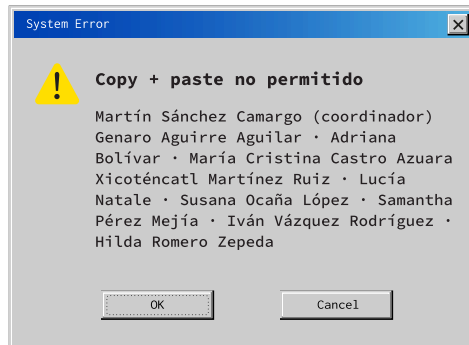


Prevención del

Plagio

en el contexto universitario

🔍 Formar antes de sancionar |



Prevención del

Plagio

en el contexto universitario

🔍 Formar antes de sancionar |



D. R. © 2020 Fundación Universidad de las Américas, Puebla
Ex hacienda Santa Catarina Mártir s/n, San Andrés Cholula,
Puebla, México, 72810
Tel.: +52 222 229 20 00
www.udlap.mx
editorial.udlap@udlap.mx

Primera edición: febrero de 2021

ISBN: 978-607-8674-36-7

Versión en PDF para difusión.

Diseño editorial y portada: Angélica González Flores

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.

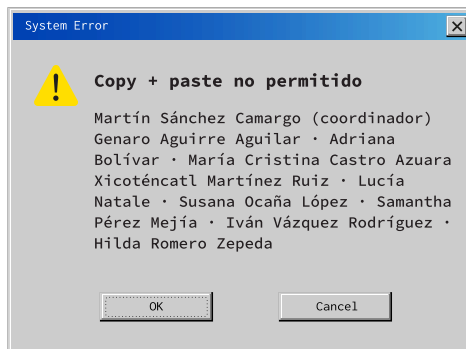
El contenido de este libro, así como su estilo y las opiniones expresadas en él, son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la opinión de la UDLAP.

Prevención del

Plagio

en el contexto universitario

🔍 Formar antes de sancionar |



Directorio UDLAP

Luis Ernesto Derbez Bautista
Rector

Cecilia Anaya Berríos
Vicerrectora académica

Martín Alejandro Serrano Meneses
Decano de Investigación y Posgrado

Luis Ricardo Hernández Molina
Director de Investigación y Posgrado

Martha Laura Ramírez Dorantes
**Decana de la Escuela de Artes y
Humanidades**

Mayra Ortiz Prida
Directora general de la Oficina de Rectoría

Izraim Marrufo Fernández
Director de Comunicación

96 El plagio y la construcción del conocimiento propio y ajeno en textos académicos

—

Adriana Bolívar

126 La escritura académica en sus prácticas: integridad y ética digital

—

Xicoténcatl Martínez Ruiz, Susana Ocaña López y Samantha Pérez Mejía

144 La apropiación indócil o ilícita en México: estrategias de escritura impostada a través de las nuevas tecnologías

—

Iván Vázquez Rodríguez

174 Educación de calidad e integridad académica como estrategias con perspectiva ética para una universidad libre de plagio

—

Hilda Romero Zepeda

200 Hacia una universidad libre de plagio. Un proyecto para alcanzar la integridad

—

Martín Sánchez Camargo





/Presentación_

MARTÍN SÁNCHEZ

CAMARGO E IVÁN

VÁZQUEZ RODRÍGUEZ |

E

En la última década, el problema del plagio es tema recurrente en los foros académicos dedicados a la escritura universitaria y disciplinar. Si bien, no se trata de un fenómeno nuevo, hoy en día se ha reconocido que la incursión de las nuevas tecnologías y el cada vez más fácil acceso a internet para obtener información de toda índole han provocado que tanto profesionales como estudiantes de todos los niveles educativos estén en riesgo de convertirse en plagiarios en algún momento de su formación escolar y profesional. De ahí que la reflexión sobre la naturaleza de las conductas académicas censurables, y, sobre todo, de los mecanismos necesarios para su prevención, ocupe espacios centrales en los debates iniciados al interior de muchas universidades de nuestro país.

En este contexto de discusión es que, desde hace más de dos décadas, la Universidad de las Américas Puebla, a través del área académica de Primera Lengua, ha venido construyendo una política interna que promueva una cultura académica ética para la elaboración de trabajos escritos y presentaciones orales, basada en acciones académicas orientadas a la reflexión y concientización de las implicaciones negativas del plagio y otras prácticas censurables, así como el fortalecimiento de espacios académicos enfocados al desarrollo de habilidades para el manejo de la información de las fuentes y los recursos de atribución del conocimiento en los textos académicos y científicos. En esta línea de trabajo, fundamentada teórica y meto-

dológicamente, es que en 2018 se generó el proyecto específico de la UDLAP: «Hacia una universidad libre de plagio», teniendo como uno de sus objetivos hacer una revisión puntual de las vías para la prevención y la sanción relativa al plagio y otras prácticas académicas censurables, tanto en licenciatura como en posgrado.

La compilación de los estudios integrados en *Prevención del plagio en el contexto universitario: formar antes de sancionar* es, precisamente, resultado de dicho proyecto institucional. El libro está conformado por ocho trabajos que, en su momento, fueron presentados como conferencias magistrales ofrecidas a nuestra comunidad, profesores y alumnos, por igual número de especialistas que se han dado a la tarea de pensar y abordar el fenómeno del plagio desde diversas aristas. Pertenecientes a diferentes instituciones académicas nacionales e internacionales, todos los autores son conscientes de las repercusiones que conlleva la inacción institucional frente a las prácticas académicas deshonestas, y la importancia de proponer planes de intervención para su erradicación. De ahí que, en este trabajo monográfico, se presenten reflexiones y propuestas metodológicas variadas que bien pueden servir de guía a todo aquel interesado en la prevención del plagio y la enseñanza de la escritura académica y científica.

Así, en el capítulo titulado «La retroalimentación para la prevención del plagio. El rol del docente universitario en el proceso de producción escrita», Lucía Natale señala algunas de las principales razones que provocan que los universitarios incurran en plagio, y propone medidas de corrección que los profesores pueden implementar para su prevención. La propuesta de la autora se origina desde la constante observación a programas de enseñanza y experiencias pedagógicas en la Universidad Nacional de General Sarmiento de Argentina, y parte del supuesto de que es desde la formación en el nivel superior, y no desde la educación media, que los procesos de lectura y escritura deben ser abordados e inculcados por docentes hábiles en la enseñanza de valores y saberes de la investigación científica. Entre las principales acciones que deben ser repasadas por estos mismos docentes están: dar a conocer a los estudiantes las características

formales de distintos textos académicos; generar un vasto interés en el alumno para resolver problemas específicos en un determinado campo de estudio y, esencialmente, otorgar retroalimentación o *feedback* de los progresos de escritura e investigación que demuestren un avance en la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte del alumno. Es en esta última tarea donde Natale pone un especial interés, ya que desde diferentes fases de retroalimentación activa pueden irse monitoreando exhaustivamente las partes de la versión definitiva de un texto. Por último, el aporte intelectual de Lucía Natale ofrece dos estrategias para la prevención del plagio: planificación precisa de trabajos de lectoescritura y deconstrucción de ejemplares genéricos de investigación. De la primera estrategia, considera que aporta a la producción de conocimientos originales y elementos técnicos sobresalientes en diferentes disciplinas de estudio; mientras que, de la segunda, advierte que es así como se pueden comprender las habilidades de los especialistas para fundamentar sus ideas y ocupar una forma de lenguaje especializado que instaure una acertada identidad dentro de un texto.

En el capítulo «Hacia una agenda para inhibir el plagio académico», a cargo de Genaro Aguirre Aguilar, docente de la Universidad Veracruzana, se propone la construcción de una agenda de acciones para problematizar, prevenir y erradicar el plagio académico. Sabeedor de la existencia del plagio como una práctica nociva que se ha naturalizado no sólo en el actuar de los alumnos sino también en las investigaciones científicas de académicos, Aguirre Aguilar describe una serie de hábitos que pueden sanar el contexto en el que se encuentran algunas prácticas pedagógicas que han desatendido un correcto actuar en la escritura científica. Para dicho especialista, todo este trabajo debe implementarse de forma colegiada, involucrando a directivos, academias, docentes y estudiantes, pues es desde el concepto de «comunidad» que puede abordarse críticamente esta problemática para su desnaturalización, en vías de una cultura científica y académica honorable y responsable. Entre los lineamientos, acciones y productos de dicha agenda académica resaltan la conformación de una comisión técnica encargada de definir políticas y criterios para erradicar el plagio, así como la generación de comités

de especialistas que establezcan un código de ética y un manual de buenas prácticas educativas que orienten los productos académicos de los estudiantes. Finalmente, Aguirre Aguilar otorga un protagonismo decisivo al aula como un espacio donde todavía es posible atender tareas pendientes para la corrección de prácticas académicas deshonestas, entendiendo que la comunicación constante entre docente y alumno, y el compromiso de ambos por adecuarse a los lineamientos de la agenda de inhibición del plagio pueden construir una cultura de calidad académica altamente positiva.

En el tercer capítulo, «La prevención del plagio en artículos de investigación escritos por profesores universitarios», María Cristina Castro Azuara analiza el camino de los profesores universitarios hacia la autoría científica y el reconocimiento institucional, es decir, la alfabetización científica. Su mirada crítica toma en cuenta que para alcanzar ese objetivo es necesario considerar exigencias profesionales de la comunidad científica que quizá no sean de fácil consecución, sobre todo para los investigadores en formación. Haciendo un énfasis especial en las vicisitudes que implica la producción de artículos de investigación científica, Castro Azuara considera que son dos los conflictos severos a los que se enfrentan los investigadores noveles: desconocimiento del género y complicaciones para construir una identidad propia y profesional dentro del texto. Del primero, revela cuidadosamente los mecanismos de publicación que en muchas ocasiones olvidan los docentes considerar en un primer momento de la escritura científica, dando como resultado la imposibilidad de participar en convocatorias de incorporación a círculos o cuerpos académicos con amplio recorrido profesional. Del segundo conflicto, evidencia los obstáculos que atraviesa el docente para constituirse en un investigador que tome un posicionamiento como autor y persuada a la comunidad científica por medio del peso de sus ideas, la toma de decisiones y aportes significativos de su escritura. Por último, entendiendo que la voz autoral depende en demasía del uso de saberes de otros especialistas, Castro Azuara enfatiza la relevancia de la incorporación de esas ideas por medio de las citas y estilos de referencia que los investigadores deben manejar cabalmente, a fin de no caer en polémicas de propiedad intelectual, incu-

rrencia de plagio y otras conductas académicas censurables. En el entendido de que todas estas estrategias deben ser observadas, promocionadas y acompañadas por las mismas instituciones, entonces se llegaría a cumplir un perfil sólido de los docentes universitarios, inmersos en el devenir de la producción científica.

La participación de Adriana Bolívar, con el capítulo titulado «El plagio y la construcción del conocimiento propio y ajeno en textos académicos», describe los mecanismos que intervienen en una eficiente escritura científica, mismos que son claves para la erradicación del plagio y la deshonestidad académica. Haciendo un exhaustivo repaso por los tipos de roles que puede ejercer un *yo* discursivo, Bolívar identifica y describe prácticas de dialogismo particulares de un autor con su lector, con el objetivo de atribuir información y formar un posicionamiento específico dentro de un texto. Para esto, la autora coloca su mirada en el empleo de los pronombres personales, las frases verbales y la frecuencia de la forma del *se* con diferentes funciones, elementos asociados con las estrategias de comunicación que otorgan fuerza, grado de certeza, modalidad categórica y organización en el campo de la escritura. Recurriendo a un *corpus* de distintos ejemplos de escritura académica y científica, Bolívar demuestra también que, en aquellas marcas o recursos lingüísticos, podemos observar cómo un autor va desplegando una serie de conocimientos propios y ajenos, autodenominándose y fortaleciendo roles de escritor, argumentador e investigador al momento de entablar un diálogo directo con un lector. Para finalizar, el trabajo de Bolívar nos ofrece una distinción categórica de citas que un investigador puede emplear para respetar la voz de otros autores y así evitar el plagio: citas integradas y no integradas. Ambos tipos de citación trabajan en función de la mención u omisión de un autor ajeno al escritor como parte de la semántica y argumentación de las ideas o saberes en el texto.

El quinto capítulo, «La escritura académica en sus prácticas: integridad y ética digital», corre por cuenta de Xicoténcatl Martínez Ruiz, Susana Ocaña López y Samantha Pérez Mejía. Este grupo de investigadores, proveniente del Instituto Politécnico Nacional, realiza un estudio puntual de las causas por las que se presentan difi-

cultades en la escritura de textos académicos. Realizando una investigación cualitativa de programas, concursos, seminarios, talleres y cursos impartidos en el IPN, rastrean y entienden los principales obstáculos del desarrollo óptimo de prácticas de escritura con miras a proyectarse en publicaciones académicas. El método al que se sujetan es práctico. Primero establecen una pauta de estudio por medio de la impartición del taller «Escribir para publicar», pues éste facilita la observación detallada con resultados de las deficiencias y aciertos de una cultura de escritura académica en un grupo de población específico: estudiantes de licenciatura, posgrado y docentes. En un segundo momento, por medio de instrumentos de investigación, hallan deficiencias primordiales en cuanto a recursos técnicos y habilidades para desarrollar escritos académicos, tesis o artículos que pudieran ser aceptados en publicaciones por pares a ciegas. Esto es un punto esencial del estudio. Entendiendo que la exigente carrera por publicar, tanto en alumnos como en docentes, es una clave importante en la evolución profesional, también comprenden que esta presión académica es uno de los protagonistas por los que se recurre a prácticas deshonestas e incorrectas de escritura, principalmente al plagio. De esta forma, sus hallazgos los llevan directamente a preguntarse por la eficacia de los planes de estudios vigentes, enfocados a nulificar las carencias visualizadas y fomentar e impulsar el pensamiento crítico en la academia. Por último, este capítulo nos ofrece una serie de recomendaciones para fomentar la escritura académica, teniendo en cuenta que dos de las estrategias transversales para llevar a cabo esta tarea son recurrir a la integridad académica y a una ética digital, tanto en estudiantes como en docentes.

Tomando como contrapunto las ideas que participan con fuerza en el campo artístico, el capítulo «La apropiación indócil o ilícita en México: estrategias de escritura impostada a través de las nuevas tecnologías», de Iván Vázquez Rodríguez, llega a imbricar el quehacer del discurso literario con la escritura científica en su lucha contra el plagio. Adueniéndose del término «apropiación», este análisis considera que debe ejecutarse una revisión exhaustiva a la tipología del plagio, puesto que en las formas más trasgresoras de copia ilícita es que se ha internado cada vez más la validez de una apropiación indó-

cil que corrompe considerablemente la propiedad intelectual de un autor. Para erradicar esta técnica proveniente de los discursos experimentales de escritura creativa, Vázquez Rodríguez recomienda ejecutar el paso de una apropiación indócil a una apropiación crítica en el desarrollo de la escritura, retomando elementos propios del pensamiento crítico, como explorar, debatir, variar, transformar y proyectar ideas con un considerable sello o rasgo de originalidad. Finalmente, recurriendo a la teoría de la ejemplaridad de Javier Gomá, se indica que, ofreciendo programas, seminarios u otros productos académicos para erradicar el plagio, podemos comenzar a considerar un cambio importante en las medidas de corrección de prácticas académicas censurables y deshonestas en las comunidades científicas y artísticas.

En «Educación de calidad e integridad como estrategias con perspectiva ética hacia una universidad libre de plagio», Hilda Romero Zepeda reflexiona sobre el papel preponderante de una comunidad académica moral, en constante construcción de un *ethos* que representa el cuidado de esa misma comunidad por medio de ciertos valores humanos. Ante un panorama desalentador en el cuidado de la integridad profesional y humana en todo ámbito, Romero Zepeda hace una revisión a los principales retos que afronta el ciudadano del siglo XXI con tal de reivindicar su situación en el ejercicio profesional cotidiano desprovisto de igualdad en diferentes estratos sociales, justicia en cuanto a derechos y obligaciones, educación de calidad y consciencia de una diversidad de género, religiosa e ideológica. Ante ello, considera necesario repasar los conceptos de una educación óptima que se encamine a una formación profesional con perspectiva ética y, a su vez, genere una serie de hábitos correctos en la comunidad académica moral: los cuatro pilares de la educación (aprender, convivir, hacer, ser). Esta constante revisión e implementación didáctica mejoraría la integridad profesional en los países latinoamericanos, asolados por fracturas sociales, crisis económicas, rezagos sanitarios y tecnológicos, entre otros conflictos. Por último, este capítulo conduce su disertación al mejoramiento del carácter crítico y reflexivo en las instituciones de educación superior, haciendo énfasis en la responsabilidad social que debe ser ejercida por los

actantes de éstas (profesores, investigadores, alumnos y funcionarios). Para Romero Zepeda elementos como honestidad, objetividad, justicia y transparencia en la rendición de cuentas son claves para la erradicación del plagio y fraude científico, puesto que son principios irreductibles para construir una comunidad con credibilidad, imparcialidad, originalidad y fiabilidad en la ciencia.

Finalmente, el capítulo «Hacia una universidad libre de plagio. Un proyecto para alcanzar la integridad académica», de Martín Sánchez Camargo, resume el trabajo institucional que ha dado como resultado un proyecto integral de prevención del plagio y otras prácticas académicas censurables. El autor establece como propósito mostrar que, a falta de una política de prevención del plagio en el medio universitario nacional, las instituciones de educación superior deben abocarse a proponer políticas propias que guíen las prácticas académicas de sus estudiantes y profesores. Para este fin, Sánchez Camargo sugiere considerar el abordaje que se hace sobre el tema en el sistema legal dentro de nuestro país, y reenfocar la mirada pedagógica para incluirlo en cursos de escritura académica tanto en licenciatura como en posgrado. Como ejemplo de este plan de intervención, el autor esboza el proyecto «Hacia una universidad libre de plagio» de la Universidad de las Américas. De una manera clara, el autor nos propone algunos de los mecanismos que pueden tomarse en cuenta para la generación de un plan de acción contra el plagio que, aunado a un plan de intervención pedagógica de la enseñanza de la escritura académica y científica, ayude a la comunidad universitaria a identificar y respetar las convenciones y procedimientos para la difusión y comunicación de saberes y la protección de los derechos de terceros sobre sus obras.

El libro *Prevención del plagio en el contexto universitario: formar antes de sancionar* pretende ser una contribución al estudio del plagio académico, como el núcleo de las prácticas académicas reprobables en el medio académico y científico. La sistematización de las propuestas didácticas y las reflexiones que en el libro se presentan dan como resultado orientaciones confiables que pueden servir de referencia para aquellos interesados en generar planes de intervención o proyectos orientados a la prevención del plagio y otras prácticas aca-

démicas deshonestas. Esperamos que el libro estimule la investigación y el trabajo en el aula en este campo emergente, a fin de buscar más y mejores mecanismos para elevar la calidad de la formación de los estudiantes universitarios y garantizar con ello su inclusión en los procesos propios de la formación académica y profesional.





/La retroalimentación para la prevención del plagio. El rol del docente universitario en el proceso de producción escrita_

POR LUCÍA NATALE |

E

El plagio constituye hoy una verdadera preocupación en las instituciones académicas. Si bien no es una práctica reciente, el acceso a distinto tipo de publicaciones a través de medios digitales ha multiplicado las posibilidades de que la copia total o parcial de una producción escrita tenga lugar. Por ello, muchas universidades han puesto a disposición del cuerpo docente programas de *software* que detectan si un texto contiene fragmentos transcritos y en qué porcentaje. En estos casos, el plagio se pone al descubierto en momentos en que un estudiante universitario realiza la entrega final de la producción requerida para acreditar una asignatura o incluso un grado académico. En ese contexto, tal hallazgo genera situaciones incómodas tanto para los docentes que deben (des)calificar al estudiante como para la institución misma, que se encuentra en la situación de tomar medidas, con consecuencias administrativas y legales, según las normas institucionales y las leyes de cada país.

En este punto, cabe la pregunta sobre las razones que impulsan a los alumnos a copiar escritos o partes de él. Para los profesores, además de la comodidad que ofrece internet, el plagio se debe a que los estudiantes tienen dificultades para comprender y producir textos académicos y desconocen las normas de citación (Cueva Lobelle y Ochoa Sierra, 2015). Sin embargo, 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. De acuerdo con los resultados obtenidos en distintos estudios (Cueva Lobelle y Ochoa Sierra, 2015; Sureda, Comas y Murey, 2009), para los profesores las consignas que entregan a los estudiantes no sólo no especifican el sentido de la tarea, sino que no resultan claras. Además, los docentes admiten que son escasas las orientaciones que ofrecen para su elaboración. Por ello, evalúan como insuficiente su desempeño en la supervisión de los trabajos que requieren para la aprobación de los cursos.

Estos resultados se condicen con lo que los estudiantes manifiestan en torno de la relación entre el desempeño docente y el plagio. En efecto, 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. Asimismo, las propuestas de los profesores no les resultan estimulantes, especialmente cuando requieren que den cuenta de que se han apropiado de los marcos teóricos de la disciplina. En cambio, los trabajos de investigación propia, que demandan de la puesta en juego de los conocimientos adquiridos, aparecen como desafiantes (Cueva Lobelle y Ochoa Sierra, 2015) y, en tanto se busca la originalidad de las propuestas, existen menos posibilidades de que se incurra en el plagio.

Las evidencias recogidas en los estudios sobre el plagio en la universidad muestran algunas correlaciones con otros desarrollados en el campo de las alfabetizaciones académicas (Carlino, 2013; Lillis, 1997; Wingate, 2018). En éstos se ha puesto en evidencia que los docentes universitarios no suelen destinar el suficiente tiempo de sus clases a enseñar de manera explícita las características de los textos solicitados a los estudiantes ni a exponer los criterios con los que los evaluarán. La omisión de estas aclaraciones puede ser atribuida, por un lado, al hecho de que los profesores disciplinares no suelen tener formación docente. Por el otro, puede deberse a que no consideran que sean ellos quienes tengan que ocuparse de enseñar a producir textos porque suponen que los estudiantes han aprendido a escribir en los niveles escolares previos o en los talleres de lectura y escritura iniciales que suelen impartirse en las universidades (Wingate, 2018).

En este punto, el capítulo se propone ofrecer algunos lineamientos generales sobre las maneras en que los profesores universitarios podemos colaborar en la prevención del plagio, tomando como punto de partida algunas decisiones sobre el tipo de escritos que se requerirá en una asignatura. En una segunda instancia, se hará hincapié en la retroalimentación que podemos ofrecer en los distintos momentos en que se desarrolla una producción escrita académica. Esto es, desde la lectura de la bibliografía y la comunicación de la consigna hasta la edición final de un texto.

Las sugerencias que se brindan parten de las investigaciones y las experiencias pedagógicas desarrolladas en el marco del PRODEAC, un programa de enseñanza de la escritura en las disciplinas que comenzó a implementarse en el año 2006 en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Actualmente el programa se ha institucionalizado como un espacio pedagógico denominado ALED (Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas) que se inserta en materias intermedias y avanzadas de todas las carreras que se dictan en la institución. Como rasgo distintivo puede señalarse que tanto en PRODEAC como en ALED las clases destinadas a la lectura y la escritura de textos disciplinares se dictan de manera colaborativa, en parejas pedagógicas conformadas por el docente disciplinar a cargo del curso y un profesor especializado en comprensión y producción de textos (Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013; Natale, Stagnaro, Pérez y Ríos, 2016).

Antes de desarrollar estas recomendaciones pedagógicas, nos detendremos en la caracterización de lo que se entiende por plagio en la literatura actual y cuáles son las estrategias que los estudiantes necesitan haber construido para poder llevar adelante una producción propia. También señalaremos cuál es el rol que los docentes disciplinares juegan en la formación de los estudiantes y algunas de las características de las producciones que se esperan en el nivel universitario. Como veremos, por su posición en las culturas disciplinares, su responsabilidad va más allá de la impartición de contenidos temáticos y la formulación de consignas de evaluación.

El plagio académico |

Distintos autores se han ocupado de caracterizar la práctica del plagio, consignando las distintas prácticas que se encuadran en esa figura. Alfaro-Torres y De Juan-Juárez (2014) lo definen como:

Copiar una obra, o una parte de ella y presentarla como propia; utilizar en los trabajos académicos y científicos frases, párrafos, gráficos, datos, fotografías, material multimedia de obras de otros autores, sin citar la procedencia; comprar trabajos en internet para atribuirte la autoría; poner el nombre de compañeros como coautores sin que hayan participado en la elaboración del mismo; copiar cualquier tipo de documento en soporte tradicional, analógico o digital, audio, vídeo, obras multimedia, páginas web, música, etc., sin citar la fuente y el autor, es plagiar; incluso, copiar nuestros propios trabajos y presentarlos como novedosos también es plagiar aunque en este caso sea un autoplagio, es un engaño, un fraude, ya que presentamos una investigación o trabajo académico como novedoso cuando en realidad no lo es. (p. 4)

Como se nota en la cita anterior, el plagio va mucho más allá de la mera copia de una obra completa. También se incluyen en esa categoría segmentos más acotados, estén estos expresados en un lenguaje verbal (párrafos, frases, datos) o en otros sistemas semióticos visuales (gráficos, fotografías, por ejemplo) o multimediales (videos, por ejemplo) sin que se indique la procedencia de la fuente consultada y el nombre del o los autores. Por otro lado, en la actualidad, a partir de la extensión del uso de internet, se incluyen materiales tomados de distintos tipos de soportes, sean estos impresos o de publicaciones digitales, fenómeno conocido como «ciberplagio» (Domínguez Aroca, 2012). En la definición del plagio, además, se llama la atención sobre una posibilidad que tradicionalmente no era incluida en la misma categoría, el «autoplagio». Esto es, la transcripción de trabajos previos del propio autor, sin que se mencione su origen, lo que termina transformándose en una operación de «corte y pegue».

En relación con el plagio, distintas organizaciones dedicadas a promover la alfabetización informacional¹ han establecido normas y reglamentaciones. También han contribuido a establecer las competencias y saberes que los estudiantes de la educación superior deben poder manejar para no caer en dicha práctica. La Academic Research Library y la American Library Association (ACRL/ALA, 2000) han señalado que los estudiantes no sólo deben poder reconocer qué situaciones constituyen un plagio o saber citar las fuentes de acuerdo con las normas estandarizadas, sino que deben contar con determinadas competencias de mayor complejidad, que involucran un trabajo intelectual ligado a los saberes de su campo. En principio, deben poder determinar qué tipo de información necesitan y el nivel de profundidad para abordarla, según el caso. En segundo lugar, deben poder emplear distintas estrategias de búsqueda de esa información tanto en bibliotecas como en sitios electrónicos, bibliotecas especializadas y repositorios digitales. En tercer lugar, deben poder evaluar de manera crítica las fuentes e incorporar la información más relevante según el tema a tratar y de acuerdo con sus puntos de vista. Una vez recolectada la bibliografía, deben poder aplicar procedimientos para el trabajo con distintas fuentes y posicionarse frente a ellas de manera crítica. Por último, deben saber planificar las distintas etapas para la elaboración del trabajo que se les ha solicitado (ACRL/ALA, 2000).

Como podemos observar, para evitar incurrir en un plagio, los estudiantes deben haber desarrollado saberes que ligan la alfabetización informacional a las alfabetizaciones académicas (Carlino, 2003a, 2013; Lea y Street, 1998). En otros términos, deben estar al tanto de las prácticas letradas académicas en general y, en particular, de las específicas de su campo disciplinar. Este proceso requiere

¹ La alfabetización informacional se define como el conjunto de habilidades requeridas para que los individuos reconozcan las situaciones en que necesitan información y sean capaces de ubicarla, evaluarla y usarla de manera efectiva. Esta habilidad adquiere especial importancia en el contexto actual, caracterizado por un vertiginoso cambio en las tecnologías y por la proliferación de fuentes de información. Aparece como necesaria tanto en los ámbitos académicos y profesionales como en los relativos a la vida personal, en tanto la información llega a los individuos sin que existan filtros que garanticen su autenticidad y su validez (ACRL/ALA, 2000).

que sean iniciados en las problemáticas relevantes de su campo y las distintas perspectivas y líneas teóricas, además de las discusiones que lo atraviesan. Asimismo, es preciso que se les instruya acerca de las metodologías de recolección de la bibliografía y los sitios en los que pueden recolectarla. Como parte de su formación, para adentrarse en ese campo y pasar a formar parte de las comunidades disciplinares (Becher, 2001), los estudiantes de grado toman contacto con esas discusiones a través de las prácticas de lectura y escritura que se les asignan como parte de su formación. En este proceso, comienzan a participar de las conversaciones propias de la comunidad en los intercambios con sus pares y, sobre todo, con los docentes universitarios.

Como se aprecia fácilmente, estos saberes no pueden haber sido desarrollados en la educación media, sino que son propios de la formación en el nivel superior. Además, no pueden construirse sin el apoyo de miembros expertos de una disciplina, es decir, los docentes universitarios. A continuación, caracterizamos el rol que éstos juegan en las distintas culturas y en la formación de los futuros miembros, los estudiantes.

El profesor universitario como mediador en el ingreso a la comunidad disciplinar |

Los profesores universitarios constituyen el sector académico de las comunidades disciplinares, es decir, son los encargados de formar a las futuras generaciones de expertos. Esto implica que, en sus interacciones con los estudiantes, los docentes dan muestras de cuáles son los valores, las creencias, las tradiciones y los estilos propios de su comunidad que, a su vez, están atravesados por dimensiones sociales e institucionales en los que las relaciones de poder no están ausentes (Becher, 2001; Berkenkotter y Huckin, 1995; Demuth, 2015).

Las comunidades disciplinares constituyen grupos sociales (Becher, 2001) que no sólo comparten conocimientos conceptuales, sino también redes de comunicación y una modalidad de investigación,

además de un conjunto de prácticas específicas. La comunicación entre los especialistas tiene lugar a través de las publicaciones en revistas especializadas y las presentaciones en eventos académicos (Berkenkotter y Huckin, 1995). En estos medios pueden rastrearse las problemáticas que, en un momento dado, resultan centrales para una comunidad, por lo que son sometidas a debate. Por otro lado, en las comunicaciones disciplinares pueden reconocerse cuáles son las metodologías de investigación usualmente empleadas en un campo. Estas metodologías constituyen una vía para la construcción de los saberes disciplinares y, a la vez, dan cuenta de los modos de pensar y de conocer de una determinada comunidad. Esto es, cuáles son los pasos que se siguen y qué tipo de evidencias se consideran válidas. Todos estos elementos contribuyen a la creación de una identidad que los miembros de la comunidad comparten y socializan. La labor de socialización, en el ámbito académico, se encuentra a cargo de los docentes universitarios, quienes ponen en juego la dimensión pedagógica de las comunidades disciplinares (Becher, 2001; Francis y Cascante, 2010). En efecto, el análisis del currículum, las actividades de enseñanza y las formas de evaluación que tienen lugar en las asignaturas universitarias se vinculan con los patrones de producción del conocimiento de las distintas comunidades disciplinares (Neumann, Parry y Becher, 2002).

Desde el lugar que ocupan en la institución universitaria, los docentes tienen el poder de definir los conocimientos necesarios y las actividades que forman parte de un proceso de enculturación que los estudiantes deben transitar para poder ser incorporados a las comunidades. En este pasaje se requiere que los estudiantes den cuenta del manejo de herramientas epistémicas complejas, como son los géneros disciplinares, cuya apropiación no puede darse sino de manera sistemática, por participación en un contexto educativo y con la supervisión de un experto. En este proceso, los docentes pueden officiar como guías o como guardianes, es decir asumir, el papel de quien coopera u obstaculiza el ingreso del novato a la comunidad (Berkenkotter y Huckin, 1995).

Carlino (2003b) caracteriza a los docentes que cooperan con el ingreso a la comunidad facilitando la comprensión de los textos

académicos, en los que se encriptan los modos de construir el conocimiento en cada disciplina. Estos profesores, en primer lugar, no parten de la idea de que los estudiantes ya saben leer las producciones de un campo. Por ello, explicitan las dimensiones a las que un lector experto atiende y los conocimientos previos que pone en relación con el contenido del texto. Además, desarrollan las ideas que aparecen condensadas y reponen las discusiones a las que táctica o explícitamente se hace referencia en un escrito. En síntesis, señala Carlino (2003b):

estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. (p. 5)

Por otro lado, la investigación de Bain (2007) permite conocer las acciones que implementan los profesores más reconocidos por los estudiantes. En primer lugar, enfrentan a sus estudiantes a las formas de razonar propias de sus campos disciplinares. A diferencia de los docentes que consideran que su tarea consiste en enseñar hechos y conceptos, los profesores más efectivos «no piensan solo en términos de enseñar su disciplina; piensan en enseñar a los estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones» (Bain, 2007, p. 130). Buscan desarrollar que los estudiantes formulen preguntas adecuadas y que puedan entender de qué manera se llega a las conclusiones en un campo dado. También pretenden que se pregunten por qué han elegido un determinado caso de estudio, de modo de que examinen de manera crítica sus propios razonamientos (Bain, 2007, p. 58). Con esas actividades, los mejores profesores universitarios generan interés en la resolución de problemas auténticos de la disciplina y ofrecen retroalimentación constan-

te sobre el trabajo de sus estudiantes, con el objetivo de cooperar con los procesos de construcción del conocimiento y de las formas de razonar de la disciplina. A través de esta supervisión, ayudan a los estudiantes a mantener presentes las preguntas sobre las que buscan indagar o los problemas que pretenden solucionar.

En estudios sobre las razones que conducen al plagio (Cueva-Lo-belle y Ochoa-Sierra, 2015), los estudiantes consignan que, precisamente, les resultan más motivantes aquellos trabajos que requieren la construcción de un conocimiento nuevo. En estos casos, señalan, no sólo se ven más incentivados, sino que existen menores posibilidades de incurrir en el plagio. En cambio, cuando se les pide que se limiten a la exposición de saberes teóricos, se incrementa la posibilidad de caer en la copia, sea por desinterés en la tarea o porque resulta más sencillo encontrar en otros textos la misma información.

La retroalimentación |

En el ámbito educativo, la retroalimentación o *feedback* ha sido definida como cualquier comunicación o procedimiento facilitado a un estudiante acerca de una tarea que se le ha asignado (Mory, 2004). Constituye, en este sentido, uno de los eventos que componen la enseñanza, y aparece ligado a las instancias de evaluación de tipo formativo. A diferencia de la evaluación sumativa, que suele expresar una calificación, la evaluación formativa tiene como finalidad ofrecer distintas herramientas para mejorar un proceso de aprendizaje y la resolución de una tarea. Implica diagnosticar las dificultades de los estudiantes, proveer de información para el mejoramiento y monitorear sus progresos para alcanzar los objetivos del aprendizaje (Kumar y Strake, 2011).

Cuando dicha comunicación recae sobre las producciones escritas de los estudiantes, la retroalimentación puede ser entendida como un tipo de asistencia personalizada a un aprendiz con el objeto de que éste logre una producción acorde a los requerimientos disciplinares. La retroalimentación del docente, sea escrita u oral, hace

que el estudiante desarrolle nuevos aprendizajes sobre el escrito que se le ha solicitado. Le permite reconocer cuáles han sido sus aciertos y también sus errores, en tanto los comentarios de los docentes plantean en muchos casos evaluaciones, tanto positivas como negativas. En las mejores situaciones, los profesores ofrecen instrucciones y recomendaciones para que los estudiantes puedan hacer que sus escritos se acerquen al tipo de producción esperada.

Por otro lado, la retroalimentación constituye un tipo de interacción entre el docente y el estudiante, por lo que es una oportunidad para que los alumnos y el docente se involucren conjuntamente en la resolución de una tarea. Considerando el contexto disciplinar, este intercambio entre un experto (el profesor) y un novato (el estudiante) le da a este último la oportunidad de observar de qué manera responderían otros miembros de la comunidad disciplinar a su texto (Hyland y Hyland, 2001). En este sentido, teniendo en cuenta los propósitos que se persiguen, el ámbito en que se producen y los participantes del intercambio, las devoluciones del docente conforman un tipo de interacción académica específica, de carácter intergeneracional, es decir, que circula entre miembros de distintas generaciones de la misma comunidad disciplinar.

La retroalimentación en distintas fases de la construcción del conocimiento |

Habitualmente, se entiende que la retroalimentación tiene lugar durante el proceso de producción de un escrito, una vez obtenidas las primeras versiones. Sin embargo, la retroalimentación puede desarrollarse en distintas etapas y estar referida a diversas actividades de la enseñanza, como la lectura de las fuentes (Carlino, 2003b). Una propuesta de implementación de la retroalimentación en varias fases puede encontrarse en el modelo pedagógico propuesto por la Escuela de Sídney de la Lingüística Sistémico Funcional (Martin, 1999). Este modelo tiene como objetivo generar una pedagogía de la lectura y la escritura basada en los géneros. En líneas generales, se funda

en la necesidad de explicitar ante los estudiantes de qué manera se emplea el lenguaje para el logro de determinadas metas sociales. En principio, se trata de interactuar con los estudiantes para analizar cuáles son los propósitos que se persiguen en un género, de qué manera se estructuran los textos que se corresponden con ese género y qué formas asume el lenguaje.

Este modelo pedagógico propone distintos momentos de trabajo con los textos: la deconstrucción del género, construcción de ejemplares genéricos y la revisión de los propios escritos. A su vez, cada una de estas fases prevé dos instancias, una de trabajo conjunto (entre todos los estudiantes y el profesor) y otra de ejecución individual o en pequeños grupos.

En la deconstrucción, tal como lo propone el modelo original, se trabaja con la lectura de textos que efectivamente circulan en las comunidades disciplinares y se reflexiona sobre el ámbito social en que son empleados. También se hace foco en los significados que se abordan en el género. Asimismo, se analiza, por un lado, de qué manera se organizan los textos y qué tipo de lenguaje es el que típicamente se emplea. Para guiar este análisis, algunas de las preguntas que el docente puede formular para dar lugar a una interacción grupal son las siguientes:

- /// ¿Cuál es el propósito de este texto? ¿Se explicita? ¿Cómo puede reconocerse?
- /// ¿Qué partes o secciones lo componen? ¿Qué función cumple cada una?
- /// ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza? ¿Es formal o informal? ¿Tiende a la objetividad o presenta marcas de subjetividad?, entre otras.

La segunda fase, la construcción de un ejemplar genérico, implica, inicialmente, atender a la consigna o la necesidad puntual a la que responde. Una vez analizada esa cuestión, el profesor puede conversar con todo el grupo para pensar, en primer lugar, de qué manera puede resolverse y cuál es el género más adecuado. En función de eso, se debate y se planifican:

- /// las distintas secciones que tendrá el texto,
- /// el tipo de información que se incluirá en cada parte,
- /// el lenguaje que se empleará, en función de la situación y del destinatario.

Esta planificación, que se lleva a cabo de manera conjunta, oficia luego como un insumo para que los estudiantes, de manera individual o en pequeños grupos, preparen las primeras versiones del texto.

La tercera fase, la revisión de los escritos (que se correspondería con la acepción más canónica de la retroalimentación) puede realizarse también en dos instancias: una primera de carácter grupal (en la que todos los alumnos realizan aportes al trabajo realizado por un estudiante) y otra individual (ofrecida por el profesor al autor del texto). Para la revisión grupal la discusión parte de determinados ejes de evaluación, de modo de guiar el intercambio. Algunos de estos ejes pueden ser:

- /// la pertinencia del contenido,
- /// la organización del escrito según los rasgos del género,
- /// la claridad de las ideas expresadas,
- /// la validez de las fuentes consultadas,
- /// el respeto por las normas de citación, entre otros.

Los integrantes del curso colaboran con el o los autores del texto señalando los aspectos logrados y aquellos que se pueden mejorar. Hacen también sugerencias.

En este intercambio, el docente no sólo monitorea los aportes del grupo, sino que también ofrece lineamientos para obtener una versión más acabada del texto. Una vez realizada la revisión de uno o dos textos, cada estudiante revisa su propio escrito a fin de observar si amerita una nueva versión, sea total o parcial.

Si bien la revisión grupal de un trabajo puede insumir un tiempo de la clase, resulta finalmente en una opción que reduce la cantidad de tiempo que el propio docente deberá destinar a la retroalimentación de un escrito en particular, en tanto ya ha sido examinada por todo el grupo (Natale, 2018). Por otro lado, la revisión grupal aparece como

una instancia de monitoreo del trabajo que también sirve a los propósitos de prevención del plagio.

Finalmente, los docentes realizan una devolución individual, oral o escrita de las producciones individuales. En esta fase, independientemente de evaluaciones globales o locales, son de gran ayuda los comentarios que sugieren cursos de acción para mejorar el texto. Estos comentarios pueden estar dirigidos a sugerir la incorporación de lecturas, ajustar la estructura del escrito, organizar mejor la información que se provee, fortalecer la argumentación, controlar la gramática y la ortografía o atender a las normas de citación, entre otras cuestiones.

Incentivar el interés, prevenir el plagio |

Ya tratadas algunas cuestiones de base, cabe preguntarse por el tipo de acciones que los docentes universitarios podemos poner en marcha para incentivar a los estudiantes. Como se ha visto, el tipo de tareas que se les solicita y el acompañamiento que les podemos brindar aparecen como factores fundamentales para la prevención del plagio, como señalan algunos estudios.

La planificación y la ejecución de las actividades de enseñanza y aprendizaje |

Un primer paso para la prevención del plagio aparece en la etapa de la planificación de los trabajos de lectura y escritura que se les solicitarán a los estudiantes (Stagnaro, 2018). Para ello, conviene considerar dos cuestiones. En primer lugar, en relación con la disciplina,

resulta pertinente pensar en el tipo de actividades que desarrollan los expertos del campo. De acuerdo con Bain, los mejores profesores universitarios se hacen preguntas como «¿Qué significa pensar como un historiador, un físico, un químico o un estudioso de la política?» (2007, p. 64) y, en función de sus respuestas, toman decisiones a la hora de preparar sus clases, elegir los textos que oficiarán como bibliografía y también aquellos que servirán como ejemplos de los géneros que los estudiantes deberán producir.

Otro insumo que puede ser útil para pensar la planificación es el perfil de graduado de la carrera (Stagnaro, 2018). Por ejemplo, en la Universidad de General Sarmiento, se señala que al finalizar la licenciatura en Política Social (www.ungs.edu.ar/carrera/licenciatura-en-politica-social), entre otras actividades, los graduados serán capaces de: «Formular, implementar y evaluar políticas, programas y proyectos sociales en contextos organizacionales complejos. Podrá analizar la problemática social y producir conocimiento científico sobre la misma tanto en contextos académicos como institucionales» (Universidad Nacional de General Sarmiento, s. f., párr. 1).

De este fragmento del perfil del graduado surge que, a lo largo de su carrera, los estudiantes deben desarrollar actividades de lectura crítica y la producción de distintos géneros profesionales y científicos. Encontramos así un primer eje para planificar las actividades áulicas: la lectura de textos disciplinares.

Dado que los estudiantes no son expertos en el campo, necesitarán que los docentes cooperen con el análisis de las políticas, programas y proyectos modelando ante los estudiantes el tipo de lectura que ellos llevan adelante cuando, en su rol profesional, se debe realizar una evaluación crítica.

En la clase dedicada al modelado del análisis crítico es conveniente que instale una interacción grupal entre todos los participantes. Estos intercambios sirven para que los estudiantes contrasten sus puntos de vista y consideren distintas visiones sobre un asunto. Además, son útiles para la prevención del plagio en dos sentidos. Por un lado, permiten que el docente pueda supervisar los aprendizajes que los estudiantes han construido sin que esto insuma un tiempo adicional de corrección de trabajos escritos. Por el otro, el intercam-

bio grupal es una herramienta para que construyan sus propias observaciones sobre el programa que se está analizando. En este sentido, la posibilidad de que el plagio tenga lugar es menor.

Además de los ejes que se consideren en la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales, la lectura crítica puede detenerse en la organización interna de los textos que responden a esos géneros. Se puede examinar de qué manera se estructuran en general, cómo se construye la fundamentación, cuáles son los argumentos que se esgrimen para proponerlos, entre otros aspectos. En esta actividad áulica, el docente estará explicitando rasgos propios de géneros profesionales que los graduados deberán poder manejar y que, por lo tanto, tienen que ser enseñados de manera explícita a los estudiantes. Las dos actividades de lectura aquí propuestas para el análisis de políticas, programas y proyectos sociales se encuadran en la fase de la deconstrucción conjunta propuesta por la Escuela de Sídney (Martin, 1999).

La selección de los escritos que se solicitarán en la asignatura |

Como ya se señaló, los estudiantes encuentran que la elaboración de trabajos que implica el desarrollo de nuevos conocimientos hace que se vean menos expuestos a incurrir en el plagio (Cueva y Ochoa, 2015). Por ello, a la hora de planificar qué tipo de géneros se demandarán conviene tener en cuenta que los exámenes tradicionales que requieren de la reproducción de los conocimientos teóricos son los menos valorados y los que impulsan a la copia, aunque la evaluación se realice de manera presencial.

Ahora bien, en primer lugar, cabe preguntar, ¿cuáles son los géneros que implican la elaboración de conocimiento nuevo? La investigación de Nesi y Gardner (2012) sobre las familias de géneros solicita-

dos en la educación superior muestra que son varias²: los estudios de caso, las reseñas críticas, los diseños, los ensayos, los proyectos y las propuestas de solución a un problema aplicado, para empezar. Además, las autoras observan que estas familias de géneros, con algunas variaciones, se utilizan en la formación de distintas carreras.

Llevar adelante un estudio de caso, un género típicamente profesional de carreras vinculadas con negocios, ingeniería y medicina, implica utilizar los conocimientos adquiridos para examinar un caso que genera algún tipo de interrogante. Si un docente decide incluirlo en su programa deberá seleccionar un caso problemático, real o ficticio, para cuyo análisis y resolución se requiera de la aplicación de los contenidos conceptuales que abarca su materia.

Las reseñas críticas incluyen la evaluación de distintos tipos de obras artísticas (un libro de ficción, una pintura o edificio) u otras entidades, como un proyecto, una organización, un sector de la economía o un producto industrial. Implican la puesta en juego de distintos criterios de evaluación fundados en una perspectiva teórica o en criterios determinados. Por esto, si un docente requiere la elaboración de una reseña deberá indicar los parámetros a contemplar si sus estudiantes están en los momentos iniciales de sus carreras o dejar librada su determinación si desea favorecer la autonomía.

Los diseños se refieren tanto a la generación de nuevos productos técnicos o comerciales como a la elaboración de procedimientos científicos o mecánicos. Su desarrollo no se limita al diseño, sino que también abarca su puesta en práctica y la evaluación. Esta familia de géneros es habitualmente requerida en carreras vinculadas con la ingeniería, física y sistemas informáticos. Para la inclusión de un diseño en una consigna, el docente debe presentar al grupo un usuario real o hipotético que plantea una necesidad que debe ser cubierta o

² Cabe consignar que las autoras encuentran otras familias de géneros que no se detallan en este listado, porque tienen como propósito central comprobar que los alumnos conocen aspectos teóricos (como las explicaciones, los ejercicios). Otras familias, como las narrativas y la escritura empática, no plantean la puesta en juego de conocimiento nuevo, por lo que tampoco se las describe aquí. Por último, están los informes de investigación; dado que éstos están directamente asociados a los proyectos, no se los ha caracterizado. Para una caracterización completa de los géneros, puede consultarse Nesi y Gardner (2012).

bien puede pedir a los estudiantes que la detecten en el mercado y que realicen ellos mismos una propuesta basada en esa indagación.

Los ensayos permiten observar si los estudiantes han desarrollado los conocimientos necesarios para construir argumentos coherentes y emplear el pensamiento crítico. Los ensayos (comunes en áreas como filosofía, literatura, derecho y sociología) pueden asumir distintas formas, como la discusión con una autoridad o la argumentación sobre las causas y las consecuencias de un fenómeno, por ejemplo. En general, las consignas que demandan la elaboración de un ensayo plantean una cuestión controversial sobre la que los estudiantes deben establecer una posición y sostenerla con argumentos propios.

La familia de los problemas o situaciones problemáticas procura proveer de práctica para la aplicación de métodos en la resolución de problemas profesionales a partir de casos simulados, como problemas legales, escenarios comerciales o casos médicos. Se trata entonces de géneros de formación que guardan similitudes con tareas profesionales.

Por último, entre las actividades más complejas se encuentran los proyectos. Estos requieren de la organización de un curso de acción a partir de un propósito determinado. Forman parte de esta familia los planes de negocios, los proyectos de investigación, los planes de reforma legislativa, los proyectos industriales y los de mejora. Se componen de un propósito, un plan detallado y basado en argumentos. En estos casos, dado que suelen solicitarse en instancias avanzadas de las carreras, se espera que sean los mismos estudiantes los que planteen los problemas científicos o técnicos que se busca resolver mediante la ejecución del proyecto.

Una vez consignadas las características centrales de las familias de géneros que procuran la construcción de saberes nuevos por parte de los estudiantes, cabe reflexionar sobre las instancias y las maneras de proveer de retroalimentación en el proceso de elaboración de géneros que, habitualmente, no son enseñados de manera sistemática en las aulas universitarias. En este sentido, la selección de los géneros y la elaboración de estrategias para guiar la producción aparecen como un desafío, en tanto no son prácticas habituales. No

obstante, como ya se ha señalado, la demanda de textos que, según los estudiantes, son los más estimulantes y el acompañamiento a lo largo del proceso emergen de las investigaciones como herramientas necesarias para la prevención del plagio, por lo que resulta propicio examinar distintos aspectos a considerar en la planificación de los géneros que se incluirán en la asignatura, la graduación de la dificultad según el nivel de avance de los estudiantes en sus carreras, la comunicación de la consigna y la retroalimentación que se ofrecerá en los distintos momentos de la producción escrita.

Para la selección de los géneros, como ya se ha planteado en este capítulo, resulta pertinente, por un lado, examinar el tipo de tareas que suelen realizar los expertos en el campo y las establecidas en el perfil del egresado. Este análisis puede sugerir cursos de acción, al igual que el diálogo con los demás miembros del cuerpo académico y con los directores de carrera. Entre todos los docentes de una carrera se podría establecer una secuencia de trabajo con los géneros en los distintos semestres, de modo de abarcar todos los esperados.

Es posible pensar que los géneros más avanzados, como los proyectos de ingeniería, sólo serían posibles de ser abordados por estudiantes que están cerca de la graduación. Sin embargo, en una investigación sobre la enseñanza de las disciplinas en los primeros años universitarios³, se ha observado que un docente de una materia inicial denominada «Introducción a la Ingeniería» les solicita a sus estudiantes que detecten un problema social que podría ser resuelto mediante la implementación de un proyecto y que, en pequeños grupos, planteen un plan tentativo de actividades, además de una justificación de la propuesta. Luego, los estudiantes realizan una exposición oral (modo habitual de comunicación de avances en las empresas industriales) ante sus compañeros. Estas actividades, que no demandan otra cosa que elaborar una propuesta general a partir de una problemática, son solicitadas cuando los estudiantes no han cursado las materias que les acercan los contenidos conceptuales y prácticos necesarios para ejecutar el proyecto. No obstante, para el

³ Se trata del proyecto «Prácticas de lectura y escritura en el primer año universitario» (2016-2018, IDH-UNGS), dirigido por la autora del capítulo.

docente, idear un proyecto ya desde el primer año universitario colabora con la creación de un «espíritu ingenieril» y «plantan la semilla» de la ingeniería, según palabras del profesor. En otros términos, la propuesta de actividades propias de una comunidad permite que los estudiantes comiencen a desarrollar un modo específico de pensar y una identidad disciplinar.

La planificación de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación |

Otro aspecto es la graduación de la dificultad en la tarea que se asigne. Si bien en todos los casos en que se requiera la elaboración de conocimiento nuevo los estudiantes deberán seleccionar conceptos y datos que funcionen como argumentos para defender sus propuestas, los docentes pueden aportar más o menos ayudas para la toma de decisiones de los estudiantes. Por ejemplo, en caso de que el docente escoja el ensayo como el género con el que evaluará, puede decidir plantear él mismo la cuestión sobre la que deberá versar el escrito. Si desea que los estudiantes se manejen con mayor autonomía, puede aumentar la dificultad de la tarea solicitándoles que formulen el interrogante que buscarán responder. Lo mismo ocurre con otros géneros, como los diseños. El profesor puede proponer qué tipo de producto deben generar los estudiantes y los materiales de los que pueden disponer o bien dejar librada a los estudiantes la detección de una necesidad en el mercado que puede ser cubierta con un nuevo producto. En estas instancias, resulta importante que se destine un tiempo a discutir las propuestas de los estudiantes, a fin de analizar su pertinencia. Asimismo, durante el proceso de elaboración del ensayo o del diseño del producto, la interacción grupal y la tutoría individual para monitorear la producción aparecen como cruciales no sólo para la prevención del plagio, sino para ofrecer la guía experta y acompañar los aprendizajes.

La cantidad de información que se provee a los estudiantes para la realización del escrito forma parte de la consigna, que idealmente

se entrega por escrito. Según Vázquez (2007), la presentación de una consigna que coopere con los procesos de aprendizaje de los estudiantes no consiste únicamente en la formulación de la tarea que se espera que éstos ejecuten y en las pautas formales de presentación, sino que debe explicitar las características del texto que se espera que elaboren, su organización interna (las partes que lo componen) y el tipo de formulación lingüística deseable. Asimismo, se recomienda que la consigna exprese cuáles son los objetivos que se persiguen con la elaboración del trabajo y los criterios de evaluación que se seguirán. Además, Vázquez sugiere que, junto con la consigna, se presente un texto que oficie como modelo del género requerido. Siguiendo los lineamientos de la Escuela de Sídney, este texto podría ser objeto de una deconstrucción, de modo que se analice de qué manera se estructura en partes, qué función cumple cada una de ellas, cómo se distribuye la información y cuáles son las selecciones lingüísticas prototípicas. De esta manera, el profesor puede dejar en claro las características del escrito que espera que los estudiantes produzcan. En esta deconstrucción resulta particularmente importante detenerse en la manera en que los expertos fundamentan sus ideas o propuestas y en cuáles son los recursos lingüísticos mediante los cuales construyen su autoridad en el texto (Castro-Azuara y Sánchez-Camargo, 2018). El señalamiento de estos recursos aparece como necesario en instancias en las que está cooperando con la inclusión de los estudiantes en una comunidad disciplinar.

Por otro lado, además de la presentación escrita de la consigna y de la deconstrucción de un ejemplar genérico, se aconseja destinar un tiempo para que los estudiantes manifiesten sus dudas y preguntas acerca de la tarea asignada y para que se planteen las primeras ideas para su ejecución. De esta manera, el docente puede ofrecer retroalimentación desde el comienzo mismo del proceso de elaboración del escrito. En esta instancia inicial, puede tener lugar una construcción conjunta de planes textuales posibles y aceptables para que los estudiantes cuenten desde el primer momento con un esquema general para seguir profundizando.

Una vez iniciada la producción del texto que los alumnos deberán entregar para su calificación, comienza el proceso de retroalimenta-

ción propiamente dicho. En esta fase, los docentes pueden asistir a los estudiantes de diversas maneras. Como se planteó más arriba, la revisión de los planes de escritura y las versiones iniciales de los textos pueden ser discutidas en el grupo completo o en pequeños grupos. Para ello, resulta propicio ofrecer rúbricas o guías en las que se enumeren los aspectos a tener en cuenta en la revisión de los trabajos. Éstas pueden ser luego utilizadas para que los estudiantes realicen una autoevaluación de sus escritos antes de entregar una versión más adelantada (aunque no final) al profesor. A partir de estos borradores avanzados, los docentes realizan sugerencias partiendo de la consideración de distintos planos, como los que se plantean a continuación:

- /// ¿Responde el texto a los objetivos que se perseguían (analizar un caso, hacer una propuesta de solución, evaluar críticamente una obra, por ejemplo)?
- /// ¿Se ha organizado el texto de acuerdo con la estructura típica que se encuentra en los escritos elaborados por expertos?
- /// ¿Se ha incluido toda la información necesaria para sustentar el conocimiento desarrollado?
- /// ¿Se encuentra una organización discursiva que facilita la comprensión de los razonamientos que se siguen o de las propuestas que se realizan?
- /// ¿Es clara la expresión de las ideas?
- /// ¿Se respetan las normas gráficas?
- /// ¿Se presentan de manera adecuada las referencias bibliográficas según las normas establecidas?
- /// ¿Se presenta el escrito en el formato requerido en las pautas formales?

Cada uno de estos interrogantes puede ser respondido en los márgenes de los escritos de los estudiantes y estar acompañado de sugerencias para mejorar la producción en caso de que haya aspectos a mejorar. Es deseable que los comentarios de los docentes contemplen tanto aspectos conceptuales como textuales, con el

fin de atender a las formas de comunicación propias de una comunidad disciplinar.

A modo de síntesis |

Como sabemos, el plagio aparece hoy como una preocupación extendida en las instituciones educativas de todo el mundo. Si bien el sentido común puede sugerir que la principal causa es el acceso a publicaciones por medios digitales, las investigaciones muestran que las propuestas de enseñanza de los docentes universitarios resultan un factor que pesa en la posibilidad de que los estudiantes incurran en el plagio. La selección de tareas desafiantes y la adecuada retroalimentación en la construcción del conocimiento aparecen como posibles vías para prevenir el plagio y para obtener mejores resultados del aprendizaje. En este sentido, en el capítulo se han planteado distintas estrategias sobre la planificación de la enseñanza y la enseñanza explícita de los géneros disciplinares. A modo de síntesis, pueden mencionarse la lectura compartida entre el docente y los estudiantes, la deconstrucción de ejemplares genéricos, la elaboración de consignas con información sustantiva, la revisión grupal de los textos y la retroalimentación continua del docente sobre los escritos de los estudiantes. Se espera que estas estrategias, probadas en la práctica y examinadas en distintas investigaciones, sean de utilidad para evitar situaciones de plagio.

Referencias

- ACRL/ALA. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association.
- 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).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Berkenkotter, C. y Huckin, Th. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2).
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castro-Azuara, M. y Sánchez-Camargo, M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En Natale, L. y Stagnaro, D. (comp.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

- Cueva-Lobelle, A. y Ochoa-Sierra, L. (2015). Representaciones sociales de profesores y estudiantes acerca del plagio: estudio comparativo. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 60-69.
- Demuth, P. (2015). Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 95-123.
- Domínguez-Aroca, M. (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *El Profesional de la Información*, 21(5), 498-503.
- Francis-Salazar, S. y Cascante-Flores, N. (2010). Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-13.
- Hyland, K. y Hyland, F. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- Kumar, V. y Strake, E. (2011). Examiners' reports on theses: feedback or assessment? *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 11-222.
- Lea, M. y B. Street. (1998). Student writing in higher education: an Academic Literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-199.
- Martin, J. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the shaping of cons-*

ciousness: Linguistic and social processes. Londres-Nueva York: Continuum.

Mory, E. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 745-783.

Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 85-707.

Natale, L. (2018). Las devoluciones escritas del profesor universitario. En Natale, L. y Stagnaro, D. (comp.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Natale, L. y Stagnaro, D. (2013). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 2(3).

Natale, L., Stagnaro, D., Pérez, I. y Ríos, L. (2016). El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. En Natale, L. y Stagnaro, D. (coords.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Nesi, H. y Gardner, Sh. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neumann, R., Parry, Sh. y Becher, T. (2002). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417.

- Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En Natale, L. y Stagnaro, D. (comp.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- 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.
- Universidad Nacional de General Sarmiento. 12 de enero de 2019. *Licenciatura en Política Social*. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/carrera/licenciatura-en-politica-social>
- Vázquez, A. (2007). *Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349-364.





/Hacia una agenda para inhibir el plagio académico_

**POR GENARO AGUIRRE
AGUILAR |**





Introducción

Definir el plagio en términos conceptuales puede ser una tarea sencilla si se acude a un diccionario. No obstante, hay algunos autores que sostienen un cierto grado de dificultad si no se toma como referencia el campo de conocimiento o la disciplina desde la cual se busca definirlo para poder entenderlo.

En el terreno de lo práctico, hablar de plagio es hacer referencia a una serie de prácticas deshonestas que –parece– desde siempre han caracterizado el quehacer humano, particularmente en ámbitos como las artes, la publicidad, incluso en lo educativo. En el contexto académico, su indudable referencia está ligada al quehacer investigativo, a la escritura académica y al cumplimiento de tareas escolares por parte de los estudiantes. El hábito del plagio académico se ha venido con el arraigo que ha cobrado en el mundo académico, parece que ha adquirido signos de naturalización.

Se dice que el primer acercamiento al plagio y su condena fue en la llamada Ley Fabia, cuando hacia el siglo I a. C. se define el *plagium* como una acción delictiva que caracteriza a quien dolosamente se apoderaba o hacía objeto de comercio a un hombre libre, o propusiera a un esclavo huir de su dueño. Por su parte, Kevin Perromat Agustín (2010), al hacer referencia a la historia del plagio, apunta que, en la historia de la literatura universal, ha sido una práctica más o menos común a lo largo del tiempo, lo que ha llevado a los especia-

listas a reconocer la existencia de ciertos grados de complejidad para determinar con suficiente claridad cuando existe o no un plagio; por lo que refiere a la pertinencia para tratar de establecer los rasgos o características que definan aquello que es un plagio de lo que no lo es.

Lamentablemente, en los últimos años esta práctica deshonestha ha sido puesta bajo los reflectores, al haberse comprobado la existencia de plagio en la producción científica o académica de algunos docentes e investigadores nacionales e internacionales, así como profesionistas a quienes se les ha detectado plagios en sus trabajos de tesis; lo que demuestra la ausencia de una serie de valores o principios que debieran caracterizar el quehacer de las comunidades académicas, revelando malas prácticas que terminan por resultar peligrosos ejemplos para quienes se forman en las aulas universitarias.

Precisamente en ese contexto, este artículo busca reflexionar sobre el fenómeno del plagio al ser parte de un mal actuar que demuestra la ausencia de escrúpulos entre algunos estudiantes y docentes, lo que demanda problematizarlo, no sólo para analizarlo y referirlo, sino para tratar de generar condiciones de intervención que, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyan a inhibirlo, a erradicarlo. Ahí, los docentes e investigadores pueden sumar voluntades para tomar decisiones colegiadas que busquen regular y sancionar prácticas que van en detrimento de los valores y la responsabilidad social que se tiene en las universidades como formadoras de capital humano y generadoras de conocimiento; una suerte de agenda que debe tomar como referencia la misión y visión que, como institución educativa de educación superior, toda universidad se plantea, en donde además suele promoverse un marco axiológico que debe conducir el correcto actuar de cada uno de los miembros de su comunidad.

¿Es el plagio un mal que se ha naturalizado? |

En el contexto de la sociedad del conocimiento es razonable reconocer el papel que ha jugado el desarrollo tecnológico para favorecer

la producción y difusión del conocimiento. Es a través del uso de las TIC que las comunidades académicas y científicas han encontrado medios o recursos que el desarrollo del trabajo colaborativo, la configuración de redes de investigación, la facilidad para la difusión, divulgación y distribución social del conocimiento generan.

Nunca como en estos tiempos, los investigadores y docentes han encontrado condiciones para hacer del conocimiento un bien compartido, no sólo al interior de sus grupos de referencia, sino también con repercusiones en otros ámbitos. Sea a través de revistas especializadas, *blogs* académicos, páginas electrónicas o redes sociales, la información, los resultados y hallazgos han encontrado los medios o canales para aproximar el saber construido a aquellos interesados en fortalecer sus conocimientos o habilitarse en el desarrollo de ciertas competencias disciplinares; tanto como a ese otro público que puede tener necesidades de saber más o comprender mejor alguna problemática o fenómeno de su interés.

No obstante, la facilidad mal entendida ha hecho que esa misma tecnología contribuya significativamente al desarrollo de malas prácticas académicas que hoy son un dilema en el mundo educativo. Así, desde estudiantes, docentes e investigadores, se reconoce la forma en que —en muchos casos— se ha dejado de respetar la autoría intelectual de un producto académico que emplean en el contexto de su quehacer diario, específicamente cuando de producir un texto se trata.

En este contexto, si consideramos que en ocasiones puede ser una mala práctica resultado del desconocimiento, para atender al plagio académico como una problemática que se debe combatir, es oportuno partir de una definición básica, como la que se encuentra en *El pequeño Larousse ilustrado* (2016), en donde se dice que es la acción de plagiar, copia de una obra ajena, especialmente literaria o artística que se presenta como propia. En la misma tesitura, al revisar el *Glosario de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual* (OMPI), la definición de plagio señala que «es el acto de ofrecer o presentar como propia, en su totalidad o en parte, la obra de otra persona, en una forma o contexto más o menos alterados» (Indautor, 2019, párr. 86).

Por su parte, Echavarría Arcila, al hablar del plagio sostiene que es «la *apropiación* de una obra ajena o la *usurpación* de la autoría de

una creación anterior de otra persona» (2014, p. 709), lo que permite reconocer que, cuando se violentan los derechos de un autor al plagiar su obra, no sólo se atenta contra el patrimonio, sino también queda revelada la ausencia de principios morales.

A partir de estos acercamientos, es pertinente reconocer con suficiente claridad qué puede llegar a ser un plagio en el ámbito académico, pues no debe confundirse con la libertad que existe para emplear ideas tomadas de algún autor para la elaboración de un trabajo escolar o un texto académico, siempre que se reconozca al autor original y se acrediten las fuentes de referencia que se toman como apoyo para legitimarlo o fundamentarlo.

Aun conociendo la existencia del plagio, al no declararse al autor en el que se basan algunos planteamientos en un trabajo académico es posible reconocer que, para cumplir con una tarea, hay quienes incurren en el plagio académico por ignorancia, desconocimiento, pero también como parte de un *modus vivendi*.

No obstante, ha sido tanto el avance o arraigo alcanzado por esta mala práctica académica que, de tan común, entre algunos universitarios pareciera que se ha naturalizado; por lo que bien vale la pena preguntarse si estas prácticas, hasta cierto punto normalizadas, son resultado de la ausencia de una conciencia de principios o porque no se tiene dimensionado el delito o error que comete quien lo lleva a cabo.

Sobre estas prácticas en la universidad, Paloma Alfaro Torres y Teresa de Juan Juárez (2014) describen una serie de hábitos de estudiantes y académicos ligados al plagio: desde descargar un texto de internet y firmarlo con su nombre, incluir a un compañero o colega en un trabajo en el que no participó, apropiarse de un texto o frase sin referir al autor original, incluso copiar los propios trabajos para presentarlos como novedosos. Éstas son prácticas que entran en el ámbito del plagio académico; lo que sin duda ha encontrado condiciones favorables para tener acceso a información en formatos digitales, lo que le lleva a estas autoras plantear que:

La facilidad con la que cualquier estudiante «copia y pega» en sus trabajos académicos sin citar las fuentes es una seria

amenaza a la credibilidad de los autores y de las instituciones que los respaldan, las universidades, ya que ponen en entredicho sus trabajos científicos y académicos. (Alfaro y De Juan Juárez, 2014, p. 4)

En ese mismo sentido, Timal López y Sánchez Espinoza (2017) consideran también que «hoy, el uso de internet facilita la búsqueda de todo tipo de información, pero al mismo tiempo se convierte en el medio más común para copiar y pegar textos de notas periodísticas y hasta tesis» (p. 51); lo que lleva a suponer que serían los estudiantes los primeros en cometer estos actos, lo cierto es que tampoco pueden excluirse a los docentes ni investigadores, tal como se ha reconocido últimamente.

Sobre esto, no debe dejar de considerarse que hay ocasiones en que un plagio académico puede ser cometido sin intención de vulnerar la obra original o por desconocimiento del estudiante, pero también que hay casos graves como los plagios de trabajos de tesis de licenciatura o posgrado que no pueden disculparse, como los sonados casos de funcionarios que han sido sorprendidos cometiendo plagio académico en sus trabajos de grado, incluido el del expresidente mexicano Enrique Peña Nieto.

La observación que hacen a continuación aquellos autores sin duda es pertinente: «El problema surge porque la tecnología facilita estas prácticas y falla la metodología de la enseñanza-aprendizaje», lo que muchas veces lleva a un estudiante a presentar un sinnúmero de tareas sin que previamente se le haya orientado «de forma previa en las habilidades y destrezas necesarias» (Alfaro y De Juan-Juárez, 2014, p. 5), por lo que no termina por adquirir habilidades y conocimientos que le permitan emplear información correctamente.

Desde la experiencia personal como académico e investigador universitario, pueden resultar comprensibles algunas de estas prácticas equívocas entre los estudiantes, incluso la forma en que se pudo asumir como un hábito común que podía dejarse pasar en aquellos días cuando el «corta y pega» fue haciéndose presente. Sin embargo, al cabo del tiempo, no sólo entre los estudiantes sino también entre los académicos, se vienen presentando estas malas prácticas, lo

que sin duda dificulta su erradicación; esto no debe impedir que los docentes reflexionen sobre la naturaleza del plagio académico, más bien habría que problematizarlo junto a los jóvenes en el contexto de sus propias prácticas pedagógicas.

La pertinencia para reflexionar sobre los tipos o causales que llevan a un universitario a plagiar en un trabajo académico, se ha dicho antes, puede ser resultado de un desconocimiento, al citar incorrectamente en el escrito presentado; por desatención, cuando no se cumple con los criterios formales para citar y presentar correctamente los datos de la fuente, y con intención, cuando a lo largo del trabajo se invisibiliza al autor original, tanto para citarlo en el cuerpo del documento como en la relación de referencias empleadas (González-Díaz en Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón y Muñoz-Cantero, 2017). En descarga de esta irresponsabilidad, producto de la falta de formación y conocimiento de los estudiantes, en un estudio donde se les da voz a los jóvenes universitarios, éstos observan que suelen cometer plagio por motivos diversos: porque no saben citar, ya que no se enfrentan a esta necesidad hasta que se sientan a escribir un trabajo, y cuando tienen que citar no lo saben hacer porque no entienden la forma correcta de hacerlo, ya que no se les ha enseñado previamente (2017). De tal suerte, pareciera que el plagio se liga al desconocimiento y habilidad para poder enfrentar la escritura de un texto académico, una falta de certidumbre académica que va de consideraciones de estructura al desarrollo de un texto que debe estar en condiciones de ser validado por las comunidades académicas de referencia o por los profesores titulares de las asignaturas desde las que se solicita una tarea escolar.

En buena medida, la responsabilidad frente al hecho ha sido de los docentes, quienes se han desentendido de un problema revelador de lo que han dejado de hacer como facilitadores en el aprendizaje de sus estudiantes, quienes ante tareas que solicitan a sus discentes, no establecen con suficiente claridad y transparencia los criterios que deben acompañar la elaboración y entrega de un trabajo académico, sobre todo cuando se trata de un documento escrito.

A ello también puede sumarse la falta de retroalimentación o el señalamiento de errores relacionados con el mal uso de fuentes de

referencia como su ausencia misma, por lo que los estudiantes en todos los niveles educativos se han desentendido de respetar la autoría intelectual de la información que se maneja en el contexto de una tarea escolar. Esto, sin duda, es resultado de un pobre acompañamiento docente en el proceso del aprendizaje para que el estudiante conozca la forma de emplear la información en la elaboración de tareas académicas, así como para hacerle saber la forma en que un *software* o aplicación puede serle útil en la presentación adecuada de las fuentes de referencia que emplea en sus escritos.

Al respecto, es oportuno señalar que la falta de experiencia de los docentes en la producción y difusión de conocimiento también puede ser una variable que incide en la falta de compromiso pedagógico para ser vigilante de las buenas prácticas escolares. Esto es, si un docente sólo ha sido reproductor de información, no tiene como referencia la ardua y compleja tarea que es investigar para publicar hallazgos o resultados de una investigación, como tampoco el valor de ser un docente que hace de la investigación formativa y/o educativa, un punto de inflexión para reflexionar o indagar sobre su propia práctica académica y, con ello, compartir su experiencia y meditaciones a través de textos académicos.

La facilidad con que copian y pegan los estudiantes es una práctica peligrosa que ha pasado a ser un hábito naturalizado. Y ahí parece que los académicos no han encontrado las formas de inhibir estas malas prácticas que han pasado a ser evidencia de una mala formación por la manera en que el plagio también se presenta en sus reportes de investigación y en sus trabajos de grado.

Por ende, desde la docencia, es importante que se dimensione el plagio académico, al traer consecuencias a los estudiantes universitarios tanto en lo formativo como en lo profesional. Al descubrir que los alumnos han plagiado en sus trabajos, se les exhibe y condena, pero también corren el riesgo de «ser expulsados de la universidad en la que se encuentren estudiando o que a la persona que cometió el plagio le sea retirado un título otorgado anteriormente» (Soto-Rodríguez, 2012, p. 10); sin dejar de considerar que el plagio «es un hecho éticamente inapropiado que hace que se vea dañada la reputación

profesional de la persona que lo comete, viéndose afectadas de esta forma sus posibilidades laborales» (Soto-Rodríguez, 2012, p. 10).

Entre éstas y otras muchas razones, quien escribe está convencido de la necesidad impostergable de contribuir a sanear las universidades de este tipo de prácticas y hábitos estudiantiles, sin dejar de lado a aquellos docentes que igual incurren en este delito; lo que sin duda no es una tarea sencilla, pero requiere de la toma de decisiones colegiadas, la concurrencia y voluntad de las comunidades universitarias. Para este fin, se deben promover valores ligados a la misión y visión institucional, marco desde el cual se pueden diseñar códigos de ética, reglamentos, manuales o decálogos de buenas prácticas académicas, en donde se establezcan mecanismos de vigilancia y sanción; sin dejar de reconocer la pertinencia de incorporar los derechos y obligaciones que, en el marco de la responsabilidad social que se tiene para procurar una formación integral por parte de las instituciones de educación superior, se requiere para transparentar decisiones que pueden conducir a la implementación de programas institucionales.

Agenda académica para inhibir el plagio |

Para iniciar este apartado, se considera significativa la observación y empleo que de una analogía hace Javier Yankelevich, para reconocer la complicación en el análisis del plagio académico, al dejar entrever lo perdida que puede estar la comunidad académica para enfrentar estas prácticas, en virtud de lo laberíntico de su condición. Al respecto observa:

Para el laberinto del plagio académico no tenemos un buen mapa, y esto se debe a causas como las transformaciones que el fenómeno ha sufrido con la introducción de las tecnologías digitales, y al hecho que internarse en su examen es un tabú. (2016, p. 20)

Planteamientos como éstos hacen ver la necesidad de pensar en una tarea colegiada para desnaturalizar el plagio entre las prácticas y hábitos de las comunidades académicas, para lo cual se requiere reconocer el problema y la posibilidad de atenderlo estructuralmente; lo que demandaría la concurrencia o participación de todos los estamentos que intervienen en la gestión académica y el propio hecho educativo. Directivos, academias, docentes y estudiantes configuran una comunidad que debe interesarse en encontrar los mecanismos y estrategias para fortalecer la cultura del derecho y respeto a la autoría intelectual.

He aquí que sea importante para la comunidad universitaria reconocer la pertinencia de sumar voluntades y conciencias para hacer de las buenas prácticas académicas un bien, pero, sobre todo, parte de una cultura de responsabilidad, respeto, honorabilidad y reconocimiento entre pares docentes e investigadores; como también uno de los ejes en la formación integral de los estudiantes.

En ello, los estudiantes como sujetos en formación deben ser los agentes y actores privilegiados en el diseño de una agenda académica para el desarrollo de una estrategia integral que vigile e inhiba prácticas de plagio académico; para lo cual se demandan estrategias y políticas institucionales que apoyen la formación y habilitación que, para el manejo o la apropiación de información, todo universitario debe conocer para actuar en consecuencia.

En la primera parte de este escrito se hacía referencia al plagio académico como la apropiación de información sin asignar el crédito al autor original, una suerte de robo de ideas al no acreditar la autoría intelectual de la información que se emplea en el desarrollo de un escrito, un «robo de palabras», dice Yankelevich, en el entendido de que «las palabras son propiedad de quien las escribió antes, y el plagiador le hace daño al apropiárselas» (2016, p. 21), algo que seguro muchos universitarios en formación no alcanzan a comprender porque no suele ser visto en esta perspectiva. Toca, pues, a los docentes ponerlo sobre la mesa para desde allí construir una estrategia que favorezca las buenas prácticas académicas frente al mal lacerante de plagiar las ideas y palabras de un autor. Esto debiera formar parte de una agenda institucional para inhibir el plagio.

Hablar de una agenda académica es hacer referencia a un conjunto de acciones que deben programarse para decidir metodológica y estratégicamente cómo intervenir en esta problemática. En virtud de que es un problema estructural que involucra a todos los agentes de la educación, se requiere de consensos y acuerdos para atenderlo integralmente. Así, la constitución de un plan de acción puede demandar la conformación de una comisión técnica responsable de definir objetivos, acciones y metas de un programa encaminado a erradicar el plagio.

Esta comisión debe estar compuesta por representantes de la organización universitaria, académicos y de la propia comunidad estudiantil, quienes tomen decisiones para hacer viable y factible un programa institucional que favorezca la cultura académica y pedagógica, tanto para el cumplimiento de tareas escolares, como para fortalecer la producción de textos académicos y científicos.

Dicho lo anterior, a continuación se plantean una serie de ejes que se consideran pertinentes en la definición de políticas y criterios que tracen la hoja de ruta para definir una agenda, encaminada a contribuir a erradicar el plagio académico.

- a. Desde la *misión, visión y valores* institucionales, la comisión debe elaborar un programa que incida en dos aspectos: 1) derechos y obligaciones que se tienen para ser formados e informados con relación a las políticas institucionales relacionadas con el trabajo académico y la producción de conocimientos; 2) estrategias para el acompañamiento y capacitación en la elaboración de escritos académicos en sus distintos formatos, y 3) políticas para el fortalecimiento del trabajo académico y colegiado en el contexto de la evaluación o revisión de trabajos escritos e investigativos.
- b. Impulsar la elaboración de documentos rectores que incentiven las buenas prácticas académicas: 1) código de ética; 2) reglamentos internos por áreas disciplinarias para regular y caracterizar las malas prácticas relacionadas con el plagio académico, y 3) manual de buenas prácticas académicas que orienten la labor que desempeña el docente frente a su res-

ponsabilidad de acompañar o mediar en el aprendizaje de un estudiante.

- c. El manual de buenas prácticas educativas debe ser un documento facilitador y orientador para la labor docente, en el que se establezcan derechos y obligaciones del profesorado como del estudiantado frente al hecho educativo, específicamente en torno a las actividades escolares relacionadas con tareas que demandan el empleo de fuentes de referencia, como pueden ser trabajos de investigación y la producción de textos académicos.

El aula: espacio para problematizar e inhibir el plagio |

A pesar de que cuando se hable de un lugar que ha dejado de tener el privilegio de ser donde ocurre el aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, el salón de clases sigue siendo el espacio para la gestión de la educación en términos del logro de los aprendizajes. Lo que lleva a seguir pensándolo como un escenario desde el cual se pueden considerar las estrategias para intervenir, situar el proceso y definir los productos, resultado de una experiencia educativa, aun cuando terminen por migrar o se reproduzcan en otro tipo de entornos, geográficos o virtuales.

En esa perspectiva, hablar de problematizar el aula para inhibir el plagio es pensar en el tipo de gestión educativa o mediación pedagógica que puede realizar un docente, para que el estudiante aprenda a emplear las fuentes de referencia y no caiga en el error de no dar el crédito o asignar la autoría intelectual de la información que ha manejado en un trabajo escolar, preferentemente escrito.

Al partir de un marco normativo, toca al docente implementar estrategias de acompañamiento que favorezcan las buenas prácticas estudiantiles con relación al uso y apropiación del conocimiento producido por otros autores; para lo cual será oportuno tomar en consideración la pertinencia de elaborar un documento cercano a un contrato didáctico, en donde se haga visible el derecho que tiene

el estudiante para ser orientado en la realización de un texto académico en cualquiera de sus modalidades.

En tal experiencia educativa, un estudiante tendrá como derecho que sus trabajos sean revisados, que observen retroalimentación y se señalen puntualmente aquellas consideraciones relacionadas al uso de fuentes de referencia bien empleadas, así como recursos digitales que lo pueden asistir para el correcto uso y presentación de sus fuentes de consulta.

Es importante que el estudiante sepa qué es un plagio o una mala práctica en el uso de fuentes de referencia, para lo cual, desde lo conceptual, tendrá que comprender aquellos criterios que el docente señale con relación a la falta de reconocimiento de la propiedad intelectual, los derechos de autor o la autoría de una información manejada en su escrito.

Corresponde al docente, independientemente del curso que imparta, reconocer o dimensionar que si encarga un trabajo académico es importante definir con claridad los criterios de estructura y composición, para abonar al saber y habilidad estudiantil en la producción de tareas escritas. Esto puede ser un primer paso para erradicar el plagio o las malas prácticas académicas relacionadas con esa problemática. Por ello, el docente antes que nadie debe dimensionar el rol que juega en la estrategia institucional para inhibir este delito; por lo que entonces debe asumirse como un facilitador y acompañante en este proceso de aprendizaje.

El documento de referencia, a emplear en sus actividades escolares, podrá declarar derechos y obligaciones, pero también incorporar alguna herramienta que especifique los criterios generales y particulares para la elaboración y entrega de toda tarea escrita, a saber:

- 1.** Definir los criterios disciplinarios y pedagógicos que persigue la realización de una tarea por escrito.
- 2.** Describir los criterios de estructura y composición de un trabajo escrito.
- 3.** Establecer los principios académicos de calidad que deben regir la búsqueda, selección y empleo de fuentes de referencia.

4. Establecer como criterio para la entrega de trabajos escritos el empleo de gestores de referencia y un *software* que permita diagnosticar el grado del mal uso de fuentes que tienen los escritos, según el tipo y extensión de trabajo a entregar.
5. Acreditar como una obligación que el estudiante, dependiendo del tipo de trabajo escrito a entregar, presente el reporte que emite el *software* empleado para diagnosticar grados de plagio.
6. Señalar los criterios de sanción para aquellos trabajos que presenten signos o rasgos de plagio según sus grados.

Reflexiones finales |

Hablar de una agenda para inhibir el plagio es un recurso que pretende favorecer la atención institucional e integral de prácticas académicas poco honrosas para la vida universitaria, donde quedan incluidos estudiantes, docentes e investigadores.

En ella se definen acciones, pero, sobre todo, se establecen políticas que deben promover un marco institucional desde el cual pensar el quehacer docente y estudiantil, frente a la producción de conocimientos y tareas escolares.

Generar una cultura de calidad académica en torno al quehacer investigativo, académico y estudiantil demanda la concurrencia de todos los agentes. De allí que, a nivel institucional, los documentos rectores deban ser referencias para el actuar y situar el acto educativo. Toca a los docentes e investigadores darle importancia al valor de respetar la autoría intelectual de la información consultada en las fuentes de referencia que se emplean en la producción de un escrito.

Serían el aula y la gestión docente, el espacio y el agente facilitador para acompañar en el fortalecimiento de las buenas prácticas estudiantiles. Erradicar o inhibir el plagio parte de darle importancia para desnaturalizar un hábito que ha venido distinguiendo el quehacer estudiantil en los últimos años. En ello, será clave transparentar los procesos de solicitud y entrega de textos académicos.

Queden estas reflexiones como una primera aproximación a una problemática académica que se reconoce compleja, por lo que concurrente deberá ser su atención para superar un fenómeno que vulnera los principios y la responsabilidad que debe caracterizar a las instituciones universitarias en un país con altos índices de corrupción. Y, en ello, los docentes deben jugar un rol primordial, pero también los estudiantes en su nuevo rol de autogestores de su aprendizaje.


Referencias

- Alfaro, P. y De Juan-Juárez, T. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *Ruiderae: Revista de Unidades de Información*, (6), pp. 1-20. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L-CUmSYuOV4YJ:https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/download/637/538+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>.
- Echavarría-Arcila, M. A. (2014). ¿Qué es el plagio? Propuesta conceptual del plagio punible. *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 44(121), pp. 699-720. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v44n121a11.pdf>
- Indautor. (s. f.). Glosario de términos. Recuperado de <https://www.cultura.gob.mx/seminario/descargas/GLOSARIO-INDAUTOR.pdf>
- Larousse. (2016). *El pequeño Larousse ilustrado*. México: Larousse.
- Perromat-Augustín, K. (2010). El plagio en las literaturas hispánicas: historia, teoría y práctica. Recuperado de <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00992391/document>
- Rebolledo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E. M. A. y Muñoz-Cantero, J. A. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Ext.* (06), 1-5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>.
- Soto-Rodríguez, A. (2012). El plagio y su impacto académico y profesional. E-Ciencias de la información. *Revista Electrónica Semestral*, 2(1), 1-3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476848735003>
- Timal-López, S. y Sánchez-Espinoza, F. (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. *Tla-Melaua, revista de Ciencias So-*

ciales, 11(42), 49-66. Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/serviet/articulo?código=6189191>

Yankelevich, J. (2016). Mapas prestados para entender el plagio académico. *Perfiles Educativos*, 38(154), 20-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400018&lng=es&tlng=es





**/La prevención del plagio en
artículos de investigación
escritos por profesores
universitarios_**

**MARÍA CRISTINA
CASTRO AZUARA |**



Introducción

Tradicionalmente, la universidad ha sido concebida como el espacio natural para la generación y difusión de conocimiento científico de frontera. Por lo mismo, no es de extrañar que, en los últimos años, y debido a las presiones que ejercen los organismos económicos a nivel mundial, las instituciones de educación superior sean vistas como centros de productividad intelectual. Esta dinámica no sólo ha impactado en los procesos de calidad de las instituciones, que además de verse obligadas a certificar sus procesos administrativos, también deben evaluar a sus profesores e investigadores a través de mecanismos que, entre otras cosas, ponen atención en la producción científica materializada, particularmente, en la publicación de artículos de investigación en revistas indizadas.

En esta dinámica, la producción de artículos de investigación por el profesorado universitario se convierte en un reto para la mayoría de las instituciones de educación superior y un obstáculo para sus procesos de acreditación, pues sus docentes deben incorporarse a prácticas de investigación y difusión científica con las que muchos no están del todo familiarizados. Es una realidad que los profesores universitarios no sólo han recibido muy poca formación sobre los géneros de la investigación y comunicación científica durante sus trayectorias académicas, sino que además han tenido pocas oportunidades para escribir estos géneros al estar concentrados en otras

actividades como la propia docencia, la tutoría o la gestión. El profesor universitario, como su nombre lo indica, es ante todo docente, pero se espera que se convierta en investigador y que se incorpore al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Este camino no es sencillo, y está acompañado de tensiones que los propios docentes deben superar para alcanzar la tan anhelada autoría científica y el reconocimiento institucional.

En este trabajo, partimos del supuesto de que la publicación académica y científica supone un proceso de formación en el que están involucrados diferentes factores que deben ser considerados por los docentes e investigadores noveles a fin de dominar las claves de la interacción científica. Reconocemos, además, las funciones que el género cumple como recurso epistémico y, particularmente, como medio de construcción de la identidad autoral y disciplinar de los investigadores. Por lo mismo, el objetivo de este trabajo es ofrecer elementos que nos permitan repensar algunos aspectos de la escritura de artículos de investigación en el contexto de la docencia universitaria; particularmente nos interesa reflexionar sobre los retos que supone, para no pocos docentes universitarios, transitar del rol de profesor al de investigador. De ahí que el dominio de las formas de comunicación científica, la construcción de la identidad autoral y el conocimiento de los recursos y estrategias para la prevención del plagio sean temáticas que consideramos determinantes al tratar el tema de la escritura docente.

Así, para cumplir nuestro propósito, hemos dividido el trabajo en tres secciones. En la primera abordamos el tema de las exigencias de producción científica que las instituciones de educación superior hacen a sus profesores y las tensiones, de ello derivadas, que enfrenta un gran número de docentes al escribir sus primeros artículos de investigación. En la segunda sección, caracterizamos este género discursivo teniendo en cuenta las funciones que cumple en la comunidad científica; finalmente, en la tercera nos detenemos en el tema de la construcción de autoría y los aspectos que los escritores e investigadores en formación deben considerar para no cometer plagio.

El profesor universitario y las exigencias institucionales de la producción escrita |

Generalmente, la planta docente de las universidades mexicanas está constituida por profesionistas, formados en diversas áreas del conocimiento, que se integran a las instituciones de educación superior sin haber recibido formación docente previa. Muchos de estos profesores, a pesar de haber culminado exitosamente sus estudios de posgrado, tampoco cuentan con experiencias consistentes de investigación y publicación científica que les permitan construir una trayectoria académica dentro y fuera de sus instituciones. Esta realidad lleva a no pocos profesores a enfrentar sus quehaceres docentes y de producción escrita desde una experiencia empírica que reproduce modelos de su propia formación universitaria. Esta circunstancia, en sí misma preocupante, se ve agravada debido a las exigencias de los organismos acreditadores, nacionales e internacionales, para que las universidades cumplan con estándares de calidad. Así, la docencia, tutoría, gestión e investigación no sólo se identifican como ejes rectores de la labor docente, sino que además se convierten en rubros que miden la productividad del profesor, le otorgan estatus, determinan su ascenso y permanencia en la institución y, en la mayoría de los casos, posibilitan la obtención de retribuciones económicas, bonos o estímulos para incentivar su desempeño.

No extraña que esta dinámica de exigencia y retribución económica lleve a un gran número de profesores, en su legítimo derecho, a probar fortuna en el mundo de la publicación académica, enfrentando con ello una cantidad de tensiones que cada uno tendrá que resolver en la medida que va fortaleciendo su identidad como autor disciplinar. Es en este contexto que el tema de la producción escrita del profesor universitario toma relevancia, pues no se trata únicamente de que las instituciones de educación superior estimulen con incentivos laborales o económicos a sus profesores para que escriban a fin de elevar los indicadores de calidad, sino también de orientarlos para que en ese proceso de formación refuercen las competencias necesarias para la indagación científica (identificar y formular problemas; diseñar, desarrollar y evaluar proyectos; dominar los

mecanismos de difusión, discusión e intercambio de conocimiento; elaborar material científico; gestionar apoyos, etc.), y evitar de esta forma que muchos de ellos caigan en la trampa de la publicación *express* que, además de inundar los catálogos de las editoriales universitarias con productos irrelevantes y de dudosa calidad, también impide al profesorado familiarizarse con los mecanismos y vías formales de la comunicación científica.

Ahora bien, una de las actividades que las universidades pueden privilegiar para promover la alfabetización científica de sus profesores es impulsar la escritura y publicación de artículos de investigación. Sabemos que la producción de artículos científicos no es una actividad sencilla y que muchas veces resulta un verdadero reto incluso para investigadores consolidados. Al tratarse de un género que cumple diferentes funciones (epistémica, relacional, identitaria, etc.), no está exento de generar tensiones en quien lo escribe, y mucho más si se trata de escritores/investigadores noveles o en formación. Castelló (2016) ha identificado que muchas de las tensiones y dificultades a las que se enfrentan los escritores noveles al escribir artículos de investigación están relacionadas directamente con sus conocimientos, concepciones, actitudes, estrategias y emociones. Esta autora señala que, si bien todos estos aspectos son determinantes en el éxito o fracaso en la producción de artículos, existen algunos muy puntuales que bien vale la pena resaltar como el desconocimiento del género, la falta de claridad en la demanda de escritura, el conflicto identitario y la regulación del pensamiento y el proceso de escritura. Estas tensiones que Castelló identifica, particularmente en el proceso formativo de los doctorandos y de los investigadores en formación, se replica en el caso de los profesores universitarios que comienzan a escribir y publicar artículos. Dada su importancia en el tema que nos ocupa, nos detendremos aquí en dos de estas tensiones: el desconocimiento del género y el conflicto identitario por el que atraviesa el docente universitario al transitar de profesor a investigador.

Sabemos que son muy pocos los posgrados en nuestro país en los que existen programas de escritura académica y científica en los que se dé información relevante a los estudiantes sobre las característi-

cas de la comunicación especializada y, específicamente, sobre las peculiaridades del artículo de investigación; por lo mismo, no es de extrañar que un gran número de egresados de maestría y doctorado que se desempeñan como profesores universitarios no cuenten con información relevante sobre los géneros de la investigación científica y que tampoco tengan suficiente experiencia escribiendo y publicando artículos. Éste es un aspecto importante, pues hoy se sabe que el artículo de investigación en los distintos contextos de producción, a pesar de mostrar una relativa estabilidad formal, se adapta, evoluciona y se modifica tanto a nivel estructural como estilístico en función del propio progreso de la comunidad disciplinar que lo genera, y de las políticas editoriales de las revistas especializadas para establecer requisitos específicos para su publicación. De ahí que el productor de artículos deba evaluar, en primera instancia, la validez de su publicación en tanto que se trata de un documento de difusión de una actividad investigativa relevante, comprobar que contiene información suficiente que permita a los pares entender los hallazgos y avances descriptos, replicar los métodos, valorar los resultados y entender los alcances de las conclusiones. De igual forma, debe cerciorarse de que su trabajo se apega a las convenciones de indagación y de escritura científica de su área disciplinar. El desconocimiento de las características del género y las dinámicas de su publicación en el área específica de formación y/o desempeño académico no sólo inhibe a muchos profesores universitarios para publicar sus primeros artículos, también los coloca en desventaja frente a colegas más experimentados que, además de publicar regularmente, conforman grupos de investigación, participan en convocatorias para obtener apoyos y se incorporan al SNI.

Al desconocimiento del género y la escasa o nula experiencia de su escritura por parte de la planta docente de las universidades, habrá que sumar otra problemática. De manera muy similar a lo reportado por Castelló en el caso de los doctorandos, una de las dificultades más relevantes en la escritura de artículos científicos es la que tiene que ver con la capacidad del profesor de generarse una identidad de autor disciplinar al transitar de docente a investigador. Como ya lo señalamos, los profesores universitarios son ante todo

docentes; han construido una identidad que los define y que orienta su interacción con los estudiantes, con sus pares y la institución que los acoge. Transitar a una nueva identidad como investigador/escritor muchas veces no resulta sencillo, y requiere de un proceso de formación y adaptación que, en la mayoría de los casos, los profesores recorren solos. Si bien, debido a las políticas nacionales e internacionales, es cada vez más común que las instituciones soliciten a sus profesores formar o integrarse a cuerpos académicos o grupos de investigación que puedan ser reconocidos por organismos acreditadores como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), la realidad es que muchos de éstos jamás logran transitar a cuerpos consolidados, precisamente porque quienes los integran no tienen experiencia como autores académicos y/o científicos.

Percibirse como autor disciplinar supone una integración a las comunidades científicas y participar activamente en ellas, particularmente en lo que se refiere a la difusión de conocimiento a través de la escritura y publicación de artículos. Aquí habrá que añadir también el hecho de que la autoría científica exige, además, que el escritor cuente con conocimientos que le permitan discernir y determinar lo que puede ser considerado como novedoso y relevante en su área de conocimiento. Lo anterior puede parecer evidente, pero existen estudios que revelan que uno de los obstáculos en la producción de artículos de investigación es precisamente el desconocimiento de la función epistémica de la escritura académica y científica, que lleva a escritores sin experiencia a poner a consideración de las revistas especializadas artículos poco pertinentes y redundantes en los que básicamente se cita lo dicho e investigado por otros, y en los que no se observa un posicionamiento que persuada a la comunidad científica del valor de las ideas o planteamientos expuestos (Emerson, 2012; Hyland, 2009). Así, convertirse en autor genera tensiones en el docente porque, invariablemente, se verá sometido a las exigencias de responsabilidad y honestidad del ámbito científico y, sobre todo, porque deberá aportar conocimientos o resultados originales que serán determinantes para la construcción de su propia reputación como académico, situaciones para las que, en muchas ocasiones, no está preparado.

El artículo de investigación científica |

Hemos ya mencionado que la realidad del mundo académico-científico es más compleja de lo que generalmente se piensa. El investigador, para ser reconocido como tal, debe mostrar evidencia de su trabajo a través de la continua publicación y participación en foros académicos. En esta dinámica, la publicación es tan importante como la investigación misma, y dado que gran parte de la investigación que se realiza en las universidades mexicanas no cuenta con financiamiento institucional, los investigadores que pretenden incorporarse al SNI, o que forman parte de él, requieren necesariamente de publicaciones válidas para gozar de beneficios económicos que les permitan continuar investigando.

Cabe señalar que, cuando hablamos de publicaciones válidas, nos referimos a aquellos documentos de difusión de la actividad de investigación que cumplen con criterios específicos. Por ejemplo, se trata de publicaciones relevantes en el campo de conocimiento en tanto contienen información suficiente que permita a los pares entender y evaluar los hallazgos arrojados por la investigación. Además, deben apegarse a las convenciones de indagación y de escritura propia del ámbito académico-científico (normas editoriales, ética profesional, procedimientos de impresión en uso, etcétera), y aparecer en revistas indizadas sujetas al control de índices internacionales de factor de impacto.

Son muchos y variados los documentos de difusión de la investigación. Su importancia está determinada por el impacto que éstos tengan en el mundo académico y científico. La tabla 1 muestra el impacto, en número de lectores, de algunos de estos documentos.

/Tabla 1. Factor de impacto de documentos de difusión científica

Documento	Alcance
Carta	2-5
Informe académico	5-10
Informe técnico	8-15
Tesis de licenciatura	10-25
Tesis de posgrado	20-30
Ponencia/conferencia en congreso nacional	100-200
Ponencia/conferencia en congreso internacional	200-500
Artículo en revistas universitarias	500-1000
Artículo en revista de alcance nacional	10000-20000
Artículo de revista internacional no indizada	30000-50000
Artículo de revista internacional indizada	100000-50000

Fuente: Valderrama, 2012.

Como se puede apreciar, el artículo de investigación publicado en revista internacional indizada es el documento más relevante, y para resaltar su importancia es necesario detenernos en algunas precisiones. En términos generales, se puede definir al *artículo de investigación científica* como un texto que tiene como propósito comunicativo persuadir a un lector especializado respecto de un determinado planteamiento, idea o punto de vista, asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. En la tradición académica y científica se sintetizan las prácticas letradas esenciales de la formación en todo campo de conocimiento (posicionamiento, análisis, crítica, reflexión, evaluación, argumentación, explicación, descripción, etc.). Una *revista indizada o indexada* es aquella que se encuentra en índices internacionales que miden el factor de impacto. Los índices internacionales son bases de datos de amplia cobertura que indizan o resumen las publicaciones de revistas seleccionadas, en todas las áreas del conocimiento. El *factor de impacto* mide la repercusión que ha obtenido una revista en la comunidad científica, es decir, es un instrumento para medir y evaluar la importancia de la revista en el mundo académico y científico a partir de la lectura de sus artículos y las citas a éstos realizadas. La siguiente tabla muestra algunos de los índices más reconocidos en nuestra región.

/Tabla 2. Índices reconocidos en América Latina

<p>Journal Citation Report (JCR). Indicador de calidad más reconocido. Mide el factor de impacto a través de citas recibidas por los artículos publicados en la Web of Science (WOS).</p> <p>Scopus. Base de datos bibliográfica de resúmenes y citas de artículos a nivel mundial. Editado por Elsevier.</p> <p>ISI. Instituto para la Información Científica. Permite rastrear los artículos más citados de las revistas que incluye.</p> <p>SciELO. Biblioteca electrónica científica en línea. Base de datos de acceso abierto en países de América Latina y el Caribe.</p> <p>Latindex. Sistema regional. Evalúa la calidad de las revistas con un sistema propio.</p> <p>Dialnet. Mayor base de datos de artículos escritos en español. Recopila y da acceso a artículos, revistas, tesis, etc.</p> <p>Publindex. Sistema regional.</p> <p>Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Base de datos para la difusión en acceso abierto.</p>

Fuente: elaboración propia.

Es así que el artículo de investigación se convierte en el género discursivo de mayor demanda y reconocimiento, y para que los profesores universitarios logren escribirlo es necesario que en su producción cumplan con las exigencias propias del género en sus respectivos ámbitos disciplinares. Dada la importancia de este género, en los últimos años ha crecido de forma exponencial el interés y la investigación sobre sus características, sobre los desafíos y exigencias que implica su escritura, y las implicaciones de su enseñanza en el desarrollo de la identidad de los investigadores noveles y su inserción en la comunidad científica (Hyland, 2009; Bolívar y Beke, 2011). Los trabajos destacan la importancia de identificar el artículo en los distintos contextos de producción pues, a pesar de mostrar una relativa estabilidad formal, se ha visto que éste se adapta, evoluciona y se modifica tanto a nivel estructural como estilístico en función del propio progreso de la comunidad disciplinar que lo genera, y de las políticas de las revistas especializadas para establecer requisitos específicos para su publicación. En consecuencia, estos estudios sugieren la enseñanza explícita de las estrategias retórico-discursivas que el género exige, y el acompañamiento en el proceso de comprensión y producción.

Ahora bien, hay dos aspectos que es importante resaltar al hablar de este género y de su producción. En primer lugar, nos referimos a su valor como instrumento de evaluación académica en los procesos de revisión por pares. El artículo de investigación es, desde sus orígenes en el siglo XVII, el principal medio de control para transformar las creencias de los científicos en conocimiento aceptado y consensuado; de ahí que su proceso de escritura y revisión sea a menudo largo y tortuoso. Un manuscrito que será propuesto a una revista especializada tiene como antecedentes varios borradores que, con frecuencia, se van enriqueciendo con aportaciones de colegas, lectores, revisores y editores. Este lento caminar en no pocas ocasiones frustra a los autores, quienes pueden terminar abandonando su propósito de publicar. Por ejemplo, Cruz (2013) ha documentado el proceso de publicación en el área de gestión de la salud. Este autor encontró que pueden existir hasta cuatro rondas de revisión, y que sólo el 10% de los artículos puestos a consideración pasa la primera ronda. También halló que el editor en jefe de las revistas rechaza el 47% de los textos antes de pasarlos a la evaluación por pares. El tiempo de respuesta de la primera ronda es de hasta 90 días. Si el documento pasa por una segunda o tercera ronda, el tiempo de respuesta puede extenderse cerca de un año. En promedio, sólo se aprueba para publicación el 6% de los artículos enviados, y el porcentaje de deserción de autores es del 28%.

En segundo lugar, el artículo de investigación obtiene su prestigio de su naturaleza misma. Es un género que reestructura los procesos de pensamiento e indagación que describe para establecer o generar un discurso específico para la creación y/o presentación científica de hechos. Así, un conocimiento en una determinada área del saber científico o humanístico es considerado novedoso y relevante en la medida que reconoce aportaciones anteriores enriqueciéndolas o, incluso, modificándolas de manera radical; y esto se logra a través del uso de formas discursivas propias de la comunicación especializada en las diferentes disciplinas. Por ello, cuando se habla del dominio de las convenciones de escritura especializada, se hace referencia al conocimiento de las formas que los textos adoptan en este tipo de comunicación, y a los usos del lenguaje que son considerados

por las comunidades académicas y científicas como los idóneos para la difusión de hallazgos. Se entiende, entonces, que un productor de artículos de investigación científica no sólo es un miembro activo de la comunidad que genera conocimiento relevante, sino que además conoce los medios de difusión de ese conocimiento y las convenciones lingüísticas y discursivas para hacerlo. Por esto se dice que un investigador es ante todo un escritor/autor.

Queda claro, entonces, que la escritura de artículos de investigación es una actividad compleja que supone un grado de experiencia que se traduce en el manejo de marcos de conocimiento y estrategias para la identificación de formas de comunicación propias del ámbito disciplinar en el que surge el texto. Por lo tanto, el reconocimiento de los pasos estratégicos que siguen los escritores para generar artículos de investigación permite visualizar a los investigadores noveles, situación en la que se encuentran no pocos profesores universitarios, la lógica de producción del género.

Actualmente, gracias al enorme interés que los géneros académicos han despertado en países de habla hispana, contamos con una cantidad importante de trabajos de descripción de la estructura retórica del artículo de investigación en diferentes áreas disciplinares (Parodi y Burdiles, 2015). Estas descripciones, basadas en amplias muestras, nos permiten identificar las preferencias que, en su producción, tienen las comunidades académicas y nos dan elementos para esbozar la tendencia que este género presenta en cuanto a su estructura y propósitos comunicativos en las diferentes áreas del conocimiento.

Así, a continuación, en el marco de lo ya expuesto, presentamos, a manera de ejemplo, la estructura prototípica del artículo de investigación en el área de las humanidades y las ciencias sociales. Buscando una mejor apreciación, hemos dividido la estructura del género en tres secciones. La primera, presentada en el cuadro 1, corresponde al resumen o *abstract*, sección que en sí misma es considerada por muchos especialistas como un género independiente (Blanco, 2011; Prestinoni de Bellora y Girotti, 2005). El cuadro 2 presenta la estructura propia de la introducción identificada por Swales (1990) en su trabajo sobre el discurso científico, y ampliamente conocido como el

modelo CAR (*Create a Research Space*). Finalmente, el cuadro 3 muestra la estructura del desarrollo, conclusión y referencias del artículo. Cabe señalar que las estructuras presentadas en los cuadros 1 y 3 son propuestas de la autora y fueron generadas a partir del *corpus* MC-CA-Uatx 2017 conformado por cien artículos publicados en revistas indizadas en las áreas ya referidas. Recomendamos poner atención al propósito comunicativo que se desprende de cada movimiento o segmento del texto y, especialmente, a los pasos estratégicos que los autores de artículos siguen en esta área de conocimiento.

/Cuadro 1. Estructura del resumen o abstract del artículo de investigación en las áreas de humanidades y ciencias sociales

Resumen o abstract

Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos	
Título	Describir de manera sintética, específica, clara y exacta la temática o problemática abordada en el artículo para que el lector la identifique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporación de palabras claves que reflejen el contenido del trabajo para facilitar su indización; ▪ Focalización en la problemática abordada; ▪ Focalización en el método y objetivo, o ▪ Focalización en las conclusiones 	
Identidad del autor	Indicar la autoría del artículo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre del autor ▪ Institución de adscripción 	
Resumen	Presentar de manera abreviada el contenido del artículo científico. Anunciar, guiar y motivar su lectura	Encuadre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ubicación del trabajo en un determinado campo de estudio a través de generalizaciones, y/o ▪ Ubicación del trabajo en un determinado campo de estudio a través de referencias a investigaciones previas
		Justificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de una problemática o señalamientos de limitaciones en el cuerpo de conocimiento existente
		Presentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de los objetivos o metas de la investigación
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de los métodos utilizados para alcanzar los objetivos
		Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciación de conclusiones, y/o ▪ Sugerencia de nuevos desarrollos
Palabras claves	Describir de manera sintética el contenido específico del artículo	Selección de cinco palabras o frases cortas que condensen los temas más importantes que contiene el artículo para localizarlo en un buscador. Inclusión de términos acordes con el registro profesional.	

Fuente: elaboración propia a partir del *corpus* MCCA-Uatx 2017.

/Cuadro 2. Estructura de la introducción del artículo de investigación en las áreas de humanidades y ciencias sociales

Introducción			
Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos	
Introducción	Presentar la investigación para generar el interés del lector al explicar el contexto de su realización y su contenido	Establecimiento del campo o territorio científico de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda o solicitud de reconocimiento de la significación y pertinencia de la investigación
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generalizaciones sobre el tema
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revista a investigaciones previas
		Establecimiento del nicho o tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de afirmaciones contrarias u opuestas a las establecidas en el estado del conocimiento
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicación del nicho o espacio sin investigar ▪ Hipótesis o planteamiento del problema, y/o ▪ Presentación del tema como novedad o ubicación en una línea de investigación tradicional
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicación de los objetivos, y/o ▪ Anuncio del tema de la investigación
Ocupación del nicho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anuncio de los principales descubrimientos 		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicaciones acerca de la estructura del trabajo 		

Fuente: elaboración propia a partir de Swales (1990).

/Cuadro 3. Estructura del desarrollo y conclusión en el artículo de investigación en las áreas de humanidades y ciencias sociales

Desarrollo y conclusión

Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
Marco teórico	Mostrar la postura del investigador, las ideas con las que se relaciona y los juicios que comparte con otros autores.	▪ Presentar el estado del conocimiento
		▪ Orientar la investigación marcando las diferencias o similitudes con otros estudios
		▪ Situar el problema de investigación dentro de un conjunto de definiciones y conocimientos
		▪ Ofrecer los conceptos que serán empleados durante el análisis
		▪ Establecer los referentes metodológicos que sustentan la interpretación, el análisis o experimento
Marco metodológico	Explicar los mecanismos utilizados para el análisis	▪ Descripción de métodos, técnicas o procedimientos
		▪ Aplicación sistemática y lógica de los conceptos y fundamentos expuestos en el marco teórico
Resultados	Exponer los hallazgos y descubrimientos específicos de la investigación	▪ Recapitulación del problema y su necesidad de estudio
		▪ Recapitulación sobre métodos
		▪ Presentación de los hallazgos
		▪ Significado e implicaciones de lo hallado
		▪ Recapitulaciones sobre el marco teórico
		▪ Aportaciones de la investigación
Discusión	Confrontar los hallazgos con investigaciones propias o ajenas para establecer su relevancia	▪ Exposición de resultados relevantes
		▪ Exposición y explicación de resultados inesperados
		▪ Relación de los hallazgos con estudios previos
		▪ Relevancia de los hallazgos e implicaciones para el campo de conocimiento
Conclusión	Analizar y evaluar los resultados de la investigación	▪ Indicar la relevancia de los hallazgos
		▪ Señalar posibles repercusiones del trabajo
		▪ Identificar aplicaciones
		▪ Sugerir apertura de nuevas líneas de investigación
		▪ Indicar implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos
		▪ Realizar recomendaciones
Referencias	Fuentes que documentan la investigación para indicar sus fundamentos y dar fiabilidad al trabajo.	▪ Presentar de manera alfabética las fuentes consultadas, siguiendo los criterios del modelo de cita y referencia elegido por el autor o solicitado por la revista en la que aparece publicado

Fuente: elaboración propia a partir del corpus MCCA-Uatx 2017.

Como se puede observar, los pasos estratégicos ayudan al escritor a cumplir el propósito comunicativo que tiene establecido en un segmento específico del texto y, además, le permiten organizar la información de tal manera que dé al documento la fisonomía propia de lo que su comunidad considera un artículo de investigación. La continua lectura de artículos, y su consecuente análisis y descripción, es fundamental en la formación de los profesores universitarios, pues el contacto con el género, además de permitir al iniciado en la indagación formal familiarizarse con sus alcances e implicaciones, también le ayuda a reconocer la lógica de su construcción; hecho que le permitirá, llegado el momento, convertirse en un académico capaz de publicar y poner a consideración de la comunidad científica sus hallazgos.

La construcción de autoría y los riesgos del plagio |

La investigación científica tiene sentido en la medida que el autor toma posición sobre la materia o temática que le interesa y sobre la forma en que deja constancia de su propia voz en los productos de la actividad indagatoria (tesis, artículos de investigación, informes, libros, capítulos de libros, etc.). Por lo mismo, sólo se construye autoría en la medida que los escritores se posicionan frente a y se responsabilizan *con* el contenido presentado (voz propia/voz ajena), pero también en tanto son capaces de percibir su propio rol en la práctica investigativa y dentro de su propia comunidad, construyendo así espacios para el diálogo académico (Kuo, 1999; Hyland, 2005; Carrasco y Kent, 2011). En este entendido, el estudio de la voz y la construcción de autoría en el artículo de investigación se convierte en punto clave para el diseño de planes de intervención que, además de orientar y acompañar tanto a estudiantes de posgrado y a profesores universitarios en la escritura del género, les permitan construir sus trayectorias como autores y obtener el reconocimiento de su comunidad disciplinar.

Cuando hablamos de *voz*, nos referimos a la posibilidad de que el escritor se manifieste explícitamente en sus textos, de que se haga visible a través del uso consciente y responsable de recursos lingüísticos que le permiten manifestar una postura frente a lo dicho por otros escritores, evaluar dichas informaciones y expresar una propia opinión. Se trata, pues, de un recurso que, como lo han señalado varios autores (Ivanič, 2005; Gee, 2006; Castelló *et al.*, 2011; Hyland, 2005; Hyland y Sancho-Ginda, 2012), involucra una dimensión individual al suponer un posicionamiento personal, y una dimensión social y cultural al permitirle al escritor mostrarse como miembro de un grupo o comunidad que produce discursos observando determinadas convenciones.

El dominio en el manejo de la voz es una de las habilidades básicas en la escritura académica y disciplinar. Los escritores expertos deben mostrar su familiaridad con las convenciones retóricas de la disciplina en la que se inscriben y evidenciar su dominio del contenido disciplinar, y esto únicamente es posible en la medida que son capaces de crear una imagen de autoridad frente a sus lectores, de tal modo que esta imagen les permita defender posturas y expresar sus puntos de vista sobre lo planteado por otras voces. Lo anterior sugiere que todo escritor debe situarse en relación con el material que está discutiendo y encontrar una manera satisfactoria de expresar sus propias afirmaciones y argumentos. En este sentido, el uso de la primera persona singular o plural (*yo/nosotros*) contribuye a lograr una mayor eficacia en la comunicación, pues permite reflejar en el texto la imagen de un escritor real, creíble y conocedor de las normas de su disciplina (Savio, 2010). Mediante el empleo de esta voz, el escritor académico y/o especializado se adjudica argumentos, expresa su posición frente al trabajo propio y el trabajo de otros, y se responsabiliza de la toma de decisiones respecto del proceso de escritura.

Por su parte, 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, 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; Siddharthan y

Teufel, 2007). Lo anterior en razón de que, en el medio académico, el análisis y validación de esos argumentos siempre se realiza a la luz de las aportaciones de otros autores, materializados en la bibliografía o referencias especializadas. La actitud del escritor frente a las voces ajenas puede ser de alejamiento o de adhesión y, para ello, el escritor separa su discurso de las palabras de otros por medio de marcas tipográficas como las comillas, o marcas gramaticales, en ocasiones, muy sutiles y difíciles de distinguir que se presentan a través del parafraseo.

Ahora bien, la cita no sólo es la marca de otro enunciador en el discurso, es, además, un recurso de persuasión que el escritor puede elegir para poner en marcha una estrategia argumentativa apelando a la voz de autoridad. Aquí se aprovecha la credibilidad de la que goza una persona (autor) considerada «una autoridad en el tema» para darle más peso a las ideas que se quieren defender. A través de la cita, se negocia y se establecen consensos con el interlocutor. Por lo mismo, en el contexto académico y científico, la introducción de ideas o palabras ajenas no tiene una mera función descriptiva o informativa; quien escribe evalúa esas ideas, se adhiere a ellas o las rechaza, haciendo así avanzar la argumentación. Se entiende, entonces, que una de las funciones de la cita es la de apoyar la postura defendida en el texto, o de refrendar determinadas posiciones que son necesarias para apoyar la argumentación; otra función es la de servir de medio para incorporar ideas que son potencialmente fuente de debate, por lo mismo se recurre a la voz de autoridad como una garantía indirecta de su veracidad (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Finalmente, la cita es también el principal mecanismo que tienen los escritores para construir conocimiento sobre la base de las ideas y los saberes de otros (Hyland, 2002). Se reconoce que el uso de un tipo particular de cita (parafraseo, apoyo, expansión, autoridad, polémica, etc.), junto con las convenciones formales relacionadas con los estilos de presentar las referencias, las notas, las tablas, por ejemplo, forman parte de prácticas discursivas más complejas en las que los autores de los textos expresan su relación con sus lectores, con su objeto de estudio y con el texto mismo que producen.

Como ya hemos señalado, los escritores experimentados seleccionan datos, exposiciones, teorías y fuentes porque les permiten apoyar sus posturas, demostrar sus tesis, persuadir sobre la validez de un planteamiento, haciendo para ello uso de la llamada cita de autoridad, o presentando argumentos ajenos potencialmente debatibles a través de citas polémicas. Los criterios para incorporar estas citas pueden ser diversos, y obedecer a convenciones habituales dentro del área disciplinar, pero generalmente responden a la necesidad de evocar fuentes pertinentes y relevantes para la problemática abordada.

Ahora bien, un aspecto importante es la variedad de recursos de incorporación de citas que puede encontrarse en los textos académicos y científicos generados en las distintas áreas del conocimiento. Tal diversidad está directamente relacionada con las maneras como se construye y comunica el conocimiento en las distintas disciplinas y las convenciones o normas establecidas por asociaciones, instituciones o bibliotecas encargadas de gestionar la información científica y disciplinar, o por el estilo de citación solicitado por una determinada revista especializada. Las normas más extendidas entre la comunidad académica y científica son aquellas correspondientes a la International Standard Organization y su norma UNE-ISO 690, las normas de organismos científicos y académicos de gran prestigio como la Universidad de Harvard o la American Psychological Association (APA), o las normas de centros de información privados como el Institute for Scientific Information (ISI). La mayoría de estas normas internacionales tienen la intención de establecer procedimientos uniformes de referencia para sus propias publicaciones o para ser empleados por los miembros y usuarios de esa organización o comunidad; por ello son, en sí mismas, un importante recurso de expresión de identidad que permite a sus usuarios reconocerse como miembros de una u otra comunidad científica o académica, y dejar claras las razones por las cuales se cita.

El desconocimiento de la función de la cita y de las normas disciplinares de citación pueden colocar al escritor inexperto frente al riesgo franco de cometer plagio. Éste es un aspecto relevante, pues si bien la gran mayoría de los docentes universitarios refieren conocer

y manejar los modelos de cita y referencia de sus respectivas disciplinas, existen estudios que demuestran que un elevado porcentaje de documentos académicos escritos por profesores-investigadores no sólo presentan problemas en la organización de la información, inconsistencias argumentativas, problemas de sintaxis, entre otros, sino que además exhiben omisiones al parafrasear y citar. Amador (2013) encontró en un estudio sobre plagio académico en publicaciones electrónicas de libre acceso en internet, en una muestra de cien citas, que en el 75% de los casos los autores originales aparecen en la bibliografía final, pero los datos, años y editoriales no corresponden a las citas textuales de las publicaciones señaladas. También encontró que en la bibliografía aparecen autores y obras que nunca son citados en el cuerpo de los textos, y que muchas de las direcciones electrónicas referidas no están vigentes o simplemente no se encuentran. La presencia cada vez mayor de estos actos en el profesorado y en muchos investigadores, consecuencia en parte de las políticas institucionales y nacionales que presionan a los escritores académicos para publicar más en menos tiempo, es argumento suficiente para incluir en los programas institucionales de combate del plagio un apartado dedicado a la actualización docente y formación de investigadores que esté destinado a la organización de conferencias, talleres y cursos de capacitación sobre redacción científica en los que se incluyan los temas de la voz autoral y los recursos de cita y, particularmente, la ética en la publicación.

A manera de cierre |

Queda claro que la construcción de trayectorias académicas por parte de los profesores universitarios es un proceso complejo que requiere de un acompañamiento institucional. Si bien, a nivel federal en México, existen estrategias de largo plazo para mejorar la preparación y las habilidades de los profesores de tiempo completo de las universidades públicas, éstas excluyen automáticamente al resto del

profesorado que se desempeña como docente de tiempo parcial o que labora en instituciones y universidades privadas.

En muchas instituciones de nivel superior en nuestro país sigue prevaleciendo la idea de que todo docente universitario, por el simple hecho de haber concluido estudios de posgrado, está capacitado para generar y/o aplicar el conocimiento de manera innovadora e independiente. Sin embargo, esto no siempre es así, pues la experiencia que se obtiene en los estudios de posgrado y que habilita en el saber técnico, no es suficiente para que los docentes universitarios adquieran una formación extracurricular en las llamadas *habilidades no técnicas* (Feibelman, 1993), mismas que generalmente se adquieren en la continua dinámica del trabajo colegiado y la pertenencia a grupos de investigación. Entre esas habilidades se encuentran, precisamente, la escritura científica y/o académica, la publicación de artículos de investigación, la participación en foros académicos, la divulgación científica, la búsqueda de información especializada, entre otras.

Es evidente que mientras las instituciones no tomen en cuenta, atiendan y refuercen estas habilidades en su planta docente, difícilmente lograrán que sus profesores desarrollen un perfil que los lleve a investigar y publicar sin incurrir en malas prácticas. La presencia de vicios, omisiones y desconocimiento de las pautas de indagación y producción escrita por parte de un número importante de profesores universitarios son evidencia de la necesidad de que las instituciones se responsabilicen también de la formación de su capital humano. Implementar políticas institucionales a favor de la alfabetización científica no sólo garantiza la construcción y fortalecimiento de trayectorias de la planta docente al generar perfiles deseables, también eleva la calidad de las publicaciones y asegura los anhelados estándares de calidad de las universidades.

Por mucho tiempo se ha centrado la atención en las habilidades de indagación y escritura disciplinar de los estudiantes universitarios. Reconocemos la importancia y necesidad de estos trabajos empíricos para explorar la realidad de nuestra región en temas de alfabetización académica, sin embargo, nos parece que hemos olvidado a la otra parte de la ecuación. Si no exploramos las circunstancias por

las que atraviesan los profesores universitarios al generar y difundir conocimientos, no tendremos información que nos permita explicar la escasa producción escrita del docente, la baja calidad de muchas de las publicaciones y, particularmente, los casos de plagio y conductas académicas censurables que, desafortunadamente, cada vez son más frecuentes en el medio universitario.

Referencias


- Amador, R. (2013). Plagio académico en las publicaciones electrónicas de libre acceso en internet. En S. Fridman y R. Edel-Navarro (eds.). *Ciencias, tecnologías y culturas: educación y nuevas tecnologías* (pp. 18-23). México: RILET.
- Blanco, C. E. (2011). Los resúmenes de artículos de revista. En A. Bolívar y R. Beke (comps.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 213-238). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. y Beke, R. (comps) (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Carrasco, A. y Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117.
- Castelló, M. (2016). Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (coords.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 211-226). México: Fundación SM.
- Cruz, A. M. (2013). Cómo publicar artículos de gestión en salud en revistas de alto índice de impacto. *Ciencias de Salud*, 11(3), 349-365.
- Emerson, L. (2012). The life cycle of the scientific writer: an investigation of the senior academic scientist as writer in Australian universities. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (eds.). *International Advances in writing research: cultures, places, measures* (pp. 355-420). Re-

cuperado de <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter20.pdf>

- Feibelman, P. J. (1993). *A Ph.D. is not enough. A guide to survival in science*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Gee, J. (2006). A sociocultural perspective on early literacy development. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 30-42). Nueva York: Guilford Press.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: citation and constructions of disciplinary Knowledge. *Applied Linguistic*, 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, 173-192.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum Discourse Series. London Continuum.
- Hyland, K. (2012). Undergraduate understandings: stance and voice in final year reports. En K. Hyland y C. Sancho (eds.). *Stance and voice in written academic genres* (pp. 134-150). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hyland, K. y Sancho, C. (eds.). (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Ivanič, R. (2005). The discursual construction of writer identity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (eds.). *Multidisciplinary perspectives on literary research*, (pp. 391-416). Cresskill, N. J.: Hampton Press.

- Kuo, C. H. (1999). The use of personal pronouns: role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes*, 18(2), 121-138.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (eds) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Perelman, CH. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Prestinoni de Bellora, C. y Girotti, E. (2005). El resumen o abstract. En Cubo de Severino, L. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 93-112). Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Savio, A. (2010). Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. *Lenguaje*, 38(2), 563-590.
- Siddharthan, A. y Teufel, S. (2007). Whose idea was this, and why does it matter? Attributing scientific work to citations. Recuperado de <http://www.cl.cam.ac.uk/sht25/pepers/naac107.pdf>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge Press.
- Valderrama, J. (2012). La publicación en revista especializada, un recurso estratégico en la investigación científica y tecnológica. En Cellino, A. (ed.). *Los laberintos del futuro. Ciencia y tecnología en América Latina* (pp. 56-63). Universidad Nacional del Litoral: Argentina.





/El plagio y la construcción del conocimiento propio y ajeno en textos académicos_

ADRIANA BOLÍVAR |



Introducción

El problema central del plagio es que alguien se apropia del conocimiento de otros y lo usa como si fuera suyo deliberadamente o sin darse cuenta. Esto presenta, en las universidades, varios problemas relacionados principalmente con tres aspectos: la ética, la enseñanza de la escritura académica y la falta de conciencia lingüística sobre lo que significa conocimiento propio y ajeno. El primer problema es ético porque, para la gran mayoría, el plagio tiene que ver con el «robo de ideas, textos, métodos, mecanismos, diseños y, en general, de todo aquello que puede ser considerado propiedad intelectual académica ajena» (Hernández-Islas, 2016, p. 121). Este robo es considerado un delito y forma parte de un campo más amplio denominado «deshonestidad académica» en la que el plagio es una de las formas de hacer trampa para lograr metas o buenos resultados en los estudios (Vaamonde y Omar, 2008). Para otros, particularmente en el mundo anglosajón, el plagio en las universidades va más allá de un problema ético y debe estudiarse científicamente, como un asunto relacionado con el aprendizaje y, por consiguiente, como una estrategia que tiene desventajas, pero que puede aprovecharse para hacer tomar conciencia a estudiantes y profesores sobre la escritura en las disciplinas académicas (Pecorari, 2013). El segundo problema es el desconocimiento de la escritura académica porque, aunque se trata de un campo de estudio desarrollado desde hace décadas en Eu-

ropa, Estados Unidos, Australia y en América Latina, especialmente a partir de la creación de la Red UTWIN/Cátedra Unesco de Lectura y Escritura en 1995 (Bolívar y Parodi, 2015), todavía no se ha incorporado formalmente su enseñanza en los estudios de las diferentes carreras universitarias. Saber escribir textos académicos, conocer las prácticas en la escritura en general y, en particular, del discurso académico especializado son cuestiones clave para entender y prevenir el plagio. Su desconocimiento crea inseguridad lingüística que alimenta el plagio porque, por un lado, los estudiantes no tienen plena conciencia de que están cometiendo un «robo» y, por otro, no dominan la escritura académica (Ochoa y Cueva, 2014; Vargas-Franco, 2019). El tercer problema, sobre el que nos concentraremos en este trabajo, es la falta de entrenamiento de los autores de los textos sobre cómo diferenciar tipos de conocimiento, cómo proyectar la voz propia y diferenciarse de los otros, ya sean estudiantes de pregrado, de posgrado o investigadores expertos (Kaiser, 2001; Bolívar, 2005b; Gallardo, 2010; García-Negróni, 2008; Mostacero, 2014).

El estudio de los problemas señalados genera investigaciones muy variadas en las que se identifican tipos de plagio, las acciones de los profesores de pregrado para prevenirlo (Hernández-Islas, Ponce-Rojo, Ortiz-Lefort y Vergara-Fregoso, 2015), las actitudes de los investigadores expertos ante esta práctica (Hernández-Islas, 2016) y muchas otras. No obstante, aunque se tratan puntos importantes y existen programas para «detectar» el plagio, que buscan grados de coincidencia con textos copiados y que pueden ser gratuitos (Anti-plagio, Approbo, Copyscape, Doc Cop, Fair Share, entre otros), no se encuentran con frecuencia investigaciones sobre los aspectos lingüísticos y discursivos que sirvan de orientación a los profesores. Los *softwares* existentes, mediante técnicas computacionales y estadísticas muy sofisticadas, sirven de apoyo para buscar coincidencias (copias) entre textos, pero no son totalmente confiables. De hecho, dan coincidencias con otros textos o partes de ellos, pero no detectan tipos de plagio y tampoco ayudan a desarrollar la conciencia lingüística de manera cabal.

En este trabajo planteo que el plagio es un problema relacionado con la intertextualidad, definida ampliamente como las relaciones

explícitas o implícitas entre textos diferentes, escritos por el mismo autor o por otros. La intertextualidad se puede manifestar de diferentes maneras, en la estructura global del texto (aspectos genéricos), en el lenguaje, tanto en el léxico (las palabras que dan información y evaluaciones), la gramática (la sintaxis, las secuencias de oraciones), la semántica (los temas y contenidos), como la pragmática (los actos del discurso). En este capítulo sólo nos enfocaremos en tres recursos fundamentales para expresar y fortalecer la voz propia y diferenciarse de otras voces en el texto: el uso de los pronombres personales, las citas y referencias y los verbos de reporte. En las secciones 1, 2 y 3 definiré nociones teóricas importantes para entender por qué damos atención a estos recursos y en la sección 4 nos concentraremos en cada uno de ellos, aunque serán introducidos en las primeras secciones. Para ilustrar usaré ejemplos de cuatro trabajos de autores que se encuentran en la bibliografía al final, dos son capítulos de libros y dos son artículos de investigación en revistas indizadas. Uno de los capítulos es de tipo teórico-empírico relacionado con los géneros discursivos (Parodi, 2008) y el otro de lingüística aplicada sobre el tema de la literacidad crítica (Cassany, 2006); uno de los artículos es sobre plagio en relación con las actitudes de investigadores de alto nivel (Hernández-Islas, 2016) y el otro es sobre el uso de los pronombres personales y el uso de *se* en tesis doctorales (Bolívar, Cruz y López, 2018). El objetivo es destacar la variación que se presenta según el propósito del texto, el género discursivo, la identidad y posicionamiento de los autores.

1. El texto escrito como espacio para el diálogo |

Lo que nos interesa destacar en este capítulo es que en la escritura de los textos académicos es crucial tomar conciencia de que al escribir se participa en un diálogo con otro(s), que incluye al lector del texto y a quienes se mencionan en él. Este diálogo se puede analizar mediante ciertas categorías y se expresa a través de recursos lingüísticos muy precisos. De manera general se trata de un tipo de conocimiento

que implica tener conciencia de que *alguien* (una persona o varias como coautores) *escribe(n) algo* (un texto) *con un propósito* (para algo) *para alguien* (un lector o lectores); el que escribe asume o no *la responsabilidad* por lo dicho, y toma una *posición*. Este proceso se representa parcialmente en la tabla 1 que recoge tres ejes fundamentales: la acción discursiva, los participantes y los recursos lingüísticos (los que nos interesan para efectos de este trabajo).

/Tabla 1. Aspectos clave del proceso de escribir un texto

La acción discursiva	Los participantes	Los recursos lingüísticos
La interacción con el lector, el diálogo con otro(s)	Las personas : ¿quién escribe el texto?, ¿quién lee el texto?	Pronombres personales Verbos y frases verbales
La atribución de la información	El conocimiento propio y ajeno: ¿quién es responsable?	Citas y referencias Verbos de reporte
La posición (el compromiso)	Información y/o evaluación	El léxico (referencial y evaluativo)

La acción discursiva, en la columna 1, consiste en dialogar con otros por escrito, manejar la información de modo que quede claro a quién se le atribuye, y tomar una posición. Los participantes, en la columna 2, se centran en las personas que participan en el diálogo por lo que debemos estar conscientes de quién escribe y quién lee, quién es el lector óptimo y quién el lector *general* (Bolívar, 2005a), quién es el responsable de presentar el conocimiento y, sobre todo, cuál es la diferencia entre lo que es información sobre la materia y lo que es evaluación u opinión. Los recursos lingüísticos, en la columna 3, son las palabras y las estructuras escogidas por el que escribe para materializar la acción discursiva, en este caso, con especial atención a los pronombres personales, las citas y referencias, los verbos de reporte y el léxico.

La acción discursiva se materializa también mediante estrategias comunicativas, retóricas y de estilo, que muestran la identidad de quien escribe, su compromiso social con ciertos grupos y sus creencias. Se trata de un campo más complejo que tiene que ver con el acto de escribir un texto como miembro de una sociedad y cultura

en la que es imposible desprenderse del posicionamiento ideológico (Clark e Ivanič, 1997; Gee, 2005). Este tema se trata desde una perspectiva crítica y requiere ahondar en el concepto de ideología y las ideologías en la academia.

2. Los roles de quien escribe |

La tabla 2 representa el uso de los pronombres personales de primera y segunda persona singular y los principales roles que adopta el que escribe en el texto académico como espacio para el diálogo.

/Tabla 2. El texto académico como espacio para el diálogo

Yo (persona en un contexto sociocultural)	Tú/usted(es) (otras personas)
Yo escritor de este texto (mi, mí, me, mis)	Tú lector de este texto
Yo autor (mis intereses, mi argumento, mi voz)	Tú /ustedes personas con otros argumentos, otras creencias, otras voces

El *yo* es, en primer lugar, *persona* en un contexto sociocultural y dialoga por escrito con otros de la misma cultura o de otras culturas. Es necesario, entonces, tener en cuenta los supuestos culturales, creencias y valores que lleva consigo este rol. El uso de los pronombres personales representa un campo muy difícil de enseñar y de aprender a manejar en los textos académicos. Se hace difícil porque existen muchos prejuicios sobre el uso de la primera persona singular y los profesores e investigadores tienden a hacer recomendaciones sobre la base de generalizaciones y representaciones de lo que se considera científico, más que sobre la base de la investigación sobre el discurso académico. Por eso, es relevante extender el concepto de rol para incluir tipos de roles como los de *escritor*, *investigador*, *argumentador*, *evaluador* (Fløttum, 2009) que se asocian con diferentes modos de dialogar con el lector, lo cual acarrea prácticas discursivas diferentes. Igualmente, se puede distinguir entre un «yo autobiográfico» que lleva la responsabilidad de lo dicho y un «yo discursivo»

que se va construyendo a medida que avanza el texto (Castro y Sánchez, 2016). En líneas generales, los roles están asociados con el posicionamiento que adopta el que escribe sobre la organización del texto, las voces en los textos y la perspectiva en una disciplina y en una sociedad (Bolívar, Beke y Shiro, 2010).

3. Conocimiento propio y ajeno |

Para diferenciar estos dos tipos de conocimiento, partimos del principio de que todo lo expresado en el texto es responsabilidad de quien aparece como autor, a menos que indique lo contrario. Quien escribe tiene la posibilidad de atribuir la información a sí mismo o a otros, de ahí que el concepto de *atribución* es clave porque se relaciona con el de la *responsabilidad* por lo expresado (Bolívar, 2005b; Beke, 2008). A diferencia de la conversación, en la que los participantes introducen cambios a medida que intervienen, en el texto escrito es el autor quien controla todos los «turnos» (Bolívar, 2005a) y, por consiguiente, si no da señales en su texto de que lo dicho pertenece a otros(s) asumimos que es responsable por lo dicho. Junto con atribuir la información, el que escribe muestra su compromiso que se manifiesta lingüísticamente en la posición que adopte. El *posicionamiento* puede expresarse tanto en la forma en que el autor presenta el texto, a sí mismo, a su lector y las evaluaciones que hace. Veamos esto en el ejemplo siguiente, que corresponde al primer párrafo de la introducción del artículo de investigación sobre plagio:

- (1) De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española de la lengua, plagiar, del latín *plagiare*, se define en su primera acepción, como «...copiar en lo sustancial obras ajenas como propias» (RAE, 2014). A partir de esta definición, se puede inferir que cuando se habla de plagio académico se hace referencia al copiado y presentación del trabajo académico realizado por otros, como si fuera propio: es decir, se alude directamente al robo de ideas, textos, métodos, mecanismos, diseños y,

en general, de todo aquello que puede ser considerado como propiedad intelectual académica ajena. Este tipo especial de robo adquiere primordial importancia cuando se evidencia en los productos de la investigación científica, dadas las implicaciones que tiene para el avance de la ciencia en todos los campos del saber. (Hernández-Islas, 2016, p. 12)

En este ejemplo, la autora divide el párrafo en tres oraciones ortográficas, es decir, las que se inician con mayúsculas y cierran con punto aparte (Bolívar, 2005a). La primera oración es usada para definir el plagio, pero el conocimiento se asigna a otro (a la RAE) y se da la evidencia (RAE, 2014). En la segunda, «A partir de esta definición se puede inferir...», la autora toma una posición con respecto de la definición y decide presentarse a sí misma con la forma impersonal *se* para seguir normas académicas que así lo requieren («se puede inferir» igual a yo infiero o inferimos), pero al mismo tiempo usa el *se* para referirse a otros («se alude directamente»). En la tercera oración, «Este tipo de...», ella expresa un compromiso mayor con respecto a la definición negativa de plagio y evalúa la situación con el léxico escogido: «primordial importancia», «implicaciones», «avance de la ciencia», «todos los campos del saber». Como puede observarse, el conocimiento ajeno está en la cita que hace referencia a la RAE, pero todo lo demás corresponde al conocimiento propio, a lo que la autora sabe y piensa inicialmente sobre el plagio.

Del ejemplo 1 aprendemos varias cosas, la primera es que el texto se va construyendo en partes coherentes sobre un mismo tópico (la definición de plagio) en secuencia de oraciones, y que la posición del que escribe está siempre presente, aunque trate de distanciarse con la forma impersonal *se*. La segunda es que el problema no consiste sólo en saber cuáles son los pronombres o los estilos de citas y referencias, sino en entender de qué manera son usados por los autores en el flujo del discurso para presentar un tema y sus argumentos a quien lee el texto. En el ejemplo 1 se ven las marcas lingüísticas que deja la autora cuando asume sus roles como *investigadora* que conoce la materia, lo que saben otros (con la cita y la referencia a la RAE) y también se responsabiliza por lo expresado como *escritora*, porque

orienta a su lector dándole señales sobre los actos que ella está realizando en el texto, como cuando explica en la segunda oración que en la primera hubo una definición («esta definición»). Asume, además, los roles de *argumentadora-investigadora* cuando emplea «es decir» para reformular y «en general» para concluir.

Las personas en el mundo real son representadas en el texto, es decir, quien escribe elige cómo autodenominarse y cómo construir a su lector, quien puede identificarse en el texto de varias maneras. En el ejemplo de arriba el lector o lectores son otros investigadores interesados en el tema del plagio, educadores (la revista es de educación) que saben qué es la RAE y que tienen, probablemente, la misma opinión de la autora. Resulta muy interesante encontrar en un segmento tan pequeño varios usos del pronombre *se*, lo cual nos hace ver lo difícil que puede ser su uso. Volveremos a este punto más adelante.

4. Los recursos lingüísticos |

Como vimos arriba, la persona que escribe tiene como primera opción usar los pronombres personales para presentar la voz propia y de otros, y también los verbos. Los primeros porque el *yo* del que escribe se dirige a un *tú* o a un *ustedes*; los segundos porque el que escribe reporta y evalúa su experiencia a través de los procesos verbales materializados en frases verbales representadas en esquemas globales del tipo *Yo digo x*; *yo pienso x*; *yo digo que B dice o piensa*, lo cual se materializa en secuencias de oraciones que pueden llevar tanto el conocimiento del autor como el de otros en citas y referencias y en otros recursos que no incluimos en este trabajo.

4.1. El compromiso con los pronombres personales |

En estudios realizados con *corpus* de textos académicos se ha hecho la distinción entre la voz autoral *explícita*, *implícita* y *oculta* (Bolívar,

Cruz y López, 2018) en los pronombres personales. Los pronombres personales de primera persona singular (*yo*) y plural (*nosotros*) en español pueden expresarse de manera explícita usando la palabra *yo* o *nosotros* (*en el estudio yo encontré, nosotros encontramos*), o de manera implícita a través de la forma verbal (*en el estudio encontré, encontramos*). También se pueden presentar las primeras personas mediante pronombres relacionados: *mi, mío, mía, mis, me / nos, nuestro(s), nuestra(s)*, y con el impersonal *se*. Este último es más difícil porque representa «un punto crítico en la gramática del español por los muchos valores que ofrece, a veces con matices muy sutiles, y por las muchas contendientes que presenta» (Montes-Giraldo, 2003, p. 137). De hecho, en las gramáticas se señalan entre seis y siete funciones distintas, y no es fácil diferenciar los criterios de clasificación, lo que genera bastante polémica. Según Bolívar *et al.* (2018), aunque se use el llamado «se impersonal» la persona nunca desaparece porque en ciertos casos el uso del *se* corresponde a un compromiso oculto, aparentemente impersonal, pero siempre «comprometido», como veremos en la sección 4.1.2 más adelante.

4.1.1. El compromiso autoral de primera persona: *Yo, nosotros* |

Sobre el uso del *yo*, se sabe que es más usado de manera explícita en el lenguaje oral. Por ejemplo, en el caso de entrevistas a profesores sobre su actitud ante el plagio podemos encontrar oraciones como «Yo, cuando identifico que alguien, un alumno, por ejemplo, está usando texto que no es de su autoría y no le está dando los créditos correspondientes, simplemente dejo de seguir revisando el texto y lo doy como no entregado» (Hernández-Islas, 2016, p. 129). Pero en los textos escritos en la academia se recomienda no usarlo de esta forma para evitar la oralidad en la escritura y para adaptarse a requerimientos de la investigación o mostrar modestia. Aunque la primera persona no se recomienda para artículos de investigación o tesis de postgrado, se usa más en capítulos de libro, sobre todo escritos por

líderes en un campo de investigación, como en los ejemplos 2 y 3, ambos de los capítulos de libros que escogimos para ilustrar:

- (2) Como se ha venido argumentando, defiendo un concepto integral del género y no distingo géneros sociales y géneros cognitivos (Bruce, 2008) o variantes más sociales y otras más lingüísticas o cognitivas (Van Dijk, 2008) [...] Ahora bien, desde mi perspectiva, declaro que el concepto de género bakhtiniano (aunque potente en un sentido y tremendamente iluminador para la discusión de inicio) se vuelve estrecho. (Parodi, 2008, p. 23)

- (3) En este capítulo analizaré cómo comprenden algunos lectores las cartas y las columnas de opinión del periódico. Mostraré cómo se construyen interpretaciones diferentes y complementarias, con grados variados de plausibilidad, y cómo se utiliza una gran cantidad de conocimiento previo para elaborar la comprensión. (Cassany, 2006, p. 95)

En el ejemplo 2, el autor es reconocido como líder de la Escuela Lingüística de Valparaíso (Chile), ha escrito muchos libros y se ha destacado en el estudio de grandes *corpus* de géneros académicos y profesionales. A través de sus investigaciones ha comparado sus resultados empíricos con los de otros expertos (otras voces) y, por eso, tiene autoridad para confrontar su definición con las de ellos. Nótese el impacto que produce la primera línea de la primera oración en la que el uso del pronombre se («se ha venido argumentando») es autorreferencial, porque quien ha argumentado es el autor y no otro, y luego el uso de primera persona en afirmativo («defiendo») y en negativo («no distingo») revelan una modalidad muy categórica, que proyecta alto grado de certeza y compromiso¹. En la segunda oración continúan las marcas de primera persona («mi perspectiva», «declaro») que refuerzan el conocimiento propio y la voz del autor en su rol de investigador experto. En este ejemplo los verbos juegan un

¹ Sobre las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas humanísticas puede verse Bolívar, Beke y Shiro (2010). Sobre expresión de opiniones véase Castro-Azuara (2013).

importante papel y casi todos tienen que ver con el acto de argumentar, con el acto de defender una posición propia en un diálogo con los lectores, y también con los otros investigadores mencionados. En el ejemplo 3, el autor es un conocido investigador español que ha escrito libros dirigidos especialmente a los docentes en el campo de la lectura y la escritura. Su uso de la primera persona singular también se encuentra en la morfología de los verbos («analizaré», «mostraré»), pero en este caso su diálogo es con los lectores a quienes les indica lo que van a hacer en el capítulo.

No siempre el compromiso del autor es tan explícito como en los ejemplos anteriores. Ambos autores podrían haber tomado la opción de escribir usando un *nosotros* excluyente (igual a *yo*) para referirse a sí mismos (ejemplos 4 y 5 más abajo) o para incluir al lector (ejemplo 6), como sucede en tesis doctorales (Bolívar, Cruz y López, 2018).

- (4) Por lo anterior, creemos importante analizar los actos de habla de los cumplidos y las respuestas en las interacciones de una población universitaria en Medellín, porque nos arrojarán información lingüística de dicha población y podrá dar cuenta de la forma y función en que se realizan los cumplidos (ITDC2)².
- (5) Por todo esto, creemos que el tema queda abierto y que todavía es posible realizar varias investigaciones sobre estos tópicos, desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas (CTDC2).
- (6) Así, por ejemplo, vemos que términos como difusión de la ciencia, divulgación científica, divulgación de la ciencia, vulgarización, popularización, diseminación, propagación del saber, son empleados regularmente como sinónimos que re-

² Los códigos después de cada ejemplo indican si se trata de una introducción (I) o conclusión (C), de tesis doctoral (TD), el país (V, Venezuela, C, Colombia, M, México) y la ubicación en el corpus 1, 2, 3, 4.

fieren a un mismo fenómeno o para referir fenómenos discursivos diferentes (ITDV4).

En los casos anteriores, los autores están conscientes del uso que ellos hacen con los verbos para referirse a un *nosotros excluyente* que se refiere al *yo* del autor (en 4 y 5) y un *nosotros incluyente*, que toma en cuenta al lector del texto y al autor (en 6). El ejemplo 7 que sigue constituye un caso interesante de inseguridad lingüística en la que el autor usa al mismo tiempo verbos en la primera persona plural («creemos») y singular («pude») con el resultado de que se rompe la coherencia ya que las opciones posibles eran «Creo que pude» o «Creemos que pudimos», pero es probable que las rechazara porque la primera era muy directa y la segunda poco apropiada.

- (7) Creemos que, de manera particular, pude contribuir al autoexamen de los docentes sobre la práctica docente que despliegan y crear conciencia sobre la necesidad de mejorar su desempeño o reafirmar aquello que corresponda a la formación de los estudiantes del ciclo secundario (CTDM3).

En el *corpus* de tesis doctorales de las cuales provienen los ejemplos anteriores no se usa el *yo* explícito en las introducciones y conclusiones sino en formas como *mi/mis/me* y la presencia del *nosotros* autoral es muy baja, mientras que el uso total del *se* es cuantitativamente mucho mayor porque están incluidas todas las funciones (Bolívar, Cruz y López, 2018). Sin embargo, el análisis del *se comprometido* de forma separada indica que, aparentemente, está por encima del uso de los pronombres de primera persona singular y plural en las tesis doctorales del *corpus* analizado.

4.1.2. El compromiso autoral oculto en se |

Lo que ha sido llamado *se comprometido* en realidad corresponde a un compromiso oculto porque se emplea un *se* «impersonal» que se

refiere a las acciones realizadas por el autor del texto en su rol de investigador, como se aprecia en los ejemplos del 8 al 11. Nótese la diferencia entre estos ejemplos y los que siguen a partir del número 12 en los cuales las acciones con *se* no son asignadas al autor sino a otros.

- (8) En el capítulo 1 se plantea el problema y se formulan los objetivos (ITDV1).
- (9) En el primer y segundo capítulo se analizaron los discursos generados por la escuela porfiriana para definir al niño escolarizado (ITDM1).
- (10) Ambas estrategias llevan a asociar las estrategias de los participantes a las del emisor de un modo afectivo, como se mostró en los capítulos VI, VII, VIII Y IX (CTDV2).
- (11) A este respecto, con base en Swales (1990, 2004) y Parodi (2008a, b, 2010a) se planteó la noción de género discursivo como convencionalización de patrones textuales (CTDC1).
- (12) [...] y en las investigaciones en Colombia, en las cuales se demostró que los cursos orientados desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmalingüística potencian los niveles de literacidad (ITDC3).
- (13) En el siglo XIX y XX se pensaba en la niñez en función del futuro, quizá sea tiempo de ver el presente de nuestros niños y tratar que su futuro sea pensado en función de sus deseos actuales (CTDM1).
- (14) En este tipo de noticiero se crea la ilusión de dialogicidad, de complicidad con la audiencia, y de simultaneidad con los acontecimientos narrados (CTDV3).

4.2. El compromiso con los verbos de reporte |

En todos los ejemplos que hemos presentado hasta ahora, los verbos llaman la atención por su variedad y por el valor que adquieren en la interacción entre el que escribe y el que lee. Los verbos indican procesos semánticos en los que se materializa la experiencia del mundo y el reporte de los eventos, ya sea como acciones materiales, verbales, cognitivas, afectivas, existenciales, etc. (véase Halliday, 1994). En los textos académicos existen al menos tres tipos de verbos de reporte (VR) que es importante diferenciar: los de discurso, los de investigación y los de cognición (Beke, 2011; Bolívar, Cruz y López, 2018). Los verbos de discurso equivalen en general a los verbos de decir (por ejemplo, dijo, expresé, manifestó). Los de investigación son los que se refieren al proceso de investigación (por ejemplo, plantear, analizar, cuantificar). Los de cognición corresponden a los procesos mentales involucrados (por ejemplo, pensar, imaginar, idear). En cada disciplina y géneros discursivos se prefieren unos verbos más que otros y el mismo verbo puede usarse con más de un significado. Por ejemplo, en educación, de acuerdo con estudios realizados con *corpus* de artículos y foros de revistas de pedagogía (Beke, 2011), los verbos de discurso más usados fueron señalar, plantear, proponer, decir, considerar y describir. A estos les siguen afirmar, denominar, llamar, destacar, agregar, citar, establecer, referir, sugerir, definir, expresar, entre otros. Los verbos de investigación más frecuentes encontrados por Beke (2011) fueron: concluir, encontrar, realizar, aportar, demostrar y trabajar, pero al ordenarlos alfabéticamente apareció una gran variedad que incluyó más de cincuenta verbos distintos. Los verbos de cognición más frecuentes en las revistas de educación estudiadas incluyeron creer, esperar e interesarse por, pero también otros como pensar, concebir, idear e imaginar.

Es relevante agregar que con los verbos de reporte el autor/escritor del texto puede indicar su conocimiento sobre algo, pero también su actitud y compromiso personal. Esto se observa en la tabla 3 en la que al lado izquierdo se muestran algunos verbos con menor carga evaluativa y al lado derecho otros más evaluativos.

/Tabla 3. Ejemplos de verbos de reporte menos y más evaluativos

VR menos evaluativos	VR más evaluativos
Decir	Argumentar (positivo) Sostener (positivo)
Afirmar	Atacar (negativo)
Establecer	Condenar (negativo)
Señalar	Objetar (negativo)
Mostrar	Ignorar (negativo)

5. El conocimiento propio y ajeno en citas y referencias |

Éste es uno de los temas preferidos en todos los manuales y trabajos sobre cómo evitar el plagio para respetar la voz de otros y convertirse en autor(a). La literatura sobre la expresión de la voz propia es tan grande que puede desanimar a un profesor interesado en encontrar respuestas concretas. Por eso, investigaciones que recogen la trayectoria de las investigaciones son muy bienvenidas (por ejemplo, Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011). Es relativamente fácil encontrar en *corpus* de textos académicos las opciones que existen para hacer las citas (directas, indirectas), tipos de citas (completas, parciales, destacadas, en bloque, en notas a pie de página, etc.) (Bolívar, 2004), pero es mucho más difícil encontrar indicaciones sobre cómo se usan estos recursos lingüísticos en los textos para dialogar con el lector o los lectores. En este sentido, Swales (1990) hizo un aporte importante al distinguir entre citas *integradas* y *no integradas*, dos conceptos que han servido de base para investigaciones en español.

5.1. La cita no integrada (CNI) |

Beke (2011) ubica las citas no integradas en el plano textual y las define como sigue:

La cita no integrada (CNI) tiene como función principal la de atribuir a otro autor una proposición que el escritor del artículo puede señalar como verdadera o bien cuestionarla en su argumentación. La CNI es una referencia en la que el nombre del autor citado y la fecha aparecen entre paréntesis, al final o dentro de la oración, o en una nota al pie de página o al final del artículo. (Beke, 2011, p. 75)

Los ejemplos 15 y 16 más abajo ilustran los dos casos de uso más frecuentes, al final o dentro de la oración:

(15) De acuerdo con los planteamientos del movimiento de las escuelas eficaces, esos planteamientos pueden aislarse y promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo. (Pérez Gómez, 1999) (en Beke, 2011, p. 75)

(16) La ED surge como una modalidad viable para disminuir el problema de la masificación en educación superior (Galvis, 1999; Farnes, 1999), y al mismo tiempo como una innovación tecnológica apoyada en los fundamentos necesarios para hacer frente al problema [...] (en Beke, 2011, p. 75)

De acuerdo con investigaciones realizadas con textos académicos en inglés (Thompson y Tribble, 2001), las CNI tienen las siguientes funciones también encontradas por Beke en español: a) señalar la fuente de donde proviene la información; b) identificar una corriente de pensamiento; c) referir al lector a otra fuente, y d) dar ejemplos de otras investigaciones, lo que a menudo sirve para mostrar su conocimiento sobre la materia.

5.2. La cita integrada (CI) |

Beke define la CI de la siguiente manera:

La cita integrada (CI) es un reporte de investigación en el que el investigador reportado se nombra dentro de la oración y cumple una función sintáctico-semántica. En efecto, el autor citado puede cumplir la función de sujeto del verbo en construcciones activas o pasivas, o bien estar incluido en un grupo nominal, un grupo preposicional o un adjunto. (Beke, 2011, p. 76)

Los ejemplos 17, 18 y 19 ilustran las formas en que se señalan las fuentes:

(17) De modo parecido, Ángel Pérez Gómez (1985) habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar [...] (en Beke, 2011, p. 78) (sujeto gramatical)

(18) Estos resultados concuerdan con lo señalado por Espinosa (2000) (Beke, 2011, p. 79) (sujeto lógico en construcción pasiva, se señala al actor).

(19) Debemos por lo tanto recoger el legado de Flexner y otros tantos educadores médicos [...] (Beke, 2011, p. 79) (el actor se encuentra en un grupo preposicional)

(20) Los estudios lewinianos [...] la teoría vigotskiana (Beke, 2011, p. 79) (en grupos nominales)

(21) según Martínez (1999) (en grupo preposicional)

La siguiente tabla resume las características y funciones de las citas no integradas e integradas.

/Tabla 4. Funciones principales de las citas no integradas e integradas

Citas no integradas (CNI)	Citas integradas (CI)
<p>1. Se ubican dentro de un párrafo o al final de la oración en un párrafo (Beke, 2011)</p> <p>2. Tienen funciones textuales y discursivas (Thompson y Tribble, 2001)</p> <p>Dar la fuente del conocimiento Identificar una corriente Referir al lector a otra fuente Dar ejemplo(s)</p> <p>3. Tienen funciones discursivas en relación con el <u>conocimiento</u>. El autor muestra su grado de conocimiento sobre una materia y presenta las fuentes que dan apoyo a sus afirmaciones, así como a sus evaluaciones positivas y negativas (Bolívar, 2004).</p>	<p>1. Tienen funciones gramaticales con distintas estructuras dentro de la oración:</p> <p>Frase nominal Frase preposicional Frase adverbial Adjunto</p> <p>Sujeto de la oración (precede al verbo) Sujeto lógico (el actor no necesariamente precede al verbo).</p> <p>2. Tienen funciones discursivas en relación con la <u>interacción</u>. Su función es reportar el estado de la cuestión y dialogar con los pares e interlocutores. Introducen las acciones de otros actores y sus voces en el texto.</p>

5.3. La variación en las citas y las referencias |

El análisis de los textos que escogimos para tomar los ejemplos confirmó que, aunque hay cuestiones generales comunes, no se puede generalizar. Como ya anticipamos, los dos capítulos de libros (de Parodi, 2008 y Cassany, 2006) eran muy diferentes, uno teórico y el otro más aplicado. Los resultados de la lectura fueron, a grandes rasgos, los siguientes:

A) Capítulo teórico-empírico: «Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva socio-cognitiva» (Parodi, 2008, pp. 18-37).

El capítulo es el primero del libro, que contiene otros capítulos del mismo autor y de otros autores que investigan juntos en la Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Consta de un total de veinte páginas, con referencias en trece de ellas, especialmente en la intro-

ducción y en el planteamiento del problema, no en los resultados, pero sí en las conclusiones. Todas las citas (un total de 33) son del tipo CNI (no integradas) e incluyen un total de 84 referencias (apellidos de autores con años, algunos de los cuales se repiten en las citas, por eso hay más autores que citas). Las citas contienen entre un solo nombre hasta un máximo de seis, lo que da una idea de su función para reforzar la argumentación. En el capítulo, cada afirmación hecha por el autor está avalada por referencias que muestran su conocimiento sobre el tema y su posicionamiento con respecto de otros autores. El estilo de las referencias es congruente con el uso que él hace del pronombre de primera persona en la morfología de los verbos (ejemplo 2 arriba, *defiendo*, *declaro*) con los que mostró un alto grado de confianza y seguridad. Un examen de los verbos de reporte revela una amplia variedad, sobre todo para argumentar con evidencia empírica, defender su posición con una vasta información sobre la materia. El léxico es especializado y evaluativo.

Llama la atención que en este capítulo el autor no usa citas integradas (CI). Esto se entiende porque el objetivo no es resumir el trabajo de otros o reportar sus trabajos y evaluarlos (aunque sí se hace al nombrarlos en las citas y referencias) sino reclamar un espacio teórico en el campo de los géneros discursivos. El autor está más interesado en mostrar su propio saber y posición y, por eso, las citas no integradas son pertinentes para apoyar lo que él dice o piensa.

B) Capítulo de lingüística aplicada: «Dos ejemplos» (Cassany, 2006, pp. 95-113).

El capítulo es el número 5 en un libro de 15 capítulos, todos escritos por el autor, titulado *Tras las líneas*. Contiene 17 páginas y media y las referencias van al final del libro. El autor ha escrito y trabajado activamente con profesores de educación superior en el campo de la lectura y escritura tendiendo puentes entre la teoría y la práctica. El propósito del capítulo 5 es ilustrar con ejemplos las afirmaciones hechas en capítulos anteriores sobre los cambios en las formas contemporáneas de leer, que requieren ir más allá de factores lingüísticos y psicológicos para incluir prácticas socioculturales. Su propósito es

contribuir al desarrollo de la *literacidad crítica*, en la que la ideología tiene un papel central, y hacer tomar conciencia sobre lo que significa «usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados» (Cas-sany, 2006, p. 11). El capítulo está escrito de manera muy directa para dialogar con los lectores de manera sencilla y amigable. Apreciamos esto anteriormente en el ejemplo 3 en el cual se mostró cómo él abrió el capítulo usando la primera persona plural (*analizaré, mostraré*). Al leer el capítulo completo se encuentran otros verbos que refieren al *nosotros* incluyente porque están el *yo* del autor y el *tú* del lector: *fijémonos / si no conseguimos* este grado de comprensión crítica... / *notemos* que los textos 2 y 3 no permiten la ironía... / *contrastemos* estas tres interpretaciones... / como *vimos... / trabajaremos...*

El capítulo contiene sólo dos citas no integradas (CNI): una en el epígrafe en la primera página (p. 95) que tiene la función de introducir una voz de autoridad que, al mismo tiempo, resume una toma de posición frente al texto compartida por el autor; y otra en un ejemplo de comentario político tomado de un periódico, que incluye el nombre del autor del comentario. Dado el propósito del capítulo no sorprende que no haya citas ni referencias usadas por el autor para apoyar sus argumentos. En este capítulo, el autor asume que ya el lector está enterado de lo que debería saber para llevar a cabo el análisis de los textos escogidos por el autor. Los verbos empleados invitan al lector a participar en las actividades para aprender la destreza de lectura crítica.

C) Artículo sobre plagio: «El plagio académico en la investigación científica. Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel» (Hernández-Islas, 2016, pp. 120-135).

Este artículo se encuentra en una revista mexicana de educación (*Perfiles Educativos*) y la autora está afiliada a una universidad mexicana. En principio está dirigido a educadores, aunque lo podrían leer investigadores de otras disciplinas. Contiene 16 páginas, pero dos corresponden a la bibliografía al final del texto. En las catorce páginas se encuentran 44 citas y un total de 68 referencias; las citas contienen entre una y seis referencias cada una y son en su mayoría

del tipo CNI (37) ya que solamente hay siete CI en todo el artículo. En siete de las dieciséis páginas no hay citas ni referencias, se encuentran algunas en los resultados, dos CI y tres CNI, pero en las conclusiones no hay. Llama la atención que no se encuentren referencias en las conclusiones porque en los artículos académicos se espera alguna discusión o comparación con los resultados de otros cuyos nombres se mencionan (sobre todo si es un artículo de investigación). Lo que sucede es que, en este artículo, la autora prefirió introducirlo en los resultados para resaltar las similitudes con los hallazgos de otros (las dos CI) y como apoyo para las diferencias sobre la percepción del plagio en otras culturas. En este artículo aparece el uso del *yo* explícito, pero en las voces de los investigadores entrevistados, en los ejemplos citados, no como la voz de la autora. No aparece la forma de primera persona plural (*nosotros*). La autora usa el *se* para referirse al trabajo de otros (*Se habla de plagio / se le llama / se ha clasificado / se suele incluir / se reconoce el plagio / se abordan / etc.*) y también para referirse a sí misma con el *se comprometido*, como en los siguientes ejemplos en los que el *se* equivale a *yo*: «Estos tres problemas que se han enunciado a propósito del plagio académico se encuentran estrechamente relacionados...» (igual a *yo* he enunciado) / «Asimismo se busca comprender...» (igual a *yo* busco comprender).../ «Como se ha mencionado ya en párrafos anteriores, estudiar el problema...» (igual a *yo* he mencionado).../.

D) Artículo sobre pronombres personales y *se*: «El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales» (Bolívar, Cruz y López, 2018, pp. 8-28).

Este artículo se encuentra en una revista venezolana de lingüística, dirigida a lingüistas y a los interesados en el discurso académico. Las autoras son de países diferentes, Venezuela, México y Colombia, y trabajan en un proyecto común sobre el discurso de tesis doctorales en América Latina. El artículo reporta los resultados de una investigación cuantitativa-cualitativa que mostró el escaso uso de pronombres personales explícitos, pero un alto grado de *se* con

diferentes funciones. El examen detallado de este pronombre mostró que el uso del *se* en algunos casos equivalía semánticamente a la primera persona, como vimos en los ejemplos más arriba. Lo que las autoras señalaron fue que el *se* «impersonal» no es necesariamente impersonal sino una forma de mitigar u ocultar la presencia del yo, por lo cual lo denominaron *se comprometido* para diferenciarlo de otros. El artículo consta de 20 páginas, de las cuales cuatro son de bibliografía. Se incluyen 33 citas que contienen 79 referencias que oscilan entre una y 15 referencias en cada cita. La gran mayoría son citas no integradas (76) con muy pocas integradas (3). En la introducción todas las citas son CNI. Las citas integradas se emplean para reportar el trabajo de otros autores con quienes ellas dialogan. En las páginas de resultados no hay ningún tipo de citas, pero sí en las conclusiones para evaluar el valor de los resultados. Necesariamente escriben en nosotros (*nos interesa, nos concentramos, consideramos, emprendimos el estudio*).

Conclusiones |

En este trabajo se planteó que para prevenir el plagio es necesario tomar conciencia de que escribir textos académicos significa dialogar con otros por escrito y que, en este diálogo, es fundamental conocer más a fondo los recursos lingüísticos que se necesitan para distinguir entre el conocimiento propio y el ajeno, así como para representarse a sí mismo/a en diferentes roles. El breve análisis de diferentes textos nos mostró que si queremos prevenir el plagio debemos pensar en ir más allá de tomar en cuenta los contenidos o ideas de los autores porque los textos también nos dan las señales de interacciones diversas, identidades profesionales o personales y formas de ver el mundo. La lectura de los textos escogidos nos permitió apreciar que, aunque existen regularidades, no es posible hacer generalizaciones porque los textos variaron según el género discursivo (capítulos, artículos, tesis), el propósito (teórico, aplicado, reportar investigaciones), la forma de representarse como autores (directa o indirecta), la

manera de dialogar con otros (las citas y referencias, los pronombres, los verbos), el tipo de lector (especialistas, colegas, novatos), el estilo de los autores (mayor o menor distancia) y el grado de compromiso con lo expresado (categórico, menos categórico). Las implicaciones para la enseñanza del discurso académico y para prevenir el plagio son importantes. Junto con detectar qué contenido se «copia» o se «roba» es también fundamental poner atención en la forma en que los autores usan el lenguaje para construir sus textos. En este sentido se puede consultar la amplia bibliografía sobre el estudio de la alfabetización académica (Parodi, 2010), la construcción de *corpus* académicos (Parodi y Burdiles, 2015), los rasgos del discurso académico y profesional (Bolívar y Parodi, 2015) y el estudio de los géneros discursivos (Shiro, Charaudeau y Granato, 2012). Sobre el dilema de la despersonalización es imprescindible averiguar cómo se manifiesta en diferentes disciplinas y tradiciones discursivas (ver, por ejemplo, Álvarez-López, 2011). Además, es necesario tomar en cuenta las alertas de los lingüistas sobre las dificultades que presentan ciertos recursos lingüísticos como el *se* (Montes-Giraldo, 2003) que nos obligan a estudiar más a fondo diferentes tipos de textos y las instrucciones que damos a los estudiantes.

Referencias

- Álvarez-López, F. (2011). ¿Presento, presentamos o se presenta? La autoría en el español académico escrito de CC. Económicas y Empresariales. Actas del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_006.pdf
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo* 20(25), 13-35.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Bolívar, A. (2005a). *Discurso e interacción en el texto escrito* (2ª ed.). Caracas: Universidad Central de Venezuela,
- Bolívar, A. (2005b). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Señal*, 14, 67-91.
- Bolívar, A. y R. Beke (eds.). (2011). *Lectura y escritura para la investigación* (1ª ed. 1ª reimpresión 2014). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago de Chile: Grupo editorial Planeta Chilena.
- Bolívar, A. y G. Parodi (2015). Academic and professional discourse. En M. Lacorte (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 459- 476). Nueva York y Londres: Routledge.

- Bolívar, A., Cruz-Martínez, A. y López-Franco, S. (2018). La voz autoral explícita, implícita y oculta en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística XXX /49-50/ Ene-dic.*, 8-28.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos 76(44)*, 105-117.
- Castro-Azuara, M. C. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57)*, 483-504.
- Castro-Azuara, M. C. (2013). *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Castro, 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. *Signos 49*, pp. 30-51. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000400003
- Clark, R. e Ivancic, R. (1997). *The politics of writing*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Fløttum, K. (2009). Academic voices in the research article. En Eija Suomela- Salmi y Fred Dervin (eds.). *Cross-Linguistic and Cross Cultural Perspectives on Academic Discourse* (pp. 109-122). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura, 15(26)*, 153-177.

- García-Negrón, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: acerca de algunas manifestaciones en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 9-31.
- Gee, P. J. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (1ª ed. 1990, red. 1996). Londres y Nueva York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2ª ed.). Londres: Edward Arnold.
- Hernández-Islas, M. (2016). El plagio académico en la investigación científica. Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel. *Perfiles educativos*, 38(153), 120-135.
- Hernández-Islas, M., Ponce-Rojo, A., Ortiz-Lefort y Vergara-Fregoso, M. (2015). Estrategias docentes emergentes para prevenir el plagio académico en alumnos de pregrado. Un estudio fenomenográfico con profesores experimentales. *Concensus*, 20, 41-62.
- Kaiser, D. (2001). La presencia del autor en textos académicos: un estudio contrastivo de trabajos de estudiantes universitarios de Venezuela y Alemania. *Boletín de Lingüística*, 17, 53-69.
- Montes-Giraldo, J. J. (2003). El «se» del español y sus problemas. *Estudios Filológicos*, 38, 121-137.
- Mostacero, R. (2014). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 8(15), 63-79.
- Ochoa, L. y Cueva, L. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura. *Forma y Función*, 27(2), 95-113, doi: <https://doi.org/1015446/fyf.v27n2.47667>
- Parodi, G. (ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Edicio-

nes Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile.

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

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

Pecorari, D. (2013). *Teaching to avoid plagiarism: how to promote a good source use*. Berkshire: Open University Press.

Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (eds.). (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Swales, J. (1986). Citation analysis and discourse analysis. *Applied Linguistics*, 7, 39-56.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, G. y Tribble, C. (2001). Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes. *Language Learning and Technology*, 5(3), 91-105.

Vaamonde J. D. y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38, 3-4, 7-27.

Vargas-Franco, A. (2019). Apropiación y plagio: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en educación superior. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179.



/La escritura académica en sus prácticas: integridad y ética digital¹

XICOTÉNCATL MARTÍNEZ

RUIZ / SUSANA OCAÑA LÓPEZ

/ SAMANTHA PÉREZ MEJÍA |

1 Este capítulo es resultado de la investigación apoyada por la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP) del IPN mediante los proyectos registrados: SIP-IPN 20171437 y SIP-IPN 20181948. Agradecemos el apoyo del IPN.



Introducción

Este capítulo tiene un doble propósito. Por una parte, presenta los resultados de la investigación enfocada a conocer las causas, problemáticas y carencias que dificultan el desarrollo de la escritura académica en estudiantes de licenciatura y posgrado, en una institución de educación superior de México, el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Por otra parte, busca ofrecer datos comparativos para entender cómo esas causas afectan al estudiante que escribe una tesis de licenciatura o maestría y, a su vez, cómo esas causas y carencias repercuten en sus primeras publicaciones académicas, especialmente en la integridad académica, la originalidad y la ética digital. Una de las primeras recomendaciones a los departamentos y las coordinaciones de posgrado de las universidades es la formación de personas éticamente responsables, que cultiven las condiciones para una institución educativa libre de plagio, porque esto afecta el futuro del joven investigador y el prestigio de la institución. La integridad en la escritura académica es una prioridad que debe atenderse en México.

En general, por integridad académica se entiende en este capítulo: «un compromiso constante, aún en momentos de adversidad, que integra seis valores fundamentales: honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad» (ICAI, 2014, p. 16). Asimismo, en este capítulo el significado de «ética digital» parte de la investigación en filosofía de la información, ética digital e infraética (Floridi, 2014 y

2015) que es la base teórica para el *Onlife Manifesto* (2015). De manera general, se entiende por «ética digital» el comportamiento moral y las soluciones éticas que se requieren en el mundo digital, las interacciones virtuales, la vida *online*, el uso, consumo y producción de información digital (Martínez-Ruiz, 2017).

Algunas de las cuestiones que se derivan de la investigación y son claves en este capítulo son las siguientes: ¿Cómo se desarrollan las habilidades de escritura académica en estudiantes de posgrado en relación al entorno internacional de publicación? ¿Qué prácticas permiten nutrir la identidad y estilo de un escritor en el ámbito académico? ¿Qué lugar tienen la ética y la integridad en el desarrollo de esa identidad y estilo de escritura académica? ¿Qué causas dificultan o incentivan la construcción de capacidades de escritura académica? El capítulo se divide en cuatro partes, primero se presenta la metodología empleada, enseguida se presentan los hallazgos principales y la discusión; le sigue una serie de recomendaciones para el fomento de la escritura académica con enfoque de integridad en las universidades, finalmente se recapitulan algunos elementos para la agenda futura.

Metodología |

Los proyectos «Diagnóstico y fomento de la escritura y publicación académicas en el IPN», 2017, y de integridad académica, 2018, identificaron las causas que dificultan la escritura de textos académicos en estudiantes de licenciatura y maestría. El propósito es ofrecer una base para desarrollar una serie de recomendaciones que pueden ayudar a una universidad en la consolidación de acciones formativas que fomenten la escritura académica con enfoque ético y una conciencia sostenida en la integridad. La investigación en ambos proyectos fue cuantitativa, a través de la aplicación de una encuesta, y también de tipo cualitativa, basándose en muestras de escritura, observación participativa de estudiantes y docentes de licenciatura y maestría, asimismo, se analizó una muestra de textos académicos de investigadores de la misma institución, que permitieron contras-

tar y entender la evolución de prácticas de escritura y carencias en las exigencias de la publicación científica de nuestro tiempo.

Los datos de este estudio se ampliaron con el análisis de otras acciones para fomentar la escritura académica científica, llevadas a cabo entre 2012 y 2019, como son: el Premio de Ensayo Innovación Educativa, los talleres «Escribir para publicar», «Seminario de argumentación y comunicación científica», la «Campaña de integridad académica», entre otras. El proyecto de investigación recabó datos con cien encuestas, de éstas, 53 fueron dirigidas a docentes y 47 a estudiantes. La intención al recabar el conjunto de datos fue identificar y conocer las principales causas que dificultan el desarrollo de la escritura y publicación académicas. Una vez que se recabaron datos y se hizo un primer análisis, se discutieron los resultados con otras universidades y especialistas en foros, incluyendo la reacción en prensa (Ruiz-Guadalajara, 2018).

Para poder analizar y tener un mayor acercamiento a las prácticas de escritura de estudiantes, docentes e investigadores, llevamos a cabo cinco talleres denominados «Escribir para publicar» en diversas unidades académicas del IPN, con el objetivo de ofrecer habilidades y herramientas para una mejor escritura académica, pero con la intención de conocer las principales dificultades a las que se enfrentan estudiantes de licenciatura y posgrado, lo mismo que sus docentes. En seguida se presentan los resultados.

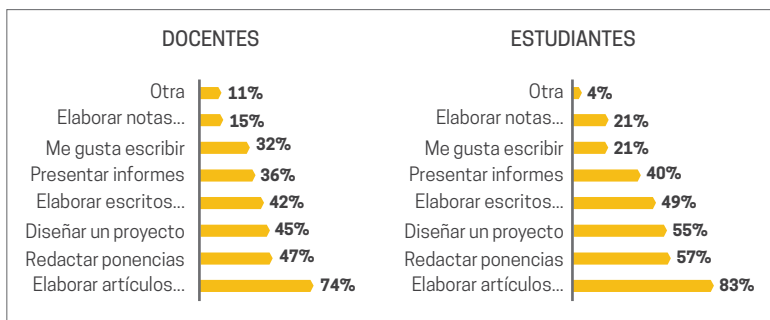
Hallazgos y discusión |

Los hallazgos encontrados en las encuestas fueron que 68% de la población docente e investigadores son mujeres y 32% hombres, de ellos 60% oscilan entre los 46 a 59 años de edad, y 77% cuentan con maestría y doctorado. Situación similar se presenta en estudiantes, al observar que 51% son mujeres y 49% hombres, los rangos de edad en los que mayormente se ubican son entre los 26 y 29 años (28%) y más de 30 años (30%), de igual forma maestría (39%) y doctorado (30%) es el mayor grado de estudios con el que cuentan o el cual

están cursando. Por otra parte, los datos de las personas que participaron en los cinco talleres de «Escribir para publicar», encontramos que se tuvo una asistencia de 119 personas, de ellas 59% fueron mujeres y 41% hombres.

Al abordar el tema de la escritura académica, encontramos que en sus prácticas y problemas se expresa lo siguiente. En la gráfica 1 podemos observar que tanto el personal docente como las y los estudiantes manifestaron que el principal propósito por el que escriben es la elaboración de artículos para ser publicados (74% docentes e investigadores, 83% estudiantes), seguido de redacción de ponencias (47% docentes e investigadores, 57% estudiantes) y/o diseño de un proyecto (45% docentes e investigadores, 55% estudiantes).

/Gráfica 1. ¿Con qué propósito escribe?



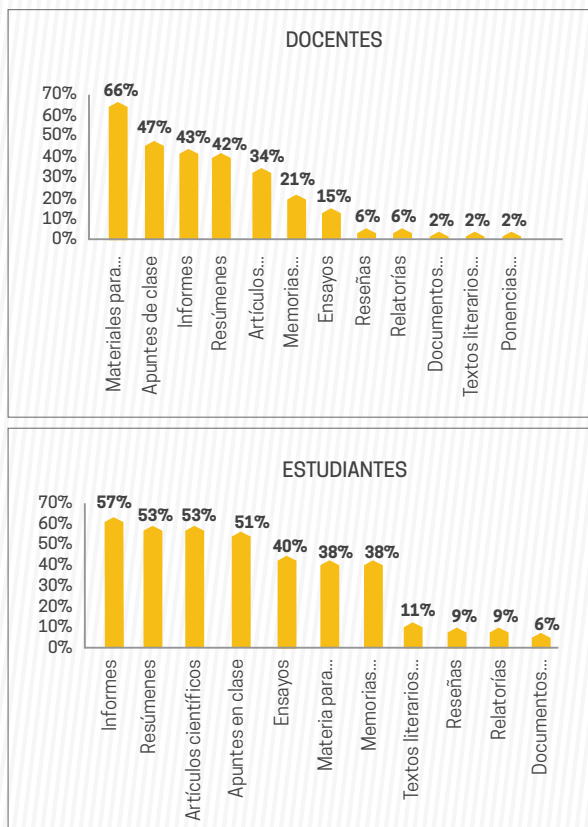
Fuente: elaboración propia basada en los datos recopilados de la encuesta «Diagnóstico y fomento de la escritura y publicación académicas en el IPN, 2017».

En ambos casos, el que estas actividades sean de estructuración de ideas y escritura se debe a que son propias del currículo de cada licenciatura o ingeniería, pero lo que llama la atención realmente es que un porcentaje mínimo, en ambos casos, señala que el propósito de su escritura es porque realmente les gusta, situación que nos permite inferir que no hay una cultura de escritura académica, por lo menos en estudiantes y docentes e investigadores del IPN que realizan estas actividades. Predomina el acto de seguir una instrucción y «cumplir»; en el caso de los estudiantes se ven obligados a escribir

por las exigencias de sus primeras presentaciones en eventos académicos, maestría, y/o publicaciones, doctorado, y en el caso de docentes e investigadores destacan como motivos la obligatoriedad y las evidencias que deben ser reportadas en los sistemas de estímulos económicos. En el grupo de docentes e investigadores entrevistados y encuestados se manifestó la exigencia de producir y adecuarse a lo que solicitan las comisiones dictaminadoras, más que una actitud ética en la generación de conocimiento que aporte a la mejora de una sociedad inmediata y desde la ética de la comunidad epistémica de referencia (Martínez-Ruiz, 2014 y 2016).

En la gráfica 1 se observa que el principal propósito declarado por las y los encuestados es la elaboración de artículos para publicación, pero en la práctica sucede un aspecto totalmente diferente como muestra la gráfica 2. Tanto docentes investigadores como estudiantes llevan a tercer o quinto lugar la elaboración de artículos, destacando para los docentes e investigadores materiales para las actividades académicas (66%), apuntes de clase (47%), informes (43%) y resúmenes (42%), mientras que para los estudiantes los informes representan 57% y los resúmenes 53% de los documentos que escriben con mayor frecuencia.

/Gráfica 2. ¿Qué tipo de documentos escribe con mayor frecuencia?



Fuente: elaboración propia basada en los datos recopilados de la encuesta «Diagnóstico y fomento de la escritura y publicación académicas en el IPN, 2017».

Estos datos permiten observar que aun cuando existe una fuerte intención y deseo de escribir artículos para su publicación, de acuerdo con las exigencias de una institución educativa, la realidad es distinta porque en el diagnóstico llama la atención que un porcentaje elevado de estudiantes de maestría y docentes no cuentan con las herramientas y habilidades necesarias para desarrollar escritos académicos para ser enviados a una publicación con arbitraje por pares a ciegas. En este punto fue donde se usaron –con el objetivo de comparar resultados y realidades– los datos de las otras actividades, premio de ensayo, seminario y artículos enviados al proceso de arbitraje por pares a ciegas.

La delgada línea entre el cumplir con exigencias de publicación y la ausencia de habilidades de escritura académica puede llevar a cometer malas prácticas, como el porcentaje elevado de coincidencia y, en última instancia, plagio. Este monitoreo digital con *software* y algoritmos que detectan similitudes en escritos ya publicados, pero no referenciados en el texto que se construye, hoy resulta un tema de discusión en torno a nuestra huella digital, la predeterminación de nuestra escritura y la capacidad de inteligencia artificial aplicada a los procesos de publicación científica en el mundo, todo esto son análisis y debates relevantes para analizar el futuro de la escritura académica (Bostrom, Dafoe y Flynn, 2019; Brundage, *et al.*, 2018). Así, encontramos que algunas de las causas que dificultan el desarrollo de la escritura en ambos grupos de población son las que se mencionan en el cuadro 1.

/Cuadro 1. Causas que dificultan el desarrollo de su escritura

Docentes e investigadores	Estudiantes
<ul style="list-style-type: none">▪ Problemas de estructura y plasmar ideas▪ Distracciones▪ Falta de disciplina▪ Inseguridad▪ Referencias y citas▪ Falta de lectura▪ Redacción gramática y ortografía	<ul style="list-style-type: none">▪ Problemas de estructura y plasmar ideas▪ Redacción, gramática y ortografía▪ Falta de lectura▪ No conocer la metodología de las publicaciones▪ Falta de experiencia para escribir para los demás

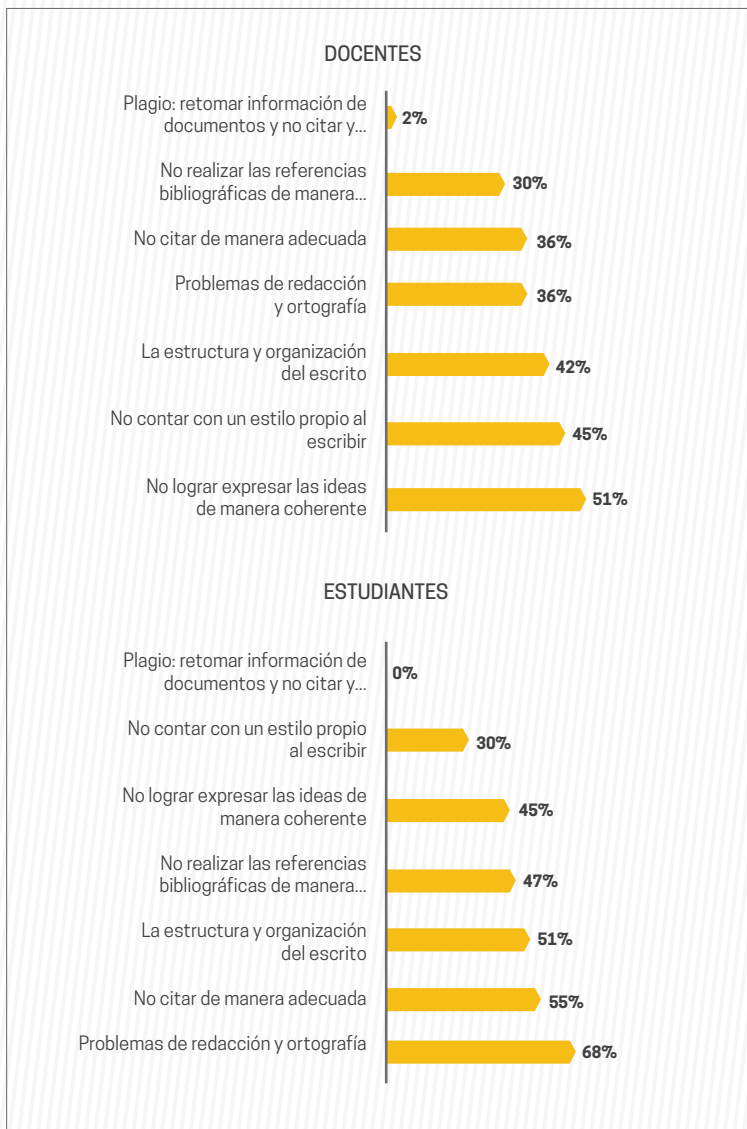
Fuente: elaboración propia basada en los datos recopilados de la encuesta «Diagnóstico y fomento de la escritura y publicación académicas en el IPN, 2017».

La información presentada en el cuadro anterior nos permite observar similitudes preocupantes. Por ejemplo, tanto estudiantes como docentes manifiestan tener problemas de estructura y concreción de ideas, así como problemas de argumentación, estructura de un escrito, redacción, gramática, ortografía, entre otros. ¿Qué tan actualizados están entonces los planes de estudio vigentes, acaso atienden las carencias de pensamiento crítico y comunicación científica que evidencian los datos?, ¿qué estrategias y compromisos debe implementar una institución educativa para ayudar a un docente a enfrentar y nivelar en estudiantes las carencias de escritura académica y promover la integridad?

En la encuesta a estudiantes se observó que uno de los errores que mayormente se comete al escribir es no expresar las ideas de manera coherente y desconocer las actitudes y decisiones éticas en el uso de la información y las interacciones digitales. Sin embargo, al comparar los datos con los de docentes e investigadores se observa una forma de reproducción del mismo problema, como se muestra en la gráfica 3. Y en el caso de estudiantes tesistas, el 68% manifiesta que su principal error son los problemas de redacción y ortografía. Lo que el estudio refleja, al analizar los patrones de escritura de los estudiantes tesistas, es que una de las mayores dificultades o deficiencias identificadas, y en algunos casos comparado con los patrones de no aceptación de artículos colaborativos de académicos del

IPN enviados a la revista *Innovación Educativa* en el periodo 2017-2019, así como en los talleres «Escribir para publicar», es la dificultad de enunciar con claridad lo que se quiere comunicar, la construcción de un argumento a demostrar, el poco conocimiento gramatical y ortográfico. Para el caso específico de la integridad académica está el desconocimiento y uso consistente del sistema de referencias que solicita una revista o una institución. Para documentar y entender más el impacto que tiene el desconocimiento de un sistema de referencias, se analizaron diversos textos académicos de participantes de talleres, artículos recibidos en la revista *Innovación Educativa* y de docentes que aceptaron participar, con el *software* de detección de similitudes y, en algunos casos, plagio. Los resultados mostraron un alto nivel de coincidencias que, al ser analizados, más del 60% se deben a ese desconocimiento y al uso inconsistente de un sistema de referencias.

/Gráfica 3. ¿Cuáles considera que son los errores que mayormente comete al escribir?



Fuente: elaboración propia basada en los datos recopilados de la encuesta «Diagnóstico y fomento de la escritura y publicación académicas en el IPN, 2017».

No obstante, publicar artículos en revistas puede ser prioritario para los docentes e investigadores, así como para estudiantes de posgrado, debido a la presión que pueden vivir por parte de la institución académica o la obtención de incentivos (Santos-Rego y Fernández-Ríos, 2016). El desconocimiento de herramientas y la falta de habilidades en muchas ocasiones, o la ausencia de fomento de la escritura y lectura, entre otras, ha llevado a docentes, investigadores y estudiantes a realizar prácticas no éticas en cuanto a la escritura y publicación y, por tanto, a transgredir la integridad académica del IPN.

En la gráfica 3 observamos un bajo porcentaje de docentes y estudiantes que aseguran haber incurrido en plagio, entendido éste como retomar información de documentos y no citar ni colocar referencias que dan el crédito al autor y su obra; se destaca, de manera contradictoria, un alto porcentaje de coincidencias cuando sus trabajos fueron analizados con el *software* de detección de similitudes, la misma situación ocurre en ambos grupos. Cuando registramos que 36% de docentes no cita de manera adecuada y 39% no realiza las referencias bibliográficas de forma apropiada, se pudieron confirmar patrones de carencias de habilidades de escritura académica y de lectura crítica, que dificultan la elaboración de un texto científico y determinan su nivel de originalidad. La situación es similar con los estudiantes, toda vez que 55% no cita de manera apropiada y 47% no realiza las referencias bibliográficas de forma correcta, o desconoce cómo usar un sistema de referencias.

Recomendaciones para fomentar la escritura académica con enfoque de integridad |

Hemos identificado diferentes dificultades, problemáticas que se reproducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como diversas malas prácticas a las que se enfrentan los estudiantes y docentes e investigadores en el ámbito de la escritura y publicación académicas. Las prácticas deshonestas, entre ellas el plagio, no siempre pueden atribuirse a un acto de comportamiento criminal intencionado porque la investigación revela que influye de manera importante

el desconocimiento y uso de un sistema de referencias, también la dificultad para construir un argumento y ordenar las ideas. Esto ha generado obstáculos en la conclusión de tesis y, en el caso de estudiantes de posgrado y docentes, la posibilidad de publicar en revistas académicas, así como el desconocimiento de aspectos importantes que deben revisarse para tomar una decisión respecto de dónde publicar una investigación. Por ello, en esta primera parte de la investigación y con base en los resultados, las recomendaciones son:

/Cuadro 2. Recomendaciones para fomentar la escritura académica con enfoque de integridad

Docentes e investigadores	Estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la primera etapa de los talleres «Escribir para publicar» en todas las unidades académicas cada semestre, para transitar al involucramiento de toda la institución de manera sistémica y evitar la práctica de talleres remediales aislados. ▪ Redes de colaboración. ▪ Seguimiento y asesoría a escritos hasta que sean publicados. ▪ Que las unidades académicas cuenten con un espacio de redacción y publicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la primera etapa de los talleres «Escribir para publicar» en todas las unidades académicas cada semestre, para transitar al involucramiento de toda la institución de manera sistémica, y evitar la práctica de talleres remediales aislados. ▪ Grupos de investigación consolidados. ▪ Programas de asesoría y seguimiento. ▪ Llevar a diversas revistas para que den conferencias y seminarios para estudiantes, dirigidos a la publicación. ▪ Promover las ventajas de publicar. ▪ Reconocimiento a los jóvenes que han logrado publicar. ▪ Eliminar los prejuicios que se tiene del estudiante de ingeniería con relación a las humanidades.

Fuente: elaboración propia basada en los datos recopilados de la encuesta «Diagnóstico y fomento de la escritura y publicación académicas en el IPN, 2017».

Recapitulación y cierre |

En este capítulo se identificaron algunas causas que dificultan el desarrollo de la escritura y publicación académicas en estudiantes y docentes de una institución de educación superior, asimismo, se presentaron algunas recomendaciones de intervención para atender las problemáticas más significativas. Con la recuperación de datos de estudiantes y docentes que participaron en ambos proyectos, 2017 y 2018, y la muestra selectiva de ensayos que se analizaron con un *software* de similitudes, se realizó un diagnóstico de habilidades de escritura académica desde las prácticas, condiciones y contextos de la institución para establecer las recomendaciones e intervenciones formativas necesarias.

El análisis de los textos escritos por estudiantes reveló las siguientes problemáticas, entre otras: confusión en la estructura del texto, argumentación de ideas, uso nulo de fuentes de otra lengua diferente al español, desconocimiento del uso de los sistemas de referencias como aspectos importantes del texto científico, coincidencias detectadas con *software* de similitudes y disminución de enfoques éticos al construir un texto académico. Sin embargo, una de las preocupaciones importantes está en el tratamiento y atención de una cultura de integridad académica y ética digital en los estudiantes, docentes e incluso autoridades. Algunas de las estrategias de intervención que sugerimos:

1. Desarrollo de intervenciones para desarrollar disciplina, concentración, seguridad al escribir, conocimiento técnico de los sistemas de referencias y uso de gestores bibliográficos y fomento de la resiliencia de manera transversal al currículo.
2. Fomento de prácticas de integridad académica como estrategia transversal donde todos los niveles de gestión se comprometen con una institución guiada por la integridad académica.
3. Elaboración de una política institucional que permita fomentar campañas y atención personalizada o grupal a estudiantes en el uso de recursos digitales abiertos o de licencia, según sea el caso de cada universidad.


4. Revisión de la importancia de habilidades de escritura, lectura, escritura creativa y pensamiento crítico en la formación de capacidades comunicativas de un estudiante, para realizar intervenciones educativas que nivelen la carencia de esas habilidades.

Referencias

- Bostrom, N., Dafoe, A. y Flynn, C. (2019). Policy Desiderata for Superintelligent AI: A Vector Field Approach. En S. M. Liao (ed.). *Ethics of Artificial Intelligence*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. Recuperado de <https://nickbostrom.com/papers/aipolicy.pdf>
- Brundage, M., *et al.* (2018). The malicious use of artificial intelligence: Forecasting, prevention, and mitigation. Oxford, Reino Unido: Future of Humanity Institute, University of Oxford. Recuperado de <http://maliciousaireport.com/>
- Campbell, A. y Villareal, R. (2019). A Unified Vision: Building the Foundations of Academic Integrity in Mexico and Beyond. Cultural Differences in Plagiarism. Turnitin. Recuperado de <https://www.turnitin.com/blog/a-unified-vision-building-the-foundations-of-academic-integrity-in-mexico-and-beyond>
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Floridi, L. (ed.). (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-04093-6
- Floridi, L. (2015). Hiperhistoria, el surgimiento de los sistemas multiagente (SMA) y el diseño de una infraética, en Martínez Ruiz, X., Infoesfera. México: IPN. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/ColeccionLibros/Documents/Infoesfera/infoesfera.pdf>
- International Center for Academic Integrity, ICAI. (2014). The Fundamental Values of Academic Integrity. EE. UU.: Clemson University. Recuperado de <https://www.academicintegrity.org/wp-content/uploads/2017/12/Fundamental-Values-2014.pdf>

- Martínez-Ruiz, X. (2014). La escritura académica: revuelta y representación. *Innovación Educativa*, 14(65), 11-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200002&lng=es&tlng=es
- Martínez-Ruiz, X. (2016). Pertinencia y futuro de las revistas académicas. *Innovación Educativa*, 16(72), 17-24. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000300017&lng=es&tlng=es
- Martínez-Ruiz, X. (2017). Onlife Manifesto y la ética digital. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 9(18), 15-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2017.18.64926> Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/64926>
- Ruiz-Guadalajara, J. (22 de diciembre, 2018). Ética e integridad académica: los otros focos rojos. En *La Jornada*, Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/12/22/opinion/016a2pol>
- Santos-Rego, M. y Fernández-Ríos, I. (2016). El factor de impacto y el futuro de las revistas académicas. El riesgo de patologización. *Innovación Educativa*, 16(72) pp. 35-52.





**/De la apropiación indócil a la
apropiación crítica en la era
digital: estrategias de escritura
por un ideal de integridad_**

IVÁN VÁZQUEZ RODRÍGUEZ |



Introducción

El fin del siglo pasado y los años que corren del nuevo están determinados por el desarrollo humano ligado al progreso de las nuevas tecnologías. La adecuación a éstas obliga al sujeto contemporáneo a adaptarse con una velocidad insólita a las demandas impuestas por la moda digital, sin importar los recursos, las estrategias y los medios por los cuales se corrompen modelos de creación en beneficio de la construcción de conocimiento y singularidad. Debido al empuje del exitismo y la súper producción que reclama el mundo de hoy, el individuo del siglo XXI se ve orillado, por lo regular, a caer en una serie de prácticas deshonestas éticamente, con tal de sobrevivir a este ritmo fatigante que le imprime su época. Esta operatividad ha repercutido con amplio espectro en la concepción de originalidad, creatividad e innovación en todo ámbito, incluyendo el ejercicio de la escritura.

Hablando estrictamente de la naturaleza de la escritura desde el espectro digital, hemos sido testigos de nuevas formas de plagio y fraude intelectual ocasionado, generalmente, bajo la plena intención o impostación de un autor que no posee recursos técnicos ni estrategias para desarrollar ideas individuales en un texto. Ante este panorama, el infractor se ve obligado a incurrir en lo que se ha denominado, dentro del *slang* digital y las escrituras conceptuales, como *apropiación*, una serie de acciones que van desde la yuxtaposición o pastiche de textos hurtados hasta el reciclaje y la reescritura ecfrás-

tica¹. Esta dinámica, ocasionada por la amplia apertura de nuestra subjetividad en las nuevas tecnologías y por el embate de los modelos de escritura experimental en academias estadounidenses, demanda la aparición de una nueva élite de vigilantes que evidencien, concienticen y frenen estas nuevas malas prácticas de escritura y, a su vez, generen límites de expresión y reglas para un empleo virtuoso de la comunicación e información masiva.

En el presente trabajo, partimos de la delimitación, definición y comprensión del fenómeno de apropiación en la escritura, enfatizando que es preciso revisar y renovar la terminología del plagio desde el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Con esto, damos pie a la sensibilización del nativo digital a las recientes prácticas deshonestas de construcción de conocimiento, a fin de concientizar y criticar que la desmesura de libertad subjetiva de un autor en el espacio virtual pone en jaque el avance y progreso actual. Asimismo, consideramos factible proponer una reconversión de la estrategia de apropiación con carácter ilícito hacia una apropiación netamente crítica, con tal de sopesar la tradición, influencia y bagaje cultural que un autor pueda ocupar para catapultar sus ideas. Posteriormente, analizamos la concepción de autor, identidad y autoría, elementos constructivos intelectuales que lucen desestabilizados hoy ante el uso desaforado de la apropiación. Finalmente, el objetivo central perseguido en este trabajo es repensar la integridad humana como aquella forma de hacer lo correcto, una nueva experiencia de apropiación que puede inclinar la balanza hacia la transparencia ética de un escritor moderno.

De esta manera, para cumplir nuestros propósitos, este trabajo se ha dividido en tres secciones el estudio. En la primera bordeamos

¹ Los discursos ecrásticos entrecruzan lenguajes de distintas disciplinas artísticas, a modo de *collage*, para representar un signo total (imagen y sentido). La écfrasis, como escritura, tomó un gran auge en el Renacimiento y el Siglo de Oro español con la aparición de los emblemas, principalmente con los estudios de Andrea Alciato, *Emblemata*, en 1531. La reciente rescritura ecrástica, tomando como base la mezcla de lenguaje icónico y textual inmersa en la écfrasis renacentista, refiere a la combinación de diferentes tipos de discursos simultáneos en un solo texto, generando la sensación de estar en presencia de un reciclado o mecanismo repetitivo de lenguajes simultáneos (Ponce, 2014).

el plagio desde la óptica de los nuevos fenómenos digitales de fraude intelectual: *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 apropiacionista². En la segunda sección, hacemos una pausa para visualizar y analizar qué significa construirse como un autor digno, original y singular desde la hiperconectividad, sabiendo de antemano que el factor cultural determina la práctica de la apropiación. Por último, en la tercera sección, repasamos el concepto de dignidad para insertarlo al acto de escribir íntegra y originalmente, valores e ideales que debe perseguir nuestra época con tal de adquirir un crecimiento moral e intelectual saludable.

La apropiación indócil: un atentado en contra de la originalidad de la escritura |

Empecemos con algunas generalidades. Al parecer, el plagio es la sustancia de cualquier idea, puesto que toda construcción de conocimiento parte de fuentes externas (Lethem, 2008). Actualmente, es un tema que ocupa los debates más encarnizados dentro de las academias, debido a su invasiva proliferación en las prácticas de escritura. No es un secreto a voces que, con la aparición de las nuevas tecnologías, el plagio ha abierto un mundo de posibilidades infinitas al acto de copiar (Loaeza, 2015), de tal manera que la definición canónica expuesta por la Real Academia de la Lengua Española trata de describirlo semánticamente en su primera acepción como: «Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias» (RAE, 2019, párr. 2). No obstante, cabría repensar esta misma definición te-

² Las características de este nuevo estilo de escritura apuntan a la implementación de una estética citacionista, procesos constantes de costura de textos de diferente índole, saqueo ilícito textual y reciclado de ideas de autores diversos. Entre los preceptos fundamentales de la estética apropiacionista se privilegia más la composición por encima de la expresión, ocasionando un sinfín de atropellos a la propiedad intelectual de un autor (Rivera, 2013).

niendo en cuenta que un ánimo de engaño palpita bajo la escritura de algunos internautas, provocando nuevas posibilidades de hurto, imitación, falsificación, fraude, entre otras prácticas, que por supuesto rebasan la concepción semántica del plagio entendida como una simple copia de lo impropio. Es definitivo, como advierte Cristina Rivera Garza retomando a Marx, el plagio en la actualidad es «un fantasma que recorre el mundo de la escritura» (2013, p. 79).

El sujeto del siglo XXI, inmerso en el espacio virtual, ha abierto una brecha de prácticas deshonestas éticamente, en cuanto a producción escrita. Esto nos hace pensar que la problemática del plagio debe ser constantemente revisada y reactualizada terminológicamente, ya que al parecer desde los sitios digitales no sólo la escritura se ha singularizado, sino que, a la par, los textos han cumplido con aquello que Charles Bernstein y Bruce Andrews definieron como el fenómeno de *extrañizar*³: volverse complejos, raros, intrincados (2013). Es así que hoy podemos hablar explícitamente de que el plagio comienza a atravesar otro umbral de evolución: la apropiación. Esta nueva estrategia de escritura impostada no sólo apareció bajo el progreso del auge digital, sino también detonó en el medio literario paralelamente con el apogeo de los nuevos procedimientos de escrituras creativas, producidos principalmente en las universidades de Estados Unidos. Bajo los mandamientos de las nuevas escrituras conceptuales fueron exaltados procedimientos de producción textual como el pastiche, el dialogismo inter o transtextual, la recomposición, la hibridez, la saturación yuxtapuesta, etc., prácticas que atacaron despiadadamente la propiedad intelectual y los derechos de autor intrínsecos a una obra original.

Efectivamente, en un primer momento el plagio fue considerado como la catapulta para cualquier creación intelectual, incluida la científica, de ahí la popularización de la frase de Isaac Newton: «Si he

3 Ambos autores consideran que existe un fenómeno de alienación en un autor al momento de su escritura. Con tal de hacer aprehensible y patente una idea en un texto, el escritor actual toma una distancia con su lenguaje, tal como si lo observara y tomara de él las frases más complejas, las formaciones de palabras más extrañas, sonoras y singulares que revelen fielmente un significado particular y, por lo regular, raro (Bernstein, 2013).

visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes». Pero en nuestros días el plagio debe evaluarse bajo la intención consciente de transgresión y violación de la propiedad intelectual, es decir, desde la *apropiación indócil* que un individuo efectúa mediante un proceso de fabricación híbrida de textos ajenos. Una afirmación de este calibre requiere necesariamente de una detallada explicación, así que detengámonos un momento en atisbar los linderos etimológicos del fenómeno de apropiación.

De acuerdo con el antiguo *Diccionario de autoridades*, el término «apropiación» refiere a: «Lo mismo que adjudicación, assignación, y designación con que à uno se le dá y aprópria alguna cosa [...] pues poniéndole por correspondéncia Latina *Assimilatio* equivale à comparación y semejanza» (2013, párr. 2). Es evidente en esta antigua acepción que todavía seguían latentes aquellos preceptos artísticos renacentistas que marcaron toda una gran escuela, mismos que abogaban y se sujetaban a un proceso de *mímesis* como factor esencial del acto creativo por excelencia (Viñas, 2002), de ahí que los retóricos e intelectuales de aquel momento enfatizaran que la apropiación era un modelo sano de comparación y semejanza. Por consiguiente, en ese momento jamás se hubiera pensado que la apropiación simulaba caer en una falta o delito, sino todo lo contrario, esta estrategia representaba una receta efectiva rumbo al éxito de una obra canónica: mientras mejor se imite al preceptor, el pupilo se haría de técnicas suficientes para superarlo. El término mutó semánticamente, a tal grado que hoy la RAE define «apropiación», del latín *appropriäre*, como: «Tomar para sí alguna cosa, haciéndose dueña de ella, por lo común de propia autoridad» (2019, párr. 1). El concepto de autoridad es el protagonista implícito en esta definición, ya que la apropiación desequilibra la idea de lo propio, indiscutiblemente la transgrede. Sin embargo, todavía la acepción no revela con amplio margen una negatividad ética inmersa en el concepto.

Es por fin en el *Diccionario del uso del español* de María Moliner que se enfatiza el factor ilícito en este vocablo, puesto que declara que la apropiación es la acción de «Tomar alguien para sí una cosa, sin más razón que su voluntad y, a veces, ilegítimamente [...] Presentar alguien como propias, ideas o cosas semejantes de otro»

(2000, p. 108). De esta forma, parece claro que la apropiación es un saqueo ilícito de lo intelectual y original, puesto que el sujeto infractor se apropia de lo otro, de lo que no le pertenece, al final de cuentas, de lo ajeno.

La diferencia que podíamos hacer notar entre el plagio y la apropiación radica en el esfuerzo por encubrir la infracción discursiva, es decir, en el artificio o la sofisticación del delito⁴. Pareciera que la apropiación transforma al transgresor en una especie de curador de textos, un prestidigitador o cirujano del discurso en plena acción que corta, pega, sutura y enlaza escrituras ajenas, cubriendo con ahínco su operación ilegal. De ahí que la apropiación se torne completamente indócil y hasta ilícita; un plagio elevado a potencias mayores, pues va de la mano al aire contemporáneo de una sociedad adolorida que cada vez hace más patentes antivalores como el facilismo, la trampa, la corrupción, etc. Sólo baste observar los datos estadísticos que arroja cada año el Índice Global de Impunidad para constatar el crecimiento del deterioro social (UDLAP, 2018)⁵. De esta manera, podemos pensar que la práctica del plagio va evolucionando hacia otras estrategias de escrituras deshonestas y censurables, al compás que le marca el envilecimiento humano.

Por lo mientras, centrémonos solamente en la clasificación de tipos de plagio en el ámbito académico que propone y define el *software* Turnitin (2018), con tal de ver sus mutaciones o transformaciones hacia el fenómeno de la apropiación indócil:

⁴ No obstante, recuérdese que hay nociones de plagio o copia que no necesariamente se llevan a efecto con plena consciencia de cometer una infracción o delito intelectual. Entre ellas, la criptomnesia y, en ocasiones, el autoplagio.

⁵ Por ejemplo, de acuerdo a los datos del Índice Global de Impunidad, cada año México encabeza la lista de países latinoamericanos con más envilecimiento social debido a múltiples factores: deterioro de la infraestructura y capacidad humana en los ministerios públicos, desinterés del sistema de justicia por atender y resolver agravios en materia de derechos humanos, saturación del mismo sistema de justicia, entre otros. Todo ello conlleva al crecimiento acelerado de la corrupción en diferentes niveles y, por ende, un desgaste del tejido social evidente.

/Tabla 1. Tipos de plagio presentados por la empresa Turnitin

Clonación: el acto de enviar el trabajo de otro, palabra por palabra, como si fuera de uno mismo.

CTRL-C: una pieza escrita que contiene una cantidad significativa de texto procedente de una sola fuente sin alteraciones.

Buscar-reemplazar: el acto de cambiar palabras clave y frases, pero reteniendo el contenido esencial de la fuente en el manuscrito.

Remezcla: un acto de parafraseo de otras fuentes y hacer que el contenido se ajuste perfectamente.

Reciclado: el acto de tomar prestado generosamente el trabajo anterior de uno mismo sin citarlo. Autoplagio.

Híbrido: el acto de combinar perfectamente en un manuscrito fuentes citadas con partes copiadas sin citación.

Triturado: un manuscrito que representa una mezcla de material copiado de varias fuentes diferentes sin la cita adecuada.

Error 404: una pieza escrita que incluye citación a fuentes no existentes o que incluye información inexacta sobre las fuentes.

Agregador: el plagio agregador incluye citación adecuada, pero el manuscrito casi no contiene obra original.

Re-tweet: el trabajo incluye citación adecuada, pero se basa demasiado en la redacción o estructura original del texto.

Fuente: «El plagio y las revistas depredadoras como amenaza a la integridad científica» (Abad-García, 2019).

Cabe mencionar que esta ordenación de tipos de plagio está jerarquizada del más severo al menos intransigente. Lo que resulta curioso es que existen patrones inmersos en esta clasificación que son bastante parecidos a las prácticas contemporáneas de producción textual en el ámbito artístico. Marjorie Perloff, una de las máximas representantes del hibridismo y la experimentación textual en Estados Unidos, ha llegado incluso a considerar que el quehacer del escritor ha cambiado radicalmente, debido a la embestida de las tecnologías digitales. En este sentido, el escritor moderno es aquel que lucha en contra de las tradiciones culturales de originalidad, autoría y canon, nociones verticales de la escritura modelo, teniendo como herramienta fundamental la apertura de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (Perloff, 2011). Para esta misma autora y un conjunto considerable de escritores conceptuales, ponderar la costura de textos, la copia, la estética citacionista, el reciclado o *ready made*, entre otros procedimientos –inapropiados a nuestro

parecer— de escritura modelo es un acto de valentía y buen gusto. Desde esa realidad, la apropiación indócil es el sello quemante de las nuevas escrituras que van de la mano con una revolución digital en el mundo contemporáneo. Por supuesto que esa nueva moda discursiva repercute en la manera de entender y generar un texto desde la academia y el ámbito profesional en el siglo XXI. Obsérvese de qué manera.

Aprovechando el auge de este recambio de la escritura y la discusión abierta en cuanto a los límites de una proliferación de lenguajes presentes en internet, en 2007 Jonathan Lethem publicó un ensayo que bautizó como *The ecstasy of influence: A plagiarism*, un libro tildado por los críticos de iconoclasta que zanjaba aún más la controversia de la apropiación. Quizá fue una respuesta directa al polémico Harold Bloom y su tan aclamado *The anxiety of influence. A theory of poetry* de los años setenta, lo cierto es que Lethem avivaba más el fuego de la ya tan mancillada idea de originalidad, puesto que la construcción de aquel ensayo estaba cimentada en un *collage* de comentarios, ejemplos y argumentos de diferentes autores, sin citas de por medio, haciendo pasar como propio todo lo escrito en los capítulos del libro. Lethem había creado un híbrido sin parangón, un *frankenstein* discursivo a modo de *cut up* para hablar específicamente de las posibilidades de aquello que Kenneth Goldsmith (2011) ha formulado con el registro de *Escritura no-creativa*. Su armado discursivo era básicamente un seguimiento a los tipos de plagio más populares: CTRL-C, remezcla y agregador, finalmente un texto híbrido, mas no un *ready made* como él pensaba, ya que en ningún sentido había generado una nueva resignificación con los materiales textuales empleados a manera de apropiación, tal como sí lo llevaron a efecto algunas vanguardias de la primera mitad del siglo XX.

El libro fue publicado en español con el nombre de *Contra la originalidad* (2008), y no estaríamos equivocados al decir que se trata de un epíteto bastante justo, ya que el credo creativo del autor enaltecía la apropiación indócil como aquel juego que toda la vida ha estado presente en la cultura, pero que muy pocos se atrevían a evidenciar: «en el mundo contemporáneo, sin embargo, el acto de “copiar” no es, en ningún sentido significativo, equivalente a una violación [...]

es imposible regularlo e incluso describirlo» (Lethem, 2008, p. 27). Jonathan Lethem había dado un golpe contundente al reino intocable de la propiedad intelectual al perturbar uno de los derechos más importantes inherentes al hombre moderno: el *copyright*. Y cabría decir que había salido bien librado de ello, pues al final del libro demostraba que la única manera de reinventarnos se ha sostenido por medio de un afán de apropiaciones constantes a lo largo de la historia, a modo de lo que algunos estructuralistas del siglo pasado bautizaron como *palimpsesto*. De esa forma hemos construido lo que muchos han llamado progreso cultural.

México también experimentó esta contaminación y empuje intelectual de las nuevas escrituras conceptuales. En el número 17 de la revista *Moho*, apareció un ensayo controversial de Heriberto Yépez que aclamaba la nueva revolución intelectual de la escritura y composición, pues al calor de algunas reflexiones como «Estamos en la Edad de la Basura Textual [...] No solamente Todo Ha Sido Dicho sino que Todo Ha Sido dicho Hasta el Cansancio [...] Cada palabra goza de una insoportable multiplicación» (2002, p. 1), el escritor tijuanense se decantaba a favor del hurto textual desde el espacio virtual, como un reducto a la encrucijada del acto de escribir en pleno siglo XXI. Para Yépez, uno de los mandamientos de la nueva escritura dictaba:

Háganse unas pocas correcciones al texto *robado*. Tan pocas como sea posible. El mejor escritor es el que menos trabaja. Además, si la ortografía y la gramática en general han sido sustituidas por el Spell Check de Microsoft, los Autores a partir de ahora deben prescindir de otras de sus antiguas funciones. Por ello, de preferencia sólo colóquense signos de puntuación. (Yépez, 2002, p. 1)

Como nunca, el valor de una escritura original presumía su banarrota de frente a las nuevas preceptivas de los intelectuales. Desde distintos flancos culturales, este fervor de copiar y delinquir discursivamente se posicionó como un paradigma en el desenfreno de producción de manuscritos. Es más, la apropiación indócil significó una manera de ser y existir, una *neotécnica* como forma de producción

de valor que reflejaba la identidad de un sujeto que se fragmenta y se cristaliza en diversos discursos impostados, nunca originales ni auténticos. El escritor/autor pasó de ser un productor de significado a un consumidor de información (Florida, 2004). Por supuesto que esto permeó en distintas esferas y campos culturales, no sólo en el ámbito de la crítica anglosajona. Incluso en el panorama de la escritura científica también empezó a asolar el poder de la apropiación y su ánimo de engaño en el registro de publicación de ciertos intelectuales, sólo baste recordar los tan sonados casos del investigador chileno Rodrigo Núñez Arancibia, quien siguiendo «al pie de la letra» el *modus operandi* de las escrituras conceptuales, logró hacer una carrera de apropiación indócil en casi más de diez años⁶; Juan Antonio Pascual Gay, quien se hizo ganador del Premio Bellas Artes Luis Cardoza y Aragón para Crítica de Artes Plásticas, apropiándose de la tesis de maestría de Philippe Roland Bonenfant⁷, y Cuauhtémoc Calderón Villarreal, infractor mexicano con un presumible SNI nivel III que apropió fragmentos de la tesis «Impacto económico de las remesas en la economía mexicana» de Sergio Mendoza Domínguez para su propia causa deshonestas⁸.

6 El trabajo apropiacionista del investigador chileno radicaba en el «arte» de la traducción. Su modo de operar, generalmente, lo confiaba a hurtar textos en una lengua extranjera y traducirlos al español, incurriendo en el fraude de publicarlos como artículos de su propia autoría. Otra de sus estrategias de apropiación textual era la clonación, tal como la entiende María Francisca Abad-García, o el *sampleo* de fragmentos textuales. Una muestra de todas estas prácticas de apropiación indócil es su tesis *Empresarios y desarrollo: economía política en Chile contemporáneo* (Aguilar-Rivera, 2015).

7 El método de este investigador era la clonación directa, sin reticencias. Un par de años después de hacerse con el galardón que ofrece CONACULTA, Pascual Gay fue señalado y acusado por Guillermo Sheridan de apropiarse de un artículo publicado por éste en la revista *Vuelta*; el procedimiento apropiacionista, en esa ocasión, fue el *cut-up* y el triturado (Nexos, 2015). Cabe señalar que inmediatamente después de este señalamiento en contra de Pascual Gay, 72 intelectuales firmaron una carta abogando por la transparencia ética y profesional del escritor.

8 Junto con su esposa, Calderón Villarreal se apropió de fragmentos, gráficas, tablas y evaluaciones estadísticas de su alumno Sergio Mendoza Domínguez. Un *collage* auténtico, en su máxima expresión, de elementos hurtados. Dichos datos fueron presentados en una ponencia bajo el marco del III Seminario Internacional sobre Migración y Remesas. El delito intelectual aún luce impune (Martínez, 2015).

Cabría poner el dedo en la llaga al mencionar que todos estos ejercicios de fabricación de datos, falsificación e invención fraudulenta funcionan en relación con los modos más transgresores de plagio. Con esto, podríamos afirmar que nos encontramos en los horizontes de apropiaciones indóciles o conductas censurables (*personal misconduct* o *scientific misconduct*), según la OCDE y Turnitin. Esto no es más que una mirada al contexto actual que atravesamos, tal como si se tratase de un mundo híbrido e interdisciplinario que inyecta técnicas básicas de reciclaje y recontextualización constantemente en obras y documentos, tanto artísticos como académicos. Desde esta misma imbricación cultural, Eurídice Cabañes menciona que «las artes se alimentan de las ciencias y emplean la tecnología sin pudor; las ciencias encuentran en muchos casos teorías pioneras y nuevos desarrollos científicos en el seno de la experimentación artística o las humanidades» (2013, p. 10). Sin lugar a dudas, con la apropiación indócil, la masificación de datos y el uso desaforado de espacios virtuales abiertos, estamos ante una de las transformaciones más radicales del desarrollo de la escritura original como nunca lo habíamos experimentado.

No hay más, la apropiación es la revolución de nuestra era: coloca en contra a comunidades de escritores e intelectuales, prende fuego al papel de un autor original y, por si fuera poco, hace cenizas los valores de singularidad e integridad. En este mismo tenor, Cristina Rivera Garza ha llegado a considerar que la apropiación indócil es la marca misma de la revolución digital contemporánea (2013); escrituras recientes que naufragan por los repositorios de la red con la bandera de la impunidad izada a plena asta, sin que el *homo technologicus*, ese nativo digital que puebla el espacio virtual y conoce el lenguaje de las máquinas, frene de alguna manera la subversión de este contexto cultural. Al contrario, esta misma evolución del hombre moderno apuesta todo su empeño racional para transgredir las instituciones culturales, la autonomía y constitución de un autor original, violando la propiedad de las ideas que yacen en el subsuelo de una creatividad singular. Rivera Garza da en el punto exacto de esta frivolidad de nuestra escritura al considerar que la acción de apropiar:

[...] es sólo una forma de la reescritura. Tal como ha quedado claro en acusaciones de plagio que han ocasionado ya tantos escándalos en España o en México, así como en Colombia, el apropiacionista, es decir, el que vuelve propio lo ajeno, todavía no escapa, acaso en muchos casos todavía ni se plantea escapar, de los procesos de circulación del capital que facilita y es facilitado a su vez por la misma noción de una autoridad genial y solitaria, es decir, desconectada del quehacer de la comunidad. Es con bastante frecuencia que las estrategias de apropiación, muchas de ellas diseñadas y utilizadas para minar el monumento de una autoría romántica, han resultado en una confirmación, y no en una subversión, de la misma. (2013, p. 269)

Con esto, es urgente sensibilizar y hacer evidente que los objetivos centrales de la apropiación indócil trabajan a favor de minar, vulnerar y corromper el derecho a la propiedad de una idea, fabricando autores repetitivos, acrílicos e idénticos; la apropiación indócil vuelve perezosa a una sociedad de iguales, puesto que saquea, reescribe y no amplifica. En este sentido, pone en pausa el progreso intelectual rompiendo códigos de honor y ética, desde ese sitio trabaja como una fuerte práctica negativa de escritura. Habría que repensar la apropiación indócil como una evolución más refinada de las formas del plagio, pues no estamos frente al fenómeno del acto de copiar sino ante una práctica persistente en «volver propio lo ajeno», una nueva materialización de la problemática del plagio capaz de echar por tierra la imaginación, novedad y originalidad del sujeto del nuevo siglo. Esta apropiación no trabaja a favor de la comunidad, como pensarían los artistas y escritores conceptuales, más bien es un factor que determina y trastoca los valores de honestidad, verosimilitud, credibilidad y transparencia ética.

Ante este panorama intelectual es preciso inculcar a aquellos que se atreven todavía a empuñar una pluma o teclear desde un ordenador, la emoción del acto de escribir auténtico, tal como señala Kathy Acker (1995), aquella vieja fórmula de la escritura, que no es más que la sensación de impacto y conmoción al ver plasmada, de forma

coherente, nuestras propias abstracciones mentales sobre un material físico, palpable, como una hoja. En pocas palabras, alcanzar una nueva forma de existir que implica, ya de suyo, una nueva manera de contemplar el acto de la escritura. Seguramente a eso se refería algún día Gertrude Stein (2011) cuando pensaba que la única consigna clave de un escritor es desmarcarse del sentido y los hábitos de su época. En nuestro caso, alejarnos o ir en contra de los terrenos de la apropiación indócil.

Limitar nuestra subjetividad. Un camino a la apropiación crítica |

Actualmente, la inquietante mutación y ampliación de la subjetividad ha trastornado el concepto de autor. Resulta un hecho que con el desarrollo de las nuevas tecnologías la libertad del sujeto del siglo XXI se ha ampliado hasta límites insospechables. El individuo se ha enamorado de su libertad en el espacio digital, pero esto conlleva una aporía de por medio, puesto que a mayor autodeterminación menor se vuelve la singularidad e identidad de éste.

Las circunstancias accidentales de la hiperconectividad y masificación de datos nos invitan a reconsiderar las categorías conceptuales de autor y autoría. Actualmente no estamos rodeados de límites desde el entorno virtual y esto provoca que la identidad de un autor se construya mediante un proceso de hibridez: somos híbridos en nuestras formas de relacionarnos con el mundo y con los otros, desde nuestros gustos hasta en la más mínima manera de pensar. Desde esta perspectiva, la tecnología y el desarrollo virtual han reconfigurado la sensibilidad, personalidad e identidad de un autor. Es a esto a lo que se refiere Kenneth Gergen cuando advierte que:

[...] las personas existen en un espacio de construcción y reconstrucción permanente; es un mundo en el que todo lo que puede ser negociado vale. Cada realidad del yo cede paso al cuestionamiento reflexivo, a la ironía y, en última instancia,

al ensayo de alguna otra realidad a modo de juego. Ya no hay ningún eje que nos sostenga. (2018, pp. 25-26)

Se trata del concepto de *saturación social* que configura la escritura de un autor por medio de la apropiación de una multiplicidad de lenguajes incoherentes, hasta borrar definitivamente su huella de individualidad. Un autor es un ser saturado, rebasado por su exceso de libertad subjetiva que lo orilla a proyectarse en un sinfín de posibilidades expresivas, sin que tenga sentido suprimir esa distorsión resultante (Slaymaker, 2007). No estamos hablando específicamente del término autenticidad que pudiera ostentar un autor en estos momentos, más bien nos centramos en el espacio de su singularidad diluida, ya que un autor moderno es un individuo sin individualidad, un sujeto sujetado al pensamiento de otros, desposeído de toda construcción singular o única de conocimiento. Con esto, la libertad subjetiva que acopla identidades a través de lo digital ha llegado hasta un extremo: un autor desvinculado de sí, conectado con los otros, pero desconectado de sí mismo y su capacidad creativa. Byung Chul Han (2017) considera que este fenómeno ontológico no responde a un poder, sino a una situación; un autor no tiene ya poder ni autoridad de sí mismo en el tejido textual, todo es parte de una situación cultural que aqueja la producción de un autor con sobredosis de datos que desconfiguran su propia identidad (Martínez, 2017).

La aceleración y situación de la apropiación indócil, esa forma de autoría híbrida, acontece porque para nuestra nula sorpresa los límites en el entorno digital son escasos. Hemos pagado a un alto precio esa inmensa libertad desde aquel lugar virtual, ya que el autor es un sujeto excéntrico que no sólo se desenvuelve y transita por territorios impensables de apropiación indócil sin pasaporte de por medio, sino que incluso es capaz de actuar por encima de la ley, superarla, hasta llegar a ciertos casos donde se trastoca y se corrompe el ideal de una moral o ética normativa. En este mismo tenor crítico, Javier Gomá (2014) afirma que las nuevas tecnologías han vulgarizado completamente la imagen de un autor y, ante esta situación, sería conveniente acordar nuevas reglas para hacer un empleo virtuoso de la escritura actual. Es decir, acoplar la vieja paradoja de Goethe: limitarse es ex-

tenderse; claro está, en limitar esa libertad digital para extendernos en producción de conocimiento. Al calor de estos cuestionamientos sería imprescindible concebir fronteras que regulen el uso inapropiado del internet por medio de un avance de la inteligencia artificial (Brown y Marsden, 2013), sólo de esa forma daríamos una respuesta tentativa al desafío que atraviesa la escritura de hoy.

No obstante, regresar su estatus de autoría a un autor completamente digno significa rescatar del entramado relacional y tecnológico su identidad. Es decir, se debe dar el paso de una apropiación indócil a una apropiación crítica que devuelva al circuito de autoridad a un escritor contemporáneo. Efectuar una apropiación crítica es poner en crisis la producción simbólica de nuevos avances o atisbos intelectuales valiosos para la sociedad. A medida que un autor logre apropiarse, pero también explore, debata, varíe, transforme y proyecte ideas originales entonces echaría a andar con efectividad la apropiación crítica. En palabras de Alberto J. Ricardi (seudónimo de Macedonio Fernández):

Proclamar la libre apropiación de los bienes del genio y del ingenio, o socialización de la inteligencia, si gustáis [...] quien posea talento puede entresacar obras ajenas –es decir pertenecientes a la comunidad de la cultura– los elementos elaborados que le permiten avanzar en su propia concepción [...] como en ciencia cada sabio aprovecha lo ya pensado y verificado por otros. Una valoración posterior dirá si fué (*sic*) legítima esa conducta o si sólo fué (*sic*) una irreverencia o un delito. (1944, p. 5)

La apropiación crítica es un imperativo de singularidad discursiva que privilegia más la creatividad a la composición, la innovación al armado o andamiaje de la escritura. Desde esta perspectiva, Floridi *et al.* (2018) responden que la oportunidad que debe otorgarnos la tecnología es la capacidad de autorrealización y la potencialización de nuestras habilidades y capacidades en el mundo cotidiano. Así, las nuevas implementaciones de las TIC no deben debilitar la innovación ni el progreso de la escritura ni la impronta de un autor, sino al

contrario, éstas nos pueden obligar a realizar una búsqueda de conocimiento de forma honesta, justa e íntegra que ayude a un escritor a producirse e identificarse simbólicamente dentro de una cultura de alto rendimiento. Con esto, llegaríamos a pensar en la reconstrucción de un autor digno que pondere valores cruciales dentro del quehacer de su escritura.

La dignidad agita por supuesto el concepto de autor en el preciso momento en que es entendida como un atributo o virtud que enaltece el valor humano (Cicerón, 2015). Podríamos incluso considerar que la dignidad es el centro característico de un autor modelo que emplea la apropiación crítica, su núcleo operativo, pues un autor digno es aquel que posee rango o una posición moral elevada, ya que es capaz de apreciar lo justo e integrarlo a su ejercicio profesional cotidiano. La dignidad no se adquiere por simple naturaleza, sino que un sujeto autónomo moralmente la trabaja con una libertad absoluta y una capacidad de discernimiento constante, que le hace valorar una acción honesta por encima de una forma ilegal. En relación a esto último, en *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* Kant (1995), refiriéndose al concepto de dignidad en uno de sus imperativos categóricos, recomienda: «obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio» (pp. 44-45). Es decir, en virtud de la dignidad un autor realiza una apropiación no como un medio para hurtar o transferir ilícitamente ideas a favor de su propio beneficio, sino porque en él existe un afán de llegar a un fin superior, distinto y enriquecedor intelectualmente, sin atropellar los derechos individuales de propiedad de quien le precede o se apropia. Desde este punto de vista, las apropiaciones no deben ser entendidas como un medio sino como un fin.

Ahora bien, alcanzar los linderos de la apropiación crítica no es un acontecimiento repentino, es un proceso dilatado en constante mutación ya que exige un diálogo exhaustivo y a conciencia con la tradición, el canon, el acervo cultural y con las prácticas de adquisición de conocimiento. Artigas y Casanova (2019) han identificado que ante una época que exige un alto índice de rendimiento, por par-

te de un autor, es necesario introducir paulatinamente un leve freno al desaforado desarrollo de escritura digital e incluso científica. En consecuencia, en algunas academias e instituciones empieza a popularizarse y evaluarse el término *slow science*, cuya intención es otorgar el tiempo necesario para la maduración de las ideas de un autor. Con esto, se apostaría más a la calidad que a la cantidad de escritura que pueda implementar un escritor (Souto, 2019). Es cierto que la escritura ha caído en un *impasse* de mercantilización: conforme un autor engrosa de sobremanera y aceleradamente su trabajo intelectual recibe más apoyos y estímulos económicos de financiamiento profesional (Santos-Rego y Fernández-Ríos, 2016), sin embargo, la apropiación crítica debe vaciar todo su empeño en el enriquecimiento del contenido intelectual de las publicaciones por encima del número de éstas. Pensemos que realizarlo no resulta descabellado, tomando en cuenta que en realidad el aporte de los países latinoamericanos al total de publicaciones científicas indizadas oscila en un precario 3% aproximadamente (Ríos y Herrero, 2005). De promover un menor número de publicaciones y regular fronteras virtuales con marcos y mecanismos de adquisición de datos y ética digital, seguramente se incrementaría el porcentaje de aportaciones e innovaciones de calidad al progreso científico mundial.

Además, de llegar hasta estos márgenes de producción de valor, originalidad y creatividad, vislumbraríamos una utopía más: la identidad de un autor no sólo digno sino también capacitado de actuar íntegramente en plena crisis de la escritura digital contemporánea. Si a inicio de este apartado subrayábamos y cuestionábamos la importancia de recontextualizar el concepto de autor, llegados a este punto señalaríamos que un autor moderno, digno e íntegro es aquel que mantiene una responsabilidad ética, genera una reputación sana de su identidad, pone en marcha los engranajes de la imaginación y contribuye sustancialmente a enriquecer el conocimiento humano. De esta forma, un autor alcanzaría su singularidad o espacio *atópico*, que para Byung Chul Han no es más que aquello que hace de alguien algo incomparable, extravagante, distinto a los demás e incluso «distinto de todo lo que es distinto a los demás» (2017, p. 39). Definitiva-

mente, se trata de alcanzar el ideal de un autor digno, íntegro y, sobre todo, único en toda la extensión y refinamiento de la palabra.

La integridad no se impone, se invita: proyecto de ejemplaridad |

Ante una profunda crisis de valores, el ideal de una sana escritura se llama integridad. Nuestro presente es la tierra de la incertidumbre, el desorden, el desencanto, la desintegración y la angustia (Wallerstein, 1998), pero frente a este panorama desalentador el empeño por tener un ideal es lo que nos hace actuar todavía con entereza y transparencia. Un ideal ilumina, nos inyecta entusiasmo y en este sentido es una vacuna transformadora, con la suficiente capacidad de proyectar un progreso y perfeccionamiento humano necesario. En este sentido, la integridad es el reducto ideal que puede aplacar las prácticas de escritura censurables. Ya visualizamos el problema, lo enunciamos, trazamos un camino tomando una posición crítica; el siguiente paso es la cura definitiva. La integridad es hacer lo correcto, cualidad e ideal que no nace por sí mismo, sino que se forja con algo tan sencillo como el ejemplo.

Para Javier Gomá (2014), una teoría general de la ejemplaridad rige toda experiencia humana posible. En el ideario del filósofo español está más que claro que las verdades morales pueden ser intuitivas o aprendidas sólo si se demuestran o señalan mediante ejemplos contundentes: el ejemplo drástico genera una toma de conciencia, pues nos abre juicio desde la ética. Acoplemos esto a nuestras intenciones. Una de las rutas para educar futuras generaciones con conciencia de integridad es mostrar casos de apropiación indócil que conllevan consecuencias o daños colaterales drásticos. Un bagaje de ejemplos tenemos a nuestra disposición para ser repasados y repensados en nuestro país, desde políticos, escritores y artistas hasta académicos y científicos. Se trata entonces de exhibir esas prácticas de escritura deshonestas desde lo escandaloso, de tal forma que el mal ejemplo abra una brecha de buena conciencia. Es decir, que

aquel que presencia la existencia de ejemplos negativos tome partido y aplique aquella sentencia de San Mateo: *etiam si omnes, ego non*, «aunque todos participen o consientan, yo no» (San Mateo citado en Gomá, 2019). Nuestra conciencia moral despierta en cuanto percibimos atropellos, transgresiones, injusticias, violaciones, etc., porque el dolor ante lo vulnerable nos impresiona y hasta alcanza a trastocarnos. Ahí radica parte de la magia de la ejemplaridad, puesto que aquellos agravios de apropiación ilícita pueden transformar nuestra actitud hacia los linderos de lo íntegro.

Igualmente, con el buen ejemplo de nuestras acciones fomentamos un compromiso con la verdad. Si creamos una comunidad con un comportamiento responsable, una verdadera élite de vigilantes de la escritura apropiacionista, entonces hablaríamos de un recambio importante desde el campo intelectual. Nos referimos a autores íntegros que vigilen sus propias prácticas de escritura, pero también, al mismo tiempo, auténticos defensores de las minorías que portan el estandarte de la verdad y protegen las ideas del otro. Solo así se haría efectivo el fundamento semántico de «integridad», proveniente del latín *integritas* que apunta a la concepción de totalidad (Casado *et al.*, 2016). Tomemos dos ejemplos claros y contundentes del ideal de integridad al que nos referimos.

El primero es la aprobación de la licenciatura en Ciencia de Datos por parte del Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México. El plan curricular de esta carrera hace suyos conceptos básicos de integridad, puesto que:

El profesionista en ciencia de datos es capaz de encontrar nuevos patrones de información a partir del análisis y la evaluación de datos masivos, lo que le permite generar conocimiento novedoso y/o posibles caminos de acción que nunca se habían considerado [...] el objetivo planteado es «Formar profesionales capaces de seleccionar, preparar, analizar, evaluar y comunicar cantidades masivas de datos de cualquier tipo, de manera ética y responsable para la toma de decisiones inteligente y la resolución de problemas complejos en los

sectores científicos, tecnológicos, empresariales y sociales». (Armesto, 2020, p. 15)

Precisamente esto es a lo que aspira un gran ejemplo de ética digital: la relación entre la tecnología y la educación que nos ayude a mejorar nuestra conducta íntegra gracias al empleo de herramientas digitales de forma libre, inteligente y honesta. El segundo elemento ejemplar de integridad se forja desde 2018 hasta la fecha, entre otros casos, en la Universidad de las Américas Puebla. Por medio de un proyecto titulado «Hacia una universidad libre de plagio», un grupo de académicos, investigadores y especialistas del fenómeno del plagio y las prácticas académicas censurables han construido un ciclo de charlas, conferencias y talleres a profesores y alumnos, con tal de hacer patente una cultura de responsabilidad a favor del respeto de la autoría intelectual y, por consiguiente, en detrimento a la práctica del plagio. Cabe recalcar que el nombre de este mismo proyecto lleva ya inmerso el germen de un ideal, puesto que darle solución a este problema o consolidar universidades, instituciones o academias libres de plagio requiere de un largo tiempo de consecución, al igual que toma un largo tiempo alcanzar un verdadero ideal que mueva obstáculos y haga del progreso materia tangible o visible. Al final de cuentas, habría que sumar voluntades para llevar a cabo esta última tarea que implica un esfuerzo considerable, pero de conseguirlo las ganancias compensarían en demasía los empeños.

Retomando el plano de la escritura contemporánea, adecuar en ésta un empleo virtuoso de la integridad por medio del ejemplo daría un nuevo sentido a nuestra experiencia cotidiana, pues ante una época donde los caminos de originalidad, creatividad y novedad parecen soslayados, la integridad dotaría de entusiasmo al autor que busca, de forma inquietante y por cualquier medio, hacerse de algo diferente a las escrituras banales y abyectas que asolan nuestra realidad discursiva.

A modo de conclusión |

El sentido temporal de nuestra contemporaneidad ha demostrado que la creatividad en el plano de la escritura ha llegado hasta un *impasse*. Las estrategias de plagio se han sofisticado de sobremanera, debido a esta atmósfera intelectual precaria y al auge digital de las nuevas tecnologías, de tal manera que hoy repensamos la problemática del plagio desde la técnica de la apropiación. Elementos imprescindibles como la originalidad, novedad, creatividad e imaginación lucen cada vez más corrompidos porque la apropiación constantemente actúa de forma ilícita, trayendo tras de sí modos de escritura impostados. Así, este fenómeno de la escritura postmoderna se ha tornado en un ejercicio cotidiano que pervierte el reino de la propiedad textual e intelectual sin miramientos de por medio.

No obstante, a diferencia de siglos pasados que exaltaban los procesos de mimesis, copia o apropiación para alcanzar un desarrollo virtuoso de escritura, hoy sucede todo lo contrario. Condenamos prácticas de apropiación o hurto de ideas porque las consideramos indignas para una evolución intelectual humana del siglo XXI, y esto representa un progreso moral como nunca se había suscitado en la historia (Gomá, 2019). Frente a la trampa, el fraude y la deshonestidad, nuestra época empieza a erigir con cierto apremio la virtud, ética e integridad en un autor, pues parecen ser los únicos valores capaces de sanar la enfermedad de una hibridez identitaria en la escritura.

Es evidente que todavía queda un largo camino por recorrer para instaurar valores de peso que borren todo indicio de malas prácticas de escritura, pero si se le ha brindado atención hasta este momento es porque nos espera también un verdadero recambio en nuestras formas de pensar y ejercer la escritura desde diferentes planos en la era digital. En esto radica la modernidad crítica de la escritura en pleno siglo XXI, en poner en crisis los verdaderos aportes de una apropiación capaz de resolver problemas de índole social, una apropiación que vele por el desarrollo y perfeccionamiento cultural, científico y técnico del momento actual. No estamos equivocados al proponer dar el gran paso de una apropiación indócil a una apropiación crítica, ya que el factor crítico aumenta el poder de pensamiento

y aprendizaje (Paul y Elder, 2003), factores cruciales e irrenunciables para mejorar el comportamiento humano.

De no realizar estas tareas y estrategias de corrección de principios morales, la degradación y el envilecimiento textual puede crecer de la mano de nuestra libertad en el espacio digital. Depende entonces de la efectividad del ideal que nos tracemos desde diferentes espacios (como el académico, artístico, virtual, científico, etc.) para contrarrestar este mal que nos aqueja. Por tanto, este mismo ideal no tiene otra salida más que ser universal y proponer un rotundo sí a una escritura que respete y legitime las ideas de otros; un sí a una escritura como proceso inacabado y en constante mutación; un contundente sí a una escritura que integre una tradición de pensamiento sólo para proyectar una nueva construcción de conocimiento. Si llegasen a cumplirse estas últimas proezas, entonces habremos afianzado terreno para hacer de la escritura un oficio digno del ser humano.

Referencias

- Abad-García, M. F. (2019). El plagio y las revistas depredadoras como amenaza a la integridad científica. *Anales de Pediatría*, 90(1), 57.e1-57.e8.
- Acker, K. (1995). Writing, Identity, and Copyright in the Net Age. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 28(1), 93-98.
- Aguilar, J. A. (2015). El extraño caso del pirata Arancibia. *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=25571>
- Armesto, M. (2020). La integridad académica comienza desde el diseño curricular. *Integridad Académica*, 4(8), 14-17.
- Artigas, W. y Casanova, I. (2020). Malas prácticas en investigación: una discusión necesaria sobre integridad académica. *Integridad Académica*, 4(8), 9-11.
- Bernstein, C. (2013). *L=A=N=G=U=A=G=E. ¡Contraataca!* (Trad. Mario Bogarín, Alejandro Espinoza Galindo, Hugo García Manríquez, Mayra Luna y Heriberto Yépez). México: Aldus.
- Bloom, H. (1973). *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*. UK: Oxford University Press.
- Brown, I. y Marsden, C. (2013). *Regulating Code: Good Governance and Better Regulation in the Information Age*. Cambridge: MIT Press. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/274163646_Regulating_Code_Good_Governance_and_Better_Regulation_in_the_Information_Age_by_Ian_Brown_and_Christopher_T_Marsden
- Cabañes, E. (2013). De la hibridación al procomún: construyendo la realidad a través de la tecnología. *Revista de Estudios de Juventud*, 102, 9-23.

- Casado, M., Patrão, M., De Lecuona, I., Carvalho, A. S. y Araújo, J. (2016). *Declaración sobre integridad científica en investigación e innovación responsable*. Barcelona-Porto: Universidad de Barcelona.
- Cicerón, M. T. (2015). *Del supremo bien y del supremo mal* (trad. Víctor-José Herrero Llorente). Madrid: Gredos.
- Floridi, L. (2004). *Philosophy of Computing and Information*. UK: Blackwell.
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V.,... Vayena, E. (2018). AI4People-An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28, 689-707. Recuperado de: <https://osf.io/preprints/socarxiv/2hfsc/>
- Franco, A. (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179.
- Gergen, K. (2018). *El yo saturado* (trad. Leandro Wolfson). Barcelona: Paidós.
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative Writing. Managing Language in the Digital Age*. New York: Columbia University Press.
- Gomá, J. (2014). *Imitación y experiencia*. Barcelona: Taurus.
- Gomá, J. (2019). *Dignidad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Han, B. (2016). *Shanzhai. El arte de la falsificación y la desconstrucción en China* (trad. Paula Kuffer). Buenos Aires: Caja Negra Editores.

- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto* (trad. Alberto Ciria). Barcelona: Herder.
- Kant, I. (2014). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (trad. Roberto Rodríguez Aramayo). Madrid: Gredos.
- Lethem, J. (2008). *Contra la originalidad o el éxtasis de las influencias*. México: Tumbona Ediciones.
- Loaeza, S. (2015, 16 de julio). El ataque de los plagiarios. En *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/07/16/opinion/021a2pol>
- Martínez, G. (2015, 26 de agosto). Nuevo caso de plagio académico. En *El Universal*. Recuperado de <https://www.pressreader.com/mexico/el-universal/20150826/281517929872918>
- Martínez, X. (2017). *Onlife manifiesto* y la ética digital. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 18, 15-22.
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico*. Recuperado de www.criticalthinking.org
- Perloff, M. (2011). *La escalera de Wittgenstein. El lenguaje poético y el extrañamiento de lo ordinario* (trad. Pilar Villela Mascaró). México: Aldus.
- Ponce-Cárdenas, J. (2014). *Écfrasis: visión y escritura*. Madrid: Fragua.
- Real Academia Española. (2013). *Diccionario de autoridades* (facsímil de la edición de la Real Academia Española). Madrid: RAE. Recuperado de <http://web.frl.es/DA.html>

- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (ed. 23ª). Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Ricardi, J. A. (1944). El plagio y la literatura infinita. *Papeles de Buenos Aires*, 3, 5.
- Ríos, C. y Herrero, V. (2005). La producción científica latinoamericana y la ciencia mundial: una revisión bibliográfica (1989-2003). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(1), 43-61.
- Rivera-Garza, C. (2013). *Los muertos indóciles. Neoescrituras y desapropiación*. México: Tusquets.
- Santos-Rego, M. y Fernández-Ríos, I. (2016). El factor de impacto y el futuro de las revistas académicas. El riesgo de patologización. *Innovación Educativa*, 16(72), 35-52.
- Slaymaker, D. (2007). *Yōko Tawada: Voices from Everywhere*. Minneapolis: Lexington Books.
- Souto, M. (2019). La ciencia necesita tiempo para pensar: el movimiento que quiere acabar con la cultura de «publicar o morir». Recuperado de <https://theconversation.com/la-ciencia-necesita-tiempo-para-pensar-el-movimiento-que-quiere-acabar-con-la-cultura-de-publicar-o-morir-116367>
- Stein, G. (2011). *Botones blandos* (trad. Esteban Pujals Gesalí). Madrid: Abada Editores.
- Turnitin. (2018). Prevención de plagio: 10 modalidades de trabajo poco original (Infografía). Recuperado de <https://www.turnitin.com/es/infographics/prevencion-de-plagio>
- Universidad de las Américas Puebla. (2018). Índice Global de Impunidad de México. México: UDLAP. Recuperado de <https://www.udlap.mx/igimex/resumenejecutivo.aspx>


Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel.

VV. AA. (2015). Sobre el plagio académico. *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=25563>

Wallerstein, I. (1998). *Utopística. O las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI.

Yépez, H. (2002). Cómo reciclar cuentos de otros. *Moho*, 17, 1-4.





**/Educación de calidad e
integridad académica como
estrategias con perspectiva
ética para una universidad libre
de plagio_**

HILDA ROMERO ZEPEDA |



Introducción

El plagio de la información, plagio académico y plagio científico, definido por el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014) como el robo de obras ajenas en sus diferentes contextos, tienen como común denominador una mala práctica al utilizar el material publicado y creado por autores no citados en obras académicas, científicas y literarias, sin dar el reconocimiento adecuado al autor original de la obra; resulta de un ambiente formativo de un desempeño deficiente no sólo del plagio, sino de la comunidad universitaria conviviente que lo permite como una práctica malentendida de competitividad, o no lo advierte como una práctica de negligencia en la calidad profesional académica de seguimiento, acompañamiento o supervisión. Lo anterior, a su vez, evidencia un deficiente proceso formativo, con documentos profesionales deficientes de observación académica, que cuestiona los modelos educativos y administrativos próximos al infractor universitario.

Por otra parte, la perspectiva ética reflexiona sobre las tensiones que se dan entre los usos y costumbres de una comunidad (moral) y la forma de aceptación o rechazo que expresa una persona respecto a esos usos y costumbres (moralidad). Esta crítica de la tensión entre la moral y la moralidad en la comunidad académica destaca relaciones carentes del *ethos* (cuidado de la casa y formación de carácter) (*comunicación personal*, Arellano-Rodríguez, 2017) en la comunidad universitaria, científica y literaria.

La integridad profesional, docente y científica son las propuestas educativas de la UNESCO (Casado *et al.*, 2016, 2018) para que, a través de la práctica profesional íntegra, se posibilite no sólo la actuación correcta del profesional, del académico y del científico, sino también se construyan espacios dignos para el desarrollo del estudiante en formación, del futuro ciudadano y de aquel que, a través del trabajo de investigación, permita soluciones adecuadas a las problemáticas atendidas; que además de generar nuevos conocimientos para el desarrollo diverso de la humanidad, construya un *ethos*, más allá de una actuación cosmética que sólo posibilite cumplir con la exigencia del espacio laboral y el avance personal. La integridad científica y del docente universitario, desde una perspectiva ética, se postulan en favor de una educación de calidad y de una actuación profesional en un contexto libre de plagio. En este entendido, el presente capítulo tiene como propósito reflexionar sobre el papel preponderante de una comunidad académica moral, en constante construcción de un *ethos* que representa el cuidado de esa misma comunidad por medio de ciertos valores humanos. Por lo mismo, realizamos una breve revisión de los principales retos que afronta el ciudadano del siglo XXI con tal de reivindicar su situación en el ejercicio profesional cotidiano desprovisto de igualdad.

Retos y complejidad de los problemas éticos en educación en la sociedad del siglo XXI en México |

El siglo XXI está conformado por grandes avances en el conocimiento científico y en el desarrollo tecnológico, mismos que van de la producción de alimentos con uso intensivo de recursos naturales, como la producción pecuaria intensiva, la producción de nuevas fuentes de proteínas y la búsqueda de consumo de proteína de similares de cárnicos obtenidos *in vitro*, hasta las biotecnologías aplicadas en la alimentación con organismos genéticamente modificados, la producción de alimentos diseñados para poblaciones específicas y los

alimentos enterales y parenterales, llegando incluso a competir los productos para la alimentación de humanos y animales.

Las tecnologías aplicadas también a la relación salud-enfermedad de las personas humanas, no humanas y al medioambiente, CRISPR-CAS9, hoy permite la edición genética y la posibilidad de eliminación de enfermedades congénitas, y su posible utilización como el caso de reparación con células madre. La utilización de vectores virales con la finalidad de dar instrucción celular, por ejemplo, a células tumorales en cerebro.

En las tecnologías informáticas aparecen nuevos retos como la industria 4.0 y el internet de las cosas, con ventajas en la conectividad y control de diversos equipos que facilitan la vida de las personas, pero que a su vez generan un daño ambiental a nivel social, y de contaminación de recursos naturales por la generación de equipos de corta vida útil, de gran competitividad, o de gran accesibilidad para su cambio. A lo anterior hay que sumar el control a través de aplicaciones de datos bancarios, programación de envíos y recolección de artículos y personas, identificación del perfil de compras de una comunidad, el control de ingresos económicos y las restricciones institucionales para tener más de un empleo, fácilmente identificables a partir de las transferencias bancarias de las personas.

En todo ello, y en la competitividad en la que la humanidad está inmersa, es necesario formar al ciudadano profesionalista con una alta calidad en su dominio técnico disciplinario, con capacidad crítica y consciente de la importancia que tiene la actualización profesional. Se requiere la formación de la persona para su contexto real y cambiante a la vez, y requiere ser empoderado para identificar el postulado kantiano de hace más de doscientos años: «obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio» (1995, pp. 44-45).

La formación de la persona en una sociedad del siglo XXI en México requiere, por tanto, el entrecruzamiento de la educación social compleja que ofrece el México de hoy:

- /// Por diversidad social, por las tensiones entre usos y costumbres de las generaciones adultas en relación con las cambiantes de las nuevas generaciones.
- /// A su diversidad religiosa, a la diversidad sexual y a la reivindicación de la perspectiva de género para la actuación en equidad para la igualdad de oportunidades; las tensiones que generan la comprensión, responsabilidad y autonomía sobre el cuerpo y con ello temas polémicos que van desde el derecho del cuidado de la persona, de su no violación, de la decisión al embarazo o la interrupción del mismo, de la definición de género o de su cambio.
- /// De la inmersión en posturas que requieren de reflexión ante el concepto de estilos de vida y su vinculación con la empresa y su mercadotecnia. Del derecho constitucional a la protección de los derechos fundamentales y de las garantías al bienestar a partir de las secretarías gubernamentales; así como la necesidad de la comprensión y habilitación de un contexto que permita calidad de vida, muerte digna o, en su defecto, seguridad social en su amplitud y en su particularidad al derecho a la atención de la salud, de cuidados paliativos, suicidio asistido, voluntad anticipada, entre muchos otros como dilemas.
- /// Asimismo, dilemas de tipo social y económico como empleos, ocupación y nuevas formas de contratación como *outsourcing*, pensiones, jubilaciones, pobreza, monopolios, crimen organizado, cobros de derechos de piso ilegales, obligaciones fiscales congruentes a estabilidad e ingresos económicos; generación de equipos y sistemas informáticos, obsolescencia programada en ellos, desechos tóxicos; competitividad, explotación de recursos naturales o utilización sustentable y sostenible de los recursos.
- /// Derechos y obligaciones de la sociedad, de sus grupos minoritarios, políticas públicas para la inclusión; en un contexto mundial diverso, cambiante, con grandes brechas entre sus niveles de desarrollo social, científico, tecnológico y humano pero con un alto poder de globalización, permitiendo la interacción entre comunidades muy diversas, y haciendo que esto

a su vez sea un peligro social en las diversas comunidades al cuestionarse sus usos y costumbres cohesionados a partir de su realidad socio-geográfica y económica nacional en el contexto mundial.

Los retos del ciudadano, local, regional, nacional y del mundo, por tanto, son retos que en sus diferentes niveles son altamente complejos, que requieren el ejercicio profesional de alta calidad, pero a la vez, la formación de valores que coadyuvan en la moralidad y rol ciudadano que él o ella tendrán en sus ambientes personales, privados y públicos.

Educación y ética |

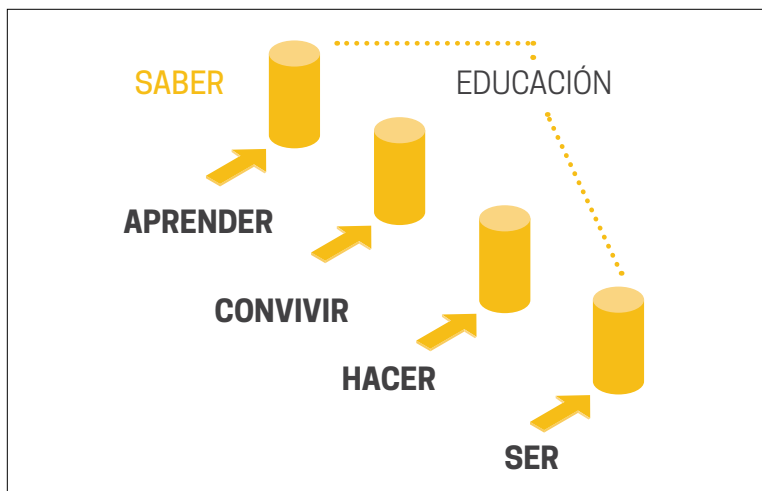
La educación, una consigna en la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26, 1DUDH, art. 3 constitucional), cuyo objetivo es el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, se postula como una forma de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos.

Conforme a los documentos de integridad docente e integridad científica (Casado *et al.*, 2016, 2018), promovidos por la UNESCO, la calidad de la educación superior es la vinculación social y tecnológica en la pertinencia social universitaria para una educación que motive la formación universitaria del profesionista y ciudadano a través de una educación de calidad (UNAM, 2017). Para ello, se requiere:

- /// La construcción de una cultura de la evaluación para la mejora educativa y la vinculación de la formación con su pertinencia social a través de la evaluación de la pertinencia disciplinaria en el seguimiento de egresados; del impacto que tiene el trabajo ético profesional en México, y de la evaluación a través del empleador institucional y profesional sobre el nivel de confianza académica, profesional y ética del egresado.

- // El trabajo de construcción de un buen currículum, pertinente socialmente, que dé respuesta al entorno del país, postule un desarrollo y dé respuesta al contexto internacional. Que le permita al egresado cribar (criticar) su entorno y argumentar lo correcto, tenga un excelente manejo disciplinario con la responsabilidad que esto le significa y considere el menaje cultural del estudiante y trabaje el pensamiento complejo.
- // La participación de una calidad docente, profesorado altamente calificado disciplinariamente, que tenga un equilibrio de actividades entre docencia, investigación y extensión; que coadyuve a la gestión académica de calidad, que acompañe (tutor) al estudiante durante su formación y sea sensible a la necesidad de su capacitación disciplinaria, didáctica pedagógica y bioética.
- // Para el trabajo en el aula, capacitación en ética profesional, en ética de investigación. Formación en constructivismo a partir del menaje cultural del estudiante, en los pilares de la educación (figura 1) (Delors, 2017) y en el estudio de casos y problemas, la construcción de un pensamiento complejo (Morin, 2004) y los siete saberes de la educación (Morin, 1999).

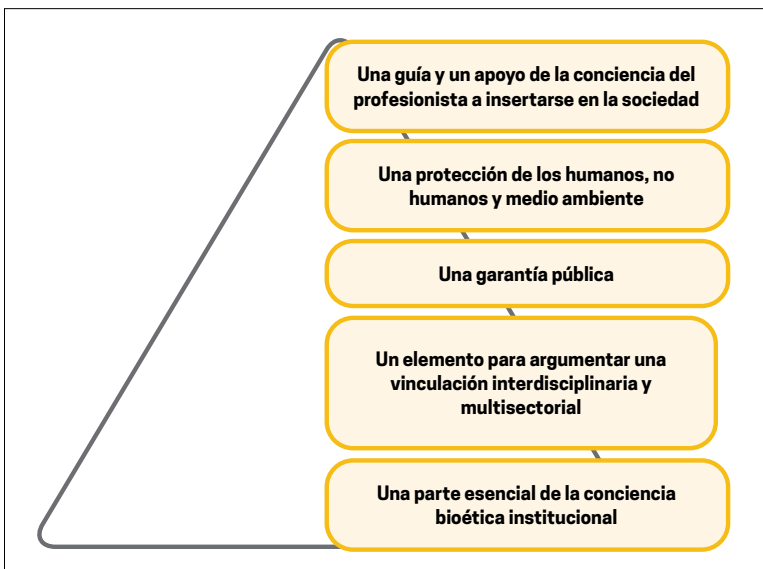
/Figura 1. Cuatro pilares de la educación



Fuente: Delors (2017).

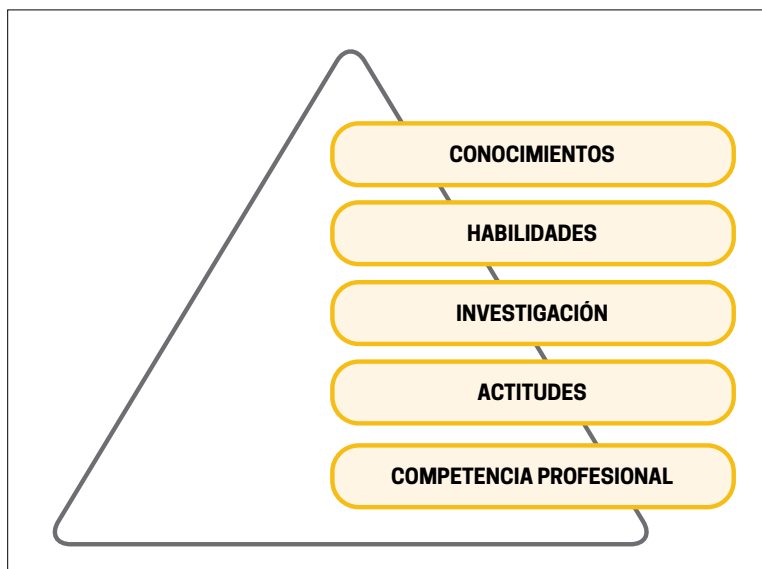
En esta formación del profesional, se encuentran los planes y programas educativos ofrecidos en las instituciones para la capacitación del personal que actualmente ejerce como docente de las diferentes disciplinas en la comunidad académica universitaria; por lo tanto, la capacitación docente es una vía que podría llevar a cambios estructurales importantes en las naciones a partir de la transversalización de la perspectiva ética en la formación del profesional: conocimientos, habilidades, capacidad de resolución de problemas y actitudes en la formación profesional, pero con la confianza de un contexto nutrido por la guía, la protección y la garantía pública del ejercicio profesional ético (figura 2).

/Figura 2. Definición gráfica de la ética profesional



Fuente: Elaboración propia con información de Conbioética (2013).

/Figura 2. Definición gráfica de la ética profesional (continuación)



Fuente: Elaboración propia con información de Conbioética (2013).

En ello se requiere el manejo de diversas estrategias para la formación y la transformación social, considerando cuestiones que se propongan para la nación, tales como la transversalización de la perspectiva ética, la educación para la paz, la perspectiva de género, humanización de las ciencias médicas, etc., que permitan la formación integral del profesional. Lo anterior permitirá que se colabore en reconstruir a los países latinoamericanos que muestran evidencias de crisis sociales, económicas, políticas, sanitarias, tecnológicas, entre muchas otras, y que requieren retomar rumbo, construir confianza e incluso dejar de pagar los altos aspectos sociales económicos y políticos que se pagan cuando no hay perspectiva ética en el actuar (Cortina, 2005).

Una vez cerrado el proceso formativo profesional, se lleva a cabo la educación continua, capacitación y ejercicio profesional apoyado por la ética profesional, que pretende la *forja del carácter* en donde se promueve el conocerse y cuidarse a sí mismo y promover un bien social en su comunidad; entonces, la ética profesional retoma *el*

cuidado de la casa, en donde las acciones profesionales no destruyan su entorno. La creación de hábitos propicios para la forja de un carácter responsable de cada persona, con conocimiento y no sólo en habilidades a partir de una conducta crítica (honesto, libre, profesional, responsable) (*comunicación personal*, Arellano-Rodríguez, 2017).

La formación profesional con perspectiva ética no es congruente con prácticas inadecuadas, tales como fraude académico o robo de obras de otros autores en el plagio. La exigencia internacional pone en la agenda de trabajo interdisciplinario la necesidad de identificar, limitar, sancionar y reformar los conceptos asociados a la productividad académica, económica y social a partir de fraudes y robos de autoría, para en su lugar motivar el estudio, la comprensión y la creación que coadyuve al desarrollo de la sociedad en que se está inmerso.

Las diversas corrientes éticas aportan en el proceso educativo de la persona y del profesional requerido en la actualidad, por ejemplo, el carácter de lo valioso y el desarrollo del bien como los ejes que aporta la ética de las virtudes en donde se busca el hábito de lo bueno, frente al vicio como un hábito de lo malo. Se reconoce como un referente ético aristotélico a la verdad concebida como lo real, y como la adecuación del conocimiento con una cosa o hecho: la percepción no es la verdad, sino el juicio de lo percibido, en donde los valores adscritos son prudencia, excelencia, actitud y carácter. La mentira, acorde a Santo Tomas de Aquino, criterio ético del personalismo (Amo-Usanos, 2019), tiene como características la falsedad de la declaración, la voluntad de expresar la falsedad e intención de engañar. La mentira es aquello que se declara a quien tiene derecho a conocer la verdad. Retoma a lo largo de su conformación histórica, la filosofía de Aristóteles, que incluye la *phronesis* o sabiduría práctica, la «solidaridad al interior de la comunidad y los valores» (Díaz, 2009).

La ética de la virtud hoy ha requerido complementarse con otras perspectivas de la bioética: la deontología, los fundamentos utilitaristas, cuyo criterio ético es en atención a la consecuencia (Díaz, 2009; Amo-Usanos, 2019), de Kant y de la connotación de la felicidad en cuanto a cumplir con el deber, criterio ético en atención a la norma de carácter no religioso como también los son la casuística y

el principialismo (Amo-Usanos, 2019). Actuar de acuerdo con el deber, pero con libertad (sin presiones sociales, políticas, religiosas o económicas). Hasta el riesgo individual y social de la aparición de nuevos valores propios de cada individuo (felicidad, poder, dinero, gloria y virtud) y en la generalización de la actuación con un carácter acríptico de las diferentes comunidades: principios como los de Maquiavelo (el fin justifica los medios).

El desarrollo de la ética fue disminuido en los siglos XVII y XVIII por considerarse en su momento como una disciplina no útil para los grandes retos que enfrentaba en aquel momento la humanidad. No obstante, en la actualidad se rescata y se considera como necesaria la reflexión sobre la actuación humana a partir del caos de la actualidad: colapso económico, medioambiental y social, y cambios científico-tecnológicos, etc., resurgiendo su estudio como una disciplina: la ética aplicada.

La ética aplicada se ha encontrado con grandes retos disciplinares a partir de la atención de problemas morales, aun considerando la práctica íntegra de las personas en una sociedad, como el «doble efecto». De los ejemplos de doble efecto, para dimensionar su complejidad, se pueden mencionar: la atención, recomendación y tratamiento de una madre embarazada con cáncer cérvico uterino; la atención de una persona con diabetes *mellitus* con gangrena y la recomendación de una amputación; la quimioterapia y su efecto tóxico en células normales; las radiaciones y su efecto en tejidos sanos, y la alta productividad académica y el plagio en documentos. En todos ellos se busca el mal menor, sin embargo, cualquier opción significa no respetar el principio ético de «no dañar» o «*primum non nocere*».

La propuesta actual latinoamericana (CREEI 2014-2018; informe de avances) es la formación de un núcleo de profesores, académicos y profesionales con pensamiento crítico, perspectiva ética y herramientas de resolución de problemas morales en su contexto, para promover cambios institucionales y sociales que incluso afecten en iniciativas de ley y políticas públicas para la actuación ética en nuestros países.

Integridad docente y resultados de la evaluación internacional de México |

De acuerdo con lo reportado por González-Sánchez (2017), en México se presentaron, de forma relativamente constante en la primera década de este siglo, problemáticas asociadas a los resultados globales de la evaluación en el desempeño educativo de la población, desde la educación básica hasta el desempeño de la comunidad universitaria. La prueba ENLACE para educación primaria en México mostró el desempeño académico de los niños en español en el quinquenio 2006-2010, reportando un 20% de formación insuficiente, entre 46 y 58% de desempeño elemental, entre 19 y 30% de buen desempeño, y un máximo del 6% de desempeño excelente. De igual forma, en los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Informe PISA, por sus siglas en inglés), en jóvenes de 15 años de edad y por área de matemáticas, ciencias y lectura en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), del que se espera el diseño de políticas para una vida mejor, se reportó, en la evaluación de 2012, que de 34 países evaluados, en México se obtuvieron los puntajes de desempeño académico inferior, 550 puntos el máximo puntaje obtenido, la media internacional de 520 puntos, y los promedios de Chile y México de 440 y 420 puntos respectivamente (González, 2017).

Finalmente, en la evaluación del desempeño docente reportado por directivos 2007-2008 a nivel nacional, y de forma comparativa entre los 24 países participantes, México muestra los porcentajes más elevados (70%) en tres indicadores: falta de preparación pedagógica, impuntualidad del docente y ausentismo; valores comparados con un porcentaje menor al 5% mostrado por Bélgica, Estonia, y Bulgaria; Polonia, pese a mostrar el menor porcentaje de falta de formación pedagógica e impuntualidad docente, sí reportó un 50% de la media internacional en ausentismo (González, 2017).

La estrategia inmediata, por tanto, es la capacitación de personas hábiles para conformar núcleos académicos atentos a la formación de otros profesionales en perspectiva ética. Así, tanto la UNESCO (2016) como el NIH-FOGARTY (2016) canalizan recursos

humanos y económicos para la capacitación en América Latina y El Caribe de estos núcleos básicos académicos, a través de cursos, talleres, foros académicos y diplomados presenciales y a distancia. Éstos apuestan a dotar de herramientas de análisis a sus participantes, para que con estudio de problemas (derivados de una realidad contextual) y estudio de casos (derivados de una hipótesis para su discusión), se fortalezca el carácter crítico reflexivo del profesional en México, Latinoamérica y El Caribe.

Por ejemplo, el trabajo de formación transversal de las múltiples disciplinas del área de salud requiere de un programa federal de formación del personal y de la evaluación curricular de los programas utilizados en cada uno de los países, regiones e instituciones. Se busca que éstos, de acuerdo a las prioridades en salud, riesgos, avances científicos y desarrollos tecnológicos, puedan plantear programas al interior de sus instituciones y países que fomenten la ética aplicada y la bioética tanto profesional, hospitalaria y clínica, como de investigación.

En este punto, es pertinente abordar el caso específico del Programa de Capacitación Híbrido, Presencial y en Línea CREEI (2014-2018) (Research Grant R25, 2014) establecido en la Unidad de Bioética de la Universidad Autónoma de Querétaro, mismo que ha permitido un trabajo, por más de un quinquenio, de formación para profesionales altamente calificados en América Latina y El Caribe, para el uso de herramientas de la ética aplicada y la reflexión disciplinaria y ciudadana de los problemas morales en que está inmersa la sociedad en su búsqueda de un bien social.

A partir de lo anterior, se desarrolla la construcción del concepto de integridad profesional, docente y científica, el cual se ve ligado a la práctica de los valores de honestidad, confianza, objetividad, imparcialidad e independencia, apertura y accesibilidad, derecho al cuidado, justicia y responsabilidad con respecto al futuro, imputabilidad, cortesía profesional, justicia y buena administración y rendición de cuentas (*Código de conducta para la integridad en investigación* de la Fundación para la Ciencia Europea / Academias Europeas ALLEA, SEF/ALLEA, 2010; *Declaración sobre principios en in-*

tegridad en investigación del Consejo de Investigación Global, 2013; *Declaración de Singapur sobre integridad en investigación*, 2010).

Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria |

En la *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria* (Casado *et al.*, 2018) se pretende comprender un escenario en donde, al igual que sus países, sus instituciones de educación superior experimentan alteraciones de tipo social y económica, en muchos casos no benéficas, para el desarrollo social y personal adecuado (digno). Asimismo, donde en el ámbito social ocurre la democratización de la enseñanza, un aumento del número de estudiantes, la diversificación de su perfil, pluralismo, la flexibilización de los recorridos académicos, se amplió el número de docentes universitarios y de especialidades. Se disoció la enseñanza de la formación del ciudadano responsable y se asoció la realización de cursos a la obtención de empleo, esto último siendo un recurso económico social, pero con una gran deficiencia de la formación de la persona, del profesional y, en conjunto, del ciudadano.

En esta declaración de Casado *et al.* (2018), se sitúa al docente como «pivote de las relaciones con los alumnos, los colegas, las instituciones y la sociedad» (2018a, p. 67). Se requiere entonces la promoción de la integridad de las actuaciones y, por tanto, se invita a las instituciones de educación superior a invertir en la formación dirigida a toda la comunidad académica –profesores, investigadores, funcionarios y estudiantes–, haciendo especial hincapié en la responsabilidad social de cada uno.

En el *ethos* de la educación universitaria, debe considerarse su actuación social y académica altamente especializada y profesionalizante; en donde se «facilita que la persona se supere a sí misma y conduce hacia la excelencia humana» (Casado *et al.*, 2018, p. 37). Permite obtener título y grado académico a partir de una realidad profesional, económica y social que viva en la comunidad en formación

y en el contexto mundial: «El impacto de la educación superior en una comunidad está determinado por el tipo de personas en que se conviertan los futuros profesionales y ciudadanos, además de por lo que sepan o no sepan hacer» (Casado *et al.*, 2018a, p. 68).

La integridad en la docencia universitaria, por lo tanto, se considera un elemento fundamental del quehacer universitario del siglo XXI, que exige honestidad, independencia e imparcialidad en el desarrollo de sus actividades docentes y de investigación científica para coadyuvar en la construcción de los futuros profesionales y ciudadanos. Asimismo, los valores que se esperan en la comunidad docente en relación con los estudiantes son: «[...] respeto por su dignidad, reconocimiento de su singularidad para la adecuación de la enseñanza; de su objetividad y rigor, justicia y responsabilidad en la evaluación a realizar» (Casado *et al.*, 2018a, p. 69). Esta integridad en docentes y estudiantes coadyuva en la relación con los colegas, funcionarios y directivos, en la colaboración y reconocimiento de las competencias específicas y, finalmente, en relación con la sociedad, la responsabilidad social. La siguiente tabla muestra las recomendaciones brindadas por esta iniciativa para la integridad docente (Casado *et al.*, 2018).

/Tabla 1. Recomendaciones para la integridad docente

Recomendación general	Aspectos específicos
Revalorar la libertad de cátedra	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar la docencia con enfoque pluralista, no adoctrinador. ▪ Desarrollar las habilidades para recabar, analizar y comprender fuentes de información diversas. ▪ Cultivar el espíritu crítico en los estudiantes. ▪ Reconocer la importancia del rigor y la objetividad para la creación de conocimiento.
Evaluar los mecanismos de financiación a los que deben recurrir las universidades para subsistir.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acuerdos y convenios de las universidades y limitarlos a instituciones respetuosas con los principios éticos que deben caracterizar a la universidad. ▪ Valorar la compatibilidad moral y ética de determinadas tareas profesionales del profesorado fuera de la universidad. ▪ Reconocer la influencia de la precariedad laboral del profesorado en la calidad de la enseñanza. ▪ Garantizar el respeto a la condición de estudiante cuando éste participa en prácticas en empresas e instituciones y en servicios asociados al disfrute de becas.
Fomentar en los estudiantes la cultura del esfuerzo, del rigor científico, de la curiosidad intelectual, de la participación en la vida académica y en la sociedad, y del respeto propio y ajeno.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revitalizar la vida universitaria, reconociendo al estudiante como persona singular, como ciudadano y como futuro profesional. ▪ Involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje e involucrar al profesorado en el proceso de estimulación del aprendizaje de los estudiantes.
Establecer y regular los procedimientos para identificar y contrarrestar las malas praxis educativas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medidas eficaces contra la cultura del plagio, en personal docente y en estudiantes. ▪ Erradicar el aprovechamiento de becarios, colaboradores y personal sin estabilidad laboral. ▪ Evitar la copia en exámenes. ▪ Fomentar la autorreflexión y el aprendizaje por parte del alumno.

Fuente: Casado *et al.* (2018).

De igual manera, las *Declaraciones de Montreal sobre integridad en investigación* (2013) y de *Principios en integridad en investigación* del Consejo de Investigación Global (2013) establecen niveles de responsabilidad de los socios individuales o institucionales en investigación colaborativa transfronteriza; además, destacan la honestidad, responsabilidad, justicia y la rendición de cuentas como conductas de integridad. En esa misma definición, *fraude científico y prácticas cuestionables* constan de:

- /// Fabricación de datos, presentación de resultados inventados por el responsable.
- /// Falsificación, manipulación de los procesos de investigación y/o de los resultados.
- /// Plagio, apropiación del trabajo intelectual de otros sin reconocerles su autoría.
- /// Práctica de investigación censurable.
- /// Conducta censurable relativa a datos.
- /// Conducta censurable relativa a publicaciones.
- /// Conducta personal censurable.
- /// Conducta financiera y otras, censurables.

Los problemas de integridad en investigación se han documentado en los objetivos de la investigación, en la definición del problema y en la formulación de la hipótesis, con prácticas documentadas de plagio y conductas censurables en el ámbito de la supervisión. Así mismo en las metodologías de la investigación, las malas prácticas de plagio, conductas censurables y utilización de estadísticas no propias se documentan en el diseño de la investigación, en el trabajo de campo (específicamente en el levantamiento y registro de datos) y en el análisis de la investigación, en donde específicamente las prácticas de conducta inadecuada muestran falsificación, fabricación de datos y conductas censurables en el ámbito de la supervisión, tanto académica como científica. Finalmente, en la difusión de los resultados, las malas conductas de la/del investigador se observan en as-

pectos de impacto científico, revisión por pares, reproducción de la experimentación, impacto social y rendición de cuentas (Casado *et al.*, 2016).

La gravedad de la infracción en mala conducta académica y de investigación, acorde a Casado *et al.* (2016), permite el daño en torno a la fiabilidad de la ciencia y el nivel de intencionalidad y al nivel de conciencia y de libertad que acompañan a la acción. En su evaluación se buscan indicadores de acción deliberada con impacto negativo directo en la fiabilidad de la ciencia y credibilidad de la innovación, o de acción no deliberada (involuntaria) con impacto negativo directo en la fiabilidad de la ciencia y credibilidad de la innovación; o en una tercera hipótesis, de acción deliberada en beneficio propio y sin impacto negativo directo en la fiabilidad de la ciencia y credibilidad de la innovación. Las consecuencias de estas conductas éticamente censurables pueden ser:

- /// Una acusación de mala práctica científica perjudica la carrera y la reputación de los investigadores.
- /// Pueden quedar inhabilitados profesionalmente y/o perder becas y ayudas.
- /// Se convierten en persona *non grata* ante la comunidad científica.
- /// Podrían ir a la cárcel.
- /// Los estudiantes de doctorado, orientados por un investigador desacreditado, podrían perder la oportunidad de publicar trabajos conjuntos, sus tesis podrían contener datos fraudulentos suministrados por su orientador y sus perspectivas de futuro podrían verse afectadas.
- /// Los participantes en investigación pueden sufrir consecuencias ante resultados basados en datos falsos o incompletos, falta de datos (sobre efectos adversos) y pueden ocasionar perjuicios (a pacientes y/o a los usuarios).

La mala práctica y falta de integridad en la investigación hacia las instituciones y áreas de investigación «puede afectar negativamente a la financiación de la investigación y a crear desconfianzas infun-

dadas entre el resto de los investigadores que pertenecen a la institución» (Casado *et al.*, 2016, p. 55).

Por lo anterior, se recomienda generar una cultura de integridad en la comunidad científica y en las instituciones de educación superior. Asimismo, reconocer que los valores fundamentales en integridad científica son la verdad, el rigor, la objetividad, la independencia, la imparcialidad y la neutralidad, la cooperación y la honestidad, así como la transparencia y la justicia, el compromiso y la responsabilidad social.

La complejidad establecerá los procedimientos para identificar con precisión, y contrarrestar con determinación cualquier mala práctica científica, más en un ambiente académico universitario de formación del futuro profesional. Así también servirá para la promoción de una investigación académica en integridad científica e investigación e innovación responsable, con los retos que eso significa en un contexto académico financiado de formación en integridad.

Conclusiones |

El robo de autoría académica, literaria y tecnológica es una expresión de una mala práctica profesional, en un contexto social que ha sido negligente ante el daño que esto conlleva, tanto a usos y costumbres de mujeres y hombres ciudadanos de México y del mundo, como ante la posibilidad de limitar la creación requerida para el desarrollo social en Latinoamérica y El Caribe.

La política institucional universitaria «Hacia una universidad libre de plagio» muestra la madurez de la comunidad académica, en donde se dejan de normalizar los usos y costumbres que limitan la capacidad de creación necesaria para el desarrollo. De forma activa, promueve la formación ciudadana requerida en la actualidad de un México del siglo XXI para la transformación social. Las herramientas que aporta para la perspectiva ética profesional coadyuvan en el movimiento para la formación profesional y la actuación académica responsable, honesta e íntegra.

Así, el diálogo interdisciplinario e interinstitucional entre el grupo colegiado de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla y la Unidad de Bioética de la Universidad Autónoma de Querétaro, para la transformación social a partir de fundamentos para la formación profesional y la actividad académica con activismo libre de plagio y reflexión disciplinaria con perspectiva de la ética aplicada (UNESCO, en su calidad de organización internacional), propone que estos elementos sean vistos en la comunidad académica para la construcción y consolidación de la integridad, tanto en la formación de la persona, como en el desarrollo profesional, docente y de la investigación científica.

El liderazgo propuesto por estas organizaciones lo posibilitan a partir del ámbito de la educación formal del futuro ciudadano del mundo, además de la capacitación del formador de la persona, para una sociedad actual demandante.

Con esto se consolida una agenda que retoma el ámbito de la educación superior de calidad educativa, con programas pertinentes en su contexto social, con una habilitación de la práctica profesional de las personas formadas, con la responsabilidad de generar espacios creativos a partir del conocimiento disciplinario y resolutivo técnico y humano, alertando sobre prácticas que limitan el empoderamiento de la persona. Esto dota de herramientas que posibilitan la formación del carácter y el «cuidado de la casa» disciplinaria, familiar y social: la formación del carácter para el cuidado del mundo en que se vive.

Referencias

- Amo-Usanos, R. (2019). Modelos de bioética. *Acta Bioeth.* 25(1), pp. 103-114. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2019000100103&lng=es&nr=iso.
- Casado, M., do Céu Patrão Neves, M., de Lecuona, I., Carvalho, A. N. y Araújo, J. (2016). *Declaración sobre ética e integridad científica en investigación e innovación responsable*. Ediciones de la Universitat de Barcelona. Observatori de bioética i dret. Catedra UNESCO de la Universitat de Barcelona.
- Casado, M., Martínez, M. y do Céu Patrão Neves, M. (2018). Ediciones de la Universitat de Barcelona. *Observatori de bioética i dret*. Catedra UNESCO de la Universitat de Barcelona.
- Casado, M., Martínez, M. y do Céu Patrão Neves, M. (coords.). (2018a). Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria. *FEM*, 21(2), 65-74 Recuperado de <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/es/declaracion-sobre-etica-e-integridad-en-la-docencia-universitaria>.
- Conbioética. (2013). *Guía nacional para la integración y el funcionamiento de los Comités de Ética en Investigación*. Secretaría de Salud y Comisión Nacional de Bioética (Conbioética). Recuperado de http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/registrocomites/Guia_CEI_2013.pdf
- Cortina, A. (2005). Semblanza de una ética cívica. Capítulo 9. En *Alianza y Contrato. Política, Ética y Religión* (2ª. ed.). Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente...? La Ética*. [E-Pub]. Paidós.

CREEI. (2014). Caribbean Research Ethics Educational Initiative (Iniciativa de Educación Ética en la Investigación del Caribe), financiado por Fogarty en el 2014 (Research Grant # R25 TW009731, 2014).

CREEI. (2014-2018). The Caribbean Research Ethics Education Initiative CREEI, hispano parlante. Informe de avances para la evaluación y renovación. Reporte Institucional UAQ-CREEI.

Declaración de Singapur sobre integridad en investigación. (2010). Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación. Elaborada en el marco de la 2a. Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, del 21 al 24 de julio de 2010, en Singapur. Recuperado de <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>

Declaraciones de Montreal sobre integridad en investigación. (2013). *Declaración de Montreal sobre integridad en la investigación* en el marco de Colaboraciones que Atraviesan Fronteras se desarrolló como parte de la Tercera Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, del 5 al 8 de mayo del 2013 en Montreal. Recuperado de <https://wcrif.org/documents/355-montreal-statement-spanish/file>

Declaración de principios en integridad en investigación. (2013). *Declaración de principios en integridad en investigación* del Consejo de Investigación Global. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/pci/index.php/cooperacion-internacional/global-research-council/1662-ddp-para-la-integridad-de-la-investigacion/file>

Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26, 1DUDH, art. 3 constitucional). United for Human Rights. Recuperado de <https://www.unidosporlosderechoshumanos.mx/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>

- Delors, J. (2017). La educación encierra un tesoro. Informe oficial de la UNESCO conocido también como el Informe Delors. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz-García, A. (2009). La ética de la virtud y la bioética. *Revista Colombiana de Bioética*, 4(1), 93-128.
- ESF/ALLEA. (2010). The European Code of Conduct for Research Integrity (Código de Conducta para la Integridad en Investigación de la Fundación para la Ciencia Europea/Todas las Academias Europeas ALLEA). Strasbourg. Recuperado de https://www.ciberned.es/images/stories/pdf/The_European_Code_of_Conduct_for_Research_Integrity.pdf
- González-Sánchez, H. (2017). Programas de evaluación de la calidad educativa en México: PISA y enlace. AZ revista de educación y cultura. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/programas-de-evaluacion-de-la-calidad-educativa-en-mexico-pisa-y-enlace>
- Kant, I. (2014). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (trad. Roberto Rodríguez Aramayo). Madrid: Gredos.
- Morin, E. (1991). *El método* (tomo 4, *Las ideas*). Madrid: Cátedra. 1992. Recuperado de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.
- Morin, E. (2004). *El Método* (tomo 6, *La ética*). París, Seuil: col. Points. Recuperado de http://www.academia.edu/213724/Edgar_Morins_Path_of_Complexity

NIH-FOGARTY. (2016). Fogarty International Center. Advancing Science for Global Health. International Bioethics Training. Recuperado de <https://www.fic.nih.gov/programs/pages/bioethics.aspx>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española* (23ª ed.).


UNAM. (2017). *Programa Universitario de estrategias para la sustentabilidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO. (2016). UNESCO Ethics Education Programme. Bioethics and Ethics of Science and Technology Section, Sector for Social and Human Sciences, UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/bioethics/ethics-education-programme/activities/ethics-teacher-training/>



LIBRARY





**/Hacia una universidad
libre de plagio. Un proyecto
para alcanzar la integridad
académica_**

MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO |



Introducción

El proyecto «Hacia una universidad libre de plagio» comenzó en la UDLAP en 2018, con el fin de combatir el plagio como un fenómeno relacionado esencialmente con la copia de textos. Sin embargo, a partir de un trabajo sistemático en el área de Primera Lengua de la universidad, descubrimos que era necesario relacionar el plagio con muchas otras prácticas o acciones anómalas que suelen presentarse en las diversas disciplinas debido al manejo sofisticado de datos e información que incluyen códigos, imágenes, diseños, planos, prototipos, etc. Así, lo que en principio fue una preocupación por el plagio académico se convirtió en la necesidad de hacer un mapeo de las diversas prácticas censurables que suelen presentarse en el medio universitario; de este modo, el proyecto ahora apunta, además, al desarrollo de un plan de integridad académica que no sólo se ocupe de sancionar tales prácticas, sino de identificarlas y prevenirlas durante el proceso mismo de formación universitaria.

Uno de los primeros retos del proyecto fue establecer un punto de referencia que nos permitiera abordar la problemática; por lo que fue necesario partir de la conceptualización misma del fenómeno en el seno de nuestra institución. En términos generales podemos decir que la definición del plagio suele ser un lugar común: adoptar las ideas de otra persona y presentarlas como propias. Esta idea básica tiene mucho que ver con el proceso de producción de un texto escrito a partir de un número determinado de fuentes; en ese sentido,

hay un consenso de que el plagio, en el contexto académico, es una acción de apropiación de conocimiento dado en algún soporte material o virtual, sin reconocer la fuente y/o la autoría correspondiente.

Dada la necesidad de conocer las conceptualizaciones sobre el plagio académico en nuestra comunidad, y contar con un diagnóstico orientador sobre esta mala práctica, en el semestre de Primavera 2019 aplicamos una encuesta en la que participaron 898 estudiantes; se les preguntó su opinión sobre lo que supone plagiar; como respuesta, recibimos expresiones tales como: «agarrar un trabajo sin citar o dar crédito»; «copiar y pegar»; «robar, quedarse con el trabajo y créditos de alguien»; «tomar algo sin permiso»; «usar el trabajo como propio», etc. A partir de estas respuestas, inferimos que los estudiantes tienen una idea más o menos clara de lo que es el plagio; ésta es una realidad que contrasta con la presunción de algunos profesores de que los estudiantes no tienen información al respecto. De igual forma, se les preguntó a los estudiantes sobre las consecuencias del plagio; algunas de sus respuestas fueron: «te reprueban la materia», «muchos profesores o departamentos tienen sus propias sanciones»; incluso, algunos jóvenes señalaron la posibilidad de que un alumno sea llevado a la comisión disciplinaria o, más grave aún, que sea expulsado: «te piden que te des de baja o que te retires de la universidad». Estas respuestas también dejan claro que los alumnos están conscientes de las consecuencias negativas que tiene cometer esta falta a la ética académica. Sorprende, por lo mismo, que al momento de preguntarles por qué cometen plagio, las respuestas sean tan sinceras, e incluso algunas de ellas hasta cínicas: «en la preparatoria no te lo mencionan»; «no sé poner las citas»; «por no tener suficientes datos»; «son hábitos y lo que se aprendió en años anteriores»; «por ignorancia», «por flojera», etc. Nos parece que la configuración de este problema en el imaginario estudiantil no tiene que ver con el hecho de desconocer qué es el plagio, sus causas y sus consecuencias, sino con la perspectiva desde la cual docentes e instituciones lo enfrentan.

Entre los porcentajes de las respuestas obtenidas en esta encuesta, inferimos que los estudiantes tienen una disposición colaborativa para reconocer y evitar el plagio: el 72% considera que se debe citar

de manera correcta, lo que contrasta con el 83% que indica que no ha recibido de los profesores un comentario relativo a un posible plagio. Esto último, quizá, tenga que ver con la falta de seguimiento que se hace de los trabajos en las aulas, antes de su entrega, o la revisión poco profunda de éstos, por parte de los docentes. Por otra parte, lo que nos encontramos en este diagnóstico, además, es que los estudiantes consideran que las acciones deshonestas e incorrectas no son propias de este sector, sino que son también un problema que involucra a docentes e investigadores, como ciertamente se ha documentado ya en sonados casos, ventilados en la prensa nacional e internacional.

Como es de verse, el plagio, entre otras actividades similares, tiene que ver con prácticas académicas inadecuadas que se deben combatir y sancionar. Lamentablemente, la orientación general, en el ámbito académico de nuestro país, es punitiva; se trata de castigar el plagio, mas no de prevenirlo, y, en su caso, según la gravedad, sancionarlo. Nosotros asumimos que actualmente existen, además de códigos y normas, teorías y métodos que integran un campo interdisciplinar, que va de la lingüística y la filosofía al derecho y la pedagogía, que nos pueden facilitar la construcción de un paradigma que sea la vía para privilegiar la prevención de las prácticas académicas inadecuadas sobre la sanción. De hecho, al comenzar este proyecto caímos en la cuenta de que la opinión general entre los docentes era que se debía sancionar de manera estricta a los plagiarios, sin embargo, por nuestra parte planteamos que no solamente es una mala práctica que exija una sanción, sino que también se debe prevenir. Esto requiere que cambie la perspectiva sobre ambos protagonistas: es necesario que estudiantes y profesores de las disciplinas participen.

El propósito de este capítulo es sostener que, a falta de una política de prevención del plagio en el medio universitario nacional, debemos abocarnos a proponer una política integral de prevención del plagio y de las prácticas académicas censurables, para empezar, en nuestras instituciones. Para este fin, hay que considerar el abordaje que se hace sobre el tema en el sistema legal dentro de nuestro país; reenfocar la mirada pedagógica e incluir este tema en cursos de

lengua, pero también en otras áreas académicas y de investigación, tanto de licenciatura como de posgrado, como una obligación. No se trata de que los estudiantes repitan de memoria las convenciones de los modelos de cita y referencia, sino que aprendan a no plagiar: que lean críticamente las fuentes con información especializada que hayan seleccionado para sus investigaciones; que escriban textos de manera reflexiva y creativa, en los que no sólo se incluyan citas y referencias pertinentes, sino que esté presente un proceso de planeación, escritura y revisión de textos, fundamentales en la gestión de la escritura que evita el plagio.

Desde nuestra perspectiva, si el estudiante no sabe escribir textos de su especialidad, o citar y referir las fuentes de sus trabajos académicos, hay que enseñarle, pero también debemos orientarlo para que desarrolle sus habilidades para la producción de un discurso académico que tome como base los géneros textuales que son propios de su área de conocimiento. Deberíamos dejar de repetir que el estudiante tuvo que haberlo aprendido en el ciclo escolar previo; en todo caso, si él no lo sabe puede acudir a los profesores designados para la enseñanza de la primera lengua, pero también a los profesores de su disciplina que conocen los códigos y las normas de cita y referencia que cambian según la disciplina, como ocurre en la medicina y la literatura.

Es claro, para nosotros, que estamos dialogando sobre un problema ético propio de la convivencia académica que reclama la integridad de los individuos que constituyen una comunidad de este tipo, pero también de un fenómeno legal, en muchos casos, con efectos materiales o económicos. No obstante, debemos aceptar que la escuela, en general, ha admitido estas prácticas quizá sin mala fe, pero al callarlas en vez de combatirlos en este contexto, fomentamos un ambiente de impunidad que tiene que ver con el aprendizaje social de que, si uno lo hace sin consecuencias negativas, entonces todos están autorizados a hacerlo. Ésta es, al final, una forma de corrupción que debemos evitar en el medio escolar.

Lo que el lector encontrará a continuación es la enumeración de algunas buenas prácticas sugeridas para responder a la necesidad de construir una política institucional de integridad académica que

parta, ciertamente, de una normativa institucional contra el plagio, pero que incluya la formación de los estudiantes y de los docentes como medida de prevención. En sí, por medio de un proyecto de esta naturaleza, se procura hacer visible la problemática ante una comunidad académica, y gestionar una pedagogía que muestre los mecanismos para la prevención de las prácticas censurables en el medio universitario.

Mecanismos para la prevención del plagio y demás conductas censurables |

Queda claro entonces que la prevención y el combate del plagio, y el fomento de una cultura de la integridad académica en la comunidad universitaria no son tareas sencillas. Se requiere de proyectos integradores que atiendan las causas de estas conductas y que coordinen acciones en distintos niveles (ético, académico, administrativo y jurídico) de la vida interna institucional. A partir de la experiencia de la Universidad de las Américas Puebla, presentamos algunos mecanismos que pueden tomarse en cuenta para la generación de un plan de acción contra el plagio que, aunado a un plan de intervención pedagógica de la enseñanza de la escritura académica y científica, ayude a la comunidad universitaria a identificar y respetar las convenciones y procedimientos para la difusión y comunicación de saberes y la protección de los derechos de terceros sobre sus obras.

1. Compromiso institucional para una política de integridad académica

Es importante tomar en cuenta que entre las acciones que definen la esencia de la vida universitaria se encuentran la docencia, la investigación y la difusión. Son estas acciones las que moldean la capacidad de los universitarios para impulsar el desarrollo del conocimiento humano. La práctica del plagio niega estas acciones definitivas, retrasa el progreso del conocimiento disciplinar, contraviene la lógica

de la investigación científica original y atenta contra la integridad académica de las comunidades que conforman el enclave universitario. Por lo mismo, las universidades deben ser las primeras en asumir su responsabilidad y establecer políticas institucionales para enfrentar el plagio y todas las prácticas deshonestas asociadas. Para nadie es un secreto que la universidad, en general, no está logrando contener estas acciones reprobables porque en vez de combatirlas, quizá sin desearlo, las fomenta al desestimarlas; esto genera, a la larga, un ambiente de impunidad que nutre el aprendizaje social de que también está permitido hacer trampa en el medio académico.

Cuando nos referimos a la necesidad de contar con políticas institucionales, lo hacemos pensando en términos de programas integrales que promuevan una cultura académica ética para la elaboración de trabajos escritos y presentaciones orales (además de otras formas de soporte de conocimiento), basada en acciones orientadas a la reflexión y concientización de las consecuencias negativas del plagio y otras prácticas censurables; así también nos interesa el fortalecimiento de espacios académicos enfocados en el desarrollo de habilidades para el manejo de la información de las fuentes para la investigación, y los recursos de atribución del conocimiento de los autores en la gestión de textos académicos y científicos. De tal modo que esas políticas, articuladas con los marcos legales de las instituciones, permitan a las universidades reconocerse y mostrarse como espacios intolerantes con el plagio, pero como comunidades académicas, sobre todo, que enfrentan estas prácticas negativas al poseer programas integrales de formación y prevención.

Un programa institucional de esta naturaleza debe, además, involucrar a los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores e investigadores) y a las diversas instancias académicas y administrativas (academias disciplinares, direcciones académicas, biblioteca, investigación y posgrado, área jurídica, etc.) relacionadas con la generación y comunicación de conocimiento, de tal suerte que toda la comunidad conozca y reconozca las acciones de prevención, fomentándolas desde sus propias áreas y generando con ello una verdadera política institucional contra el plagio y a favor de las buenas prácticas de integridad académica.

2. Investigación sobre literacidad académica y cultura escrita

Otro aspecto central para el combate del plagio es el fomento de la investigación científica sobre el tema. Si bien, el plagio es un fenómeno cuyo estudio se ha robustecido a partir de la década de los noventa del siglo pasado (Comas, 2009; Comas y Sureda, 2010; Mut, 2012), lo cierto es que, en el contexto latinoamericano y especialmente en el mexicano, son todavía escasas las investigaciones de corte empírico que den cuenta de las causas, tipo y grado de plagio académico que cometen los estudiantes. Por lo mismo, es fundamental que las instituciones estimulen investigaciones que se aboquen a la identificación y descripción de los tipos de conductas deshonestas que se presentan en las comunidades disciplinares, al interior de las universidades, así como su grado de incidencia y perfil de los sujetos que practican dichas conductas. También resultaría muy útil explorar las disposiciones y medidas formales para su detección, sanción, e incluso para la prevención.

La investigación en temas de literacidad académica y cultura escrita disciplinar también es fundamental para la prevención del plagio, pues ofrecen un marco teórico sólido y metodologías aplicables al análisis de los textos académicos producidos en el ámbito universitario, para detectar los mecanismos discursivos usados en la comisión de una falta de honestidad académica. Se requiere de investigaciones profundas que den cuenta de las formas como las distintas comunidades académicas y científicas reportan sus hallazgos y, particularmente, los recursos o estrategias verbales que se utilizan para atribuir el conocimiento ajeno a través de las diversas normas de cita y referencia, según lo aconsejan los modelos que se han generado para este fin: APA, MLA, AMA, Chicago, Harvard, etc. Éste es un campo poco explorado que puede ayudar a generar planes de intervención para la enseñanza de la escritura académica y científica, tanto en licenciatura como en posgrado. Justamente, éste puede ser uno de los niveles más beneficiados, en especial si tomamos en cuenta que recientemente el CONACYT, la instancia que regula y fomenta la investigación científica en nuestro país, les exige a las instituciones con posgrados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad que

desarrollen programas de intervención para inhibir las prácticas académicas deshonestas.

3. Incorporación curricular de la escritura académica

El aprendizaje de los recursos discursivos propios de la escritura académica es un aspecto clave en los procesos de apropiación del contenido disciplinar y de las convenciones establecidas para comunicarlo. Por lo mismo, es imposible hablar del combate al plagio sin contemplar la apertura de cursos curriculares que guíen al estudiante en los procesos cognitivos y de comunicación necesarios para desempeñarse en el ámbito universitario. En la formación universitaria, las dificultades de escritura repercuten negativamente sobre todas las áreas del conocimiento en las que se forma a los futuros profesionistas, pues quienes no pueden producir textos con las exigencias propias de la profesión estarán en dificultades para desempeñarse en un contexto social que le exige al profesionista competencias consolidadas para interactuar y resolver problemas complejos de manera ética y responsable. Más que programar cursos remediales, las universidades privadas y públicas deben invertir en el desarrollo de los escritores académicos en formación para que sean capaces comprender y producir textos en el marco del entramado textual y discursivo de la educación superior. Por lo mismo, es necesario contar con cursos de lengua que sirvan como medio de inmersión en las prácticas discursivas que caracterizan la comunicación especializada, mucho más allá de los conocimientos básicos de escritura; los cursos actualizados de escritura universitaria incluirían entre sus contenidos conocimientos como los siguientes: mecanismos de enunciación autoral, géneros discursivos, registros formales, convenciones para la atribución del conocimiento de terceros (heterogeneidad y polifonía) y normas de cita y referencia según los existentes en los campos disciplinares.

Por lo mismo, en específico, algunos de los temas que estos cursos pueden incorporar en los programas universitarios de lengua son los siguientes:

- /// Conocimiento de los contextos de interacción académica y científica.
- /// Estudio de las estructuras retóricas y las funciones sociales de los discursos de las disciplinas.
- /// Conocimiento de cómo se estructuran los géneros discursivos que son propios de las disciplinas específicas.
- /// Dominio de los procesos de argumentación y exposición, y de estrategias retóricas para persuadir e informar.
- /// Competencias en argumentación académica y científica, y uso de pruebas para la sustentación razonada.
- /// Competencia para construir una voz personal (yo) en los trabajos académicos, por medio de diversos recursos de enunciación.
- /// Habilidades para generar una opinión (posicionamiento) fundamentada sobre hechos o fenómenos, información o conocimientos de otros.
- /// Conocimiento de estrategias discursivas de modalización que expresen la perspectiva del que opina.
- /// Énfasis de estrategias discursivas para marcar la voz ajena (otros) en los textos propios: cita, paráfrasis, resumen, comentario, interpretación, etc.
- /// Criterios de uso adecuado de fuentes físicas y electrónicas en el proceso de investigación y en la producción de textos académicos y científicos.
- /// Conocimiento de los recursos multimodales propios de la comunicación académica y científica.
- /// Claridad sobre el manejo de los recursos de cita y referencia, según los modelos canónicos como MLA, APA o AMA que orientan la comunicación académica en áreas especializadas de conocimiento (Sánchez, 2016).

4. Implementación del centro de escritura

Aunado a estos cursos, la implementación de centros de escritura como espacios de acompañamiento en este proceso de inmersión,

resulta ser un apoyo fundamental para guiar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, y socializar de manera personalizada las prácticas de escritura que supone la integridad académica.

El centro de escritura es un espacio académico de apoyo a los cursos de escritura universitaria, donde, por medio de asesorías personales, los alumnos reciben asistencia para la gestión de trabajos académicos que, además de que cumplan con las normas básicas de escritura, no violen las convenciones de cita y referencia. En un trabajo colaborativo, en este tipo de centros, los tutores supervisan que el alumno aplique estrategias para la identificación y comprobación del plagio y otras prácticas censurables. Además, para atender problemas que se pueden abordar colectivamente, se ofrecen talleres grupales que aborden temas recurrentes de la producción de textos académicos.

Además del dispositivo anterior, es recomendable generar un acervo de recursos educativos sobre la escritura académica que estaría disponible para los miembros de la comunidad. Entre sus contenidos debe incluir información sobre la prevención y sanción del plagio, y ofrecer ligas de páginas especializadas en las que también se ejemplifiquen las consecuencias (profesionales, laborales y legales) que han enfrentado personas que incurrieron en esta falta.

5. Desarrollo de competencias informacionales y de detección del plagio

Dado que las malas prácticas de plagiarios se dan en el contexto del internet, de donde se deriva el concepto de ciberplagio, como una forma abusiva y descontrolada de la red, es necesario contar también con apoyos para el desarrollo de competencias informacionales que permitan al estudiante buscar y gestionar la información de manera responsable; es decir, incluir en los contenidos de programas de cursos de tecnologías de la información temas que enseñen al estudiante a usar, publicar y difundir información, respetando norma éticas y legales (Gómez, 2010). De igual forma, es importante socializar los programas para la detección del plagio como SafeAssign, Turnitin,

Wcopyfind o Viper, de tal suerte que el conocimiento de la existencia y uso de estas herramientas informáticas disuada a los potenciales plagarios y ayude a los profesores a detectar plagios.

6. Formación de profesores e investigadores para ser autores

El ejercicio de una profesión demanda, en todos los casos, el respeto a ciertos principios éticos en los que se ha plasmado un «deber ser», una norma, de lo que la disciplina o campo de conocimiento han establecido en forma consensuada. La universidad, como espacio de interacción de las comunidades disciplinares, se rige, por extensión, por esas mismas normas. Sin embargo, en la cotidianidad de este espacio formativo se dan, de manera recurrente, vicios éticos en el terreno de la docencia y la investigación que también se deben atender. De manera semejante a lo que acontece con el estudiantado, un número significativo de profesores, e incluso investigadores, desconocen las pautas establecidas por las comunidades académicas y científicas. No es raro encontrar en la presentación de ponencias y en publicaciones académicas indicios de deshonestidad intelectual, conscientes o inconscientes, cometidos por los «expertos». Estos actos van desde la confusión de voces entre autores reseñados y análisis propios del autor, la apropiación de marcos conceptuales sin conceder crédito alguno, interpretación sesgada de datos, hechos y marcos conceptuales, falseo de cifras, manipulación de resultados y hasta comprobación artificial de hipótesis.

La presencia cada vez mayor de estos actos entre el profesorado y en muchos investigadores, consecuencia en parte de las políticas institucionales y nacionales que presionan a los escritores académicos para publicar más en menos tiempo, es argumento suficiente para incluir en los programas institucionales de combate del plagio un apartado dedicado a la actualización docente y formación de investigadores que esté destinado a la organización de conferencias, talleres y cursos de capacitación sobre redacción científica en los que el tema de ética en publicación sea central.

7. Normatividad y concientización colectiva

Otro dispositivo para enfrentar el plagio académico es la conformación de una normatividad o un código de ética que deje claro a los miembros de la comunidad universitaria que hay reglas éticas que se deben cumplir para garantizar la transparencia en los procesos de producción y comunicación de conocimiento. Este código de ética o de integridad académica debe describir las conductas deshonestas y la sanción que acarrea su comisión, porque es fundamental comunicar que las conductas deshonestas son actos ilícitos que se sancionan. Por lo mismo, también deben estar, a la vista de todos, las leyes sobre propiedad intelectual que rigen en el país, dada su relevancia para las actividades que en la universidad se realizan para la producción y la divulgación de conocimiento.

A la par de la generación y socialización de un código para fomentar la integridad en la comunidad, es necesario emprender una campaña institucional de concientización que a través de conferencias, pósteres, talleres, redes sociales, etc, ofrezca información actualizada para la comunidad universitaria con el fin de sensibilizarla sobre el valor de la ética académica y la importancia de erradicar las conductas deshonestas en el medio académico (todos estos puntos forman parte del proyecto de la UDLAP «Hacia una universidad libre de plagio»; en Sánchez, 2018).

A manera de cierre |

En esta parte de nuestra exposición, insistimos en que el tema de la incorporación del estudiante a las prácticas de la cultura escrita universitaria debe estar en el centro de la discusión de cualquier programa de prevención y detección de las prácticas censurables. Por lo mismo, dado que la universidad es un espacio social donde se generan y se comunican conocimientos, esta institución tiene la responsabilidad de velar por la formación ética e inclusiva, con el objetivo de garantizar el éxito académico de sus estudiantes, pero también de

la formación de ciudadanos que tengan en el centro de su acción la integridad intelectual.

La lectura y la escritura, como competencias a lograr en los cursos formativos o iniciales, son capacidades que permiten a los estudiantes, inexpertos, en formación, identificar y comprender críticamente la dinámica comunicativa de las comunidades encargadas de generar conocimiento. De igual forma, como prácticas especializadas, ayudan a identificar las modalidades por medio de las cuales las disciplinas hablan de los fenómenos que estudian y las estrategias que emplean para legitimar el conocimiento que producen. Además, estas aptitudes académicas complejas que son leer y escribir, muestran a los inexpertos cómo se establecen lazos entre los miembros de la comunidad disciplinar a la que se están incorporando, y cómo se reconocen las trayectorias y las contribuciones académicas de miembros destacados al campo de conocimiento especializado. En suma, enseñar a escribir en el marco de las disciplinas es incorporar a los escritores inexpertos a un diálogo académico que los interpela para que pongan en el debate sus posturas, sustenten opiniones ubicadas en un contexto, y usen de manera consistente las citas y las referencias para respaldar el desarrollo de sus ideas. Al fin y al cabo, se espera que logren integrar en un discurso coherente, de manera transparente, su yo de autor académico con las voces de los *otros* que integran la constelación de fuentes de información.

Sabemos bien que la implementación de éstos u otros dispositivos quizá no anule totalmente las prácticas académicas censurables, pero dotan a las instituciones de herramientas sólidas para combatirlo, más allá de lo estrictamente moral. Antes que vigilar y castigar, la universidad está llamada a formar sujetos que respeten los derechos intelectuales de quienes integran la comunidad académica y científica. Si a pesar de estar informados sobre cómo no plagiar, el estudiante, el profesor o el investigador deciden cometer esta falta académica, deberán asumir también que las instituciones los sancionarán, echando mano de las razones formales que las asisten.

Referencias

- Comas, R. (2009). *El ciberplagio académico entre el alumnado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de las Islas Baleares, España.
- Comas, R. y Sureda, J. (2010). Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8(3).
- Comas, R., Sureda, J., Caseros, A. y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Pedagógicos* 37(1), pp. 207-22. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n1/art11.pdf>
- Girón, S. (2008). Anotaciones sobre el plagio, 6-7. Recuperado de <http://www.usergioarboleda.edu.co/libro%20plagio.pdf>
- Gómez, J. A. (2010). Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 39-60. Recuperado de <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-gomez/v7n2-gomez>
- Martínez, G. (2015, 6 de julio) Nuevo caso de plagio serial en la academia. En *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2015/07/6/nuevo-caso-de-plagio-serial-en-la-academia>
- Mut, T. (2012). La alfabetización informacional: una aproximación al ciberplagio académico entre el alumnado de bachillerato. Tesis doctoral. Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca, España.
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism*. Londres/Nueva York: Coninum.

- Pecorar, D. y Shaw, P. (2019). *Student Plagiarism in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Sánchez, M. (2016). Una reflexión sobre el plagio desde la perspectiva de la alfabetización académica. En Hernández Ramírez, L. (coord.) *Desde la literacidad académica III: Perspectivas, experiencias y retos* (pp. 194-207). México: UATX.
- Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la Información*, 2(1), pp. 1-13. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/1213>

/Información sobre los autores_

LUCÍA NATALE

Doctoranda en Lingüística (Universidad de Buenos Aires) especializada en la enseñanza de la lectura y la escritura. Es docente-investigadora de las universidades nacionales de Luján y de General Sarmiento (Argentina). En esta última ha coordinado entre 2009 y 2018 un programa de apoyo a la escritura académica a lo largo de la licenciatura (PRODEAC). Desde 2019 este programa se incorporó como un espacio curricular obligatorio en tramos intermedios y avanzados de todas las licenciaturas de la universidad, con el nombre de *Acompañamiento a la lectura y la escritura en las disciplinas* (ALED). Lucía Natale ha dictado cursos y seminarios 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 transformaciones de las identidades y de las prácticas letradas en el pasaje de la vida universitaria al mundo laboral.

GENARO AGUIRRE AGUILAR

Doctor en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales por la Universidad de Granada. Profesor de tiempo completo adscrito a la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, de la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, con perfil deseable PRODEP desde 2010. Responsable del cuerpo académico en consolidación Entornos Innovadores de Aprendizaje (CA-UV-278). LGAC: cultura, tecnología y mediación educativa. Sublínea: multiculturalidad y estudios urbanos contemporáneos.

MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA

Es doctora en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 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) del CONACYT y perfil PRODEP. Es líder del cuerpo académico consolidado *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 Literacidades Académicas de esta misma universidad.

ADRIANA BOLÍVAR

Lingüista, educadora y analista del discurso. Académica venezolana nacida en Chile. Profesora titular en Lingüística y Estudios del Discurso en la Universidad Central de Venezuela (actualmente jubilada). Desarrolló una posición teórica conocida como Análisis Interaccional del Discurso (AID) que aplica al análisis de textos, a la lectura y escritura, y al análisis crítico del discurso. Sus investigaciones en el discurso académico se han enfocado en la formación de formadores e investigadores a través de la escritura y producción de textos relacionados con la investigación. Sus investigaciones en el análisis crítico del discurso se han centrado fundamentalmente en el discurso político. Ha publicado varios libros y escrito numerosos artículos en español y en inglés. Entre los libros más conocidos están *Discurso e interacción en el texto escrito* (1999, 2005), *Análisis del discurso, por qué y para qué* (2007), *Lectura y escritura para la investigación* (comp. con Rebecca Beke 2011) y *Political discourse as dialogue* (2018). Es invitada como conferencista magistral en América Latina y Europa. Actualmente reside en México, donde se dedica a escribir y a colaborar con universidades mexicanas y de otros países.

SAMANTHA PÉREZ MEJÍA

Licenciada en Relaciones Internacionales por el Instituto Politécnico Nacional, actualmente cursa la maestría en Turismo en la misma institución. En el IPN participó en los proyectos: «Ética e integridad en la escritura y publicación académica» y «Diagnóstico de las prácticas de escritura académica en el Instituto Politécnico Nacional».

SUSANA OCAÑA LÓPEZ

Maestra en Estudios de la Mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana, es licenciada en Sociología por la misma universidad. Actualmente es docente en educación virtual en el Instituto Politécnico Nacional. En el IPN participó en los proyectos: «Ética e integridad en la escritura y publicación académicas» y «Diagnóstico de las prácticas de escritura académica en el Instituto Politécnico Nacional», participó en el programa de talleres «Escribir para publicar». Ha impartido conferencias en la Ciudad de México.

XICOTÉNCATL MARTÍNEZ RUIZ

Doctor en Filosofía (Ph. D.) por la Universidad de Lancaster, Inglaterra; maestro en Estudios de Asia, con especialidad en sánscrito, por El Colegio de México y maestro en Filosofía por la UNAM; actualmente es investigador en el INACIPE donde dirige el proyecto «Estudios sánscritos de paz», es editor académico, traductor y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. En el IPN dirigió los proyectos: «Ética e integridad en la escritura y publicación académicas», el «Programa de fomento a la escritura y publicación académicas en el IPN», y «Diagnóstico de las prácticas de escritura académica en el IPN»; fundó el Premio de Ensayo Innovación Educativa y el Premio de Ensayo en Lengua Indígena. Diseñó el programa de talleres «Escribir para publicar». Ha impartido conferencias en tres continentes y es miembro de diversos comités editoriales.

IVÁN VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

Doctorando en Literatura Hispanoamericana por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánica y maestro en Literatura Mexicana por la misma universidad. Realizó una estancia doctoral en la Universidad de Alicante, España. Ha publicado en revistas como *La Otra*, *Círculo de Poesía*, *Crítica*, *Graffylia*, *La Ubre Amarga* y *Buenos Aires Poetry*. Asimismo, ha sido antologado por las editoriales sudamericanas Leviatán y Al-tazor. Actualmente se desempeña como profesor en la Universidad de las Américas Puebla.

HILDA ROMERO ZEPEDA

Doctorada en Biología Molecular (Universidad de Warwick, Inglaterra). Docente-investigadora nivel VII, perfil deseable PRODEP. Integrante del Comité de Ética de Investigación Institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro. Investigadora principal para América Latina y el Caribe Hispano Parlante CREEI 2019-2024. Titular de la Cátedra Patrimonial de Bioética UNESCO Haifa, México. Académico fundador de la Academia Nacional de Bioética A. C. capítulo Querétaro. Integrante de la Organización de Mujeres Científicas en México, en Países en Desarrollo OWSD y para América Latina OWSDLAC. Diplomada y actual instructora en cursos de formación docente en Ética, Ética de Investigaciones, Ética Aplicada y Políticas Públicas para la Ciencia, Equidad de Género y Salud, Educación, Educación para la Paz y Erradicación de la Violencia.

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 Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). 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 artículos en revistas nacionales e internacionales y de capítulos de libros didácticos. De igual forma, ha colaborado en diversas revistas de divulgación académica abordando temas afines a la literacidad académica y disciplinar y el problema del plagio en el contexto universitario.

Editorial UDLAP

Rosa Quintanilla Martínez
Jefa editorial

Angélica González Flores
Guillermo Pelayo Olmos
Coordinadores de diseño

Aldo Chiquini Zamora
Andrea Garza Carbajal
Coordinadores de corrección

Carolina Tepetla Briones
Coordinadora administrativa

María Fernanda Ortiz de la Fuente
Auxiliar administrativa

Andrea Monserrat Flores Santaella
Coordinadora de prensa

Guadalupe Salinas Martínez
Coordinadora de producción

José de Jesús López Castillo
José Enrique Ortega Oliver
Impresores

María del Rosario Montiel Sánchez
Encuadernación y acabados

PREVENCIÓN DEL PLAGIO EN EL
CONTEXTO UNIVERSITARIO
Formar antes de sancionar

fue preparado como archivo para impresión bajo demanda por el Departamento de Publicaciones de la Universidad de las Américas Puebla el 10 de febrero de 2021.

En la composición tipográfica se emplearon las familias Cooper Hewitt y Guardian TextEgyp.

Edición para consulta, no comercial.

Si bien el plagio no es un fenómeno reciente, las nuevas tecnologías y el fácil acceso a internet para obtener información de toda índole han provocado que tanto profesionales como estudiantes estén en riesgo de convertirse en plagiarios en algún momento. De ahí que la reflexión sobre la naturaleza de las conductas académicas censurables, y, sobre todo, de los mecanismos necesarios para su prevención, ocupe espacios centrales en los debates iniciados al interior de muchas universidades.

La sistematización de las propuestas didácticas y las reflexiones presentadas en este libro dan como resultado orientaciones confiables que pueden servir de referencia para aquellos interesados en generar planes de intervención o proyectos encaminados a la prevención de estas prácticas académicas deshonestas. Esperamos que esta obra estimule la investigación y el trabajo en el aula, a fin de buscar más y mejores mecanismos para elevar la calidad de la formación de los estudiantes universitarios y garantizar con ello su inclusión en los procesos propios de la formación académica y profesional.

UDLAP®

ISBN: 978-607-8674-36-7



9 78 60 78 16 74 36 7