo largo del proceso de aprendizaje que vive el estudiante que cursa la enseñanza superior, tampoco ha impedido que se hayan documentado casos en donde los propios académicos o investigadores han incurrido en esta vieja práctica.

Esto lleva a dimensionar la importancia de vigilar la forma en que las competencias investigativas, junto a la comunicación académica, se promueven como dominios, saberes, valores y actitudes que deben caracterizar el perfil de quienes se preparan y egresan de las universidades. Se trata de un conjunto de atributos vinculados a la

llamada alfabetización académica y, por supuesto, a las habilidades informacionales que debe adquirir todo universitario. No obstante, si los responsables de generar ambientes de aprendizaje no dimensionan el papel de la investigación desde los propios procesos formativos que se promueven, a partir del currículo de un programa académico, difícilmente se visibilizará, problematizará y redimensionará la importancia de promover buenas prácticas académicas y, con ello, combatir el plagio entre los estudiantes.

Con lo anterior, llegamos al terreno que nos ocupa en este texto: poner sobre la mesa las bases, la posibilidad de acompañar a un estudiante en el buen uso y el correcto empleo de todos aquellos recursos que, en un trabajo académico, se usan para fundamentar teóricamente un texto, incluso para enriquecer los productos que presentan ante los titulares de sus asignaturas, sin que necesariamente éstas se ubiquen en la línea curricular de investigación. Es decir, se trata de vincular el valor de respetar la autoría intelectual de un recurso, producto o fuente empleada en los trabajos, pero también de reconocer el menú de posibilidades que, para las actividades educativas, se tienen para emplear una obra (escrita, gráfica o visual, incluso sonora) gracias a licencias como Creative Commons y los recursos *open access* que, en los últimos años, se promueven para facilitar la investigación en la universidad.

Las Creative Commons y los recursos *open access* en apoyo al quehacer educativo

Hablar de la copia de textos escritos y el arte del *corte y pega*, data de miles de años. Cuando la escritura comenzó a ser la base de la difusión del conocimiento, hubo que inventar una técnica o método para que las obras que venían de otros lares, o requerían su preservación ante el embate del tiempo o las termitas, pudieran replicarse. Y, si bien la oralidad llegó a ser el dispositivo privilegiado para difundir saberes, lo cierto es que la invención del alfabeto favoreció una nueva arquitectura del lenguaje que terminó por impactar en la menta-

lidad del ser humano: «La invención del alfabeto derribó los muros y abrió puertas para que muchas personas, y no sólo un cónclave de iniciados, pudieran acceder al pensamiento escrito» (Vallejo, 2021, p. 115). A partir de esto fue necesario contar con aquellos saberes que venían de culturas o pueblos distantes, ya fuera en tablillas, papiros o pergaminos, por lo que técnicamente se inventó la necesidad de contar con gente especializada en la copia, letra por letra, de aquellas que se consideraban obras importantes. La tarea del copista se hizo imprescindible entre quienes podían pagar por este trabajo, con tal de contar con una obra entre sus anales personales, o bien para conformar una biblioteca. Así, hubo una época cuando la copia o reproducción manual de un texto permitía la difusión, el registro y la posesión, pero también la supervivencia de una obra antigua que exigía su copia (Vallejo, 2021).

Por otro lado, la copia con intenciones de sorprender o engañar vino con el tiempo y, con ello, se ancló en distintas experiencias reportadas donde se han identificado prácticas vinculadas con el plagio, tanto en la literatura, como en la ciencia y la academia. De este modo, copiar no es un fenómeno nuevo. Claudio Ptolomeo, el importante astrónomo en la Alejandría neoplatónica, al parecer, cayó en esta práctica, pero sería hasta tiempos recientes que se reconocería como uno de los primeros fraudes científicos. Mucha de la información contenida en su *Almagesto*, tratado astronómico escrito en el siglo II, la obtuvo de las tablas de Hiparco de Rodas, asegura Robert Russel Newton (Herrera-Corral, 2016).

Sea en el arte, la literatura o la publicidad, se han conocido historias en las que formas y trazos, cercanos al plagio, se han camuflado o se han hecho presentes en alguna obra; incluso, en el descubrimiento y explicación de un fenómeno, como se ha dicho en el caso del químico Antoine Laurent Lavoisier, quien fuera acusado de no citar a Joseph Priestley, quien demostró, a través de un experimento, que la combustión era oxidación, pero no había sido consciente de ello (Glez, 2018).

Por otro lado, habrá que recordar y reconstruir la historia del método *tijera y engrudo*; aquel recurso que llegó a emplearse para conformar pasajes históricos en la época helenística, consistente en

recuperar materiales elaborados por otros autores, personajes o autoridades para recrear una época determinada, lo que terminó por ser un método compilador (Acuña-Rodríguez y Acuña-Rodríguez, 2018). Este método historiográfico centra la atención en el papel del historiador quien, ante sus propios cuestionamientos y preguntas al respecto de acontecimientos del pasado, es el responsable de los criterios para determinar y definir el valor de una evidencia o un testimonio. Se dice que, en este método, la «pregunta y la evidencia son correlativas» (Belvedresi, 1997, p. 204). Esto representa, en la perspectiva de Robert George Collingwood, un «constructivismo histórico», pues destaca la autonomía que, frente a la llamada historia científica, puede asumir el historiador que se apoya en este método, al ser quien fija «los criterios por los cuales juzgar los relatos históricos» (1997, p. 204), a partir de un conjunto de criterios particularmente rigurosos, que son justamente lo que determina al método *tijera y engrudo*.

Visto así, la copia y lo que hoy puede ser el *corte y pega* en su versión primigenia de *tijera y engrudo* han sido recursos que respondieron a necesidades históricas determinadas. Esto es importante reconocerlo en el contexto académico como en la propia práctica docente, pues, sabiendo que estos métodos o estrategias de recuperación o recopilación de información han permitido la reproducción de obras, es justo establecer las diferencias cuando se trata de camuflar, engañar o no saber cómo emplear la información que se toma de otros autores para la elaboración de un texto o, incluso, para ilustrar algunos materiales que empleamos con fines pedagógicos.

En ello, tanto los alumnos como los propios profesores son sujetos obligados para respetar éticamente la autoría intelectual y los derechos de autor de quienes están detrás del contenido que empleamos en nuestro quehacer. Si bien es cierto que el plagio académico regularmente se enfoca en la producción de textos escritos, no sólo en ese tipo de productos es necesario acreditar las fuentes, sino también en aquellos otros recursos que un docente emplea para mediar el aprendizaje de los estudiantes. Estos son recursos fáciles de reconocer cuando se trata de algún elemento curricular que se emplea como fuente de consulta, como pueden ser artículos científicos o

académicos, libros, capítulos, y ponencias, pero un poco más difíciles de señalar cuando se emplea información en otro tipo de recurso didáctico, como las presentaciones en PowerPoint, infografías, boletines académicos, trípticos, video tutoriales o conferencias en línea con objetivos pedagógicos.

Por esto, los docentes y los estudiantes debemos conocer, entender, aceptar y dimensionar el valor de acreditar la información que se emplea en cualquier tipo de producto académico que elabore un profesor o sus estudiantes; de allí la pertinencia para que se reconozca la importancia de saber emplear las fuentes de información en cualquiera de los formatos que hoy las comunidades aceptan para fundamentar y cumplir con el canon para la legitimación de un trabajo universitario.

Particularmente, en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento (SIC) y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y lo que devino con la llamada web 2.0, la facilidad con que se accede a un conocimiento abre la posibilidad para el empleo, manejo y edición de cualquier tipo de contenido digital, con una intención académica. Por ello, las comunidades científicas han establecido políticas y criterios para el empleo de las obras que se consultan.

Ante la complejidad que supone velar por la propiedad intelectual, en los últimos años, las instituciones académicas promueven mecanismos que contribuyan a vigilar el empleo responsable de obras y contenidos que circulan en internet. Esto favorece la labor académica en la universidad, al ser el nivel educativo en donde más se emplean fuentes digitales, con el objetivo de fundamentar un trabajo escrito o algún otro producto que, en otro tipo de soportes, elaboramos los agentes educativos.

En virtud de ello, es imprescindible que tanto el profesorado como los estudiantes sepan de la existencia del movimiento internacional que se conoce como *open access* (OA), así como también de las licencias Creative Commons (CC), que tienen la intención de facilitar el empleo de los distintos servicios para la producción, distribución y consumo que nos permite internet; esto ante la necesidad de reconocer la importancia del acceso libre y abierto a contenidos que

facilitó el desarrollo tecnológico, en específico la World Wide Web (www) y los medios electrónicos. Es necesario, en consecuencia, asumir la responsabilidad que como usuarios y consumidores tenemos frente a los derechos patrimoniales o morales, los cuales tienen los autores intelectuales de todo aquello que se obtiene de internet (García-Pérez, 2013).

Si bien el desarrollo tecnológico se ha caracterizado por facilitar y hacer llegar contenidos digitales a las personas, donde internet se posiciona como una excelente fuente de información, es necesario reconocer que ese apoyo a las «tareas de investigación, educativas, culturales, artísticas, científicas o de esparcimiento» supone también una «responsabilidad compartida» (García-Pérez, 2013, p. 21) entre quienes hacen uso de ella: profesores, estudiantes, investigadores, bibliotecarios, autores, creadores. Ello ha generado importantes debates, pues la legislación que existe al respecto de la propiedad intelectual centra el interés en las editoriales, antes que en los autores, quienes suelen ceder sus derechos patrimoniales a estas empresas, a las que se les permite tomar control sobre «los ingresos de comercialización y uso de materiales impresos y electrónicos» (García-Pérez, 2013, p. 21).

En el entendido de que, cuando se habla de *propiedad intelectual*, la referencia es el derecho de pertenencia que sobre una obra tienen los creadores, aquel se circunscribe a dos modalidades: el moral y el patrimonial (García-Pérez, 2013). En el primer caso, es el derecho irrenunciable que tiene el autor, mientras que, en el segundo, se enfoca sobre el aspecto económico. Con esto, tenemos que la propiedad intelectual reconoce los derechos de autor y la propiedad industrial. Para el caso moral, como ya se mencionó, serían los derechos que sobre las creaciones tiene un autor; es decir, aquellas creaciones de la mente: desde las invenciones, el diseño de un símbolo o la creación de una obra literaria (García-Pérez, 2013). En esta ocasión nos ocupa el derecho de autor, en virtud de procurar proteger obras literarias y artísticas, entre las cuales bien pueden tener cabida las obras que emanan de la creación, el oficio y la inventiva académica.

Si bien estos derechos tienen una larga data, los derechos de los usuarios como consumidores de contenido han observado un mo-

mento de inflexión ante la emergencia de las TIC, por lo que, a nivel internacional, se han ido consolidando algunos mecanismos para la regulación del acceso y empleo de contenidos digitales. Así, apareció el movimiento de acceso libre y abierto, primero, por el interés que, en los años ochenta del siglo pasado, algunos programadores informáticos impulsaron con lo que se dio en llamar *software* libre, que se distingue jurídicamente por favorecer una serie de libertades, como garantía en el acceso gratuito a programas informáticos que otorgan sus creadores. Tiempo después vendría un movimiento más amplio que incidió en otros ámbitos. Así nace el concepto de *acceso abierto* u *open access* (OA) y, con él, la posibilidad de que, de manera inmediata y sin limitaciones, un usuario tenga acceso a la información. Esto es, sin duda, uno de los logros más significativos en el desarrollo de internet y la distribución de contenidos digitales. A partir de estas experiencias, han aparecido otras modalidades, como el *copyleft*, que reconoce la posibilidad para que autores, editores y usuarios se vean beneficiados bajo un régimen de acceso público. De igual manera, el *fair use* o uso ético de la información, se emplea cuando ésta se considera justa para su empleo o distribución.

Más tarde vendrían las licencias Creative Commons (CC), un «sistema regulatorio que intenta proteger el ambiente digital de los bienes intangibles de la mente» (García-Pérez, 2013, p. 68). Con ellas se flexibiliza el resguardo de los derechos de autor, así como el uso de contenidos digitales en tanto un derecho público allegado a los usuarios, quienes, sin consulta o asesoría legal, pueden acceder a recursos, obras o bienes que pueden emplear, respetando los criterios o consideraciones que el autor defina para el empleo responsable y óptimo de una obra.

De tal suerte que los CC representan una excelente herramienta para la labor académica, si se reconoce que, a partir de su conocimiento, puede haber márgenes de maniobra que promuevan una cultura académica responsable por la forma en que se acredita la autoría intelectual de todo aquello que, en el ámbito docente, se requiera para contar con el apoyo de ciertos contenidos digitales que circulan bajo estas licencias. Si bien es verdad que este tipo de esquemas no «invalida o altera el *copyright* de una obra», sí facilita

el empleo y manejo de contenidos, al favorecer «el reconocimiento de algunos derechos a terceras personas con una serie de condiciones (cuatro) que componen seis licencias CC» (Leiva-Olivencia, 2011, p. 277).

Las condiciones desde las que un usuario puede emplear una obra bajo este régimen son: a) reconocimiento (*attribution*), bajo la cual un material puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceras personas, siempre que se acredite a su autor; b) no comercial (*non commercial*): un material original, y lo que de él se derive, puede ser distribuido, copiado y exhibido, mientras no se persigan fines de lucro; c) sin obra derivada (*no derivate works*), en la que una obra o producto puede distribuirse, copiarse y exhibirse, siempre y cuando no sea empleado para la realización de un trabajo que derive del original y d) compartir igual (*share alike*), donde una obra puede ser modificada o distribuida bajo la licencia que el producto original establezca (Leiva-Olivencia, 2011).

Para el caso de los autores, Creative Commons define seis tipos de licencias, en las que se puede reconocer el vínculo que mantienen con sus creaciones en el contexto de su uso: a) *reconocimiento*, en el que la obra creada puede distribuirse, copiarse y exhibirse por un tercero, siempre que haya sido establecido por su autor; b) *reconocimiento-sin obra derivada*: igual que en el caso anterior, un material puede distribuirse, copiarse y exhibirse, si el tercero que lo emplea muestra en los créditos a su autor. En este caso, no se pueden derivar obras; c) *reconocimiento-sin obra derivada-no comercial*: un material elaborado por un artista se puede distribuir, copiar y exhibir por un tercero, siempre que su creador lo establezca en los créditos. En este tipo de licencia no es posible un lucro material ni tampoco pueden realizarse obras derivadas; d) *reconocimiento-no comercial*: el producto de la creación de un artista puede distribuirse, ser copiado y exhibirse por terceros, si se muestra en los créditos. Tampoco puede obtenerse algún beneficio comercial y las obras derivadas deben regirse por el mismo tipo de licencia que la original (Leiva-Olivencia, 2011).

Finalmente, llegamos a los dos últimos tipos de licencia, en las que puede confirmarse el margen de intervención que sobre una

obra puede tener su usuario, siempre que vigile los criterios que para su empleo establece el artista o creador:

Reconocimiento-no comercial-compartir igual: El material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original. Reconocimiento-compartir igual: El material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. Las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original. (Leiva Olivencia, 2011, pp. 277-278)

Por su parte, al hablar de malas prácticas y acciones que suelen presentarse a la hora de la producción y presentación de trabajos académicos, Comas Forgas, Sureda Negre y Trobat (2011) destacan algunos de sus tipos: el ciberplagio, el plagio de fuentes impresas, la compra-venta de trabajos académicos, falsear la bibliografía y recursos consultados en la elaboración de un trabajo académico, falsear datos y resultados en trabajos académicos y colaborar en la elaboración de un trabajo sin estar permitido. Es decir, el abanico puede llegar a ser amplio, incluso potencialmente invisible, al no estar como referencia en el contexto del plagio académico. Por esa razón, es importante que el docente y el estudiante sepan los medios y recursos de los que disponen para no incurrir en un plagio.

Como es pertinente reconocer, del movimiento de acceso abierto a licencias bajo un régimen de respeto, compartido entre creadores y usuarios, se tiene un territorio de legalidad que puede contribuir a la labor docente; en especial, para garantizar que los estudiantes desde sus distintas asignaturas vayan haciéndose del hábito de consultar y acreditar fuentes, en apego a los criterios que, para tal motivo, establecen las comunidades académicas, pero también del conjunto de ordenamientos que regulan y flexibilizan el uso de contenidos, siempre y cuando se acredite y se sepa hasta dónde puede llegar la

intervención del usuario sobre la obra o el material que emplea para sus clases.

En el apartado siguiente se muestran aquellos ámbitos de incidencia en donde un docente puede contribuir a la generación de un ambiente de aprendizaje en el que un estudiante universitario comprenda, entienda y se apropie de estos recursos y criterios para construir una nueva cultura, en el contexto de la producción de recursos o productos académicos, preferentemente escritos, pero también en otros soportes o formatos.

Lo pedagógico en una nueva cultura de producción académica

El estudiante universitario es un aprendiz que está en un proceso formativo disciplinario, que le permite vivir experiencias de aprendizajes vinculadas a un conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que definen su perfil de egreso. Éste representa un puñado de procesos curriculares que contempla la adquisición de conocimientos y dominios vinculados con la investigación disciplinaria, y que, a su vez, lleva a las comunidades docentes a diseñar estrategias de acompañamiento que le permitan al joven desarrollar una alfabetización académica, pero también informacional y digital. Allí, la solicitud de tareas, el establecimiento de criterios de entrega, las evaluaciones y retroalimentaciones que ejecuta un docente son parte de las estrategias de acompañamiento que van de la enseñanza al aprendizaje de los universitarios. Todo ello requiere una serie de competencias docentes para optimizar y garantizar que un estudiante desarrolle saberes y destrezas propias de su disciplina, donde la investigación es uno de esos ámbitos que apuntalan sus atributos profesionales.

A todo ello, es tarea del docente definir aquellas estrategias que permitan al joven universitario aprender en el transcurso de su formación disciplinaria, para lo cual las actividades y tareas suponen recursos estratégicos que median en sus aprendizajes. Si se trata de

contribuir a fortalecer sus habilidades de escritura académica, toca al docente definir aquellos criterios de estructura y composición, donde se establezcan con suficiente claridad las formas en que un trabajo académico escrito debe presentarse.

Aquí la actividades de enseñanza, la retroalimentación y la aclaración de dudas son clave durante el acompañamiento y el seguimiento que ofrece un docente, ya que como plantea Lucía Natale, en investigaciones realizadas al respecto del plagio: «se ha encontrado que los docentes también reconocen como causa del plagio la debilidad de las estrategias didácticas y las metodologías de enseñanza que emplean, especialmente en lo que se refiere a la atención a las producciones escritas que demandan» (2021, pp. 24-25); apunte que la autora complementa con una observación por demás pertinente: «una de las razones que induce a los estudiantes a plagiar escritos se relaciona con el hecho de que no encuentran un acompañamiento adecuado por parte de los docentes en la elaboración de sus trabajos» (2021, p. 25).

Por su parte, Malena Ramos y César Morais (2021), tras una revisión de diversos autores que han investigado y reflexionado sobre los motivos que llevan a un estudiante a cometer un plagio, como es el caso de Brimble (2016), destacan las siguientes razones: 1) falta de ética, 2) brecha en el aprendizaje, 3) planes de estudio, 4) influencia de los pares, 5) vigilancia y sanciones minimalistas y 6) estilo actual de vida. En cada uno de ellos destacan algunos aspectos personales, culturales y propiamente académicos, como serían el plagio vinculado a actitudes y valores personales, que no están en sincronía con la probidad académica al ser un delito sin víctimas ni gravedad; la falta de interés en el contenido curricular que se aborda en las asignaturas, las prácticas y hábitos para plagiar que caracterizan a las comunidades estudiantiles; o el poco tiempo que tienen los estudiantes para poder cumplir con propiedad y ética en la realización de un trabajo académico.

Por otro lado, de Paark (2013) destaca la existencia de un desconocimiento sobre las reglas que supone la acreditación de las fuentes empleadas en su práctica estudiantil. Asimismo, Ramos y Morais, apoyadas en Treviño (1997), observan que la mayor proba-

bilidad de cometer plagio es en aquellos contextos académicos donde suele haber una alta incidencia; lo que se vincula a lo planteado por autores como Kramer (2008), Woessner (2004) y Paark (2003), quienes sostienen que la naturalización de este tipo de prácticas que justifican el comportamiento entre los pares estudiantiles es la ausencia de claridad en los criterios, así como las posibles sanciones para vigilar y castigar estas prácticas universitarias. Finalmente, desde Beasley, tales prácticas se deben a la presión que manifiestan los estudiantes para poder alcanzar buenas calificaciones (Ramos y Morais, 2021).

Con esto, tenemos que una de las tareas pendientes en la enseñanza superior supone una participación integral por parte del docente, en atención a las necesidades que plantea la realización de un trabajo académico que demanda el empleo de fuentes de consulta. Sin embargo, pareciera ser que una suerte de lugar común opera en las *doxas* y mentalidades de muchos profesores universitarios: *un estudiante a este nivel ya debe saber escribir, tener hábitos de lectura y conocer cómo emplear las fuentes*. Lo cierto es que no sucede esto, incluso, pareciera que estos problemas o dilemas ya se están presentando en el posgrado, por lo que urge convencerlos de la necesidad, oportunidad y pertinencia que representa un acompañamiento más efectivo, frente a esos estudiantes que tienen interés o la intención de aprender, pero quienes demandan de un acompañamiento más integral.

En esa tesitura, Alfaro-Torres y De Juan-Juárez (2014) señalan que la práctica del plagio académico no sólo se trata de copiar información o parte de ella para presentarla como si fuera propia, sino que va más allá: involucra el empleo de gráficos, datos, materiales multimedia, fotografías sin dar el crédito, además de comprar, bajar de internet, poner nombres de compañeros en trabajos donde no han participado, citar sin acreditar la fuente. Estas prácticas o hábitos las observan y cometen muchos de nuestros estudiantes, en ocasiones de manera consciente, pero en otras las aplican por su desconocimiento y falta de certeza de estar incurriendo en una mala práctica como es el plagio.

Como es posible identificar, este tipo de prácticas académicas pasan por distintos actos, en donde la clave es no acreditar la autoría del contenido manejado en un trabajo académico, tanto como otros hábitos afines a un fraude y la falta de probidad. Incluso, según señala Iván Vázquez Rodríguez (2021), en estos tiempos de desarrollo tecnológico y cultura digital, «el plagio desde la óptica de los nuevos fenómenos digitales» es una suerte «de fraude intelectual» que puede llegar a involucrar el «*collage*, injerto, pastiche, yuxtaposición, entre otros elementos que algunas esferas intelectuales y artísticas, incluso, han ponderado como modelos originales de escritura moderna o adquisición de un estilo apropiacionista» (pp. 147-148). Al respecto de esto, es oportuno destacar que, si bien es cierto que hoy día las prácticas comunes que se observan en los espacios sociodigitales y redes sociales es apropiarse de contenidos digitales en formatos de audio o video para proporcionarles un *toque personal*, no deja de ser una manipulación que puede estar incurriendo en un delito por desconocimiento y, aun cuando se haya naturalizado en este tipo de práctica, habrá de corregirlo desde la academia.

Es de tal talante la complejidad del plagio que es necesario que las instituciones educativas establezcan códigos de buenas prácticas académicas para contribuir a atender, inhibir y resolver un problema acuciante, mismo que coloca en una situación difícil a quien o quienes son descubiertos cayendo en este tipo de prácticas. Definitivamente, esto termina por afectar a la comunidad universitaria o la institución misma.

Sin duda, se está ante algunas debilidades en el terreno de la alfabetización informacional y académica por parte de los estudiantes, donde el docente no puede dejar de asumir su corresponsabilidad. Por ello, es imprescindible que, si se solicita un trabajo escrito, se definan los mecanismos y criterios a partir de los cuales se va a valorar la calidad o no de un trabajo académico. Y justo aquí es donde, además de aquellas convenciones para la estructura y el contenido, un docente puede consensuar y definir otros principios, como serían:

- a. Regular las plataformas válidas o fiables para la consulta y selección de información.
- b. Definir el tipo de fuentes a emplear, dependiendo de la naturaleza de la evidencia de aprendizaje que entregará el estudiante.
- c. Visibilizar las licencias Creative Commons (CC) de las que puede echar mano para facilitar el empleo de obras o materiales.
- d. Promover el empleo de recursos de acceso abierto.
- e. Aclarar el sistema de citas que emplea el campo en el que se forma el estudiante y al que se debe apegar en la elaboración de sus trabajos.

Pero, como se dice, *no hay nada como enseñar con el ejemplo*, por lo tanto, también corresponde al docente universitario apegarse a estas políticas y apropiarse de sus principios jurídicos, con tal de poder caracterizar un uso responsable y ético de todo aquello que emplea en su práctica pedagógica. Por lo tanto, es importante que todos los materiales de los que se vale para enseñar también sean acreditados adecuadamente y en apego a los criterios propios de los recursos *open access*, como de los Creative Commons, que pueda emplear en la elaboración de sus materiales educativos y didácticos. Una vez más, se tiene que asumir una dimensión integral de la labor del docente universitario, que funja como agente educativo con el oficio y sensibilidad para comprender la importancia de una mediación para el desarrollo de saberes y habilidades propias de una disciplina, pero también de la responsabilidad y la ética en el actuar cuando se trata de apropiarse de contenidos para la realización de productos educativos o la elaboración de textos universitarios.

De allí la conveniencia de establecer una serie de criterios básicos, como los apuntados arriba, que pueden traducirse en consideraciones que, pedagógicamente, se promuevan y puedan ser comprendidas como aspectos orientados al desarrollo de buenas prácticas académicas entre los universitarios. En la siguiente tabla se comparte información al respecto de lo que podría emplearse para la realización de algún trabajo académico.

Tabla 1. Ejemplos de productos académicos y potenciales recursos a emplear

Tipo de producto a entregar	Recursos a emplear	Sitios a consultar	Tipos de licencias
Ensayo académico	Fuentes de consultas primarias y secundarias. Datos estadísticos. Imágenes o gráficos para ilustrar el contenido.	Repositorios públicos Bibliotecas virtuales Bases de datos Blogs académicos Páginas electrónicas Google Académico Wikimedia commons Flickr Pixabay	Acceso abierto. Acceso restringido. Licencias Creative Commons. Sin derecho de autor.
Proyectos de investigación	Fuentes de consultas primarias. Datos estadísticos. Imágenes o gráficos para ilustrar el contenido.	Repositorios públicos Bibliotecas virtuales Bases de datos Wikimedia commons Flickr Freepik Pixabay	Acceso abierto. Acceso restringido. Licencias Creative Commons. Sin derecho de autor.
Exposiciones en equipo	Fuentes de consultas primarias y secundarias. Imágenes o gráficos para ilustrar el contenido.	Repositorios públicos Bibliotecas virtuales Bases de datos Google Académico Blogs académicos Páginas electrónicas Wikimedia commons Flickr Freepik Pixabay Metacrawler	Acceso abierto. Acceso restringido. Licencias Creative Commons. Sin derecho de autor.
Producción de video	Fuentes de consultas primarias y secundarias. Imágenes o gráficos para ilustrar el contenido. Recursos sonoros.	Repositorios públicos Bibliotecas virtuales Bases de datos Google Scholar Blogs académicos Páginas electrónicas Wikimedia commons Flickr Freepik Pixabay Metacrawler Pond5 Elements.envato Fifty Sound Beatpick	Acceso abierto. Acceso restringido. Licencias Creative Commons. Sin derecho de autor.
Realización de productos sonoros	Fuentes de consultas primarias y secundarias	Repositorios públicos Google Académico Páginas electrónicas Pond5 Elements.envato Fifty Sound Beatpick	Acceso abierto. Licencias Creative Commons. Sin derecho de autor.

Nota: en el ámbito universitario, la formación de un estudiante pasa por el cumplimiento de una serie de actividades que favorezcan la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades propias de su disciplina, cuya intención es la presentación de evidencias de aprendizaje en distintos formatos. No son todos los posibles, pero sí algunos recomendables.

Con ello, se pretende que los docentes universitarios amplíemos el horizonte desde el que es posible comprender el plagio, pues, tal como se ha visto líneas arriba, involucra una serie de prácticas y hábitos que suelen caracterizar la vida estudiantil cuando se elaboran productos académicos. En esa tesitura, corresponde al colectivo docente, en lo general, abonar en el camino estableciendo acuerdos, donde se parta de reconocerlo como una práctica casi naturalizada, por lo que es importante establecer una serie de criterios académicos que contribuyan a prevenir este tipo de prácticas, lo que puede redundar también en la mejor habilitación para la producción de textos académicos. Esto, sin duda, fortalecería la formación de los universitarios, tal como se ha dicho, no únicamente en asignaturas o experiencias educativas vinculadas al aprendizaje de la investigación, sino en cualquier actividad que exija el tratamiento intelectual de contenidos digitales por parte del estudiantado, sea en formatos escritos o audiovisuales.

De todo esto se desprende asumir como necesidad pedagógica la promoción del empleo responsable de recursos digitales que se producen y difunden a través de internet, los cuales las comunidades universitarias solemos consumir para el cumplimiento de nuestras actividades docentes y estudiantiles. Aquí, el conocimiento de los recursos abiertos que las universidades, organismos y comunidades académicas impulsan representan la oportunidad para localizar fuentes documentales que apoyen el ejercicio de producción de trabajos académicos desde un empleo responsable.

En internet existen diferentes plataformas digitales que pueden acompañar en la búsqueda y selección de tales recursos, por lo que toca a un profesor explorar para conocer y, con ello, facilitar su información a los estudiantes. En la tabla siguiente, se muestran algunas de ellas.

Tabla 2. Plataformas de consulta y metabuscadores para la búsqueda de fuentes confiables

Plataformas digitales	Tipo de fuentes	Dirección electrónica
Repositorio Nacional	Información académica, científica y tecnológica: artículos científicos, tesis, protocolos de investigación, memorias de congresos y patentes de acceso gratuito.	https://www.repositorionacionalcti.mx/
Repositorio Institucional de la UNAM	Contenidos académicos que genera y resguarda la universidad: artículos, tesis, libros, periódicos, acervo universitario.	https://repositorio.unam.mx/
FLACSO-México	Información académica, científica, tecnológica y de innovación: tesis, artículos científicos, informes.	https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/
Semantic Scholar	Literatura científica de todos los campos de la ciencia: artículos científicos, tesis.	https://www.semanticscholar.org/
Microsoft Academic Search	Fuentes académicas orientadas a apoyar la investigación: artículos científicos y académicos.	https://www.microsoft.com/en-us/research/project/academic/
Google Académico	Fuentes académicas: libros, capítulos de libros, artículos, tesis.	https://scholar.google.es/
Scielo	Hemeroteca virtual que permite el acceso a publicaciones académicas: artículos, conferencias en extenso, ponencias.	https://scielo.org/es/
Latindex	Sistema de información vinculada a revistas científicas, técnico-profesionales y divulgación científica.	https://www.latindex.org/latindex/descripcion
ScienceDirect	Información científica y técnica en los distintos campos de conocimiento: artículos, capítulos de libros.	https://www.sciencedirect.com/#open-access
Redalyc	Sistema de indización que integra revistas científicas y académicas de alto impacto que circulan en América Latina.	https://www.redalyc.org/redalyc/acerca-de/mision.html
Metacrawler	Sitio que permite explorar páginas académicas, portales informativos, imágenes y videos.	https://www.metacrawler.com/?qc=web&sc=I5JeUmPnGcQL10
StartPage	Sitios que permite explorar páginas electrónicas, portales académicos, repositorios abiertos.	https://www.startpage.com/sp/search

Nota: los descriptores empleados para caracterizar estas plataformas, sitios y buscadores electrónicos han sido tomados de la información que se presenta en las propias páginas oficiales.

En reconocimiento a lo planteado, hay que destacar que en internet existen los medios a través de los cuales estudiantes y docentes pueden acceder a información de primera mano que facilite su quehacer académico. Si bien es cierto que éstos no son todos, sí son de los que regularmente emplean las comunidades que se dedican a la docencia y la investigación. Lo cierto es que, por área de conocimientos existen muchos más, así que sería tarea de un profesor entrar a su buscador preferido y explorar qué existe, en términos de acceso abierto, para la consulta y apropiación de contenidos susceptibles de ser fuentes o recursos para apoyar su trabajo académico, específicamente para su labor pedagógica e investigativa; pero también para compartirla con sus estudiantes.

En el entendido de que el trabajo de mediación pedagógica demanda hoy el desarrollo de habilidades digitales para favorecer la innovación de su propia práctica docente, en ese proceso de transformación y hacia la definición de una cultura académica diferente, la vigilancia que encabece el profesorado para el desarrollo de buenas prácticas entre sus estudiantes es primordial. Con esto, se contribuye a inhibir y evitar el plagio académico, por lo que es imprescindible dimensionar la importancia que representa promocionar entre sus estudiantes el empleo de recursos abiertos, como las licencias Creative Commons, para hacer un uso consciente y responsable de obras o materiales que tienen una autoría intelectual. Todo esto se debe emprender bajo el principio de acceso abierto como un derecho público, si bien debemos respetar los derechos morales y patrimoniales del autor o el artista, tal y como quedan definidos en cada obra o material empleado bajo este régimen.

Esto se vincula, necesariamente, con el conocimiento de los criterios que las comunidades científicas y académicas han establecido para el tratamiento de contenidos empleados en un producto elaborado por el estudiante o los docentes. Por esta razón, es importante que se sepa que, así como existen reglas para citar un artículo, un capítulo de un libro, una tesis, un libro, una ponencia o los informes, hoy también se han establecido criterios que regulan el empleo de imágenes, artículos periodísticos, comentarios, presentaciones en diapositivas, entradas, información de redes sociales, obras de arte,

páginas *web*, entre otros recursos, que son viables emplear en algunos de los productos que se realizan como parte de la formación de los universitarios. La tarea es de todos, la responsabilidad es compartida entre estudiantes y docentes, con tal de saber cómo conducirse cuando tienen necesidad de apropiarse de información para legitimar, ilustrar o fundamentar un trabajo o producto académico.

Apuntes finales

El plagio puede ser motivado por distintas circunstancias. En algunas ocasiones es consciente, pero en otras puede ser resultado de un desconocimiento por parte del usuario de contenidos digitales. En el contexto universitario, es importante contribuir al desarrollo de una nueva cultura académica que vigile y promueva el empleo responsablemente ético de obras o materiales que solemos utilizar para la realización de un texto académico o evidencia de aprendizaje a través de múltiples formatos.

Si bien reconocemos que cuando se habla de plagio solemos referirnos a los trabajos escritos, tal como se ha apuntado en este escrito, como resultado de la facilidad que han dado las tecnologías para acceder a contenidos digitales en texto, audio, imagen o video, hoy nos vemos obligados como universitarios a ser totalmente responsables de su uso, al tratarse de productos que pueden terminar siendo recursos para fundamentar, apoyar o ilustrar un texto, un video, un producto sonoro, una presentación en PowerPoint o cualquier otro material didáctico.

De esto se desprende el interés que ha movido a estas reflexiones para hacer visible la posibilidad de que los llamados recursos *open access* y las licencias Creative Commons se sumen a las tareas educativas, al saber que hay medios a través de los cuales se ha flexibilizado el empleo de obras o materiales que circulan en internet. Todo esto sin dejar de destacar la importancia de atender los criterios para el uso o manejo ético de fuentes de consulta o de referencia por parte de las comunidades académicas.

Se espera que lo aquí compartido oriente la toma de decisiones desde los colectivos académicos hasta el trabajo individual docente, con el interés de promover y procurar la generación de condiciones de una nueva cultura académica en el nivel superior, en donde docentes y estudiantes comprendan el valor de su trabajo como de todos aquellos autores intelectuales que están detrás de algún recurso que empleamos en nuestros artículos, exposiciones o materiales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.



Referencias

- Acuña-Rodríguez, O. Y. y Acuña-Rodríguez, B. F. (2018). *El método histórico una noción reflexiva*. <https://catedradoctoral.files.wordpress.com/2018/04/capicc81tulo-historia-del-mecc81to-do-en-los-estudios-histocc81ricos-olga-acuncc83a.pdf>
- Alfaro-Torres, P. y De Juan-Juárez, T. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información*, 6, 1-20. <https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/637>
- Belvedresi, R. (1997). Collingwood y el constructivismo histórico. *Filosofía*, X(17), 187-206. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11283/pr.11283.pdf
- Boillos-Pereira, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XX1*, 23(2), 211-229. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25658>
- Comas-Forgas, R., Sureda-Negre, J. y Oliver-Trobat, M. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(1), 359-385. <https://doi.org/10.14201/eks.7837>
- García-Pérez, J. F. (2013). *Derechos de autor en Internet*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Estudios de Posgrado. https://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_col-posg/45_Internet.pdf

- Glez, M. (2018, 27 diciembre). *Ptolomeo, Lavoisier y el plagio científico*. https://elpais.com/elpais/2018/12/25/ciencia/1545728197_722721.html
- Herrera-Corral, G. (2016, 5 noviembre). *El primer plagio en la historia de la humanidad*. <https://www.milenio.com/cultura/el-primer-plagio-en-la-historia-de-la-humanidad>
- Leiva-Olivencia, J. J. (2011). El docente ante las licencias creative commons: implicaciones educativas en la escuela 2.0. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(1), 267-293. <https://doi.org/10.14201/eks.7833>
- Natale, L. (2021). La retroalimentación para la prevención del plagio. El rol del docente universitario en el proceso de producción escrita. *Prevención del plagio en el contexto universitario*. Puebla: Universidad de las Américas Puebla. <https://issuu.com/webudlap/docs/prevencion-del-plagio-en-el-contexto-universitario>
- Ramos, M. y Morais, C. (2021). As várias faces do plágio entre estudantes do ensino superior: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, 47, 2-23. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147231584>
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo* (1a ed.). México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Vázquez-Rodríguez, I. (2021). La apropiación indócil o ilícita en México: estrategias de escritura impostada a través de las nuevas tecnologías. *Prevención del plagio en el contexto universitario en el contexto universitario*. Puebla: Universidad de las Américas Puebla. <https://issuu.com/webudlap/docs/prevencion-del-plagio-en-el-contexto-universitario>

**De la *imitatio auctoris* al plagio creativo.
Una genealogía del concepto «plagio» en
la literatura**



IVÁN VÁZQUEZ RODRÍGUEZ



Introducción

Repensar el plagio desde nuestro momento actual no es tarea sencilla. Hoy asistimos a la apertura de un panorama incierto cuando intentamos trazar un límite semántico de este vocablo en cualquier disciplina, puesto que se transforma incesantemente acorde a una serie de códigos culturales en constante modificación, exigiéndonos una nueva valoración epistemológica. Exclusivamente dentro del campo literario, la noción de plagio se relativiza en momentos palpitantes de la historia de la escritura creativa: lo que hoy consideraríamos como una práctica transgresora a las leyes que defienden la propiedad intelectual, hace siglos representaba un principio canónico para la producción artística y adquisición de una técnica literaria. Por tanto, el plagio no es una concepción fija ni ostenta una uniformidad lingüística, sino que muta y evoluciona diacrónicamente de una concepción lícita a ilícita, a raíz de un devenir de relaciones objetivas que permean su operatividad en la literatura.

Para definir la línea evolutiva de un concepto a través de la historia, Reinhart Koselleck (1993) señala que existe un movimiento bisagra o una especie de dialéctica que va mutando cualquier hecho lingüístico: espacio de experiencia y horizonte de expectativa. El espacio de experiencia es una suma de acontecimientos que se adhieren y determinan nuestras prácticas culturales en un momento justo, un pasado que va definiendo cada concepto de acuerdo al rit-

mo de vida, mientras que un horizonte de expectativa apunta a lo nuevo por descubrir, a lo no experimentado en el que están depositadas nuestras condiciones a futuro y que, por tanto, determina también nuestro presente lingüístico. De esta forma, para atestiguar la construcción fidedigna del concepto «plagio» en la literatura, debemos ser conscientes de que su semántica y pragmática dependen de una época específica que lo crea, produce y consume, acorde a una constelación de ideas o experiencias acumuladas y que, a su vez, dicha noción se espera que tenga una continuidad o progresión de acuerdo con nuestra perspectiva a futuro.

Con esto, se podrá advertir que la noción de plagio ha pasado por dos volubilidades conceptuales en la historia literaria, y que posiblemente esté a la puerta de un tercer cambio significativo dotado de pocas certezas. Primero, se advertirá que el plagio está emparentado fuertemente, dentro de la órbita de la retórica clásica, con la *imitatio auctoris*¹, una escritura autoral que para perfeccionarse tiene que copiar sin reticencias textos o modelos literarios con cierto prestigio, porque a través de la emulación de los maestros es que el pupilo podría adquirir un halo de sustantividad bastante propia. Siglos después, gracias a la noción de individuo y su camino hacia la libertad subjetiva en el siglo XVIII, se empezaron a caldear en forma los condimentos del concepto «plagio», en paralelo con algunas técnicas literarias como *plagio creativo* o *poéticas plagiaristas*, una serie de estrategias y modelos de composición que hacen de suyo una tradición libertaria del escritor, quien se asume como un autor insurrecto que ya no intenta gestar una obra, sino construir procedimientos, incorporando y reapropiándose subversivamente de textos ajenos para resignificarlos. Es evidente, el plagio cambiaría sus formas, las ajustaría a un volumen de ideas en cada época, dependiendo del acorde que le marca su espacio de experiencia y su horizonte de expectativas.

¹ De forma particular, la *imitatio auctoris* es una estrategia recomendada a los escritores y oradores en formación, quienes copian, emulan y se apropian de la escritura de autores clásicos o consolidados, con tal de alcanzar un estilo literario mediante la fuerza y el espíritu de dichos predecesores (Gomá, 2019).

Lo alarmante de la evolución del concepto «plagio» es que actualmente pone en jaque la aspiración hacia la sustancia auténtica de la literatura, puesto que aquellos elementos que antes parecían incuestionables, como originalidad, intertextualidad, transtextualidad, autenticidad, autoría, entre otros, hoy lucen desestabilizados. Es decir, en suma, la evolución del concepto de plagio dentro de la literatura ha llegado a tornar difusa la *firma* de un autor (Blasing, 2007), ese genoma de escritura que se vincula fuertemente a un sujeto único: el estilo.

A todo ello, se divide este estudio en tres ejes temáticos, cada uno con una específica situación comunicativa y objetiva por cumplir. Como primera tarea, esclarecemos la naturaleza ambigua del concepto «plagio» en la Antigüedad, con tal de identificar que su etimología va de la mano con el préstamo de palabras, emulación de ideas e imitación de autores clásicos; esta última cualidad es imprescindible porque el acto de copiar atendía a una especie de reconocimiento y educación literaria de los párvulos escritores en formación, por tanto, esta acción no era penalizada ni perseguida con rigor, ya que no pertenecía a un marco jurídico ni a la esfera del derecho estrictamente. Enseguida, en el segundo apartado, brevemente demostramos que el inicio de la época moderna y la emergencia de la propiedad intelectual, los derechos de autor y la protección de obras de terceros motivó a gestar una definición adusta del vocablo «plagio», puesto que la perspectiva moral y los aires intelectuales de la época así lo demandaban, con tal de frenar prácticas poco honestas o faltas imperdonables en el ámbito literario. Por último, a partir de una serie de ejemplos que transgreden la actividad literaria, deducimos que actualmente este embate propositivo de reapropiación o fascinación por la copia creativa de textos conduce a un estado de *interregnum* o incertidumbre del concepto «plagio», en el que un nuevo horizonte de expectativa de este hecho lingüístico ya no representa a escritores con cierto grado de ética y genio en su ejercicio artístico, elementos axiales de la creación literaria (Blasing, 2007).

La *imitatio auctoris* como técnica literaria y sus linderos con el plagio

Desde sus inicios, el plagio se consideró un asunto difuso y ambiguo terminológicamente. Las raíces de dicho concepto nos llevan a esbozar dos posibles rutas. La primera tiene su punto de partida en la Grecia antigua, en donde se le nombraba *plagios* a una persona astuta u oblicua, es decir, alguien que de ninguna manera se conducía de forma recta éticamente. La segunda acepción considera la gestación del concepto plagio perteneciente a la voz latina *plaga*, término que alude a golpe o azote (Moliner, 2000). En dicha suposición, un plagiario, para la época clásica, era alguien que con suma inteligencia podía burlar la ley, pero de ser aprendido en fragancia supondría una penalización con azotes (Voltaire, 2010). Entonces, se conjetura que el plagio carece de historia como concepto unitario.

En definitiva, no hay un consenso hasta ahora de este dilema antiguo de orden etimológico, sin embargo, cabe mencionar que su relación con la literatura detona con el poeta latino Marcial, quien fue el primero que apuntaló la voz *plagiarius* para señalar metafóricamente un hurto literario, puesto que un pseudoescriptor llamado Fidentino había copiado, sin advertencia previa alguna, un par de versos de Marcial para su propio beneficio (Maurel-Indart, 2014). La metáfora se consolidó para remarcar que el plagiario era un secuestrador o usurpador sagaz de palabras, un auténtico imitador de textos; no obstante, las leyes no se ocupaban de castigar o sancionar dicha actividad, puesto que la imitación es el corazón de la cultura de aquel momento y un bastión de la retórica en Occidente.

Sí, hay acusaciones de plagio o robo literario en Aristófanes, Eurípides, Plauto, Terencio, Demóstenes, Virgilio u Ovidio (Perromat, 2010b), pero en aquel entonces existía una delgada línea entre el plagio servil, que ocultaba fuentes, y el préstamo creativo, que colocaba por delante la imitación como técnica retórica. En apariencia, ambas vertientes tenían que ver con el acto de copiar hábilmente textos o modelos, desplazándose de uno a otro contexto reversiblemente sin reticencias para emular a los antiguos, sin embargo, la segunda es la que merece aquí un análisis con detenimiento y a

profundidad, porque su desarrollo cultural propondrá bases firmes para determinar que el hurto intelectual o la presencia de un texto en otro, sin hacer mención del original, debe ser criticado y sancionado desde la literatura y el derecho.

La imitación es un concepto fluctuante y su significado empieza a determinarse bajo la idea aristotélica de *mimesis*². La crítica literaria ha vaciado grandes esfuerzos para acercarse al pensamiento del estagirita y descifrar el misterio de aquella imitación de la realidad, pero, mientras tanto, adelantemos que una parte de aquella doctrina filosófica ya advierte que la imitación o copia de modelos responde a la necesidad de provocar definitivamente un placer o gozo. Con ello, una de las funciones básicas de la literatura se echa a andar en automático, puesto que el deleite y la contemplación placentera son partes activas y singulares de la creación artística que imita o emula algo. Específicamente, en la *Poética*, Aristóteles recalca que:

El imitar, en efecto, es connatural al hombre desde la niñez y se diferencia de los demás animales en que es muy inclinado a la imitación [...] Por eso, en efecto, disfrutan viendo imágenes, pues sucede que, al contemplarlas, aprenden y deducen qué es cada cosa, por ejemplo, que éste es aquel; pues, si uno no ha visto antes al retratado, no producirá placer como imitación, sino por la ejecución, o por el color o por alguna causa semejante. (1974, p. 1448)

De alguna manera, Aristóteles había regresado a la palestra del debate intelectual la necesidad del arte en la *polis*, por medio de la imitación de modelos como un propio género o modo de razonamiento, aspecto que Platón en el libro X de *La República* había desterrado años atrás por considerarla una actividad con poco provecho

² En el mundo antiguo griego, el problema de la *mimesis* se divide en tres vetas diferentes: imitación de la naturaleza, copia de las ideas e imitación de las formas de un modelo. Este último es el que nos ocupa un lugar especial en el presente apartado, porque lleva tras de sí un desplazamiento semántico hacia el plagio o copia fraudulenta de textos, actividad común entre los autores de aquellos siglos (Asensi, 1998).

y hasta fraudulenta. Sin lugar a dudas, hasta aquí cabría considerar que la imitación o copia articula una historia singular, a tal grado de acumular un espacio de experiencia, pues según Koselleck «un concepto reúne la pluralidad de la experiencia histórica y una suma de relaciones teóricas y prácticas de relaciones objetivas en un contexto que, como tal, sólo está dado y se hace experimentable por el concepto» (1993, p. 117). Es decir, el estímulo lingüístico del concepto analizable no se limita sólo a una cuestión literaria, sino que tiene que ver con una dimensión particularmente social e histórica, que va construyendo su sentido y transformaciones a partir de las múltiples relaciones significativas en un espacio de experiencia.

Poco después, en la Roma clásica, la imitación alcanza valores insospechables. La copia-modelo se vuelve todo un ariete de creatividad en distintas disciplinas, ya que la sociedad romana del momento reclama una fusión con el mundo helénico para alcanzar un grado de superioridad en relación con los pueblos emergentes europeos y orientales. Se dirá que no existe originalidad en una época como tal o que la creación literaria es, en sí misma, un proceso reiterativo de reescritura sin fin; sin embargo, la *imitatio* está plagada de prestigio y autoridad, a tal grado que de ninguna forma es sancionada o perseguida jurídicamente, ya que este concepto es lo que puede lograr una rápida aculturación de toda una sociedad romana imperialista, ávida de poderío en distintas formas. Día y noche se emula a los griegos y se acepta con sumo agrado su magisterio para llegar a ser como ellos e, incluso, superarlos (Perromat, 2010b).

Dentro del campo de la retórica latina, la imitación de modelos clásicos es recomendada en un primer momento por Cicerón, quien en el libro IV de la *Retórica a Herenio* (1997) aconseja a su pupilo copiar a autores para alcanzar las cualidades de la *inventio*, *ékplexis*, *claritas*, *dispositio* y *elocutio*, aspectos formales en la educación de todo orador y escritor: «La imitación nos estimula mediante el estudio atento a alcanzar la efectividad de otros oradores» (1997, p. 72). En la misma tesitura, poco después, Cicerón se referirá a la adquisición de un estilo por medio de la copia exacta del siguiente modo: «El *estilo* sirve para adaptar a los argumentos de la invención las palabras y frases apropiadas» (1997, pp. 71-72), entiéndase este último vocablo

como el acto de apropiarse o adueñarse de algo ajeno. Con ello, es nítido que no existe ningún reparo por señalar como falta o transgresión la copia de textos de ciertos modelos canónicos, sino al contrario, la imitación copia-modelo estimula el estudio y la efectividad del discurso, ya que de ello depende hacerse de lo que se considera un «estilo elevado» para los escritores e intelectuales de la época (Putnam, 1923).

Bajo el mismo orden de ideas de aquel momento, Quintiliano (1997) en su popular *Institutio oratoria* alude a la imitación ya no como una recomendación, sino como una técnica retórica capaz de producir un arte genuino. A diferencia de Cicerón, Quintiliano sabe que la copia literal de palabras no tiene ningún sentido para la producción literaria; más bien, apunta a que la imitación debe ser una estrategia que replique modelos literarios desde la órbita del ingenio, invención, afectos, humor, elocuencia y naturaleza. Lo que se entiende por *imitatio auctoris* desplaza sus significados y, con ello, trastoca la tradición. Explícitamente, para Quintiliano:

De estos y otros autores dignos de lectura debe ser extraído el depósito de nuestras palabras, la variedad de figuras literarias y el método de composición, mientras que la mente debe conformarse al ejemplo de cada excelencia. Pues no hay duda que el arte descansa en no pequeña medida en la imitación. (1997, p. 106)

En un segundo momento, Quintiliano repara en que esa misma imitación de la que habla sólo debe tener un propósito o ambición en la mira: superar al modelo. Esto representa todo un parteaguas en la *imitatio*, porque a partir de dicha idea es que los preceptistas romanos y, posteriormente, los humanistas de la alta Edad Media distinguirán bajo el epíteto de *commutatio* a aquel acto de copiar textos de autores consagrados, camuflando sus fuentes o efectuándoles sutiles cambios (Gomá, 2019). Es decir, ya hay una brecha bastante peculiar entre copiar o manejar modelos griegos para adquirir una técnica sobresaliente (*imago*) y, en otro sentido diametralmente opuesto, imitar perversamente a autores consolidados con ánimo de engañar a una au-

diencia (*perversio*). Al final de cuentas, la retórica viró sus esfuerzos rotundamente hacia la copia de las cualidades de los autores, como el talento o genio, mas no hacia la copia de textos de forma flagrante por considerarse «letra muerta», desde el punto de vista estético.

La dinámica de la imitación no se detiene y evoluciona a la par de factores dominantes o estratos lingüísticos diferentes. Para Séneca (2016), la imitación de modelos autorales ya se aleja de la copia literal, el hurto o plagio formal, y más bien busca generar un eclecticismo entre imitación de modelos y estilo, a través de ejercicios prácticos: *legendo, scribiendo, dicendo*. Precisamente, dentro de las *Epístolas morales a Lucilio*, el preceptor romano juega con una sutil metáfora que da cuenta del nuevo nivel de imitación que pretende:

Es preciso que ambos ejercicios [leer y escribir] alternen combinados, sirviendo de correctivo el uno al otro. Lo que de la lectura ha recogido, se utiliza en la composición. [...] Te recuerdo que también nosotros hemos de imitar a las abejas y distinguir cuantas ideas acumulamos de diversas lecturas (pues se conservan mejor diferenciadas); luego, aplicando la atención y los recursos de nuestro ingenio, fundir en sabor único aquellos diversos jugos, de suerte que aun cuando se muestre el modelo del que ha sido tomado, no obstante aparezca distinto de la fuente de inspiración. (2016, pp. 240-241)

Es un hecho: la imitación se resolvía en una especie de influencia incontrolable de modelos de autores y una interiorización de escritura ajena, ese sería el talante y la técnica de la escritura creativa, incluso entrado el Medioevo con autores tan afamados como Dante, Petrarca, Pico della Mirandola o Pietro Bembo³. Por otro lado, la copia o imitación literal de extractos de textos entre escritores pasó a

³ En dichos autores, la técnica de la *imitatio auctoris* supuso el ejercicio de cuatro pasos: a) propuesta de un modelo de autor ejemplar a imitar (*exemplum*); b) sintetización y dominio de reglas racionales del modelo seleccionado (*copia verborum*); c) interiorización de la escritura modelo, conforme a la reproducción de ésta a voluntad del ejecutante (*ars*); d) maestría o dominio de la técnica por medio de la superación del modelo (*firma facilitas*) (Gomá, 2019).

considerarse un acto repulsivo, que rayaba hasta en los linderos del fraude. En este sentido, Harold Ogden White (1965) ha identificado que a la copia servil que ocultaba sus fuentes se le reconocía como *secretismo* entre los escritores humanistas, actitud que colindaba en un acto de corrupción intelectual⁴. Todo esto va allanando el terreno para lo que posteriormente se entendería como «plagio literario», una práctica que manifiesta «la presencia de un texto en otro y la intención de ocultamiento de la fuente» (Chávez, 2013, p. 113).

Este panorama de ideas se volverá insostenible en el siglo xv con la llegada de la imprenta y la revolución del libro impreso. Ahí, la circulación de conocimiento definitivamente es otra, pues el Renacimiento experimenta la tribulación de un cúmulo de experiencias que daba la bienvenida a nuevas técnicas de consumo y adquisición de textos, a una escala mayor que en la Antigüedad. Por tanto, la copia-modelo o imitación desenfrenó sus intereses no sólo estéticos sino económicos; no había más, tenía que ser repensada y regulada debido a la adquisición de capital intelectual descontrolado del momento. Si en este preciso punto retomamos a Koselleck, se puede advertir que «todo concepto fundamental contiene elementos de significados pasados en estratos situados a distinta profundidad y expectativas de futuro de distinta importancia» (2012, p. 37). Por esa razón, a raíz de este cisma cultural que llevaba como estandarte la superioridad del futuro sobre el pasado, se abrió la puerta a un horizonte de expectativas de cualquier fenómeno cultural.

El siglo xvi, que trae consigo una nueva conciencia histórica y la idea de progreso como bandera, prepara la mesa para el platillo que buscamos: el término *plagiare* queda sustentado por primera vez en 1555 y el de *plagiat* en 1687, desde la lengua francesa, precisamente en el *Dictionnaire historique et critique* (Maurel-Indart, 2014). Evidentemente, con el preámbulo de una nueva mentalidad ilustrada y

⁴ Bartolomeo Ricci construye una de las primeras teorías de la imitación en los albores del Renacimiento. En *De imitatione libri tres* advierte que existen distintos modelos de imitación; uno de ellos será una estratagema que esconde fuentes y cambia delicadamente algunas palabras de textos populares. A ello se le reconoció definitivamente como *commutatio*, una técnica que buscaba por cualquier medio, fuera lícito o ilícito, alcanzar la fuerza artística de los escritores antiguos afamados (Gomá, 2019).

la emergencia de una conciencia subjetiva, la imitación pierde poder y una nueva valorización lingüística acontece, pues el verbo «plagiar» tardará otros dos siglos en asentarse dentro de los diccionarios etimológicos o de autoridades de la mayoría de las lenguas romances, precisamente en aquel Siglo de las Luces. De forma particular, la Real Academia Española adhiere formalmente el uso de la palabra «plagio» en 1803 (Gutiérrez, 2010), por tanto, es un concepto relativamente reciente para la brecha temporal estudiada hasta aquí. Sin duda, la imitación enriqueció tanto su significado que orilló a crear un nuevo hecho lingüístico, por eso Kevin Perromat, con gran juicio, subraya:

la definición del plagio depende totalmente de las coordenadas históricas en las que es emitida: plagio es aquello que es considerado como tal en un momento dado, en una sociedad o en unos círculos determinados, en boca de las personas autorizadas. (2014, p. 292)

Polos enamorados: plagio y propiedad intelectual

Es Francia y es 1845. El mundo literario se sacude con una serie de demandas a Alejandro Dumas, autor de *Los tres mosqueteros*, pues ha plagiado en dicha obra a Chateaubriand y al historiador Auguste Thierry. Poco después, Eugène de Mirecourt pone el dedo en la llaga: acusa también a Dumas de ser un falso artista al robar sin tapujos el trabajo de 75 *negros literarios* contratados y dispuestos a su mandato, con tal de publicar una gran cantidad de obra sobre la marcha. Desde el otro lado de la trinchera, Auguste Maquet igualmente le impugna la autoría de la mayor parte de *El conde de Montecristo*; aquel asunto fue resuelto pagando a Maquet una copiosa cantidad de dinero, siempre y cuando la firma y nombre de Alejandro Dumas estuviera presente en el libro, ya que lo que pretendía era granjearse lectores fieles a su autoría (Mata, 2018). Incuestionablemente, la entrada de la

modernidad se encargó de cuestionar y problematizar con otros ojos las prácticas literarias.

La circulación de libros posterior al Renacimiento trajo tras de sí nuevos efectos económicos y culturales que cimbraron el mundo artístico, a tal grado de valorizar la propiedad individual de todo escritor con talento, quienes por primera vez empiezan a ver su voz impresa y divulgada ampliamente⁵. Los enciclopedistas son los primeros encargados en dar un golpe sobre la mesa en dicho asunto: entienden que su tiempo les exige una reformulación social, a través de la moral, en todos sus niveles y, por ello, condenan el hurto, la imitación literal o copia literaria como si se tratase de un crimen intelectual. Particularmente, en el apartado «plagiarismo, o, según otros, plagio» de la *Encyclopédie* recalcan que:

Hay que hacer una gran diferencia entre tomar algunos fragmentos de un autor o robarlos. Cuando al emplear el pensamiento de otro escritor, se lo cita puntualmente, uno queda cubierto de cualquier reproche de pillaje: el silencio solo y la intención de dar por propio lo que se ha sacado de otro conforman el *plagiarismo*. (Maurel-Indart, 2014)

Si en algún momento Montaigne se había ufano orgullosamente de plagiar por usar citas disfrazadas en sus *Essais*, la civilización progresista de la Ilustración, con el empuje de una conciencia subjetiva o sustantividad propia, pondría un freno a ese modo convencional de apropiación o copia textual, tachándola como una práctica ilícita. No hay más, la *mimesis*, la *imitatio* y el modelo-copia resultaban rancias como formas permisibles de hacer literatura. En su lugar, una acepción de «plagio» se asienta con fuerza en esta nueva

⁵ Los primeros intentos por formular un derecho de autor estipulado en una ley parten con aquellas licencias otorgadas por los antiguos reyes europeos. Carlos I expedía licencias de impresión a los libreros, quienes se encargaban de evidenciar en las portadas de los libros el nombre del autor, título de la obra y el nombre del editor. Por su parte, en Francia la gracia real era expedida para confirmar la autenticidad de la obra y permitir su venta al público; con ello, el nombre de los autores comenzaba a ser reconocido entre un círculo de intelectuales y consumidores específicos (Gutiérrez, 2010).

conciencia histórica, puesto que en el *Diccionario Castellano* de Esteban de Terreros y Pando de 1778 se estipula específicamente que esta acción es un «hurto en materia de literatura»⁶ (Gutiérrez, 2010, p. 32), y hasta aquí cabría considerar que en la conformación de un hecho lingüístico «se superan las antiguas [experiencias], se forman nuevas esperanzas: y se plantean preguntas nuevas a nuestro pasado que exigen reflexionar de nuevo sobre la historia» (Koselleck, 1993, p. 173). Aquellas nuevas maneras de interrogarse sobre la honestidad literaria conformarían los cimientos de la propiedad intelectual y los derechos de autor, pilares en los que el plagio se reconocía y actuaba como una categoría lingüística *sui generis*, rebasando cada vez más sus posibilidades de sentido.

La dimensión del plagio cambió rotundamente a inicios del siglo XIX. La época del prerromanticismo europeo exaltaba un yo moderno, lleno de genio e individualidad como autor, amparado al refugio de nuevos derechos que fueron naciendo a la luz de la asimilación del vocablo «plagio». Las relaciones sociales, la circulación de las ideas, la comercialización de conocimiento y los hábitos de lectura alteraron drásticamente no sólo la producción artística, sino que también pusieron en perspectiva otros factores económicos y políticos que tenían que ser supervisados por medio de reglas o lineamientos. Entonces, el plagio pasó de ser un asunto exclusivamente literario a un conflicto de intereses legales, puesto que la idea de lo que se considera un autor, como figura de poder y autoridad que mantiene en pertenencia algo original, producto de su trabajo, nace con el sentido de propiedad privada que defienden algunos de los intelectuales de aquella época⁷.

6 Agrega Angélica Gutiérrez que formal y oficialmente la «Real Academia Española introdujo una definición de plagio como acto de copiar libros dándolos como propios» (2010, p. 32), precisamente en su cuarta edición de 1803 (Aguilar, 2019).

7 Habría que advertir que los siglos XVIII y XIX representan años de reconversiones morales y, por tanto, filosóficas, en los cuales existen dos grupos firmes que problematizan el plagio desde posicionamientos completamente contrastantes en cuanto a la óptica de la ética. El debate se amplió y se sostuvo hasta el Convenio de Berna, el 9 de septiembre de 1886, donde por primera vez, formal y contundentemente, se estipula un derecho de protección de obras literarias (Gutiérrez, 2010).

Por citar dos casos ejemplares que dieron un vuelco a esta problematización del plagio y que construyeron las primeras nociones de lo que significa un autor, cabe mencionar la estratagema de Stendhal, quien en su *modus operandi* de construir obra exploró nuevos terrenos de la imitación, al copiar, traducir y recortar pasajes de libros ajenos para conformar la obra *Vida de Mozart*. En alguna ocasión, Gerard Genette (1989b) recalcó que era imposible saber a ciencia cierta la cantidad de material apócrifo que ocupó Stendhal, pues su pillaje metódico colindaba con los márgenes de lo que hasta hoy se considera como intertextualidad. La actividad de este escritor una vez más ponía en predicamentos los límites de lo permitido en la literatura, pues después de estos procedimientos para configurar un libro se replantearían nuevas posibilidades estéticas de los géneros literarios. Por otro lado, la figura de Victor Hugo nos merece un poco más de atención, pues en él se gestan las bases del moderno derecho de autor y la propiedad literaria.

Desde el púlpito de la Asociación Literaria y Artística Internacional, organismo en función en 1878, Victor Hugo reclama la protección del derecho de obra al calor de las siguientes palabras: «La propiedad literaria es de interés general. Todas las viejas leyes monárquicas negaron y seguirán negando la propiedad literaria. ¿Con qué objetivo? El escritor propietario es el escritor libre. Despojarlo de la propiedad es despojarlo de la independencia» (Victor Hugo en García, 2015, párr. 4). El escritor francés sabía a la perfección que un marco legal era urgente para establecer toda una filosofía de la propiedad literaria, pues la fuerza de lo que se consideraba como plagio cada vez infectaba con auge la honestidad literaria. Aquel proyecto de ley propugnaba algo sumamente rimbombante como jamás se había considerado en la historia de la persecución de la imitación, copia o plagio:

Establezcamos la propiedad literaria, pero al mismo tiempo fundemos el dominio público. Vayamos más lejos, agrandémoslo. Que la ley conceda a todos los editores el derecho de publicar todos los libros después de la muerte de sus autores, con la única condición de pagar a los herederos directos

una renta muy reducida, que en ningún caso supere el 5% o el 10% del beneficio neto. Este sistema tan simple, que concilia la propiedad incuestionable del escritor con el derecho no menos incuestionable del dominio público, fue propuesto, en la comisión de 1836, por quien les habla en este momento. (Victor Hugo en Maurel-Indart, 2014, p. 204)

Tal como una especie de detective literario, le había tomado un par de décadas a Victor Hugo acumular, evidenciar y seguirle la pista a una serie de infracciones morales de sus coetáneos, para concientizar que su siglo le exigía una superioridad del futuro sobre el pasado en cuestión de derechos de autor. Su osadía fundada en las categorías de historia y progreso literario acentuó y definió con otros ojos el concepto «plagio», pues a partir de ello se supuso que esa práctica radicaba en «copiar una obra [...] reproducir otra ajena ya creada, sin la autorización de su autor y, además, darla como propia, haciendo creer al público que quien plagia es el verdadero autor» (Gutiérrez, 2010, p. 31). Irremediabilmente, en esta latitud histórica, el mundo había cambiado y el individuo con él, pues éste intenta emanciparse a toda costa de un orden anterior. La frontera del uso de las palabras se había convertido en una cuestión política desde Francia hacia toda Europa. El libro se había transformado no sólo en un medio de producción de pensamientos, sino en un nuevo modelo de sentido de posesión intelectual que no daba cabida a lo que se consideraba como plagio por ninguno de los resquicios de la obra. No fue poca cosa, al contrario, esto significó todo un cisma en la cadena de conocimientos humanos, pues la propiedad literaria y el aparato jurídico que la protegía se consideró como «el momento más fuerte de la individualización en la historia de las ideas, de los conocimientos, de las literaturas, en la historia de la filosofía también, y en la de las ciencias» (Foucault, 2000, p. 6). Está claro: dentro de la protección de los derechos de los escritores se fundó una noción sólida de plagio, pues a través de esta innovación de la propiedad intelectual se «permite comprender lo antiguo de otro modo y sin la cual lo nuevo no podría comprenderse» (Koselleck, 2012, p. 26).

Por último, a modo de cerrar el análisis de este ciclo histórico, regresemos un momento al caso perturbador de Dumas. Una vez que fue estigmatizado por plagiar una gran cantidad de contenido intelectual ajeno, es sabido que respondió a modo de defensa, emulando (¿plagiando?) las palabras que un día profirió Alejandro Magno: «El hombre de genio no roba, conquista», y al borde del cinismo, volvió al asunto de forma más contundente de la siguiente manera: «En cuanto a la creación completa de una cosa, me parece imposible. El mismo Dios, cuando creó al hombre, no pudo o no se atrevió a inventarlo: lo hizo a su imagen y semejanza» (Dumas en Maurel-Indart, 2014, p. 143). Al parecer, el creador de *Los tres mosqueteros* se había quedado gravitando en aquella Edad Media que pretendía defender la copia, por tratarse de un asunto de emulación de formas divinas. Sin embargo, cabría preguntarse ante aquellas disquisiciones si Dios mismo no caería en *autoplagio* con tal de crear un ser humano idéntico a él, pues nada «puede ser tan nuevo como para no estar ya virtualmente presente en el lenguaje dado y no recibir su sentido del contexto lingüístico del que es heredero» (Koselleck, 1993, p. 20). El siglo XX trataría de clarificar más esas zonas grises u horizontes de expectativa del plagio literario.

El *interregnum* del plagio. En busca del genoma «originalidad»

Paso 1: copiar un poema en español al traductor de Google. Paso 2: dejar que la página traduzca el poema al inglés. Paso 3: copiar el resultado traducido y volverlo a filtrar al traductor (esta vez el usuario tiene que traducir del inglés al español). Paso 4: si el resultado en español tiene algunos conflictos de coherencia, no hay que alarmarse, sólo basta cambiar unas mínimas palabras hasta dejar el producto comprensible. Paso 5: verificar la existencia de un poema diferente al de la selección inicial en el paso 1. Este mecanismo de creación literaria es *La máquina de hacer poesías*, y fue puesto en tela de juicio por José Manuel Gimeno, pues evidentemente transgrede prácticas

intertextuales al plagiar una obra ajena por medio de recursos tecnológicos⁸. Se trata de una de las tantas prácticas actuales que recrean lenguaje literario, una pequeña muestra de aquella artillería proclamada como «autoría *cyborg*» que va tomando auge entre un público muy selecto. Sin duda, en pleno siglo XXI, el concepto de plagio literario no es más que un dilema de autoría, vanguardia e integridad que Ezra Pound pregonó y puso en crisis hace ya casi una centuria atrás: «hacer nuevo lo viejo».

Un marco de representaciones literarias caracteriza el contexto en el que se encuentra la noción de plagio actualmente. Paradójicamente, la palabra «plagio» comulga con los terrenos de la originalidad por medio del *plagio creativo*⁹, una serie de escrituras impostadas, como la apropiación, el bricolaje, el uso de apócrifos, la transdiscursividad, la cita inventada o disfrazada, la escritura combinatoria, el pastiche, el *collage*, entre otros; prácticas de escritura permisible que representan un valioso panorama para preguntarnos por los linderos de la libertad de un autor y su originalidad (Mata, 2018). Si el escritor era aquel personaje capaz de expresar una interioridad, guiado por su pulso anímico y manejo magistral del lenguaje, hoy no lo es más. Múltiples criterios para definir qué es una obra o un autor burlan constantemente el concepto de plagio y los límites de lo permitido en el campo del arte, puesto que la consigna de hoy es ensanchar la tradición resignificándola por cualquier medio y a cualquier costo.

Tomemos otro ejemplo de transversalidad literaria mucho más complejo. En la conmemoración del vigésimo aniversario del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN/NAFTA), el poeta Hugo García Manríquez publicó *Anti-Humboldt* (2016), un trabajo de resignificación a dicho acuerdo firmado entre México, Estados Unidos y Canadá. Su proyecto creativo se basa en tomar algunos apar-

⁸ Para revisar cómo opera de manera puntual este procedimiento, véase el artículo «El plagio literario postmoderno: tradición, ilegitimidad y nuevas tecnologías», de Wladimir Chávez Vaca (2013).

⁹ De igual manera, a este concepto se le ha añadido el título de poéticas plagiaristas, una literatura de segunda mano capaz de reciclar materiales, ideas o palabras para resignificarlas, pues este modo de hacer literatura es una «reapropiación creativa de los textos canónicos y de los autores desconocidos, aplaudiendo la reutilización subversiva de los textos ajenos» (Mata, 2018, p. 88).

tados del TLCAN, copiarlos íntegramente (incluso emulando la tipografía del escrito oficial), usar una letra grisácea para presentar una simulación del documento original e ir resaltando en negro algunas palabras, frases y signos de puntuación de forma discontinua, aparentemente, pues el resultado de aquellos realces en el documento es una forma verbal pura: tienen coherencia y son inteligibles porque entrañan un sentido particular, «un espacio negativo, un espacio no tanto de no significado sino de anti-significado» (García, 2016, p. 75).

Anti-Humboldt de García Manríquez es una apuesta arriesgada por desafiar los modos convencionales de crear literatura y, al mismo tiempo, representa una crítica al convenio de las regulaciones migratorias celebradas entre los tres países del norte de América, ya que el texto en negro es un auténtico poema a modo de palimpsesto con la materialidad que le ofrece el acuerdo del TLCAN (Magaña, 2020). García Manríquez ha atravesado el dominio de los significados y los ha incendiado con su metadiscurso. ¿Quién podría lanzar la primera piedra para acusar de plagio a este artefacto o modo de composición literaria? Cabe agregar que, en cuanto al contrato de escritura honesta que sabemos que existe de forma tácita al ir directamente a la obra, no queda mancillado, pues en las páginas del poemario García Manríquez transparenta su procedimiento estético al lector bajo los siguientes términos:

No me he propuesto que el documento del TLC/NAFTA «carezca de sentido», ni mucho menos crear una versión «irónica» del texto «original». Más bien, me he propuesto trabajar en la zona de producción de sentido, «trabajar contra el sentido, trabajar en pos del sentido, trabajar entrando y saliendo del sentido». (2016, p. 76)

En el imaginario de García Manríquez el concepto o significado de la obra en conjunto se prioriza por encima del trabajo con el significante y los recursos retóricos, pero si es así la nueva forma de hacer literatura, ¿dónde queda el estilo del autor?, o ¿por qué medios se puede atestiguar la firma de su escritura de manera puntal? Si el alegato jurídico del plagio dictamina que, para que se inicie una deman-

da de este calibre, tiene que existir un demandante que señale que han plagiado su obra, ya sea apropiándola, mutilándola, copiándola, etc., ¿qué autor se autoproclama dueño del TLCAN para empezar una persecución o señalamiento por plagio¹⁰? Es todo un galimatías, pues la noción del plagio creativo es una categoría literaria tan compleja que escapa del campo de la misma literatura y hasta del derecho. Más bien, su práctica responde a cuestiones políticas, comerciales y, por supuesto, culturales, sustentadas en la «doctrina del genio» que se refugia detrás del cobijo que le proporciona la intertextualidad (Perromat, 2010b).

En resumen, a lo que nos enfrentamos hoy es a otra dimensión del concepto «plagio», es decir, a un nuevo horizonte de expectativas. Koselleck (2012) considera que una nueva pragmática (o cúmulo de experiencias) abre paso a un nuevo sentido conceptual, por ello, en la transformación, mezcla, reinterpretación, combinación o reescritura literaria no sólo interviene la noción de plagio desde su superficialidad, sino que trastoca también su sentido inmanente, pues el plagio creativo va diluyendo poco a poco la firma de un autor, entendiendo que la firma literaria representa «un Yo intencional, propiamente un sujeto ético [...] un “Yo” que significa» (Blasing, 2007, p. 3), sin más, un autor con credibilidad genérica, dueño de una impronta personal y un estilo de escritura o genoma literario que lo hace diferente, extravagante al resto; en suma: distinto a todo orden anterior de escritura.

Propongamos un último ejemplo de *poética plagiarista* que raya en una nítida y profunda crítica a la intertextualidad, con tal de apreciar en qué pedazo de suelo estamos parados. En 2009 se concedió el premio más importante de poesía en México a Javier Sicilia, por el libro *Tríptico del desierto*, reseñado en su contraportada por la editorial Era, como «un libro que asombra por la minuciosa construcción

¹⁰ En México, los artículos 229 y 230 de la *Ley Federal del Derecho de Autor* (2020) estipulan que las infracciones en materia de autoría serán sancionadas con multa, por medio de un procedimiento administrativo. Ante esto, ¿quién se declara dueño de los derechos morales y patrimoniales del TLCAN para empezar dicho procedimiento?, pues el artículo 216 plantea que debe existir alguien que reciba un reparo por el daño o perjuicio intelectual.

de un mundo tan múltiple y diverso como único y privado». Pues bien, a pocos días de recibir el galardón, el crítico Evodio Escalante publicó en el suplemento literario «Laberinto», de *Milenio*, una controvertida y penetrante opinión, donde enfatizaba que el ganador del Premio Nacional de Poesía Aguascalientes había copiado, parafraseado, condensado y mimetizado diferentes poemas de escritores canónicos como T. S. Eliot, Rainer Maria Rilke y Paul Celan. No hay mejor blanco para demandar por latrocinio literario que una obra galardonada, ya que «la evolución de las prácticas editoriales, al igual que el sistema de premios literarios, abre nuevas vías al plagio, y los riesgos son proporcionales a las ganancias» (Maurel-Indart, 2014, p. 45).

Inmerso en el papel de un policía literario, Escalante arremete contra Sicilia: «Cierto que en todo lo anterior se trata de destellos, de versos, «encontrados», de apropiaciones fragmentarias incrustadas en un discurso más amplio» (2009, párr. 10). Y en otro momento, después de cotejar las apropiaciones de Sicilia con los autores originales que plagió, llega a apuntar sin tapujos y directamente que:

¿Se vale, me pregunto, tomar entero un poema de Paul Celan, modificarlo un poco acá y acullá, agregar por ejemplo «mas-ticamos» donde ya el poema de Celan anotaba «bebimos», y hacer de este texto el eje de toda una composición? ¿Es legítimo intercalar frases y versos completos de Eliot, de Rilke, de la Biblia, sin acompañar estos «préstamos» de algún recurso tipográfico que indique o sugiera al menos que no han brotado de la «inspiración» del autor cuyo libro tenemos entre las manos? (Escalante, 2009, párr. 4)

No había nada nuevo bajo el sol en el poemario de Sicilia. Lo escandaloso es que el jurado de dicho premio estaba compuesto por Francisco Hernández, María Baranda y Luis Vicente de Aguinaga, ejemplos notables del Olimpo de la literatura mexicana –antiguos galardonados en años anteriores con el mismo premio, cabe agregar–, autoridades que eran señaladas por la opinión pública también como culpables del plagio flagrante, pues su veredicto dejaba mucho

que desear en cuanto a conocimiento de la tradición. El problema del plagio literario es que no sólo tumba del pedestal a otros autores regodeados de renombre intelectual, como en este caso, sino que demerita a sus lectores y a un sistema de producción artística, sustentado en gran parte por el otorgamiento de estímulos para nutrir un campo simbólico y cultural. Maurel-Indart (2014) considera que los litigios por la propiedad literaria se dispararon como nunca en los años ochenta del siglo pasado, con la concesión de premios de alto prestigio a ciertos escritores que ponían en entredicho el valor de la integridad en sus obras; no obstante, si hoy revisamos la columna «Plagio» en el diario español *El País* seguramente notaríamos que ese contexto se ha agigantado, hasta convertirse en una avalancha, cada vez más grande, imparable, poderosa y destructiva para la órbita de la literatura.

La defensa de Sicilia no se hizo esperar. Con íntima repugnancia, en las mismas páginas del suplemento literario «Laberinto», tildaba de «cerdo» a Escalante, pues en su ilustrada crítica no había notado que *Tríptico del desierto* era un ejemplo de intertextualidad y el comienzo de un diálogo profundo con las voces de San Juan de la Cruz, María Estuardo, el budismo zen, la Biblia y hasta el mismo Bob Dylan, además de los tres autores emulados que había descubierto Escalante:

Me extraña que el hombre formado en el marxismo, que se precia de haber leído a Deleuze y Guattari, en lugar de ponerse a explorar la construcción histórica del concepto de autor a través, no de mí, sino de la Tradición, se dedique a escandalizarse como una señora que repentinamente vio a su amiga que dejó de usar una crema que no estaba en su catálogo de belleza. (Sicilia, 2009, párr. 4)

Al margen de estas disputas que rebajan cierto aire intelectual, es notable que el horizonte de expectativa del plagio literario es indeterminado porque incluye a una gran cantidad de autores que se infiltran constantemente en la tradición para socavarla, fragmentarla o romperla, pero no al modo de *tradición de la ruptura* de los años

sesenta y setenta del siglo xx¹¹, sino como una suerte de *neocreatividad* que centra sus fuerzas en resortes económicos y técnicos para valerse de lo literario y afirmar su presencia. Se mastican temas o motivos, se reapropian y salen pulcros y directos a la venta o a las convocatorias de algunos concursos. En esta especie de *interregnum*, no creamos obras, creamos procedimientos, porque es evidente que un marco legal no está a la altura del conflicto conceptual del plagio, que pueda y tenga las herramientas para desenmarañar este hilo de Ariadna de nuestros tiempos:

the extraordinary situations in which the extant legal frame of social order loses its grip and can hold no longer, whereas a new frame, made to the measure of newly emerged conditions responsible for making the old frame useless, is still at the designing stage, has not yet been fully assembled, or is not strong enough to be put in its place. (Bauman, 2012, p. 49)

Este estudio comenzó desde una mirada al mundo antiguo; para finalizar, regresemos a ella. Se dice que Virgilio, al sentir próxima su muerte, ordenó sin miramientos destruir el manuscrito de la *Eneida*. Algunos exégetas remarcan que dicha decisión fue provocada por las circunstancias y tribulaciones sociales del Imperio romano que defraudaron sus convicciones políticas; otros argumentan que, al cierre de su vida, Virgilio empezó a creer en la idea del más allá, por tanto, la cosmovisión impresa en su obra no empataba con sus ideales religiosos. Sin embargo, no muchos sostienen que esta petición *sui generis* se debió a la misma autoexigencia que Virgilio tenía como escritor, puesto que sabía que la *Eneida* seguía muy de cerca el *corpus* homérico, imitándolo y pareciéndose estrechamente en ciertos momentos a éste; entonces, ¿qué peso tendría Virgilio como autor original en aquella línea prestigiosa que los griegos habían

11 Obsesionado con ser moderno, Octavio Paz formula en la segunda mitad del siglo xx un programa estético en el que se adapta la literatura de la mayoría de los escritores mexicanos. La *tradicón de la ruptura* es negar la tradición y, de esta forma, continuarla: «No repetición sino inauguración, ruptura y no continuidad» (Paz, 1966, p. 5).

instaurado bajo el nombre de *kanon*? Cabría preguntarse hasta qué punto los escritores contemporáneos ostentan una autoexigencia parecida a la de Virgilio, pues de alcanzar esos estándares de moral e integridad se asentaría una nueva concepción de plagio literario que clarifique el *interregnum* por el que hoy atravesamos y, con ello, volveríamos a afianzar la firma del autor como una especie de dignidad literaria, una especie de «microrretórica que distingue voz/texto en el resonante código» (Blasing, 2007, párr. 33).

Por cierto, a pesar de la exigencia de Virgilio, después de su muerte, Augusto ordenó no destruir la *Eneida* con tal de que el legado del poeta persistiera el devenir histórico: la razón del Estado se impuso a toda costa por encima de cuestiones literarias y de los mismos intereses del autor. ¿Será posible que hoy también la fuerza y las convicciones culturales del Estado puedan entrar de lleno al metadiscurso del plagio para liberar de interpolaciones espurias el campo de la literatura? En esa espera estamos.

A modo de cierre

En cuestiones de plagio no hay nada definitivo. Esta mirada metalingüística a la evolución de su concepto desde el campo de la literatura ha demostrado que, a cada cambio drástico o trascendente a nivel sociocultural, dicha práctica deshonesto desestabiliza por completo su impronta, dejándonos seriamente sin respuestas y reformulándonos aspectos fundamentalmente epistemológicos. En este sentido, Walter Benjamin (2012) se refería a la figura del *Angelus Novus* para considerar que la historia reciente va dando tumbos y que en realidad no hay una línea horizontal que proyecte un hilo continuo de progreso humano. Por ello, si el concepto «plagio» es un producto de nuestra historia moderna como seres pensantes, no podemos saber a ciencia cierta actualmente hasta qué punto un cúmulo de experiencias va a dar paso a un nuevo horizonte de expectativa, o si existirá un progreso cultural que vele y aminore su impacto. El plagio, al parecer, es el terreno de la indeterminación.

Esta investigación partió desde la semejanza estrecha de la imitación con la primera aparición del término «plagio» en el mundo clásico. Pues bien, si se nos exige conjeturar un posible panorama futuro de la problematización del plagio literario, tendríamos que advertir que hay una especie de involución aterradora, puesto que los criterios de la autenticidad cada vez se diluyen más, dejando la puerta abierta a una reescritura sistemática y a un orbe de autores insurgentes que reivindican el plagio desde el himno estético de la posmodernidad tan incluyente. Por esta circunstancia, a contracorriente de lo que considera Wladimir Chávez Vaca (2013), la aceptación del plagio literario en distintos niveles, en un futuro a corto o largo plazo, es altamente probable. Corremos el peligro de que la revolución de nuestras prácticas de escritura no represente un progreso esencial, sino que sea una fiel revuelta a nuestro pasado cultural.

Karl Jaspers (2017) pensaba que en el decurso de la historia había episodios axiales que determinaban y transformaban completamente el mundo desde muchos aspectos, a ello lo nombró *tiempo axial*, un momento en el que coinciden grandes cambios y transformaciones culturales provocadas por un ánimo en la subjetividad y conciencia de los seres humanos. Al parecer, estamos en ello. Nuestra carrera iniciada en el siglo XVIII por explorar los límites de la libertad nos ha conducido, en pleno siglo XXI, a un libertinaje en muchas formas; ante un panorama de tal envergadura, la noción del plagio encuentra tierra firme para asentarse y echar raíces. Por lo anterior, este tiempo axial no necesita seguir ampliando esa esfera libertaria, sino más bien es un tiempo clave para valorizar y concientizar la visión negativa de esos límites traspasados, mediante la contribución de distintos enfoques disciplinarios que construyan marcos para frenar la amplitud del plagio. En este sentido, limitarse es extenderse, dijo algún día Goethe; pero aumentemos esa idea: limitarnos nos hace más ricos, desde el punto de vista de la sensibilidad o la *humanitas*.

Muchas circunstancias accidentales trastocan hoy nuestro ideal de una moral ejemplar. Lo que antes pasaba desapercibido a nuestra atención en una escala de valores, hoy nos indigna. Ello habla de una realidad que, de a poco, muta desde el plano de la ética, antropología, historiografía, política, etc. Es así que, echar mano de otras disci-

plinas para atestiguar, problematizar y dar respuesta a la noción de plagio, representa un camino certero. Autores como Zygmunt Bauman, Immanuel Wallerstein, José Pablo Feinmann, Alain Badiou o Byung Chul Han ya empezaron a abrir una hendidura de comprensión. De hecho, este último filósofo surcoreano señala que: «La obra es un gran espacio vacío o en construcción que siempre se está llenando de nuevos contenidos [...] Es un significante sin identidad, que se llena constantemente de nuevos significados. El origen se muestra como una construcción posterior» (Han, 2016, p. 23). Por tanto, la experimentación artística y la escritura creativa deben centrar su mirada en aquella construcción ulterior, con tal de dignificar la literatura y ensanchar productivamente la tradición desde el genoma de la escritura: la originalidad o el estilo, aquello que nos hace extravagantes y únicos al resto.

Es verdad, hoy se sigue incurriendo constantemente en plagio desde distintas manifestaciones y no sólo desde el ámbito de la literatura, pero hay una leve diferencia con momentos históricos anteriores: al reconocer este hecho discursivo consideramos rotunda e inmediatamente que es ilegal e inmoral practicarlos, es decir, hoy no podemos caer en plagio desde ninguna disciplina sin saber que estamos envileciéndonos. Esa especie de indignación a conciencia inyecta presión sobre distintas bases modernas que hemos construido, como el duro bloque de la esfera jurídica. En realidad, el hecho ha cambiado muy poco a lo largo de la historia, no así nuestros ideales por hacer lo correcto desde diferentes aspectos. Dejemos entonces que entre libremente esa reconversión moral y que la presión limpie aquel descreimiento, escepticismo e indolencia que nos provoca seguir encontrando plagios por donde se posa nuestro criterio. Se trata de confrontar a la noción de plagio con otro concepto que requiere un análisis mucho más amplio que este capítulo: la integridad. Tenemos entonces una deuda con esa esperanza o nuevo horizonte de expectativas.



Referencias

Aguilar, M. (2019). Plagio, un problema emergente en la escritura académica. En *Revista Uruguaya de Cardiología*, 34(2), 139-140.

Álvarez, L. (2009). *Aproximaciones al plagio literario*. Caracas: Editorial Academia Española.

Aristóteles. (1974). *Poética*. Trad. de García Yebra. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (2015). *La Retórica*. Trad. de Quintín Racionero. Madrid: Gredos.

Asensi, M. (1998). *Historia de la teoría de la literatura (desde los inicios hasta el siglo XIX)*, Volumen I. Valencia: Tirant lo Blanch.

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

Bauman, Z. (2012). Critical Debate. Times of *interregnum*. En *Ethics & Global Politics*, 5(1), 49-56.

Bauman, Z. (2017). *Vida líquida*. Trad. de Albino Santos. Barcelona: Espasa.

Benjamin, W. (2012). *Angelus Novus*. Trad. H. A. Murena. Granada: Comares.

Beristáin, H. (2013). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Blasing, M. (2007). *Lyric Poetry: The Pain and The Pleasure of Words*. Nueva Jersey: Princeton University Press.

- Chávez, W. (2013). El plagio literario postmoderno: tradición, ilegitimidad y nuevas tecnologías. En *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 2(2), 109-125.
- Cicerón. (1997). *Retórica a Herenio*. Trad. de Salvador Núñez. Madrid: Gredos.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). *Ley Federal del Derecho de Autor*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Escalante, E. (2009). Sicilia y la apropiación como recurso poético. En *Círculo de poesía*. <https://circulodepoesia.com/2009/05/sicilia-%C2%BFintertextualidad-o-plagio/>
- Feinmann, J. P. (2009). *La historia desbocada. Nuevas crónicas de la globalización*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Foucault, M. (2000). *¿Qué es un autor?* Argentina: El Seminario.
- García, D. (2015). Balzac, Victor Hugo y Zola tenían muy claro el trabajo cultural. En *¿Por qué Marx no habló de copyright?* Madrid: Enclave Libros.
- García, H. (2016). *Anti-Humboldt*. México: Matadero y Litmus.
- Genette, G. (1989a). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Trad. de Celia Fernández Prieto. Madrid: Taurus.
- Genette, G. (1989b). *Figuras III*. Trad. de Carlos Manzano. Barcelona: Lumen.
- Gomá, J. (2019). *Imitación y experiencia. Tetralogía de la ejemplaridad*. Barcelona: Debolsillo.
- Graves, R. (2014). *La Diosa Blanca*. Trad. de William Graves. Madrid: Alianza.

- Gutiérrez, A. (2010). El plagio literario. En *Quadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, (10), 30-35.
- Han, B. (2016). *Shanzai. El arte de la falsificación y la deconstrucción en China*. Trad. de Paula Kuffer. Buenos Aires: Caja Negra.
- Horacio. (2008). *Sátiras. Epístolas. Arte Poética*. Trad. José Luis Moralejo. Madrid: Gredos.
- Jaspers, K. (2017). *Origen y meta de la historia*. Trad. Fernando Vela. Barcelona: Acantilado.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado*. Trad. Norberto Smilg. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2012). *Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trad. de Luis Fernández Torres. Madrid: Editorial Trotta.
- Longino. (2014). *De lo sublime*. Trad. Eduardo Gil Bera. Barcelona: Acantilado.
- Magaña, I. (2020). Contradiscursio del *Anti-Humboldt* al Tratado de Libre Comercio de América del Norte. En *Literatura mexicana*, 31, 207-223.
- Marcial. (2014). *Epigramas: libro de los espectáculos y libro I*. Trad. Rubén Bonifaz Nuño y Bulmaro Reyes Coria. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mata, V. (2018). *Plagie, copie, manipule, robe, reescriba este libro*. Edición independiente.
- Maurel-Indart, H. (2014). *Sobre el plagio*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Nettel, A. (2013). Derecho de autor y plagio. En *Alegatos*, (83), 135-152.
- Palomino, E. y Muñoz de la Espada. (1992). La literatura del agotamiento en Borges y Barth. Purdue University. <https://www.borges.pitt.edu/sites/default/files/Palomino%20y%20Munoz%20de%20la%20Espada.pdf>
- Paz, O. (1966). *Poesía en movimiento*. México: Siglo XXI.
- Perromat, K. (2010a). Algunas consideraciones para el estudio del plagio literario en la literatura hispánica. En *Biblioteca Virtual*, 1-19.
- Perromat, K. (2010b). El plagio en las literaturas hispánicas: historia, teoría y práctica. [Tesis doctoral]. París: Université Paris-Sorbonne.
- Perromat, K. (2014). Plagiarismo: ¿estética o movimiento contemporáneo? En *Revista electrónica de teoría de la literatura y literatura comparada*, 5, 115-127.
- Plaisant, R. (1970). *Le Droit des auteurs et des artistes exécutants*. París: Unesco.
- Platón. (2019). *La República*. Trad. de Conrado Eggers Lan. Madrid: Gredos.
- Putnam, G. H. (1923). *Authors and Their Public in Ancient Times*. Nueva York: The Knickerbocker Press.
- Quintiliano, M. F. (1997). *Instituciones Oratorias Del Célebre Español M. Fabio Quintiliano*. Madrid: Administración del Real Arbitrio de Beneficencia.

- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Ed. del Tricentenario. Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Séneca. (2016). *Cartas a Lucilio*. Trad. de Pedro Fernández de Navarrete y Nicolás Estévez. México: Porrúa.
- Sicilia, J. (2009). Respuesta a un pequeño burgués. En *Círculo de poesía*. <https://circulodepoesia.com/2009/05/respuesta-a-un-pequeno-burgues-carta-de-sicilia-a-escalante/>
- Sicilia, J. (2011). *Tríptico del Desierto*. México: Era.
- Voltaire. (2010). *Diccionario Filosófico*. Madrid: Gredos.
- White, H. (1965). *Plagiarism and Imitation during the English Renaissance: A Study in Critical Distinctions*. California: Octagon Books.



A P T X

Wikipedia en la academia, herramienta docente para evitar el plagio



LOURDES QUIROA HERRERA



Introducción

El acceso a una gran cantidad de información en la red ha permitido que sea posible consultar diferentes fuentes antes inimaginables, algunas de ellas de acceso abierto. Esta situación también ha propiciado que se tomen textos, datos e imágenes sin dar el reconocimiento de su autoría y sin indicar el origen de éstos. La acción de tomar la creación de otros autores se comete consciente o inconscientemente, pero sin duda es un acto de irresponsabilidad ética. Hoy día, muchas instituciones de educación preocupadas por este fenómeno utilizan *software*¹ especial para detectar similitud o coincidencias (no plagio). Lo que ofrecen estas herramientas son reportes de coincidencias o similitudes con el texto o escrito, por lo que debe realizarse una revisión cuidadosa y colegiada para identificar que se trata de plagio². Además de estos *softwares*, existen otros verificadores para detectar coincidencias que son gratuitos como Grammarly, Dupli Cheker y Plagium, por mencionar algunos.

¹ Algunos otros *softwares* son Turnitin y iThenticate.

² «El plagio es el acto de presentar las palabras, ideas o imágenes de otra persona como propias; les niega a los autores o creadores de contenido el crédito que les corresponde. Ya sea deliberadamente o no, el plagio viola las normas éticas de la academia» (American Psychological Association, 2021, p. 260).

Wrigley (2019) señala que, al realizar un ejercicio de plagio simulado, tomó información del contenido de Wikipedia en el que elaboró un párrafo cambiando algunas palabras y eliminó la referencia de esta fuente; luego, el texto que elaboró lo copio y pegó en el verificador de Grammarly, y el resultado fue un texto que no contenía plagio, aun cuando sí lo había realizado. Para el autor, el no haber encontrado plagio en Grammarly es técnicamente cierto, pero inexacto y engañoso, porque ofrece una aprobación tácita para que el alumno continúe copiando, pegando y eliminando el plagio. Por lo cual, añade que ninguno de estos verificadores conoce el proceso de escritura ni el estado de ánimo de quien escribe.

Wrigley señala que es un ejercicio simulado, aunque estas acciones ocurren en realidad para escribir una tesis, un *blog*, un ensayo o una tarea. La seducción de copiar y pegar el contenido abierto de la enciclopedia y apropiárselo es muy común. Ante este escenario, la situación se torna compleja porque no es posible dejar en manos de los *softwares* o verificadores la responsabilidad de la identificación de esta mala práctica, aun cuando detecten coincidencias.

No cabe duda de que estas herramientas son útiles y permiten que los estudiantes las utilicen antes de entregar un trabajo final o su tesis, o bien que los profesores recurran a ellas para revisar los trabajos de los alumnos. Sin embargo, sólo identifican aquello que se encuentra alojado en la internet y los trabajos que se almacenan en estas herramientas. Esto pareciera una limitante, pues los alumnos realizan sus búsquedas de información principalmente en recursos electrónicos, bases de datos especializadas y fuentes de información de acceso abierto, entre otros.

En ocasiones, los profesores identifican textos o trabajos que no son de la autoría del alumno por cambios en la redacción o porque el texto se parece a una obra que recuerdan haber leído. Es preocupante lo fácil y creativo que resulta tomar textos, frases o párrafos de Wikipedia, o cualquier otra fuente de información, para reelaborarlos, cambiar palabras o frases y, con ello, modificar la redacción, el orden o estructura del texto, con tal de apropiárselo sin que se identifique que se ha incurrido en plagio.

En la academia, se han enfatizado las consecuencias de presentar trabajos o escritos que incurran en actos de deshonestidad, como el plagio. Sin embargo, esto no es suficiente. Sefcik *et al.* (2020) proponen una forma holística de abordar la integridad académica con los estudiantes, en la que desarrollen su propia filosofía sobre este tema y se evite la cultura de miedo que ha prevalecido en las instituciones. Por ello, se trata de involucrar a los estudiantes en prácticas de aprendizaje en el aula, con el apoyo de profesores y bibliotecarios que permitan crear consciencia mediante la importancia de dar el reconocimiento al trabajo de otra persona. Estamos ante un problema ético, ante un asunto en donde se debe involucrar la honestidad de los creadores de un escrito académico, o no. Se pretende que los creadores utilicen este tipo de fuentes de información (estrictamente, en este caso la Wikipedia) como aquellas que han utilizado en su vida académica, es decir, otras enciclopedias o diccionarios electrónicos o impresos.

En este trabajo se pretende mostrar la importancia de la Wikipedia en la academia, la cual puede contribuir a evitar o disminuir el plagio con estrategias de aprendizaje elaboradas con esta enciclopedia y, particularmente, involucrarla en el aula como espacio natural de trabajo colaborativo (virtual o presencial).

Consultar, citar y crear en la enciclopedia libre

Wikipedia es una de las fuentes de información que consulta el público en general y la comunidad universitaria, asimismo, una parte de esa comunidad participa de forma activa creando y editando artículos. Por lo general, Wikipedia es el primer resultado que aparece al buscar información en internet. La enciclopedia está construida de forma colaborativa desde diversas latitudes y en diferentes idiomas, lo que permite tener características variadas respecto a otras fuentes de referencia o consulta. Una de esas características es la revisión y supervisión pública y colectiva que se hace de su contenido, que, de acuerdo con Cummings (2020), es la participación pública para

la selección, revisión y representación del conocimiento que está en esta fuente.

Uno de los principios básicos de esta enciclopedia es el de verificabilidad, es decir, que se deben indicar las referencias en los artículos que hagan posible su verificación. Existen entradas o artículos de Wikipedia que señalan frases como: «este artículo o sección necesita referencias que aparezcan en una publicación acreditada» o la etiqueta de «cita requerida» (en la imagen 1 se muestra un ejemplo) en la que es necesario colocar la referencia, debido a que ésta no aparece y se necesita sustentar la información que se ofrece, lo que permite que las entradas estén mucho más enriquecidas y se dé el crédito correspondiente de autoría y, por supuesto, se eviten malas prácticas de deshonestidad académica.

Imagen 1.

Cita requerida en un artículo de Wikipedia



Nota: Palacio de La Moneda. (2022, 20 de febrero). Wikipedia. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Palacio_de_La_Moneda&oldid=141294001

Las normas básicas de Wikipedia refieren que:

- a. Se debe utilizar fuentes fiables, independientes y publicables.
- b. Las fuentes de información deben respaldar la información que se escribe en los artículos.
- c. Se utilizarán fuentes fiables de buena reputación.
- d. La falta de fuentes fiables podrá ser causa de borrado de los artículos (Wikipedia, 2021).

Esta normativa permite plantear lo siguiente: Wikipedia contribuye a que existan buenas prácticas de honestidad académica en el proceso de escritura de los estudiantes y, además, es un laboratorio para evitar malas prácticas de deshonestidad como el plagio.

¿Pero cómo lograr que esto ocurra en el aula? En la academia, Wikipedia se consulta y se cita para elaborar trabajos. Como ya se dijo anteriormente, es el primer resultado al buscar información en internet y esto posibilita que sea más susceptible que se identifiquen coincidencias con un *software*, en el caso de que se tome información del contenido sin hacer la cita correspondiente.

Por lo general, la enciclopedia se consulta, pero no se cita. Esta situación ocurre por varias razones:

- ▶ Hay cierta desconfianza de la comunidad académica en el contenido. Si bien habrá que hacer notar que hay cierto margen de error en Wikipedia, lo mismo ocurre con la *Encyclopaedia Britannica* (Giles, 2005). En realidad, cualquier fuente de información puede presentar determinados sesgos. Por ejemplo, durante la sesión de un curso³, al analizar con los alumnos las obras de referencia o consulta impresa, destacan los sesgos que éstas pueden presentar. Así, uno de los alumnos identifica que la obra que está revisando «no trataba con mucha atención la evolución de la filosofía sobre el gobierno griego, ni debates historiográficos» (Correa-Rosell, 2021). O como dice la introducción del *Diccionario de política* bajo la dirección de Bobbio *et al.* (2008): «Como todos los diccionarios también éste, que ha afrontado el tratamiento de una materia accidentada y de contornos confusos, sin tener tras sí una tradición consolidada de empresas análogas, no puede dejar de tener lagunas» (p. x).
- ▶ Una de las políticas de algunos profesores al impartir sus materias es solicitar a sus estudiantes que no citen Wikipedia en

3 Nos referimos a la sesión de «Obras de referencia» del Curso de Investigación Documental en Ciencias Sociales y Humanidades, que es impartido por el personal de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas de El Colegio de México. Actualmente, el curso se denomina Fundamentos para el Manejo de la Información en la Investigación.

los trabajos o actividades requeridas, lo cual genera una desconfianza. El problema es que se excluya a esta fuente, aun cuando los alumnos la consultan simplemente para acercarse a un tema o por curiosidad, y no queda claro por qué no deben citarla. Además, no se incentiva su colaboración en la edición y elaboración de citas o referencias que permita enriquecer la fuente.

- ▶ Se utiliza únicamente para revisar otras fuentes de información que se enuncian en sus entradas o artículos. Petiska y Moldan (2021) proponen que la enciclopedia se utilice solamente como un punto de partida para una investigación más profunda sobre un tema, pero consideran que no tiene la misma autoridad que los artículos revisados por pares de las revistas académicas y científicas. En este mismo sentido, es posible señalar que los lectores se acercan a estas fuentes primarias para ampliar la información del tema que requieren. Es importante aclarar que la enciclopedia tuvo muy mala fama en sus inicios y se prohibía a los alumnos consultarla. De allí que haya sido importante que esta fuente considerara normas y políticas que, a fin de cuentas, la llevaron a ser una excelente fuente de consulta. Sin embargo, aún se desconfía de ella por el desconocimiento de sus procesos y políticas o por la identificación de artículos falsos⁴ que son eliminados.
- ▶ La integración de artículos de personajes de la farándula, programas o series, títulos de canciones o entradas como «comida callejera» hacen que se conciba como una fuente de información no académica. Pero también existe una gran cantidad de artículos de interés para la academia que ofrecen información relevante. Son muchos los ejemplos que se podrían mencionar: artículos históricos, literarios, sobre arte, población, relacionados con adelantos científicos, médicos y sobre eventos actuales. Respecto a este último tema, pueden mencionarse

4 Una de las políticas de Wikipedia es eliminar aquellos artículos que no cumplen con los criterios de calidad. Existe un listado de artículos falsos de Wikipedia en español que se han eliminado: https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lista_de_art%C3%ADculos_falsos

los artículos «Crisis ruso-ucraniana de 2021-2022», «Jacobo Arbenz» y «Pericles». Al respecto, Premat (2020) sugiere que es necesario que el profesor conozca el contenido de los artículos de Wikipedia que estén relacionados con el curso que imparte.

- ▶ En la academia se asocia la Wikipedia con el plagio, ya que es sabido que recurrentemente los estudiantes han plagiado el contenido de esta fuente. Con ello, es colocada en el imaginario académico como una fuente que no tiene calidad (Jemielniak, 2019).

Además de las opiniones poco afortunadas para Wikipedia desde la academia, impera la desconfianza en sus procesos de edición y elaboración de artículos, así como en sus formas de validar los contenidos y la poca profundidad que tienen los artículos. En este sentido, se considera que no es útil tanto para el aprendizaje de los alumnos como para la investigación que se desarrolla en la universidad (Rivoir *et al.*, 2017). Sin embargo, este entorno de aprendizaje colaborativo ha sobrevivido a las críticas, pues de igual manera se tienen opiniones favorables sobre su uso en las instituciones de educación, ya que se ha utilizado en diversas actividades en el aula con diferentes propósitos (Cassell, 2018; Forte y Bruckman, 2006). Se destaca lo dicho por Black (2008) en que esta fuente de información es capaz de mediar una conversación desde puntos de vista diferentes de usuarios y colaboradores sobre un tema en particular. A lo dicho por el autor, se agregaría «con diferentes niveles de estudio, con diferentes ideologías y cultura».

Ahora bien, hay diferencias importantes sobre la idea que se tiene de Wikipedia antes de editar y crear entradas; hay diversas opiniones sobre lo que es y cómo se construye. Pero cuando se tiene la experiencia de editar y crear, las percepciones son positivas, principalmente sobre su fiabilidad, exactitud y robustez (Soler-Adillon *et al.*, 2018).

Al contar con la experiencia de elaborar entradas y editar artículos, se crea una conciencia de cómo se construye de forma colaborativa, con principios y normas para la escritura que evitan prácticas deshonestas como el plagio. En el caso de que exista plagio en algu-

no de los artículos de la enciclopedia, se notifica al colaborador y se eliminan o borran las entradas en las cuales haya participado.

Se espera que toda persona que contribuya en la enciclopedia no infrinja las leyes de derechos de autor⁵ y, por supuesto, que se respeten sus políticas y normas. Wikipedia ofrece varios módulos de capacitación, entre ellos el de plagio, con el fin de ofrecer elementos para desarrollar entradas que no incidan en prácticas que demeriten el trabajo en esta fuente.

Wikiplagio en la producción científica

El problema del plagio no es privativo de fuentes impresas como libros y publicaciones periódicas. Se han documentado casos en los que se toma información de Wikipedia, pero no se da el crédito debido. Laurent (2020) muestra que, en la base de datos especializada en salud, conocida como PubMed, se encontraron artículos revisados por pares e indizados que contienen plagio. El hecho de que se haga la revisión por pares y no se detecte el plagio deja ver un fenómeno muy común: los autores tienen la necesidad de ser citados y se citan entre ellos. Además, los autores de estos artículos utilizaron información de Wikipedia sin dar el debido crédito, a lo que el autor denomina estas acciones como «wikiplagio».

Como ya se mencionó, en algunos sectores de la comunidad académica, Wikipedia no es bien vista como una fuente de información que debe ser citada; y, cuando ésta llega a citarse, no se le da el crédito correspondiente. En algunas revistas académicas se señala de forma clara que en sus artículos no se incluyen referencias de sitios no reconocidos como Wikipedia, éste es el caso de la revista *Ingeniería Industrial*⁶,

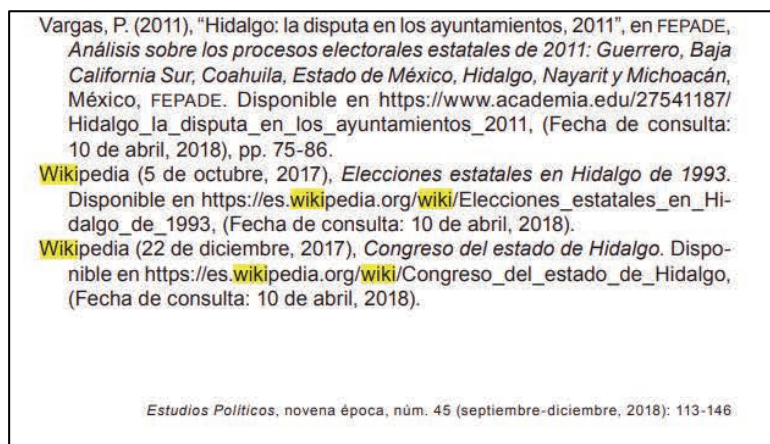
⁵ «No infrinjas los derechos de autor» es una de las cinco reglas para editar Wikipedia (Wikipedia: Diez reglas simples para editar Wikipedia, 2021). Véase: https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Diez_reglas_simples_para_editar_Wikipedia#Regla_5._No_infrinjas_los_derechos_de_autor

⁶ En el sitio web de la revista, <https://rii.cujae.edu.cu/index.php/revistaind/about/submissions>, se señalan otros recursos que no deben incluirse en las referencias.

mientras que en otras revistas no se enuncia si deben incorporarse referencias de la enciclopedia, como la revista *Estudios Políticos*⁷, en donde en sus artículos se identifican referencias de la enciclopedia abierta (véase imagen 2).

Imagen 2.

Referencias de Wikipedia en la revista *Estudios Políticos*



Nota: Taguena Belmonte, J. A. et al. Vida interna de los principales partidos políticos en Hidalgo, PRI, PAN y PRD (1998-2016). *Estudios Políticos*, (45).

Laurent (2020) señala que es muy común el plagio del contenido de Wikipedia. Si bien este autor se refiere al contenido médico, sería interesante conocer qué está ocurriendo en otros campos o áreas del conocimiento humano y qué está sucediendo en otras bases de datos de prestigio con el wikiplagio. De forma que no es posible ignorar que parte del rechazo de esta enciclopedia se debe a su relación con el plagio en dos sentidos: por un lado, del contenido que se hace de la enciclopedia sin dar la referencia de la fuente y, por otro lado, de los

⁷ Se revisó en el sitio *web* de la revista: <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/about/editorialPolicies#peerReviewProcess>

colaboradores que al editarla incluyen información sin dar el crédito correspondiente de las fuentes utilizadas.

Wikipedia: habilidades en alfabetización informacional

De acuerdo con el *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior*:

La alfabetización informacional es el conjunto de competencias integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de información, la comprensión en torno a cómo se produce y se valora la información, y el uso de la información para la creación de nuevo conocimiento y para participar éticamente en comunidades de aprendizaje. (Association of Colleges and Research Libraries, 2015, p. 4)

El utilizar Wikipedia como herramienta docente permite al estudiante que se asuma como consumidor y creador de información, lo cual está muy relacionado con el concepto que inspira el *Marco de referencia*, el cual señala la metaalfabetización que engloba una serie de competencias en las que el estudiante es consumidor y creador de información y que, por tanto, puede participar en entornos colaborativos (Association of Colleges and Research Libraries, 2015). De allí que esta enciclopedia sea un campo natural de trabajo propicio para desarrollar estas competencias en los estudiantes de forma ética, la cual se conforma en una comunidad de aprendizaje diversa en donde se generan procesos de investigación sobre un tema y una discusión a partir de éste. Por ejemplo, en la entrada «Historia del idioma español» se ofrece el contenido del artículo y la discusión que se genera con los comentarios, diálogos y opiniones de los colaboradores que enriquecieron el artículo.

En el proceso de elaboración de entradas se aprende a crear referencias y distinguir la diferencia entre fuentes fiables y no fiables

(Saorín Pérez *et al.*, 2011), por lo que se requiere un proceso cuidadoso al seleccionar aquellas fuentes fiables de aquellas que no lo son. Esto permite tener mayor consciencia sobre las prácticas en el uso ético de la información y las habilidades en el uso de la información.

El *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior* presenta seis conceptos centrales con prácticas de aplicación de conocimiento y actitudes. A continuación, se enuncian estos conceptos:

- ▶ La autoridad es el resultado de una construcción y es contextual: las comunidades reconocen diferentes tipos de autoridad y la necesidad de información determina el nivel de autoridad que es requerido.
- ▶ La creación de la información es un proceso: los procesos reiterativos de investigación, creación, revisión y difusión de la información pueden cambiar, y el producto informativo que se obtenga refleja estas diferencias.
- ▶ La información tiene valor: el valor se determina como producto comercial, medio educativo para tener influencia, negociar y comprender el mundo.
- ▶ La investigación es una indagación: depende de preguntas nuevas o complejas que, a su vez, originan otras líneas de investigación en las áreas del conocimiento.
- ▶ El conocimiento científico es una conversación: las comunidades académicas o profesionales, al estar en una constante conversación con nuevos puntos de vista y descubrimientos, obtienen diferentes puntos de vista e interpretaciones.
- ▶ La búsqueda de información es una exploración estratégica: requiere de la evaluación de diferentes fuentes de información (Association of Colleges and Research Libraries, 2015).

Asimismo, se destaca en particular dos conceptos que enfatizan el reconocimiento del autor, los cuales señalan prácticas que están relacionadas con el uso ético de la información:

- ▶ La información tiene valor:
otorga reconocimiento a las ideas originales de otras personas a través de la atribución y cita adecuadas, entiende que la pro-

iedad intelectual es un constructo legal y social que varía según la cultura; conjuga el propósito y las características distintivas del copyright, uso lícito, acceso abierto y dominio público (Association of Colleges and Research Libraries, 2015, p. 10).

- ▶ El conocimiento científico es una conversación: «cita las contribuciones de otras personas en su propia producción de información» (Association of Colleges and Research Libraries, 2015, p. 14).

Las prácticas mencionadas en estos conceptos, sin duda, pueden ayudar a enfrentar el problema de acciones deshonestas en la academia, como el plagio. En particular, éstas apoyan al alumno a entender la importancia de reconocer la autoría, citar y parafrasear de forma correcta. Sin embargo, es posible que se le exija al estudiante estas habilidades sin tener en cuenta que existen razones por las cuales incurre en estas prácticas⁸: problemas para realizar parafraseo, citas incorrectas, una inadecuada organización de sus fuentes de información, olvido de incluir las comillas en citas textuales y no tomar con seriedad estas prácticas que le ayudarán a argumentar las ideas plasmadas en sus trabajos o escritos académicos.

De la misma manera que la elaboración de un trabajo académico, el crear un artículo en Wikipedia⁹ requiere de determinadas habilidades y competencias tales como:

- ▶ Seleccionar un tema a investigar.
- ▶ Buscar información sobre el tema a desarrollar (son necesarias las estrategias de búsqueda).
- ▶ Identificar y analizar las fuentes de información que puedan ser verificables.

⁸ El trabajo de Moreno Jiménez y Carrillo Martín (2019) señalan de forma detallada las causas estructurales, situacionales e individuales del plagio en la academia.

⁹ Es importante señalar que se tiene la creencia de que el contenido de Wikipedia se escribe de la misma forma que una revista académica o un libro. En Wikipedia se señala que no se publican trabajos originales o que no se hayan publicado anteriormente. Ayuda: Introducción a las referencias con wikitexto/1 (Wikipedia, 2022). Véase: https://es.wikipedia.org/wiki/Ayuda:Introducci%C3%B3n_a_las_referencias_con_

- ▶ Reunir y organizar la información localizada.
- ▶ Evaluar de forma crítica la información que se obtiene.
- ▶ Redactar la información de forma correcta.
- ▶ Parafrasear la información de forma correcta.
- ▶ Citar las fuentes de información que argumentan el texto.

Cada uno de los elementos señalados requiere del acompañamiento de los profesores de la materia, bibliotecarios y editores de Wikipedia. Es importante señalar que cada uno de ellos presenta un reto para los alumnos de acuerdo con sus habilidades y competencias. Por ejemplo, en el estudio que realizaron Dawe y Robinson (2017) se señala que el seleccionar un tema fue el aspecto que presentó un mayor desafío para los estudiantes, al identificar un vacío en la bibliografía e investigar la relevancia del tema de acuerdo con el alcance y contenido del artículo para la enciclopedia.

Para McDowell y Vetter (2022), autores con varios años de experiencia en la edición de Wikipedia, la forma de aprender a hacer una contribución en la enciclopedia generalmente comprende el siguiente proceso:

1. Aprender a evaluar un artículo en Wikipedia, en el que se incluye el aprendizaje de un idioma y la forma en que está estructurada la enciclopedia que permita comprender las características de un buen artículo.
2. Seleccionar un artículo o tema en el que se pueda contribuir y requiera que se contraste la información con fuentes secundarias, con el propósito de que el artículo pueda mejorar.
3. Investigar el tema en el que se requiere de habilidades de investigación. Se deben identificar fuentes creíbles y ser conscientes de cómo estas fuentes de información pueden mejorar el contenido de la enciclopedia.
4. Anotar y resumir la investigación que se está desarrollando para que se comprendan las diferentes formas de conocimiento. Se aprende a organizar y resumir múltiples fuentes de información, asimismo, a escribir el contenido de forma neutral y enciclopédica.

5. Redacción del artículo en el que el tema se entienda como una conversación. Al redactar un artículo se practican las convenciones para hacer las relaciones entre los diferentes artículos, así como su documentación específica.
6. Editar y responder los comentarios del artículo requiere de una conversación más amplia y reflexionar sobre la interpretación de la información del público que la consulta. En ocasiones, es necesario dejar mensajes en las «páginas de discusión» del artículo para comentar e informar sobre los cambios que se hicieron. Ésta puede incluir una revisión por pares para obtener una perspectiva de la contribución y cómo se puede mejorar.

En estos procesos para la elaboración de artículos en Wikipedia es notorio advertir que se enuncian de manera general una serie de competencias y habilidades señaladas líneas atrás, que a primera vista parecieran sencillas o que no tienen complejidad. En todo momento se debe tener presente que no se está escribiendo un ensayo, un artículo de revista o una nota periodística, sino un contenido enciclopédico que se elabora de forma ética, en donde cambian los esquemas de la escritura impresa y que, con sus características peculiares, en gran medida contribuye a las prácticas honestas para la escritura. Sin duda, se trata de un campo fértil para desarrollar estas competencias y habilidades en donde cambian la estructura, las políticas, las formas de citar las fuentes, pero no la falta de comprensión de la importancia de no plagiar.

Wikipedia en el aula

El uso de Wikipedia abre enormes posibilidades no sólo para construir el conocimiento de forma colaborativa o desarrollar habilidades en el uso de la información, sino como una herramienta docente capaz de contribuir a las buenas prácticas desde la honestidad académica. En algunas instituciones de educación, los profesores la uti-

lizan como una herramienta docente en la que se crean artículos a partir de los intereses de los alumnos, relacionados con los temas de la materia, o se mejoran los que están creados sobre un tema en particular. Para ello, es necesario tener una capacitación *a priori* sobre la edición de artículos en la enciclopedia.

Existen varios proyectos y actividades en el aula que han utilizado esta enciclopedia en diferentes instituciones (Cassell, 2018; Dawe y Robinson, 2017; Premat, 2020; Soler-Adillon *et al.*, 2018), en los que se desarrollan habilidades para el uso de la información y, entonces, las percepciones de los estudiantes cambian de manera positiva; además, éstos se encuentran con desafíos al escribir artículos en los que aprenderán no sólo cómo editar en Wikipedia, sino a construir un texto que cumpla con las políticas y normas de la enciclopedia.

En la página «Wikipedia: Proyectos educativos» se alienta a los profesores a que utilicen la enciclopedia. En ésta se muestran algunas instituciones de educación superior de México que han realizado actividades para colaborar y enriquecerla (Soller-Adillon *et al.*, 2018). En el 2013, la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) tuvo su primer acercamiento con Wikipedia con el Programa Educativo UDLAP, en el que se realizaron talleres de edición de artículos y capacitación a profesores sobre estrategias de la enciclopedia en el aula. Se propusieron dos pruebas piloto cobijadas bajo el programa mencionado en dos cursos (Nanotecnología y Español). Uno de los testimonios de los estudiantes fue el siguiente:

Sin duda fue una experiencia grata, no sólo en el sentido del enriquecimiento intelectual, sino también en el orgullo de aportar al conocimiento, de publicar algo. Creo que sí fue útil en mi formación profesional pues al investigar aprendes a descartar fuentes no confiables, a redactar correctamente y obviamente acerca del tema investigado. Sí me gustaría continuar contribuyendo en Wikipedia en español. (Wikimedia México, 2014, párr. 16)

Desafortunadamente, no se tiene noticia de si se continuó con este proyecto iniciado en 2013, el cual puede ser un laboratorio ex-

traordinario para evitar o disminuir las prácticas de plagio. Testimonios como el del estudiante ponen en evidencia que esta fuente de información es una oportunidad no sólo para enriquecer la enciclopedia y llevar a cabo un proceso de investigación, escritura, validación y evaluación de fuentes de información, sino para colocarla como una fuente en donde se pueden desarrollar habilidades para utilizar la información de forma ética. Además, el resultado del texto que se elabora tiene impacto y visibilidad ante un público más amplio, es decir, no es un trabajo que quedará guardado, olvidado en una carpeta en la computadora o en un cajón y que nadie leerá, excepto el profesor, como a veces ocurre con los trabajos que realizan los estudiantes para sus materias o cursos. Con esto, no se pretende decir que todos los trabajos académicos que elaboran los estudiantes necesariamente deben ser incorporados en la enciclopedia o en una revista académica o científica.

Por estas razones, Saorín Pérez *et al.* (2011) afirman que cualquier dinámica pedagógica respecto al uso de esta enciclopedia y sus contenidos mejoran las capacidades y las competencias informacionales, la evaluación de fuentes de información y una comprensión del ecosistema digital.

En el caso de otras experiencias en contextos diferentes, Premat (2020) realizó un experimento en el curso de Cultura y Sociedad, en Francia, con el propósito de apoyar a los estudiantes en la utilización de forma crítica de Wikipedia respecto al uso de fuentes al escribir textos académicos en idioma francés. En el programa del curso se incluyeron enlaces a artículos de Wikipedia y se realizaron preguntas y entrevistas sobre la enciclopedia, dando como resultado percepciones negativas y positivas. Entonces, algunas sugerencias que propone Premat para desarrollar con los alumnos son:

- a. La búsqueda en Google de un término puede ser natural, pero también debe ser cuestionada de forma crítica.
- b. Realizar una discusión sobre las estrategias de aprendizaje y las fuentes.

- c.** Discutir sobre el plagio y las citas, y tomar consciencia sobre el uso del contenido de Wikipedia y el discurso negativo para citar.
- d.** Diversificar la utilización de diversas fuentes de información.
- e.** No tener un discurso sobre Wikipedia como una fuente estándar global.
- f.** Permitir que formulen su opinión sobre los artículos específicos de Wikipedia, así como señalar diferencias entre los hechos y el discurso ideológico.
- g.** Mostrar cómo citar un artículo de Wikipedia de forma correcta.

Si bien no son las únicas sugerencias o propuestas que existen en la bibliografía, algunas de éstas son generales, mientras que otras ofrecen mayor detalle. Acorde a esto, Quian (2021) propone los siguientes ejercicios:

- 1.** Elegir un concepto, un personaje y un hecho histórico, buscarlos en la Wikipedia y en otra enciclopedia. Revisar si están en ambas fuentes de información. Comparar las descripciones y argumentar cuál es más fiable. En caso de que no esté el artículo o entrada en ambas fuentes, argumentar por qué deberían o no estar.
- 2.** Buscar tu ciudad o localidad en Wikipedia. Revisar el contenido del artículo, los elementos multimedia, las referencias y enlaces externos para conocer si describe la ciudad o localidad. Revisar si aportan información completa y fuentes fiables.

Estas sugerencias propuestas por los autores mencionados es posible desarrollarlas en el aula, en donde será importante mantener un diálogo con los alumnos sobre el proceso de acercamiento a la Wikipedia, y sobre cómo esto les ha permitido utilizar la información de forma ética. Asimismo, se deben compartir las dificultades que encuentran, la elección de fuentes y por qué las han elegido. Es importante también acercarse a fuentes impresas y a las fuentes de información que produce la misma comunidad de la institución, lo que conlleva a tener una visibilidad hacia el público que consulta la

enciclopedia, de forma que no se puede ignorar que esta fuente es y será consultada y citada. Otro aspecto que no se puede dejar en el tintero es que una vez que se implementen estrategias de aprendizaje en el aula, con el énfasis en prácticas para evitar o disminuir el plagio, se debe buscar conocer las percepciones de los alumnos antes y después de la actividad. Existe evidencia sobre este aspecto, pero cada comunidad y contexto tendrá una visión y percepción sobre sus propias experiencias y aprendizaje al trabajar con Wikipedia.

Conclusiones

Una vez que se dio un panorama general de Wikipedia y su relación con el plagio, se formulan las siguientes conclusiones:

- ▶ Propiciar en los estudiantes otras formas de escribir textos y citar las fuentes que no sean necesariamente para un trabajo académico y que vaya dirigido a un público en general, como Wikipedia, ya que esto les motivará a realizar prácticas honestas en la escritura académica. Un gran incentivo para los estudiantes es que los trabajos mejor elaborados se conviertan en una entrada de Wikipedia, una reseña, un artículo o un ensayo para publicarse, o en una nota de *blog*, por mencionar algunas fuentes, con el acompañamiento del profesor de la materia. Lo anterior está muy relacionado con uno de los conceptos centrales del *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior*, el cual señala que «la autoridad es el resultado de una construcción y es contextual» (2015, p. 6), en el que los alumnos deben ser críticos ante cualquier fuente de información que se les presente. Esto comprende también artículos revisados por pares de revistas académicas y científicas.
- ▶ Es importante insistir que, a pesar de las imperfecciones que se encuentren en los artículos de Wikipedia, como cualquier otra fuente de información, ésta representa una forma colabo-

rativa de trabajo que no se debe infravalorar y que puede ser una herramienta oportuna que permita disminuir o evitar el plagio en la academia.

- ▶ Para editar entradas o artículos de Wikipedia es necesario que los alumnos consideren las políticas y normas establecidas, lo que también los prepara para considerar los procesos de evaluación y lineamientos de ética para presentar un artículo en alguna revista académica.
- ▶ El reconocimiento de Wikipedia no se dará únicamente con el uso que se haga de la enciclopedia por parte de la comunidad académica, sino que se hará al integrarse en prácticas de aprendizaje que permitan crear consciencia de la importancia de integrar fuentes fiables y utilizar recursos de información que han sido revisados de forma crítica.
- ▶ Las estrategias de aprendizaje que se implementen en el aula con Wikipedia deben considerar, desde un primer momento, cuál es el propósito de la actividad en la que están presentes factores como el conocimiento de cómo se edita Wikipedia, cómo es su estructura, cuáles son las habilidades y competencias de los participantes, pues los estudiantes se encontrarán con una gran cantidad de información que tendrán que analizar de forma crítica.
- ▶ El resultado de un artículo o entrada en la enciclopedia no será inmediato porque convergen diversas habilidades que se desarrollan en el transcurso de la actividad; más bien, lo importante es el proceso y la implicación de considerar las prácticas honestas en la escritura.



Referencias

- American Psychological Association. (2021). Manual de publicaciones de la American Association of Colleges and Research Libraries. (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Revisión de la traducción al castellano: *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior*, a cargo de Dora Sales (Universitat Jaume I).
- Black, E. W. (2008). Wikipedia and academic peer review: Wikipedia as a recognized medium for scholarly publication?. *Online Information Review*, 32(1), 73-88.
- Bobbio, N. *et al.* (2008). *Diccionario de Política* (16a. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Correa-Rosell, J. P. (2021). *Obra de referencia* [tarea]. Curso de Investigación Documental en Ciencias Sociales y Humanidades. Ciudad de México: Biblioteca Daniel Cosío Villegas, El Colegio de México.
- Cassell, M. (2018). When the World Helps Teach Your Class: Using Wikipedia to Teach Controversial Issues. *PS: Political Science & Politics*, 51(2), 427-433. doi:10.1017/S1049096517002293
- Cummings, R. E. (2020). Writing knowledge: Wikipedia, public review, and peer review. *Studies in Higher Education*, 45(5), 950-962, <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1749791>
- Dawe, L. y Robinson, A. (2017). Wikipedia editing and information literacy: A case study. *Information and Learning Science*, 18(1-2), 2398-5348.

- Forte, A. y A. Bruckman (2006). From Wikipedia to the Classroom: Exploring Online Publication and Learning. *Proceedings of the 7th International Conference on Learning. International Society of the Learning Sciences*, 182-188. <http://www.cc.gatech.edu/~asb/papers/conference/forte-bruckman-icls06.pdf>
- Giles, J. (2005). Internet Encyclopaedias go head-to-head. *Nature*, 38(7070), 900-901.
- Jemielniak, D. (2019). Wikipedia: Why is the common knowledge resource still neglected by Wikipedia, The Free Online Medical Encyclopedia Anyone Can Plagiarize: Time to Address WikiPlagiarism (Laurent, 2020). *Publishing Research Quarterly*, 36, 399-402 <https://doi.org/10.1007/s12109-020-09750-0>
- McDowell, Z. J. y Vetter, M. A. (2022). Wikipedia as Open Educational Practice: Experiential Learning, Critical Information Literacy, and Social Justice. *Social Media + Society*, 8(1), 1-11, <https://doi.org/10.1177/20563051221078224>
- Moreno Jiménez, P. M. y Carrillo Martin, F. (2019). *Guía para prevenir, detectar y responder al plagio académico en la universidad*. México: Universidad del Claustro de Sor Juana. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Palacio_de_La_Moneda&ol-did=141294001
- Petiska, E. y Moldan, B. (2021). Indicator of quality for environmental articles on Wikipedia at the higher education level. *Journal of Information Science*, 47(2), 269-280.
- Premat, C. E. (2020). Wikipedia Practices, Quick Facts, and Plagiarism in Higher Education. *Teaching Academic Writing as a Discipline-Specific Skill in Higher Education*, 199-221, IGI Global.

- Proyectos: Programa Educativo UDLAP. (2014, 21 de marzo). *Wikimedia México*, https://mx.wikimedia.org/w/index.php?title=Proyectos:Programa_Educativo_UDLAP&oldid=2494
- Quian, A. (2021). Wikipedia como campo de batalla ideológico e intelectual. *Manual de periodismo y verificación de noticias en la era de las fake news* (Coords. Carlos Elias y David Teira). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rivoir, A. L. *et al.* (2017). Usos percepciones y valoraciones de Wikipedia por profesores universitarios. *Innovación Educativa*, 17(75), 169-187, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300169&lng=es&tlng=es
- Sefcik *et al.* (2020). Mapping the landscape of academic integrity education programs: what approaches are effective? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 30-43.
- Saorín-Pérez, T. S. *et al.* (2011). Posibilidades de Wikipedia en la docencia universitaria: elaboración colaborativa de conocimientos. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 5, 89-97.
- Soler-Adillon, J. *et al.* (2018). Wikipedia en la Universidad: cambios en la percepción de valor con la creación de contenidos. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 54(25), 39-48.
- Wikipedia. (2022, 25 de febrero). Ayuda: Introducción a las referencias con wikitexto/1. https://es.wikipedia.org/wiki/Ayuda:Introducci%C3%B3n_a_las_referencias_con_wikitexto/1
- Wikipedia. (2021, 24 de septiembre). Wikipedia: Fuentes fiables. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Fuentes_fiables&oldid=138553638

Wikipedia. (2022, 20 de mayo). Wikipedia: Diez reglas simples para editar Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Diez_reglas_simples_para_editar_Wikipedia#Regla_5._No_infrinjas_los_derechos_de_autor

Wrigley, S. (2019). Avoiding «de-plagiarism»: Exploring the affordances of handwriting in the essay-writing process. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), 167-179.



X

El error de plagiar



SANDRA TIMAL LÓPEZ



En este texto se tiene como objetivo analizar las consecuencias que implica el hecho de cometer plagio académico, tanto de parte de quien ejecuta la acción de plagiar, como de quien da el consentimiento de que se lleve a cabo ésta. De igual forma pretende concientizar en torno a ser partidarios de una cultura antiplagio en los espacios académicos en los que estudiantes y profesores se desarrollan. En ese tenor, es pertinente dar inicio con un concepto respecto a lo que puede entenderse por plagio académico: «es una de las prácticas anti-éticas que realizan los investigadores en sus publicaciones con cierta frecuencia. Muchas veces la falta es cometida por ignorancia, pero en otras los hechos tienen claras evidencias de delitos» (*El editor*, 2008, p. 1).

Si se analiza la concepción del plagio académico como la presenta la cita anterior, es posible advertir que puede llegar a ser concebido como un delito, y de ser así estaría configurado por una acción (o una omisión) que es típica, es decir, que está descrita en legislaciones; antijurídica, lo que implicaría ser contraria a derecho, y culpable, lo que consecuentemente significaría que en su comisión subyace un «querer» cometer el plagio académico. En ese orden de ideas se perciben dos escenarios: el primero es que implica un total desconocimiento de que se está cometiendo plagio (y consecuentemente carece de dolo), y el segundo implica que se configura como un delito, a partir del cual se desprenden elementos para su análisis, investigación e incluso sanción.

La cita anterior permite analizar el supuesto de que *el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento*, supuesto que si se aplica de manera análoga al contexto académico podría traducirse de la siguiente manera: *la ignorancia de los supuestos en los que se puede cometer plagio no exime de responsabilidad a quien lo comete*; lo anterior cobra relevancia en el sentido de que, como bien menciona la cita, en diversas ocasiones la comisión de plagio es bajo un escenario del completo desconocimiento de que se está ejecutando.

Es oportuno hacer mención de que el plagio académico puede derivar de una acción o una omisión; será consecuencia de una acción cuando el sujeto activo realiza un movimiento corporal para que se configure, verbigracia: realiza una transcripción sin dar crédito al autor, realiza una transcripción haciendo pasar como suyas una serie de palabras que sabe que no le corresponden, o bien, altera o inventa las fuentes de la información que está presentando.

Es pertinente señalar que el plagio académico puede cometerse por una omisión cuando el sujeto activo deja de hacer una acción, tal es el caso de no dar crédito a la obra o autor de donde se obtiene la información, por un error o por un olvido, así como también dejar de ser cuidadoso en la revisión de los trabajos de investigación que son sometidos a la revisión de las personas¹.

De acuerdo con Hernández, el plagio es el «robo de ideas, textos, métodos, mecanismos, diseños y, en general, de todo aquello que puede ser considerado como propiedad intelectual académica ajena» (2016, p. 121). De esta conceptualización de plagio académico se percibe una idea, «el robo», el cual se traduce como un apoderamiento sin derecho ni consentimiento del trabajo intelectual realizado por otra u otras personas de manera previa.

El plagio académico se compone de elementos como «el ánimo de engañar, intención de violar la propiedad intelectual y la no atribución de la autoría» (Abad, 2019, p. 57). Con esto, es posible distinguir que en el plagio académico subyacen dos objetivos: uno de

¹ Aquí es donde concretamente se puede configurar un tipo de responsabilidad a los profesores, quienes, por falta de cuidado, avalan trabajos plagiados.

ellos puede ser el de engañar y otro el de violar la propiedad intelectual, es decir, el derecho de otra persona que ha trabajado en la construcción de una obra.

La responsabilidad: su impacto en la comisión de plagio académico

Atendiendo que el objetivo de este texto es analizar las consecuencias que trae aparejada la comisión de plagio académico, y que una esfera de ellas es la de las consecuencias jurídicas, es oportuno mencionar lo que debe entenderse por responsabilidad, definida por el *Diccionario de la Real Academia Española* como: «Der. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente» (2016, p. 1911), es decir, la responsabilidad deriva del reconocimiento y de la aceptación de haber ejecutado un acto. En ese sentido, cuando se habla de la responsabilidad en la comisión de plagio académico, se tiene que reconocer a los sujetos activos que intervienen en ella, los cuales pueden ser cualquier persona física que desarrolle actividades de investigación, y dichas personas pueden circunscribirse en diferentes grupos, a saber: los alumnos, los profesores y los directivos.

Ahora bien, una vez que se conoce cómo debe ser entendida la responsabilidad, es pertinente saber quiénes pueden ser responsables, máxime cuando se sabe que en un contexto académico intervienen distintas personas con diversos roles en el desarrollo de investigaciones que pueden ser sujetas de un estudio para conocer el nivel de originalidad y autenticidad.

Para que exista una responsabilidad tiene que haber un vínculo entre el sujeto y el objeto de la responsabilidad, tiene que haber una *ligatio*, que es la que genera una *obligatio* hacia él, en virtud de la cual tiene que hacerse cargo de él en algún aspecto. También debe existir un vínculo entre el sujeto y el objeto de la relación y la persona o instancia ante la que existe la obli-

gación de responder, en el caso que esa persona o instancia sea un tercero. (Cortina, 1998, p. 56)

Atendiendo al orden de ideas que ha presentado Cortina, a través del cual se establece que será responsable aquel sujeto que tenga una relación con el objeto de la responsabilidad (en otras palabras, el plagio académico), puede deducirse que se distinguirían como sujetos a los siguientes: los alumnos, los profesores y los directivos; los primeros porque ellos desarrollan las investigaciones; los segundos porque supervisan, dirigen e incluso las avalan, y los últimos porque suelen ser quienes dan el visto bueno a las investigaciones que al interior de sus espacios académicos se llevan a cabo.

Es importante reconocer que los grados de responsabilidad en los que pueden incurrir alumnos, profesores y directivos variarán en atención a las actividades que desarrollan dentro del ámbito educativo. Lo anterior nos contextualiza en un ámbito jurídico, en el que se debe entender qué es o qué implica un grado de responsabilidad en el que pueden incurrir los grupos mencionados dentro de la comisión de plagio académico. Para conocer sobre el grado de responsabilidad es pertinente remitirnos a la mirada crítica de Gutiérrez y González:

La responsabilidad es una conducta que consiste en restituir las cosas al estado que tenían y de no ser posible en la restitución del detrimento patrimonial, generado por una acción u omisión de quien lo cometió, por sí mismo, por personas a su cuidado o cosas que posee y que originó con ello la violación de un deber jurídico o de una obligación previa. (2010, p. 384)

La concepción que este autor ofrece sobre la responsabilidad implica el reconocimiento de que se ha causado un daño; pero que, además de este reconocimiento, se busca la manera de repararlo. En atención al seguimiento del análisis de la esfera de consecuencias jurídicas que conlleva la comisión de plagio académico, es importante reconocer que este último guarda una estrecha relación con el derecho, el cual, en su concepción más simple, nos establece un

marco del que no es oportuno saltarse, y al interior de él es necesario seguir reglas para lograr un bien común, una armonía social, en este caso, una armonía académica. A propósito de lo anterior, Sanz subraya que:

A todas luces, el de responsabilidad es uno de los conceptos jurídicos angulares de todo ordenamiento. Sin él nos resultaría muy difícil entender el Derecho, porque nos faltaría el elemento por el cual reacciona el Ordenamiento ante el individuo que infringe un determinado precepto jurídico. En definitiva, creo que la función coactiva del Derecho sería difícilmente comprensible sin el concepto de responsabilidad. Encontramos manifestaciones de la responsabilidad jurídica en todos y cada uno de los sectores del Ordenamiento –Derecho civil, penal, administrativo, mercantil, laboral, etc., teniendo en cada uno de ellos sus peculiaridades– y, por tanto, desde todas estas ramas, incluida la Filosofía Jurídica, se ha procedido, en mayor o menor grado a estudiar sus elementos, su forma de actuar, su justificación, que son distintos en muchas ocasiones, en definitiva, a definirla y a analizarla. Pero, pese a su importancia y la cantidad de palabras que los juristas le han dedicado, no podemos encontrar una definición clara, precisa y unívoca de responsabilidad jurídica. (2000, p. 2)

La responsabilidad desde el ámbito jurídico también trastoca al derecho de autor e implica que aquel sujeto que resulte responsable de violar tal derecho asumirá el ámbito de la coacción. La responsabilidad lleva a la sanción, la subsanación y la reparación del daño que se le haya causado al autor de quien no se dio crédito de su obra. Es importante hacer mención de que, una vez que existe la responsabilidad reconocida en un ordenamiento, ésta debería servir como una figura preventiva y no coercitiva, es decir, con el simple hecho de que las personas sepan las consecuencias que puede implicar la comisión de plagio académico, en el terreno del derecho de autor, deberían evitar caer en dichos supuestos y, de esa manera, prevenir el hecho de ser acreedores a una sanción.

Como se ha manifestado, una de las esferas en donde se adentran los sujetos activos de plagio académico es la de la responsabilidad jurídica, la cual se encuadra en un marco de derecho, es decir, se delimita por reglas previamente establecidas, aprobadas y reconocidas y, como todo marco, tiene límites, los cuales si se llegan a rebasar tendrán como consecuencia una sanción. En ese orden de ideas, en el ámbito jurídico hay responsabilidades jurídicas, lo que implica que, si una persona infringe los derechos de autor de otra persona, habrá consecuencias en el plano jurídico.

Ahora bien, la responsabilidad puede ser analizada desde dos ángulos, el primero de ellos es como una reacción de los ordenamientos jurídicos y el segundo, como una consecuencia moral. Bajo esa premisa puede analizarse la comisión de plagio académico por los diferentes actores que se ven involucrados en su comisión. De inicio debe tomarse en cuenta que es necesario que al interior de las universidades existan lineamientos perfectamente establecidos, que permitan fungir como el «ordenamiento», a través del cual las personas (alumnos, profesores y directivos) deberían conducirse en el desarrollo de las investigaciones que presentan, dirigen o avalan; en ese sentido, cuando se tiene un ordenamiento conocido, las responsabilidades están delimitadas y son del conocimiento de la comunidad académica. Cuando se habla de la responsabilidad como una reacción frente a los ordenamientos, se está en presencia de una situación preventiva, es decir, teniendo el conocimiento de que en el espacio académico donde se desenvuelven las personas hay reglas sobre el plagio académico, que aquellos son conocedores de las acciones y omisiones que pueden considerarse plagio, así como las consecuencias que puede implicar que encuadren en alguno de esos supuestos y, en función de ello, se conducen con cautela porque son sabedores de las reacciones que puede traer aparejado el hecho de incurrir en plagio académico.

Es importante hacer hincapié en que la responsabilidad y la participación no se refieren a lo mismo, pues como ya se ha mencionado, la responsabilidad implica un reconocimiento de lo que se ha hecho; pero la participación no necesita del reconocimiento del sujeto activo, ya que esta última existe y subsiste aun sin que la persona la acepte.

Una segunda consecuencia que implica la comisión de plagio académico es la del desprestigio en el ámbito de la investigación, lo cual puede resultar mucho más grave que en la esfera jurídica, pues en esta última puede existir una reparación del daño y darse por subsanado el menoscabo causado; no obstante, en el apartado del desprestigio no es sencillo reconstruirse. Desprestigiar el trabajo de investigación de un docente o un investigador puede implicar su despido laboral, el daño a su carrera de investigación y, además, su reputación intelectual puede ponerse en tela de juicio, es decir, se siembra la duda de su trayectoria y se le señala como un elemento poco confiable en el ámbito en que se ha venido desarrollando.

Por lo anterior, resulta importante reconocer el grado de responsabilidad en el que pueden incurrir las personas que cometen plagio académico, ya que es altamente injusto que una persona que actúa de buena fe, como un profesor que asesora una tesis para la obtención del grado de un estudiante, o un directivo que da un visto bueno a un trabajo de investigación para que un estudiante prosiga con sus trámites de titulación, se vean involucrados y señalados como «cómplices» o «consentidores» de la comisión de plagio académico.

Es altamente importante reconocer que el trabajo de investigación que construyen los profesores investigadores lleva implícita una trayectoria, y que desprestigiarla puede ser consecuencia de una nota malintencionada o de una acusación sin fundamento sobre haber «dado su consentimiento» o su aprobación en un trabajo de investigación acusado de plagio académico. De ahí la necesidad de establecer de forma precisa en un reglamento (al interior de cada institución educativa) lo que deberá entenderse por plagio académico, los sujetos que voluntaria o involuntariamente pueden cometerlo, los grados de responsabilidad y las posibles sanciones a las que se harían acreedores en caso de caer en un supuesto de los que contemple su reglamento.

Asimismo, debe tomarse en consideración que el desprestigio conlleva una investigación, pues siempre hay alguien detrás de una «nota roja» en el ámbito académico, y no resulta válido que las personas realicen acusaciones sin fundamento que pueden implicar un daño irreparable a los profesores investigadores. En ese entendido, toda circunstancia bajo la cual pudiera detonarse una de estas notas

rojas e, incluso, notas falsas, debería ser contemplada en el mismo reglamento, pues no puede permitirse que una persona menoscabe, dañe o perjudique la imagen académica de un profesor investigador.

Se hace mucho énfasis en que la labor de los investigadores es de *buena fe* y que en diversas ocasiones la demanda de tesis² es producto de las condiciones que se les imponen para ganar puntos en sus escalas laborales, así como también es producto de los requisitos³ (se les solicita cierto número de tesis dirigidas) para ascender e, incluso, mantenerse en sus categorías laborales. Lo anterior no significa que, dada la alta demanda de trabajos de investigación que deban dirigir o aprobar los profesores, sea una justificación para no revisar y detectar el plagio académico, pero sí debe ser un elemento circunstancial para considerarse dentro de la investigación de éste, incluso debe ser un elemento a estudiar en función de una posible sanción a aplicar a un profesor investigador.

Para ejemplificar la situación descrita, se plantea el siguiente caso hipotético: un profesor investigador dirige seis tesis al mismo tiempo, las cuales deben terminarse en un lapso de un año para que los estudiantes se titulen en tiempo y forma; de esas seis tesis, una es señalada como «tesis plagiada» porque en tres páginas se hallan párrafos que no están debidamente citados y, consecuentemente, se acusa al profesor de ser cómplice de plagio. La acusación es completamente injusta, el señalamiento y el desprestigio del profesor es innecesario, puesto que situaciones como ésa tuvieron que ser previs-

2 Se habla de tesis porque son los trabajos de investigación de mayor relevancia en el ámbito académico y de investigación, al interior de las instituciones educativas. Si bien es cierto que de manera cotidiana se elaboran trabajos como resúmenes y ensayos, también es cierto que su desarrollo no implica una consecuencia como la obtención de un grado académico. De ahí la marcada inclinación que hay en torno a las tesis, pues estas últimas son la base bajo la cual un sínodo evalúa y, en su caso, otorga la aprobación para que un estudiante obtenga un título de licenciatura, maestría o doctorado.

3 Se les solicita cierto número de tesis dirigidas que en muchas ocasiones se convierten en un reto numérico que atiende propiamente a cifras y no a la calidad del contenido de las investigaciones que se desarrollan. A veces, los investigadores necesitan demostrar que tienen cierto número de tesis en proceso, a la par que deben evidenciar una cantidad de tesis concluidas para que se considere que están produciendo trabajos en el contexto de la investigación.

tas en un reglamento que contemplara los grados de responsabilidad y las formas de actuar en ese supuesto.

De igual forma, supongamos que el mismo profesor tiene seis señalamientos, porque todas sus tesis dirigidas se caracterizan por estar plagiadas en un ochenta por ciento de su contenido, es decir, no se trata de una distracción ni de un error menor del profesor en el desarrollo de sus funciones, sino que predomina en su trabajo el descuido y la desatención total a las investigaciones que dirige.

Bajo el anterior escenario de ejemplos, los grados de responsabilidad del profesor son distintos y, además, las formas de comisión de plagio académico también lo son, por lo tanto, las sanciones a las que pudiera hacerse acreedor el profesor investigador tendrían que ser diferentes. El primer escenario podría ser un caso subsanable (pues el daño no es tan grave); sin embargo, en el segundo escenario no se trata de un error, sino que predomina el dolo, la intención de «no querer» atender adecuadamente las investigaciones que supervisa o que desarrolla junto con los estudiantes.

En esa tesitura, es necesario que haya pautas al interior de las instituciones educativas que permitan juzgar las faltas en las que incurran alumnos, profesores o directivos, para que no existan señalamientos infundados ni desvirtuados de la realidad que impera en el ejercicio de las funciones de cada sujeto del ámbito académico.

Los resultados concomitantes del plagio académico

Una consecuencia jurídica y no moral implicaría que, teniendo como base un lineamiento o un reglamento al interior de la comunidad académica, independientemente de que se conozca o no su contenido, si una persona realiza una acción u omisión que encuadra en lo estipulado como plagio académico en el ordenamiento, se tendrá que aplicar una consecuencia jurídica; en este sentido, se trabaja bajo el ámbito de la sanción. Aquí es aplicable lo que en derecho se expresa como *el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento*, es decir, no importa si una persona de la comunidad académica

desconocía que al cometer tal acción u omisión estaba incurriendo en plagio académico, si se encuadra en lo que establece el ordenamiento de la universidad, que trata el tema de plagio académico, la sanción tendrá que proceder.

La realidad es que en la actualidad la mayoría de las comunidades académicas adolecen de un reglamento en el que se estipule de forma clara y precisa las formas bajo las cuales se puede caer en un supuesto de comisión de plagio académico. Ante tal contexto, cuando se llega a suscitar una situación así, se está en un terreno desconocido y, por lo tanto, cualquier sanción que se establezca al o los sujetos que han incurrido en plagio académico puede ser cuestionada, pues carece de fundamento legal. Es por ello que las personas a veces catalogan de «injusta» o «exagerada» una sanción, puesto que no se tienen parámetros para saber si se está juzgando de una forma adecuada o extralimitada.

En esa tesitura, es necesario reconocer a los involucrados en la comisión de plagio académico. En ese reconocimiento se identificarán responsables y probablemente «los responsables por omisión» sean más comunes que los que lo son por acción, ya que a menudo el desconocimiento de la ley, el derecho de autor y las responsabilidades en las que pueden incurrir las personas es el ámbito que prevalece en las comunidades académicas. Debe tomarse en consideración que dichas comunidades son diversas, y la naturaleza de las investigaciones también lo es. Por ejemplo, en el área de ciencias sociales hay mayores probabilidades de cometer plagio académico que en el área de ciencias exactas o naturales, porque hay una mayor cantidad de palabras que suelen utilizarse dentro de las redacciones de los textos académicos⁴.

También es importante discernir sobre el tipo de investigaciones que se desarrollan, porque la naturaleza y la cultura que las originan son distintas en atención al área de investigación a la que se pertenece. De esta forma, las áreas como las ciencias sociales y las hu-

⁴ Esto se debe a que en ciencias sociales predominan los trabajos en prosa, las explicaciones abundantes, mientras que en las ciencias exactas y naturales prevalecen los datos duros, las tablas con información, los gráficos.

manidades suelen desarrollar investigaciones de pocos participantes, incluso individuales, lo que permitiría identificar claramente los grados de responsabilidad, en atención a quien sea autor principal, coautor o coordinador de una obra; pero en las ciencias exactas y el área de la salud se suelen desarrollar investigaciones con varios participantes, porque a veces sus proyectos son sumamente especializados y los datos que suelen presentar son resultado de tareas diversas y concretas dentro de la investigación. En esa línea de ideas es necesario que se contemple tal situación porque las consecuencias a las que se pueden hacer acreedoras las personas deberían ser diferentes. Por ejemplo: supongamos que en una investigación en ciencias sociales hay dos autores (coautoría) y se detecta comisión de plagio académico en su contenido. En ese caso sería relativamente sencillo fincar una responsabilidad a los coautores porque se podría suponer que su grado de participación en la construcción del trabajo plagiado es compartido en un porcentaje similar, tanto que a ambos se les reconoce autoría en la investigación. Ahora imaginemos que en una investigación en ciencias naturales participan veinte personas, cuyo grado de aportación en el trabajo presentado es distinto: hay personas que recaban datos, personas que redactan e interpretan los resultados, otros aportan material fotográfico, etc., y también se detecta comisión de plagio académico. Con ello, la pregunta es: ¿cómo establecer una sanción a los veinte involucrados si su grado de responsabilidad no es el mismo?

Expuestos los casos hipotéticos es requisito *sine qua non* contemplar tales circunstancias en la redacción de reglamentos al interior de las comunidades académicas, para que no haya lugar a lagunas jurídicas en torno al tema y, asimismo, tampoco se llegue a supuestos de sanciones injustas al momento de abordar el plagio académico y sus consecuencias.

Los supuestos de comisión del plagio académico

Sin duda existe una diversidad de formas de cometer plagio académico en todas las áreas de investigación, sin embargo, «la forma más recurrente de deshonestidad académica es la práctica de plagiar y la principal fuente de información para cometer plagio es internet» (Morey *et al.*, 2013, p. 239). Lo anterior nos permite deducir que el papel del *software* antiplagio es fungir como una herramienta auxiliar en la detección de plagio académico, ya que cuenta con bases de datos conformadas a partir de información contenida en la red. Aquí es importante apuntar que este tipo de programas no tienen la característica de ser «antiplagio», sino que deben ser utilizados como auxiliares en su detección.

Hay autores que hablan de un *plagio verbatim*, mismo que se configura «cuando es exacta la coincidencia entre el texto original y el sospechoso» (Aldrete, 2011, pp.111-112); y también existe el supuesto de lo que algunos autores han denominado *plagio inteligente*, que ocurre «cuando quien lo comete ha tenido el cuidado de plantear las ideas ajenas empleando palabras distintas para dar cuenta del mismo significado» (Rojas y Olarte, 2010, p. 295).

Dentro de la teoría también se hace alusión a un *plagio de autoría*, el cual se configura «cuando un autor se atribuye como propia una obra que no lo es, o cuando se atribuye como único autor de una obra que ha sido creada por varios, lo que lleva entonces a una disputa sobre la propiedad intelectual» (Benos *et al.*, 2005, p. 60). Este tipo de plagio suele presentarse en aquellas investigaciones que se realizan en coautoría o de forma colectiva, pues son diversas las voces que participan en su creación y, al final, resulta un sólo autor que se adjudica de forma inadecuada la única autoría sobre la investigación. Bajo ese supuesto, hay un robo literal de ideas de parte de quien se autonoombra autor de un texto que no construyó con conocimientos de forma individual.

En el reporte de encuesta sobre percepción de plagio en la Universidad Nacional Autónoma de México, se distinguen los siguientes problemas en torno a la comisión de plagio académico de la comunidad universitaria:

- ▶ Usar resultados de otros colegas modificándolos para presentarlos como propios.
- ▶ Tomar párrafos completos de otro autor y presentarlos como propios.
- ▶ Entregar un anteproyecto con los resultados de otra investigación y cambiarlos como si fueran propios.
- ▶ Usar trabajos de alumnos modificándolos para presentarlos como propios.
- ▶ Parafrasear o imitar párrafos o trabajos completos para presentarlos como si fueran nuevos.
- ▶ Dejar que los alumnos copien en un examen.
- ▶ Copiar en un examen.
- ▶ Copiar el resumen de un libro y entregarlo como si se hubiera leído completo (Márquez y Melgar, 2020, pp. 55-56).

Dentro del mismo estudio presentado por la Universidad Nacional Autónoma de México, también se identifican como formas de plagio académico las siguientes acciones que parecen ser más propensas a ser cometidas por los estudiantes:

- ▶ Falseo, alteración o manipulación de datos de experimentación en la investigación.
- ▶ Alteración o manipulación del denominado «consentimiento informado» en las experimentaciones en donde intervienen seres humanos como sujetos de investigación.
- ▶ La publicación de los resultados de las investigaciones, aun cuando los mismos no favorezcan las hipótesis inicialmente planteadas por los científicos.
- ▶ Intervenciones inadecuadas por parte de los alumnos y/o personal académico en investigación de campo o prácticas con el medioambiente y comunidades (Márquez y Melgar, 2020, p. 56).

Debe tomarse en consideración que los profesores y los directivos que laboran en espacios académicos realizan una actividad de buena fe que, si bien es una actividad remunerada, también es cierto que la

carga de trabajo, en ocasiones excesiva, puede derivar en que se caiga en omisiones en la revisión de trabajos y que, consecuentemente, impliquen un grado de responsabilidad dentro de su evaluación.

Es bien sabido que en diversas ocasiones los directivos de las áreas académicas reciben muchos documentos, que avalan la titulación por defensa de tesis de los alumnos que estudian al interior de su universidad, y los firman (dando un aval del examen) porque es parte de un requisito de las formas de procedencia de las mismas universidades. Dichas firmas suelen usarse como una forma de fincar responsabilidad cuando se detecta la comisión de plagio académico. Ahora bien, la situación descrita debería ser contemplada en reglamentos al interior de cada una de las universidades, de tal forma que queden delimitadas las consecuencias que pudiera implicar el otorgamiento de un aval de investigación (a través de la manifestación de una firma), así como también queden establecidas las condiciones y el contexto en que se otorga dicho aval.

Una de las cuestiones que más se presentan en la práctica del plagio académico es la que se enfoca en el uso de información que, con recurrencia y sencillez, se retoma de las páginas de internet, dada la facilidad de acceso a éstas. A propósito de ello, es oportuno hacer referencia a lo que se conoce como *ciberplagio*, el cual Caldevilla advierte que es:

El aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación para acceder a trabajos o estudios realizados por terceras personas con el objeto de apoderarse de ellos (bien en su totalidad, bien parcialmente), presentándolos como propios, es decir, sin detallar la fuente o referencia utilizada. (2010, p. 151)

También es importante mencionar que gran parte de los actos de plagio que se cometen en el ámbito cibernético se deben a la práctica de digitalizar documentos impresos. Al respecto, Olivia-Dumitriana explica que los estudios sobre plagio cibernético «se enmarcan en investigaciones que examinan la honestidad académica y han

abordado tanto el plagio de fuentes impresas como la apropiación de materiales digitales» (2019, p. 112).

Ahora bien, en el estricto sentido de la labor que desempeñan los profesores investigadores es pertinente recurrir a la mirada de Ramírez y Jiménez cuando expresan: «Un investigador está llamado a comunicar sus resultados de investigación, incluso dominar los distintos formatos de socialización de la comunicación escrita. Pero, es importante advertir siempre al público o lector los antecedentes del formato y su investigación» (2016, p. 280).

No obstante, en el ámbito académico, donde ya identificamos a tres sujetos, a saber: alumnos, profesores investigadores y directivos, se detectan actividades diferentes por cada uno de dichos sujetos. Los alumnos suelen hacer el trabajo de desarrollar las investigaciones, los profesores investigadores tienen la tarea de dirigir y supervisar los trabajos de investigación de los alumnos y los directivos suelen tener el papel de avalar el trabajo final (únicamente en casos en que las investigaciones son llevadas a un supuesto en el que sirven para obtener un grado, como ocurre con las tesis). Así, es imperante poner atención al trabajo que desarrollan los primeros sujetos, y para ahondar en ello obsérvese que:

En el ambiente universitario los estudiantes plagian intencionalmente o no; mientras que el plagio intencional es una acción deliberada premeditada, el plagio involuntario ocurre accidental o erróneamente por falta de conocimiento de los estudiantes sobre qué es plagio y cómo se produce. Esto resulta interesante desde el punto de vista de la pedagogía y del proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante, ya que si en los ambientes universitarios de pre y posgrado no se imparten contenidos temáticos relacionados con la ética de la publicación científica y las malas conductas académicas, los estudiantes no podrán conocer qué hacer y qué no hacer cuando tengan que elaborar trabajos académicos (*sic*) o escribir artículos científicos. (Castro, 2021, p. 2)

De la cita anterior se puede inferir que la comisión de plagio académico por parte de los estudiantes guarda una relación estrecha con cuestiones éticas que, desafortunadamente, no fueron enseñadas de manera previa a los alumnos. Lo anterior cobra sentido cuando se parte de la idea de que el plagio académico conlleva una apropiación indebida de ideas de otro autor, apropiación que se hace sin autorización y sin consentimiento del creador de la obra que se plagia. Bajo la premisa de que por cuestiones éticas una persona que hace uso de las ideas previamente escritas por un autor debería darle el crédito que le corresponde, se estaría en presencia de una cultura por el respeto al derecho de autor. No obstante, como se adolece de tal formación, esa falta de ética se traduce en violaciones a los derechos que las personas creadoras de textos y de ideas tienen sobre sus obras.

Marco legal

Antes de llegar a abordar el apartado de los reglamentos y de las conclusiones de este texto, se abordará lo relativo al marco legal bajo el cual funciona el derecho de autor en México, pues se ha hecho mucho énfasis en que derivado de la comisión de plagio académico se desencadenan consecuencias jurídicas, morales o de prestigio. Para conocer dicho marco legal considérese que:

En 1997 entró en vigor en México la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1996. Además de la LFDA y su reglamento en el ámbito nacional, el derecho de autor está regulado por diversos tratados internacionales suscritos por nuestro país que norman aspectos sustantivos de la materia y otros de carácter comercial que aluden al derecho autoral en capítulos específicos sobre propiedad intelectual. (Arteaga, s. f., p. 146)

Por la fecha de la entrada en vigor de la Ley Federal del Derecho de Autor es posible deducir que tal disciplina es relativamente nueva en nuestro país, y que a partir de su puesta en marcha tuvo un reglamento que establece los aspectos sustanciales bajo los cuales se desarrolla el estudio y el análisis del derecho de autor en México.

En cuanto a las autoridades competentes para aplicar la LFDA, en México existe una dualidad: por un lado el legislador creó en la ley de 1997 al Instituto Nacional del Derecho de Autor (Indautor), órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, como autoridad administrativa en la materia pero igualmente confirió facultades al Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) para substanciar los procedimientos administrativos de infracción en materia de comercio. (Arteaga, s. f., p. 147)

Esta dualidad entre Indautor e IMPI parece tener competencias diferentes, sin embargo, están estrechamente relacionados, pues ambos se dedican a proteger el trabajo intelectual de las personas: mientras el primero se dedica a proteger el derecho de autor de las obras literarias, musicales, artísticas, etc., el segundo se enfoca en la protección de las invenciones que se materializan en un producto. En ambos institutos se privilegia el respeto a las creaciones originales y trabajos auténticos, es decir, ambos protegen el trabajo de creación de los autores.

El objetivo de mencionar ambos institutos es dar a conocer al lector que los sujetos de las comunidades académicas no están exentos de llevar a cabo las reglas establecidas por ellos, incluso los reglamentos que se construyan al interior de las comunidades académicas deberían redactarse acorde a lo que los lineamientos de ambos institutos procuran a favor de la protección de los derechos de autor y la propiedad intelectual.

Los reglamentos

La pieza clave que permitiría delimitar las responsabilidades de todas aquellas personas que fueran partícipes de la comisión de plagio académico es la creación de los reglamentos, mismos que tendrían una aplicación al interior de las comunidades académicas y serían efectivos sobre los actos que se cometieran en ejercicio de una actividad de investigación como parte de la institución a la que se pertenece.

La creación y ejecución de un reglamento al interior de las universidades es básico, pues tal como comenta Ochoa: «Los reglamentos escolares pueden ser un instrumento formativo para educar en la convivencia» (2013, p. 1). Se tiene la costumbre de que el reglamento es visto como una figura de castigo, bajo la cual las personas serán sancionadas si incurren en alguna actividad que vaya en contra de los parámetros establecidos; sin embargo, debe tomarse en consideración que también es una figura preventiva que permite fijar un perímetro que no debe rebasarse y que, de forma previa, asegura que las personas conozcan las acciones, omisiones y consecuencias de ambas, para que, una vez siendo concedores de tal escenario, eviten caer en uno de los supuestos establecidos en él.

El reglamento escolar es un conjunto de normas para la buena convivencia dentro de las instituciones educativas. Éste se usa en la mayoría de escuelas, colegios e institutos del mundo y es creado con el fin de pactar unas pautas de comportamiento que beneficien a toda la comunidad escolar. (Arango, s. f., p. 1)

Una parte importante que subyace en los reglamentos es que orienta la forma en que las personas deben conducirse, tal como lo refiere Cardenal: «la complejidad del ser humano, y el estado actual del conocimiento sobre los criterios que determinan su comportamiento, obligan a ser prudentes» (2015, p. 8). Esto permite establecer una analogía que puede ser traducida como si la comunidad académica supiera en qué supuestos se incurriría en plagio académico y, con ello, estarían dotados de conocimiento consecuentemente a su comportamiento en el desarrollo de investigaciones.

Dentro de los reglamentos se establecen sanciones, mismas que, como en cualquier otro ordenamiento, cumplen con dos objetivos: castigar una acción u omisión y prevenir que se llegue a encuadrar en alguno de los supuestos que se consideran como incorrectos o inadecuados. En ese sentido, debería trabajarse en la construcción de los reglamentos en torno al plagio académico con el objetivo de que se prevenga a los sujetos. Al respecto, considérese la finalidad de dicha acción acorde a una pena:

La función preventiva de la pena puede y debe satisfacerse a través de la intimidación que despliega, a través de la correspondencia entre la concepción de los ciudadanos sobre los valores y principios que deben inspirar el Derecho penal y los que sus normas expresan o afirman efectivamente (función «simbólica» o comunicativa) y, así mismo, a través de la confirmación de las expectativas sobre su vigencia y eficacia general. (Cardenal, 2015, p. 11)

En este sentido, los sujetos que son parte de las comunidades académicas deben tener reglas para conducirse de forma adecuada en ellas y, de ese modo, lograr el desarrollo de investigaciones originales, auténticas y respetuosas de las ideas preexistentes⁵. Para abonar a esta idea en favor de la creación de reglamentos que aborden el tema de plagio académico, tómesese en cuenta que:

El plagio es un tipo de mala conducta científica y una seria preocupación para las universidades y las revistas de ciencias. Aunque en la actualidad los editores de revistas y directores de las facultades han tomado ciertas precauciones, el problema sigue siendo prevalente, lo que hace que profesionales y académicos busquen nuevas formas de combatir este comportamiento no deseado. (Castro, 2021, p. 1)

⁵ Eso sucede en toda comunidad a la que se pertenece; incluso en la sociedad en general, las personas tienen que seguir reglas para no vivir en la anarquía.

Por lo tanto, el tema del plagio académico no se limita al trabajo en aulas o a las investigaciones que se desarrollan con el objetivo de obtener un grado académico; no es exclusivo de los alumnos ni es una actividad que los profesores descubran en las actividades de sus estudiantes, sino que es una actividad que también se presenta entre pares investigadores e, incluso, entre investigadores y sus directivos. De ahí que dicha actividad trascienda hasta las esferas de las publicaciones.

Conclusiones

En cuanto a lo que se refiere a asesorías y direcciones de tesis, la figura del docente es un elemento altamente demandante y con un alto grado de responsabilidad, pues aquéllas no sólo implican un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también procesos de formación para la obtención de un título o grado académico. De modo que el trabajo del docente que asesora y dirige investigaciones es una actividad de buena fe, ya que el profesor no pretende ni persigue formar plagia-dores empedernidos, sino que su labor va encaminada a desarrollar investigaciones en las que su nombre irá involucrado, lo que, en consecuencia, muestra que existe un mínimo de respeto al trabajo de sí mismo.

Derivado de lo anterior, se piensa en un segundo escenario respecto al plagio: la actividad del estudiante debe ser responsable y regulada, de manera que es pertinente que se establezcan reglas para el adecuado funcionamiento y evaluación de su desempeño. Ahora bien, para estar en igualdad de circunstancias entre estudiantes y docentes, la regulación de las conductas frente a la comisión de plagio académico debe ser para ambos, pues si bien es cierto que se ha afirmado que la actividad de los docentes es de buena fe, también es cierto que, si llegan a caer en supuestos de descuido u omisión que derivan en obras plagiadas, deben ser sancionados por haber violentado el derecho de autor.

Con esto, es indispensable que al interior de las comunidades académicas se construyan reglamentos que permitan establecer de forma clara los tipos de plagio académico, así como las sanciones a las que se harán acreedores aquellos sujetos que se vean involucrados en tales supuestos. Asimismo, es importante enfatizar en que la construcción de reglamentos debería ser una figura preventiva y no coercitiva; sin embargo, tal finalidad dependerá de las circunstancias que demande la comisión de plagio académico.

Por último, toda vez que predomina la falta de regulación en torno al plagio académico en las comunidades académicas, cuando al interior de éstas se suscitan actos u omisiones de este tipo, generalmente se establecen sanciones injustificadas, pues al no haber lineamientos no hay manera de apearse a un marco legal. Por ello, todo esto puede derivar en menoscabar o terminar con la reputación y con la trayectoria académica de una persona. De ahí la imperiosa necesidad de regular en torno al tema del plagio académico.



Referencias

- Abad-García, F. (2019). *El plagio y las revistas depredadoras como amenaza a la integridad científica*. España: An Pediatr.
- Aldrete, J. A. (2011). Plagio y otros traspasos literario-científicos en medicina y particularmente en anestesiología. *Revista colombiana de anestesiología*, 39(2), 111-112.
- Arango, K. (s. f.). *Reglamento escolar: Características y ejemplos*. Psicode. <https://psicode.com/estudiante/reglamento-escolar/>
- Arteaga, C. (s. f.). *Marco legal del derecho de autor en México*. <https://bibliotecas.uaslp.mx/NACOMexico/archivos/eventos/10a%20conferenciay8oseminario/Talleres/Taller6%20%20Marco%20Legal%20del%20Derecho%20de%20Autor%20en%20Mexico.pdf>
- Benos, D., Fabres J., Farmer, J. y Gutiérrez, J. (2005). Ethics and Scientific Publication. *Advances in Physiology Education*, 29(2), 60.
- Caldevilla, D. (2010). *Internet como fuente de información para el alumnado universitario. Cuadernos de Documentación Multimedia*. <https://bit.ly/3kwMRLW>
- Cardenal, S. (2015). *Función de la pena y suspensión de su ejecución*. <https://indret.com/wp-content/themes/indret/pdf/1173.pdf>
- Castro, Y. (2021). El plagio académico desde la perspectiva de la ética de la publicación científica. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*. 31(4), La Habana, octubre-diciembre 2020. scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132020000400015

- Cortina, A. (1998). *Hacia un pueblo de demonios*. Madrid: Taurus.
- El editor. (2008). Información tecnológica. *La Serena*, 19(4). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000400001>
- Gutiérrez y González E. (2010). *Derecho de las obligaciones*. México: Porrúa.
- Hernández, M. (2016). *El plagio académico en la investigación científica. Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel*. México: Perfiles Educ.
- Márquez, D. y Melgar, P. (2020). Integridad académica y plagio. *Los Derechos Universitarios en el Siglo XXI*, 10, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morey, M., Sureda, J., Oliver, M. F., y Comas, R. L. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*. <https://bit.ly/32M6727>
- Ochoa, A. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. Scielo. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FC4zLcsk9y6WQL86XQHPqLf/?lang=es>
- Olivia-Dumitrina, N., Casanovas, M. y Capdevila, Y. (2019). Academic writing and the Internet: Ciberplagiarism amongst university students. *Journal of New Approaches in Educational Research*. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.407>
- Ramírez, R. y Jiménez, H. (2016). Plagio y «auto-plagio». Una reflexión. *Revista de Historia Regional y Local*, 8(16), 280.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Real Academia Española*. España: Espasa.

Rojas-Chavarro, M. A. y Olarte Collazos J. M. (2010). Plagio en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 38(4), 295.

Sanz-Encinar, A. (2000). *El concepto jurídico de responsabilidad en la teoría general del Derecho*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://afduam.es/wpcontent/uploads/pdf/4/ElconceptojuridicoderesponsabilidadenlaTeoriaGeneraldelDerecho.pdf>

A person with long hair and glasses is sitting in a chair, reading a book. The room is dimly lit, with a warm yellow glow from a lamp with a pleated shade. In the foreground, a wooden table holds a stack of books, a glass of water, and a water bottle. The background features a window with curtains. The overall atmosphere is cozy and focused on reading.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

GENARO AGUIRRE AGUILAR



Doctor en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales por la Universidad de Granada. Actualmente se desempeña como docente e investigador de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I y es perfil deseable PRO-DEP, así como miembro del cuerpo académico Entornos Innovadores de Aprendizaje (UV-CA- 278). Sus líneas de investigación apuntan hacia temas como LGAC: cultura, TIC y mediación educativa; mientras que sus sublíneas son: multiculturalidad y estudios urbanos contemporáneos y gestión y mediación para la enseñanza de la investigación. Actualmente coordina la Red para la Enseñanza y la Formación en Investigación (RedEFI). Entre sus últimas obras pueden destacarse *Luna de plata y neón. Cultura y modernidad en Veracruz* (CONACULTA/IVEC, 2016) y *Horizontes en la práctica docente. Complejidad, TIC y mediación educativa* (Caligrama, 2020).

Correo electrónico: geaguirre@uv.mx

ADRIANA BOLÍVAR



Profesora titular en Lingüística y Estudios del Discurso en la Universidad Central de Venezuela (jubilada). Es doctora en Lingüística y Análisis del Discurso por la Universidad de Birmingham (R. U.), magister en Educación por la Universidad de Londres y profesora de Inglés por la Universidad de Chile. Ha desarrollado un enfoque interaccional crítico con el que examina el diálogo político, la normalización de la descortesía en la política, el discurso académico, la construcción del conocimiento académico-científico, la (de)colonización epistémica y la lectura crítica. Es fundadora de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Entre sus libros recientes se encuentran *Political Discourse as Dialogue* (Routledge, 2018) y *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar* (compilado con M. C. Martínez y E. Narvaja de Arnoux, 2020). Ha escrito numerosos artículos en revistas y capítulos de libros. Es invitada a dictar conferencias en países de América Latina y Europa.

Correo electrónico: abolivar_2000@yahoo.com

MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA



Doctora en Ciencias del Lenguaje por la BUAP. Tiene estudios de licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica y de maestría en Ciencias del Lenguaje por la misma universidad. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I, y perfil PRODEP. Es líder del cuerpo académico consolidado como Lenguas Modernas. Sus proyectos y publicaciones están relacionadas con el estudio del discurso académico y científico, la alfabetización académica y la formación de investigadores. Desde 1996 es profesora de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, impartiendo asignaturas relacionadas con la lingüística, el análisis del discurso y la escritura académica. Actualmente es profesora-investigadora en la maestría en Estudios del Discurso y Literaturas Académicas de esta misma universidad.

Correo electrónico: mariacristina.castro@uatx.mx

JESÚS CORTÉS-VERA



Doctor en Bibliotecología y Estudios de la Información por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Profesor-investigador de tiempo completo desde 1995 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en donde ha sido subdirector del sistema bibliotecario y director general de Información y Acreditación. Cuenta con perfil PRODEP y es líder del cuerpo académico «Competencias informacionales para la vida académica y la ciudadanía digital». De julio de 2019 a julio de 2021 fue editor de *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, reconocida en el índice de revistas académicas de calidad del CONACYT. Sus áreas de interés académico están relacionadas con la alfabetización informacional, la alfabetización académica, las competencias investigativas, la integridad académica, la ciudadanía digital y, en general, con los factores que inciden en el desarrollo hacia la sociedad del conocimiento. Facilita materias tanto a nivel licenciatura como maestría y doctorado, a través de modelos presenciales y en línea.

Correo electrónico: jcortes@uacj.mx

IVÁN GALICIA ISASMENDI



Doctor en Lingüística por El Colegio de México. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con el estudio de la semántica del tiempo y el aspecto. Su tesis «Análisis semántico de los adverbios de fase *ya* y *todavía*» fue merecedora de una mención honorífica en los premios INAH (Instituto Nacional de Antropología e Historia) 2020, en la categoría de Mejor de Tesis de Doctorado en Lingüística. Parte de su trabajo de investigación ha sido publicado en la revista *Estudios de Lingüística Aplicada* de la UNAM. En 2021, su proyecto «Temporal and aspectual reference of the affix *t-/t* and the particle *la-* in huave from San Mateo del Mar, Oaxaca» obtuvo financiamiento por parte de The Jacobs Research Funds del Departamento de Lingüística de la Universidad de Washington. Ha impartido clases a nivel universitario en el colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP y en la UDLAP.

Correo electrónico: igalicia@colmex.mx

LUCÍA NATALE



Profesora en Letras y doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Se desempeña como docente investigadora regular de las Universidades Nacionales de Luján y de General Sarmiento. En esta última coordina la asignatura Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED), que tiene como objetivo principal el desarrollo de la escritura académica y profesional en las distintas carreras de pregrado. Ha dictado cursos y seminarios de posgrado dirigidos a académicos sobre la inclusión de las prácticas letradas en las materias universitarias en distintas universidades latinoamericanas. Ha coordinado libros y publicado numerosos capítulos y artículos. Actualmente, investiga sobre las prácticas letradas propias de los ámbitos profesionales en los que se insertan los graduados de diferentes carreras.

Correo electrónico: lnatale@campus.ungs.edu.ar

SAKNICTÉ PISTÉ BELTRÁN



Doctora por la Universidad Carlos III de Madrid, donde realizó estudios en el Programa de Documentación. Asimismo, ha obtenido un máster en Documentación Digital en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y un máster en Investigación en Documentación en la Universidad Carlos III de Madrid. Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Licenciatura en Educación, en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Actualmente, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el perfil PRODEP de la Secretaría de Educación Pública en México. Ha desarrollado proyectos de investigación con financiamiento público y es colaboradora en proyectos de investigación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Asimismo, cuenta con diversas publicaciones en revistas académicas especializadas y participa en diferentes congresos en los ámbitos de la documentación, la biblioteconomía y la educación. Sus principales temas de interés son la alfabetización en información y las competencias informativas y digitales en educación superior, así como la alfabetización informática para la cohesión social.

Correo electrónico: saknicte.piste@uacj.mx

LOURDES QUIROA HERRERA



Doctora en Documentación por la Universidad Carlos III de Madrid (España) y licenciada en Bibliotecología por la Universidad Autónoma de Chiapas. Actualmente, es bibliógrafa de El Centro de Estudios Internacionales de El Colegio de México. Ha impartido el Curso de Investigación Documental en Ciencias Sociales y Humanidades en diferentes Centros de Estudio de El Colegio de México. Estuvo en una estancia de investigación en el máster en Investigación en Documentación en la Universidad Carlos III de Madrid, financiado por el Programa de Movilidad del Profesorado, Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Autora y coautora de artículos en revistas académicas del área. Sus áreas de interés son: servicios de referencia, referencia virtual, formación de usuarios, habilidades en el uso de la información, Wikipedia y plagio.

Correo electrónico: mquiroya@colmex.mx

HUGO RODRÍGUEZ PÉREZ



Doctor en Lingüística por El Colegio de México y maestro en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Es profesor en el área de Primera Lengua del Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y de la maestría en Literacidades Académicas y Estudios del Discurso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Se interesa en la investigación de los procesos de argumentación académica, la multiliteracidad y la literacidad digital, así como la lingüística descriptiva, particularmente en el campo de la semántica y la pragmática del español. Ha participado como ponente y tallerista en diversos eventos académicos y de investigación en México y el extranjero. Es miembro de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA), de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES) y de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD).

Correo electrónico: hugo.rodriguez@udlap.mx

MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO



Doctor en Ciencias del Lenguaje por la BUAP. Actualmente es profesor-investigador adscrito al Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte en la UDLAP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I, y lidera el proyecto de investigación «Hacia una universidad libre de plagio». Sus líneas de trabajo están orientadas a la teoría y didáctica de la argumentación en textos científicos y académicos, y la escritura académica y su enseñanza. Es autor de trabajos académicos y de investigación, y de capítulos de libros didácticos; ha colaborado en diversas revistas de divulgación académica nacionales e internacionales abordando temas afines a la literacidad académica y disciplinar y el problema del plagio en el contexto universitario. Es miembro de varias organizaciones académicas.

Correo electrónico: martin.sanchez@udlap.mx

SANDRA TIMAL LÓPEZ



Doctora en Derecho, maestra en Derecho con terminal en Civil y Mercantil y abogada, notaria y actuaria con especialidad en Derecho Penal por la BUAP. Actualmente es subdirectora de Gestión Documental en el Instituto Electoral del Estado de Puebla. Ha participado como ponente en México, Guatemala, Chile, Cuba y España. Entre sus líneas de investigación se encuentran: el plagio académico, el derecho de autor, sistemas de archivos, la transparencia, la rendición de cuentas, el combate a la corrupción y el derecho electoral. Parte de su investigación se ha publicado en artículos de revistas y capítulos de libros. Es coautora del libro *Derecho de autor y plagio. Estudio en tres áreas de investigación*.

Correo electrónico: timalsandy@hotmail.com

IVÁN VÁZQUEZ RODRÍGUEZ



Doctor en Literatura Hispanoamericana por la BUAP. Realizó una estancia doctoral en la Residencia de Estudiantes (Madrid, España) y en la Universitat d'Alacant (Alicante, España). Su trabajo académico se enfoca en atisbar los motores creativos que despiertan la idea de estilo de escritura y en dictar talleres, conferencias y seminarios dirigidos a escritores en formación. Ha sido antologado como parte de los poetas más sobresalientes mexicanos por las editoriales Altazor y Buenos Aires Poetry, en Sudamérica. Asimismo, ha publicado y coordinado libros, a la par que participa en diferentes revistas nacionales e internacionales. Desde 2018 funge como encargado de las acciones operativas del proyecto «Hacia una universidad libre de plagio» (UDLAP). Actualmente, se desempeña como catedrático del departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte de la UDLAP.

Correo electrónico: ivan.vazquez@udlap.mx

Departamento de Publicaciones

Rosa Quintanilla Martínez
Jefa de área

Cinthy Berenice Bustamante Garza
Willy Daniel Sepúlveda Juárez
Coordinadores de diseño

Andrea Garza Carbajal
María Silvana Martínez Couch
Coordinadoras de corrección

José de Jesús López Castillo
María del Rosario Montiel Sánchez
José Enrique Ortega Oliver
Taller de impresión

MIRADAS HACIA LA INTEGRIDAD ACADÉMICA
Reflexiones y propuestas de intervención, más
allá del plagio en la universidad

fue preparado como archivo para impresión bajo demanda
por el Departamento de Publicaciones de la Universidad de
las Américas Puebla el 19 de marzo de 2024.

En la composición tipográfica se emplearon las familias
Cooper Hewitt y Guardian TextEgyp.

Edición para consulta, no comercial.

Para inhibir el fenómeno del plagio, que carcome y debilita la producción intelectual, nos espera un largo camino por recorrer, pues los avances tecnológicos, además de proporcionarnos útiles herramientas, ofrecen a los usuarios cada vez más oportunidades para la comisión de fraudes académicos, a veces difíciles de detectar, y representan obstáculos para avizorar la integridad académica en las instituciones educativas.

Los capítulos que integran este libro se posicionan desde múltiples flancos científicos para proponer rutas de solvencia ante casos de plagio. Desde luego, los autores en esta recopilación no sólo problematizan la materialidad de dicho fenómeno, sino que sus miradas críticas rebasan el análisis, atisbando rutas originales que determinan una urgente transformación del comercio intelectual.

UDLAP®