

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

INTEGRIDAD

+ académica | 

en la educación superior

APROXIMACIONES CRÍTICAS Y NORMATIVAS

Martín Sánchez Camargo y Ricardo Villegas Tovar (coords.)

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

INTEGRIDAD

+ académica | 

en la educación superior

APROXIMACIONES CRÍTICAS Y NORMATIVAS

Martín Sánchez Camargo y Ricardo Villegas Tovar (coords.)

Integridad académica en la educación superior. Aproximaciones críticas y normativas / Martín Sánchez Camargo y Ricardo Villegas Tovar (coords.). San Andrés Cholula, Puebla, México: Fundación Universidad de las Américas Puebla, 2026.

p. 254

ISBN: 978-607-69316-9-1

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

PN171.F56 I58 2023

Integridad académica en la educación superior

Aproximaciones críticas y normativas

Martín Sánchez Camargo y Ricardo Villegas Tovar (coords.)

Primera edición: septiembre de 2026

D. R. © 2026 Universidad de las Américas Puebla

Ex hacienda Santa Catarina Mártir, 72810

San Andrés Cholula, Puebla, México

Tel. +52 222 229 21 09

www.udlap.mx

editorial.udlap@udlap.mx

ISBN: 978-607-69316-9-1

Los capítulos que integran este libro fueron dictaminados por expertos a través de un proceso de revisión a doble ciego.

La revisión científica del libro fue realizada por la Dra. María Cristina Castro Azuara.

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



Este libro se publica bajo licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

INTEGRIDAD

+ académica | 

en la educación superior

APROXIMACIONES CRÍTICAS Y NORMATIVAS

UDLAP[®]

Directorio UDLAP

Luis Ernesto Derbez Bautista
Rector

José Daniel Lozada Ramírez
Vicerrector académica

René Alejandro Lara Díaz
**Vicerrector de Investigación,
Posgrado y Extensión**

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

Lorena Martínez Gómez
Directora general de la Oficina de Rectoría

INDICE

13

Presentación

**La integridad académica como
compromiso colectivo**

22

1. Alfabetización crítica digital frente a los desafíos de la integridad académica

26

1. Literacidad crítica digital como concepto
multidimensional

29

2. Prácticas académicas y uso crítico de la
tecnología

31

3. Alfabetización crítica digital como
herramienta pedagógica

40

4. Oportunidades pedagógicas de la
alfabetización crítica digital

50

2. El papel de las microcomunidades disciplinares en la configuración de un ethos profesional académicamente íntegro

53

1. Cultura o comunidad disciplinar

55

2. La psicología: una disciplina
multiparadigmática

58

3. La integridad académica en el seno de las
prácticas letradas

63

4. Microcomunidades e integridad académica

67	5. La integridad académica frente a la diversidad. El caso de la Universidad Veracruzana
----	--

80	3. Plagio académico en ciencias sociales: ¿comisión u omisión?
-----------	---

83	1. El plagio académico en el contexto general de las investigaciones
85	2. La naturaleza de las investigaciones en las ciencias sociales
94	3. Plagio por comisión y por omisión
96	4. La integridad en las aulas trasciende a la integridad profesional
99	5. Las consecuencias de cometer plagio académico

108	4. Uso ético de la inteligencia artificial generativa en el aula: una propuesta didáctica
------------	--

113	1. Integridad académica en la era de la inteligencia artificial
118	2. La falacia de la prohibición como medida de contención
122	3. La propuesta: aprender a trabajar con la IA en el aula
127	4. Estudio de caso

146 **5. Autoría e integridad académica en la formación de investigadores: retos y desafíos del doctorado en México**

- 150 1. Autoría y voz en la escritura en el posgrado
- 158 2. La formación de investigadores y los mecanismos de prevención del plagio académico en doctorados de dos universidades en México
- 164 3. Programas de escritura e integridad académica en la formación de posgrado. Una necesidad impostergable

180 **6. Autoría, inteligencia artificial generativa y responsabilidad académica: entre el derecho de autor y la declaración de uso**

- 183 1. La autoría como concepto legal
- 186 2. La autoría como práctica académica
- 191 3. ¿Autoría artificial?
- 194 4. Declaración de uso de IAG

208 **7. Tutorías en escritura académica para el fortalecimiento de las literacidades y la integridad académica**

- 213 1. Integridad y literacidad académica en posgrado
- 218 2. El Centro de Escritura como estrategia institucional para el desarrollo de las literacidades
- 223 3. Las tutorías como espacio para comprender las literacidades académicas y la integridad académica

242 **Información sobre los autores**



Presentación
La integridad académica como
compromiso colectivo



MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO
HUGO RODRÍGUEZ PÉREZ



La integridad es un concepto polisémico que puede abordarse desde distintas perspectivas; de ahí que sea concebido como valor, actitud, compromiso, acuerdo o convención... Suele definirse como un posicionamiento individual que guía moralmente las acciones de las personas honestas, respetuosas, justas y confiables; no obstante, cuando la integridad es compartida por una comunidad, se convierte en un acuerdo que regula el comportamiento ético de los integrantes del grupo, como ocurre en las actividades educativas y de investigación. Ambas dimensiones, la individual y la comunitaria, son interdependientes, aunque una requiera de la autorregulación y otra de la observación de normas consensuadas.

Más allá de este plano del concepto, para el sociólogo francés Edgar Morin, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (UNESCO, 1999), la integridad no solo apela a la rectitud moral del sujeto, sino que tiene que ver con la «integración profunda de todo el conocimiento y la condición humana». Esta concepción de la integridad se sostiene sobre los tres pilares de la complejidad del pensamiento: a) la simultaneidad de ser individuo, sociedad y especie (condición trinitaria); b) el destino del ser humano está encarnado en la realidad planetaria (identidad terrenal); y c) reconocimiento de la complejidad, sin simplificar la relación con los otros (ética de la comprensión). De esta manera, la integridad es una síntesis compleja del conocimiento del mundo y nuestra condición de seres humanos; es decir, resulta de nuestra ca-

pacidad para restablecer relaciones entre los saberes diversos para organizar un sentido de vida ecosófico (armonía entre el ser humano y lo terrenal). Es por esta razón que, siguiendo a Morin, la idea de integridad es un desafío que nos arrastra del comportamiento moral y ético que nos impele a evitar un plagio o a aplicar una normativa académica, al salto mayor de asumir la integridad en nuestra condición trinitaria, terrenal y ética. Esta base nos exige reconocer la interdependencia del conocimiento, asumir las implicaciones sociales de las ideas y cultivar una conexión profunda con la humanidad y el planeta. Nuestra reflexión llega, entonces, a plantearse que no podemos restringir la integridad a un valor, sino a fincar la Integridad (con mayúscula) en una concepción de lo humano como lo individual biológico, social y cultural, alimentado por la identidad de la especie en el mundo, que reclama su comprensión.

No es de extrañar, entonces, que, dado su impacto en el plano individual y social del individuo en formación, la Integridad Académica se haya convertido en uno de los temas más relevantes y complejos para la educación en la actualidad. Es innegable que los profundos cambios experimentados por las universidades y centros de investigación durante las últimas décadas –impulsados por la expansión de las tecnologías digitales, el acceso masivo a la información y, más recientemente, la irrupción de herramientas de inteligencia artificial generativa– han transformado de manera significativa las condiciones bajo las cuales se produce, transmite y evalúa el conocimiento. En este contexto, las preguntas relacionadas con la honestidad intelectual, la autoría, la responsabilidad académica, las prácticas de investigación, la ética profesional y los mecanismos institucionales para promover comportamientos éticos en la comunidad escolar han adquirido una renovada centralidad.

La creciente atención que ha recibido esta temática en los años recientes responde, en buena medida, al reconocimiento de que la calidad y la legitimidad de la educación superior no solo dependen de la excelencia de sus programas académicos o de la producción científica de sus comunidades, sino también de la existencia de prácticas y principios éticos compartidos que orienten la reflexión crítica y la generación, comunicación y validación del conocimiento

en el marco de una filosofía educativa de la Integridad, tal como el propio Morin lo expresa. La confianza que la sociedad deposita en las universidades se sustenta en la convicción de que quienes participamos en ellas actuamos con honestidad intelectual. Cuando estos principios se debilitan, no solo se compromete la credibilidad de individuos o instituciones particulares, sino también la función social misma de la educación superior.

Al buscar respuestas a estas inquietudes, en 2024 surgió la Red Mexicana de Investigadores sobre Integridad Académica (REDMIIA) en el marco del coloquio Desafíos de la Integridad Académica en el Mundo Actual, celebrado en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Aquel encuentro reunió a especialistas de distintas universidades del país para analizar los retos de la educación en un escenario marcado por profundas transformaciones educativas, tecnológicas y culturales; esto propició un espacio de diálogo entre investigadores y docentes interesados en construir una agenda común de investigación sobre integridad académica. Las conversaciones sostenidas durante los dos días del evento pusieron de manifiesto una preocupación compartida: si bien el tema había adquirido creciente relevancia en las instituciones de educación superior, los esfuerzos de investigación permanecían dispersos y carecían de un espacio formal que favoreciera la colaboración, el intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento especializado. Como resultado de estos trabajos, comenzó a gestarse la idea de constituir una comunidad académica nacional dedicada específicamente al estudio de la integridad académica. Entre los impulsores de esta iniciativa destaca la labor realizada en la dirección del Departamento de Letras y Humanidades de la UDLAP, donde se identificó la necesidad de articular una red de especialistas capaz de abordar el fenómeno desde distintas perspectivas, y cuya capacidad de convocatoria fue fundamental para la cristalización de este proyecto.

En consecuencia, la creación de la REDMIIA responde al reconocimiento de que la integridad académica constituye un objeto de estudio complejo que no puede comprenderse adecuadamente desde una sola disciplina ni mediante enfoques exclusivamente normativos. Por el contrario, como se indicó al inicio de estas páginas, su

análisis exige considerar dimensiones éticas, educativas, institucionales, culturales, jurídicas, tecnológicas y comunicativas que interactúan entre sí y configuran un campo de investigación cada vez más relevante para la educación superior contemporánea. Por ello, la red constituye un esfuerzo colectivo orientado a esclarecer los fundamentos éticos y conceptuales que sustentan la integridad académica; analizar las causas estructurales, culturales e institucionales que favorecen prácticas contrarias a ella; estudiar los modelos de prevención, regulación y formación implementados por las instituciones de educación superior, y comprender el impacto que las transformaciones tecnológicas –particularmente las asociadas con la inteligencia artificial– están teniendo sobre los procesos de producción, comunicación y validación del conocimiento.

Así, el libro monográfico *Integridad académica en la educación superior. Aproximaciones críticas y normativas* representa un hito particularmente significativo para la historia de la REDMIA, pues constituye el primer producto académico colectivo y oficial generado por sus integrantes. Los capítulos que integran este volumen son resultado del trabajo original de miembros de la red que, desde diversas instituciones, disciplinas y perspectivas metodológicas, han contribuido a enriquecer la comprensión de la integridad académica. Por ello, más allá de su valor como publicación especializada, esta obra simboliza la materialización de un proyecto compartido de construcción de conocimiento y colaboración académica.

La importancia de esta publicación radica también en su capacidad para documentar el estado actual de las reflexiones, debates y líneas de investigación que se desarrollan en México sobre el tema. Aunque durante los últimos años el interés por este campo ha crecido de manera notable, aún persiste la necesidad de fortalecer comunidades académicas especializadas que contribuyan a generar evidencia científica, formular propuestas de intervención y promover políticas institucionales basadas en la investigación. Este libro busca aportar precisamente en esa dirección.

Asimismo, la obra refleja una concepción amplia de la integridad académica que trasciende la mera detección de conductas indebidas. Los diferentes capítulos muestran que la promoción de una

cultura de integridad implica considerar aspectos relacionados con la formación ética, el diseño curricular, la evaluación de los aprendizajes, las prácticas de escritura e investigación, el uso responsable de tecnologías emergentes y la construcción de ambientes educativos que favorezcan el compromiso con valores éticos compartidos.

Lejos de asumir posiciones simplistas, el libro *Integridad académica en la educación superior. Aproximaciones críticas y normativas* es un claro ejemplo de que los desafíos actuales de la integridad académica requieren investigación sistemática, reflexión crítica y diálogo permanente entre especialistas; la complejidad del fenómeno exige respuestas fundadas en evidencias y no únicamente en percepciones personales o reacciones fortuitas. En consecuencia, el libro aspira a convertirse en una contribución significativa para el fortalecimiento de la cultura de la integridad académica en México. Su propósito no se limita a describir problemas o identificar riesgos, sino que, a lo largo de sus siete capítulos, busca promover una comprensión más profunda de los factores que favorecen el desarrollo de prácticas académicas responsables en el marco de la complejidad del mundo actual.

En este entendido, en el capítulo 1, Flor Méndez Ochaita analiza la alfabetización crítica digital como una estrategia educativa para enfrentar los desafíos asociados a la alfabetización y la integridad académicas en entornos digitalizados. Sostiene que la alfabetización se configura como una herramienta clave para fortalecer la integridad académica y formar comunidades en distintas disciplinas capaces de evaluar críticamente la información, comprender los procesos de producción de conocimiento y asumir una postura ética frente al uso de la tecnología digital. En el capítulo 2, David Loyo expone la premisa de que la integridad académica es una tarea inútil si esta no es concebida en su vínculo indisoluble con cada una de las microcomunidades disciplinares y las prácticas culturales que definen su naturaleza académica. Para demostrarlo, utiliza el caso de la psicología y sus diversas microcomunidades ontoepistémicas.

Por su parte, en el capítulo 3, a partir del reconocimiento de que los índices de plagio académico no se presentan de la misma forma en las ciencias sociales en comparación con las ciencias exactas,

Sandra Timal analiza la diferencia en la naturaleza de las investigaciones en las ciencias sociales y la importancia de la formación en la integridad académica en esta área. En el capítulo 4, Hugo Rodríguez Pérez nos propone un cambio de enfoque en el tratamiento de la integridad académica. Sugiere que no debe entenderse como un sistema de control orientado a la exclusión tecnológica, sino como una cultura institucional basada en valores, competencias y prácticas transparentes, lo que desplaza la atención desde la detección del fraude hacia la formación ética del estudiante.

Martín Sánchez y Cristina Castro, en el capítulo 5, realizan un acercamiento lingüístico a los procesos relacionados con la construcción de la autoría y su relación con la integridad académico-científica en la formación de estudiantes e investigadores. A partir de la revisión documental de planes y programas de estudio de doctorados en dos universidades mexicanas, identifican la manera en que los programas de formación de investigadores en distintas áreas del conocimiento abordan el componente ético de la investigación y la integridad académica en su diseño curricular.

En el capítulo 6, Ricardo Villegas Tovar explora el panorama actual de la autoría científica y las políticas ante la inteligencia artificial generativa (IAG). Realiza un repaso conceptual sobre la autoría desde al menos dos perspectivas: la jurídica, bajo la visión del derecho de autor, y la académica, desde la visión ética que representa la responsabilidad del proceso productivo y de comunicación que recae en el autor que trabaja desde las metodologías científicas. A partir de ello, identifica los aciertos y pendientes que se están gestando desde la industria editorial para regular el uso de la IAG en la producción científica, y cómo los procesos de declaración de uso de la IAG están validando su empleo asistencial en la elaboración y redacción de contenidos académicos.

Finalmente, en el capítulo 7, María Leticia Temoltzin Espejel da cuenta del papel de las tutorías en el fortalecimiento de las habilidades de escritura académica en el posgrado. A partir del acompañamiento a un grupo de estudiantes que asistió a sesiones grupales e individuales al Centro de Escritura de la BUAP, la autora destaca la importancia de desarrollar una conciencia sobre los errores recu-

rrentes de los participantes y el modo en que el proceso de escritura evidencia o no la integridad académica en la producción de artículos de investigación.

Como se puede observar, en este libro el lector encontrará reflexiones sustentadas en experiencias pedagógicas e institucionales que revelan la importancia de incorporar el componente ético y de integridad académica en las prácticas escolares y académicas, por lo que no dudamos que será un material de consulta útil para quienes se inician en el estudio de la integridad académica en el contexto académico mexicano.



Alfabetización crítica digital frente a los desafíos de la integridad académica



**MARGARITA FLOR DE MARÍA MÉNDEZ
OCHAITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA**



El rápido avance de las tecnologías digitales ha generado una nueva realidad para las disciplinas con un enorme potencial para la formación superior y el avance del conocimiento. Sin embargo, este escenario también plantea desafíos para la alfabetización e integridad académicas. La deshonestidad académica ha sido identificada como un problema extendido en la educación superior, dado que muchos estudiantes universitarios han admitido haber incurrido en este tipo de prácticas durante su formación (Marden, Carroll y Neill, 2005; Romero y Ponce, 2019; Vaamonde y Omar, 2008).

En este contexto, la expansión de tecnologías como la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a transformar significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente al facilitar la producción de contenidos en línea y una amplia difusión del conocimiento (Crompton y Burke, 2024; García *et al.*, 2024). No obstante, la creciente disponibilidad de estas herramientas también ha intensificado ciertos desafíos educativos, al promover un acceso inmediato a la información y a su producción automática, sin que necesariamente medie un análisis crítico de sus fuentes, usos o implicaciones éticas.

Frente a este escenario, resulta fundamental que las universidades aprovechen el potencial de las tecnologías digitales mediante la promoción de alfabetizaciones académicas que integren pedagogías críticas en el currículo. Estas alfabetizaciones deben permitir a los estudiantes comprender las convenciones de la producción académica

y, al mismo tiempo, desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que les permita un uso ético y responsable de las herramientas digitales a su alcance. En este sentido, la alfabetización crítica digital emerge como un enfoque pedagógico de la educación superior clave para promover prácticas académicas responsables. Así, se superan las miradas centradas principalmente en la sanción del «fraude académico» (Vaamonde y Omar, 2008), las cuales desplazan hacia los estudiantes la responsabilidad de desarrollar sus prácticas con apego a las normas académicas, en lugar de asumir una corresponsabilidad en el acompañamiento de estos procesos formativos desde una perspectiva crítica y ética.

Este capítulo analiza la alfabetización crítica digital como una estrategia educativa para enfrentar los desafíos asociados a la alfabetización y la integridad académicas en entornos digitalizados. La estructura del capítulo se organiza en cuatro apartados principales: en primer lugar, se conceptualiza la literacidad crítica digital como eje para comprender las prácticas académicas en entornos digitalizados, desde una perspectiva multidimensional (cognitiva, social y cultural). En segundo lugar, se examina la relación entre prácticas académicas y el uso crítico de tecnologías emergentes –particularmente la inteligencia artificial– y se destaca la necesidad de enfoques pedagógicos que promuevan una apropiación reflexiva de estas herramientas. En tercer lugar, se describen los componentes de la alfabetización crítica digital, centrada en la participación de los estudiantes a partir de tres roles pedagógicos: lector crítico, creador de contenido digital y escritor de textos académicos. Finalmente, se analizan las oportunidades pedagógicas que este enfoque ofrece para promover la participación ética y responsable en las comunidades de conocimiento, y se concluye con consideraciones finales que subrayan la importancia de fortalecer la alfabetización crítica digital como una vía fundamental en las comunidades universitarias y sus instituciones para promover la integridad académica.

1. Literacidad crítica digital como concepto multidimensional

La transformación de los entornos educativos en el marco de una cultura digital exige replantear la noción tradicional de *literacidad académica*. Resulta insuficiente entenderla como la adquisición de habilidades formales de lectura y escritura disciplinares, el dominio de códigos lingüístico-discursivos y de normas de citación tradicionales de los enfoques centrados en los procesos cognitivos. En entornos caracterizados por la circulación masiva de información, la multimodalidad y las tecnologías digitales, la literacidad académica requiere una comprensión más amplia y crítica de los procesos de producción, validación y uso del conocimiento que provee una perspectiva sociocultural, la cual la concibe como práctica social (Street, 2004, 2009; Zavala, 2009). En este escenario, la literacidad crítica digital se concibe como un concepto multidimensional que integra las dimensiones cognitivas, sociales y culturales, indispensables para interpretar y orientar dichas prácticas.

Desde una perspectiva cognitiva, la literacidad crítica digital implica el desarrollo de capacidades de análisis, interpretación, evaluación y reflexión sobre la información que circula en entornos digitales. No se trata únicamente de localizar fuentes, sino de examinar su pertinencia, credibilidad y posicionamiento ideológico. Este enfoque hace hincapié en el desarrollo del pensamiento crítico, al subrayar que los estudiantes deben comprender cómo se construye el conocimiento en los nuevos medios y cómo intervienen en él como sujetos activos, y no solo como consumidores de información (Méndez-Ochaita, 2022; Pangrazio, 2016).

Sin embargo, la literacidad crítica digital no debe reducirse a una dimensión cognitiva. Desde los estudios socioculturales de la literacidad, autores como Street (2004, 2009), Zavala (2009) y Cassany y Castellà (2011) sostienen que leer y escribir son prácticas situadas, atravesadas por relaciones de poder, valores e ideologías. La literacidad académica, entendida como práctica social, no es neutral, ya que responde a convenciones disciplinares, criterios de legitimidad y marcos institucionales que condicionan la producción y circulación

de conocimientos. Esta perspectiva permite comprender la literacidad crítica digital como una práctica que habilita a los estudiantes a cuestionar las condiciones de producción y circulación del saber en contextos digitalizados.

La dimensión cultural de este enfoque se manifiesta en la multimodalidad propia del entorno y la comunicación digital. Como plantea Kress (2009), los significados se construyen a partir de la interacción entre distintos modos semióticos –como textos, imágenes, videos y otros formatos digitales–, lo que amplía las formas de representación y exige nuevas competencias interpretativas y productivas. En consecuencia, la literacidad académica dentro de una cultura predominantemente digital tampoco se limita al texto escrito, sino que debe integrar capacidades para interpretar y producir discursos multimodales de manera crítica y situada.

Por otra parte, con la inteligencia artificial se ha transformado el acceso, la creación y la difusión del conocimiento. En este contexto, los estudiantes no solo consumen una variedad de contenidos digitales, sino que también participan en su producción, lo que exige el desarrollo de habilidades para navegar, evaluar y crear textos y contenidos multimodales en distintos formatos y plataformas.

Asimismo, el modelo de multiliteracidades propuesto por Cope y Kalantzis (2013, 2016) refuerza la visión de incorporar a estos procesos las formas emergentes de participación propias de la era digital y de reconocer la diversidad cultural y lingüística de los contextos educativos actuales. Desde este enfoque integral, la literacidad crítica digital es concebida como una práctica que articula la dimensión cognitiva con la social y cultural, lo que prepara a los estudiantes para interactuar críticamente con múltiples fuentes y modalidades discursivas, así como para reconocer los valores e ideologías presentes en ellas.

Esta dimensión crítica del enfoque sociocultural plantea la necesidad de analizar las estructuras de poder que operan en los entornos digitales, tales como algoritmos que jerarquizan información, modelos informáticos desvinculados de sus fuentes, plataformas que condicionan la visibilidad de contenidos y tecnologías que median la autoría y las producciones textuales y multimodales. En este sen-

tido, una propuesta pedagógica en el marco de la literacidad crítica digital no solo busca promover habilidades técnicas, sino también una conciencia ética sobre la participación en los sistemas digitales.

Diversos modelos pedagógicos han contribuido a operacionalizar estas dimensiones. Hinrichsen y Coombs (2013) identifican cinco recursos principales para el desarrollo de una literacidad crítica digital: la decodificación de textos digitales, la construcción de significados, el uso de la información, el análisis crítico y la participación social, lo que evidencia una propuesta integral de procesos cognitivos y sociales. Por su parte, Pangrazio (2016) amplía el enfoque, al incluir de manera explícita la capacidad creativa, entendida como una práctica ética y responsable de la producción digital. El modelo que propone se estructura a partir de cuatro recursos pedagógicos: la crítica trascendental, la visualización del entorno digital, la reflexión autocrítica e interpretación y la rearticulación de conceptos digitales. Esta ampliación resulta clave para señalar que la producción académica en una cultura digital también implica responsabilidad intelectual y posicionamiento ético.

En síntesis, concebir la literacidad crítica digital desde una perspectiva multidimensional, cognitiva, social y cultural, permite superar visiones instrumentales de las prácticas letradas y situarla en un marco más amplio de una cultura digital en constante evolución. Desde esta aproximación, la literacidad académica no se limita a reproducir convenciones disciplinares, sino que se configura como una práctica compleja orientada por la crítica que integra capacidades cognitivas, comprensión sociocultural, uso de tecnologías, construcción de significados multimodales y consideraciones éticas en la producción y circulación de conocimiento en entornos digitalizados. En consecuencia, la literacidad crítica digital representa una oportunidad pedagógica valiosa para potenciar el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

2. Prácticas académicas y uso crítico de la tecnología

La literacidad académica, entendida como práctica social (Street, 2004, 2009; Zavala, 2009), tradicionalmente se ha orientado al desarrollo de capacidades para comprender y producir textos académicos siguiendo las convenciones discursivas propias de cada disciplina. No obstante, en el entorno digital, estas capacidades no pueden limitarse a la correcta aplicación de tales convenciones, sino que deben ampliarse a fomentar capacidades para interactuar de manera crítica con las tecnologías que median las prácticas de lectura, escritura y los aprendizajes. Explorar la relación entre prácticas académicas y tecnologías implica, por tanto, analizar cómo estas herramientas transforman las prácticas letradas y qué tipo de formación pedagógica se requiere para su apropiación reflexiva.

Desde la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hasta la actual expansión de la inteligencia artificial generativa, las formas de leer y escribir han experimentado transformaciones significativas (Martínez, 2016; Méndez-Ochaita, 2022). La escritura digital ha desplazado progresivamente al soporte físico como medio predominante de producción y circulación de conocimiento académico, lo que ha dado lugar a prácticas letradas emergentes caracterizadas por la hipertextualidad, la multimodalidad y la interactividad. El medio digital ha transformado las formas en que se administra la información y todo tipo de contenidos, propiciando prácticas digitales más complejas que las formas tradicionales. En este sentido, estas transformaciones no son únicamente técnicas, sino también estructurales y cognitivas: la lectura en pantalla propicia recorridos no lineales y desplazamientos multidireccionales; los textos digitales presentan discontinuidades y se encuentran enriquecidos por símbolos, imágenes, sonidos o videos; los medios digitales favorecen la comunicación a través de mensajes breves, poco estructurados, alterados por autocorrecciones automáticas y aparentemente simplificados por abreviaturas; y los procesos de escritura se encuentran mediados por sistemas de sugerencia y plataformas digitales que inciden en la organización y presentación del discurso.

La denominada *tecnoescritura* (Martínez, 2016) da cuenta de este escenario en el que escribir ya no es únicamente redactar un texto continuo, sino interactuar con interfaces, plataformas, algoritmos y entornos digitales que intervienen activamente en la producción textual. De modo similar, la lectura ya no puede concebirse como una actividad lineal, ya que se ha convertido en una práctica atravesada por múltiples estímulos y formatos. Dinámicas como estas complejizan los procesos cognitivos y éticos vinculados con la autoría, la construcción de conocimiento y la validación de la información.

En este contexto, las perspectivas de las multiliteracidades y de las nuevas literacidades han contribuido a ampliar la comprensión de las prácticas académicas al reconocer la diversidad de modos y contextos de comunicación (Cope y Kalantzis, 2013; Kress, 2009). Desde estos enfoques, aprender a leer y escribir en la cultura digital supone desarrollar capacidades para interpretar y producir significados a través de distintos formatos –texto, imagen, video, audio– y para adaptarse a diferentes contextos comunicativos, ya sean académicos, profesionales o informales. No obstante, los planteamientos muy centrados en el desarrollo de tecnoliteracidades pueden derivar en posturas deterministas que privilegian la dimensión técnica y conservan sus posiciones acríticas frente a las condiciones socioculturales que configuran dichas tecnologías (Hinrichsen y Coombs, 2014).

Desde la perspectiva sociocrítica asumida en este capítulo, se reconoce de manera explícita que las tecnologías no constituyen herramientas neutrales, sino que están configuradas por intereses económicos, decisiones políticas y marcos culturales que influyen en sus usos y significados. En consecuencia, la literacidad académica en la era digital debe integrar una dimensión crítica y reflexiva que permita a los estudiantes comprender y problematizar las condiciones sociotécnicas de producción y circulación de conocimiento. Superar una visión meramente instrumental implica reconocer que el aprendizaje mediado por tecnologías también conlleva posicionamientos éticos sobre su uso, producción, circulación y consumo.

La expansión reciente de la IA generativa ha intensificado las transformaciones previamente descritas. La incorporación de asis-

tentes de escritura, sistemas de generación automática de texto y programas de procesamiento de lenguaje natural en la educación superior ofrece oportunidades para ampliar la exploración conceptual, organizar información y diversificar estrategias de producción académica (Crompton y Burke, 2024; García *et al.*, 2024). No obstante, estas herramientas también reconfiguran nociones centrales de las prácticas académicas, como la autoría y la integridad académica. Su uso plantea interrogantes sobre la transparencia en los procesos de producción textual y la necesidad de criterios explícitos para su incorporación en el trabajo académico.

En este sentido, la relación entre práctica académica e IA no debería abordarse desde una lógica prohibitiva ni exclusivamente normativa, sino desde un enfoque pedagógico orientado a la apropiación crítica y uso ético de las herramientas. Esto implica enseñar a los estudiantes no solo a utilizar los recursos, sino también a comprender su funcionamiento general, reconocer sus limitaciones, identificar los sesgos inherentes a su arquitectura y evaluar la pertinencia de su uso según el contexto disciplinar y las exigencias académicas.

En síntesis, la literacidad académica en la cultura digital exige superar visiones instrumentales de la tecnología y adoptar enfoques pedagógicos que promuevan una apropiación crítica y ética de las herramientas emergentes. De este modo, es posible contribuir a la formación de estudiantes capaces de involucrarse activamente en la producción de conocimiento, manteniendo un compromiso reflexivo frente a las transformaciones sociotécnicas que caracterizan el entorno educativo en la actualidad.

3. Alfabetización crítica digital como herramienta pedagógica

La alfabetización crítica digital en el ámbito académico, como se ha señalado, busca promover el desarrollo de capacidades para comprender y aplicar las convenciones académicas a través de un uso reflexivo y ético de las herramientas tecnológicas. Los modelos de

alfabetización crítica digital que se presentan a continuación están enfocados en que los estudiantes interactúen de manera efectiva con el conocimiento y las tecnologías. Asimismo, que lo hagan de manera crítica, analizando el contexto, la validez de las fuentes y, principalmente, las implicaciones personales, sociales y culturales de la información que manejan y producen.

De acuerdo con Pangrazio (2016), entre las principales perspectivas críticas en la alfabetización digital existe el consenso de que los estudiantes deben desarrollar habilidades tanto técnicas como críticas para integrarse efectivamente en el mundo digital, reconociendo el impacto de sus interacciones y producciones digitales.

Estos enfoques también destacan la importancia de integrar la dimensión personal y afectiva en las interacciones digitales, dado que esta influye en cómo se percibe y comparte la información entre los usuarios. Lo anterior se debe a que el uso de plataformas digitales facilita la participación en redes sociales y académicas, lo cual repercute en las emociones y sentimientos de los usuarios. Desarrollar una alfabetización crítica que considere esta dimensión personal contribuye al fortalecimiento de identidades digitales; de este modo se favorece que los estudiantes participen de manera consciente y equilibrada en estos entornos, tanto en redes sociales como en contextos académicos.

Además, dentro de estos enfoques, la alfabetización crítica de los medios digitales ofrece una visión más amplia al reconocer las desigualdades sociales y educativas que afectan el acceso a las tecnologías digitales y generan brechas entre distintos grupos. Dado que no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a recursos tecnológicos, esta perspectiva enfatiza la necesidad de considerar los contextos socioculturales, a fin de promover prácticas equitativas para aquellos estudiantes con un acceso limitado a los recursos, ya que esto influye en el desarrollo de las capacidades individuales para comprender, manejar y aprovechar las tecnologías con una visión crítica del entorno digital.

Un aspecto clave en estos abordajes es el rol del diseño digital en la actividad alfabetizadora. Mientras que muchos enfoques se centran en el consumo crítico de contenidos, el diseño digital pone el

énfasis en la creación y producción de textos. Este enfoque promueve que los estudiantes no sean consumidores pasivos de contenido, sino creadores que utilizan las herramientas digitales para expresar sus propias ideas y valores, lo que contribuye a la generación de conocimiento. No obstante, es importante que la producción digital no se enfoque únicamente en los aspectos técnicos del diseño, sino que los estudiantes se cuestionen sobre el entorno en el que participan y de esa forma puedan contribuir al conocimiento.

La tabla 1 resume los principales enfoques críticos de alfabetización digital y tensiones de los diferentes modelos identificados por Pangrazio (2016) para su implementación curricular.

Tabla 1. Enfoques críticos de alfabetización digital

Perspectiva	Foco	Tensiones del modelo
Alfabetización digital crítica	Se centra en el consumo crítico de formas y contenidos digitales, basándose en modelos teóricos que contextualizan la práctica digital dentro de la historia, la cultura y el poder.	Puede fomentar una disposición crítica sin desvincular la dimensión afectiva personal, al tiempo que desarrolla una comprensión matizada del poder y la ideología en el medio digital.
Alfabetización crítica en torno a medios digitales	Reconoce las experiencias personales enfocándose en cómo los textos digitales se conectan con la vida de los aprendices, pero poniendo menor énfasis en la ideología.	Puede reconocer las preocupaciones colectivas sobre las desigualdades sociales y educativas, aunque puede llegar a reconciliarlas con prácticas individuales digitalmente mediadas.
Alfabetización de diseño digital	Enfatiza la importancia de la creación y producción de textos digitales, lo que permite a los individuos expresar sus ideas, valores y creencias a través del diseño.	Posibilita tener una disposición crítica más allá del dominio técnico que permita cuestionar y desafiar, pero, al mismo tiempo, dar forma al sistema tecnosocial en el que se participa.
Nota: elaborado con base en la propuesta de Pangrazio (2016).		

3.1. Modelo de alfabetización crítica digital en el ámbito académico

La pedagogía de alfabetización crítica digital que se propone en este capítulo está enfocada en dos roles de participación del estudiante: lector crítico y creador digital adaptado al ámbito académico.

a. Alfabetización digital enfocada en el lector crítico

Hinrichsen y Coombs (2014) proponen un marco para la integración curricular de la alfabetización crítica y digital desde la perspectiva de los estudios de las nuevas literacidades y multiliteracidades (Cope y Kalantzis, 2013; Street, 2003). Este modelo adapta los recursos que puede emplear un lector crítico —originalmente desarrollados por Luke y Freebody (1990)— al entorno digital, enfocándose en el conocimiento y las dimensiones operativas de la alfabetización en el contexto digital.

Este enfoque de alfabetización curricular resalta la importancia de contar con una definición institucional de alfabetización digital, tomar en cuenta la variabilidad en el perfil digital de los estudiantes y la necesidad de evitar pedagogías acríticas que suelen tener enfoques tecnocráticos, como las múltiples tecnoliteracidades de autores como Kahn y Kellner (2005), citados en Hinrichsen y Coombs (2014).

La tabla 2 resume una propuesta de alfabetización de lectura crítica; en ella se muestra cómo los roles del lector crítico (Carrasco Altamirano *et al.*, 2020) adaptados al entorno digital, en lugar de recursos (Hinrichsen y Coombs, 2014), enfatizan mejor las interacciones de los participantes con el texto.

El modelo de Hinrichsen y Coombs (2014) propone una alfabetización crítica digital basada en cinco componentes o dimensiones operativas: decodificación del texto, creación de significados, uso del texto, análisis crítico y participación social.

Tabla 2. Alfabetización digital centrada en roles del lector crítico

Roles del lector	Preguntas del lector crítico	Adaptación al entorno digital
Analista del texto: descifrar y producir (codificar) el texto	¿Cómo decodifico este texto en la práctica? ¿Cómo funciona?	Reconocer la estructura y convenciones de los textos en medios digitales, navegación y modalidades.
Participante en el texto: creador de significados	¿Cómo funcionan las ideas representadas en el texto? ¿Cuáles son los significados culturales y las posibles lecturas que se pueden construir a partir de este texto?	Construir un sentido: entender la complejidad narrativa en lo digital. Implica procesos reflexivos que sustentan la comprensión y composición de los textos. Se centra en la comprensión e interpretación de las narrativas dentro del contenido, en lugar de las que giran en torno a los puntos de vista del autor.
Usuario del texto	¿Cómo los usuarios manejan la composición del texto? ¿Qué hago con este texto aquí y ahora?	Encontrar información relevante, aplicar herramientas digitales, resolver problemas, generar propuestas, crear contenido y aplicar técnicas.
Analista crítico del texto	¿Qué está tratando de hacerme este texto? ¿En interés de quién?	Evaluar la información, tomar decisiones informadas y seleccionar contenidos relevantes en el ámbito digital.
Participante social: persona	¿Cómo me presento? ¿Cómo construyo mi reputación? ¿A quién se dirige el texto? ¿Con qué propósito? ¿Cómo interactúo?	Construir una identidad y pertenencia de naturaleza multifacética en una variedad de contextos y modalidades digitales. Se refiere a participar con diferentes roles según los grupos o comunidades.
Nota: elaborado con base en la propuesta de Luke y Freebody (1990) en Hinrichsen y Coombs (2014).		

El primer componente, la decodificación, se refiere a desarrollar la capacidad de los estudiantes para comprender los textos digitales en términos de su estructura, convenciones y gramática. En relación con la integridad académica, esta habilidad es crucial para que los alumnos puedan identificar fuentes legítimas y respetar los derechos de autor. La decodificación implica una lectura de análisis para la comprensión de cómo los textos digitales están contruidos y presentados, lo que permite a los estudiantes evaluar su fiabilidad y validez.

La creación de significado, por su parte, implica la capacidad de los estudiantes para interpretar los textos digitales y construir significados a partir de estos. Esta habilidad es importante en el ámbito académico, donde deben ser capaces de analizar y sintetizar información de múltiples fuentes. La creación de significado del contenido de un texto requiere la capacidad para relacionar ese contenido con el contexto más amplio de su disciplina o profesión, pero también en un plano personal con sus experiencias y conocimientos previos.

Usar el texto se refiere a la aplicación práctica de la información en el ámbito digital. La ética digital incluye que aprendan a citar adecuadamente las fuentes consultadas para evitar el plagio y a utilizar las herramientas digitales según las normas académicas. Los estudiantes necesitan aprender a emplear la información que encuentran en línea para resolver problemas, al igual que para adquirir y generar nuevos conocimientos, lo que fomenta la integridad académica y una cultura de aprendizaje independiente y responsable.

El análisis crítico del texto implica una evaluación profunda del material. Dado el exceso de información disponible, seleccionar datos relevantes se ha vuelto una tarea cada vez más compleja. Es necesario desarrollar capacidades avanzadas que permitan a los estudiantes analizar críticamente la calidad de los contenidos, verificar la credibilidad de las fuentes utilizadas y evaluar su relevancia, entre otros aspectos. El análisis crítico es un factor clave para fomentar la integridad académica, ya que favorece el reconocimiento de intereses ocultos, la identificación de información falsa y la detección de errores, tanto en el material que se lee como en la interpretación que se hace del mismo. Esto también contribuye a mejorar la producción textual de los propios estudiantes.

Por último, uno de los componentes más importantes de este modelo es la participación social, la cual destaca la interacción y la colaboración en el entorno digital. Los estudiantes no son solo consumidores de información, sino también creadores y participantes activos dentro de sus grupos y comunidades. Aunque muchas interacciones ocurren de manera virtual, en el ámbito académico también se dan en la presencialidad, donde estudiantes y docentes conviven dentro de una comunidad específica.

La participación social en plataformas digitales, como blogs o foros de aprendizaje, puede favorecer la comunicación y la colaboración, lo que a su vez puede promover una participación íntegra y respetuosa. Al interactuar en estos espacios, los estudiantes aprenden a valorar las contribuciones de los demás y a involucrarse con responsabilidad frente al grupo.

b. Alfabetización crítica enfocada en la producción digital adaptada al ámbito académico

El modelo centrado en el diseño digital —es decir, en la participación de los estudiantes como creadores de contenido— ofrece una perspectiva innovadora de la alfabetización crítica al enfocarse en la capacidad de crear textos digitales de manera crítica y reflexiva. El modelo se enfoca en cómo los estudiantes utilizan las herramientas digitales para diseñar, producir y compartir conocimientos, de manera que reflejen tanto sus habilidades técnicas como sus capacidades críticas. Según Pangrazio (2016), los estudiantes no solo consumen información, sino que tienen la oportunidad de crear y compartir información y conocimientos, lo que permite explorar las implicaciones sociales y políticas de sus producciones.

Este modelo tiene cuatro componentes operativos. En primer lugar está la crítica trascendental, que implica la capacidad de los estudiantes para tomar distancia de las redes digitales y examinar los aspectos políticos, sociales y culturales que influyen en los medios digitales. Esta habilidad es esencial para que no se concentren únicamente en los aspectos técnicos del diseño, sino que también consideren las implicaciones más amplias de sus producciones digitales, tanto en el plano personal como en su participación social.

En el ámbito académico, al utilizar herramientas de IA, los estudiantes deben valorar cómo inciden estas en sus aprendizajes académicos y en los textos que producen.

El segundo componente es la visualización del entorno digital. En este contexto, los estudiantes deben ser capaces de entender cómo funcionan las estructuras y redes digitales que componen el sistema. Esto incluye comprender cómo las plataformas digitales organizan la información, cómo los algoritmos influyen en lo que visualizan y cómo se recopilan y utilizan los datos, muchas veces con fines desconocidos para la mayoría de los usuarios. Esta comprensión mejora su capacidad para navegar y crear dentro del sistema digital de manera informada.

La reflexión autocrítica es un componente central de este modelo y resulta fundamental para la alfabetización académica. Los estudiantes deben ser capaces de reflexionar sobre sus propias prácticas digitales y considerar cómo sus respuestas personales a los textos digitales pueden estar influidas por preocupaciones ideológicas más amplias. Una reflexión autocrítica les permitirá evaluar no solo lo que están produciendo para distintos contextos, sino también cómo sus valores y creencias influyen en sus creaciones digitales, incluidos sus trabajos académicos.

Por último, la interpretación y rearticulación de conceptos digitales es un recurso valioso de la crítica trascendental que permite a los alumnos desarrollar sus habilidades para cuestionar las normas y convenciones que rigen el entorno digital. En lugar de aceptar pasivamente las reglas y estructuras impuestas por los medios y plataformas digitales, deben aprender a desafiar estas normas y usar el diseño digital como una herramienta para rearticular conceptos y proponer nuevas formas de interacción y producción de conocimiento.

Este modelo, adaptado a la producción académica, ofrece a los estudiantes la posibilidad no solo de reforzar sus habilidades técnicas en medios digitales, sino de desarrollar una disposición crítica y responsable ante la información, al entender las implicaciones sociales y políticas de sus creaciones digitales y producciones académicas.

La tabla 3 presenta el modelo de alfabetización crítica centrado en el diseño digital de Pangrazio (2016) adaptado al ámbito académico.

Tabla 3. Alfabetización crítica centrada en el diseño o producción digital

Componentes operativos	Recursos del creador digital	Adaptación a la producción académica
Crítica trascendental	Distanciarse de las redes digitales y examinar los aspectos políticos y sociales relacionados con los medios digitales.	Evaluar las fuentes de información académicas, considerando los aspectos políticos y sociales relacionados con el conocimiento.
Visualización del entorno digital	Visualizar las estructuras y redes digitales a fin de ampliar las herramientas cognitivas con las que se puede concebir y abordar el contexto digital.	Comprender cómo funcionan los sistemas de información y las tecnologías para aumentar las herramientas cognitivas con las que se puede producir conocimiento.
Reflexión autocrítica	La autorreflexión crítica explora la relación entre las respuestas personales y afectivas a los textos digitales y las preocupaciones ideológicas más amplias.	Explorar la relación entre las motivaciones personales y afectivas hacia el aprendizaje y la generación de conocimiento en general.
Interpretación y rearticulación de conceptos digitales	Reconciliar las preocupaciones colectivas con las prácticas individuales, cuestionando la retórica que da forma a lo que pensamos sobre los medios digitales.	Reconciliar las preocupaciones colectivas con las prácticas individuales, cuestionando los discursos, valores, tecnologías, ideologías y relaciones de poder en contextos específicos.
Nota: elaborado con base en la propuesta de Pangrazio (2016).		

A través de esta propuesta de alfabetización crítica digital basada en roles de participación de los estudiantes (como lector crítico, creador digital y escritor de textos académicos), se busca que estos no solo adquieran habilidades para identificar y seleccionar fuentes confiables, evaluar información relevante y usarla conforme a

las normas y convenciones académicas de su disciplina o profesión, sino que también sean capaces de comprender los alcances y limitaciones de las tecnologías y la inteligencia artificial. De este modo, podrán abordar de manera crítica y ética los problemas que afectan tanto a su comunidad como a la sociedad en general.

4. Oportunidades pedagógicas de la alfabetización crítica digital

La alfabetización crítica digital presenta diversas oportunidades pedagógicas en la era de la IA. Este enfoque integrado no solo se refiere a las habilidades técnicas aisladas, sino que busca desarrollar una competencia más completa, fomentando el pensamiento crítico, la autorregulación en entornos digitales y una ética sólida en el uso de tecnologías, así como en la producción y el consumo de información. Para desarrollar estas capacidades críticas, es necesario repensar cómo se diseñan las actividades de aprendizaje, las estrategias de evaluación y el entorno institucional en su conjunto. Además, es indispensable que estas prácticas se adapten a las tradiciones intelectuales de cada disciplina y profesión (Hinrichsen y Coombs, 2014).

Una alfabetización digital crítica requiere comprender los medios por los cuales se crea, despliega, utiliza y comparte la información, independientemente de las plataformas y herramientas que se utilicen para la creación de significado y la interacción social (Fréchette, 2015). Este enfoque fomenta una comprensión más profunda del entorno digital, lo que ayuda a los estudiantes a evaluar la información a la que acceden y su veracidad para distinguir datos no verificados o falsos, dado que la desinformación está cada vez más presente y los alumnos deben aprender a discernir entre fuentes académicas confiables de aquellas que no lo son. Este proceso no es automático: requiere que los docentes transformen sus prácticas, diseñen actividades que desafíen a los estudiantes a cuestionar las fuentes de información que utilizan y a reflexionar sobre su pertinencia y au-

tenticidad. La lectura crítica es fundamental para este aprendizaje y para el desarrollo de la escritura académica en la era de la IA.

Para crear contenidos digitales originales y con un enfoque crítico, es importante que los estudiantes cuestionen las posiciones ideológicas de los medios sin dejar de lado su experiencia personal. Esto implica que relacionen las preocupaciones colectivas –como el reconocimiento de las desigualdades sociales y educativas– con sus prácticas individuales, y que cultiven una disposición crítica frente a contextos en los que se tiende a priorizar la competencia técnica (Pangrazio, 2016).

La creación de contenido digital, como señala Novakovich (2016), promueve un aprendizaje reflexivo, crítico y colaborativo. A través de la creación de blogs, videos, presentaciones y otros formatos digitales, los estudiantes tienen la oportunidad de demostrar su comprensión en temas académicos y en una ética digital responsable. Este tipo de actividades, además de permitir que los alumnos apliquen sus conocimientos, posibilita que se involucren en un aprendizaje más autónomo y efectivo.

Diversas investigaciones indican que las prácticas de alfabetización digital, la autorregulación y la comunicación efectiva en el entorno digital ayudan a los estudiantes a afrontar y dar sentido a sus resultados de aprendizaje (Blau *et al.*, 2020). La interacción entre pares en medios digitales mejora la calidad de escritura y el rendimiento, además de fomentar habilidades de alfabetización complejas que incluyen la capacidad de realizar comentarios críticos y directivos (Novakovich, 2016).

El uso responsable de las herramientas de IA es clave en la alfabetización digital. Estas tecnologías facilitan un acceso más amplio a información y a los recursos; sin embargo, es esencial que los estudiantes las utilicen evaluando siempre su validez, confiabilidad y objetividad.

Asimismo, la alfabetización informacional permite desarrollar alfabetizaciones complejas, al fomentar el aprendizaje independiente y el pensamiento crítico, lo que contribuye a la construcción de aprendizajes atractivos para los estudiantes (Gunasekara, 2008). El

uso de herramientas digitales, como bases de datos académicas, motores de búsqueda avanzados y asistentes de IA, facilita las tareas de estudio e investigación. Por ello, es fundamental que los estudiantes utilicen estas tecnologías, seleccionen fuentes académicas confiables y respeten las normas académicas e institucionales, lo que contribuye a fomentar la integridad académica. Se requiere evaluar la autenticidad y fiabilidad de las fuentes –especialmente en actividades de investigación– mediante la identificación de las intenciones del autor o los posibles sesgos en sus interpretaciones, así como la valoración de los alcances y limitaciones de la información consultada, la precisión de los datos, las implicaciones de los hallazgos y la contribución al campo de estudios, entre otros aspectos.

Por lo tanto, es importante que sepan distinguir entre el conocimiento científico y académico y la información en línea o generada por algoritmos de IA, a fin de evaluar su validez. La autorregulación es un aspecto importante de este proceso (Blau *et al.*, 2020), ya que los estudiantes deben ser capaces de gestionar su aprendizaje, organizar su tiempo y evaluar críticamente la calidad de los recursos disponibles. En este entorno con recursos ilimitados, como los generadores de texto con IA, es crucial que los alumnos los utilicen con responsabilidad, integrándolos como herramientas complementarias para su desarrollo académico y profesional; de este modo, se evita que se conviertan en mecanismos de automatización que, al ser utilizados de manera acrítica, limiten su avance intelectual.

En síntesis, promover la creación crítica de contenidos digitales y materiales académicos, así como el aprovechamiento de la IA, es un recurso pedagógico importante para la alfabetización y la integridad académicas en el ámbito universitario. Según Blau *et al.* (2020), la creación de contenido unida al análisis crítico puede transformar la alfabetización digital en una herramienta pedagógica importante para el aprendizaje.

Consideraciones finales

Las tendencias actuales en la escritura y lectura en el entorno digital evidencian nuevas formas de alfabetización que las instituciones pueden y deberían aprovechar. En este contexto, la alfabetización crítica digital constituye una oportunidad para integrar de manera ética, reflexiva y pedagógicamente pertinente las herramientas digitales, incluida la inteligencia artificial, en el ámbito académico. Es esencial que en estos procesos sean concebidos como abiertos, multidireccionales, críticos y emancipadores. Las instituciones educativas tienen la tarea de promover una interacción consciente y responsable con las tecnologías, para que los docentes puedan integrarlas eficazmente en los procesos educativos (Sánchez, 2021).

Desde la llegada del procesador de textos hasta la actualidad, muchos escritores han aprovechado sus ventajas para enfocarse en la elaboración del contenido; además, el uso de la inteligencia artificial abre aún más estas posibilidades de producción académica. No obstante, también demanda una reflexión crítica y ética sobre su papel en la construcción de conocimiento. En este sentido, es esencial explorar el involucramiento creativo de los estudiantes universitarios en sus producciones textuales a partir de la información que encuentran, seleccionan, transforman y producen en línea (Fréchette, 2015; Goodfellow, 2011). En definitiva, la alfabetización crítica digital es fundamental para promover la producción de textos académicos, como ensayos e investigaciones, y otros contenidos originales, como blogs, videos y presentaciones. Además de enriquecer la capacidad analítica y creativa, la alfabetización crítica digital permite reflexionar sobre un entorno cada vez más automatizado.

La escritura digital —ya sea mediante un teclado o el deslizamiento sobre una pantalla— y la lectura digital plantean retos importantes para la actividad alfabetizadora (Gómez-Contreras, 2013) que requieren ser estudiados. En este sentido, la transición del papel al medio digital, junto a las lógicas emergentes de automatización, plantean desafíos que exigen investigaciones futuras para comprender cómo impactan en la creatividad y el pensamiento crítico.

Una pedagogía crítica de alfabetización digital debe reconocer a los estudiantes no solo como usuarios de tecnología en el entorno digital, sino también como lectores críticos, escritores regulares, autores de textos escolares, creadores e incluso curadores de contenido. En el ámbito universitario, esto implica promover la creación y gestión de contenido original, el uso ético de fuentes, la comprensión de los procesos y usos de citación, así como la apropiación responsable de herramientas digitales. En el mismo sentido, es recomendable el fortalecimiento institucional mediante políticas claras sobre el uso de la IA, la formación docente especializada y estrategias que garanticen un acceso equitativo a la tecnología, la transparencia y la responsabilidad en la investigación y el manejo de los datos (Bertram, 2017; Lokse *et al.*, 2017; Pfannenstiel, 2010).

Cerrar la brecha entre las prácticas digitales cotidianas asociadas a la comunicación y las expectativas académicas supone redefinir las prácticas académicas en diálogo con las transformaciones tecnológicas. Si bien es necesario discutir protocolos claros para el uso de la IA en el ámbito educativo, estos procesos no deben limitarse a seguir un conjunto de normas operativas, sino que deberían consolidarse como un compromiso central en la educación superior.

En definitiva, la alfabetización crítica digital se configura como una herramienta clave para fortalecer la integridad académica y formar comunidades en distintas disciplinas capaces de evaluar críticamente la información, comprender los procesos de producción de conocimiento y asumir una postura ética frente al uso de la tecnología digital. Esta propuesta no debe entenderse únicamente desde una perspectiva normativa y operativa —en la que se enseñan de manera explícita normas y reglas de citación y se brinda un acompañamiento técnico para el uso de herramientas digitales—, sino que debe asumirse como un compromiso institucional. Desde esta perspectiva, resulta indispensable promover prácticas pedagógicas coherentes que consoliden una cultura académica basada en la reflexión crítica, la responsabilidad intelectual e integridad académica, y el uso consciente de la tecnología.



Referencias

- Bertram, T. (2017). Academic integrity as a teaching and learning issue: From theory to practice. *Theory into practice*, 56(2), 88-94.
- Blau, I., Shamir-Inbal, T. y Avdiel, O. (2020). How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? *The internet and higher education*, 45, 100722.
- Carrasco, A., Méndez-Ochaita, M. F., Brambila, R., Encinas, F. y Sánchez, V. (2020). Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado. *DIDAC Universidad Iberoamericana Ciudad de México*, 75(enero-junio, 2020), 32-39.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 2011; 28 (2), 353-374.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2013). «Multiliteracies»: New literacies, new learning. En *Framing Languages and Literacies* (pp. 115-145). Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.
- Crompton, H. y Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>

- Fréchette, J. (2015). *Top ten guiding questions for critical digital literacy*. The Information Society at the Crossroads, Vienna.
- García, F., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Gómez-Contreras, F. (2013). El deslizamiento alfabético y la tecnoescritura. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26(julio-septiembre), 5-11.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Gunasekara, C. (2008). Fostering independent learning and critical thinking in management higher education using an information literacy framework. *Journal of Information Literacy*, 2. <https://doi.org/10.11645/2.2.159>
- Hinrichsen, J. y Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lokse, M., Låg, T., Solberg, M., Andreassen, H. y Stenersen, M. (2017). *Teaching information literacy in higher education: Effective teaching and active learning*. Chandos Publishing.
- Marsden, H., Carroll, M. y Neill, J. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10.

- Martínez, J. M. (2016). Tecnoescritura: la escritura del tiempo presente. En *De la gótica al WhatsApp: taller de Historia del Archivo General* (pp. 85-114). Tres Fronteras Ediciones.
- Méndez-Ochaita, M. F. (2022). Multiliteracidades en la era digital: conceptos clave desde los estudios de literacidad y multimodalidad. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(11), 11-22.
- Novakovich, J. (2016). Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 16-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcal.12114>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Pfannenstiel, A. (2010). Digital literacies and academic integrity. *International Journal for Educational Integrity*, 6(2).
- Romero, A. y Ponce, E. (2019). Percepción estudiantil sobre trampa académica en una extensión universitaria. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 38-52.
- Sánchez, M. (2021). Las tecnologías de la información y su relación con la escritura. *Revista Eduweb*, 15(3), 62-68.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 81-107.
- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 84-111). Siglo XXI Editores y CREFAL Mexico City.

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

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI.



**El papel de las microcomunidades
disciplinares en la configuración de un
ethos profesional académicamente
íntegro**



DAVID LOYO PÉREZ

UNIVERSIDAD VERACRUZANA



Introducción

La noción de *cultura disciplinar* refiere a un tipo específico de comunidad cuyos miembros disputan, delimitan y mantienen marcos epistemológicos y académicos. No obstante, esta resulta insuficiente para precisar la complejidad que supone el consumo y producción de conocimiento disciplinar de culturas tales como la psicológica, en las que el factor aglutinante es, antes que lo común, la diferencia. Esto es así debido a que se trata de una disciplina multiparadigmática que cobija visiones ontoepistemológicas opuestas que sostienen formas particulares de construir conocimiento científico que, a su vez, generan múltiples manifestaciones teórico-metodológicas para atender ciertos fenómenos en detrimento de otros. Es por esto que preferimos hablar de *las psicologías* antes que de una disciplina unificada, y de *constructivismos*, por ejemplo, en lugar de una sola teoría constructivista, conductista, humanista o psicoanalista.

Sin ánimo de minimizar las complejidades que entraña cada una de las formaciones disciplinares, en nuestro caso, la construcción del *ethos* profesional supone reconocer –generalmente en solitario– dichas visiones paradigmáticas e interpretar el vínculo invisible que las une con formas específicas de ser y hacer psicología. Así pues, se sugiere hablar de *microcomunidades disciplinares* para precisar las profundas diferencias entre los subgrupos, debido a las afiliaciones teóricas e institucionales que se gestan al interior de las culturas

disciplinares. Por si esta no fuese ya por sí misma una situación lo suficientemente problemática, hay que añadir que cada una de estas microcomunidades posee sus propios códigos no escritos de lo que supone el comportamiento aceptable para una psicóloga o psicólogo; de modo que, también, ser íntegro profesional y académicamente hablando –quizá nunca mejor dicho– depende de estas agrupaciones. Así, nuestro interés es mostrar que definir la integridad académica es una tarea inútil si esta no es concebida en su vínculo indisoluble con cada una de las microcomunidades que la incorporan en sus prácticas cotidianas.

Para cumplir este propósito, iniciamos el capítulo con la exploración de la noción de *comunidad disciplinar* para, posteriormente, delimitar la naturaleza de la psicología como campo de conocimiento integrado por diversas microcomunidades disciplinares. A continuación, abordamos el lugar que ocupa la integridad académica en el seno de las prácticas letradas de estas microcomunidades para, finalmente, detenernos en la experiencia de una universidad pública en México.

1. Cultura o comunidad disciplinar

Cuando en el campo de los estudios de la escritura se hace referencia a las comunidades discursivas, se afirma que son grupos de sujetos organizados en torno a los discursos (o géneros) que producen y consumen (Navarro, 2013; Swales, 1990). En este sentido, y aunque el término no lo señale directamente, es viable asumir que, para devenir miembro de una de estas posibles comunidades, basta con que el sujeto incorpore el conjunto de géneros que le son propios (Parodi, 2015). En otras palabras, la agencia y la creatividad del sujeto se ven reducidas a la elección de la comunidad sobre la cual realizará dicha incorporación.

Sabemos, sin embargo, que cuando la conformación de las comunidades discursivas se da en torno al conocimiento disciplinar –a pesar de que los sujetos miembros mantenemos la capacidad

de participar en eventos comunicativos comunes—, lo que nos organiza particularmente, y, a su vez, permite la expansión y consolidación de nuestros respectivos marcos teóricos es la disputa, el desacuerdo (Follari, 2003; Navarro, 2013; Ribes, 2011).

Con esto queremos decir que, al producir conocimiento disciplinar, los autores no adoptamos simplemente las convenciones de nuestras comunidades discursivas, sino que, al mismo tiempo, reclamamos derecho de exclusividad y delimitamos el terreno epistemológico en el que nos movemos con respecto a otras disciplinas y marcos teóricos (Becher, 2001). Sirva de ejemplo el terreno de la salud mental, mismo que está en disputa entre psiquiatras, psicólogos, psicoterapeutas, terapeutas, *coaches* de vida, entre otros.

Navarro (2013) indica que esta naturaleza de las comunidades discursivas organizadas en torno al conocimiento disciplinar se integra en el término *cultura disciplinar*, mismo que hace referencia, precisamente, a la desarticulación de sus miembros, al disenso presente en las prácticas cotidianas y a «la estructura de poder que organiza a sus participantes» (p. 146).

En otras palabras, el concepto de *cultura disciplinar* —o, como hemos venido empleándolo en otros espacios, *comunidad disciplinar*— permite entender el fenómeno que emerge de los grupos de académicos que se reúnen en torno al estudio y práctica de una disciplina, pero que muy frecuentemente su ejercicio se lleva a cabo sobre la discriminación constante entre su actuación (teórica, metodológica, pedagógica y más) y la de los otros académicos del grupo del que forman parte (Miseldra y Pereira, 2016).

Este establecimiento constante de los límites entre nuestras posibles actuaciones no solo es necesario, sino relevante si tenemos en cuenta, tal como expuso Swales (1990), que las comunidades discursivas suman nuevos miembros a través de «persuasión, entrenamiento o cualificación» (p. 24). En otras palabras, lo que garantiza la supervivencia de nuestra comunidad es el convencimiento —y posterior adhesión— de novatos, en este caso, estudiantes, de que la forma particular en la que practicamos la disciplina es más adecuada, más precisa o, incluso, más científica.

El desgaste cognitivo que supone llevar a cabo permanentemente esta tarea vale la pena cuando se tiene en cuenta que la supervivencia de la comunidad no solo garantiza la perpetuación de nuestros marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos, sino que da acceso a posiciones de poder o de toma de decisiones, garantiza también el mantenimiento de medios de comunicación (como publicaciones, congresos y demás eventos académicos) y el acceso a recursos económicos (plazas de docencia o investigación, apoyos económicos o en especie para realizar proyectos de investigación e intervención, etcétera). Esto último, por supuesto, en detrimento de los recursos que reciben otras comunidades (Chacón y Chapetón, 2018).

2. La psicología: una disciplina multiparadigmática

Es altamente probable que, para los miembros de algunas comunidades disciplinares, lo que he dicho previamente no tenga sentido o no sean capaces de verlo tan claramente como es posible hacerlo desde la comunidad disciplinar de la psicología (Ribes, 2011). Esto obedece a una característica peculiar de dicha comunidad: su naturaleza multiparadigmática (Peña, 2013; Tous, 2005).

Estamos en el entendido de que tal naturaleza no es exclusiva de nuestra comunidad (Ribes, 2011). No obstante, tal vez no haya otra en la que esto tenga consecuencias tan tangibles como en la nuestra. A fin de que se entienda el fundamento de la argumentación posterior, haré aquí un breve repaso por este concepto que es contenido de interés casi exclusivamente psicológico.

Como sabemos, *La estructura de las revoluciones científicas*, obra a la que hace referencia Thomas S. Kuhn (2004), no se refleja en la realidad de todas las disciplinas. Es decir, al menos en las ciencias sociales y las humanidades, la ciencia no avanza de manera acumulativa como este autor propuso desde 1962: con «periodos de ciencia normal» dominados por un paradigma que permite gestar el avance del conocimiento científico hasta que, eventualmente, la acumulación de datos que no pueden ser explicados por dicho paradigma lo

hacen transformarse o derrumbarse. Esta crisis, siguiendo a Kuhn (2004), debería dar paso al surgimiento de un nuevo paradigma que establece un «periodo de ciencia revolucionaria» en el que la comunidad científica adopte este nuevo paradigma y abandone el anterior.

En cambio, una vez más, en el terreno de las ciencias sociales y humanas, a pesar de que los paradigmas demuestran su incapacidad para explicar ciertos fenómenos, continúan vigentes en el quehacer de los científicos. No ceden para dar paso a otros metodológica y teóricamente más complejos y potentes, sino que coexisten desde los más arcaicos hasta los más novedosos. En este sentido, la psicología está actualmente dominada por aplicaciones de, por lo menos, tres paradigmas distintos: el positivista, el interpretativo y el crítico (Amador, 1994).

Como producto de esta naturaleza multiparadigmática, no existe una sola forma posible de ser y hacer psicología, sino que las hay también múltiples. Es por ello que en nuestra comunidad disciplinar hablamos de *las psicologías* en lugar de una psicología (Ribes, 2011). Esto se traduce, a partir de la adopción de criterios de científicidad indicados por el paradigma asumido consciente o inconscientemente, en la atención para determinados fenómenos, en la adopción de ciertos marcos teóricos, en la habilitación de unos marcos metodológicos y, como veremos más adelante, en *ethos* profesionales particulares (Díaz y Camacho, 2023; Rodríguez y Aguilera, 2006; Yurén, 2013).

Así, una visión psicológica positivista dictará que nuestro objeto de estudio son los fenómenos observables del comportamiento humano, aquellos susceptibles de ser medidos, cuantificados y experimentados en laboratorio (es decir, las teorías conductistas y las neurociencias). En cambio, una visión psicológica interpretativa indicará que el objeto de estudio de esta disciplina son los procesos psicológicos que permiten a los sujetos dotar de sentido a su experiencia humana (los constructivismos y el humanismo, por ejemplo). Por último, una visión psicológica crítica, en cambio, dirá que, más allá del objeto de estudio (que pueden ser, por ejemplo, los procesos inconscientes), el objetivo ulterior de la psicología —y de cualquier otra disciplina— es contribuir a la transformación de las condiciones materiales injustas en las que habitan los sujetos (Amador, 1994).

¿Por qué esto es relevante? Porque, cuando un estudiante se enfrenta al estudio de la disciplina psicológica, lo que va a encontrar dentro de las facultades es una comunidad en disputa que, aparentemente, no se pone de acuerdo –ni siquiera– sobre cuál es el objeto de estudio de la disciplina que –se supone– enseña cada uno de sus miembros (Ribes, 2011). En otras palabras, el estudiante de psicología no solo tiene ante sí a una cultura que le resulta ajena, sino al menos tres –si consideramos las visiones paradigmáticas–, seis –si consideramos las corrientes psicológicas– o más –si consideramos las distintas posturas teóricas–.

Por este motivo, propongo la noción de *microcomunidad disciplinar* con la intención de hacer explícito que las comunidades no solo se distinguen unas de otras, sino que este proceso de diferenciación se da al interior de la misma comunidad, entre sus miembros, y también entre escuelas y facultades. Además, con la intención de reconocer que el objetivo último de la disputa –tal como ayuda a entender la psicología comunitaria– es hacerse con el control de recursos sociales que son limitados; de modo que, cuando una de estas microcomunidades se ha hecho con el control de alguno de ellos, generalmente es –como ya adelantábamos líneas arriba– en detrimento de las otras. Por ejemplo, acaparar para sí a los novatos que ingresan al estudio de la disciplina supone que las otras no tengan oportunidad de perpetuarse. En este sentido:

La comunidad [...] no debe ser entendida como un círculo cerrado con límites que puedan establecerse claramente; es decir, como una unidad homogénea con intereses iguales entre todos sus miembros. Más bien, y esto lo podemos comprobar cada día en las comunidades de las que somos miembros cada uno de nosotros, en el seno de la comunidad existen diferencias, relaciones de amistad o familiares pero también de enemistad, intereses en conflicto sobre los cuales muchas veces es necesario negociar para lograr acciones conjuntas, entre otros. Nuestra experiencia diaria, tanto personal como profesional, nos indica que los grupos humanos, aunque compartan ciertas vivencias o tengan necesidades semejantes por el hecho

de compartir una comunidad, no son homogéneos entre sí y estas diferencias, justamente, proporcionan una riqueza para las relaciones sociales. (Montenegro, 2004, p. 20)

3. La integridad académica en el seno de las prácticas letradas

Llegados a este punto, debemos aclarar el vínculo que existe entre las microcomunidades disciplinares, el *ethos* disciplinar y la integridad académica. De esta última, tal como sugiere Bretag (2016), los autores alrededor del mundo han tendido a señalar distintos aspectos, lo que ha conducido a generar una amplia gama de interpretaciones sobre su significado.

En términos muy generales, reconocemos que quienes abordan su estudio se decantan por alguna de las siguientes alternativas —o combinaciones de ellas— al momento de definirla como objeto de estudio: I) principio que guía el comportamiento, II) valor que se practica durante la realización de una actividad, III) compromiso con un estándar, y IV) característica inherente a las actividades de un ámbito de acción. Algunos ejemplos de esto son los que hemos condensado de distintos autores a continuación:

- I. Principio o serie de ellos (entre los que destacan honestidad, confianza, equidad, respeto y responsabilidad) presentes en el ámbito educativo indistintamente entre profesores, estudiantes e investigadores, que permiten la creación de una cultura con estricto apego a la ética, misma que fomenta —incluso en condiciones adversas— un comportamiento contrario al engaño o la trampa en la realización de trabajos legítimos y de autoría original. Este es un requisito indispensable, por un lado, para mantener la credibilidad en el trabajo académico de docentes e investigadores; y, por otro, para lograr los aprendizajes pretendidos por los programas de estudio de la formación, necesarios para que los estudiantes puedan hacer

frente eventualmente a los retos del ejercicio profesional. En este sentido, se relaciona estrechamente con el perfil de egreso presente en los planes de estudios y con la construcción de una identidad profesional (Avello *et al.*, 2024; Canguly y Pandey, 2024; Cortés, 2022; Flores y Huamani, 2022; Ríos *et al.*, 2024).

- II. Actitud que se ejerce en torno a la observancia de valores relevantes para todo trabajo académico (honestidad, confianza, justicia, rectitud, probidad, respeto, veracidad y responsabilidad). En otras palabras, durante el ejercicio de cualquiera de las actividades relacionadas con dicho trabajo, el sujeto ejerce la integridad mediante el compromiso que asume con tales valores, lo que conduce a evitar cualquier tipo de trampa o acción deshonestas, incluso en los casos en los que estas podrían ayudar al sujeto a sortear dificultades en la realización de sus actividades (Guerrero, 2020; Macfarlane, 2014).
- III. Guarda relación con el comportamiento (guiado por principios y valores entre los que destacan honestidad, confianza, justicia, respeto, coraje, responsabilidad, equidad, etcétera) tanto del personal académico como de los estudiantes en torno a los servicios que ofrecen, la investigación que realizan y la enseñanza que imparten o reciben. Esto influye significativamente en la reputación de las instituciones a las que se adhieren tanto los unos como los otros, lo que permite que estas preserven su credibilidad, reputación y eficiencia. Asimismo, fomenta una cultura basada en altos estándares de conducta moral dentro de las instituciones educativas que permite a los estudiantes mantener un comportamiento orientado al logro de los aprendizajes en la búsqueda de conocimiento, educación e investigación (Guerrero, 2020; UNAM, s. f.).
- IV. Ha de considerarse como una cualidad inherente a la actividad académica, presente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, de investigación o de extensión de servicios,

que permite el logro de altos estándares de excelencia, calidad y aprendizaje. Supone que cualquier labor se realice con estricto apego a la ética de investigación, se evite todo acto de deshonestidad y se reconozcan las ideas que los autores han desarrollado previamente. Se trata, pues, del resultado de llevar a cabo el trabajo académico alineado con una serie de valores como la empatía, la justicia, el respeto y la honestidad (Cabrera y Cavazos, 2023; Cancelo, 2023).

Ahora bien, cuando hablamos de integridad académica, invariablemente nos referimos a las prácticas sociales (Aritzía, 2017; Reckwitz, 2002) y letradas de las comunidades disciplinares. Como sabemos, todas las actividades de los ámbitos académico y profesional están irremediamente atravesadas por el consumo y la producción (lectura, escritura y oralidad) de conocimiento disciplinar (Chacón y Chapetón, 2018; Concha, Miño y Vargas, 2017; Miseldra y Pereira, 2016; Parodi, 2015). En otras palabras, y tal como indicamos al inicio de este trabajo, para ser considerados sujetos de pleno derecho y miembros de una comunidad disciplinar, es necesario que estos, entre otras cosas, incorporen a sus respectivos repertorios comportamentales las prácticas letradas que consumen y producen los otros miembros expertos.

Por ejemplo, el género discursivo empleado tradicionalmente para demostrar suficiencia en este último particular ha sido la tesis de grado (Venegas, Zamora y Galdames, 2016). Esto es así debido a dos motivos esenciales: lo que supone realizar el género discursivo de la tesis –y que no es otra cosa que materializar la práctica de investigación en un texto– y su ubicación en la intersección entre dos ámbitos de producción discursiva.

En el primer caso, tal como algunos autores han contribuido a evidenciar, esta debiera ser mejor entendida como un macrogénero, en tanto que, para su realización, se requiere la elaboración de múltiples géneros que la integran, cada uno con sus respectivos objetivos sociales y estrategias de elaboración bien diferenciados unos de otros (Venegas, Zamora y Galdames, 2016). Pensemos, por ejemplo, cuán diferentes son el marco teórico y la lista de referencias, o las conclusiones y la página legal.

Un estudiante que logra producir satisfactoriamente una tesis de grado demuestra competencia en identificar un objeto de estudio relevante para la disciplina científica de la que busca formar parte. Esto se consigue tras la revisión sistemática de fuentes de información, sostener de manera argumentada la justificación para su elección de dicho objeto de estudio, hacer dialogar a las diferentes fuentes de información, autores y teorías consultados en torno al objeto. Asimismo, decantarse por una teoría y modelo explicativo del fenómeno; seleccionar o, en su defecto, elaborar una propuesta metodológica para su estudio; conducir un trabajo científico para la recuperación de datos, escoger técnicas adecuadas para su análisis y mucho más. Todo esto es algo que, se espera, puedan hacer los estudiantes para considerar que se les ha preparado con suficiencia para el ejercicio de la profesión.

En el segundo caso, este género discursivo suele estar a horcajadas entre los géneros académicos y los géneros disciplinares (Parodi, 2015). Es decir, los académicos suelen ser escritos por sujetos semilegos o expertos para demostrar dominio sobre los contenidos de un tema y, dependiendo del género de que se trate, suelen estar dirigidos a legos, semilegos o expertos. Por ejemplo, un tríptico informativo lo escribe un sujeto semilego o experto para sujetos legos. Por su parte, los disciplinares suelen escribirlos los sujetos expertos para comunicarse entre ellos o con sujetos legos y semilegos. Piénsese, por ejemplo, en la señalización de «qué hacer en caso de...», los manuales de instructivos o los libros manuales.

Volviendo a la tesis de grado, esta la escribe un sujeto semilego para demostrar a sujetos expertos que lo evalúan que su posición dentro de la comunidad disciplinar ya no es más la de un sujeto lego (Venegas, Zamora y Galdames, 2016). En otras palabras, su autor pretende demostrar conocimientos teóricos y metodológicos suficientes en torno a un objeto de estudio. Al mismo tiempo, particularmente en el nivel de pregrado, hay expectativa de que en la tesis el estudiante que la sustenta presente, por lo menos, una revisión exhaustiva de la literatura que le permita posicionar su trabajo en una línea o tradición de trabajos de investigación en torno al fenómeno estudiado.

Es por lo previamente descrito que, al referirnos a las prácticas letradas, no tenemos en cuenta una actividad que simplemente se replique a partir de sus manifestaciones externas (como escribir siguiendo un formato o estilo de citación). Por el contrario, nos referimos a estas en el sentido otorgado por Barton y Hamilton (2000), según el cual «las prácticas son formadas por las reglas sociales que regulan el uso y distribución de textos, prescriben quien puede producir y tiene acceso a ellos» (p. 12; la traducción es mía). Según ambos autores, los dominios (o ámbitos) en los que las prácticas letradas son llevadas a cabo pueden presentarse más o menos regulados de manera formal (por reglas explícitas o por presión social). Además, tales prácticas «tienen propósito para ellas [las personas] y están incrustadas en metas sociales más amplias y en prácticas culturales» (p. 11; la traducción es mía). En este sentido,

no son unidades observables de comportamiento ya que también involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (ver Street, 1993; p. 12). Esto incluye la consciencia de las personas sobre la literacidad, las construcciones de la literacidad y los discursos de la literacidad, cómo las personas hablan acerca y hacen sentido de la literacidad. Estos son procesos internos de los individuos; al mismo tiempo, las prácticas son los procesos sociales que conectan a las personas unos a otros, y ello incluye representaciones cognitivas compartidas en ideologías e identidades sociales. (Barton y Hamilton, 2000, p. 7)

Con esto como antesala, es viable asumir que los sujetos, en la realización de sus prácticas sociales, académicas y profesionales, observarán la integridad académica si esta es parte de tales prácticas. Es decir, si (I) las prácticas no se reducen a su manifestación observable, sino que integran, entre otras cosas, valores y actitudes; y (II) la integridad académica es asumida como un principio rector, un valor o un compromiso, entonces es factible decir que esta se ejerce como parte esencial de las prácticas letradas de las comunidades disciplinares.

Lo que queremos decir con esto es que coincidimos con la cuarta definición antes expresada; es decir, con la idea según la cual la integridad académica debe ser vista como una cualidad inherente al trabajo realizado por los sujetos involucrados en el ámbito académico-disciplinar (formación superior, extensión de servicios, investigación y ejercicio profesional). En otras palabras, la concebimos como un elemento que integra las prácticas letradas, no como resultado de estas, ni como un agente externo que las delimite o que se persiga a través de estas. La integridad académica está, pues, incrustada en el *ethos* profesional de los sujetos, antes que ser llanamente un comportamiento producto de valores ejercidos dentro de estos ámbitos.

4. Microcomunidades e integridad académica

El *ethos* profesional, de acuerdo con Yurén (2013), guarda relación con:

La eticidad profesional internalizada (bajo la forma de creencias, valores e intenciones), los criterios y habilidades para juzgar la rectitud de una norma o principio, y los modos de auto-regulación y la capacidad de juicio prudencial (...). Éste [sic] se conforma por un conjunto de disposiciones (saberes, motivaciones, actitudes, ideales, intenciones) y se va configurando en el proceso de formación y en el ejercicio profesional. Estas disposiciones se activan cuando dicho profesional debe resolver algún problema del campo en el que se desempeña que atañe directa o indirectamente al ámbito social (es decir, a las interacciones de los seres humanos, tanto en el marco de las instituciones como de las relaciones interpersonales) y al moral (porque la posible solución pone en juego los criterios de justicia, bondad y/o equidad). (p. 8)

En el caso de la comunidad disciplinar de la psicología, ¿a qué «deber ser» hacemos referencia al hablar de su *ethos* profesional? Un referente preciso para resolver este particular lo encontramos en el

Código ético del psicólogo (Asociación Mexicana de Psicología, 2009). Esta obra pretende la regulación del ejercicio profesional, científico y académico de la psicología. No obstante, basta con un simple vistazo experto para reconocer que el comportamiento allí delimitado –aunque pretende ser exhaustivo– hace referencia casi en exclusividad a las prácticas derivadas de la psicología positivista (véase el apartado «Calidad de la valoración y/o evaluación psicológica»).

No obstante, tal como hemos dicho previamente, nuestra comunidad disciplinar, antes que una disciplina homogénea, es una comunidad altamente heterogénea; las prácticas sociales y letradas de las distintas microcomunidades de nuestra cultura disciplinar son, por decir lo menos, diversas, cuando no llanamente irreconciliables. Por ejemplo, quienes empleamos metodologías cuantitativas para la investigación –tradicionalmente asociadas al paradigma positivista– reconocemos que una estrategia simple para lidiar con datos perdidos en conjuntos organizados de datos es la estimación del dato a partir de promedios. Esto se hace con la intención de reducir la cantidad de datos no obtenidos durante la medición de una variable y, por lo tanto, hacer más precisa su estimación. Dentro de esta microcomunidad, se trata de una estrategia de uso relativamente común sin grandes implicaciones teórico-metodológicas dado el tipo de conocimiento que se persigue generar.

Sin embargo, esto sería directamente impensable para otras microcomunidades. Por ejemplo, para los psicólogos interpretativos, aunque su manera de construir conocimiento implica interpretar a partir de los datos otorgados por los sujetos objeto de estudio, no hay manera de que estos asuman que puede sustituirse un dato ausente por uno generado a partir del resto de la información. Esto se debe a que se asume que cada dato independiente es valioso en sí mismo y contribuirá a una interpretación mucho más precisa de la realidad investigada.

De manera inversa, para los miembros de la microcomunidad positivista resultaría impensable apersonarse en una presentación académica y utilizar el tiempo en el podio para leer lo escrito (ponencia o conferencia). Se espera, en cambio, que la participación de los sujetos en este tipo de eventos letrados sirva para señalar aspectos relevan-

tes de la aproximación teórico-metodológica empleada para estudiar un fenómeno, así como para sintetizar los resultados más relevantes del trabajo realizado y señalar también el camino de la investigación venidera. No ocurre así entre los miembros de la microcomunidad psicoanalítica, por ejemplo, para quienes el texto escrito posee cualidades que se pierden cuando, en lugar de presentarlo tal como ha sido escrito (leyéndolo), se le aplican procesos de transposición para encajarlo dentro del marco de la presentación académica.

Un último fenómeno que se gesta dentro de nuestra comunidad disciplinar, resultado directo de su diversidad interna y que me parece valioso mencionar para establecer el vínculo indisoluble entre microcomunidad e integridad académica, es el *eclecticismo*. En términos sucintos, se entiende al *eclecticismo* como una postura epistemológica, teórica y metodológicamente oportunista (Porrás, 2011) que echa mano de lo que considera mejor de las psicologías para el fenómeno en turno que se le presente. Es decir, para entender, explicar y atender los fenómenos objeto de estudio de la disciplina psicológica, el sujeto ecléctico recurrirá a las herramientas teórico-metodológicas que mejor se acomoden a las condiciones en las que se encuentre, sin ninguna suerte de rigor ontoepistemológico.

Tal como hemos indicado en un apartado anterior, las distintas posturas ontoepistemológicas que asumimos habilitan ciertos fenómenos y traen consigo indicaciones sobre los criterios de cientificidad que debemos respetar en la construcción del conocimiento disciplinar (Ribes, 2011). Una visión ecléctica de los fenómenos psicológicos omite –sea por ignorancia o pereza intelectual– ambos requisitos: asumir una postura ontoepistemológica y adoptar unos criterios de cientificidad del ejercicio académico y profesional (Bruno y Miceli, 2009).

Aunque este requisito pueda llegar a considerarse como el resultado de una estrechez de pensamiento, es importante dejar constancia de que las visiones eclécticas tienen importantes implicaciones para la aplicación y el desarrollo de la disciplina psicológica, en tanto que la condenan, por un lado, a una mezcolanza a ultranza de conceptos que ontoepistemológicamente carecen de sentido unos con otros y, por otro, a la incapacidad de reconocer los límites de las ex-

plicaciones de sus fenómenos objeto de estudio, a fin de que los autores reconozcan tales límites y hagan esfuerzos por incrementar las fronteras explicativas de las teorías (Bruno y Miceli, 2009).

Es por todo esto por lo que, en nuestra comunidad disciplinar –indistintamente de la microcomunidad de adscripción–, un criterio de integridad se construye con base en la capacidad y esfuerzo por distinguir de manera muy precisa, a veces logrado a partir del aparato conceptual empleado, de las bases teóricas y, más profundamente, ontoepistemológicas que dan cabida y soporte al trabajo de los autores. Es íntegro, por lo tanto, el estudiante que no realiza una mezcolanza de teorías, técnicas e instrumentos.

Llegados a este punto, es posible reconocer que el proceso a través del cual un sujeto deviene psicólogo (o cualquier otra de las profesiones) supone, sí, la apropiación de los géneros discursivos, marcos teóricos y eventos comunicativos de esta comunidad a la que pretende adscribirse, pero también un *ethos* profesional o deber ser que no siempre está debidamente explicitado –tal como hemos pretendido evidenciar con los tres ejemplos presentados previamente– y que incorpora indicaciones sobre qué es y cómo manifestar un comportamiento íntegro.

También ha sido nuestra intención señalar que los deber ser de las microcomunidades, sus respectivos *ethos* disciplinares, suponen comportamientos diferenciados. Por este motivo, la integridad académica, asumida como una cualidad inherente a las prácticas letradas de las microcomunidades disciplinares, ha de entenderse en los marcos de acción que tales prácticas habilitan para los sujetos que se adscriben a estas y no al revés. En otras palabras, el estudio de la integridad académica debe partir del estudio de las prácticas letradas de las microcomunidades. De esto deberán emanar las normas asociadas al comportamiento íntegro.

Hacerlo a la inversa trae consigo el riesgo de dejar de lado parte importante de las prácticas letradas y de los comportamientos que estas mismas habilitan en sus sujetos miembros, como señalamos al emplear el ejemplo del *Código ético del psicólogo* como herramienta para determinar la integridad académica de los miembros de la comunidad disciplinar de psicología, el cual desatiende las prácticas

de las microcomunidades que no se circunscriben a una visión positivista de la misma. La integridad académica está, entonces, irremediablemente asociada al deber ser y al cómo debemos comportarnos en el ejercicio de una microcomunidad disciplinar; por lo tanto, ha de contextualizarse permanentemente en ciertas prácticas letradas para ser entendida y atendida por los sujetos que la integran.

5. La integridad académica frente a la diversidad. El caso de la Universidad Veracruzana

Los esfuerzos actuales por explicar y atender la integridad académica, tal como lo vemos, parecen decantarse entre dos modelos: uno sancionatorio (Universidad de Monterrey, 2022; Universidad Panamericana, 2025a, 2025b), por un lado, y uno preventor o promotor (Ramírez *et al.*, 2025), por otro. Las medidas que pertenecen al primer modelo tienden a recogerse dentro de protocolos de acción en contra de las faltas e incumplimiento de normas en torno al establecimiento de un modelo de integridad académica. Es decir, pretenden servir de instrumento para la detección, valoración y, si procede, sanción de las faltas cometidas por los miembros de una comunidad académico-disciplinar.

El segundo modelo, en cambio, tiende a sugerir formas posibles de mantenerse dentro de un marco de acción que se considera íntegro. Por ejemplo, ante la aparición e incorporación de las herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) en las dinámicas de la formación superior, este enfoque se posicionó en la tendencia que permitía su uso con reservas, indicando en qué actividades era viable emplearlas y en cuáles no, así como ofreciendo instrucciones sobre cómo reportar dicho empleo en el marco de los trabajos académicos y disciplinares. De este tienden a emanar manifiestos y decálogos, entre otras formas de promover la integridad.

Como puede verse, ambos modelos están estrechamente asociados con las formas de concebir y conceptualizar la integridad académica. En este sentido, quienes asumen que se trata de un principio

que guía el comportamiento o de un valor que se practica durante la realización de las actividades académicas, tienden más a aplicar un modelo sancionatorio; mientras que quienes asumen que se trata de un compromiso con un estándar que debería perseguirse dentro de las instituciones de educación superior e investigación, se inclinan a aplicar el modelo de prevención y promoción.

En el caso particular de la Universidad Veracruzana, se hace mención de la integridad como uno de los valores y principios que guían la vida universitaria. Se dice de esta que:

supone la concordancia entre sus pensamientos, sentimientos y acciones [de las personas], es actuar en consonancia con lo que cada uno dice o considera importante en la vida sin afectar los derechos de otras personas. Por tanto, los integrantes de la comunidad universitaria: I. Muestran congruencia, confiabilidad y consistencia entre su actuar y las responsabilidades encomendadas para el logro de los fines institucionales. II. Muestran discreción en los asuntos e información que le sean dados a conocer y que representen información sensible, personal, reservada o confidencial. III. Asumen las consecuencias de sus actos apegándose a la verdad y la justicia aun cuando éstas no les sean favorables. IV. Se abstienen de presentar un artículo o ponencia en varios eventos o publicaciones realizando cambios mínimos a un mismo texto. V. Se abstienen de fraccionar deliberadamente los resultados de una investigación concluida con fines de generar beneficios adicionales para el o los autores. (Universidad Veracruzana, 2016, p. 18)

Mientras tanto, la integridad académica se reconoce dentro del *Programa de Trabajo 2021-2025* de la rectoría de la Universidad Veracruzana como un eje transversal, a la par de los derechos humanos y la sustentabilidad. Si bien esto es valioso, también supone que no haya dentro del documento salvo una acción concreta tendiente a establecer una cultura académicamente íntegra. Esta es la 3.5.1.1.6, la cual indica la «incorporación al Modelo Educativo Institucional

del tema de honestidad como un asunto de ética e integridad académica» (Aguilar, 2022, p. 89).

De manera más particular, la Dirección General de Bibliotecas (s. f.) incorpora a su sitio virtual una sección de integridad académica en la que la define como un elemento «esencial para garantizar la credibilidad y el valor del conocimiento generado dentro de las instituciones educativas y científicas» (s. p.). Esta la divide, a su vez, en una serie de principios y valores (honestidad, responsabilidad, transparencia, originalidad, rigor y calidad, respeto, equidad, confianza, compromiso con el aprendizaje y uso ético de la tecnología) que guardan relación con la generación de conocimiento de acceso abierto, el combate al plagio, el respeto irrestricto por los derechos de autor e indicaciones generales sobre cómo publicar conocimiento disciplinar a través de trabajos académicos.

Se observa, hasta este punto, que el trabajo en torno a la integridad académica en esta casa de estudios, si bien se asume relevante, es más bien superficial, en tanto que no entraña un programa propiamente dicho de promoción ni de sanción. En este sentido, cualquier esfuerzo en materia está desprovisto del cobijo institucional que se requiere para su éxito. Más aún, ante la irrupción en el ámbito educativo de la IAG, se ha hecho muy poco en la universidad para promover una cultura académicamente íntegra.

Entre estos esfuerzos, destacan la publicación de la *Propuesta de Manifiesto de la Universidad Veracruzana sobre el uso de Inteligencia Artificial Generativa* (Ramírez *et al.*, 2025), producto del trabajo colegiado de académicos e investigadores del Centro de Investigaciones e Innovación en Educación Superior (CIIES) y el Instituto de Investigaciones en Inteligencia Artificial (IIIA), entre otros, así como el Foro Internacional de IA en el Aprendizaje de Lenguas de la Facultad de Idiomas, el cual buscó explorar tendencias, investigaciones y aplicaciones de la IA en la enseñanza de lenguas (Ramírez *et al.*, 2025).

Aunque hablar de IAG no necesariamente significa hablar de integridad académica, consideramos que los recientes avances y la aparente democratización en el uso de estas tecnologías, así como su incorporación a los procesos educativos, hacen indisoluble su estudio conjunto. Esto se debe a que, actualmente y cada vez con más

frecuencia, estas herramientas se presentan y promocionan como alternativas para sustituir, suplantar o evitar el trabajo académico honesto, de modo que debemos considerar que han venido a dinamizar y transformar las prácticas letradas de nuestras comunidades disciplinares tal como las conocemos.

Así pues, en el foro antes mencionado se dialogó sobre los posibles usos de la IA para procesos de enseñanza-aprendizaje, las concepciones en torno a su implementación en el aula, las potencialidades para el desarrollo de las competencias comunicativas asociadas al aprendizaje de lenguas, los usos concretos de estas herramientas entre docentes y estudiantes, así como retos para distinguir entre las potencialidades reconocidas y las realidades educativas en las que pretenden aplicarse.

Por su parte, el manifiesto hace un llamado a la adopción de las herramientas de IAG en torno a tres ámbitos específicos: de lo institucional y comunitario, para la academia, y para el desarrollo de soluciones de IAG. Una vez más, teniendo en cuenta que hablar de IAG no equivale directamente a hablar de integridad académica, consideramos que este es un valioso punto de arranque para la gestión y promoción de la cultura académicamente íntegra que mencionamos en líneas anteriores.

Esto último se debe a que, más allá de las recomendaciones para hacer un uso ético y responsable de las herramientas de IAG, el documento señala que, si estas han de normarse en torno a «mecanismos de revisión, sanción, reclamación y reparación» (p. 8), debe hacerse desde el reconocimiento de las tradiciones de las entidades académicas (institutos, dependencias y facultades) y de las culturas disciplinarias. Asimismo, indica que no basta con establecer dicha normatividad, sino que han de promoverse conductas éticas y valores propios del quehacer universitario a través de evidenciarlos en las prácticas de los demás miembros de la comunidad, es decir, sus sujetos expertos.

¿Cuáles son, pues, las conductas éticas y valores que han de promoverse para el establecimiento de una cultura académicamente íntegra según este manifiesto? Presentamos a continuación una lis-

ta de los aspectos que nos resultaron particularmente valiosos para este propósito, tanto dentro como fuera de nuestra casa de estudios:

- 1.** Realizar acciones tendientes a entender, atender y prevenir el plagio académico.
- 2.** Promover la construcción de la voz autoral –y no solo la realización de actividades académicas carentes de propósito– para, a su vez, promover la producción de contenido original.
- 3.** Hacer que los comportamientos académicos deshonestos formen parte del diálogo en torno a la formación disciplinar.
- 4.** Revalorizar la autoridad que resulta del estudio de la disciplina, el papel de las personas expertas, de modo que se entienda que el uso de las herramientas de IAG no sustituye su rol, ni lo conceden a los sujetos novatos.
- 5.** Discriminar entre los usos permitidos y los no permitidos para las herramientas de IAG con base en las prácticas letradas de las respectivas comunidades disciplinares.
- 6.** Supervisar los productos generados por las herramientas de IAG, asumiendo que estas no son infalibles.
- 7.** Señalar los usos que se han hecho de las herramientas de la IAG en la elaboración de trabajos académicos y profesionales, y responsabilizarse de ellos.
- 8.** Apegarse a los códigos de ética y buenas prácticas de las instituciones en torno a la integridad académica y al uso de herramientas de IAG.
- 9.** Incorporar las herramientas de IAG a las prácticas letradas de las comunidades disciplinares como un artefacto cultural que las vehiculiza, no como un productor autónomo.
- 10.** Emplear herramientas de IAG cuyas fuentes de información y código puedan ser consultados y auditados.

Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo, hemos hecho un esfuerzo por señalar que las comunidades disciplinares son diversas no solo hacia el exterior,

sino también hacia el interior de sí mismas, lo que genera las llamadas aquí *microcomunidades disciplinares*. Mencionamos también que, en el caso particular de la psicología –como probablemente también en otros tantos casos–, cada microcomunidad tiene formas particulares de producir y consumir conocimiento disciplinar. De la mano de lo anterior, y teniendo en cuenta que la integridad académica está fuertemente vinculada con las prácticas letradas de las comunidades disciplinares –las cuales, a su vez, lo están con tales formas particulares de producción y consumo de conocimiento–, establecimos que una aproximación a su estudio y promoción que ignore estas relaciones está, en el mejor de los casos, condenada al fracaso o, en el peor, a discriminar algunas manifestaciones íntegras desde las miradas de sus actores.

Con todo lo dicho hasta este punto, debería entenderse por qué nos posicionamos en contra de las políticas institucionales de integridad académica que sugieran, desde los modelos de promoción o de sanción, medidas generales para todas las comunidades disciplinares. Tan solo en nuestro caso, hemos hecho el esfuerzo por dilucidar la profunda diversidad identitaria que se gesta en los estudiantes que adoptan el *ethos* de una u otra microcomunidad. En este sentido, son los grupos los que deben generar estrategias más adecuadas para promocionar el comportamiento ético de sus miembros novatos. Desde nuestra perspectiva, esto debe hacerse a partir del modelado que los expertos hacen del comportamiento esperado en los novatos, así como al imaginar usos adecuados posibles para evitar los inadecuados que, tal como podemos constatar a través de sus estrategias de *marketing*, son los que han hecho atractivas a las herramientas de IAG.

Estamos convencidos de la necesidad de gestar una cultura académicamente íntegra; sin embargo, insistimos en la importancia de proceder con un enfoque etnográfico y descriptivo que permita entender las culturas escritas de las distintas comunidades y microcomunidades disciplinares y sus respectivas prácticas letradas. Esto tiene la intención de ofrecer un conocimiento de fondo sobre la forma como en ellas se gesta la integridad académica –si acaso hay espacio para ella– y establecer, a partir de esto, por un lado, mecanismos para la supervisión de los principios y valores que permiten la manifesta-

ción del comportamiento académicamente íntegro y, por otro, prácticas de alfabetización disciplinar que expliciten a los noveles cómo incorporarse de manera adecuada y satisfactoria a estas comunidades disciplinares.

Asimismo, consideramos que la omisión en las políticas y programas institucionales educativos de ambos asuntos (la promoción de la cultura académicamente íntegra y las prácticas de alfabetización disciplinar) está condenando a las instituciones de educación superior, particularmente a las que operan con fondos públicos, al incumplimiento de la responsabilidad social que están llamadas a asumir (Vallaes, 2014). Esto último en la medida en la que damos por sentado que el propósito de la universidad pública es formar profesionistas que puedan contribuir al mejoramiento de las condiciones materiales en las que habita la sociedad. Así, una universidad que abandona tales asuntos no puede incorporar satisfactoriamente a los estudiantes novatos, sobre todo a aquellos pertenecientes a comunidades no hegemónicas (o estudiantes no tradicionales), ni formar a los que sí con el rigor necesario para que sean más que simples repetidores acríticos de información.

Tenemos ante nosotros un trabajo, por decir lo menos, titánico que no puede resolverse con esfuerzos aislados e independientes. Por ello, invitamos a que, cada vez con mayor frecuencia, se involucre a las autoridades educativas y universitarias a participar en las discusiones en torno a estos fenómenos. Su involucramiento es impostergable si pretendemos que la universidad demuestre estar a la altura de los vertiginosos tiempos que corren.



Referencias

- Aguilar, M. G. (2022). *Programa de trabajo 2021-2025. Por una transformación integral*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025.pdf>
- Amador, S. M. (1994). Análisis comparativo de tres paradigmas de las ciencias sociales. *Revista Estudios*, (11), 59-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135153>
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de moebio*, (59). <https://www.re-dalyc.org/journal/101/10154572009/html/>
- Avello, D., Lucero, N. y Villagrán, I. (2024). Desarrollo de una declaración de uso de inteligencia artificial con una perspectiva de integridad académica en educación médica y ciencias de la salud. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 35(5-6), 412-420. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2024.06.003>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (7-14). Routledge.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bretag, T. (Ed.) (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Springer Reference.
- Bruno, D. y Miceli, C. M. (2009, 6 al 8 de agosto). *Problemas contemporáneos de la psicología: unificación, eclecticismo, integración y el rechazo a las escuelas y sistemas psicológicos*. I Congreso In-

- ternacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/73>
- Cabrera, R. y Cavazos, J. (2023). La integridad académica del profesor: el camino hacia una reputación positiva. *A&H. Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 9(17). <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/293>
- Cancelo, M., Rodríguez, L. y Budar, E. J. (2023). La interpretación de la integridad académica en las universidades de México y España. *Revista Internacional de Humanidades*, 17(2), 2-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4721>
- Chacón, A. y Chapetón, C. M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Concha, S., Miño, P. y Vargas, M. P. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado en dos comunidades discursivas: implicaciones para la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50(2), 109-130. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49254/51720>
- Cortés, M. del R. (2022). La integridad académica, un desafío en tiempos de pandemia. *Publicación semestral, Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 9(3), 96-99. <https://orcid.org/0000-0002-5518-8878>
- Díaz, A. y Camacho, S. (2023). El *ethos* profesional del profesor investigador: una aproximación a los dilemas éticos de la vida académica. *ie. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(e1776). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1776

- Dirección General de Bibliotecas. (s. f.). *Principios de integridad académica. Un compromiso con el conocimiento*. Biblioteca Virtual. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bvirtual/integridad-academica/>
- Flores, J. A. y Huamani, L. (2022). Valores e integridad académica en los procesos de investigación científica. *Fides Et Ratio*, 24, 129-143.
- Follari, R. A. (2003). Sobre la existencia de paradigmas en las ciencias sociales. *Nueva sociedad* (187), 31-41. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2003/no187/4.pdf>
- Ganguly, S. y Pandey, N. (2024). Deployment of AI Tools and Technologies on Academic Integrity and Research. *Bangladesh Journal of Bioethics*, 14(3), 28-33. <https://doi.org/10.62865/bjbio.v15i2.122>
- Guerrero, J. G. (2020). *Relación entre la integridad académica universitaria y el comportamiento ético en el entorno laboral* [Tesis doctoral]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://hdl.handle.net/11285/636866>
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Macfarlane, B., Zhang, J. y Pun, A. (2014). Academic integrity: A review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>
- Miseldra, G. y Pereira, L. (2016). Dos miradas para entender la cultura académica de un investigador. *Revista Electrónica Facultad de Ingeniería UVM*, 10(1), 1490-1505. <https://journal.uvm.edu.ve/index.php/ingenieria/article/view/297/280>

- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En G. Musito Ochoa, J. Herrero Olaizola, L. M. Cantera Espinoza y M. Montenegro Martínez. *Introducción a la Psicología Comunitaria* (18-36). UOC.
- Navarro, F. (2013). Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad discursiva, cultura disciplinar. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Fígares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (145-149). Santillana.
- Parodi, G. (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peña, J. (2013). La psicología como disciplina científica multiparadigmática: planteamientos preliminares para fundamentar un programa educativo profesional. *Integración Académica en Psicología*, 1(1), 22-36. <https://integracion-academica.org/attachments/article/3/Integraci%C3%B3n%20Acad%C3%A9mica%20en%20Psicolog%C3%ADa%20-%20V1N1%20rc.pdf#page=25>
- Porras, N. R. (2011). Del pluralismo al eclecticismo en la psicología de hoy: una reflexión epistemológica. *Tesis Psicológica*, (6), 151-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139022629010>
- Ramírez, A., Martínez, K. P., Mezura, E., Hoyos, G. de J., Zenteno, R., González, M. D., et al. (2025). *Propuesta de Manifiesto de la Universidad Veracruzana sobre el uso de Inteligencia Artificial Generativa. Por un uso ético, consciente y responsable de la IA Gen*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/iagen/general/manifiesto-de-la-uv-sobre-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-generativa/>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social The-*

ory, 5(2). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13684310222225432>

Ribes, E. (2011). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26(3), 367-383. <https://doi.org/10.5514/rmac.v26.i3.23502>

Ríos, M. I., Parada, B., Ligeti, P. y Munizaga, R. (2024). Integridad académica desde la perspectiva de los estudiantes de primer año de carreras de Ciencias de la Salud de una universidad chilena. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 35(5-6), 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2024.10.006>

Rodríguez, A. E. y Martínez, D. (2025). *Foro Interdisciplinario de IA en el Aprendizaje de Lenguas (FIIAALE)*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/fiaale/>

Rodríguez, A. y Aguilera, J. C. (2006, 15 y 16 de diciembre). *Cualidades éticas del ethos (εθος) profesional* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Ética, Economía y Dirección (Eben-España), Valencia, España. https://www.eben-spain.org/docs/Papeles/XIV/RODRIGUEZ_ALFREDO_ET_AL.pdf

Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código Ético del Psicólogo*. Trillas.

Swales, J. (1990). *English in academic and research settings*. Cambridge.

Tous, J. M. (2005). La unidad y la diversidad de la Psicología. *Psicothema*, 17(3), 430-435. <https://www.psicothema.com/pdf/3124.pdf>

Universidad de Monterrey. (2022). *Gestión de casos de Deshonestidad Académica*. Centro de Integridad. <https://www.udem.edu.mx/sites/default/files/2022-11/PR-DIRPI-001-Procedimiento-de-Gesti%C3%B3n-de-casos-de-Deshonestidad-Acad%C3%A9mica.pdf>

- Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f.). *Integridad académica, plagio y derecho de autor*. Facultad de Derecho. <https://www.derecho.unam.mx/integridad-academica/index-integridad.php>
- Universidad Panamericana. (2025a). *Protocolo de atención a faltas de integridad académica*. <https://www.up.edu.mx/wp-content/uploads/2025/09/Protocolo-de-Atencion-a-Faltas-de-Integridad-Academica-septiembre-de-2025.pdf>
- Universidad Panamericana. (2025b). *Reglamento general*. <https://www.up.edu.mx/wp-content/uploads/2025/03/Universidad-Panamericana-Reglamento-General-julio-2025.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2016). *Código de Ética*. Dirección de Normatividad. <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/codigo-de-etica-de-la-universidad-veracruzana.pdf>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>
- Venegas, R., Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero. Trabajo final de grado en licenciatura. *Revista Signos*, 49(1), 247-279. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157048408012>
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis: una revisión desde el concepto de «agencia». *Perfiles Educativos*, 35(42), 6-14. <https://www.researchgate.net/publication/317445446>



Plagio académico en ciencias sociales: ¿comisión u omisión?



SANDRA TIMAL LÓPEZ
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA



Introducción

Es una realidad que los índices de plagio académico no se presentan de la misma forma en las ciencias sociales en comparación con las ciencias exactas; la razón atiende a la naturaleza de las investigaciones que se desarrollan en ambas áreas del conocimiento.

Las ciencias sociales se caracterizan por el trabajo de reflexión, la redacción en prosa y el ensayo de ideas fundamentadas en argumentos en torno a las teorías que se estudian en las disciplinas. Mientras tanto, en las ciencias exactas prevalece el trabajo donde las fórmulas, soluciones, conceptos, métodos, sistemas, principios, descubrimientos, procesos e invenciones de cualquier tipo son parte medular de las investigaciones. De este último tipo de elementos no hay posibilidad de apropiarse, pues en la legislación en materia de derechos de autor se estipula claramente que dicha acción no es posible, tal y como lo establece el numeral 14 de la Ley Federal del Derecho de Autor.

Consecuentemente, cuando se realizan análisis sobre la comisión de plagio académico con el apoyo de un *software* que se dispone para tal objetivo, los porcentajes suelen ser mucho más alarmantes en las ciencias sociales que en las exactas. Esto trae como consecuencia la posibilidad de deducir que quienes se desenvuelven en las ciencias sociales son menos éticos que los de otras disciplinas; sin embargo, la realidad no es así, ya que tal resultado atiende a factores que me-

recen una especial atención para evitar juzgar de manera errónea las investigaciones de una y otra área del saber.

En este capítulo se analiza la naturaleza de las investigaciones en estas dos áreas del conocimiento para, a partir de ello, identificar las posibles motivaciones que llevan a los escritores a cometer plagio académico de manera consciente o como mera omisión de convenciones.

1. El plagio académico en el contexto general de las investigaciones

Si bien es cierto que el concepto de *plagio académico* presenta diversas acepciones dependiendo del ámbito desde el que se exprese, en este capítulo se aborda el término desde el contexto de los modelos de citación. Es sabido que estos modelos dependen de las convenciones de escritura en cada disciplina y que, al momento de postular un artículo científico o un capítulo de libro, los escribientes deben adherirse a las reglas establecidas por la revista o la editorial, a fin de que el texto se apegue a los lineamientos de rigurosidad académica y científica.

En ese sentido, es importante recordar que se incurre en plagio al utilizar contenidos intelectuales ajenos, ya sean ideas, textos o resultados, sin otorgar el crédito debido a su autor original; es decir, se comete plagio cuando una persona se adueña y hace pasar como propia alguna idea sin citar de manera adecuada mediante algún modelo de citación y referencia (por ejemplo, el de la American Psychological Association (APA), el Modelo Latinoamericano, el Chicago, el Vancouver, el Harvard), o bien al apropiarse de ideas que no son de su autoría de manera consciente.

En cuanto al plagio académico, existen también diferentes maneras de conceptualizarlo. Por ejemplo, de acuerdo con la Universidad Anáhuac Mayab, se define como:

El acto de presentar el trabajo, las ideas o las palabras de otra persona como propias. En el contexto académico, el plagio

se presenta de diversas formas como copiar y pegar textos directamente de fuentes sin citarlas hasta parafrasear sin mencionar la fuente original de la información. En el ámbito universitario es una problemática que causa un efecto negativo en el desempeño académico y de habilidades del alumno, ya que genera falta de pensamiento crítico y carencias en la redacción. (2024)

Por su parte, para la profesora Mónica Hernández Islas, investigadora titular del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, el plagio académico existe

cuando se hace referencia al copiado y presentación del trabajo académico realizado por otros, como si fuese obra propia; 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. (Hernández, 2016, p. 121)

Es pertinente mencionar que la similitud textual no es un sinónimo de plagio académico. Cuando se somete a comparación un texto elaborado con las bases de datos que existen de manera previa con el objetivo de detectar posibles faltas a la integridad académica, las herramientas que sirven de auxiliares detectan, precisamente, ese tipo de similitud entre el texto creado y las bases de información preexistentes. Sin embargo, la similitud textual no constituye por sí misma un plagio académico, puesto que puede tratarse de una cita cuya inclusión esté perfectamente justificada en la integración de la redacción. Dicho lo anterior, la similitud de textos es un elemento en la detección del plagio que merece mayor atención para ser minuciosos en el señalamiento de una posible comisión de plagio académico.

2. La naturaleza de las investigaciones en las ciencias sociales

A menudo se piensa que los estudiantes —e incluso los investigadores— en el área de las ciencias sociales tienen una alta tendencia a cometer plagio académico en comparación con otras áreas del conocimiento, como las ciencias exactas y las ciencias naturales.

Resulta de suma importancia apuntar que, para comparar los mecanismos de investigación en estos campos, es necesario considerar que las investigaciones que se desarrollan en una y otra disciplina tienen características peculiares. Por ejemplo, los objetivos que persiguen varían entre explicar causas y comprender fenómenos; asimismo, existen diferencias en los sustentos bajo los cuales apoyan sus hipótesis. En las ciencias sociales se pretende el ensayo de ideas a partir de la observación de fenómenos y conflictos sociales; por lo tanto, los conceptos que se retoman para fortalecer los argumentos que se proponen provienen de otros autores, quienes bajo sus propias concepciones y experiencias explican su forma de percibir una problemática social.

Por su parte, las ciencias naturales y las exactas suelen ser mucho más precisas en cuanto a la fundamentación de sus ideas, pues se apoyan en teorías, leyes y tratados que parecen ser incuestionables al haber sido la base de la forma en que se han explicado ciertos fenómenos a lo largo de varias generaciones. Aunado a lo anterior, gran parte de sus contenidos están explicados mediante el uso de fórmulas y números que, por su naturaleza y bajo el contexto del derecho de autor, no son susceptibles de apropiación. De este modo, resulta poco probable que se señale a un escritor de estas áreas de plagiador de una fórmula o una ecuación matemática.

Con base en lo anterior, vale la pena citar el contenido del artículo 14 de la Ley Federal del Derecho de Autor, que establece que no son objeto de protección como derecho de autor:

- I. Las ideas en sí mismas, las fórmulas, soluciones, conceptos, métodos, sistemas, principios, descubrimientos, procesos e invenciones de cualquier tipo; II. El aprovechamiento indus-

trial o comercial de las ideas contenidas en las obras; III. Los esquemas, planes o reglas para realizar actos mentales, juegos o negocios; IV. Las letras, los dígitos o los colores aislados, a menos que su estilización sea tal que las conviertan en dibujos originales. [...]. (2020)

Ahora bien, los avances tecnológicos han facilitado el acceso inmediato a una vasta cantidad de información proveniente de diversas fuentes a nivel global. Esta accesibilidad puede convertirse en un arma de doble filo, particularmente para los escritores del área de las ciencias sociales. La enorme cantidad de contenidos disponibles en línea incrementa el riesgo de que, de manera consciente o inadvertida, se incurra en prácticas de plagio académico, ya sea por desconocimiento de las normas de citación, por descuido metodológico, por una interpretación errónea del uso legítimo de fuentes ajenas o simplemente por una apropiación consciente de las ideas de otras personas.

Al retomar la idea de la ley en la materia, vale la pena hacer mención de las últimas reformas de mayo de 2026 a la Ley Federal del Derecho de Autor, en las que gran parte del objeto de estudio se ubica en torno a la inteligencia artificial, su uso y las posibles infracciones en las que se puede incurrir con su implementación. Tal es el caso del artículo 102, que a la letra dice:

Los programas de computación, incluidos los de inteligencia artificial, se protegen en los mismos términos que las obras literarias. Dicha protección se extiende tanto a los programas operativos como a los programas aplicativos, ya sea en forma de código fuente o de código objeto. Se exceptúan aquellos programas de cómputo o inteligencia artificial, que tengan por objeto causar efectos nocivos a otros programas o equipos o que violen los derechos de terceros tutelados por esta Ley. (p. 19)

De inicio, se deduce que los programas que contemplen el uso de inteligencia artificial serán protegidos en la misma tesitura que las obras literarias. Sin embargo, hay una precisión de suma relevancia:

cuando se haga un uso indebido de la inteligencia artificial que no respete y, por lo tanto, no otorgue crédito al artista que la genera, existirá una violación a los derechos.

Lo anterior resulta novedoso y de implicación en el contexto del derecho de autor, porque en los espacios en donde se gestan las investigaciones generalmente se hace un uso de herramientas de inteligencia artificial. Esto implica que estas últimas empiezan a ser utilizadas como fuentes de información y funcionan como base del desarrollo de las investigaciones.

Las recientes actualizaciones a la ley en materia de derecho de autor son enfáticas en expresar que tal derecho es una facultad que corresponde a la creación humana. Así lo establece el artículo 12 de la multicitada ley: «Autor es la persona física que ha creado una obra literaria y artística» (p. 4), y el atributo de una persona física solamente está conferido a los seres humanos.

En las áreas del derecho y las ciencias políticas, ambas pertenecientes a las ciencias sociales, el plagio sigue siendo una práctica recurrente que no solo vulnera los derechos de autor, sino que compromete la credibilidad de quienes investigan, pues afecta la calidad del debate jurídico y puede acarrear repercusiones legales y profesionales. A continuación, se analizan las diferentes maneras en que se puede cometer plagio académico en las áreas antes referidas, los factores por los cuales se puede incurrir en esta práctica y las posibles consecuencias de dicho acto.

El plagio académico en el ámbito del derecho y las ciencias sociales representa una falta grave que trasciende el mero acto de copiar contenido sin atribución. No solo vulnera los derechos del autor original, sino que compromete profundamente los principios éticos que deben regir la formación universitaria. Esta transgresión afecta la credibilidad del autor, debilita la integridad del proceso educativo y pone en riesgo la legitimidad del conocimiento que se produce y transmite en las instituciones de educación superior. A largo plazo, estas prácticas pueden derivar en consecuencias más severas, que van desde sanciones académicas hasta repercusiones en el ámbito profesional, como la pérdida de oportunidades laborales, la inhabilitación para ejercer funciones específicas o incluso la imposición de

sanciones legales, especialmente en contextos donde el respeto por la propiedad intelectual y al derecho de autor constituyen un requisito indispensable.

2.1. Plagio en el derecho y las ciencias políticas

Después de haber hecho una descripción del contexto general que caracteriza a las investigaciones en las ciencias sociales, nos centramos en lo que sucede en dos de sus más representativas disciplinas: el derecho y las ciencias políticas. En estas áreas de investigación se suelen poner de manifiesto las ideas e hipótesis que pretenden encontrar soluciones a los problemas sociales que se viven en el día a día.

Cometer plagio dentro del ámbito académico es, a todas luces, una práctica deshonesta. En el contexto del derecho y las ciencias políticas en México, el plagio abarca desde copiar fragmentos de leyes, tratados, convenciones, jurisprudencias o teorías sociológicas, hasta apropiarse de trabajos completos sin citar la fuente original, adueñándose así del intelecto de alguien más. Entre las formas más comunes de cometer plagio en este contexto se enumeran las siguientes:

a. Plagio textual:

Se refiere al tipo de reproducción en la que los estudiantes e investigadores transcriben [sic] párrafos palabra por palabra de libros, artículos o tesis sin hacer uso de comillas cuando se trate de una referencia textual de menos de cuarenta palabras ni el formato especializado cuando se trata de referencias textuales de más de cuarenta palabras, ni referencias, este tipo de plagio se presenta especialmente en temas doctrinales o teorías. (Imran, 2010, citado en Soto, 2012, p. 4)

Probablemente, el plagio textual sea la forma más grave y evidente de plagiar, y se refiere a la forma literal de «copiar y pegar», que es una práctica entre los estudiantes y también algunas veces entre los investigadores, que cae en la falta de integridad total, pues se trata

de un robo de ideas completo, en el que no existe un mínimo esfuerzo por parafrasear, interpretar o dar una idea de tipo personal, pero lo más grave es que no se da crédito al autor de la obra en concreto.

Sin embargo, otro de los elementos que se debe tomar en consideración en esta cita es lo relativo al número de palabras. Para el estilo de citación APA, se tiene el rango de cuarenta palabras, pero esta métrica varía si se utiliza un modelo de citación diferente. Esta descripción merece una especial puntualización, pues lleva a recordar que los *softwares* que se emplean como auxiliares en la detección de plagio académico hacen comparativos entre las palabras de un texto que se somete a evaluación y las que ya existen en los repositorios. Sin embargo, bajo la lógica de lo descrito en la cita, quien copie textualmente menos de cuarenta palabras podría alegar que no cometió plagio.

Lo que se pretende reflexionar en estas líneas es que no se debe dejar la idea de que «se plagia poco» o «se plagia mucho»: el plagio es plagio, y la acción o la omisión que subyace en su comisión es la que merece analizarse y, en su caso, ser sancionada. Análogamente, con los delitos sucede algo igual; por ejemplo, en el caso del robo, no se puede pensar que robar poco es menos dañino que robar mucho, pues al final, la conducta de apoderarse de algo que no le pertenece a alguien es lo que hay en el fondo de lo que se pretende analizar.

b. Falsa autoría:

Una más de las formas de cometer plagio académico corresponde a la falsa autoría, lo que lleva a pensar en una suplantación de identidad, en el hecho de hacerse pasar por otra persona, y ello puede implicar dos actividades básicas: la explotación de terceros para hacer pasar su trabajo como propio, o bien, simplemente anotarse como autor o coautor de un trabajo en el que no se tuvo participación alguna.

Este tipo de plagio se presenta cuando se incluye el nombre de una persona como el autor de un artículo sin que esta persona haya hecho contribución alguna en la realización del mismo. Esto incluye por ejemplo el pagar o contratar a alguien para

que escriba un artículo y luego incluya su nombre como el autor de éste. (Imran, 2010, citado en Soto, 2012, p. 6)

La conducta descrita, aunque común, representa una grave falta ética, ya que implica adjudicarse la autoría de un trabajo que no ha sido realizado por quien lo presenta. El recurso a esta salida fácil no solo vulnera los principios de honestidad y responsabilidad, sino que también impide el desarrollo de habilidades fundamentales, como la investigación, el análisis crítico y la redacción académica.

Probablemente, desde una visión externa a la académica, podría pensarse que este tipo de plagio no es tan grave, pero se debe tener en cuenta que, al interior de las aulas, se experimenta un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como fin último la formación de profesionistas; por lo tanto, si al interior de los salones de clase se vive un ejercicio de simulación, ¿qué le espera a esa persona en el campo laboral?

c. Autoplagio

Una forma más de comisión de plagio académico está ligada a la idea popular del «refrito» de textos; es decir, cuando una persona presenta una investigación en más de una ocasión. Esta forma de comisión de plagio puede tener diversas interpretaciones, entre ellas, la forma en que se concibe el robo de ideas. Veamos a continuación un concepto en torno a él:

El autoplagio se da cuando un autor copia nuevamente un trabajo que ya había realizado anteriormente o usa las mismas ideas expuestas en ese trabajo, pero con distintas palabras para hacerlo parecer diferente.

Este tipo de plagio presenta cierta polémica ya que puede ser visto o analizado desde el punto de vista del autor, así como también desde el punto de vista de la entidad o persona que posee los derechos de comercialización de una obra. (Imran, 2010, citado en Soto, 2012, p. 3)

Se trata de una figura controvertida, pues, en un sentido estricto, el plagio es un robo de ideas, y el robo implica el apoderamiento sin derecho y sin consentimiento de un bien ajeno, es decir, implica tomar algo que no es de la propiedad de la persona; entonces, ¿cómo podría tomar un autor algo que le pertenece a sí mismo?

En el ámbito profesional, especialmente en la investigación científica, el autoplagio puede tener consecuencias irreversibles. Cuando un investigador recicla sus propios textos y los presenta como aportaciones novedosas, compromete la integridad de su trabajo, afecta la credibilidad de sus publicaciones y puede enfrentar sanciones por parte de revistas académicas, instituciones o comités de ética.

En conclusión, si un autor decide usar ideas que ya generó, lo correcto sería citarse a sí mismo para ser honesto con su público; de lo contrario podría interpretarse como una forma de engañar a sus lectores.

d. Uso indebido de contenido jurídico

Existe también un uso indebido del contenido jurídico, el cual se refiere a la utilización de materiales jurídicos, tales como expedientes judiciales, criterios jurisprudenciales, tesis aisladas, convenciones internacionales, artículos de leyes vigentes o derogadas, así como contenido relacionado con juicios, sin proporcionar los elementos mínimos necesarios para su correcta identificación y verificación. Entre estos elementos se encuentran el nombre del tribunal que emitió la resolución, el número de expediente, la fecha de emisión o publicación y cualquier otro dato que permita rastrear la fuente original.

Es importante señalar que, en el caso de México, se cuenta con la posibilidad de que instancias como la Suprema Corte de Justicia de la Nación, emitan jurisprudencia, y para los estudiantes de disciplinas como el derecho, los criterios ahí vertidos suelen ser un referente dentro de sus investigaciones. Sin embargo, debe considerarse que, cuando las investigaciones que se presentan salen del marco jurídico mexicano, esas fuentes de consulta que hacen alusión a tribunales mexicanos pueden resultar extrañas, incluso no válidas como una fuente de consulta.

En este tipo de plagio, la omisión de datos descritos dos párrafos antes no solo dificulta la validación del contenido citado, sino que también distorsiona el análisis jurídico al impedir que el lector o evaluador comprenda el contexto normativo o jurisprudencial en el que se inscribe la referencia. Además, un punto que juega en contra de este tipo de fuentes de información es la velocidad con la que evoluciona la ciencia jurídica, pues los criterios de interpretación en torno a las legislaciones se adaptan a las necesidades que la sociedad demanda, lo que puede traer como consecuencia que, de manera muy rápida, las fuentes de consulta de índole jurídica se vuelvan obsoletas.

Es importante señalar que esta forma de plagio es una de las más recurrentes dentro del gremio jurídico, en gran parte debido al desconocimiento de las formalidades que exige la citación adecuada de fuentes jurídicas. Es decir, parece que a quienes se desenvuelven en el estudio y ejercicio del litigio no se les acepta que únicamente citen autores propios de la teoría, sino que se les exige fundar y motivar sus investigaciones, lo que implica recurrir a las herramientas legislativas.

Podría afirmarse que tanto estudiantes como profesionales del derecho incurren en esta falta sin plena conciencia de su gravedad, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación en técnicas de investigación y citación jurídica desde las etapas iniciales de la carrera. Sin embargo, también sería de suma relevancia entender que, para quienes investigan en esta disciplina, es altamente normal recurrir a leyes, códigos, tratados internacionales y jurisprudencias que les apoyan en sustentar las hipótesis de sus investigaciones.

e. Plagio directo

Otra forma de falta al respeto al derecho de autor es el plagio directo:

Cuando es exacta la coincidencia entre el texto original y el sospechoso; en este caso la tarea de identificación es relativamente sencilla, ya que actualmente se cuenta con numerosas herramientas automatizadas que facilitan el trabajo. A este tipo de plagio también se le llama *plagio palabra por palabra*. (Martí, 1996, citado en Hernández, 2012, p. 121)

El plagio directo es lo que también se conoce como *plagio textual*, es decir, aquella forma en la que, sin hacer modificación alguna, las personas retoman textos de otros autores y literalmente los hacen pasar como suyos.

Combatir este tipo de plagio requiere una estrategia integral que no se limite a la aplicación de sanciones, sino que promueva activamente una cultura de honestidad intelectual. Esta estrategia debe incluir la educación ética desde los primeros niveles de formación, la capacitación constante en técnicas de citación y redacción académica, y el fortalecimiento de una cultura institucional que valore la originalidad, el pensamiento crítico y el esfuerzo personal. Es fundamental que los estudiantes de esta área comprendan que el conocimiento jurídico y social no se construye mediante la reproducción mecánica de ideas ajenas, sino a través del análisis riguroso, la reflexión autónoma y el respeto por el trabajo intelectual de las demás personas.

Ahora bien, para ser más precisos con el contexto jurídico y con el objetivo de ahondar en torno al tema de las jurisprudencias a las que se ha hecho referencia, es importante describir en qué consisten; de este modo se enfatizará su importancia en la vida jurídica y, desde luego, se comprenderá por qué son un referente en la investigación:

La jurisprudencia es la interpretación de la ley, de observancia obligatoria, que emana de las ejecutorias que pronuncia la Suprema Corte de Justicia de la Nación funcionando en Pleno o en Salas, y por los Tribunales Colegiados de Circuito. Doctrinariamente la jurisprudencia puede ser confirmatoria de la ley, supletoria e interpretativa. Mediante la primera, las sentencias ratifican lo preceptuado por la ley; la supletoria colma los vacíos de la ley, creando una norma que la complementa; mientras que la interpretativa explica el sentido del precepto legal y pone de manifiesto el pensamiento del legislador. (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2003)

Para quienes estudian derecho, resulta importante tener presente una regla en sus investigaciones: cuidar que el problema social

que han identificado no tenga una solución que ya se vea reflejada en las legislaciones; es decir, deben prever que sus propuestas de solución a los conflictos planteados no estén superadas. Probablemente esa situación se presente también en las ciencias naturales; sin embargo, en el derecho, una de las fuentes de consulta que ayuda a detectar si se está leyendo sobre lo más reciente en torno a la materia es la jurisprudencia, la cual se caracteriza por épocas jurídicas y que, actualmente, sitúa a nuestro país en la décima segunda época. Lo anterior implicaría que, si una persona citara una jurisprudencia de la quinta época jurídica para fortalecer los argumentos de su propuesta de investigación, resultaría casi evidente que está altamente desactualizado.

3. Plagio por comisión y por omisión

En repetidas ocasiones las personas que cometen plagio académico saben que lo hacen y entienden que es una conducta antiética; aun así, deciden ejecutar acciones que se terminan configurando como plagio académico. Esto ocurre, por ejemplo, cuando copian y pegan (textualmente) los contenidos de obras preexistentes, cuando copian parcialmente contenidos y sustituyen palabras con el uso de sinónimos, cuando omiten dar el crédito al autor, a la obra, o bien, se inventan esos datos para simular que presentan un trabajo de calidad.

Sin embargo, hay otra perspectiva que también implica la comisión de plagio académico, pero que no lleva impreso el dolo; es decir, no hay intención por cometerlo. En este supuesto, las personas actúan desde el total desconocimiento de que están incurriendo en plagio, cayendo así en aquello que dice que «el desconocimiento no exime del cumplimiento de la norma». Por ejemplo, cuando alguien traduce una obra y piensa que, por estar escrita en otro idioma, no tiene que dar el crédito a su autor; entonces se sabe que es un completo desconocimiento el que subyace, pero eso no implica que no se haya cometido plagio académico. Las traducciones son obras derivadas, pues han transformado una obra original, y debe contarse con

el consentimiento del autor primigenio, a menos que se trate de una obra de dominio público.

Lo que sucede en estos contextos de comisión u omisión se torna más complejo para las personas que estudian e investigan en el campo de las ciencias sociales, ya que sus trabajos suelen estar escritos en prosa, lo que demanda un mayor número de palabras en sus redacciones. A diferencia de las ciencias exactas, donde se usan números, fórmulas y un sinfín de leyes que parecen inamovibles, cuando se analiza la similitud de los textos hay una mayor propensión a que el porcentaje sea más alto en las ciencias sociales.

Ahora bien, a partir de lo expuesto, es pertinente preguntarse: ¿qué motivaciones pueden existir para que una persona cometa plagio académico? Una de las posibles causas que pueden propiciar la comisión de plagio por parte de los estudiantes de derecho y ciencias políticas es la presión académica. Esta situación se origina por la elevada carga de asignaturas que deben cursar al mismo tiempo, la cual conlleva la realización simultánea de múltiples investigaciones en periodos reducidos. Como consecuencia, los estudiantes pueden verse rebasados en su capacidad de cumplimiento, lo que incrementa el riesgo de recurrir a prácticas indebidas, como el plagio.

Otra posible causa es el fácil acceso a la elevada cantidad de información que puede provenir de sitios en internet. Esta disponibilidad, si bien representa una ventaja para el proceso de investigación, también puede convertirse en un riesgo cuando no se acompaña de una adecuada formación en criterios de selección, análisis y atribución de fuentes. En diversos casos, los estudiantes optan por copiar y pegar fragmentos de textos sin realizar una evaluación crítica de la veracidad, pertinencia o confiabilidad de la información consultada. Además, suele omitirse la identificación de los autores originales, lo que implica una falta de reconocimiento del trabajo intelectual ajeno. Por ello, resulta indispensable fomentar en los estudiantes una cultura de integridad académica que incluya el desarrollo de habilidades para la búsqueda responsable de información, el uso adecuado de las fuentes y el respeto por los derechos de autor.

Finalmente, es importante señalar que el plagio no siempre se comete de manera intencional; en ocasiones, se produce de forma

inconsciente debido al desconocimiento de las normas de citación académica. Esta falta de familiaridad con los distintos estilos de referencia constituye, por sí misma, una causa relevante que puede derivar en prácticas indebidas por parte de los estudiantes. En la actualidad, existen múltiples sistemas de citación como APA, el Modelo Latinoamericano o Chicago, entre otros, y la ausencia de un dominio adecuado sobre su aplicación incrementa el riesgo de incurrir en plagio, aun sin intención deliberada.

Lo que se debe dejar claro es que, independientemente de que el plagio se haya cometido por acción o por omisión, la conducta existe y la imposición de una responsabilidad tiene que hacerse presente. De lo contrario, la impunidad en la academia es la que genera la impresión de que plagiar no es un acto grave; si su comisión no se castiga, se propicia un entorno donde parece justificarse y, por lo tanto, tolerarse.

4. La integridad en las aulas trasciende a la integridad profesional

Algunas perspectivas, probablemente aquellas con menor grado de consciencia en torno a la comisión de plagio académico, consideran que se trata de una actividad que se gesta en las aulas y cuyo impacto se queda a nivel universitario; sin embargo, no se vislumbra que lo aprendido y trabajado a nivel de aulas es lo que prepara a los estudiantes para un trabajo en la vida profesional. En ese orden de ideas, ¿qué podría esperarse, profesionalmente hablando, de una persona que durante su formación académica cometió plagio académico?, ¿cómo será su conducción ética en el mundo profesional? y ¿qué consecuencias puede traer para los centros de trabajo o clientes con los que se relaciona en su vida profesional?

Para intentar encontrar una respuesta a tales interrogantes, vale la pena citar lo expuesto por Cárdenas *et al.* (2015) en el periódico *El País*, donde se habla del fortalecimiento de los valores éticos en la comunidad mexicana para robustecer el contexto institucional;

pues hay que recordar que, dentro de los procesos de investigación, las personas pertenecen a espacios de instituciones, tanto públicos como privados, que respaldan o desprestigian el trabajo que llevan a cabo sus estudiantes e investigadores:

El fortalecimiento intelectual, institucional y ético de dicha comunidad es el único camino para erradicar de su seno prácticas que la afectan de diversas formas y cuya tolerancia amenaza los valores fundamentales que la sostienen. En el centro de dichas prácticas se encuentra el plagio académico. (Cárdenas *et al.*, 2015)

Es evidente que la cita identifica la comisión de plagio académico como una conducta antiética que trasciende en los valores del desempeño profesional. En ese orden de ideas, y dando continuidad a lo establecido por la publicación citada, se menciona lo siguiente:

En su ejercicio se mezclan, en primer lugar, la deshonestidad y la pereza de algunos, pero también la displicencia de otros, así como la ausencia de un marco regulatorio. En México, esta falta de regulación y de las sanciones correspondientes no hace más que contribuir a la difusión del plagio; asimismo, estas insuficiencias inciden sobre una serie de prácticas que de algún modo lo alimentan y le permiten desarrollarse. (Cárdenas *et al.*, 2015)

Sin duda alguna, lo expuesto por la autora de esta nota periodística lleva a pensar que el problema de la comisión de plagio académico se agrava cuando se acompaña de la impunidad, pues aunque existe la detección de tal situación, no se cuenta con legislaciones sólidas ni con instrumentos como reglamentos al interior de las instituciones educativas que permitan conocer qué se debe entender por tal acto y, con ello, cómo proceder frente a su detección o su denuncia, e incluso identificar quiénes serán los posibles responsables para establecer sanciones.

Para cerrar este punto, vale la pena traer a discusión las capacidades que exige una profesión como el derecho. Un estudiante de esta disciplina debe tener una marcada inclinación por la lectura y la investigación, puesto que todos los asuntos y situaciones de conflicto que llegan dentro de este ámbito así lo requieren. Si un estudiante comete plagio académico, no lee y emplea tareas meramente creadas con inteligencia artificial de manera indiscriminada, ¿qué podría esperarse de su actuar con un perfil ético al momento de egresar y ejercer su profesión?

Este ejemplo deja claro que la tolerancia de comisión de plagio académico en las aulas, que denota una falta de honestidad y compromiso, trasciende a la vida profesional, y las consecuencias que puede tener son graves e, incluso, irreversibles. La integridad académica que se predica en las aulas y en las instituciones debe ser una realidad y convertirse en un estilo de vida y una forma de actuar, para que cuando se haya normalizado en el proceso de aprendizaje, los estudiantes lo identifiquen como algo inherente a su actuar y, cuando tengan que ejercer sus profesiones, lo hagan con apego a principios y valores éticos que reflejen su integridad académica y profesional.

Sin lugar a dudas, en cualquier ámbito de estudio, la integridad académica es importante, pero en el derecho, los profesionistas tienen en sus manos bienes jurídicos de alto valor, como la vida, el patrimonio, la libertad y la seguridad, los cuales son indispensables en el desarrollo cotidiano de las personas. Por lo tanto, cuando un estudiante simula durante su formación académica, se corre el alto riesgo de que, al egresar de la universidad, sus clientes se encuentren en peligro al depositar la confianza profesional en alguien que no se condujo con valores éticos en la vida académica. No debe pensarse que es una exageración lo que se acaba de afirmar, pues es un hecho que quienes carecen de una formación sólida y valores en la vida universitaria egresan y se enfrentan a un mundo laboral en el que no son competitivos y su manera de sobrevivir, nuevamente, es la simulación.

5. Las consecuencias de cometer plagio académico

Es importante establecer que el uso indebido de información puede desencadenar consecuencias académicas, profesionales y legales. Para que esto no ocurra, es indispensable que las reglas, en cada uno de los escenarios, se encuentren bien delimitadas. Si se pretenden establecer marcos legales después de las comisiones, se debe tener presente que no pueden ser retroactivas las sanciones, pues una de las máximas del derecho reza que «no se aplicará de manera retroactiva una ley, en perjuicio de persona alguna». De ahí la importancia de que, desde el momento en que se ingresa a la universidad, principal centro de gestación de investigaciones, se establezcan los parámetros bajo los cuales se puede señalar la comisión de plagio académico, así como las sanciones a las que podrían ser acreedoras las personas que lo cometan.

Actualmente, verificar si una persona ha cometido plagio es mucho más sencillo que en tiempos pasados; con el avance de la tecnología se han desarrollado aplicaciones con las cuales es posible detectar si se está incurriendo en esta práctica. Si bien en muchos contextos escolares la comisión de plagio no conlleva necesariamente la expulsión del estudiante, sí puede generar consecuencias académicas relevantes, como reprobar la asignatura.

Entre las consecuencias profesionales derivadas de la detección de plagio se encuentran sanciones graves que pueden afectar directamente la trayectoria laboral de la persona involucrada. En determinados contextos institucionales, especialmente los vinculados a los ámbitos académico, jurídico o científico, incurrir en plagio constituye una falta grave que puede dar lugar a medidas disciplinarias severas, incluyendo la destitución del cargo, la revocación de títulos o certificaciones, e incluso la inhabilitación para ejercer determinadas funciones. En el ámbito del derecho y las ciencias políticas, si se detecta este tipo de faltas, más que establecerse sanciones laborales, se pueden desencadenar sanciones legales, como se explica a continuación.

Resulta importante señalar que las consecuencias de incurrir en plagio académico son distintas en los ámbitos académico, editorial y

jurídico. En el primero, las sanciones dependerán de las regulaciones que existan al interior de las instituciones educativas a nivel reglamentario. Por su parte, las sanciones editoriales pueden trascender en un daño para el sello editorial que avaló el contenido de una obra, lo que genera el desprestigio tanto del autor como de la empresa; esto puede derivar en la cuantificación de un daño moral, es decir, en el cálculo de una multa.

Finalmente, las consecuencias jurídicas pueden trastocar las esferas civil y penal. En el primer supuesto, puede representar una indemnización por el daño que se le haya generado a un tercero. En la vía penal, se da paso al Código Penal Federal, donde se establecen los supuestos en los que se cometen delitos en materia de derechos de autor y se tipifican conductas que son ilícitas. El objetivo de este marco normativo se centra en combatir la piratería y el lucro ilegal que esta última genera.

Es importante aclarar que el ámbito penal implica la comisión de actos más severos que el plagio a nivel de las aulas, tales como la especulación con libros de texto, la comercialización ilegal de libros o la venta ambulante, la cual es el principal camino de difusión de la piratería.

5.1. Las consecuencias legales

Los derechos de autor están protegidos por las leyes mexicanas, especialmente por la Ley Federal del Derecho de Autor y el Código Penal Federal. Mediante estas legislaciones se busca cuidar los derechos de autor de las personas, así como que, en caso de violación o aprovechamiento ilícito, ya sea por tratarse de adjudicar alguna obra o pensamiento que no es de su autoría, o por no darle el reconocimiento dentro de un trabajo al verdadero autor de la obra protegida, se puedan desencadenar consecuencias legales. Por ello, es importante definir qué son los derechos de autor; la respuesta se encuentra en el artículo 11 de la Ley Federal del Derecho de Autor (2020), el cual establece que:

El derecho de autor es el reconocimiento que hace el Estado en favor de todo creador de obras literarias y artísticas previstas en el artículo 13 de esta Ley, en virtud del cual otorga su protección para que el autor goce de prerrogativas y privilegios exclusivos de carácter personal y patrimonial. Los primeros integran el llamado derecho moral y los segundos, el patrimonial. (p. 3)

Por su parte, el artículo 13 de la misma ley menciona qué obras pueden ser sujetas de derecho de autor, el cual implica tanto la dimensión moral como la patrimonial; es decir, el derecho a que se le reconozca a una persona la autoría sobre la obra que ha creado, así como la facultad de explotación de la misma. Entre tales obras se encuentran:

Los derechos de autor a que se refiere esta Ley se reconocen respecto de las obras de las siguientes ramas: I. Literaria; II. Musical, con o sin letra; III. Dramática; IV. Danza; V. Pictórica o de dibujo; VI. Escultórica y de carácter plástico; VII. Caricatura e historieta; VIII. Arquitectónica; IX. Cinematográfica y demás obras audiovisuales; X. Programas de radio y televisión; XI. Programas de cómputo; XII. Fotográfica; XIII. Obras de arte aplicado que incluyen el diseño gráfico o textil, y XIV. De compilación, integrada por las colecciones de obras, tales como las enciclopedias, las antologías, y de obras u otros elementos como las bases de datos, siempre que dichas colecciones, por su selección o la disposición de su contenido o materias, constituyan una creación intelectual. Las demás obras que por analogía puedan considerarse obras literarias o artísticas se incluirán en la rama que les sea más afín a su naturaleza. (p. 4)

La legislación mexicana contempla el plagio académico como una infracción directa a los derechos de autor, regulada principalmente por la Ley Federal del Derecho de Autor. Esta normativa establece que toda persona que utilice una obra protegida sin contar con la debida autorización del titular de los derechos, o sin otorgarle el reco-

nocimiento correspondiente, incurre en una conducta sancionable. Es importante señalar que las ideas no se protegen exclusivamente por la vía del derecho de autor; sin embargo, un comportamiento íntegro debería ser suficiente para atribuir las académicamente y dar el crédito a las personas que las generan.

Las consecuencias legales para quienes cometan este tipo de infracción, como ya se mencionó en líneas anteriores, pueden ser severas y abarcar tanto sanciones económicas como medidas adicionales de carácter civil y profesional. Sin embargo, el problema de las sanciones a nivel universitario tiene su origen en la falta del establecimiento de reglamentos que estipulen y delimiten qué se entenderá por plagio académico y quiénes podrían verse involucrados en su comisión. No debe perderse de vista que la mayoría de las universidades gozan de atributos como la autonomía, en el caso de las escuelas públicas, o bien, pertenecen al ámbito privado y dictan sus propias reglas; por lo tanto, en ambos casos resulta de vital importancia el establecimiento de reglas para todas las personas que se ven involucradas en el ámbito de la investigación.

En términos económicos, la persona infractora puede ser acreedora a multas que oscilan entre mil quinientas y ocho mil veces el valor diario de la Unidad de Medida y Actualización (UMA). Como dato curioso, una UMA, actualizada en el año 2025, equivale a \$113.14 pesos (INEGI, 2025), por lo que la multa oscilaría entre \$169,710 y \$905,120 pesos.

No debe pasarse por alto que el derecho de autor existe en sus dos dimensiones: la moral y la patrimonial. Las multas que se generan evidentemente se sitúan en el contexto patrimonial; sin embargo, aunque dicho escenario se subsane, el contexto moral sufre un daño que no se puede reparar ni subsanar. Además, si la persona persiste en la conducta infractora, es decir, si es reincidente, la autoridad competente podrá imponer una multa adicional de hasta setecientas veces el valor diario de la misma unidad. Estas medidas buscan disuadir la reincidencia y proteger de manera efectiva los derechos patrimoniales y morales de los autores.

Aunado a las sanciones económicas, la ley contempla la obligación de indemnizar por los daños y perjuicios ocasionados al autor o

autores afectados. Esta compensación puede incluir tanto el resarcimiento por el uso indebido de la obra como por el daño moral derivado de la apropiación ilegítima de la autoría. En el ámbito profesional, las consecuencias pueden extenderse aún más, ya que el infractor podría enfrentar la inhabilitación para ejercer determinadas funciones dentro de su campo laboral, especialmente en sectores donde la integridad intelectual es un requisito fundamental. Asimismo, pueden iniciarse demandas civiles por daños patrimoniales o morales, lo que agrava aún más el impacto legal y reputacional de haber incurrido en plagio.

Adicional a las sanciones de tipo legal, es importante señalar que se genera descrédito. A continuación, se citarán algunos ejemplos en los que la sanción por cometer plagio académico ha trascendido al ámbito profesional:

En 2016 el investigador chileno Rodrigo Núñez Arancibia perdió el doctorado que estudió en El Colegio de México y su trabajo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo porque se comprobó que a lo largo de 11 años plagió 12 artículos y capítulos de libros, incluyendo prácticamente toda su tesis doctoral. En 2015, el escritor Guillermo Sheridan dedicó una columna a contar un descubrimiento: buscando una cita olvidada encontró en internet un artículo sobre José Juan Tablada, que inmediatamente le llamó la atención porque él había estudiado a ese personaje. El artículo, firmado por Juan Pascual Gay, le pareció “bastante bien”, pero pronto se dio cuenta que era 99 por ciento igual a uno que él publicó en 1993 en la revista Vuelta, fundada por el premio Nobel Octavio Paz. El caso tomó relevancia porque Juan Pascual Gay tenía un doctorado en Letras, había participado en diversas becas y estímulos oficiales y se desempeñaba como profesor del posgrado de estudios Literarios de la Universidad de San Luis. Un mes después de la denuncia de Sheridan, la universidad lo despidió. (Barragán, 2016)

El señalamiento de plagio académico, desde una opinión personal, tiene como consecuencia el descrédito en la academia, lo cual impacta en las credenciales de quien se dedica a la investigación y a la formación de nuevas generaciones de profesionistas. Por lo tanto, el hecho de que se destituya a una persona investigadora de su labor no solo implica dejar de percibir un salario, sino que el asunto va más lejos: al haber perdido la credibilidad, es difícil que la persona recupere su prestigio académico. Por todo lo anterior, es indispensable que tanto estudiantes como profesionistas comprendan la gravedad de una conducta deshonestas y actúen con responsabilidad en el uso de contenidos ajenos. Además, como se mencionó en uno de los apartados de este capítulo, la formación en integridad académica debe estar presente a lo largo de toda la formación escolar para evitar la normalización de conductas deshonestas como el propio plagio; cuando esto sucede, el comportamiento no íntegro afecta la vida profesional y sus consecuencias pueden ser irreversibles.

Consideraciones finales

Las personas que analizan textos con el objetivo de detectar la posible comisión de plagio académico deben realizar análisis serios y detallados, en lugar de ajustarse a los porcentajes de similitud que arrojan los *softwares* detectores de plagio académico. Es necesario recordar que estos últimos tienen rangos de palabras que identifican similitud de palabras, pero no detectan plagio académico de forma automática.

La determinación o el fallo en torno a si una persona cometió o no plagio académico demanda profesionales preparados para tal labor. Quienes la lleven a cabo deben tomar siempre en cuenta que la naturaleza de las investigaciones influye en la forma y el estilo de redacción; por ejemplo, en las ciencias sociales existe una tendencia mucho más amplia a escribir en prosa y citar ideas de otros autores que previamente ya han reflexionado sobre los temas que nos aquejan como individuos dentro de una sociedad.

No existe justificación válida para la comisión del plagio académico, pero sí hay una mayor propensión a su comisión en las ciencias sociales, pues el ensayo de ideas y la redacción en prosa abren el escenario para que las investigaciones estén llenas de ideas, en las que están presentes los autores de la tradición con quienes el escritor tiene que dialogar refiriendo, de manera clara y puntual, sus fuentes, y dando el crédito a todas esas voces que participan en su producción. Lo anterior supone un trabajo arduo en las aulas para formar investigadores sociales íntegros y responsables.



Referencias

- Barragán, S. (2016, 23 de diciembre). Casos donde sí se castigó el plagio en México. *Infored Tamaulipas*. <http://inforedtamaulipas.com/cinco-casos-donde-si-se-castigo-el-plagio-academico-en-mexico/>
- Código Penal Federal. (2023). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>
- Cárdenas, E. *et al.* (2015, 28 de julio). Carta abierta. Por una cultura académica distinta: propuestas contra el plagio. *El País*, https://elpais.com/elpais/2015/07/28/opinion/1438120670_934990.html
- Hernández, M. (2016). El plagio académico en la investigación científica. Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel. *Revista Perfiles Educativos*, 38 (153), 6-31. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982016000300120
- INEGI. (2025). *Unidad de Medida y Actualización*. <https://www.inegi.org.mx/temas/uma/>
- Jurisprudencia, concepto, clases y fines. (2003). *Semanario Judicial de la Federación*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/183029>
- Ley Federal del Derecho de Autor. (2026). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfda.html>
- Ley Federal del Derecho de Autor. (2020). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfda.html>

legislacion.scjn.gob.mx/buscador/paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=VuTR7h9GVNn2IWviRO98Qt0/rtC4jfkxvBQwsmO-v7ENsSfQBzU7IfMvkzrUvZN9HHiWMo+w+yh/KEDU7bjD-YeA==

Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *Perfiles Educativos*. 2(1). <https://www.redalyc.org/pdf/4768/476848735003.pdf>

Universidad Anáhuac Mayab. (2024, 26 de marzo). *¿Qué es el plagio? Conoce cómo evitarlo*. <https://merida.anahuac.mx/noticias/conoce-como-evitar-el-plagio>



Uso ético de la inteligencia artificial generativa en el aula: una propuesta didáctica



HUGO RODRÍGUEZ PÉREZ

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA



Introducción

La educación superior contemporánea atraviesa una transformación estructural marcada por la convergencia de procesos de digitalización, globalización del conocimiento y automatización cognitiva. En las últimas décadas, la incorporación de tecnologías digitales –como repositorios académicos en línea, plataformas de aprendizaje virtual y sistemas de gestión educativa– ha modificado sustancialmente las prácticas de enseñanza, aprendizaje e investigación. No obstante, la emergencia reciente de la inteligencia artificial generativa (IAG) representa un cambio cualitativo que trasciende las innovaciones previas, al introducir sistemas capaces no solo de mediar el acceso a la información, sino de producirla discursivamente de manera autónoma (Dwivedi *et al.*, 2023).

A diferencia de herramientas digitales anteriores –como motores de búsqueda o bases de datos académicas–, la IAG se caracteriza por su capacidad para generar textos coherentes, argumentaciones estructuradas, imágenes, código informático y otros productos simbólicos a partir de instrucciones en lenguaje natural (Mollick, 2024). Como señalan Kissinger *et al.* (2021), esta característica la posiciona como un agente discursivo inédito en el ecosistema educativo, capaz de intervenir en procesos tradicionalmente considerados humanos, como la escritura académica, la resolución de problemas o la elabo-

ración de marcos conceptuales, lo que ha venido a reconfigurar la manera en que se produce y valida el conocimiento.

En este contexto, la irrupción de la IAG ha generado reacciones ambivalentes en el ámbito universitario. Por un lado, se reconoce su potencial para ampliar las oportunidades de aprendizaje, facilitar la personalización educativa y apoyar procesos de escritura y análisis. Por otro, han emergido preocupaciones significativas en torno a la integridad académica, particularmente en relación con prácticas como el plagio, la delegación indebida de la autoría intelectual y la opacidad en el uso de herramientas algorítmicas (Cotton *et al.*, 2024). Esta tensión evidencia que el debate sobre la IAG no se limita a una cuestión tecnológica, sino que involucra dimensiones epistemológicas, éticas y pedagógicas de fondo.

La temática que enmarca este capítulo nos lleva a repensar el lugar de la inteligencia artificial en la educación superior. Se trata de un punto de partida para examinar cómo la presencia de la IAG desafía nociones fundamentales como la autoría, la originalidad, la evaluación del aprendizaje y el papel del docente. Desde la perspectiva de la literacidad académica, este escenario plantea interrogantes sobre la construcción de la voz autoral, la legitimidad de las fuentes y la trazabilidad del conocimiento producido (Hyland, 2005).

Las respuestas institucionales iniciales frente a la IAG han tendido hacia enfoques restrictivos. En diversos contextos nacionales e internacionales, universidades y centros de investigación han emitido lineamientos que prohíben el uso de herramientas de IA en tareas académicas, al tiempo que se promueve el uso de detectores automatizados de texto supuestamente generado por algoritmos. Sin embargo, investigaciones recientes han cuestionado la fiabilidad de dichos sistemas de detección, señalando altos niveles de falsos positivos y sesgos que pueden afectar de manera desproporcionada a ciertos grupos de estudiantes (Reiss, 2021). En este sentido, las políticas basadas exclusivamente en la prohibición y la vigilancia tecnológica corren el riesgo de reproducir una lógica punitiva que no aborda las causas estructurales del problema.

Paralelamente, se han desarrollado marcos regulatorios orientados a establecer principios para el desarrollo y uso responsable de

la inteligencia artificial. Un caso paradigmático es la legislación impulsada por el Parlamento Europeo, que en 2024 aprobó la primera normativa integral sobre IA en la Unión Europea. Esta regulación introduce criterios como la transparencia algorítmica, la rendición de cuentas y la gestión de riesgos que, si bien no están diseñados específicamente para el ámbito educativo, ofrecen un marco conceptual relevante para orientar la discusión sobre el uso ético de la IAG en contextos académicos.

No obstante, la existencia de regulaciones externas no resuelve el núcleo del problema pedagógico. El desafío central consiste en definir cómo formar a los estudiantes en un entorno en el que la inteligencia artificial será una herramienta ubicua en su vida profesional y académica. Como advierte Selwyn (2019), las instituciones educativas no pueden limitarse a reaccionar ante la tecnología, sino que deben desarrollar enfoques críticos que integren su uso de manera reflexiva y contextualizada. En este sentido, ignorar o prohibir la IAG no solo resulta inviable a largo plazo, sino que puede generar una desconexión entre la formación académica y las prácticas reales del mundo profesional.

Desde esta perspectiva, este capítulo propone un cambio de enfoque: la integridad académica no debe entenderse como un sistema de control orientado a la exclusión tecnológica, sino como una cultura institucional basada en valores, competencias y prácticas transparentes (International Center for Academic Integrity, 2021). Esto implica desplazar la atención desde la detección del fraude hacia la formación ética del estudiante, promoviendo habilidades como la autorregulación, la reflexión crítica sobre el uso de herramientas digitales y la atribución adecuada de fuentes, incluidas aquellas mediadas por inteligencia artificial.

En consecuencia, la incorporación didáctica de la IAG puede concebirse como una oportunidad para fortalecer –y no erosionar– la integridad académica. Por ejemplo, en lugar de prohibir su uso en la escritura de textos académicos, los docentes pueden diseñar actividades que requieran explicitar cómo se utilizó la herramienta, evaluar la calidad de las instrucciones (*prompts*) formuladas por los estudiantes y analizar críticamente las respuestas generadas por la

IA. Este tipo de prácticas no solo fomenta la transparencia, sino que también desarrolla competencias metacognitivas y discursivas fundamentales para la formación universitaria.

Asimismo, la integración ética de la IAG en el aula exige repensar los criterios de evaluación. Como señala Boud (2000), la evaluación debe orientarse hacia el aprendizaje y no únicamente hacia la calificación de tareas. En un contexto donde la producción textual puede ser asistida por IA, resulta necesario diseñar actividades de evaluación que privilegien procesos –como la argumentación, la revisión crítica y la construcción de posicionamientos propios– por encima de productos fácilmente replicables por algoritmos.

Así pues, la discusión sobre el uso ético de la inteligencia artificial en el aula no puede reducirse a una disyuntiva entre permisividad y prohibición. Se trata, más bien, de una oportunidad para redefinir los fundamentos de la educación superior en la era digital. El presente trabajo se inscribe en esa línea, proponiendo una aproximación que articula la integridad académica con la innovación pedagógica, desde una perspectiva que reconoce la complejidad del fenómeno y la necesidad de respuestas formativas, críticas y contextualizadas.

1. Integridad académica en la era de la inteligencia artificial

La discusión sobre el uso ético de la inteligencia artificial generativa en la educación superior, planteada en la sección anterior, encuentra su núcleo problemático en la noción de integridad académica. Si, como se ha argumentado, la IAG reconfigura las condiciones de producción del conocimiento, entonces resulta imprescindible revisar críticamente los marcos conceptuales desde los cuales se ha entendido tradicionalmente la integridad académica. En este sentido, más que un principio estático, la integridad debe concebirse como una categoría dinámica que se redefine en función de los cambios tecnológicos, culturales y epistemológicos del entorno educativo.

1.1. Conceptualización de la integridad académica

De manera clásica, la integridad académica ha sido definida como el compromiso con valores fundamentales como la honestidad, la confianza, la equidad, el respeto y la responsabilidad en la producción y difusión del conocimiento (International Center for Academic Integrity, 2021). Sin embargo, reducirla a la mera ausencia de plagio implica una simplificación que resulta insuficiente en el contexto contemporáneo. Como señala Gallan (2008), la integridad académica constituye una ética del trabajo intelectual, que abarca no solo el producto final, sino también los procesos mediante los cuales se construye el conocimiento.

En esta línea, la incorporación de tecnologías digitales en el aula ha puesto en evidencia que la integridad no puede entenderse al margen de las necesidades actuales del aprendizaje. Díaz-Barriga (2013) subraya que el uso de recursos tecnológicos debe situarse en marcos pedagógicos coherentes, donde la herramienta no sustituya el proceso cognitivo, sino que lo potencie de manera crítica. Esta afirmación resulta particularmente pertinente en el caso de la IAG, cuya capacidad de generar textos completos puede inducir prácticas de delegación cognitiva si no existe una mediación pedagógica adecuada.

Desde una perspectiva más amplia, Lévy (2007) anticipó que la cibercultura transformaría las formas de producción del conocimiento a través de la inteligencia colectiva. En este entorno, la autoría deja de ser una actividad estrictamente individual para convertirse en un proceso distribuido, en el que múltiples agentes —humanos y no humanos— intervienen en la construcción del saber. La IAG intensifica esta transformación al introducir sistemas entrenados con vastos corpus de datos que participan activamente en la generación de contenido.

Este escenario plantea una pregunta central: ¿qué significa ser autor en la era de la inteligencia artificial? Desde el marco del análisis del discurso, la autoría no se limita a la producción textual, sino que implica la asunción de una posición enunciativa, la responsabilidad sobre lo dicho y la capacidad de situar el propio discurso en relación

con otros (Hyland, 2005). En este sentido, el uso de la IAG no elimina la autoría del estudiante, pero sí la reconfigura, exigiendo nuevas formas de responsabilidad intelectual que incluyan la explicitación de las mediaciones tecnológicas involucradas en el proceso.

Por lo tanto, la integridad académica en la era de la IAG no puede reducirse a una dicotomía entre uso permitido y uso prohibido. Requiere, más bien, una redefinición de la responsabilidad intelectual que contemple la interacción entre sujetos y sistemas algorítmicos, así como la necesidad de formar estudiantes capaces de utilizar estas herramientas de manera crítica, reflexiva y transparente.

1.2. Del plagio tradicional al plagio algorítmico

Tradicionalmente, el plagio ha sido entendido como la apropiación indebida de ideas, palabras o producciones intelectuales de otro autor sin el debido reconocimiento (Pecorari, 2010). Este concepto presupone la existencia de una fuente identificable, cuya autoría es vulnerada por quien copia o reproduce el contenido. Sin embargo, la irrupción de la IAG introduce una situación inédita: los textos generados por estos sistemas no tienen un autor en el sentido tradicional, sino que son el resultado de procesos estadísticos basados en grandes volúmenes de datos.

En este contexto, algunos autores han comenzado a utilizar el término *plagio algorítmico* para describir situaciones en las que los estudiantes presentan como propios textos generados por IA sin declararlo (Reiss, 2021). No obstante, esta categoría resulta problemática por varias razones. En primer lugar, porque desplaza el foco del problema hacia la herramienta, cuando en realidad la cuestión central radica en la opacidad del proceso de producción textual. En segundo lugar, porque puede generar confusión conceptual al equiparar fenómenos distintos: el plagio tradicional, basado en la copia de fuentes identificables, y el uso no declarado de sistemas generativos.

Desde una perspectiva ética, el problema no es el uso de la IAG en sí mismo, sino la falta de transparencia respecto a su utilización. Como argumenta Mollick (2024), la interacción con sistemas de IA

puede formar parte legítima del proceso de aprendizaje, siempre que el usuario mantenga una relación crítica con las respuestas generadas y asuma la responsabilidad sobre el resultado final. En este sentido, la integridad académica se desplaza desde la prohibición hacia la declaración y justificación del uso de la herramienta. Por ejemplo, un estudiante que utiliza IAG para generar un primer borrador de un ensayo no incurre necesariamente en una falta ética, siempre que explicita este uso, revise críticamente el contenido, incorpore fuentes adicionales y reformule el texto desde su propia voz autoral. En cambio, presentar un texto generado íntegramente por IA como si fuera producto de un proceso individual constituye una forma de deshonestidad académica, no por el uso de la tecnología, sino por la ocultación del proceso y la simulación de competencias no desarrolladas.

Este cambio de enfoque tiene implicaciones importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lugar de centrar la atención en la detección del fraude, es necesario diseñar prácticas pedagógicas que fomenten la metacognición, es decir, la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, incluyendo el uso de herramientas digitales. Asimismo, se vuelve fundamental enseñar a los estudiantes a evaluar críticamente las respuestas de la IA, de manera que identifiquen posibles errores, sesgos o limitaciones en la información generada (Floridi *et al.*, 2018).

1.3. Regulación y responsabilidad institucional

La transformación de la integridad académica en la era de la IAG no puede abordarse únicamente a nivel individual. Requiere también una respuesta institucional que articule políticas, prácticas pedagógicas y marcos normativos coherentes. En este sentido, la regulación impulsada por el Parlamento Europeo ofrece un referente relevante, al proponer un enfoque basado en la evaluación de riesgos, la transparencia y la rendición de cuentas en el desarrollo y uso de sistemas de inteligencia artificial (European Parliament, 2024).

Aunque la mayoría de las aplicaciones educativas de la IAG no se clasifican como de «alto riesgo» en términos jurídicos, los prin-

cipios que orientan esta regulación resultan aplicables al contexto universitario. En particular, la exigencia de transparencia puede traducirse en la necesidad de que estudiantes y docentes declaren el uso de herramientas de IAG en sus actividades académicas, mientras que la rendición de cuentas implica asumir la responsabilidad sobre los resultados producidos, independientemente de las mediaciones tecnológicas involucradas.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad institucional en el ámbito universitario puede estructurarse en tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, la definición de lineamientos claros sobre el uso de la IAG, que eviten tanto la ambigüedad normativa como la sobreregulación punitiva. En segundo lugar, la formación de docentes y estudiantes, orientada no solo al manejo técnico de las herramientas, sino también a la comprensión de sus implicaciones éticas y epistemológicas. Y, en tercer lugar, el diseño de estrategias de evaluación que privilegien los procesos de aprendizaje —como la argumentación, el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento— por encima de productos fácilmente replicables por sistemas automatizados.

En este marco, la integridad académica deja de ser un asunto exclusivamente disciplinario, centrado en la sanción de conductas indebidas, para convertirse en una política formativa integral, orientada al desarrollo de sujetos autónomos, críticos y responsables. Eaton (2022) plantea que el desafío contemporáneo no es erradicar el uso de la inteligencia artificial en la educación, sino enseñar a convivir éticamente con ella, integrándola de manera consciente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, puede afirmarse que la inteligencia artificial no es, en sí misma, ni una amenaza ni una solución para la integridad académica. Su impacto dependerá de las prácticas pedagógicas, los marcos institucionales y las culturas académicas en las que se inserte. Por ello, esta investigación profundiza en propuestas didácticas concretas que permitan operacionalizar estos principios en el aula universitaria.

2. La falacia de la prohibición como medida de contención

La integridad académica en la era de la inteligencia artificial requiere una redefinición de sus fundamentos éticos y pedagógicos, por lo que resulta necesario examinar críticamente una de las respuestas institucionales más frecuentes ante su irrupción: la prohibición. Lejos de constituir una solución efectiva, el enfoque prohibicionista puede entenderse como una falacia regulativa, en tanto parte de supuestos erróneos sobre el control tecnológico, el comportamiento estudiantil y la naturaleza del aprendizaje.

La reacción prohibicionista frente a la IAG puede interpretarse, en primera instancia, como un reflejo defensivo ante la incertidumbre. Como señala Selwyn (2019), las instituciones educativas tienden a responder a las innovaciones tecnológicas mediante estrategias de contención que buscan preservar modelos pedagógicos preexistentes. Sin embargo, este tipo de respuestas suele ignorar que las tecnologías no son meros instrumentos externos, sino elementos que reconfiguran las prácticas letradas del ámbito académico, incluyendo las formas de aprender, escribir y producir conocimiento.

2.1. Ineficacia práctica de la prohibición

Uno de los principales problemas del enfoque prohibicionista radica en su inviabilidad operativa. Las herramientas de IAG, como ChatGPT y otras plataformas similares, se caracterizan por su amplia accesibilidad, disponibilidad multiplataforma y facilidad de uso. En este contexto, cualquier intento de control absoluto resulta, en la práctica, insostenible. Como advierten Cotton *et al.* (2024), las políticas basadas en la restricción del acceso tecnológico suelen fracasar debido a la imposibilidad de supervisar el uso de dispositivos personales fuera del entorno institucional.

Incluso cuando las universidades implementan medidas como el bloqueo de sitios web en redes institucionales o la utilización de *software* de supervisión durante evaluaciones, los estudiantes pueden recurrir a alternativas como redes móviles, dispositivos secundarios

o herramientas menos conocidas. Este fenómeno pone de manifiesto una asimetría estructural entre las capacidades de control institucional y las posibilidades de evasión tecnológica disponibles para los estudiantes.

Desde el análisis del discurso, esta situación puede interpretarse como una tensión entre el discurso normativo institucional –que busca regular el comportamiento– y las prácticas reales de los sujetos –que negocian, adaptan o transgreden dichas normas–. En este sentido, la prohibición no elimina el uso de la IAG, sino que lo desplaza hacia ámbitos menos visibles, creando en muchas ocasiones representaciones sociales negativas hacia estas herramientas por parte de los estudiantes, quienes, consciente o inconscientemente, pueden llegar a estigmatizarlas.

2.2. Efectos contraproducentes: la cultura de la simulación

Más allá de su ineficacia práctica, la prohibición puede generar efectos contraproducentes en términos formativos. En particular, fomenta lo que puede denominarse como una *cultura de la simulación*, en la que los estudiantes ocultan el uso de herramientas tecnológicas para ajustarse a las expectativas institucionales. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en estudios sobre plagio académico, donde se observa que las políticas punitivas tienden a incentivar estrategias de ocultamiento más sofisticadas en lugar de promover una comprensión ética del problema (Pecorari, 2010).

En el contexto de la IAG, esta dinámica adquiere nuevas formas. Cuando se prohíbe el uso de la inteligencia artificial, los estudiantes que recurren a ella lo hacen de manera clandestina, lo que impide al docente intervenir en el proceso, orientar su uso o desarrollar competencias críticas. Como señala Eaton (2022), las políticas centradas en la detección y sanción del fraude tienden a desplazar el foco desde el aprendizaje hacia el cumplimiento normativo, lo cual reduce la integridad académica a una cuestión de mera vigilancia.

Este desplazamiento tiene implicaciones profundas para la formación universitaria. En lugar de promover la autorregulación y la responsabilidad intelectual, se refuerza una lógica de cumplimen-

to superficial, en la que el objetivo del estudiante no es aprender, sino evitar ser detectado. Por el contrario, un enfoque basado en la transparencia permite transformar el uso de la IAG en un objeto de reflexión pedagógica. Cuando los estudiantes pueden declarar abiertamente cómo y para qué utilizan estas herramientas, se abre la posibilidad de analizar críticamente sus alcances, limitaciones y riesgos, integrando la tecnología en el proceso formativo en lugar de excluirla.

2.3. Desalineación con el entorno profesional

Un tercer límite del enfoque prohibicionista radica en su desconexión con el entorno profesional contemporáneo. Como se señaló en la introducción, la IAG no es una tecnología marginal, sino una herramienta cada vez más integrada en múltiples campos laborales, como el derecho, la medicina o la ingeniería, entre otros. En este contexto, formar a los estudiantes sin exponerlos críticamente a estas herramientas implica generar una brecha entre la formación académica y las prácticas profesionales reales.

Mollick (2024) sostiene que la inteligencia artificial debe entenderse como una forma de «co-inteligencia», en la que humanos y sistemas colaboran en la resolución de problemas. Desde esta perspectiva, la competencia profesional no consiste en prescindir de la tecnología, sino en saber integrarla de manera efectiva y ética en los procesos de trabajo. En consecuencia, la educación superior tiene la responsabilidad de preparar a los estudiantes para este nuevo escenario, lo que implica no solo enseñarles a utilizar la IAG, sino también a cuestionarla, evaluarla y contextualizarla.

En este sentido, la prohibición no solo resulta inviable, sino también pedagógicamente empobrecedora. Al excluir la IAG del aula, se pierde la oportunidad de desarrollar competencias clave como la literacidad digital, la evaluación crítica de fuentes de información y la gestión ética de herramientas tecnológicas. Como advierte Selwyn (2019), la educación no debe limitarse a proteger a los estudiantes de la tecnología, sino capacitarlos para interactuar con ella de manera informada y responsable.

2.4. Hacia un enfoque formativo de la regulación

Frente a las limitaciones del enfoque prohibicionista, se hace necesario avanzar hacia un modelo alternativo basado en la regulación formativa. Este enfoque no renuncia a la existencia de normas, pero las concibe como herramientas pedagógicas orientadas al aprendizaje, y no únicamente como mecanismos de control. En línea con lo planteado en la sección anterior, la integridad académica debe entenderse como una cultura institucional que se construye a través de prácticas, valores y procesos de formación continua (International Center for Academic Integrity, 2021).

En este marco, las instituciones educativas pueden adoptar estrategias como la elaboración de lineamientos claros sobre el uso de la IAG, la incorporación de actividades que requieran la declaración explícita de su uso y el diseño de evaluaciones centradas en procesos. Asimismo, resulta fundamental promover espacios de diálogo entre docentes y estudiantes sobre las implicaciones éticas de la inteligencia artificial, favoreciendo una comprensión compartida de los criterios de integridad académica.

Desde el análisis del discurso, este cambio implica pasar de un modelo monológico, basado en la imposición de normas, a un modelo dialógico, en el que los significados de la integridad académica se negocian y construyen colectivamente. Este enfoque no solo es más coherente con la complejidad del contexto actual, sino que también contribuye a formar sujetos capaces de actuar con autonomía y responsabilidad en entornos mediados por tecnologías emergentes.

Por lo anterior, la prohibición como medida de contención frente a la IAG constituye una falacia en la medida en que parte de supuestos irreales sobre el control tecnológico, genera efectos contraproducentes en la cultura académica y se desvincula de las demandas del entorno profesional. Superar esta lógica implica reconocer que el desafío no es impedir el uso de la inteligencia artificial, sino integrarla críticamente en la formación universitaria, en coherencia con los principios de la integridad académica.

3. La propuesta: aprender a trabajar con la IA en el aula

En este trabajo, se plantea una propuesta didáctica orientada a la integración crítica, ética y pedagógicamente estructurada de la IA en el aula universitaria. El objetivo no es simplemente incorporar herramientas tecnológicas, sino rediseñar prácticas de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar competencias discursivas, investigativas y éticas en un entorno mediado por sistemas generativos.

Esta propuesta se sustenta en tres principios fundamentales, a saber: (1) la transparencia en el uso de la IAG, (2) la centralidad del proceso sobre el producto, y (3) la mediación pedagógica activa del docente. En conjunto, estos principios buscan desplazar el foco desde la vigilancia hacia la formación para ser congruentes con una concepción de la integridad académica como cultura institucional (International Center for Academic Integrity, 2021).

Siguiendo a Selwyn (2019), la integración de tecnologías en educación no debe limitarse a su adopción instrumental, sino que requiere un análisis crítico de sus implicaciones epistemológicas y sociales. Asimismo, si entendemos la IAG como una forma de «co-inteligencia» (Mollick, 2024), esto implica que diseñemos actividades en las que la interacción entre estudiante y sistema sea reflexiva, liberada y orientada al aprendizaje.

En este marco, la presente investigación presenta tres estrategias didácticas apoyadas en el uso de herramientas de IAG: el diálogo semidirigido, el sondeo bibliográfico y la asesoría automatizada. Cabe destacar que estas estrategias son complementarias en la medida en que cada una de ellas responde a una fase distinta del proceso académico, tales como la exploración temática, la búsqueda de fuentes de información y el refinamiento textual.

3.1. Primera estrategia: el diálogo semidirigido

La primera estrategia consiste en utilizar sistemas conversacionales —como ChatGPT, Copilot o Gemini— como herramientas de apoyo en

las fases iniciales del proceso académico, particularmente en la exploración de temas, la formulación de problemas de investigación y la generación de hipótesis preliminares. A diferencia de un uso pasivo o delegativo, esta estrategia se basa en una interacción guiada, en la que el estudiante formula instrucciones precisas (*prompts*), evalúa críticamente las respuestas y toma decisiones fundamentadas sobre su propio trabajo.

Desde el análisis del discurso, esta práctica puede entenderse como un ejercicio de coconstrucción discursiva, en el que el estudiante no renuncia a su voz autorial, sino que la desarrolla a través de un proceso dialógico (Hyland, 2005). En este sentido, la IAG funciona como un interlocutor que amplía el espacio de exploración, pero no sustituye la responsabilidad intelectual del sujeto.

Pongamos el ejemplo de un estudiante de ingeniería civil que seleccionó las comunidades indígenas en zonas rurales como objeto de estudio para su trabajo final. A través de una interacción con la IAG, identificó diversas problemáticas relacionadas con la infraestructura básica, tales como el acceso limitado al agua potable, la precariedad de los caminos y la falta de conectividad digital. Sin embargo, el elemento clave del proceso no fue la lista generada por la IAG, sino la evaluación crítica realizada por el estudiante, quien decidió enfocar su trabajo en los sistemas de captación pluvial como alternativa sostenible.

En esta estrategia se destacan varios aprendizajes relevantes. En primer lugar, la mejora en la delimitación temática, al pasar de una categoría amplia (comunidades indígenas) a un problema específico y abordable. En segundo lugar, el desarrollo de habilidades en la formulación de *prompts*, entendido como una competencia emergente en la literacidad digital. Y, en tercer lugar, la toma de conciencia sobre la necesidad de evaluar críticamente la información generada, reconociendo que la IAG no produce conocimiento validado, sino respuestas plausibles que requieren verificación.

Desde una perspectiva pedagógica, el diálogo semidirigido permite trabajar competencias clave como la problematización, la argumentación inicial y la toma de decisiones investigativas. Además, favorece la metacognición, en tanto el estudiante debe reflexionar sobre su propio proceso de interacción con la herramienta.

3.2. Segunda estrategia: el sondeo bibliográfico

La segunda estrategia se orienta a una de las competencias más complejas en la formación universitaria: la construcción de un banco de fuentes de información para la investigación. Tradicionalmente, los estudiantes recurren a motores de búsqueda generalistas, lo que suele derivar en una selección fragmentaria y poco crítica de fuentes. En contraste, el uso de herramientas como Research Rabbit o Litmaps permite visualizar redes de citación y relaciones temáticas, lo cual facilita una comprensión más profunda de la estructura de un campo disciplinar.

Por ejemplo, una estudiante de nutrición utilizó la IAG para explorar el tema de la malnutrición en adultos mayores institucionalizados. A partir de un artículo inicial, la herramienta generó un mapa de estudios relacionados, lo que permitió identificar tres líneas de investigación pertinentes: las deficiencias micronutricionales, el impacto de programas de suplementación, y la relación entre malnutrición y deterioro cognitivo.

Este proceso tiene un valor significativo en la formación, ya que transforma la búsqueda de información en un ejercicio de cartografía del conocimiento. Como señalan Castro, Sánchez y Hernández (2013), las prácticas de escritura académica en la universidad no consisten únicamente en encontrar información, sino en comprender cómo se organiza, valida y circula el conocimiento al interior de las disciplinas.

El impacto pedagógico de esta estrategia es múltiple. En primer lugar, permite superar la lógica de la búsqueda superficial, promoviendo una aproximación más sistemática y reflexiva. En segundo lugar, favorece la comprensión de la estructura de un campo académico, al identificar autores clave, debates relevantes y tendencias emergentes. Y, en tercer lugar, introduce un elemento de transparencia en el proceso investigativo, ya que el estudiante puede justificar la selección de sus fuentes en función de criterios explícitos como la relevancia, la actualidad y la conexión temática. Desde el punto de vista de la integridad académica, el sondeo bibliográfico contribuye a poner el énfasis en la comprensión profunda de la relevancia

y validez de las fuentes de información, lo que reduce el riesgo de prácticas como el plagio inadvertido o la dependencia excesiva de textos secundarios.

3.3. Tercera estrategia: la asesoría automatizada

La tercera estrategia se sitúa en la fase final del proceso académico: la producción y revisión del texto. En este caso, la IAG se utiliza como una herramienta de asesoría automatizada, orientada a mejorar aspectos formales como la coherencia, la precisión terminológica y la adecuación al registro académico.

Aquí tenemos el ejemplo de una estudiante de psicología clínica que utilizó DeepL para traducir al inglés el *abstract* de su artículo académico y ajustar el estilo de la escritura a un tono más formal. Más allá de la calidad de la traducción, el valor pedagógico del ejercicio radica en la comparación entre versiones, que permite identificar errores recurrentes, patrones de escritura y áreas de mejora.

Esta práctica puede interpretarse como un ejercicio de conciencia metalingüística, en el que el estudiante reflexiona sobre las características de su propio discurso y las convenciones del género académico. Como señala Hyland (2005), la escritura académica implica no solo la transmisión de contenido, sino la construcción de una voz autoral que se ajusta a normas específicas de la comunidad disciplinar.

Los beneficios observados en la asesoría automatizada incluyen una mejora en la calidad lingüística, una mayor precisión en el uso de términos técnicos y el desarrollo de estándares internacionales de escritura. No obstante, es importante subrayar que la IAG no sustituye el proceso de revisión humana, sino que lo complementa, proporcionando retroalimentación inmediata que puede ser integrada críticamente por el estudiante.

3.4. Articulación de las estrategias y rol del docente

Las tres estrategias presentadas no deben entenderse como actividades aisladas, sino como componentes de un modelo didáctico integrado que acompaña al estudiante a lo largo de todo el proceso de

producción de su trabajo académico. Desde la exploración inicial hasta la edición final del texto, la IAG se incorpora como una herramienta mediadora, cuyo uso es orientado, supervisado y problematizado por el docente.

En este sentido, el rol del docente se redefine. Ya no se trata únicamente de transmitir contenidos o evaluar productos, sino de diseñar experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología, en las que se promueva la reflexión crítica, la autonomía y la responsabilidad. Como plantea Boud (2000), la evaluación debe centrarse en el aprendizaje, lo que implica considerar no solo el producto final, sino los procesos, decisiones y estrategias utilizadas por el estudiante.

Esto supone, además, la necesidad de desarrollar nuevos criterios de evaluación que incluyan aspectos como la calidad de los *prompts*, la capacidad de análisis crítico de las respuestas de la IAG y la transparencia en el uso de herramientas digitales. De este modo, la integridad académica se convierte en un eje transversal del proceso formativo, en coherencia con lo planteado en las secciones previas.

La propuesta aquí desarrollada se inscribe en una concepción de la educación que reconoce la inteligencia artificial no como una amenaza, sino como un elemento constitutivo del entorno contemporáneo. Aprender a trabajar con la IAG en el aula implica formar estudiantes capaces de interactuar con estas herramientas de manera crítica y reflexiva, desarrollando competencias que serán fundamentales en su vida profesional.

En consonancia con la crítica al prohibicionismo expresada en líneas anteriores, esta propuesta demuestra que es posible integrar la IAG de manera pedagógicamente significativa, fortaleciendo —y no debilitando— la integridad académica. Se trata, en última instancia, de avanzar hacia una pedagogía de la cointeligencia, en la que humanos y sistemas artificiales colaboren en la construcción del conocimiento, bajo principios de transparencia, responsabilidad y rigor académico.

4. Estudio de caso

En esta sección, se presenta el análisis de los resultados derivados de la implementación de la propuesta didáctica basada en el uso ético de la inteligencia artificial generativa en el aula. El propósito es evaluar el impacto de las estrategias diseñadas en el desarrollo de competencias académicas, así como en la percepción estudiantil respecto al uso de estas herramientas.

4.1. Contexto de la intervención

La intervención se llevó a cabo en otoño de 2025, en un curso de Escritura Académica de una universidad privada de México, el cual es impartido a estudiantes de diversas licenciaturas. El objetivo central del curso consistía en desarrollar competencias de investigación documental y argumentación académica, a través de la elaboración de un artículo de revisión centrado en el análisis de problemáticas sociales vinculadas con cada disciplina. Para efectos de la presente investigación, se trabajó con dos grupos diferenciados:

- a. Grupo de control: en este grupo se siguió una metodología tradicional, basada en la búsqueda manual de información, el uso de técnicas de investigación convencionales y la redacción sin asistencia de herramientas de IAG.
- b. Grupo experimental: en este grupo se implementaron las tres estrategias didácticas descritas en la sección anterior: el diálogo semidirigido, el sondeo bibliográfico y la asesoría automatizada.

Ambos grupos estaban conformados por 27 estudiantes de tercer semestre y, al tratarse del mismo curso, se compartieron los mismos objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y productos finales, lo que permitió establecer una comparación cualitativa y formativa entre los resultados obtenidos.

Es importante subrayar que, en el grupo experimental, el uso de la IAG estuvo acompañado de una asesoría pedagógica constante, orientada a garantizar su uso ético y transparente. En este sentido, los estudiantes debían declarar explícitamente cuándo y cómo utili-

zaban herramientas de IA, así como justificar su pertinencia en cada fase del proceso.

4.2. Metodología de evaluación

La evaluación del desempeño estudiantil se estructuró en torno a cinco dimensiones fundamentales, las cuales eran consistentes con los objetivos del curso y con los principios de integridad académica previamente establecidos:

- 1.** Claridad en la delimitación del tema: capacidad para formular un problema de investigación específico, viable y relevante.
- 2.** Coherencia entre objetivos y subtemas: alineación lógica entre la pregunta central, los objetivos planteados y la estructura del trabajo.
- 3.** Calidad y pertinencia de las fuentes: selección de literatura académica relevante, actualizada y adecuadamente contextualizada.
- 4.** Estructura y precisión textual: claridad expositiva, coherencia temática y adecuación al registro académico.
- 5.** Declaración transparente del uso de la IAG: explicitación del uso de herramientas, incluyendo su función en el proceso y el grado de intervención en el producto final.

Estas dimensiones permitieron no solo evaluar los productos finales, sino también analizar los procesos de construcción del conocimiento, en línea con el enfoque formativo planteado en el presente capítulo.

4.3. Resultados del grupo experimental frente al grupo de control

El análisis comparativo entre ambos grupos revela diferencias significativas en términos de eficiencia, calidad del trabajo académico y desarrollo de competencias.

4.3.1. Delimitación temática

Uno de los hallazgos más relevantes fue la mejora sustancial en la capacidad de delimitación temática en el grupo experimental. El 85 % de los estudiantes logró formular un tema viable desde la primera entrega, en contraste con el grupo de control, donde esta cifra fue apenas del 63%.

En el grupo tradicional, se observaron dificultades recurrentes como la elección de temas excesivamente amplios, la falta de enfoque disciplinar y la ambigüedad en la formulación de problemas. Por el contrario, en el grupo que utilizó diálogo semidirigido, los estudiantes pudieron explorar distintas posibilidades de manera más ágil, lo que facilitó la toma de decisiones informadas. Un ejemplo de ello se puede observar en la figura 1.

Figura 1. Ejemplo de conversación con ChatGPT



¡Hola! Gracias por compartirme las indicaciones y el enfoque del proyecto. Me parece muy valioso que estén trabajando en cómo su carrera puede contribuir al bienestar de grupos vulnerables, en este caso, personas con discapacidad. Basándonos en lo que pide tu profesor y tu carrera de odontología, aquí te van algunas ideas de temas que puedes considerar para el artículo, con su respectiva justificación:

Ideas de temas enfocados en personas con discapacidad desde la odontología

1. Acceso a la atención odontológica para personas con discapacidad motriz

Justificación: Muchas clínicas no están adaptadas para recibir a personas con discapacidad física, lo cual limita su acceso a tratamientos dentales regulares. Se podría abordar desde la falta de infraestructura accesible, hasta la falta de capacitación del personal.

2. Barreras en la comunicación odontológica con personas con discapacidad intelectual o del desarrollo

Justificación: Personas con condiciones como el síndrome de Down, autismo u otras discapacidades del desarrollo enfrentan barreras de comunicación con los profesionales de la salud.

Pregunta lo que quieras

Herramientas

ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

2. Barreras en la comunicación odontológica con personas con discapacidad intelectual o del desarrollo

Justificación: Personas con condiciones como el síndrome de Down, autismo u otras discapacidades del desarrollo muchas veces no reciben un trato odontológico adecuado por falta de preparación del profesional en técnicas de comunicación y manejo conductual. El artículo podría centrarse en estrategias inclusivas para mejorar esta atención.

3. El derecho a una salud bucodental digna en personas con discapacidad auditiva

Justificación: Las personas con discapacidad auditiva enfrentan barreras comunicativas en el consultorio dental, lo que puede llevar a diagnósticos incompletos o mala adherencia al tratamiento. Podrían proponer soluciones como el uso de intérpretes, pictogramas, o capacitación en lengua de señas.

4. Prevención de enfermedades periodontales en personas con discapacidad intelectual en instituciones

Justificación: Personas institucionalizadas con discapacidad intelectual suelen depender de cuidadores para su higiene bucal, y eso puede llevar a una alta prevalencia de enfermedades periodontales. Este tema permitiría hablar de educación a cuidadores y protocolos de higiene bucal adaptados.

Pregunta lo que quieras

Herramientas

ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

5. Odontología domiciliar: una alternativa de atención para personas con discapacidad severa
Justificación: Algunas personas no pueden salir de casa debido a su condición. Analizar cómo la odontología puede llevarse hasta sus hogares, qué materiales y técnicas son necesarias, y por qué sería una opción ética y viable desde la profesión.

6. Discapacidad visual y cuidado bucal: desafíos y estrategias de autonomía
Justificación: La salud bucal depende mucho de la higiene diaria. Una persona ciega o con baja visión enfrenta obstáculos importantes para cepillarse correctamente. Se podrían presentar propuestas de dispositivos táctiles, audioguías, técnicas de educación, etc.

¿Quieres que profundicemos en alguno de estos temas? También podemos ver cuál se adapta mejor a los recursos y el enfoque que quiere tu profesor: impacto social, viabilidad de implementación, innovación, etc.

📄 🗨️ 🔄 🌐

ayúdame a pensar en los problemas que estos viven a diario y dame

Pregunta lo que quieras

+ Herramientas



ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

ayúdame a pensar en los problemas que estos viven a diario y dame una lluvia de ideas sobre estos, estos deben de ser problemas que puedan ser investigados

Perfecto, vamos a hacer una **lluvia de ideas** centrada en los **problemas diarios relacionados con la salud bucodental** que enfrentan las personas con discapacidad. Estos problemas pueden convertirse en temas perfectamente investigables y están conectados con lo que puede hacer la odontología para ayudar a este grupo vulnerable.

 Lluvia de ideas de problemas cotidianos que enfrentan personas con discapacidad en salud bucal

 Acceso a la atención odontológica

- Falta de clínicas accesibles para sillas de ruedas o camillas.
- ↓
- Dificultad para trasladarse a centros odontológicos (dependencia de un acompañante o transporte)

Pregunta lo que quieras

+ Herramientas



ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

Acceso a la atención odontológica

- Falta de clínicas accesibles para sillas de ruedas o camillas.
- Dificultad para trasladarse a centros odontológicos (dependencia de un acompañante o transporte especializado).
- Pocas clínicas con atención adaptada a sus necesidades.
- Ausencia de odontólogos con formación para tratar pacientes con discapacidad.

Comunicación limitada entre paciente y profesional

- Imposibilidad de expresar dolor, molestias o dudas (pacientes no verbales, autistas o con daño neurológico).
- Falta de materiales visuales o táctiles para explicar procedimientos.
- Barreras idiomáticas como desconocimiento de la lengua de señas o ausencia de intérpretes.

Dificultades en la higiene bucal diaria

- Personas con discapacidad motriz que no pueden manipular un cepillo dental con facilidad.

Pregunta lo que quieras

Herramientas

ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

Dificultades en la higiene bucal diaria

- Personas con discapacidad motriz que no pueden manipular un cepillo dental con facilidad.
- Falta de productos de higiene bucal adaptados (cepillos eléctricos, boquillas especiales, pastas con aplicadores).
- Dependencia de cuidadores para la higiene, que no siempre están capacitados.
- Descuidos por parte de cuidadores institucionales o familiares.

Falta de educación en salud bucal adaptada

- No existen programas educativos en salud bucal para personas con discapacidad intelectual o sensorial.
- Escasa inclusión de la salud bucal en programas integrales de rehabilitación.
- Materiales educativos poco accesibles (sin braille, sin pictogramas, sin audio, sin lenguaje claro).

Negligencia o maltrato institucional

- Casos en los que se ignoran o minimizan problemas dentales por enfocarse solo en la condición

Pregunta lo que quieras

Herramientas

ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

- Odontofobia no atendida por falta de protocolos de desensibilización.
- Falta de consentimiento informado adaptado a sus capacidades cognitivas.

 Barreras económicas

- Tratamientos dentales especializados no están cubiertos por seguros públicos o privados.
- Costo de dispositivos auxiliares (cepillos especiales, férulas, etc.) es alto.
- Atención domiciliaria o adaptada suele ser más costosa y de difícil acceso.

 Falta de políticas públicas inclusivas en salud bucal

- La discapacidad no se considera prioritariamente en campañas de salud bucodental.
- No existen protocolos oficiales para la atención odontológica de personas con discapacidad.
- Pocas universidades incluyen esta formación en sus planes de estudio de odontología.

 Alta prevalencia de enfermedades bucodentales

Pregunta lo que quieras

+ Herramientas

ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

 Alta prevalencia de enfermedades bucodentales

- Mayor incidencia de caries, enfermedad periodontal y pérdida dental por falta de controles.
- Malnutrición relacionada con dolor bucal o problemas para masticar.
- Retrazo en la atención de patologías por dificultades para detectarla o recibir atención oportuna.

¿Quieres que escojamos algunos de estos problemas para transformarlos en **preguntas de investigación viables**? También puedo ayudarte a armar un **planteamiento del problema** y posibles objetivos si ya tienes uno en mente.

↳ Imposibilidad de expresar dolor, molestias o dudas (pacientes no verbales, autistas o con daño neurológico).

me gusta este, como lo podríamos hacer un tema a investigar

¡Excelente elección! Ese problema es muy relevante y tiene mucho potencial para abordarse desde la odontología, porque toca áreas clínicas, éticas y comunicativas. Vamos a convertirlo paso a paso en un

Pregunta lo que quieras

+ Herramientas

ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

¡Excelente elección! Ese problema es muy relevante y tiene mucho potencial para abordarse desde la odontología, porque toca áreas clínicas, éticas y comunicativas. Vamos a convertirlo paso a paso en un **tema de investigación claro, viable y útil**, enfocado en personas con discapacidad **no verbal**, con autismo o daño neurológico.

✓ Tema base del problema

Imposibilidad de expresar dolor, molestias o dudas en el consultorio odontológico por parte de pacientes no verbales.

🔗 Cómo plantearlo como tema de investigación

Aquí tienes varias formas de convertirlo en un tema formal:

1. Título general sugerido:

"Estrategias de comunicación odontológica para la detección de dolor en pacientes no verbales con discapacidad intelectual o neurológica"



Pregunta lo que quieras

+ Herramientas



ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

2. Posibles preguntas de investigación:

- ¿Qué herramientas existen para que los odontólogos puedan identificar el dolor o malestar en pacientes no verbales?
- ¿Qué tan capacitados están los odontólogos para interpretar signos no verbales de dolor?
- ¿Qué técnicas de manejo conductual o apoyos visuales ayudan a mejorar la comunicación con pacientes no verbales?
- ¿Cómo influye la falta de comunicación efectiva en el diagnóstico y tratamiento dental en este grupo?

3. Justificación breve:

Las personas no verbales con discapacidad suelen tener limitaciones para expresar síntomas orales, lo que puede derivar en diagnósticos tardíos o tratamientos inadecuados. La odontología, al ser una profesión centrada en el contacto y la observación clínica, puede adaptarse mediante estrategias comunicativas visuales, táctiles o conductuales. Investigar este tema permite visibilizar barreras invisibles en la atención bucodental y proponer soluciones éticas, prácticas y humanas.

4. Posibles objetivos del trabajo:



Pregunta lo que quieras

+ Herramientas



ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

4. Posibles objetivos del trabajo:

Objetivo general:

- Analizar las estrategias odontológicas que facilitan la detección y manejo del dolor bucal en pacientes no verbales con discapacidad.

Objetivos específicos:

- Identificar los retos comunicativos que enfrentan los odontólogos al atender a pacientes no verbales.
- Explorar recursos (como pictogramas, escalas de dolor visuales, apoyo de cuidadores) para mejorar el entendimiento del malestar en pacientes no verbales.
- Proponer recomendaciones para el manejo clínico y ético de estos casos desde la odontología.

5. ¿Qué podrías incluir en el desarrollo del proyecto?

- Revisión de literatura sobre comunicación alternativa y aumentativa en odontología.
- Escalas de dolor adaptadas (como la escala FLACC o Wong-Baker modificada).
- Estudios de caso o experiencias clínicas documentadas.

Pregunta lo que quieras

+ Herramientas



ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante.

Nota: evidencia solicitada por el profesor durante el curso.

Este resultado sugiere que la IAG, cuando es utilizada como herramienta de exploración guiada, contribuye a reducir la incertidumbre inicial del proceso investigativo, así como los posibles bloqueos mentales propios del enfrentamiento con un género desconocido para los estudiantes, permitiéndoles avanzar con mayor claridad y confianza desde etapas tempranas.

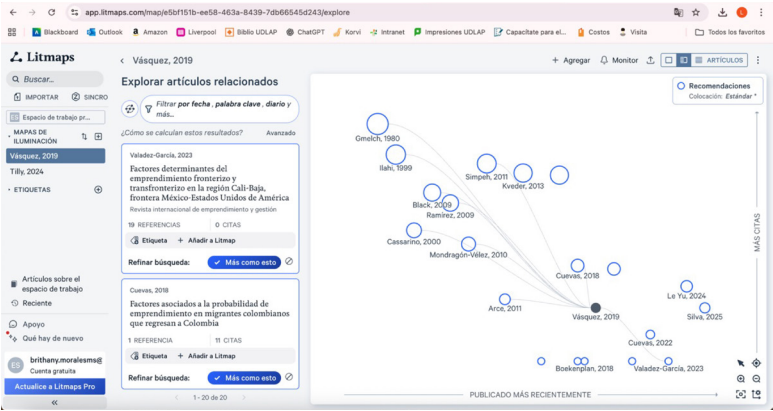
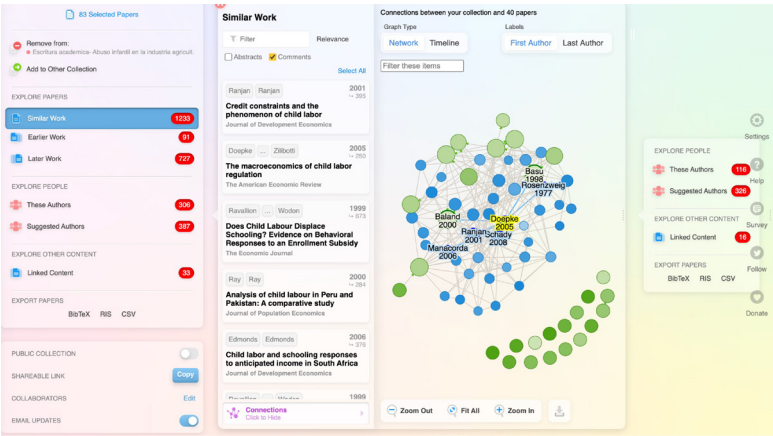
4.3.2. Pertinencia y diversidad de fuentes

Otro resultado significativo se observó en la selección de fuentes académicas. El grupo experimental mostró una mayor diversidad, pertinencia y actualidad en la literatura utilizada. Los estudiantes no solo incorporaron más fuentes, sino que también demostraron una mejor comprensión de su relevancia dentro del campo de estudio.

Debido a que los estudiantes desconocían las herramientas de IAG empleadas para este fin, fue necesario implementar una sesión de taller para explicar las características y funciones de Research Rabbit y Litmaps. Es de destacar la rapidez con la que los estudiantes se familiarizaron con estas herramientas, lo que facilitó su uso para la

identificación de líneas de investigación, autores clave y conexiones temáticas, como se muestra en la figura 2. Esto se tradujo en una recopilación bibliográfica más robusta y pertinente, lo que contribuyó a una revisión documental más coherente de la temática abordada en los trabajos finales.

Figura 2. Ejemplo de mapas bibliométricos generados con Research Rabbit y Litmaps



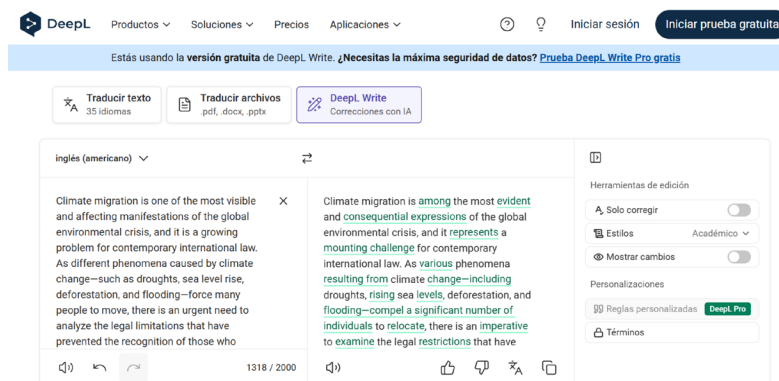
Nota: evidencia solicitada por el profesor durante el curso.

Por el contrario, en el grupo de control predominó el uso de fuentes aisladas, con menor profundidad analítica y, en algunos casos, una dependencia excesiva de resultados superficiales obtenidos en motores de búsqueda generalistas.

4.3.3. Calidad discursiva del *abstract*

En la fase final del proceso, la estrategia de asesoría automatizada tuvo un impacto notable en la calidad de los resúmenes. Los estudiantes del grupo experimental presentaron textos con mayor claridad, precisión terminológica y coherencia sintáctica. El ejercicio de comparar versiones –original y mejorada– permitió identificar errores recurrentes y desarrollar una mayor conciencia sobre las convenciones del discurso académico (figura 3).

Figura 3. Ejemplo de versiones previa y posterior al uso de DeepL en el *abstract* del artículo de revisión



Nota: evidencia solicitada por el profesor durante el curso.

En el grupo de control, aunque se lograron avances a través de la retroalimentación docente, los textos presentaron con mayor frecuencia problemas de redacción, uso de expresiones más informales y, en general, un estilo de redacción menos ajustado a los estándares de la escritura académica.

4.4. Percepción estudiantil

Al finalizar el curso, se aplicó un cuestionario anónimo a los estudiantes del grupo experimental para recabar sus opiniones sobre la intervención pedagógica. La percepción de los estudiantes acerca de la experiencia fue positiva, destacando especialmente la reducción de la ansiedad académica, pues no solo reportaron sentirse más seguros al desarrollar sus proyectos, sino que valoraron de forma positiva el hecho de poder utilizar estas herramientas sin la sensación de estar «haciendo trampa».

Uno de los resultados más consistentes reportados en los testimonios estudiantiles fue la mejora en la gestión del tiempo. Los estudiantes encuestados afirmaron haber avanzado de manera más rápida y eficiente en las distintas fases del proyecto, particularmente en las etapas iniciales, donde suelen presentarse mayores dificultades.

En este sentido, la IAG funcionó como un facilitador cognitivo, ayudando a superar bloqueos iniciales relacionados con la elección del tema, la organización de ideas o la formulación de preguntas de investigación. Esto permitió que los estudiantes dedicaran más tiempo a actividades de mayor complejidad cognitiva, como el análisis crítico de la información o la calidad de la argumentación.

Por su parte, la obligación de declarar el uso de la IA no fue percibida como una carga, sino como una oportunidad para explicitar el proceso de trabajo y asumir responsabilidad sobre el producto final. Este hallazgo refuerza la idea de que la integridad académica puede fortalecerse mediante la incorporación consciente de herramientas tecnológicas, en lugar de su prohibición.

Este último punto resulta especialmente significativo para el desarrollo de este capítulo, ya que evidencia un cambio en la percepción de la integridad académica: el uso de la IAG deja de ser un acto clandestino para convertirse en una práctica legítima, siempre que sea transparente y reflexiva.

Consideraciones finales

El recorrido desarrollado a lo largo de este capítulo ha permitido problematizar, desde una perspectiva crítica y propositiva, el lugar de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito de la educación superior. El análisis ha mostrado que la dicotomía de juzgar el uso de la inteligencia artificial como «positivo» o «negativo» en el aula resulta insuficiente para comprender la complejidad del fenómeno. Más que una disyuntiva, la irrupción de la IAG constituye un punto de inflexión pedagógico que exige repensar los fundamentos mismos de la enseñanza, el aprendizaje y la integridad académica.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la integración didáctica de la IAG, cuando se realiza bajo principios de transparencia y enfoque en el proceso, no solo no compromete la integridad académica, sino que puede fortalecerla. Esto es consistente con lo planteado en las secciones previas, pues confirma que la prohibición no es necesaria para garantizar la integridad y que la mediación docente es clave para orientar el uso ético.

La IAG tiene que ser entendida como un agente que interviene en la producción discursiva y en la configuración de prácticas académicas. Esta característica ha generado tensiones legítimas en el ámbito universitario, particularmente en relación con la autoría, la evaluación del aprendizaje y el riesgo de prácticas deshonestas. Sin embargo, estas tensiones no deben abordarse desde una lógica restrictiva, sino desde una redefinición de la integridad académica como ética del proceso, que reconoce la mediación tecnológica como parte constitutiva del trabajo intelectual contemporáneo.

En este sentido, la crítica desarrollada en torno a la prohibición como medida de contención permitió evidenciar sus limitaciones estructurales. Tal como se mostró, el enfoque prohibicionista no solo es impracticable en términos operativos, dada la accesibilidad de las herramientas de IA, sino que además genera efectos contraproducentes, como la promoción de prácticas ocultas y la desconexión entre la formación académica y el entorno profesional. La prohibición, en lugar de resolver el problema, lo desplaza hacia ámbitos in-

visibles, debilitando la posibilidad de una intervención pedagógica significativa.

Frente a este escenario, la propuesta didáctica presentada en el capítulo —centrada en estrategias como el diálogo semidirigido, el sondeo bibliográfico y la asesoría automatizada— ofrece una alternativa concreta para integrar la IAG en el aula de manera ética, crítica y formativa. Estas estrategias no solo permiten aprovechar el potencial de la tecnología, sino que también contribuyen al desarrollo de competencias clave, como la delimitación temática, la evaluación de fuentes, la construcción argumentativa y la conciencia metalingüística.

Los resultados de la intervención pedagógica aportan evidencia empírica relevante para sustentar esta propuesta. La comparación entre el grupo de control y el grupo experimental mostró mejoras significativas en la calidad del trabajo académico, la eficiencia en el uso del tiempo y la actitud de los estudiantes frente al uso de la IA. De manera particularmente significativa, se observó una transformación en la percepción de la integridad académica: los estudiantes dejaron de asociar el uso de la IA con una práctica indebida y comenzaron a entenderla como una herramienta legítima, siempre que su uso fuera transparente y reflexivo.

Este hallazgo resulta central, ya que confirma que la integridad académica no se fortalece mediante la vigilancia o la prohibición, sino a través de la formación de sujetos capaces de asumir responsabilidad sobre sus procesos de aprendizaje. En otras palabras, la ética académica no puede imponerse externamente, sino que debe construirse internamente, mediante prácticas pedagógicas que promuevan la reflexión, la autonomía y la toma de decisiones informadas.

A partir de lo anterior, es posible delinear una serie de implicaciones para el diseño de políticas institucionales y prácticas docentes en el contexto de la educación superior. En primer lugar, se vuelve indispensable promover una cultura de transparencia, en la que el uso de herramientas de IA sea explícito, documentado y justificado. Esto no solo permite visibilizar los procesos de trabajo, sino que también contribuye a normalizar el uso ético de la tecnología, evitando su estigmatización.

En segundo lugar, resulta necesario avanzar hacia modelos de evaluación centrados en procesos, que valoren no únicamente el producto final, sino también las decisiones, estrategias y reflexiones que lo sustentan. En un contexto donde la producción textual puede ser asistida por sistemas generativos, evaluar exclusivamente el resultado implica ignorar una parte fundamental del aprendizaje. Por el contrario, incorporar elementos como la justificación del uso de la IA, el análisis crítico de sus respuestas y la trazabilidad del proceso permite una evaluación más justa y formativa.

En tercer lugar, la integración de la IAG en el aula exige una formación docente continua, orientada no solo al manejo técnico de las herramientas, sino también a la comprensión de sus implicaciones éticas, discursivas y pedagógicas. Los docentes desempeñan un papel clave como mediadores del proceso, y su capacidad para diseñar actividades, orientar el uso de la tecnología y fomentar la reflexión crítica resulta determinante para el éxito de cualquier propuesta didáctica en este ámbito.

Asimismo, es fundamental que las universidades y centros de investigación desarrollen marcos institucionales que, en lugar de centrarse exclusivamente en la sanción, promuevan una regulación formativa adaptada a las particularidades de cada contexto. Esto implica reconocer que la tecnología evoluciona rápidamente y que las políticas deben ser lo suficientemente flexibles para responder a estos cambios sin perder de vista los principios fundamentales de la educación.

El estudio de caso documentado en este capítulo permite afirmar que la integración ética de la inteligencia artificial en el aula no solo es posible, sino necesaria en ciertos contextos. Lejos de representar una amenaza para la integridad académica, la IAG puede convertirse en una oportunidad para fortalecerla, siempre que su uso esté mediado por principios claros, prácticas pedagógicas coherentes y una reflexión constante sobre sus implicaciones.

Además, se pudo corroborar que, siempre que se exprese con claridad y precisión la forma ética de utilizar la IAG, es posible transformar la relación del estudiante con la tecnología y puede mejorar la eficiencia sin sustituir el pensamiento crítico. En este sentido, la experiencia documentada en este curso constituye una evidencia

empírica de que es posible avanzar hacia una pedagogía de la co-inteligencia, en la que humanos y sistemas artificiales colaboran en la construcción del conocimiento de manera ética y formativa.

El desafío no consiste en decidir si la inteligencia artificial debe ser permitida o prohibida, sino en aprender a trabajar con ella de manera crítica, ética y responsable. Este aprendizaje no es únicamente técnico, sino profundamente formativo, en la medida en que implica repensar qué significa aprender, investigar y escribir en la era digital. Es evidente que el uso de la IAG en la escritura académica no es un fenómeno pasajero, por lo que tenemos la responsabilidad de no quedarnos al margen y trabajar en la construcción de prácticas que integren la tecnología sin renunciar a los valores fundamentales que sustentan la integridad académica.



Referencias

- Bertram, T. (2008). *Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative*. Jossey-Bass.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Castro, M. C., Sánchez, M. y Hernández, L. A. (2013). *Prácticas de escritura académica en la universidad: la producción del ensayo escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. y Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71921-8](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71921-8)
- Dwivedi, Y. K. *et al.* (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Eaton, S. E. (2022). *Plagiarism in higher education: Tackling tough topics in academic integrity*. Libraries Unlimited, an imprint of ABC-CLIO, LLC.

European Parliament. (2024). *Artificial Intelligence Act*. Publications Office of the European Union.

Floridi, L. *et al.* (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689-707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.

International Center for Academic Integrity. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3^a ed.). ICAI.

Kissinger, H., Schmidt, E. y Huttenlocher, D. (2021). *The age of AI: And our human future*. Little, Brown and Company.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Anthropos Editorial.

Mollick, E. (2024). *Co-intelligence: Living and working with AI*. Portfolio.

Pecorari, D. (2010). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. Bloomsbury Publishing.

Reiss, M. J. (2021) The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 19(1), 5, 1-14. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.05>

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.



Autoría e integridad académica en la formación de investigadores: retos y desafíos del doctorado en México



MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA



Introducción

En los últimos años ha sido notable el creciente interés por estudiar el tema de la formación de investigadores en el contexto latinoamericano. La atención se ha centrado en la descripción de este proceso instructivo para hacer visibles las trayectorias que transitan los investigadores en formación en los distintos contextos disciplinares y los retos a los que se enfrentan en su proceso formativo (Escudero y López, 2019). Se reconoce que el tránsito de aprendiz a miembro experto en el campo de la indagación científica se da en entornos cada vez más complejos que suponen, además del dominio de conocimientos en el campo disciplinar, el desarrollo de capacidades metodológicas, técnicas y de comunicación necesarias para generar y difundir conocimiento de frontera. Por ejemplo, en un artículo de 2016, Chen, Wang y Lee reportan que entre los principales desafíos en la formación de investigadores a nivel global se encuentran aquellos relacionados con aspectos lingüísticos, metodológicos, conceptuales y ontológicos. En el contexto latinoamericano, los estudios destacan retos que involucran una variedad de factores internos y externos de la formación. Se señalan desafíos metodológicos y de la propia actividad de investigación, como la gestión del tiempo y la elaboración de la tesis o la escritura de artículos de investigación; dificultades en elegir y aplicar el método correcto de acuerdo con la naturaleza de la investigación o realizar los ajustes necesarios debido

a contingencias diversas (Adler y Vielma, 2022; Aguirre y Porta, 2021; Castillo *et al.*, 2023; Tarango *et al.*, 2024). También se han identificado problemáticas relacionadas con la redacción académico-científica y la publicación, como lo son el desconocimiento de los géneros de la comunicación especializada, dificultades en el dominio del registro científico, en la construcción de argumentos, en la defensa de planteamientos sostenidos por evidencias, y en el uso y gestión eficiente de la literatura (Gutiérrez y Moya, 2024; Mayet *et al.*, 2022; Pucurucu, 2023). Otros aspectos que también han sido estudiados en nuestra región son aquellos relacionados con el bienestar emocional y la salud mental de los investigadores en formación, como el incremento del estrés y la ansiedad, las afecciones vinculadas a alteraciones emocionales y a la incertidumbre propia del contexto social que llegan incluso a derivar en abandono escolar en el posgrado (Morales *et al.*, 2022). De igual forma, los estudiosos del tema se han detenido en los problemas de orden económico y las barreras institucionales que los jóvenes investigadores deben enfrentar en su formación, como la falta de apoyos económicos o becas que permitan una dedicación de tiempo completo a los estudios de doctorado o las estancias posdoctorales; las limitaciones en infraestructura y laboratorios, y la escasa movilización internacional en algunas universidades son desafíos que los estudiantes de doctorado también deben superar (Flores, 2018).

Si bien estos estudios nos ofrecen un panorama amplio de los diversos aspectos que afectan el proceso formativo de los jóvenes investigadores en México y la región, aún son escasos los trabajos que se centran en el tema de la integridad académica en el doctorado y su relación con el proceso de construcción de la voz como recurso esencial en la definición del *ethos* académico-científico y la consecuente construcción de autoría. Existen pocos trabajos que muestren las dificultades que enfrentan los jóvenes para visualizarse como voces autorizadas que asumen una responsabilidad ética frente a la generación y difusión de información confiable y conocimientos pertinentes y verificables (Botero, 2025; Do Nascimento y Lima, 2024; Insua y Fadic, 2019; Sologuren y Venegas, 2022). De ahí que nuestro propósito sea abordar fenómenos relacionados con los procesos de

escritura en el posgrado, como lo son el posicionamiento y la construcción de la identidad autoral y su relación con el plagio textual. Como se puede apreciar, se trata de fenómenos que deben ser estudiados a profundidad, pues están directamente relacionados con la formación ética y el fomento de prácticas íntegras en el contexto de la investigación y publicación científica.

En consonancia con lo ya expuesto, este capítulo está dividido en tres secciones. En primer lugar, realizamos un acercamiento a los procesos relacionados con la construcción de autoría y su vínculo con la integridad académico-científica en la formación de estudiantes e investigadores. Desde una mirada lingüística, nos detenemos en la complejidad del concepto de autoría, los fenómenos discursivos y retóricos asociados con este concepto y su relación con el plagio textual. Posteriormente, realizamos una revisión documental de planes y programas de estudio de 16 doctorados en dos universidades mexicanas para identificar la manera como los programas de formación de investigadores en distintas áreas del conocimiento abordan el componente ético de la investigación y la integridad académica en su diseño curricular, y la centralidad que dan al aprendizaje de la escritura académico-científica. Cerramos el capítulo con una reflexión en torno a la necesidad de gestionar en los posgrados del país programas de formación de investigadores que, además de hacer explícitas a los doctorandos las convenciones disciplinares de la indagación científico-académica, los apoye en el proceso de formación de los jóvenes investigadores como voz autorizada que dialoga con su comunidad de forma ética y responsable, lo que evitaría caer en prácticas deshonestas, incluido el plagio textual, que pongan en riesgo su imagen como autor.

1. Autoría y voz en la escritura en el posgrado

Un tema de reciente preocupación en el contexto de la producción escrita en el doctorado es, precisamente, el de la autoría científica y su desafortunada relación con el plagio textual y otras conductas

deshonestas, detectables en los procesos de escritura de la tesis de grado y la publicación de artículos científicos de ella derivados. El copiado literal, el parafraseo erróneo y la falta de citación son problemas que aún se presentan en trabajos escritos en este nivel de formación, y que, a menudo, son abordados por profesores y directores de tesis únicamente como evidencia de conductas plagiarias, y no como señales claras de vacíos formativos en los jóvenes investigadores que incluyen problemáticas asociadas al posicionamiento discursivo, la argumentación académico-científica, la construcción de la identidad disciplinar, entre muchos otros aspectos que convergen en el tema de la autoría.

Dado que el plagio es un fenómeno que presenta diversas aristas y, en consecuencia, dificultades en su propia definición según el contexto y las circunstancias en las que se presenta, aquí nos enfocamos en lo que diversos autores han llamado *plagio académico* (Espiñeira *et al.*, 2019; Fishman, 2009; Martínez, 2024; Villalobos, 2024). El propósito es diferenciarlo de las concepciones estrictamente jurídicas o del contexto legal, el cual señala que plagiar es la infracción a los derechos de autor que se presenta al adueñarse de ideas de un autor para incorporarlas en una obra que hace pasar como propia sin dar el crédito correspondiente (Código Penal Federal, 2025; Ley Federal de Derechos de Autor, 2025), o de la acepción común y cotidiana de plagio como hurto, robo o apropiación indebida de pensamientos, ideas o similares de un tercero (Timal y Sánchez, 2017).

A diferencia de las nociones legales, el concepto de plagio académico es más puntual al indicar que se trata del acto de reproducir un texto o partes de un texto ajeno sin entrecomillado; realizar cualquier tipo de paráfrasis de un texto original sin citarlo, o no atribuir explícita y directamente las ideas, conocimientos o datos a un determinado autor (Fishman, 2009). También supone otras acciones deshonestas, como presentar un trabajo académico ajeno como producto propio o desconocer la participación de otros en la generación y aplicación de conocimientos (Rosselot *et al.*, 2008). Así, el plagio académico no solo se considera un error de citación, sino también una falta grave a la integridad académica que viola los derechos morales de los autores originales y vulnera el desarrollo de conocimientos.

Aquí es importante realizar una puntualización. Dada la gran cantidad de acciones que abarca el plagio académico, aclaramos que nuestra atención está puesta exclusivamente en el plagio que se presenta en las producciones escritas de estudiantes; para referirnos a este tipo de plagio, retomamos la definición de plagio textual que, desde una perspectiva estrictamente lingüística, ha sido propuesta por algunos autores en el contexto anglosajón (Abasi *et al.*, 2006; Li y Pearson, 2012; Pecorari, 2010, 2016). Así, entendemos por *plagio textual* aquel que se comete en el entorno escolar y que radica en usar palabras o ideas de otras fuentes sin atribuirles apropiadamente. Se trata, pues, en la mayoría de los casos, de un acto de desconocimiento de convenciones de escritura y dominio de recursos de citación, e incluso de un acto de ingenuidad por parte del aprendiz, quien debe mostrar su dominio del conocimiento disciplinar construyéndose discursivamente una imagen de experto y convirtiéndose en autor capaz de establecer un diálogo con otras voces dentro de un texto. Desde esta mirada, se considera que la copia literal o el parafraseo no referenciado que cometen muchos de los estudiantes en sus trabajos escolares, incluida la tesis de doctorado, no está originada esencialmente por un interés fraudulento, sino por la poca experiencia que han tenido con la escritura especializada y con los recursos para posicionarse discursivamente en el debate académico (Castro y Sánchez, 2021).

Para establecer la relación entre el plagio textual y los fallos en el posicionamiento, la construcción de opinión y la autoría en trabajos de grado, podemos pasar revista a algunas de las razones expresadas por los propios estudiantes de doctorado al ser cuestionados sobre las motivaciones para plagiar en este nivel de formación, particularmente en la escritura de la tesis (Espiñeira *et al.*, 2019; Gallent y Sureda, 2025). Entre las razones identificadas destacan aspectos como la falta de tiempo y sobrecarga de trabajo, la facilidad para acceder y extraer información de internet, la falta de acompañamiento del asesor, la carencia en la formación en temas de integridad académica y, particularmente, los problemas relacionados con el dominio del registro científico y la escritura especializada. Aquí se incluyen debilidades en el manejo de los modelos de citación y el desconocimiento de recursos para la atribución de conocimiento y la incorporación de

la voz propia en el texto, vacíos que resuelven al copiar o parafrasear fragmentos de fuentes de carácter científico y no científico sin citarlas expresamente en la tesis (Bolívar *et al.*, 2018; Cabrera, 2025; Castro y Sánchez, 2016; González y Álvarez, 2019; Levocoy y Musci, 2019; Moran y Colombo, 2023; Savio, 2023). Por ello, la autoría y su relación con el plagio textual es un tema que debe llamar la atención de quienes nos ocupamos de acompañar a los estudiantes de posgrado en el complejo camino que deben transitar para convertirse en investigadores y, en consecuencia, en autores.

Con respecto al tema de la autoría, debemos destacar que, de manera similar a lo que sucede con el concepto de plagio, definir esta noción resulta bastante complicado dadas las diversas maneras en que podemos abordar el término. El *Diccionario de la lengua española*, en su versión de 2025, nos dice que un autor es «la persona que inventa algo» o «la persona que ha producido alguna obra científica, literaria o artística». Por su parte, desde el contexto legal y de la Ley Federal de Derecho de Autor en sus artículos 11 y 12, se entiende por autor a la persona física que crea una obra literaria, artística o científica, a quien le corresponde la propiedad intelectual de la obra por el mero hecho de haberla creado; por lo mismo, es titular de todos los derechos, tanto morales como patrimoniales. Se trata de una persona que se ostenta como creadora y que posee la titularidad originaria de la obra con carácter irrenunciable (Ley Federal de Derecho de Autor, 2025).

Como se observa, la propia definición nos coloca frente al dilema de identificar la autoría de la obra y la necesidad de regular los créditos, tanto en textos académicos como en la producción científica en general. La investigación en grupo, la búsqueda de becas y subvenciones, y la importancia de generar un prestigio académico hacen que cada vez sea más común la existencia de coautorías, autores múltiples e hiperautoría (García y López, 2023). Tal proliferación de autores nos debe llevar, sin duda, al establecimiento de criterios claros que nos ayuden a identificar y atribuir la autoría en razón de la contribución intelectual real de cada uno de los involucrados en las obras publicadas. Si bien hoy en día este es un tema que es objeto de estudio y discusión de expertos en el tema (Angelotti, 2023; Chamo-

rro, 2021; Díaz, 2022), lo cierto es que aún estamos lejos de resolver el problema, pues se siguen presentando prácticas deshonestas e ilegales que están bien documentadas en el contexto de la publicación académico-científica a nivel global (García y Cabrero, 2016). Por ello, es necesaria la implementación de sistemas de taxonomía de autor, como por ejemplo Contributor Roles Taxonomy (CRediT), para reconocer las diversas contribuciones individuales en trabajos de investigación (Torres y Arroyo, 2022). Adicionalmente, a las complicaciones que supone la identificación de la contribución real en la autoría, habrá que sumar aquellas otras autorías que están directamente relacionadas con conductas inaceptables, pero que son bastante frecuentes en la publicación académica y científica; nos referimos a la autoría honorífica, regalada o invitada, y a la autoría fantasma. Si a esto le sumamos la utilización de la inteligencia artificial en los procesos de indagación y producción escrita, es evidente que el tema de la atribución autoral se complica sobremanera.

Ahora bien, en el campo de los estudios del discurso, ámbito en el que aquí nos situamos, la noción de autor está directamente relacionada con el fenómeno de la voz y los mecanismos de posicionamiento enunciativo. Así, se entiende por *voz autoral* la presencia de la subjetividad y la identidad del escritor en el texto (Castelló *et al.*, 2011). En el contexto de la escritura académico-científica se trata de los recursos lingüísticos y discursivos a través de los cuales el escritor construye una identidad como voz autorizada y marca su postura frente a lo que él y otros dicen en la discusión experta.

Muchos son los autores que se han dedicado al estudio de la voz. La mayoría coincide en que se trata de un fenómeno complejo que involucra varios aspectos. Por ejemplo, para Ken Hyland (2002, 2005, 2012), el posicionamiento discursivo es propiamente la voz del autor; es decir, la manera como el escritor se presenta a sí mismo en el texto para expresar sus propias opiniones, juicios y compromisos respecto a un tema. Se trata, pues, de las marcas lingüísticas que el autor deja en el texto para mostrar su identidad y su grado de autoridad frente a lo verbalizado. Entre los principales recursos de posicionamiento discursivo que Hyland identifica se encuentran los mitigadores, los enfatizadores, los marcadores de actitud, los recur-

sos para implicar al lector y los de autorreferencia. Estos recursos se ubican en el nivel metadiscursivo interpersonal; es decir, son recursos de autorreferencia que no agregan contenido al texto, sino que permiten al escritor la negociación de significados interaccionales y la expresión de puntos de vista; también ayudan al lector a evaluar el contenido del texto (Beke, 2008; Hyland, 2005). El siguiente cuadro ilustra estos recursos.

Cuadro 1. Recursos metadiscursivos de la dimensión interaccional

Mitigadores o atenuadores (<i>hedges</i>)	Indican la decisión que toma el autor de no comprometerse totalmente con la proposición expresada, de manera que la información puede ser presentada como una opinión y no como un hecho: tal vez, posiblemente, quizá, podría considerarse, lo anterior sugiere, etc.
Enfatizadores (<i>boosters</i>)	Marcan la expresión de certeza. Ayudan al escritor a mostrar grados de seguridad frente a lo afirmado; también le permiten mostrar su involucramiento con el tema y su solidaridad con los lectores: a todas luces, insistimos en ello, por supuesto, claramente, es obvio, está claro, lo anterior demuestra, no hay duda, etc.
Marcadores de actitud	Señalar la actitud afectiva del autor: sorpresa, obligación, acuerdo, importancia, frustración. Están centrados en el autor. A menudo están marcados con recursos tipográficos, como el uso del subrayado o de la negrita, entre otros: es preocupante, los datos pueden ser engañosos, lo afirmado levanta sospechas, etc.
Marcadores relacionales o de implicación	Sirven para involucrar al lector en el discurso. Una de las maneras de incluir al lector es a través del uso de la primera persona del plural inclusivo (nosotros), los comentarios entre paréntesis o entre guiones, y las preguntas y formas imperativas para interactuar con su lector: como podrá observar el lector, no debemos confundir, detengámonos aquí, ¿tenemos otra alternativa?, etc.
Marcadores personales o de autorreferencia	Permiten la inserción del escritor en el texto. Son generalmente señalados por pronombres personales y permiten que los autores presenten sus ideas o perspectivas: creemos, me parece, afirmamos, etc. En esta categoría se incluyen, también, los adjetivos posesivos: mis observaciones apuntan, en mi opinión, etc.
Nota: tomado de Castro, M. C. y Sánchez, M. (2018). «La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos». En L. Natale y D. Stagnaro (Coords.), <i>La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza</i> (pp. 137-166). Polvorines: UNGS, p. 145.	

Ahora bien, para que exista un posicionamiento debe expresarse también un compromiso con lo verbalizado. Es decir, para que se escuche la voz autoral, el escritor debe expresar una opinión, asumiendo la responsabilidad de lo dicho y comprometiéndose explícitamente con ello. Así, a mayor compromiso, afirmaciones más contundentes y mayor responsabilidad de lo afirmado, es decir, una voz autoral más fuerte; a menor compromiso, afirmaciones cautas, una voz más prudente que invita al diálogo y al debate. En los trabajos de los escritores inexpertos, es muy común observar titubeos en la construcción de la voz. Estos textos muestran desconocimiento en el uso de los recursos: o se afirma tajantemente sin matizar y respaldar lo afirmado, o se abusa en el uso de mitigadores, lo que da como resultado proposiciones confusas, ambiguas y poco confiables. También es frecuente la presencia de voces vacilantes que se ocultan en citas de otros autores, sean directas o parafraseadas, y en el excesivo uso de formas impersonales que muestran un bajo compromiso al evitar la incorporación de los pronombres de primera persona (yo, me, mi, nosotros, nos). Dada la importancia de este fenómeno, algunos autores han clasificado las voces que son posibles de identificar en los textos académicos. Por ejemplo, Coffin (2009) señala que en la voz autoral del área de la historia se pueden identificar dos tipos de voces: el recopilador (ausencia de valoraciones y juicios explícitos), y el evaluador, que se divide en intérprete y adjudicador (presencia de valoraciones y juicios). En un estudio centrado en la construcción de la voz en la escritura de tesis de doctorado en el área de la filosofía, Castro y Sánchez (2016) encontraron que los estudiantes de la muestra se inclinaban por mostrarse como conocedores de los aportes de otros, lo que los llevó a construir una voz de evaluador que interpretaba, reformulaba y proponía, pero tomándose la libertad de mostrarse al mismo tiempo como una voz sensible que expresaba estados emocionales. Indudablemente, lo que estos trabajos muestran es que la construcción de la voz es un fenómeno que está muy relacionado con la pertenencia a una cultura disciplinar, y que cada ámbito de conocimiento requerirá una construcción identitaria que los escritos deberán mostrar al definir su voz y asumir una actitud persuasiva.

Otro de los problemas observados en la escritura inexperta relacionado con la construcción de la voz es la incorporación de las voces ajenas en el texto para diferenciarlas y legitimar la propia voz, así como para debatir y dialogar con otros autores. Por lo mismo, el tema de la atribución del conocimiento, es decir, el uso de las citas y las referencias, es fundamental al hablar de la voz autoral, pues el discurso académico-científico se construye sobre la base de lo aportado y dicho por otros. Es mediante el uso de la cita (directa o indirecta), que el escritor manifiesta su responsabilidad de indicar el origen de la información traída a su texto, y el papel que dicha información desempeña en la construcción de su propia perspectiva y opinión (Hyland, 2002; Siddharthan y Teufel, 2007). Este es un tema que también ha sido muy estudiado en el campo de la escritura académica, no solo para identificar las preferencias en la forma de citar y referenciar de cada campo disciplinar, sino también para detectar las principales complicaciones que los estudiantes tienen al momento de incorporar la voz de la tradición disciplinar en sus textos, evaluarlas y tomar una postura ante lo dicho por otros (Castro y Sánchez, 2021; González *et al.*, 2023; González y Álvarez, 2019; Savio, 2023). Son los errores o fallas en la atribución de conocimiento los que llevan al estudiante, generalmente y de manera no intencional, al copiado literal, el parafraseo erróneo y la falta de citación.

Como podemos ver en lo aquí expuesto, desde esta perspectiva lingüística, la construcción de la voz y, en consecuencia, la autoría, es un proceso intrincado que requiere un dominio de recursos discursivos y retóricos que solo se da en la medida en que el escritor conoce y practica las maneras en las que su comunidad genera y difunde conocimientos. Por lo mismo, estamos convencidos que los programas de integridad académica en las instituciones no solo deben estar orientados a difundir información sobre derechos de autor y promover conductas o acciones íntegras para disminuir el plagio académico a través de campañas persuasivas. También deben orientarse al diseño de planes de intervención pedagógica que introduzcan a los estudiantes en las convenciones de escritura académico-científica a fin de formarlos, particularmente a los de posgrado, como voceros autorizados de sus comunidades. Lo anterior supone la

implementación de cursos, talleres y seminarios de escritura que les brinden las herramientas para visualizarse como autores que defienden posturas al desarrollar aparatos argumentativos sólidos en sus escritos, lo que evitaría el riesgo de cometer plagio textual y mitigaría las tentaciones de caer en cualquier otro tipo de práctica deshonestas.

2. La formación de investigadores y los mecanismos de prevención del plagio académico en doctorados de dos universidades en México

Uno de los aspectos que más llama la atención en el proceso de formación de investigadores es, sin duda, la dimensión ética. A partir de una serie de escándalos bien documentados sobre prácticas deshonestas en la escritura de tesis de posgrado y en la publicación académico-científica en el país (Gantús, 2016; Rodríguez, 2023; Vera, 2023; Villalobos, 2024), diversas voces han planteado la necesidad de una reflexión amplia sobre el tema y la urgencia de reforzar la ética académica y la investigación científica. Esto no solo en lo que concierne a la formación en el posgrado, sino también en el acompañamiento de trayectorias del profesorado universitario que cada día se ve más presionado para publicar (Bustos, Yerena y Navarro, 2025; Rosales, 2021; Espinoza, 2022; Flores y Neyra, 2022; González *et al.*, 2023). Como consecuencia de ello, no pocas instituciones de educación superior del país han buscado mecanismos para promover la integridad y la ética académico-científica en su comunidad. Los esfuerzos incluyen acciones normativas explicitadas en códigos de ética e integridad académica y, cada vez más, actuaciones formativas orientadas a promover el discernimiento ético para evitar faltas o malas prácticas al aplicar principios éticos. En este mismo interés formativo se incluye el acompañamiento en el proceso de indagación y producción escrita que mitigue el plagio textual cometido en la mayoría de los casos, como ya lo señalamos, por inexperiencia, desconocimiento y, muchas veces, por un escaso o inexistente acompañamiento y retroalimentación por parte de los asesores de tesis.

En este punto es importante señalar que, si bien el tema de la prevención del plagio se está discutiendo en la mayoría de las instituciones de educación superior del país, las acciones son mayoritariamente normativas (elaboración, implementación y divulgación de códigos de ética). La formación y el acompañamiento de los estudiantes a partir de asignaturas, talleres, cursos o seminarios sobre integridad académica y prevención del plagio siguen siendo escasos tanto en licenciatura como en posgrado (Carrasco, 2023). Para corroborar este hecho, a partir de una revisión exploratoria de documentos oficiales impresos y electrónicos, nos dimos a la tarea de explorar los planes y programas de estudio de 16 doctorados en dos universidades del centro del país (una pública y otra privada). Nos interesó rastrear la presencia del componente ético de la investigación y la integridad académica en su diseño curricular y, particularmente, identificar la importancia que estos programas dan al aprendizaje de la escritura académico-científica como parte del proceso formativo de los jóvenes investigadores, en el entendido de que se forman también como autores.

En el caso de la universidad pública objeto de revisión, esta cuenta con once doctorados distribuidos en tres facultades y seis centros de investigación (véase el cuadro 2). Ocho de estos programas están incorporados al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Dado que los doctorados forman parte de la oferta académica de la universidad, todos los programas deben apegarse al *Código de Conducta* y al *Código de Ética* de la propia institución, los cuales se encuentran alojados en la página institucional (<https://uatx.mx/>). Sin embargo, únicamente uno de los once posgrados hace referencia explícita en su plan de estudios a la existencia de tales códigos y a su observación durante el proceso formativo de los estudiantes. Es importante señalar que dichos códigos se limitan a establecer una serie de principios y valores que deben guiar el actuar de los integrantes de toda la comunidad universitaria. Tanto el *Código de Conducta* como el *Código de Ética* resaltan como principio del quehacer universitario la conducta honesta, la cual señalan de manera muy general como

comportamiento íntegro en relación con la verdad y la responsabilidad (*Código de Conducta*, UATx, p. 4; *Código de Ética*, UATx, p. 5).

Cuadro 2. Doctorados en universidad pública

Facultad de Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología	Doctorado en Ingeniería Química, Doctorado en Ciencias y Sistemas Computacionales y Electrónicos
Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología	Doctorado en Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano	Doctorado en Ciencias Aplicadas a la Educación Especial
Centro Tlaxcala de Biología de la Conducta	Doctorado en Ciencias Biológicas
Centro de Investigación en Genética y Ambiente	Doctorado en Ciencias Ambientales
Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas	Doctorado en Derecho y Argumentación Jurídica, Doctorado en Derechos Humanos
Centro de Investigación en Ciencias Administrativas	Doctorado en Ciencias Administrativas
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Desarrollo Regional	Doctorado en Estudios Territoriales
Centro de Investigación Educativa	Doctorado en Investigación Educativa
Nota: elaboración propia.	

Este es un punto importante, pues en dichos códigos no se hace mención alguna a las prácticas de integridad académica y científica. Tampoco se detallan las conductas inadmisibles en la vida universitaria, como el plagio y la deshonestidad académico-científica; básicamente se trata de un listado de principios y valores que la comunidad debe observar. Esta omisión delega en las facultades y centros de investigación toda la responsabilidad para abordar el tema. Sin embargo, al revisar sus páginas web y los planes de estudio de los doctorados, no encontramos ninguna referencia a códigos de ética específicos por posgrado. En el mapa curricular tampoco encontramos referencia explícita al tema de la integridad académica y científica, por lo que suponemos que se deja a criterio del profesorado y, particularmente, al asesor de tesis, el abordaje de estos temas en el aula.

Por otra parte, en lo que corresponde al acompañamiento en la investigación y a la difusión de resultados, a través de la escritura de la tesis de grado y de artículos de investigación por parte de los doctorandos, notamos que únicamente tres de los once doctorados revisados incorporan en su mapa curricular cursos o talleres relacionados con la alfabetización académica y escritura científica (investigación y escritura científica, publicación y divulgación de la investigación y taller de redacción de artículos científicos). Los ocho programas restantes incorporan en los seminarios de investigación los aspectos formales de producción de la tesis, pero no aspectos específicos de la literacidad académica y científica, como el conocimiento y el dominio de los géneros de la comunicación especializada, del registro científico y la argumentación en contextos especializados o la construcción de autoría y mecanismos de atribución del conocimiento. Por último, otro dato que llama la atención es que ningún doctorado hace referencia en su página oficial a la responsabilidad ética de la formación de sus estudiantes ni de los mecanismos antiplagio con los que cuentan, a pesar de ser un requerimiento de la SECIHTI para inscribir los programas educativos en el SNP.

En cuanto a la universidad privada, esta cuenta con cinco doctorados distribuidos en cuatro escuelas (véase el cuadro 3). Todos los doctorados forman parte del SNP de la SECIHTI.

Cuadro 3. Doctorados en universidad privada

Escuela de Artes y Humanidades	Doctorado en Creación y Teorías de la Cultura
Escuela de Ciencias	Doctorado en Biomedicina Molecular
Escuela de Ingeniería	Doctorado en Ciencias del Agua Doctorado en Sistemas Inteligentes Doctorado en Ciencias de Alimentos
Nota: elaboración propia.	

En este caso, en los planes curriculares de los doctorados no hay cursos específicos de escritura académico-científica dirigidos a abordar los temas concernientes a la publicación y difusión de resultados de investigación; sin embargo, llama la atención la presencia de un seminario específico de responsabilidad profesional en los cuatro doctorados de las áreas de ciencia e ingeniería. En él se analizan las obligaciones éticas y legales, las consecuencias de sus actos u omisiones, y el beneficio de compartir y entender marcos normativos para la correcta práctica profesional.

Del mismo modo que en la universidad pública, los doctorados deben ceñirse al *Código de Ética Institucional* (<https://www.udlap.mx/>). Se trata también de un recurso normativo, pero, a diferencia del *Código de Ética* de la universidad pública, este sí aborda el tema de las prácticas deshonestas y señala con puntualidad las sanciones que conllevan las faltas de integridad académica como el plagio. Además, la institución cuenta con un Centro de Aprendizaje para la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico, administrado por el Departamento de Letras y Humanidades, en el que se trabaja el programa «Hacia una universidad libre de plagio», el cual apoya con asesorías, contenidos, cursos, seminarios y talleres a toda la comunidad universitaria, incluidos los doctorados. En este caso, son tangibles las acciones y políticas institucionales para prevenir malas prácticas y fomentar la integridad académica entre sus estudiantes. Si bien la asistencia y solicitud de apoyo al Centro de Aprendizaje para la Es-

critura Académica y Pensamiento Crítico por parte de los estudiantes de doctorado son voluntarias, lo cierto es que se trata de un mecanismo de apoyo que está a completa disposición de los doctorandos a través de asesorías impartidas por expertos en escritura académica.

Como se puede observar en este breve acercamiento a los posgrados de estas dos universidades, las políticas de integridad académica son muy dispares y confirman la necesidad de un diálogo amplio a nivel nacional sobre los retos que las instituciones de educación superior deben salvar en el proceso de formación de sus estudiantes, particularmente de aquellos que se dedicarán a la generación y comunicación de conocimiento de frontera como futuros investigadores nacionales. En este entendido, el tema del aprendizaje de la escritura especializada y el papel de los directores de tesis y de los equipos de investigación a los que se incorporan los estudiantes de doctorado vuelve a colocarse en el centro de la discusión, pues la construcción de la identidad disciplinar y, en consecuencia, la construcción de la autoría solo son posibles en la medida que el estudiante de doctorado establece diálogos con sus pares a través de la publicación y la difusión en foros académicos; esto supone el trazo de una trayectoria que llega a buen fin en la medida que es acompañada y supervisada por los expertos.

La escritura de la tesis, informes, reportes, reseñas, ensayos y artículos de difusión y divulgación es una práctica de escritura en el doctorado que, si bien se realiza de forma individual, siempre está supervisada por los agentes involucrados en la formación del estudiante, como el director de tesis y los comités académicos que supervisan el avance de la investigación. Sabemos que los estudiantes de doctorado avanzan en su trayectoria en la medida en que alcanzan la autonomía como investigadores al aprender las normas y regulaciones de la publicación especializada, y que son acompañados en la revisión y corrección de sus textos para pasar de autores noveles a experimentados. Existen trabajos que han descrito las prácticas de escritura en la formación doctoral, y la mayoría de ellos destacan la importancia del acompañamiento en la construcción de la autoría, pues generalmente los estudiantes comienzan su trayectoria como escritores a través del trabajo en coautoría, ya sea con su asesor de

tesis o con miembros de grupos de investigación liderados por expertos reconocidos en el área de formación (Carrasco y Kent, 2011; Méndez *et al.*, 2023).

Con todo lo anterior, podemos decir que, en la formación de investigadores, no son suficientes los acercamientos normativos y de orientación y discernimiento ético para garantizar conductas honestas en la interacción académico-científica. También es necesario incorporar la dimensión pedagógica que permita a los estudiantes de posgrado aprender las prácticas de comunicación escrita y oral propias de las dinámicas de la investigación científica. La alfabetización académica y científica no puede concentrarse en el pregrado bajo la suposición de que son estos estudiantes los únicos que la necesitan. El posgrado sigue siendo un espacio formativo, y es ahí donde los estudiantes aprenden las buenas y, también, las malas prácticas. Por ello, creemos que es indispensable que los códigos de ética sean muy explícitos en cuanto a las prácticas censurables y dejen claras las consecuencias de obrar de manera fraudulenta. También es importante promover los códigos de la práctica profesional en todas las áreas del conocimiento, buscar el diálogo crítico y consciente en toda la comunidad para reflexionar sobre la ética académica y científica, y, por supuesto, buscar la creación de espacios académicos que permitan a los estudiantes aprender de manera explícita las convenciones de escritura necesarias para convertirse en autores responsables e íntegros.

3. Programas de escritura e integridad académica en la formación de posgrado. Una necesidad impostergable

Como se habrá apreciado a lo largo del capítulo, la prevención y combate del plagio, así como el fomento de la integridad académica en la comunidad universitaria, no son tareas sencillas. Se requieren proyectos integradores que atiendan las causas de estas conductas violatorias de los valores universitarios y que coordinen acciones en

distintos niveles (ético, académico, administrativo y jurídico) de la vida interna institucional. En vista de ello, a continuación esbozamos algunos dispositivos que pueden tomarse en cuenta para la generación de un plan de acción a favor de la integridad académica en el posgrado, el cual ayude a la comunidad académica y estudiantil a identificar y aplicar las convenciones y procedimientos de indagación y comunicación de conocimientos, habilidades indispensables en la formación de los futuros investigadores del país.

- 1. Compromiso institucional para una política de ética e integridad académica que incluya los estudios de posgrado.** Aquí nos referimos a la necesidad de contar con programas integrales que promuevan una cultura académica ética, basada no solo en acciones orientadas a la reflexión y concientización de las consecuencias negativas de las prácticas censurables, sino que también incluyan el componente pedagógico, dado que el posgrado sigue siendo un nivel formativo que requiere del acompañamiento continuo de los expertos. Estas políticas, articuladas con los marcos legales de las instituciones, permiten a las universidades reconocerse y conducirse como espacios que promueven la integridad académica y científica. En consecuencia, un programa institucional de esta naturaleza debe involucrar a todos los miembros de la comunidad (estudiantes, profesores e investigadores) y a las diversas instancias académicas y administrativas relacionadas con la generación y comunicación de conocimiento (academias de licenciatura y posgrado, direcciones académicas, centros de investigación, bibliotecas, departamentos editoriales, área jurídica, etcétera), de tal suerte que toda la comunidad universitaria conozca y reconozca las acciones de prevención. El fomento de la integridad académica y científica solo es posible en la medida en que las instituciones se asumen como instancias generadoras de políticas.
- 2. Normatividad y concientización colectiva.** Entre sus marcos normativos, las universidades deben establecer políticas institucionales para enfrentar potenciales prácticas deshonestas. Esto significa la elaboración de códigos que vayan más

allá de simples decálogos de conducta que apelan a la buena fe de los miembros de la comunidad. Se requieren normativas que dejen claro a todos los actores las conductas consideradas censurables y deshonestas, y las sanciones que acarrea su comisión, a fin de garantizar la transparencia en los procesos de producción, difusión y divulgación de conocimientos en todos los niveles y ámbitos. Estos códigos deben alinearse con la normatividad institucional y las leyes sobre propiedad intelectual vigentes en el país. Paralelamente, es necesario emprender acciones formativas de reflexión y concientización mediante programas de divulgación de las conductas éticas a través de seminarios, conferencias, talleres, carteles y actividades extracurriculares, etcétera. Sin duda, una estrategia valiosa es ofrecer información pertinente y actualizada a la comunidad con el fin de sensibilizar sobre el valor de la ética académica y la importancia de erradicar las conductas deshonestas en el medio académico y científico (*UDLAP: hacia una universidad íntegra*, Sánchez, 2024).

3. Desarrollo de habilidades para la producción escrita especializada. A lo largo de este capítulo hemos insistido en la importancia de reconocer que el doctorado no es la culminación de la formación académica, sino el nivel formativo enfocado en la investigación avanzada, la generación de conocimiento y la formación de investigadores. Se trata, en realidad, del inicio de una trayectoria académica que se fortalece a medida que los jóvenes investigadores se involucran en los procesos de interacción académica y científica, y aprenden las formas en que se produce dicha interacción. Gracias a las revelaciones de la investigación en el campo del análisis del discurso académico y científico, ha quedado atrás la falsa idea de que los estudiantes de posgrado ingresan a las maestrías y a los doctorados con un dominio de la comunicación escrita especializada y de las convenciones de publicación científica. Por ello, es indispensable contar con planes de intervención en el posgrado que guíen a los estudiantes en el proceso de convertirse en voces autorizadas. A la par de los talleres de investigación que

fortalecen los procesos teóricos y metodológicos, se requieren programas de escritura especializada que ofrezcan a los alumnos las herramientas necesarias para construirse como autores que explican, proponen, discuten y argumentan en sus áreas de formación disciplinar. Para lograrlo, se requiere del acompañamiento de los asesores de tesis, pues son ellos quienes guían a los aprendices en el dominio de las convenciones de escritura disciplinares. Esto supone dejar de lado la estrategia de que un asesor únicamente se dedica a supervisar el contenido de la tesis. ¿A caso ese contenido no está expresado discursivamente en cada una de las secciones del trabajo? No se trata de que el asesor imparta clases de escritura ni que sea el corrector de estilo de la tesis, sino de que señale al futuro investigador las inconsistencias discursivas, los problemas en la construcción de la autoría y, en general, los diversos errores u omisiones que comete al producir sus textos para que este los corrija. Esto incluye señalar al estudiante las faltas en el uso de los modelos de cita y referencia utilizados por su disciplina, que pueden colocarlo en riesgo de cometer plagio textual.

4. Formación de profesores e investigadores. El ejercicio de una profesión demanda el respeto a principios éticos que la disciplina o el campo del conocimiento han establecido de forma consensuada. La universidad, como espacio de integración de las comunidades disciplinares, se rige por esas mismas normas. Sin embargo, podrían presentarse vicios éticos en el terreno de la docencia y la investigación que también se deben atender. De manera semejante a lo que sucede con el estudiantado, es recomendable incluir en la actualización docente conferencias, talleres y cursos de capacitación sobre escritura especializada, normas de cita y referencia en diversos formatos, plataformas de apoyo y programas de escritura científica, en los cuales el tema de la ética en la investigación, publicación y divulgación sea el punto central. Es sabido que un alto porcentaje de los profesores universitarios tienen pocas experiencias en la publicación académica y científica. Es tarea de las instituciones ofrecerles acompañamiento en la

construcción de sus trayectorias, lo que incluye la formación en temas de ética académico-científica.

5. Desarrollo de competencias informacionales y de detección de prácticas censurables. Dado que las malas prácticas académicas, como el plagio o el uso indiscriminado de herramientas de la inteligencia artificial, se dan en el contexto de internet, de donde deriva el concepto de *ciberplagio* (forma abusiva y descontrolada del uso de la red), es imprescindible contar también con apoyos para el desarrollo de habilidades informacionales que permitan al estudiante de posgrado buscar y gestionar la información de manera responsable y ética; así como usar, publicar y difundir información respetando las normas legales. De igual forma, es importante socializar los programas para la detección de plagio como SafeAssign, Turnitin o Viper, entre otros, de tal suerte que el conocimiento de la existencia y uso de estas herramientas informáticas disuada a los potenciales plagiarios y ayude a los profesores a detectar plagios (intencionales o no) o usos no autorizados de las herramientas de la IA, antes de que un documento sea aprobado por un comité académico. Con lo anterior, tanto los asesores de tesis como las propias instituciones podrán protegerse del escarnio público que se deriva de acusaciones en las redes sociales o en medios de comunicación, como ha ocurrido en los últimos años. No se trata de usar estas herramientas de detección de similitudes como elementos punitivos que terminan exhibiendo únicamente al estudiante, sino de darles el valor de dispositivos didácticos que faciliten el proceso de escritura de textos académicos y científicos escritos por los aprendices. Identificar la utilidad del recurso como apoyo a la escritura resulta muy provechoso en el proceso metadiscursivo que todo autor debe realizar al momento de producir textos y presentarse ante sus lectores como voz autorizada.

Consideraciones finales

Queda claro que acercarse al fenómeno de la construcción de autoría y su relación con el plagio textual en la formación de escritores no es tarea sencilla. Establecer acciones para implementar programas de alfabetización académica que incorporen el componente ético de la escritura y la investigación en su diseño curricular sigue siendo un desafío para las universidades y los posgrados. Los procesos relacionados con la construcción de autoría y, particularmente, su relación con la integridad académico-científica es un tema que, si bien ya se está abordando en la discusión académica, sigue siendo nuevo para muchas comunidades. Por lo tanto, es necesario continuar la reflexión sobre el tema de la autoría y los fenómenos retóricos y discursivos asociados a ella. El problema del plagio textual solo se ve en su plena dimensión en la medida en que se reconoce que posee una dimensión lingüística que debe hacerse explícita a los escritores en formación. Por ello, es importante gestionar en los posgrados del país programas de formación de investigadores que, además de hacer explícitas a los doctorandos las convenciones disciplinares de la indagación científico-académica, los apoyen en el proceso de formación como voz autorizada que dialoga con su comunidad de forma ética y responsable.

Insistimos en que la incorporación de los estudiantes a las prácticas de la cultura escrita universitaria y científica debe estar en el centro de la discusión de cualquier proyecto o programa que fomente la integridad académica. Por lo mismo, dado que el posgrado es un espacio donde se generan y se comunican conocimientos, este también debe velar por la formación ética, con el objetivo de garantizar el éxito académico de los egresados, pero también la formación de ciudadanos íntegros. Dado que la lectura y la escritura son capacidades que permiten a los estudiantes identificar y comprender críticamente las dinámicas comunicativas de las comunidades encargadas de generar conocimientos, su enseñanza en este nivel de formación debe estar orientada 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 conocimien-

to que producen y ponen a consideración de otros. Se trata, pues, de incorporar a los escritores inexpertos en un diálogo que los interpele 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. Se espera que en sus escritos logren integrar discursos claros y coherentes, de manera transparente y accesible, y armonicen el «yo» de autor académico con las voces de los otros que integran la constelación de fuentes de información.

Cerramos el capítulo señalando que somos conscientes de que la implementación de los dispositivos aquí esbozados y de otros más, quizá no erradique por completo las prácticas académicas censurables, pero sí tenemos claro que dota a las instituciones de herramientas sólidas para combatirlas, más allá de lo estrictamente moral. Antes de vigilar y castigar, la universidad y el posgrado están llamados a formar sujetos que respeten los derechos intelectuales de quienes integran sus diversas comunidades. Si a pesar de estar informados y formados en temas de integridad, algunos miembros persisten en la práctica de conductas censurables, no se discute que deberán asumir que las instituciones los sancionarán echando mano de las razones formales que las asisten.



Referencias

- Abasi, A., Akbari, N. y Graves, B. (2006). Discourse appropriation, construction of identities and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 102-117. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.05.001>
- Adler, A. H. y Vielma, D. A. I. (2022). Formación de investigadores en el posgrado en una universidad mexicana. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (61), 17-42.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. *RMIE*, 26, 1035-1059. <https://n9.cl/d8b27>
- Angelotti, G. H. (2023). Malas prácticas editoriales: las coautorías honoríficas, regaladas o invitadas. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales Humanidades*, 9(17), 1-16. <https://doi.org/10.32776/arcsh.v9i17.405>
- Beke, R. (2008). El discurso académico: La atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 25, 13-35.
- Bolívar, A., Martínez, A. G. C. y Franco, S. L. (2018). El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 8-28.
- Botero, J. (2025). *Más allá del discurso escrito: el ethos discursivo de estudiantes universitarios en la escritura del informe final de investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/16495>

- Bustos, B. J., Yerena, C. E. G. y Navarro, A. V. (2025). Integridad científica y redacción académica: entre el plagio y el reconocimiento. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 54(1), <https://doi.org/e025072135-e025072135>
- Cabrera, C. C. (2025). *El silencio que resuena: el efecto formativo de la voz* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/>
- Carrasco, A. (2023). Acompañamiento docente que pueda combatir el plagio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(97), 629-636.
- 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(50), 679-686.
- 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.
- Castillo, M. R., Rojas, J. E. y Yépez, A. G. (2023). Perspectivas y retos de la formación doctoral en América Latina. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(14), 139-155.
- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista signos*, 49, 30-51.
- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En L. Natale y D. Stagnaro (Coords.) *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 137-166). Polvorines: UNGS.

- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2021). Uso de los recursos de cita y referencia en la escritura de la tesis de posgrado y su relación con el plagio textual. *Diálogos sobre la Educación*, (23), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.voi23.952>
- Chamorro, A. (2021). ¿Quién es el autor? Las autorías múltiples, criterios y linamientos. *Revista Española de Documentación Científica*, 44(2), <https://presidencia.gva.es/documents/166658342/173107667/Ejemplar+44-02/bbf4b145-3bcd-7e097a392da2>
- Chen, D. T. V., Wang, Y. y Lee, W. (2016). Challenges confronting beginning researchers in conducting literature reviews. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1030335>
- Coffin, C. (2009). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. (1ª ed.). London: Continuum.
- Código Penal Federal. (2005). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>
- Díaz Vera, B. E. (2021). La coautoría en las obras científicas: un análisis desde el derecho de autor. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Do Nascimento, C. G. y Lima, C. H. L. (2024). A escritura encarnada na criação de conhecimento científico-acadêmico: notas sobre experiências. *Scripta*, 28(62), 347-372.
- Escudero, A. y López, E. (2019). Integridad académica en los estudios de posgrado: una revisión sistemática de la literatura especializada. *Educateconciencia*, 23(24), 5-29.
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Ética en la investigación científica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(2), 35-43.

- Espiñeira, E. M., Mosteiro, M. J., Muñoz, J. M. y Porto, A. M. (2019). Cuestionario para la detección del plagio académico en estudiantes de doctorado (CUDECO-DOU). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 156-166.
- Fishman, T. (2009). We know it when we see it is not good enough: toward a standard definition of plagiarism that transcends theft, fraud, and copyright. *Proceedings of the 4th Asia Pacific Conference on Educational Integrity (4APCEI)*, 28-30 September 2009, University of Wollongong, NSW, Australia. <http://goo.gl/K2rbFg>
- Flores, J. M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educar em Revista*, 34(71), 35-49.
- Flores, J. A. y Neyra, L. (2022). Valores e integridad académica en los procesos de investigación científica. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 24(24), 129-144.
- Gallent, C. y Sureda, J. (2025). Deshonestidad académica en los estudios de posgrado: revisión crítica de la investigación actual. *Práxis Educativa*, 20, 1-34. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.25506.066>
- Gantús, F. (2016). Conocimientos colectivos, obras particulares. Algunas reflexiones en torno al plagio académico. *Perfiles educativos*, 38(154), 12-19.
- García, G. R. y Cabrero, J. C. G. (2016). Plagio e integridad académica en Alemania. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (48), 9-17. <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-01>
- García, A. y López, W. (2023). Dinámicas de colaboración y autoría múltiple en las ciencias sociales: tendencias post-pandemia. *Revista Española de Documentación Científica*, 46(2), 351-383.

- González, A. N. y Álvarez, M. D. (2019). La construcción de la voz de autor: trayectoria a través de una titulación de grado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 233-251.
- González, J. C., Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2023). Ética e integridad académica en la formación doctoral: el caso de los doctorados en educación en las universidades chilenas. *Acta bioethica*, 29(1), 27-38.
- Gutiérrez, M. Y. y Moya, C. (2024). El desafío de la escritura académico-científica en estudiantes doctorales: estudio exploratorio de una evaluación diagnóstica. *Zona Próxima*, (40), 66-91.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, (34), 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. y C. Sancho (Eds.) (2012). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Palgrave Macmillan.
- Insua, E. S. y Fadic, M. N. C. (2019). La construcción del *ethos* en informes de laboratorio producidos por estudiantes universitarios: contrastes en el discurso académico en español. *Letras de hoje*, 54(3), 369-384.
- Levicoy, Y. D. S. y Musci, M. (2019). Construir una voz propia: la escritura de la sección Introducción en tesinas de licenciaturas. *Informe Científico Técnico UNPA*, 11(2), 106-127.
- Ley Federal del Derecho de Autor. (2025). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

- Li, Y. y Ch. Pearson (2012). Two first-year student's strategies for writing from sources: patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing* 21(2), 165-180. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.002>
- Martínez, O. M (2024). Plagio académico en la producción científica del área del derecho. *Ciencia Latina Revista Científica Multisisciplinar*, México, 8 (1). https://doi.org/10.37811/cl_rem.v8i1
- Mayet, T., Alonso, I., Gorina, A. y Martín, M. E. (2022). Consideraciones epistemológicas sobre la comunicación de la ciencia en la formación de investigadores de las ciencias sociales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 44-62.
- Méndez, M. F. D. M., Romero, J. F., Serrano, M. E. y Carrasco, A. C. (2023). Literacidades y entornos de publicación de autoras (es) noveles después del doctorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(97), 535-561.
- Morales, C., Muñoz, E., Soriano, L. y Sánchez, C. (2022). Investigación y jóvenes investigadores: la excelencia en la precariedad. *Encuentros Multidisciplinarios*, 70, 1-10.
- Morán, L. y Colombo, L. (2023). Encuentro de trabajo con tesis y textos: Un espacio en la presencialidad para la revisión de borradores de tesis. En Alvarez, G. (Coord.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos preesenciales y virtuales*. (1ª ed., pp. 23-46), Los Polvorines: UNGS. Libro digital. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/248678/CONICET_Digital_Nro.d961b27c-2276-4de9-b82d-105259530eea_B.pdf?sequence=2
- Pecorari, D. (2010). *Academic Writing and Plagiarism. A Linguistic Analysis* (1ª ed.). Continuum.

- Pecorari, D. (2016). Intertextuality and plagiarism. En K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 230-242). Routledge.
- Pucurucu, L. P. R. (2023). Importancia de la escritura académica en los procesos de formación de tercer y cuarto nivel. *Reincisol*, 2(3), 172-193.
- Real Academia Española (2025). *Diccionario de la lengua española* (en línea).
- Rodríguez, J. R. (2023). Ampliando el horizonte sobre el plagio académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28 (97), 661-672.
- Rosales, M. (2021). La ética en la investigación científica universitaria y su inclusión en la práctica docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 15039-15058.
- Rosselot, E., Bravo, M., Kottow, M., Valenzuela, C., O’Ryan, M., Thambo, S. y Sotomayor, M. A. (2008). En referencia al plagio intelectual. Documento de la Comisión de Ética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. *Revista médica de Chile*, 136(5), 653-658.
- Savio, K. (2023). La voz ajena. Las prácticas de citación en el ingreso a una universidad argentina. *Entramado*, 19(2), 1-17.
- Siddharthan, A. y Teufel, S. (2007). Whose idea was this, and why does it matter? attributing scientific work to citations. En *Human language technologies 2007: The conference of the North American chapter of the Association for Computational Linguistics; proceedings of the main conference* (pp. 316-323). <https://aclanthology.org/N07-1000.pdf>

- Sologuren, E. y Venegas, R. (2022). Marcadores epistémicos en el género trabajo final de grado en español: variación disciplinar en la escritura de formación académica. *Literatura y lingüística*, (45), 235-258.
- Tarango, J., Armendáriz, E. y González, F. (2024). Cultura científica, alfabetización científica y perfiles de ingreso-formación-egreso: un análisis exploratorio en programas de posgrados de alta calidad en México. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 18(1), 13-24.
- Timal, S. y Sánchez, F. (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. *Tlamelaua*, 11(42), 48-66.
- Torres-Salinas, D. y Arroyo-Machado, W. (2022). *Manual de CRediT: Una taxonomía para la transparencia en la autoría científica*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (s. f.). *Código de Conducta*. <https://uatx.mx/>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (s. f.). *Código de Ética*. <https://uatx.mx/>
- Universidad de las Américas Puebla. (s. f.). *Código de Ética*. <https://www.udlap.mx/>
- Vera, H. (2023). Colegio de México: plagio y crisis institucional. *Revista Común*. <https://revistacomun.com/blog/colegio-de-mexico-plagio-y-crisis-institucional>
- Villalobos, J. A. (2024). El plagio académico y las repercusiones legales en las tesis de grado en México. *Revista Docentes* 2.0, 17(1), 5-17. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.436>



Autoría, inteligencia artificial generativa y responsabilidad académica: entre el derecho de autor y la declaración de uso



RICARDO VILLEGAS TOVAR
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA



Introducción

Los últimos meses de 2022 y los primeros de 2023 enmarcaron la publicación de al menos una docena de artículos científicos que, entre sus autores, incluían nombres de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG). Entre esos casos, se integra a ChatGPT en calidad de autor, indicando a su vez como su afiliación a la empresa OpenAI, ubicada en San Francisco, California (Nazarovets y Teixeira da Silva, 2025). Lo relevante de este suceso no quedaba en la sorpresa que provocaba en los lectores la participación colaborativa entre humanos y tecnologías en la producción científica, sino en la aprobación que de facto otorgaban los árbitros, consejos editoriales y hasta las empresas de indización para consentir la conformación de un escenario que se preveía digno de una historia de ciencia ficción.

Prontamente, las partes involucradas en el ecosistema de la comunicación científica se cuestionaron si era necesario reformular las políticas editoriales para incluir —o no— a los modelos extensos de lenguaje como autores y, si fuera el caso, qué pasaría con la tradición conceptual sobre la autoría humana de la que tanto se había discutido en *La muerte del autor* de Roland Barthes (1968) y *¿Qué es un autor?* de Michel Foucault (1969). Más aún, ¿qué pasaría con la visión del autor como «artesano de las letras», planteada por Víctor Hugo (1878), y con la que se sentarían las bases del Convenio de Berna como el instrumento fundacional del derecho de autor a nivel internacional?

Estos cuestionamientos han dado paso a una serie de reacciones que van desde la discusión académica que se atestigua en un número creciente de publicaciones sobre la materia (Dwivedi *et al.*, 2024; Raitskaya y Tikhonova, 2025), hasta las declaraciones de asociaciones profesionales como COPE (2023), WAME (2023) o ICMJE (2026), las cuales, por medio de guías, buscan conducir a la comunidad científica a confirmar la autoría en la capacidad creativa del ser humano y no en la producción automatizada de lenguaje. Sin embargo, el fondo del tema no debe reducirse a una visión tecnófoba que elimine sin cuestionamientos la autoría de las soluciones de la IAG, ni a reconocer sin discusión la autoría en los humanos. Ante esta diversidad de escenarios, se hace necesario hacer un repaso conceptual sobre la autoría desde al menos dos perspectivas: la jurídica, bajo la visión del derecho de autor, y la académica, desde la visión ética que representa la responsabilidad del proceso productivo y de comunicación que recae en el autor que trabaja desde las metodologías científicas. Con este análisis se dará pie a la identificación de los aciertos y pendientes que se están dando desde la industria editorial para regular el uso de la IAG en la producción científica. Derivado de ello, se identificará cómo los procesos de declaración de uso de la IAG están validando su uso asistencial en la elaboración y escritura de contenidos académicos.

1. La autoría como concepto legal

El artículo 27.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) establece que quien crea una obra literaria, artística o científica adquiere, de manera automática sobre ella, una serie de facultades morales y materiales. A partir de esta premisa se constituye el derecho de autor como una rama jurídica y se dictan las bases para que, desde la soberanía de los países, se adapten sus principios dentro de sus respectivas legislaciones en la materia. De esta manera el derecho de autor opera como un modelo internacional armonizado que encuentra sus bases en el Convenio de Berna para la Protección

de las Obras Literarias y Artísticas de 1886, lo que confirma lo establecido en la DUDH. Para los efectos de esta investigación, resalta que ambos instrumentos jurídicos reconocen la autoría como una capacidad humana que se refleja en las obras creadas desde la voluntad de los individuos.

Ahora bien, para que se materialice el reconocimiento automático de existencia y la consecuente protección legal que deben otorgar los Estados a los autores y sus obras, es necesario que se satisfagan dos requisitos sustanciales. El primero y más importante es la originalidad como la exigencia de que en la obra se reflejen rasgos de la personalidad del autor; es decir, las características de la fuente creativa de la obra que no pueden ser otras que aquellas que asocian la obra con su creador. El segundo, la fijación, como el acto de materialización de las ideas del autor por medio de técnicas de toda índole, como lo pueden ser la escritura, el moldeado, la escritura musical o cualquier mecanismo que permita a un tercero apreciar la obra en un momento ajeno a aquel en que fue creada. Por tanto, el antecedente de cualquier creación autoral, ya sea literaria, artística o científica, no es otro que la voluntad humana que permite la conversión de las ideas en obras a partir de la utilización de cualquier técnica. Al ser este un ejercicio personalísimo, las obras resultantes terminan reflejando los rasgos de la personalidad de quien las creó, mostrándose originales en tanto que en ellas se reflejan los elementos de identificación de la personalidad de su creador.

Habiéndose concretado la secuencia idea-voluntad de materialización-obra-originalidad, el autor recibe un reconocimiento automático de la existencia y protección de su obra en las dimensiones morales y materiales a las que aludían tanto el Convenio de Berna como la DUDH. Como ejemplo de la armonización jurídica que provocan estos instrumentos internacionales, se encuentra el caso del derecho mexicano, en el cual, al ejecutarse esta secuencia, se provoca el nacimiento en favor del autor de los llamados derechos morales y los derechos patrimoniales como componentes del derecho de autor (Ley Federal del Derecho de Autor, 1996). De esta forma, la dimensión moral del derecho de autor se caracterizará por elementos peculiares que no es común encontrar en el mundo de los derechos de

propiedad sobre los bienes materiales. Y es que el autor de una obra autoral, a partir del momento en que su obra sea original y materialmente perceptible ante terceros, obtendrá derechos de carácter inalienable, imprescriptible, irrenunciable e inembargable en cuanto a su facultad para decidir si su obra sale de su esfera personalísima por medio de la divulgación, si la modifica o si la retira del comercio. A este mismo catálogo de facultades morales se suma la capacidad del autor para exigir que su nombre se asocie con su obra, evitar que se altere de alguna forma o que se le adjudique la autoría a una que no es de su creación. Respecto a esta distinción entre los derechos morales de divulgación, modificación y retracto, y los derechos morales de paternidad, integridad o repudio, Lipszyc (1993) clasifica a los primeros como *derechos morales de carácter positivo*, mientras que los segundos los denomina *derechos morales negativos*.

Esta subclasificación de los derechos morales no es ociosa; si bien unos y otros comparten las características peculiares ya descritas, aquella permite identificar en los primeros un margen amplio de su ejercicio desde la decisión más íntima del autor. En cambio, los segundos son derechos que se imponen por parte del autor para que se cumplan por parte de terceros —es decir, los no autores—, quienes, al recibir la obra, se ven obligados a reconocer en ella su paternidad y respetar su integridad.

Dicho esto, vale la pena recapitular el catálogo de los derechos patrimoniales, segundo gran componente del derecho autor. Como su nombre lo indica, este refiere a un conjunto de facultades que, al ejercerse, permiten al autor generar beneficios de carácter económico. Siguiendo el caso mexicano como referente en la materia (Ley Federal del Derecho de Autor, 1996), se enumeran los siguientes: el control sobre la reproducción de las obras; la permisibilidad o negativa autoral para que su obra se comuniqué por cualquier medio, su transmisión, su distribución, la divulgación de obras derivadas de la propia y hasta el control de reingreso a territorio nacional de sus obras comercializadas en el extranjero. Cada uno de estos derechos tiene alcances y limitaciones propias pues, a diferencia de los morales, estos derechos no son perpetuos: tienen una vida contada desde el momento de su creación y, para el caso mexicano, hasta cien años

posteriores a la muerte del titular. Su principal fortaleza es que son altamente negociables, por lo que es posible permitir su uso sin retribución, enajenarlos total o parcialmente, cederlos bajo licencia a más de una persona al mismo tiempo, renunciar a ellos y, en casos extremos, hasta perderse por la vía del embargo como consecuencia de una sentencia judicial.

La lectura conjunta de los derechos morales y patrimoniales permite dimensionar al autor como una figura dotada de importantes facultades para realizar una variedad considerable de actos jurídicos. Por ejemplo, al centrarse en la figura de la obra literaria o científica, el autor podría transferir parcial o totalmente sus derechos patrimoniales para permitir su producción editorial o iniciar acciones judiciales por infracciones a sus obras, lo que incluiría alegatos por plagio académico o cualquier otra que pueda iniciar judicialmente el autor. En otras palabras, la normatividad jurídica no solo crea derechos autorales, sino que igualmente crea las condiciones e instituciones administrativas y procesales para ejercerlos a voluntad del autor, y hasta de sus apoderados o titulares derivados si así se quisiera.

2. La autoría como práctica académica

Según se puede apreciar, la autoría como concepto jurídico encuentra su raíz no tanto en las ideas, sino en la voluntad humana como motor que incita a la creación de obras; sin embargo, la ley no se detiene a preguntar la dirección o intención de esa voluntad creativa, sino que se limita a la construcción de un espacio jurídicamente tutelado que faculta al autor a interactuar con terceros para permitir usos o evitar abusos que pudieran cometerse contra su propia obra. Pero ¿qué sucede cuando el destino de esa obra se traduce en un aporte científico que se materializa en la figura de un libro o un artículo académico? El derecho de autor, por la vía del catálogo de los derechos patrimoniales, crea ya una considerable cantidad de facultades para transmitir la obra autoral —ahora académica o científica— a entidades editoriales capaces de adaptarla a formatos visualmente agradables para su dis-

tribución y comercialización. Esa transición, que va desde la concepción individual de la obra hasta su comunicación pública, no solo es un acto manifiesto de la intención divulgativa, sino también una expresión contundente del deseo de alcanzar a una audiencia que va más allá de la esfera personal para transmitir hallazgos científicamente alcanzados. Esto es, el salto de la divulgación como decisión personal a la publicación como proceso mecánico o digital busca la exposición de la obra académica con la plena intención de provocar una reacción que vaya más allá de la mera apreciación. Es por eso que la práctica de la comunicación de la ciencia, en última instancia, al difundir la obra, aspira a la aceptación de lo escrito, pero también prevé el rechazo o, mejor aún, el cuestionamiento de lo escrito para provocar un debate del que surjan nuevos planteamientos.

De esta forma, la voluntad autoral conceptualizada por la ley autoral se muestra en una dimensión totalmente diferente de aquella que se practica en la producción y comunicación académica. Mientras que en la primera la voluntad se presenta como una facultad accionada por decisiones personalísimas, pero sin propósitos predefinidos, en la segunda, la voluntad de creación viene acompañada de una intención comunicativa que no busca una reacción contemplativa, sino la validación por parte de un público que exige altos grados de certeza en lo que las obras afirman. Así, surge la responsabilidad autoral como el elemento que distingue entre la tutela jurídica de lo escrito y la obligación de asumir las consecuencias de lo escrito.

Para comprender los alcances de la responsabilidad académica, vale la pena hacer un repaso de algunos de sus componentes y, con ello, viene un planteamiento de carácter casi filosófico. Si se decía que en el mundo del derecho de autor la voluntad de materializar las ideas en obras es el impulso que motiva a su creación, ¿qué motiva en el mundo de la academia a generar investigaciones que se materializan, por ejemplo, en libros o artículos? La respuesta se puede encontrar precisamente en el interés científico; esto es, en la constante formulación de preguntas que buscan ser respondidas por medio de métodos que conduzcan a teorías, resultados o postulados que, al ser publicados, deban ser defendidos, corregidos o, en ausencia de veracidad científica, retirados de circulación.

Ahora bien, al repasar la clasificación de los derechos morales propuesta por Lipszyc (1993), se hacía referencia a los derechos de carácter positivo, a saber: el de divulgación, el de modificación y el de retiro del mercado. Estos tres derechos parecen enmarcar las funciones de defensa, corrección y retiro de la comunicación científica; sin embargo, pese a su alta similitud, su abordaje es distinto. La visión autoral de los derechos morales busca proteger la integridad del autor en la medida en que se protege su obra. En cambio, en la comunicación científica, estos mismos atributos se trasladan en favor de quien recibe la obra –sea el editor o el lector–, pues, en la medida en que estos duden de la veracidad de los contenidos, podrán validarlos o no. Un ejemplo de lo anterior se observa en el retiro de publicaciones. La base de datos de alertas sobre integridad científica Retraction Watch registra actualmente más de 65,000 publicaciones retiradas a nivel global (Retraction Watch, 2026). Ante este escenario surge la pregunta: ¿en quién reside la decisión del retiro, en el autor, en el editor o en la comunidad científica? Para sorpresa de muchos, un alto porcentaje de estos retiros corresponde a decisiones editoriales tomadas como consecuencia de investigaciones realizadas conforme a protocolos internos. De esta forma, se confirma que la modificación o el retiro de las publicaciones pasan de ser decisiones que se tomarían desde el ejercicio del derecho moral del autor a constituir decisiones adoptadas por algunos de los integrantes del ecosistema de la comunicación científica. Esta afirmación conduce a otra pregunta: ¿qué causas provocarían una decisión tan definitiva como el retiro de la publicación de una investigación? La respuesta está en la falta de originalidad del escrito.

En este punto, la originalidad ya no se presenta desde su conceptualización legal de detección de rasgos de la personalidad del autor en su obra. Aquí, la originalidad científica se refiere a la presentación de datos o resultados que no hayan sido dados a conocer en otros medios y que se expongan con tal grado de claridad que permitan a sus lectores reproducirlos para validarlos. Es tal la importancia que se le presta a la originalidad en la comunicación científica que se ha destinado toda una categoría de publicación científica para referir a su existencia: el artículo original. A partir de Misak (2006), Schmidt,

Bech y Kjeldsen (2005), Mateu Arrom *et al.* (2018) y Fernández y García (2021), pueden inferirse algunos de los elementos que caracterizan a un artículo original: novedad, porque presenta resultados no publicados con antelación; revisión por pares, porque su validez científica ha sido aprobada por expertos en la disciplina de manera previa a su publicación; reproducibles, porque en su texto se describen métodos y procedimientos con el detalle suficiente para que los colegas puedan replicarlo; y rigor científico, porque organiza la información de manera sistematizada. De estas cuatro características resalta la asociación de la originalidad de un artículo con el factor de novedad, entendida no como una declaratoria llana, sino como el resultado de un proceso de validación que se lleva meticulosamente desde la revisión por pares que aprueban la publicación, hasta el escrutinio al que se somete el escrito una vez que está en las manos del lector.

Con lo hasta aquí expuesto, resulta curioso advertir cómo los componentes de la autoría legal y la autoría académica coinciden en términos léxicos, pero no en términos conceptuales. Mientras que la autoría legal refiere a la originalidad como factor vinculante entre la obra y su autor, en la autoría académica esta se entiende como el resultado de una validación realizada por pares, quienes encuentran en la obra un aporte disciplinar alcanzado a partir de la aplicación rigurosa de métodos científicos y el hallazgo de resultados replicables. Esta diferenciación se hace más evidente mediante la clasificación de Lipzyc (1993) sobre los derechos morales positivos del autor, en la cual la divulgación, la modificación y el retiro de la obra del mercado se ejercen puramente desde la visión individual del autor. En cambio, desde la perspectiva de la comunicación académica, estas mismas decisiones pasan a ser tomadas por quienes reciben la obra, en especial por los editores, quienes, al ver cuestionada la obra publicada, están facultados para retirarla del mercado.

Pese a estas diferencias conceptuales sobre los mismos términos, la responsabilidad se presenta como el factor determinante para diferenciar la visión legal del autor respecto de la académica. Desde la perspectiva legal, parece que la responsabilidad como exigencia a cumplir por el autor frente a terceros se diluye; más allá de que en

su obra deban reflejarse rasgos de su personalidad, no parece existir otro grado de responsabilidad que se le demande. En este sentido, todo parece indicar que el derecho de autor se erige más como un catálogo de prerrogativas facultativas en favor del autor, que como un catálogo de compromisos. Esta visión es completamente contraria a la visión académica de la autoría, en la cual el autor es pleno responsable de lo que escribe y traslada al destinatario de la obra la última palabra para valorarla y validarla.

Por todo esto, lo más valioso de la autoría legal y de la autoría académica es que no se contraponen y mucho menos se sustituyen. El autor, desde la visión legal, es la misma persona que se describe desde la visión académica. En ninguna de las dos visiones hay sustitución o suplantación del autor. Quizá la verdadera diferencia radica en que, en el derecho de autor, las prerrogativas están ampliamente definidas en textos jurídicos de corte nacional e internacional, mientras que en la visión autoral académica los factores de originalidad se orientan más hacia una práctica del quehacer científico que se expande y se hereda al interior de una comunidad científica que opera bajo una tradición sin reglas escritas.

Al retomar el principio de este escrito, en el que se cuestionaba la validez de los textos científicos en los que la colaboración entre humanos y soluciones de IAG se daba por sentada, resulta comprensible la reacción permisiva de revisores y editores frente a su publicación. Como se ha demostrado, la autoría legal está plenamente definida en textos jurídicos; sin embargo, su alcance jurídico resulta insuficiente para resolver con determinación cuestiones que se desenvuelven en la imprecisión propia de la tradición de la validación científica. ¿Qué pecado cometían aquellos autores que reportaban entre sus colaboradores a sistemas como ChatGPT? Ninguno. Por el contrario, mostraban con honestidad su grado de aportación al escrito y reconocían, en un factor ajeno, la generación de ciertos contenidos del documento. Por tanto, podría confirmarse que para ninguno de los integrantes del ecosistema de la producción y comunicación científica resultó indiferente la llegada de estas herramientas. Es precisamente en esta conmoción donde se abre una nueva discusión sobre la validez del uso de la IAG en el contexto de la producción y comunicación científica.

3. ¿Autoría artificial?

Con antelación a la llegada de la IAG, la comunicación científica ya registraba ciertos problemas en cuanto a la veracidad de la contribución de quienes se apersonaban como autores en los trabajos publicados. Ante la vorágine que ha representado el fenómeno «publicar o perecer», entendido como una dinámica extendida de publicar para merecer los beneficios que pueda prometer la carrera académica, no son pocos los casos en los que diversas conductas deshonestas han encontrado eco en el mundo de las publicaciones científicas (Moosa, 2024).

No es objeto de esta investigación enlistar todas las malas prácticas que se han detectado en la comunicación científica; sin embargo, se hace necesario recordar la presencia de las fábricas de artículos científicos que producen y comercializan manuscritos falsos o manipulados; las autorías fantasma en las que deliberadamente se omiten los nombres de quienes realizan contribuciones significativas al escrito; las autorías regaladas a quienes no participaron en la investigación, o incluso los grupos de investigadores que se añaden mutuamente en sus respectivos artículos para abultar artificialmente su lista de investigaciones. Todas estas y otras más han provocado la creación de marcos o estándares para evaluar la justa atribución de autoría a quienes han empeñado sus esfuerzos intelectuales para la generación de obras científicas. Entre estos marcos resalta la taxonomía de roles de colaboradores, mejor conocida por su acrónimo en inglés: CRediT. A partir de la definición de 14 roles previstos en el estándar ANSI/NISO Z39.104-2022, esta propuesta, más allá de establecer criterios de autoría, permite definir grados de contribución en función de analizar las etapas de la producción científica. Para ello, hace un repaso del quehacer científico: parte de la concepción intelectual y del diseño de la investigación; continúa con la valoración de la producción, gestión y preparación de la evidencia científica, y concluye con el análisis y la prueba de consistencia de los resultados. Con estos presupuestos, el científico puede parametrizar su grado de contribución al trabajo final, a lo que se agregaría un acierto adicional de esta taxonomía. CRediT no se limita al dimensiona-

miento de la inversión intelectual pura, sino que incorpora también las etapas de gestión de la investigación que van desde la búsqueda, obtención y ejecución de financiamientos hasta la aprobación de versiones finales para su envío al sector editorial.

CRediT de ninguna manera puede ser considerada como la única iniciativa promovida desde las preocupaciones que provoca la ausencia de aporte o autoría en los trabajos científicos. Por el contrario, para complementar al propio CRediT se ha articulado MeRIT como un instrumento que busca ponderar numéricamente los grados de contribución de los autores al trabajo final (Lin, 2024). En el mismo ánimo de llevar la valoración autoral a nivel de escalas o métricas, está el modelo de distribución cuantitativa de la autoría que busca hacer visible el trabajo individual en el contexto de trabajos colectivos (Smith y Master, 2017).

En el ámbito de las ciencias de la salud ha destacado la propuesta del Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (ICMJE, por sus siglas en inglés), que a partir de un catálogo de postulados pide a los autores evaluar su grado de intervención en las etapas de diseño de la investigación, redacción, aprobación del escrito en su versión final y la responsabilidad sobre la que se ha abundado con anterioridad en este mismo texto (Bates *et al.*, 2004). Finalmente, en el mismo rubro de construcción de guías o marcos provistos por el sector editorial, se suma el propuesto por el Committee on Publication Ethics (COPE). Su objetivo igualmente está orientado a fortalecer las buenas prácticas científicas, pero destaca porque exige de los autores la declaración de contribución y la develación de posibles conflictos de interés (Misra *et al.*, 2018).

Esta exigencia de declaración o develación a la que alude COPE no es menor en el contexto de lo que busca argumentarse en este escrito. Al conceptualizarse la autoría desde la visión legal, uno de los elementos que quedaron asentados es la fuerte relación que se da entre el autor y su obra; en esta íntima relación, tutelada por el derecho de autor, no tiene cabida la incidencia de un tercero. Por tanto, ante la posible sospecha que pudiera tener la comunidad científica sobre la integridad de la obra, no hay forma legal de cuestionarla, excepto que sea el propio autor quien, de manera voluntaria, abra todas las

etapas productivas de sus manuscritos para validar la originalidad que reclama la autoría académica.

Con esto se confirman varios puntos sobre el mismo tema. En primer lugar, el derecho de autor, al ser un derecho reconocido y no un derecho otorgado, parte de la buena fe al conceder en automático la protección moral y patrimonial sin cuestionar el proceso creativo de la obra. En segundo lugar, el cuestionamiento sobre la originalidad como concepto legal se puede instrumentar por parte de un tercero que demuestre procesalmente la violación a sus propios derechos autorales. Esto es, no se puede cuestionar la falta de originalidad que afecta a un tercero o comunidad, solo la que incide directamente en contra de los intereses del demandante. En tercer lugar, la falta de originalidad desde la visión académica difícilmente puede cuestionarse desde la dimensión procesal del derecho de autor. Con estas premisas, la utilización de la IAG en los manuscritos académicos descoloca a la comunidad académica, pues en el caso que se argumentara su uso, no es posible cuestionarlo desde la visión legal. Esto es, la IAG, en ausencia de personalidad jurídica, no puede exigir un reconocimiento de autor que de facto no tiene al no ser humana. Por tanto, la IAG representa un escenario totalmente diferente a las prácticas de deshonestidad académica brevemente esbozadas en este escrito. Ya no se trata de fábricas de artículos o autorías regaladas en las que interviene algún tipo de transacción entre el autor y su «proveedor» de contenidos; se trata de la generación bajo demanda de textos con altos grados de precisión gramatical y, eventualmente, con altos grados de precisión científica.

En este sentido, la industria editorial, en su ánimo de identificar plena originalidad académica en los manuscritos, tiempo atrás comenzó a usar sistemas informáticos para la detección de similitud entre textos. Para los efectos de esta investigación no es necesario abundar sobre la historia y modos de operación de este tipo de sistemas, pero sí cabe recalcar que en la literatura sobre la materia se confirma que este tipo de herramientas son insuficientes para determinar la presencia de textos generados por IAG dentro de los manuscritos académicos (Atamhenwan, 2026). Por ese motivo, la industria editorial, más allá de ocuparse por el uso de esas herramientas de

detección de similitud de contenidos, se inclina por la declaración voluntaria del autor para evidenciar el uso de la inteligencia artificial. Es decir, la industria editorial confirma su alineamiento con los postulados de declaración de uso de IAG que propone COPE como actos proactivos del autor.

4. Declaración de uso de IAG

Con lo hasta aquí descrito se puede confirmar, por una parte, que a la IAG de ningún modo puede atribuírsele responsabilidad. Sin embargo, desde la visión académica que se ha abordado en este escrito, se ubica un resquicio en cuanto a la permisibilidad de su uso en los manuscritos. A saber, si bien es cierto que la IAG no puede tener la calidad de autora, parecería que sí es posible asistirse de sus capacidades en los procesos de producción científica. Tales usos no están definidos por la vía legal, pero, al parecer, están aprobados como práctica académica. Esta situación abre una discusión de la que vale la pena mencionar algunos de los puntos y mecanismos propuestos para definir el umbral de permisibilidad de su uso en la producción y comunicación científica.

La práctica académica, como ha quedado definido, adolece de esquemas procesales –por no decir punitivos– que validen, por ejemplo, la originalidad de un escrito en los términos de novedad, rigor metodológico y replicabilidad de resultados que ya se han discutido. Esa carencia de normatividad escrita de la que padece la academia para dictaminar sin equívoco la falta de originalidad en un manuscrito se pone de manifiesto cuando el cuestionamiento se dirige al uso de la IAG. Como solución a esta problemática, se vio que las decisiones editoriales a partir de ejercicios colegiados hacen las veces de tribunales que, bajo políticas internas y decisiones más *ad hoc* que con base en reglas escritas, deciden sobre el retiro o permanencia de las publicaciones. En esa tesitura, todo indica que el uso de la IAG nuevamente estará condicionado por el decir de políticas editoriales, más que por otros mecanismos de validación de uso.

Ahora bien, para evitar llegar a la decisión editorial sobre el uso de la IAG como la primera solución, las partes involucradas del ecosistema de la comunicación científica han apostado por la declaración de su uso. De esta forma, la intención de regular el uso de la IAG se inclina más hacia la promoción de una acción proactiva por parte de los autores para que, unilateralmente, describan cómo usaron la IAG en sus manuscritos, evitando con ello una decisión sancionadora por parte de las editoriales. Sin embargo, la problemática no radica en la declaración de uso de la IAG por sí misma, pues, como lo dictan el ICMJE o el COPE, no está en discusión la transparencia con la que se debe conducir el autor al momento de reportar su uso. La interrogante está en cómo la declaración de uso de la IAG le permitiría al lector construir una cadena de responsabilidad autoral a partir de que se le informe la herramienta utilizada, la tarea asignada, el grado de intervención humana respecto al de la IAG, el impacto del uso de la IAG en la versión final del manuscrito, la verificación de la resultante del uso de la IAG y, finalmente, el compromiso que asume el autor sobre lo escrito (Agha *et al.*, 2025).

Para responder a la complejidad a la que hacen referencia Agha y sus coautores, se ha generado un galimatías de reacciones por parte de especialistas y editoriales a partir de la propuesta de guías autorales, marcos de regulación, listas de verificación o políticas dispersas y poco homogéneas. Por ejemplo, algunas políticas editoriales exigen de sus autores que especifiquen la herramienta, versión, propósito o alcance del uso de la IAG en sus escritos (Yoo, 2025); otras consienten que no se indique si su uso fue para fines de corrección gramatical o de ortotipografía (Resnik y Hosseini, 2026). Incluso existen estudios que indican que las diferencias entre las políticas editoriales no radican únicamente en la forma de reportar el uso de la IAG, sino que varía en función de la disciplina; así, es más exigente la precisión de declaración de su uso en las disciplinas STEM que en las ciencias sociales o las humanidades (Wang y Gong, 2026).

Como muestra de la compleja diversidad de propuestas que se reportan en la literatura, resulta oportuno agruparlas atendiendo sus alcances o funcionalidades. La primera de esas funcionalidades, y que más ha llamado la atención, es el uso de tarjetas informativas que

permitan documentar el uso de la IAG. Entre ellas está el caso de AI Usage Cards y PaperCard, que permiten registrar qué herramienta fue utilizada y con qué propósito, lo que ofrece al autor la posibilidad de reportar el grado de uso asistencial de la IAG en la versión final (Cho *et al.*, 2023; Wahle *et al.*, 2023). En segundo lugar, aparecen los modelos que analizan el proceso de producción científico por las etapas que lo componen; es el caso de AID, GAIDeT y MInE, que permiten dimensionar si la IA fue utilizada en la conceptualización del proyecto de investigación, en la búsqueda de información, en su análisis, o bien en la redacción, traducción, corrección gramatical o evaluación integral del manuscrito (Overono y Ditta, 2025; Suchikova *et al.*, 2026; Weaver, 2024). En tercer lugar están los modelos escalonados, como los propuestos por Wang y Zhao, Resnik y Hosseini, y Aldawsari, quienes distinguen entre usos menores, opcionales, sustantivos o de alto impacto, atendiendo al grado de intervención de la IAG sobre el documento final (Aldawsari, 2026; Resnik y Hosseini, 2026; Wang y Zhao, 2024). En cuarto lugar están las guías que facilitan reportar el uso de la IA a los autores por medio de listas de cotejo provistas por las propias editoriales. Es el caso de los modelos TITAN, GAIT, CANGARU, RAPM e IJDDC, cuyo propósito es enumerar los usos comunes de la IA al requerir la notificación de la herramienta utilizada, la razón de uso y el grado de intervención humana en la versión final de la obra. Estos criterios evaluados permitirían a los involucrados en la revisión identificar el grado de uso asistencial de la IAG (Agha *et al.*, 2025; Cacciamani *et al.*, 2023; Dey *et al.*, 2026; Fettiplace *et al.*, 2026; Linder *et al.*, 2025). En quinto lugar aparecen modelos que no se centran en la herramienta de IAG utilizada, sino que prestan atención a la responsabilidad que asumiría el autor en cuanto a lo que publica. Es el caso de los modelos *two-threshold framework*, el *responsibility-centred framework* y los compromisos de autoría frente a la IA generativa (Crawford *et al.*, 2026; Santos *et al.*, 2026; van Zoonen *et al.*, 2026). En último lugar de estas categorías se ubican algunas que permiten distinguir políticas editoriales entre las que son totalmente permisivas en cuanto al uso de la IAG, las que requieren una declaración precisa de uso y aquellas que no consienten en absoluto su uso (Fedorova, 2025).

Con el temor de omitir algún modelo utilizado al momento en que se escribe este documento, se busca esquematizar por categorías las diferentes formas en que los especialistas o las prácticas editoriales han encontrado para dejar atrás los claroscuros que representa la permisibilidad de uso de la IAG en los manuscritos científicos. Así, al proporcionarse las herramientas que permitan a los autores transparentar su uso, se busca beneficiar al destinatario final de los manuscritos académicos haciéndole saber los grados de utilización de la IAG. En otras palabras, que el lector pueda reconstruir a partir de una cadena de elementos reportados el grado de intervención humana respecto al de la IAG, para colocar nuevamente la responsabilidad autoral humana en el centro de la autoría como concepto legal y académico.

Consideraciones finales

El Dr. Neil Levy, de la Universidad de Oxford, se ha detenido desde su formación como filósofo a cuestionar el uso ético de la IAG en la producción académica (Levy, 2025). Para ello, se centra en la responsabilidad de la que se ha hablado en este escrito y se pregunta si esta debería ser considerada el factor definitivo para asignar el grado de autor a quien se apersona como tal en las publicaciones. Para ahondar en sus interrogantes, Levy plantea el caso de los artículos académicos que se escriben en coautoría; es decir, que se presentan como ejercicios colectivos en los que, quienes se apersonan como autores, deberían reaccionar con el mismo grado de responsabilidad por lo expresado en cada una de las partes del escrito. ¿Realmente cada uno de quienes firman como autores tienen dominio pleno de lo que se reporta en el texto? Y más aún, ¿se podrían responsabilizar por lo dicho por sus coautores ante los cuestionamientos que se hagan sobre el trabajo final?

Si se acepta que, en la producción científica, no todos los autores están en condiciones de dominar o responder por la totalidad de las aportaciones realizadas por sus coautores al manuscrito final,

entonces también debe admitirse que la responsabilidad autoral no siempre recae de manera plena sobre cada una de las personas que figuran como autoras de un texto. En ese sentido, si la práctica académica tolera una responsabilidad distribuida entre coautores humanos, cabe preguntarse si la imposibilidad de que la IAG responda por la totalidad del manuscrito basta, por sí misma, para excluirla de cualquier forma de reconocimiento autoral.

Para abundar sobre los postulados de Levy en cuanto a la exclusión o inclusión de la IAG por razones de responsabilidad en los términos descritos en esta investigación, cabe recordar el caso de las autorías fantasmas como práctica de deshonestidad académica. Cuando se describía esa práctica en este escrito, se identificaba el desconocimiento de la participación sustancial de un autor en un trabajo; sin embargo, no por ello en la vía de los hechos podría desconocerse su participación. ¿Acaso el uso sustancial de la IAG, pero no declarado en un escrito, la convertiría de facto en un autor fantasma? A fin de cuentas, sus aportes generados no serían del dominio de quienes se apersonan como autores, pero, bajo la premisa de Levy, tampoco se cuestiona ese grado de dominio a todos los autores humanos de una obra colectiva.

Ante esta complejidad, Levy plantea tres escenarios. El primero consiste en desestimar la responsabilidad como criterio definitivo de autoría y reconocer como autores a quienes realizan una contribución intelectual sustancial. Esto conduciría a un escenario de incertidumbre, pues reconocer cierto grado de autoría a la IAG descolocaría la teoría del derecho autoral, la cual reconoce únicamente en el ser humano la capacidad creativa. El segundo escenario consiste en sostener la responsabilidad como criterio determinante para el reconocimiento de la autoría. Sin embargo, en el caso de las obras colectivas en las que no todos los que se presentan como autores pueden responsabilizarse de la versión final de la obra en la que participan, esto los colocaría en una situación que se antoja, cuando menos, difícil. El último escenario consiste en que se cumpla la visión de la ley, que no es otra que la de la «responsabilidad solidaria», según la cual los autores de obras colectivas son igualmente responsa-

bles de los cuestionamientos que puedan formularse sobre las obras en las que participan.

Sin duda, los planteamientos de Levy llevan la discusión sobre el uso de la IAG a un nivel más allá de la cadena de certidumbre a la que aducía Agha (2025); por tanto, se confirma que persiste una ausencia de acuerdo en cuanto a las prácticas de declaración de uso de la IA, lo que demanda un consenso editorial que vaya más allá de los buenos aportes que representan los modelos de declaración de uso de IAG, en particular porque, debido a lo reciente de su elaboración, ninguno de ellos se ha evaluado longitudinalmente para validar su eficacia. Lo que se presenta oportuno es continuar apostando por la construcción de una cultura de transparencia, así como la coordinación entre los involucrados en el ecosistema de la producción y comunicación de la ciencia, enfocándose en los valores que sostienen a la integridad académica.

Declaración de uso de IA

Para la elaboración de este escrito, el autor se apoyó en el sistema Scopus (Elsevier) de búsqueda asistida por inteligencia artificial, con lo cual se logró identificar las fuentes aquí citadas. La redacción de contenidos fue corregida gramatical y ortotipográficamente con asistencia de la herramienta ChatGPT, versión 5.5 Thinking. Los contenidos de este escrito son responsabilidad de quien se apersona como autor, quien a su vez declara su apertura para compartir cualquier información o proceso que pudo asistirle en la elaboración de este escrito.



Referencias

- Agha, R. A., Mathew, G., Rashid, R., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Sohra-bi, C., Franchi, T., Nicola, M., Agha, M. y TITAN Group. (2025). Transparency in the reporting of artificial intelligence—The TI-TAN guideline. *Premier Journal of Science*, 10, Article 100082. <https://doi.org/10.70389/PJS.100082>
- Aldawsari, K. A. (2026). Disclosure in the era of generative artificial intelligence. *Frontiers in Digital Health*, 8, article 1826808. <https://doi.org/10.3389/fdgth.2026.1826808>
- Atamhenwan, L. E. (2026). How are combinations of human-written words and LLM-generated words by ChatGPT, Copilot, Gemini and Grammarly detected by Turnitin? *Education and Informa-tion Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-026-14049-2>
- Barthes, R. (1994). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura* (C. Fernández Medrano, trad., pp. 65-71). Paidós. (Trabajo original publicado en 1968).
- Bates, T., Anić, A., Marušić, M. y Marušić, A. (2004). Authorship cri-teria and disclosure of contributions: Comparison of 3 gener-al medical journals with different author contribution forms. *JAMA*, 292(1), 86-88. <https://doi.org/10.1001/jama.292.1.86>
- Cacciamani, G. E., Eppler, M. B., Ganjavi, C., Pekan, A., Biedermann, B., Collins, G. S. y Gill, I. S. (2023). *Development of the ChatGPT, Generative Artificial Intelligence and Natural Large Language Models for Accountable Reporting and Use (CANGARU) Guide-lines*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.08974>

- Canut Zazurca, P. J. (2007). *ColorIURIS: Una aportación independiente a la cultura libre* (1ª ed.)
- Cho, W. I., Cho, E. y Cho, K. (2023). PaperCard for reporting machine assistance in academic writing. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.04824>
- Committee on Publication Ethics. (2023). *Authorship and AI tools*. Committee on Publication Ethics. <https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools>
- Crawford, J., Purvis, A. J., Grieve, A. y Taylor, L. (2026). Authorship statement for generative artificial intelligence: Assuring trust and accountability. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 23(1). <https://doi.org/10.53761/v16abt43>
- Dey, A. K., Samajdar, S. S. y Chawla, R. (2026). AI policy framework for authors, editors, and peer reviewers: The IJDDC standards for responsible use of artificial intelligence in scholarly publishing. *International Journal of Diabetes in Developing Countries*, 46(2), 375-382. <https://doi.org/10.1007/s13410-026-01671-6>
- Dwivedi, Y. K., Malik, T., Hughes, L. y Albashrawi, M. A. (2024). Scholarly discourse on GenAI's impact on academic publishing. *Journal of Computer Information Systems*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08874417.2024.2435386>
- Fedorova, A. (2025). AI assistants and the transformation of scientific authorship: A comparative analysis of regulatory approaches. *Proceedings of the International Conference on Engineering Technologies and Computer Science, EnT*. <https://doi.org/10.1109/EnT68818.2025.11245694>
- Fernández, E. y García, A. M. (2021). Cómo escribir y publicar artículos científicos (I). Inicio del viaje: del título a los métodos.

Medicina Paliativa, 28(2), 134-139. <https://doi.org/10.20986/medpal.2021.1276/2021>

Fettiplace, M. R., Bhatia, A., Chen, Y., Orebaugh, S. L., Gofeld, M., Gabriel, R. A., Sessler, D. I., Lonsdale, H., Bungart, B., Cheng, C. P., Burnett, G. W., Han, L., Wiles, M., Coppens, S., Joseph, T., Schreiber, K. L., Volk, T., Urman, R. D., Kovacheva, V. P., Wu, C. L... e Ip, V. H. Y. (2026). Recommendations for disclosure of artificial intelligence in scientific writing and publishing: A regional anesthesia and pain medicine modified Delphi study. *Regional Anesthesia and Pain Medicine*, 51(6), 603-610. <https://doi.org/10.1136/rapm-2025-106852>

Foucault, M. (1999). ¿Qué es un autor? En *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales* (vol. 1, pp. 329-360). Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1969).

Garriga, A. (2004). *Licencia Aire Incondicional (Versión 1.01)*. Documento legal comisionado por Platoniq. http://republicart.net/art/concept/aire-licencia_es.pdf

Hugo, V. (1878). Discours d'ouverture du Congrès littéraire international. Actes du Congrès littéraire international de Paris, Société des gens de lettres.

International Committee of Medical Journal Editors. (2026). *A. Use of AI by authors*. ICMJE.

Ley Federal del Derecho de Autor. (1996, 24 de diciembre). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Levy, N. (2025). Responsibility is not required for authorship. *Journal of Medical Ethics*, 51, 230-232. <https://doi.org/10.1136/jme-2024-109912>

- Lin, Z. (2024). Modernizing authorship criteria and transparency practices to facilitate open and equitable team science. *Accountability in Research*. <https://doi.org/10.1080/08989621.2024.2405041>
- Linder, C., Nepogodiev, D. y GAIT 2024 Collaborative Group. (2025). Generative Artificial Intelligence Transparency in scientific writing: The GAIT 2024 guidance. *Impact Surgery*, 2(1), 6-11. <https://doi.org/10.62463/surgery.134>
- Lipszyc, D. (1993). *Derecho de autor y derechos conexos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe; Zavalía.
- Marušić, A., Hren, D., Mansi, B., Lineberry, N., Bhattacharya, A., Garrity, M., Clark, J., Purvis, J., Poole, L. y Jacobs, A. (2014). Five-step authorship framework to improve transparency in disclosing contributors to industry-sponsored clinical trial publications. *BMC Medicine*, 12, artículo 197. <https://doi.org/10.1186/s12916-014-0197-z>
- Mateu Arrom, L., Huguet, J., Errando, C., Breda, A. y Palou, J. (2018). How to write an original article. *Actas Urológicas Españolas*, 42(9), 545-550. <https://doi.org/10.1016/j.acuro.2018.02.011>
- Misra, D. P., Agarwal, V. y Poddubnyy, D. (2018). Integrity of authorship and peer review practices. *Journal of Korean Medical Science*, 33(46), artículo e287. <https://doi.org/10.3346/jkms.2018.33.e287>
- Misak, A. (2006). How to write a scientific article [Kako napisati znanstveni rad?]. *Acta Medica Croatica*, 60 (suppl. 1), 113-123.

- Moosa, I. A. (2024). Publish or perish: Perceived benefits versus unintended consequences. *Edward Elgar Publishing*. <https://doi.org/10.4337/9781035307807>
- Moreau, A., Clément-Fontaine, M., Geraud, D. y Vodjdani, I. (2000). *Licence Art Libre / Free Art License (Version 1.1)*. Copyleft Attitude. <https://artlibre.org/licence/lal/en/>
- Nazarovets, S. y Teixeira da Silva, J. A. (2025). ChatGPT as an «author»: Bibliometric analysis to assess the validity of authorship. *Accountability in Research*, 32(7), 1148-1158. <https://doi.org/10.1080/08989621.2024.2345713>
- Palacio, J. y Safe Creative Team. (2007). *Safe Creative: el primer registro global de propiedad intelectual en internet*. Safe Creative Corporate Docs. <https://www.safecreative.org>
- Raitskaya, L. y Tikhonova, E. (2025). The 2025 landscape of generative AI in scholarly writing and publishing: A scoping review of uses and ethical approaches. *Journal of Language and Education*, 11(4), 5-51. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.29876>
- Resnik, D. B. y Hosseini, M. (2026). Disclosing artificial intelligence use in scientific research and publication: When should disclosure be mandatory, optional, or unnecessary? *Accountability in Research*, 33(2), article 2481949. <https://doi.org/10.1080/08989621.2025.2481949>
- Retraction Watch. (s. f.). *Retraction Watch - Tracking retractions as a window into the scientific process*. <https://retractionwatch.com/>
- Santos, J. A. C., Puig, M., Santos, M. C., Vargas, A. y Briones, A. J. (2026). Generative artificial intelligence and research integrity: A responsibility-centred framework. *Tourism and Management Studies*, 22(2), 31-45. <https://doi.org/10.18089/TMS.20260203>

- Schmidt, T. A., Bech, J. y Kjeldsen, K. (2005). Writing the original medical research paper. *Heart Drug*, 5(3), 153-160. <https://doi.org/10.1159/000085889>
- Smith, E. y Master, Z. (2017). Best practice to order authors in multi/interdisciplinary health sciences research publications. *Accountability in Research*, 24(4), 243-267. <https://doi.org/10.1080/08989621.2017.1287567>
- Suchikova, Y., Tsybuliak, N., Teixeira da Silva, J. A. y Nazarovets, S. (2026). GAIDeT (Generative AI Delegation Taxonomy): A taxonomy for humans to delegate tasks to generative artificial intelligence in scientific research and publishing. *Accountability in Research*, 33(3). <https://doi.org/10.1080/08989621.2025.2544331>
- Overono, A. L. y Ditta, A. S. (2025). The use of AI disclosure statements in teaching: Developing skills for psychologists of the future. *Teaching of Psychology*, 52(3), 273-278. <https://doi.org/10.1177/00986283241275664>
- van Zoonen, W., Tursunbayeva, A. y Morgan-Thomas, A. (2026). Beyond AI disclosure: Claim accountability and responsible research in scholarly publishing. *European Management Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2026.06.001>
- Wang, Z. y Gong, M. (2026). A cross-disciplinary analysis of AI policies in academic peer review. *Learned Publishing*, 39(1), article e2035. <https://doi.org/10.1002/leap.2035>
- Wang, Y. y Zhao, L. (2024). Toward the transparent use of generative artificial intelligence in academic articles. *Journal of Scholarly Publishing*, 55(4), 467-484. <https://doi.org/10.3138/jsp-2023-0053>
- Wahle, J. P., Ruas, T., Mohammad, S. M., Meuschke, N. y Gipp, B. (2023). AI usage cards: Responsibly reporting AI-generated content. En *Proceedings of the 2023 ACM/IEEE Joint Confer-*

- ence on Digital Libraries (JCDL)* (pp. 282-284). IEEE. <https://doi.org/10.1109/JCDL57899.2023.00060>
- Weaver, K. D. (2024). The Artificial Intelligence Disclosure (AID) Framework: An introduction. *College & Research Libraries News*, 85(10), 407. <https://doi.org/10.5860/crln.85.10.407>
- World Association of Medical Editors. (2023). *Chatbots, generative AI, and scholarly manuscripts*. WAME.
- Yoo, J. H. (2025). Defining the boundaries of AI use in scientific writing: a comparative review of editorial policies. *Journal of Korean Medical Science*, 40(23), e187. <https://doi.org/10.3346/jkms.2025.40.e187>



Tutorías en escritura académica para el fortalecimiento de las literacidades y la integridad académica



**MARÍA LETICIA TEMOLTZIN ESPEJEL
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA**



Introducción

Las literacidades se conciben como prácticas sociales y situadas de alfabetización no solo de lectura y escritura, sino de una noción de sentido a lo que se comunica. Estas prácticas se llevan a cabo dentro de comunidades discursivas específicas y se rigen por relaciones de poder y normas institucionales (Lea y Street, 2006); además, implican el desarrollo de una identidad como escritores. En particular, dentro de la educación superior, las literacidades constituyen el conjunto de prácticas discursivas mediante las cuales los estudiantes aprenden a participar en comunidades disciplinares. Para lograrlo, es necesario que se apropien de géneros y convenciones propios de su disciplina. Asimismo, es imprescindible que construyan argumentos para evidenciar y defender su posicionamiento desde su voz como autores.

En el Centro de Escritura de la BUAP partimos de la visión de que una falta de desarrollo en las literacidades académicas de los estudiantes no demuestra un déficit, sino que evidencia que continúan aprendiendo a escribir dentro de una cultura disciplinar. Ante esta construcción disciplinar, los alumnos que asisten a tutorías en el centro antes mencionado buscan asistencia para a) tener un acompañamiento, que muchas veces no reciben dentro de sus programas, mientras desarrollan productos finales, y b) integrar sus argumentos con la literatura que han leído. Es en este último punto donde existe el riesgo de incurrir en la deshonestidad académica, ya que no se

sienten capaces de desarrollar sus propias ideas o no sienten que estas sean válidas. Un ejemplo de este autoconcepto de los estudiantes como escritores lo ilustra Conrado López (2021), quien concluye que alumnos de áreas de bioquímica, mecánica e ingeniería de pregrado «dudan de que practiquen una escritura epistémica» (p. 10); además de que los docentes «no consideran que la escritura sea una herramienta epistémica en todas las disciplinas» (p. 10). Esta realidad también permea en nuestro contexto y justifica la labor y la existencia del Centro de Escritura.

Desde nuestra perspectiva como centro de escritura para posgrado, el desarrollo de las literacidades se entiende como un proceso progresivo mediante el cual los estudiantes se apropian de los valores culturales compartidos y de los repertorios comunicativos característicos de cada disciplina. Estas prácticas sistematizadas de conocer y hacer, manifestadas en los documentos que escriben, no solo incluyen el conocimiento implícito de la producción del conocimiento disciplinar, sino que también establecen un marco de actuación que orienta el funcionamiento de la comunidad y apela al uso de la integridad académica. Este trabajo da cuenta del papel de las tutorías en el fortalecimiento de habilidades de escritura académica a través de una conciencia sobre los errores recurrentes de los participantes y de cómo su proceso de escritura evidencia o no la integridad académica. El presente estudio se enmarca en la producción de un artículo de divulgación de un grupo de estudiantes en un programa de posgrado en la BUAP que asistió a sesiones grupales e individuales al Centro de Escritura.

Tradicionalmente, la función de los centros de escritura se ha centrado en actividades remediales para corregir errores de escritura (Molina y López, 2020; Núñez, 2013). Sin embargo, poco se ha analizado su impacto en la integridad académica, el papel que podrían desempeñar para promoverla de manera explícita o implícita y cómo se logra consolidar el compromiso ético que conllevan los conceptos de integridad y honestidad, ya sea que la escuela cuente o no con un código de integridad académica y de si los alumnos están familiarizados con su existencia o contenido. No obstante, Morales y Lujano (2021) apuntan que la presencia de estos códigos de integridad

o reglamentos no siempre garantiza que se eviten comportamientos antiéticos. Asimismo, Adams *et al.* (2017) distinguen problemáticas específicas dentro de las conductas deshonestas, como el plagio, una práctica cada vez más común en la educación superior. Los autores señalan, además, un vacío en la construcción discursiva de dicho concepto; es decir, distintos usuarios pueden tener interpretaciones diversas del reglamento o, incluso, culpar al desconocimiento del mismo para justificar el plagio. Por lo tanto, entender cómo lo conceptualizan los escritores es primordial para determinar cómo esta concepción se refleja en su producción escrita. Asimismo, Adams *et al.* (2017) plantean que el plagio puede ser producto del grado de consolidación de las habilidades de escritura, ya que, para participar en la comunicación científica en su área disciplinar, los estudiantes están en proceso de apropiarse de los géneros y normas discursivas de su comunidad académica, como es el caso de los participantes en este estudio.

Así, si las literacidades académicas implican aprender a participar en prácticas discursivas disciplinares y la integridad académica regula éticamente esas mismas prácticas, esta última puede entenderse como una dimensión ética de las literacidades académicas, aunque esta dimensión no se explicita necesariamente en las actividades que se llevan a cabo en los centros de escritura ni en las asignaturas de los programas de posgrado. Desde un enfoque pedagógico, el desarrollo de literacidades académicas se asocia con mayores niveles de integridad académica, aunque existen pocas evidencias en este contexto de una influencia directa de una sobre la otra; esto es, que a mayor desarrollo de las literacidades, la integridad académica también aumenta. Por lo tanto, el propósito de este estudio es determinar la utilidad de las tutorías grupales e individuales en el desarrollo de ambas.

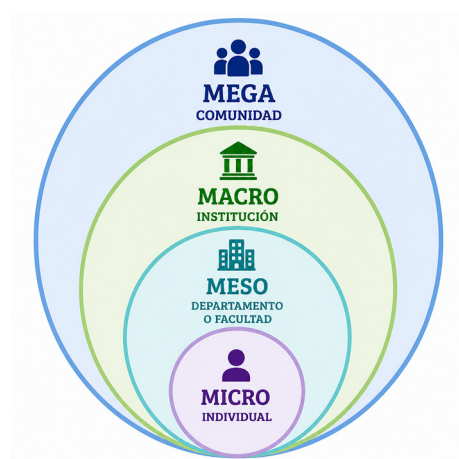
1. Integridad y literacidad académica en posgrado

Para el Instituto Internacional de Integridad Académica (ICAI, por sus siglas en inglés), la integridad académica se define como el principio ético que regula la producción, comunicación y evaluación del conocimiento en contextos educativos, en cual se basa en los valores de honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad (2025). Uno de los ejes de la integridad académica, vista como un principio institucional, es la honestidad académica, entendida como una conducta individual. Para Medina y Verdejo (2016), la honestidad académica se define como el «cumplimiento cabal de la responsabilidad contraída en todo el quehacer académico sin recurrir al engaño, el fraude, la mentira ni la usurpación» (p. 2). Una de las actitudes más comunes dentro de la deshonestidad académica es el plagio, cuya conceptualización múltiple se define, en general, como una vulneración o falla a la originalidad y al reconocimiento de la autoría (Martin, 2016; McCabe, 2005; Rojas, 2021). También existen otras manifestaciones de la deshonestidad académica que incluyen el autoplagio: «La falsificación de datos, grabación de clases no autorizada, uso no autorizado del material, múltiple presentación de un mismo trabajo, es decir, reenvío de un trabajo ya realizado para una nueva clase» (Tartaglia y Cevazco, 2025, p. 105), entre otras. Recientemente, ha surgido una creciente preocupación por el uso de la inteligencia artificial generativa en las prácticas de deshonestidad académica.

Sozon (2024) investigó los factores que llevan a los alumnos a cometer estas prácticas; entre ellos, destaca el individual, pero también se nombran los institucionales, sociales y culturales. Su estudio resalta que, dentro de los factores institucionales, el aula y, en general, las condiciones físicas de la institución y las interacciones que se generan en ella influyen en el aprendizaje. Sin embargo, no siempre un ambiente positivo evita que los estudiantes cometan diferentes tipos de plagio, ya que, como lo señala el autor, dentro de los factores individuales influyen la gestión del tiempo y la carga de trabajo del alumno, así como su propia motivación por mantener la integridad académica.

Asimismo, Eaton (2020) propone un modelo llamado las 4M, en el que explica que la integridad se puede fomentar desde cuatro perspectivas: la individual (nivel micro), la de un departamento o facultad dentro de una institución (nivel meso), la institución (nivel macro), y la comunidad (nivel mega). En su propuesta, la autora expone una serie de medidas tomadas en todos los niveles que, en conjunto, lograría, tal como sucedió en la Universidad de Calgary, un trabajo de combate al plagio e impulso a la integridad académica. El trabajo del Centro de Escritura y de las tutorías se enmarca en el nivel macro (institución). Estas perspectivas se representan en la figura 1.

Figura 1. Modelo de las 4M



Nota: tomado de Eaton (2020, p. 6).

En otro estudio realizado por Amiama (2021) con estudiantes de universidades públicas y privadas en República Dominicana, también se determinó que los «factores que más inciden en el plagio son los relacionados con un locus interno, la mayoría referido al tiempo y la facilidad para acceder a la información» (p. 45). Asimismo, en su revisión sistemática sobre el plagio, Awasthi (2019) señala que, en

términos de factores individuales, la causa principal de esta conducta es la falta de habilidades de escritura. Además, señala que el rol de las bibliotecas y de otros recursos institucionales son primordiales para evitar este comportamiento. La autora concluye que una política o normativa institucional clara debe ser establecida para crear consciencia en toda la comunidad universitaria, que incluye a estudiantes, académicos y el personal que labora dentro de la institución. La relevancia de estos hallazgos radica en que el Centro de Escritura de la BUAP está pensado como un espacio seguro donde se propicia la creatividad y el pensamiento crítico, y se ofrece como un recurso para el desarrollo de las habilidades de escritura. Los servicios que ofrece podrían también ayudar al estudiante a gestionar su tiempo o aminorar las posibilidades de cometer plagio derivado de la guía profesional que recibe.

En otro estudio sobre la normatividad institucional para preservar y promover la integridad académica, Morales y Lujano (2021) investigaron la definición y el trato hacia conductas deshonestas en 33 universidades públicas. En su estudio, las autoras explican que uno de los problemas para prevenir el plagio en el contexto universitario es que la definición misma de esta conducta no está claramente delimitada dentro de la normatividad institucional. Por lo tanto, existen discrepancias y vacíos entre lo que especifica el código de ética, el reglamento de titulación y el reglamento de posgrado. No obstante, enfatizan que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es la única entre estas 33 universidades que hace alusión al plagio en todas sus normativas, aunque ninguno de estos documentos define explícitamente el término plagio ni cómo se concibe desde la visión institucional. En consecuencia, Timal (2017) explica que la mención al plagio en los reglamentos institucionales de la BUAP no necesariamente aclara qué está permitido o no dentro de los programas. Por ejemplo, la autora cita el artículo 14 del Reglamento General de Titulación de la BUAP, el cual explicita que habrá sanciones en caso de plagio, pero carece de una definición clara de qué es plagio y no distingue entre el plagio total o parcial.

Con respecto a los reglamentos, podemos concluir que es necesario definir qué se entiende por plagio en cada institución y qué sanciones

ameritan los distintos tipos de plagio. Esta medida se hace cada vez más urgente con el creciente uso de la inteligencia artificial generativa en las producciones escritas de los estudiantes. Hasta 2023, ya se expresaba preocupación por desarrollar políticas y lineamientos que regulen el uso de la IA en artículos de investigación para garantizar la integridad académica (Alonso, 2024; Gallent *et al.*, 2023), así como por que las instituciones adopten una postura clara con respecto a su uso. Más allá de las medidas punitivas, también existe un énfasis en las preventivas y remediales dentro de distintas instituciones.

En particular, dentro del ámbito universitario, la integridad académica implica ejercer de manera responsable las prácticas discursivas y metodológicas de la investigación y la escritura académica, lo que incluye el reconocimiento de la autoría, la citación adecuada y la transparencia en el uso de fuentes y datos. En el nivel de posgrado, los estudiantes ya han aprendido qué es la integridad; por tanto, no se trata de que el estudiante distinga o concientice qué es deshonestidad académica, sino de que utilice los recursos personales e institucionales para no caer en ella. Para ilustrar esta problemática, un estudio realizado por Escobar (2024) identificó serias inconsistencias en el análisis de 47 tesis de maestría que incluyen plagio y errores de citación. Uno de los datos importantes es que, en dos casos de tesis con serios problemas de integridad, los alumnos compartían al mismo director de tesis, lo cual apunta hacia una clara necesidad en 1) formación explícita en ética e integridad, 2) supervisión responsable por parte de los directores de tesis y 3) estrategias preventivas institucionales que incluyen retroalimentación explícita con frases como «esto es deshonestidad académica», «esta referencia no está citada en el documento», «esta idea no es clara o congruente» (p. 217).

Para apoyar la propagación de estas prácticas, uno de los recursos con los que cuentan muchas instituciones de educación superior son los centros de escritura. La creación inicial de estos espacios en Latinoamérica obedeció a la adaptación del modelo de universidades estadounidenses. En un estudio realizado por Núñez Cortés (2013) acerca de los centros de escritura en Iberoamérica, el autor concluye que los nueve centros analizados comparten como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la escri-

ra. En el comparativo que el autor hace de los centros se detectaron diferencias y similitudes, a pesar de que su existencia en las instituciones puede ser muy reciente o se trate de centros de escritura muy consolidados. El estudio también resalta que existe el riesgo de que algunos centros se conviertan en modelos remediales o meramente informativos. Este hallazgo es particularmente relevante para nuestro contexto, ya que representa un área de oportunidad en los centros de escritura para el trabajo formativo en integridad académica, de manera implícita o explícita, aunque esta no sea su labor primordial.

En un estudio reciente, Molina y López (2020) llevaron a cabo un estudio basado en una encuesta aplicada a 23 directores de centros de escritura en Latinoamérica. Los resultados evidenciaron que las tutorías individuales y las estrategias de acompañamiento a estudiantes son las actividades más comunes en dichos centros. Sin embargo, no se encontró relación directa de estas actividades con los programas de posgrado, lo cual convierte al Centro de Escritura de la BUAP en un referente del trabajo a nivel posgrado.

Desde el enfoque de las literacidades académicas, estos resultados sirven de base para cuestionar la tendencia de las instituciones de percibir la escritura principalmente como una habilidad que se puede corregir de manera individual y no como una práctica social. En este sentido, esta falta de visión sistemática puede influir en cómo se aborda la formación en citación, uso de fuentes y autoría, aspectos que, como mencioné anteriormente, están estrechamente relacionados con la integridad académica. Por lo tanto, los centros de escritura representan un nicho para llevar a cabo las prácticas institucionales de la literacidad, así como para observar y promover la honestidad académica, ya que las políticas de integridad requieren soporte pedagógico y no solo normativo. Rojas (2022) resume esta postura cuando afirma que las acciones para combatir el plagio «podrían ser más duraderos si los esfuerzos por combatirlo se articulan a un programa robusto de cultura institucional por la honestidad académica; en el cual además de los estudiantes, también estén involucrados los docentes y los directivos» (p. 172). El presente estudio representa uno de estos casos donde, a partir de un esfuerzo institucional que significó la creación del centro de escritura para posgra-

do, se involucraron otros agentes educativos, como coordinadores de programas de posgrado y, por supuesto, los estudiantes.

2. El Centro de Escritura como estrategia institucional para el desarrollo de las literacidades

El Centro de Escritura de la BUAP fue creado en 2023 con la misión de ofrecer un espacio para el aprendizaje y la práctica de la escritura académica que consolide a la institución como una universidad pública orientada a atender las necesidades de alfabetización en posgrado. Asimismo, su visión se enfoca en brindar apoyo académico a estudiantes de nivel posgrado para el desarrollo progresivo o la consolidación de las literacidades y habilidades de investigación, con base en los principios de integridad académica. Desde su creación, forma parte de la estructura del Centro de Educación Internacional que, a su vez, pertenece a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado; por lo tanto, atiende únicamente a estudiantes de especialidad, maestría o doctorado. Esto obedece a dos fundamentos primordiales: a) la obligatoriedad de escribir tesis como resultado de una investigación en los programas de posgrado y b) la normativa que establece, de acuerdo con el artículo 90, fracción V, del reglamento de posgrados, que el estudiante de maestría debe contar con la «publicación de un artículo en una revista indizada». Asimismo, el artículo 93 especifica que el estudiante de doctorado deberá tener una «publicación en una revista de circulación internacional indizada con factor de impacto» (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015). Los servicios que se proporcionan en el centro son a) tutorías individuales, b) cursos generales de redacción académica por disciplina y c) cursos especializados, como el del modelo IMRYD.

Al partir de la idea de que la integridad académica no puede analizarse sin considerar las prácticas institucionales de literacidad, y con base en los antecedentes sobre los centros de escritura y la misión del Centro de Escritura de la BUAP, la pregunta de investigación que guio este estudio es: ¿cómo las tutorías individuales y las sesiones

grupales de acompañamiento influyeron en la conciencia de errores recurrentes en redacción y en el interés para conservar la integridad académica? En consecuencia, se buscó recolectar evidencia sobre cómo las tutorías individuales, como estrategia institucional, inciden en la prevención de prácticas deshonestas.

2.1. La integridad en posgrado: la experiencia desde el Centro de Escritura de la BUAP

Los participantes en esta investigación son siete estudiantes de posgrado de la BUAP, la tercera universidad más grande de México. Todos los participantes habían tomado un curso de redacción académica dos semestres previos a la participación en este estudio y cinco meses posteriores de la creación del Centro de Escritura para Posgrado de la BUAP; por lo que esta fue una de las primeras actividades que se llevó a cabo en dicho centro.

Este estudio analiza las experiencias de los estudiantes en un curso de escritura académica diseñado para la participación en un congreso que contemplaba la publicación digital de resultados. Es decir, los alumnos fueron ponentes y autores de un artículo de divulgación que debía ajustarse a un formato preestablecido por la institución organizadora del congreso. La intervención del centro para guiar a este grupo de estudiantes fue mediada por la coordinación del posgrado al que pertenecen.

El curso incluyó una tutoría individual, así como una sesión grupal orientada a revisar lineamientos generales de redacción académica que debían considerarse en la elaboración del artículo. Las tutorías individuales tuvieron como propósito analizar y retroalimentar los avances de cada contribución que sería sometida a dictamen como producto derivado del congreso.

Además de la tutoría individual programada al inicio, los participantes podían acudir a sesiones adicionales para dar continuidad al desarrollo de su texto. Sin embargo, solo tres de ellos solicitaron al menos dos tutorías extra aparte de la ya agendada. Este acompañamiento se desarrolló a lo largo de cinco semanas, seguidas de una semana adicional destinada a la entrega del borrador final.

El diseño del curso se enfocó en brindar acompañamiento a los estudiantes a lo largo del proceso de escritura para que logaran concluir un artículo de divulgación. Para el curso, se diseñaron actividades y contenidos alojados en Google Classroom relacionados con la escritura académica; asimismo, se impartió una sesión grupal, se programó una sesión de tutoría individual para cada estudiante, con la opción de asistir a más tutorías individuales, como parte del acompañamiento para dar seguimiento al desarrollo del texto y se envió retroalimentación continua. En suma, el curso tuvo como propósito concientizar y acompañar el proceso de escritura mediante un breve repaso de teoría, definiciones y ejercicios de autoevaluación. Es importante precisar que el propósito central del curso fue elaborar el artículo final, sin aludir de forma explícita a la honestidad académica como eje temático.

Después de la entrega del artículo de divulgación y su participación en el congreso, se extendió la invitación vía electrónica a los estudiantes para formar parte de este estudio y ser entrevistados. De los catorce miembros de la cohorte del programa de posgrado, únicamente siete aceptaron participar. Cabe señalar que dos de estos participantes habían asistido a otras tutorías individuales en el Centro de Escritura antes de las entrevistas.

Esta es una investigación cualitativa exploratoria en su vertiente de estudio de caso que, de acuerdo con Escudero *et al.* (2008), surge del interés o la necesidad de comprender un fenómeno complejo; en este estudio, se analiza la influencia de las tutorías en el desarrollo de la literacidad de los participantes, la relación entre el acompañamiento individual y la incidencia en prácticas deshonestas, y la concepción que los participantes tienen de deshonestidad académica desde el modelo de las 4M de Eaton (2020). Se prefiere este modelo porque incluye las dimensiones micro, meso y macro que están estrechamente relacionadas con las labores del Centro de Escritura. Específicamente, un estudio de caso permite a los investigadores identificar los rasgos más significativos del fenómeno estudiado, respondiendo a cómo o por qué estos suceden. En este contexto, el objetivo es determinar cómo la percepción de honestidad académica influye en las prácticas de escritura. Finalmente, en los estudios de caso, el ob-

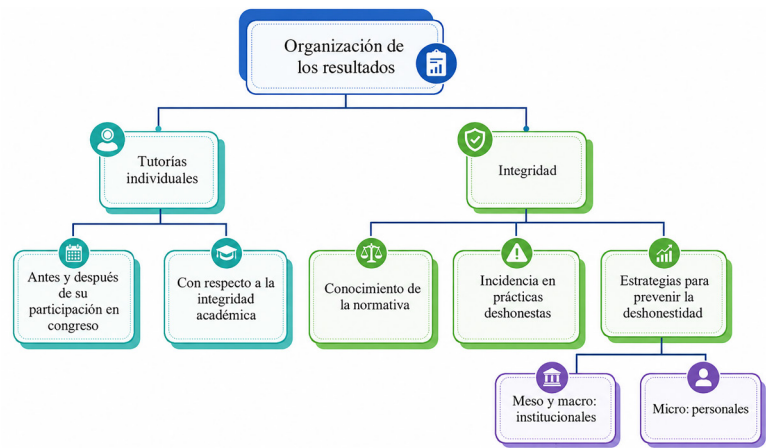
jetivo principal es explorar, identificar y comprender conceptos, relaciones o fenómenos aún poco estudiados. Si bien se ha estudiado la eficacia de las tutorías y las estrategias utilizadas por los tutores en los centros de escritura (Mora y Fuerte, 2021; Nuñez, 2020; Parada, 2025; Schmidt y Alexander, 2012), así como las percepciones de las tutorías (Chois *et al.*, 2017), no se ha estudiado su relación con la honestidad académica. Por ello, este estudio adquiere especial relevancia, pues evidencia un vacío en el análisis de la relación entre los conceptos de integridad académica y la función de las tutorías individuales en los centros de escritura, en particular, en el nivel de posgrado.

El estudio incorpora dos fuentes de evidencia: una encuesta sobre prácticas de integridad académica adaptada de Amiama (2021), y una entrevista semiestructurada realizada a cada uno de los participantes con el objetivo de socializar sus respuestas. La entrevista consta de preguntas abiertas que indagan sobre (a) su concepto sobre integridad académica, (b) su autopercepción como lectores y escritores, (c) cómo creen (o no) que las tutorías les ayudaron a modificar ese autoconcepto, (d) si las tutorías les ayudaron a detectar errores en su escritura y (e) si conocen la política institucional respecto a la integridad académica y cómo se promueve esta última en el programa de posgrado. A partir de la propuesta adaptada de Amiama-Espaillet (2021), los estudiantes también recibieron una tabla con una lista de acciones que se consideran deshonestidad académica; el objetivo era que los estudiantes reportaran si habían incurrido en alguna de estas acciones en distintas etapas de la investigación mientras escribían el artículo de divulgación que enviaron como producto del congreso. Finalmente, los participantes respondieron si consideraban que la tutoría podría prevenir estas acciones deshonestas.

La muestra estuvo conformada por siete estudiantes de doctorado (tres hombres y cuatro mujeres), quienes participaron en la intervención del Centro de Escritura para la elaboración de un artículo de divulgación, y pertenecen a la misma cohorte del programa de posgrado. La encuesta y la entrevista se aplicaron de manera consecutiva y tuvieron una duración aproximada de 30 minutos por participante. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas en TurboAiScribe.

Derivadas de las preguntas de la encuesta y socializadas en la entrevista, se identificaron las categorías de análisis o códigos: definición de integridad académica, funciones de la tutoría, factores que propician la deshonestad académica, estrategias para prevenir la deshonestad, el uso o no de prácticas deshonestas y la utilidad de las tutorías para prevenir o tratar acciones relacionadas con la deshonestad académica en la escritura. Posteriormente, se hizo la codificación en AtlasTI y se analizaron los resultados. Estos se organizaron considerando dos momentos distintos desde la experiencia de los participantes: (1) la función de las tutorías desde su experiencia en general y (2) la relación de las tutorías con respecto a la integridad académica. En esta segunda parte, la información se divide en definición de integridad académica, conocimiento de la normativa, incidencia o no en prácticas deshonestas y estrategias, tanto personales como institucionales, para prevenir la deshonestad. Dentro de estas últimas, se analiza la información acerca del papel de las tutorías en dicha prevención. La organización de los resultados se representa en la figura 2.

Figura 2. Organización de los resultados



Nota: elaboración propia.

En el siguiente apartado se abordan los principales hallazgos derivados de la organización, categorización y análisis de los resultados.

3. Las tutorías como espacio para comprender las literacidades académicas y la integridad académica

En primer lugar, respecto a las funciones de las tutorías individuales en términos generales, es importante señalar que la información se organizó en dos vertientes principales: (1) la experiencia general de los estudiantes que asistieron a tutorías individuales en el Centro de Escritura y (2) la utilidad de estas tutorías en relación con la integridad académica.

En cuanto a la función de las tutorías como experiencia general, el análisis de los datos permite reconocer categorías que reflejan cómo los estudiantes perciben los beneficios de este servicio en su proceso de escritura académica. Las categorías identificadas son aprendizaje o práctica, identificación y corrección de errores en la escritura, y acompañamiento. Esta información se ilustra en la tabla 1.

Tabla 1. Beneficios de las tutorías que tomaron en el Centro de Escritura de la BUAP

Tema	Ejemplos
Aprendizaje o práctica de nociones de redacción	«[R]ecordé reglas para mejorar la coherencia y cohesión de mis escritos». «Me gustó la forma de ver un texto como una especie de unión de enunciados, de cómo separarlo en pequeñas cápsulas».
Identificación y [auto] corrección de errores en la escritura	«Identifiqué fallas recurrentes». «Las tutorías proporcionan conocimientos y estrategias para disminuir mis propias dificultades en la lectoescritura». «Percibí errores ortográficos, de acentuación, del uso de conectores. Después ya traté de evitar cometer los mismos errores». «La parte que me gustó fue porque hubo como cierta autorregulación».

Tema	Ejemplos
Acompañamiento	«La retroalimentación de la asesora me ayudó a incluir elementos que no había considerado». «[N]o sentirme sola... saber que alguien más tiene tema en escribir hace que no te sientas como bicho raro». «Sí, aunque después para otros escritos ya no tuve acompañamiento y posiblemente se repitieron [mis errores]». «Daba la oportunidad de tener también cierta interacción sobre el texto y también me permitía recibir retroalimentación en cuanto al contenido». «Practicando con base en las sugerencias». «Las tutorías me ayudaron mucho porque la verdad que usted me leyerá y me diera esa retro [...] sí me ayudó, me ayudó mucho a replantear, digamos, la manera en la que yo tenía que escribir». «Fue evidente que sí, había algunos errores y van disminuyendo cada vez que nos revisaba, ¿no? Que hubiera estado genial que tuviéramos mucho más revisiones».
Nota: elaboración propia.	

Una de las ventajas que los participantes refirieron específicamente con respecto a la experiencia de asistir a tutorías para el artículo de divulgación fue que se establecieron y respetaron metas u objetivos para el avance individual. No obstante, es posible que esto haya ocurrido porque los alumnos tenían una fecha de entrega en una institución externa y tiempo limitado para redactar el documento, ya que no hubo referencia a esta categoría cuando hablaron acerca de las tutorías en general.

El análisis de las respuestas de los participantes en la tabla 1 permitió identificar las temáticas relacionadas con la experiencia en tutorías individuales en el Centro de Escritura. Algunos participantes indicaron que pudieron identificar fallas recurrentes, mientras que otros señalaron la presencia de inconsistencias en ortografía y conectores o «errores ortográficos, de acentuación y del uso de conectores». Asimismo, los participantes hicieron énfasis en la importancia de la retroalimentación brindada durante las tutorías. Algunos comentarios resaltan que la revisión de los escritos y las sugerencias de la asesora permitieron mejorar la redacción.

Con respecto a la integridad, se identificaron los temas emergentes que están representados en la tabla 2.

Tabla 2. Temas emergentes en el concepto de integridad académica

Temas	Ejemplos
Valores	«Tiene que ver con honestidad, con la transparencia y con la rigurosidad de datos presentados dentro de la investigación, pero sobre todo también es un ejercicio ético» (P5, comunicación personal).
Originalidad	«Creo que tiene que ver con esa cuestión de mantener la originalidad de mi texto. Pues siendo yo la autora del producto que se está elaborando, evitando caer aquí en el plagio o el uso excesivo de inteligencia artificial» (P4, comunicación personal).
Decisión propia	«Es una decisión, ya sea por no hacerlo, o por hacerlo, o sea, por no hacerlo, me refiero a no copiar, no robar, y por hacerlo sería citar, dar referencia, dar crédito» (P7, comunicación personal). «Sí debería de ser una concepción que se tenga como si viniera con el paquete de ser investigador» (P5, comunicación personal).
Plagio	«Creo que antes tenía un concepto sobre todo o solo plagio, o sea, sobre qué es plagiar y qué no es plagiar. Pero aquí ya con el concepto de integridad académica, se ha hecho, pues, puntual observación en que incluye otras cosas» (P2, comunicación personal).
Nota: elaboración propia.	

Para determinar si los estudiantes actúan bajo los principios de la integridad académica, es necesario partir de la definición que tienen de este concepto. Los resultados evidencian que, si bien no tienen una definición única de este concepto, sí existe una clara explicación de sus dimensiones e implicaciones. Asimismo, se distingue a la honestidad como uno de los valores de la integridad. Entonces, sí existe

una conciencia de que la integridad académica implica un compromiso ético que asumen para investigar desde principios y valores como la honestidad, la ética y el respeto por el trabajo intelectual ajeno, el cual deberán citar o referenciar. Para los participantes, la integridad académica implica actuar por decisión propia para producir trabajos con originalidad y evitar prácticas como el plagio.

Una idea que emergió también es que, en el nivel de doctorado, la integridad académica debe ser demostrada de manera más rigurosa que en otros niveles. Por ejemplo, el participante 2 comentó: «Creo que antes tenía un concepto sobre todo o solo plagio, o sea, sobre qué es plagiar y qué no es plagiar. Pero aquí ya con el concepto de integridad académica, se ha hecho, pues, puntual» (P2, comunicación personal). Esta visión evidencia que las prácticas deshonestas parecen cobrar más relevancia en el posgrado o estar más penadas en este nivel.

En contraste, otros participantes definen la integridad como una característica inherente a los escritores, aunque plantean dos escenarios posibles. En el primero, la integridad se trata de una característica inamovible del escritor; esta formación se ha cultivado durante los estudios previos y no está relacionada con el grado de estudios que cursa el escritor. El segundo se presenta cuando, a pesar de tener la opción y los recursos, el escritor decide mantener la integridad, no cometer plagio y producir sus propios textos. Al respecto, Amiama (2021) señala que las prácticas más comunes de plagio en la educación superior incluyen seis acciones específicas, a las cuales se agregó una práctica relacionada con el uso de la inteligencia artificial. Como respuestas a la pregunta de si consideran que las tutorías pueden prevenir estas conductas deshonestas, los participantes comentaron, en primer lugar, que las tutorías sí juegan un papel relevante en esta prevención con acciones específicas. Dichas acciones se describen en la tabla 3.

Tabla 3. Acciones que se deberían llevar a cabo en las tutorías individuales para prevenir acciones específicas de plagio

Acción (en alguna etapa de la investigación)	¿Cómo puede prevenirla la tutoría?
Entregar un trabajo o una parte del trabajo realizado que ya había sido entregado en cursos anteriores.	P2: «Dando seguimiento». P3: «No previene, refuerza». P4: «Dando enfoque o propósito a lo realizado para modificar el contenido y solo utilizar el trabajo anterior como guía o para algunas partes del nuevo producto». P5: «A través de la revisión detallada de los trabajos y de la retroalimentación de los mismos».
Copiar de páginas web fragmentos de textos —sin citar—, pegarlos directamente en un documento —en el cual hay una parte de texto escrita por uno mismo— y entregarlo.	P2: «Saber cómo hacerlo, cuándo y por qué». P3: «Evidenciar que es una actitud poco ética y nada profesional». P4: «Esto puede ser de ayuda, pero al final se debe apoyar al estudiante estructurar apropiadamente el texto para evitar dañar la integridad académica». P5: «Podrías someterse por medio de tutorías cada trabajo entregado a <i>software</i>, como Turnitin».
Descargar un trabajo completo de internet y entregarlo, sin modificar, como trabajo propio.	P2: «Informar las consecuencias o implicaciones de esta acción». P3: «Enfatizar que el plagio es delito». P4: «Utilizando <i>software</i> o aplicaciones que ayuden a identificar coincidencias entre trabajos. Otra es ir dando seguimiento al trabajo de los estudiantes a través de fases». P5: «De igual manera con Turnitin y además promoviendo la ética».
Copiar fragmentos de fuentes impresas (libros, enciclopedias, periódicos, artículos de revista, etc.) y añadirlos —sin citar— como partes de un trabajo.	P2: «Informar cómo [no] hacerlo». P3: «Enfatizar que el plagio es delito». P4: «Se puede apoyar al estudiante a desarrollar su habilidad para parafrasear». P5: «Promoviendo la ética en la escritura, tal vez ejercicios prácticos en donde se visualice su importancia».

Acción (en alguna etapa de la investigación)	¿Cómo puede prevenirla la tutoría?
Realizar íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web (sin que ninguna parte del trabajo haya sido realmente escrita por el alumno).	P2: «Informar cómo se debe hacer [parafrasear]». P3: «Enfatizar que el plagio es delito». P4: «Dar seguimiento al desarrollo del escrito del estudiante y recurrir a aplicaciones que ayuden a identificar el plagio». P5: «A través de la Turnitin, ejercicios de ética y a través del reconocimiento de la forma de escribir del alumno».
Copiar fragmentos de mis trabajos entregados durante cursos anteriores y usarlos como apartados de un trabajo nuevo (autoplagio).	P2: «Informar cómo hacerlo [prevenirlo]». P3: «Trabajos entregados no publicados, no son autoplágios». P4: «Ayudar al estudiante a parafrasear e integrar nueva bibliografía». P5: «Promover en el estudiante prácticas éticas y mostrarle en qué consisten las que no lo son».
Usar fragmentos del texto generado por IA sin hacer modificaciones.	P2: «Informar cómo hacerlo. Un curso, por ejemplo». P3: «Se debe promover el análisis reflexivo y el proceso de síntesis de la información». P4: «Apoyar al estudiante en el uso ético de la IA para su escritura y en el desarrollo de su pensamiento crítico». P5: «Promoviendo el uso de la IA de manera ética y mostrar un uso correcto de la misma».
Nota: elaboración propia.	

Es importante enfatizar que los participantes 1, 6 y 7 no respondieron esta parte del cuestionario, únicamente dieron respuestas verbales que refieren a estrategias generales y no relacionadas en particular con alguna de las acciones. Por ejemplo, la participante 1 comentó:

el tutor, (...) puede sí indicar que todas estas acciones, según yo, contribuyen a una deshonestidad académica. También puede

haber esa autorreflexión del estudiante, guiada por el profesor, dando listas de cotejo, (...) donde el estudiante, él mismo autorreflexiona, ¡ah!, ¿lo estoy haciendo como lo debo de hacer? ¿En dónde no lo estoy haciendo, qué puedo hacer? Y a lo mejor esas tutorías de uno a uno son valiosas para que el estudiante, si genuinamente, por ignorancia, está cometiendo algún acto deshonesto, pues pueda darse cuenta. (Comunicación personal)

Asimismo, la participante 6 considera que las tutorías constituyen un espacio donde se deberían explicitar las prácticas relacionadas con el plagio para, así, prevenirlo: «Si no te lo explican, pues sí es muy fácil cometerlo» (comunicación personal).

En contraste, el participante 7 explica que las tutorías pueden contribuir a prevenir el plagio, pero no necesariamente resolverían el hecho de que los estudiantes quieran incurrir en esta práctica: «Yo creo que sí incide, pero tampoco puede, o sea, la tutoría no es determinante, bueno, me consta, o sea, cuando alguien va a hacer algo, lo va a hacer» (comunicación personal).

En general, estas respuestas muestran que los participantes reconocen que las tutorías individuales pueden favorecer la reflexión, la orientación y la concientización sobre las prácticas relacionadas con el plagio. De esta manera, el Centro de Escritura se convierte en un espacio para fortalecer las prácticas honestas en torno a la integridad académica durante el proceso de escritura, aunque esta no sea su función principal.

Con respecto al conocimiento de la normativa institucional –que incluye el código de ética, el reglamento de titulación y el reglamento de posgrado–, la pregunta no aludió a ninguno de estos en particular, sino que se buscó que los participantes mencionaran los reglamentos que conocen y que hacen referencia a la integridad académica. Los resultados se resumen en la tabla 4.

Tabla 4. Número de estudiantes que conocen las normativas institucionales

Participante	Conoce la normativa	Documento al que hace referencia
1	Sí	Reglamento de posgrado. «Sí, entiendo que la política es que las tesis deben de tener citas y referencias, dando crédito a la fuente que está soportando el argumento que nuestro escrito expresa».
2	No	Ninguno. El participante menciona que la integridad se sugiere «no como parte de las normas o políticas del posgrado, sino como son sugerencias que las revistas están poniendo (...)».
3	Sí	Código de ética. «No, no por sí mismo como integridad académica, pero sí en el código de ética de la BUAP».
4	No	Ninguno. «Hasta donde tengo entendido no hay un documento como tal, sobre todo en el aspecto del uso de la inteligencia artificial. (...) Supongo que sí debe existir algo, pero pienso que no está actualizado. Pero si me preguntas (...) dónde está ese documento, la verdad no lo sé, no lo sé dónde está».
5	No	Ninguno. «Desconozco, a lo mejor tal vez ahí fue más como distracción mía, tal vez si hay algún estatuto o alguna norma».
6	Sí	Código de ética. «Todas las malas conductas, lo que no se debe hacer, códigos de ética, sí, sí, sí, son muy cuidadosos en ese sentido».
7	No	Ninguno. «No hay como tal, creo que, yo no sé si haya como tal una política, creo que no la hay, o sea, no la hay, están construyendo. No hay comités de ética».
Nota: elaboración propia.		

Las respuestas de los participantes reflejan un conocimiento heterogéneo acerca de las normativas relacionadas con la integridad académica. Algunos participantes (1, 3 y 6) conocen los documentos institucionales, principalmente el reglamento de posgrado o el código de ética, mientras que la mayoría (2, 4, 5 y 7) no identifica un documento específico o expresa incertidumbre sobre su existen-

cia. Para algunos participantes, la integridad académica se percibe más bien como una recomendación, algunas veces relacionada con las prácticas en el posgrado o con los lineamientos de las revistas científicas, y no como parte de una política institucional claramente definida. Esto evidencia la necesidad de una mayor difusión de estas normativas, especialmente a través de espacios como el Centro de Escritura y los posgrados.

Si bien estos espacios son propicios para prevenir la deshonestidad académica, también existen otras recomendaciones que los participantes mencionaron. Estas últimas se categorizaron de acuerdo con el modelo 4M (Eaton, 2020) y se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Estrategias o recursos para prevenir o evitar el plagio

Nivel	Estrategias o recursos	Ejemplos
Micro: individual	Citar Parafrasear Autorregulación Reportar el uso de inteligencia artificial	P4: «(...) la tomé en ese momento tal cual, porque tal vez no tengo tiempo, no estoy concentrada (...) para reestructurar esa información, pero debe haber algún momento en el que puedo retomarlo y puedo realmente reestructurarlo de tal manera que no termine en plagio». P4: «Hay que o parafrasear o buscar otras fuentes para ir integrando y que no sea exactamente lo mismo». P6: «(...) que pues realmente está saliendo de ti, (...) y no decir, ojalá no me vayan a preguntar nunca de esto, porque eso yo realmente no lo hice». P2: «Sí las puedes usar en estos contextos [la inteligencia artificial]. No solamente indiscriminadamente y reportarlo».

Nivel	Estrategias o recursos	Ejemplos
Meso: departamento o facultad	Tomar cursos o talleres Sistematizar el avance de la investigación	P4: «Que haya talleres que te ayuden en cómo tú puedes incluir la inteligencia artificial pues dentro de tu proceso de escritura». P7: «Ponerle fechas, porque así nos vemos obligados a ir pues alimentando».
Macro: institución	Congresos y conferencias Tutorías en el Centro de Escritura Acciones punitivas Dar a conocer las normativas en todos los niveles Usar tutores inteligentes	P4: «Se promueve en los congresos o en las conferencias, incluso también algunos profesores, pues dentro de sus clases evitan que eso suceda y pues hablan sobre el tema». P4: «Tal vez tú podrías darnos algún consejo o sugerirnos algunas bibliografías». P5: «Dentro de las mismas tutorías, como hablarlo». P6: «Expulsión y una manta gigante que diga, no se puede por plagador». P2: «Tener como un camino claro desde inicios de la licenciatura o de los posgrados». P1: «Con inteligencia artificial. Sobre todo que ayuden al estudiante a reflexionar y a descubrir, percibir lo que no puede alcanzar porque al tutor no le da el trabajo, no le da la vida, el tiempo».
Nota: elaboración propia.		

La tabla 5 evidencia que la integridad académica —en particular, las conductas antiplagio— no depende únicamente de una decisión individual, aunque hay quienes atribuyen más responsabilidad al nivel macro o meso para reafirmar lo que sí y lo que no está permitido dentro de su programa. Asimismo, se menciona el acompañamiento como clave para promover prácticas académicas éticas y responsables.

A pesar de estar conscientes de estas estrategias, los participantes identificaron también factores que propician la comisión de deshonestidad académica. Es importante resaltar que todos los factores reportados están relacionados con el nivel micro (individual), por lo que los participantes no atribuyen estas prácticas al programa o a la institución. Esta información se detalla en la tabla 6.

Tabla 6. Factores para cometer acciones de deshonestidad académica

Temas	Ejemplo
Desconocimiento de la normativa	P1: «Puede ser que quizá por ignorancia [de la normativa] los estudiantes las cometan».
Falta de valores	P5: «Va muy de la mano con quién eres, ¿no?, cómo te formaste, pues sí, inevitablemente qué valores, en qué crees, qué piensas».
Tiempo limitado	P4: «Sí necesitaba la IA para que me ayudara a agilizar un poco más mis procesos».
Carga de trabajo	P6: «Sí nos piden mucho, es mucha carga laboral, más aparte quienes conservamos nuestros trabajos, si se vuelve una masa gigante y de pronto la salida, digamos, no fácil, pero sí que te desahoga».
Nota: elaboración propia.	

A pesar de que los resultados se relacionan con el nivel micro o individual —el cual abarca el conocimiento, las decisiones y las circunstancias personales de los estudiantes, como la carga de trabajo—, dentro de las acciones concretas de plagio por las que se preguntó a los participantes, únicamente dos de ellos aceptaron haber incurrido en tales prácticas en dos de estas ocasiones. Los resultados se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. Acciones llevadas a cabo en la elaboración del artículo científico para el congreso

Acción (en alguna etapa de la investigación)	¿La realizaste para tu artículo? ¿En qué etapa o en qué parte del texto?
Entregar un trabajo o un fragmento del trabajo realizado que ya había sido entregado en cursos anteriores.	P2: «En la primera etapa, introducción, marco teórico». P3: «Sí [borrador]».
Copiar fragmentos de mis trabajos entregados durante cursos anteriores y usarlos como apartados de un trabajo nuevo (autoplagio).	P3: «Sí». Introducción Antecedentes Conclusiones
Nota: elaboración propia.	

En ambos casos, los participantes argumentaron que, aunque estaban conscientes de que estas prácticas podrían considerarse deshonestas, las llevaron a cabo para generar ideas y, posteriormente, continuar con su escritura sin referirse a las partes copiadas. En el caso del participante 3, no considera que haya incurrido en autoplagio, pues solo lo hizo en la etapa de borrador; además el texto del que se tomaron las partes no había sido publicado, lo que, de acuerdo con el participante, minimiza el hecho de haberse apoyado en esta práctica para la escritura.

Con respecto a cómo las tutorías individuales y las sesiones grupales de acompañamiento influyeron en la consciencia de errores recurrentes en la redacción, se encontró, en primer lugar, que, en efecto, dicha identificación sí se llevó a cabo como resultado de las tutorías individuales y grupales. Los resultados también refieren un fortalecimiento de las literacidades, particularmente en aspectos relacionados con la coherencia, la cohesión y la organización de los textos. Algunos participantes señalaron que las sesiones les permitieron recordar y aplicar reglas de escritura; asimismo, se mencionan mejoras en aspectos formales tales como la ortografía, la acentua-

ción y el uso de conectores. En segundo lugar, se encontró que este resultado fue posible gracias al aprendizaje y práctica de conceptos de redacción, al acompañamiento y a la retroalimentación, sobre todo en el proceso de elaboración del artículo científico.

Consideraciones finales

Los hallazgos sugieren que las tutorías no solo incidieron en el desarrollo de las literacidades, sino también en aspectos emocionales, ya que contribuyeron, en algunos casos, a disminuir la sensación de enfrentarse solos a las dificultades de la escritura en el nivel de posgrado.

Por otra parte, las tutorías individuales como estrategia institucional no incidieron en la prevención de prácticas deshonestas, por lo menos en la experiencia que se analizó. No obstante, los participantes identificaron estrategias y actividades que se podrían incluir dentro de las sesiones grupales e individuales, tales como explicitar qué es el plagio y abordar estrategias para evitarlo. Con respecto al modelo de las 4M de Eaton (2020), los resultados refieren únicamente al nivel micro (individual) y macro (institución), aunque los participantes también comentaron que las prácticas deshonestas se pueden evitar si se utilizan herramientas como Turnitin.

Sin embargo, es importante señalar que la mayoría de los participantes sostienen que la integridad y la honestidad académica están más relacionadas con una decisión individual. La evidencia también es consistente con lo expuesto por Sozon (2024) acerca de las razones individuales, como la gestión del tiempo y carga de trabajo, para incurrir en prácticas deshonestas. Asimismo, los participantes refieren que podría haber involucramiento de la facultad o coordinación (nivel meso) para prevenirlas; por ejemplo, al incorporar cursos sobre el uso de la IA en la investigación. Finalmente, no se encontró evidencia que mencione al nivel mega (comunidad) porque, de acuerdo con los hallazgos, para los participantes la integridad es algo que se proyecta hacia la comunidad, en este caso, científica, y no algo que se construye en colaboración con esta.

Es poco común que las tutorías o el trabajo realizado en los centros de escritura se analicen bajo el foco del rol que desempeñan respecto a la integridad académica; no obstante, los hallazgos abren la posibilidad de seguir explorando a profundidad el impacto que puedan tener para evitar prácticas deshonestas. En esta investigación encontramos que, dentro del modelo de las 4M, el Centro de Escritura puede ejercer una contribución fundamental a través de la difusión de la normativa, pero también mediante la construcción de redes que permitan trasladar los esfuerzos hacia el nivel mega y consolidar los niveles micro, meso y macro.

Declaración de uso de la IA

La autora del capítulo utilizó Deep Research para localizar investigaciones relacionadas con la integridad y la escritura, revisar las referencias generadas por ella misma y mejorar la apariencia y resolución de las figuras incorporadas en el texto.



Referencias

- Alonso, J. (2024). Integridad académica en la era de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). *Desiderata*, (24), 72-82.
- Amiama, C. (2021). El plagio en la Educación Superior dominicana: una oportunidad para desarrollar la escritura académica. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18 (35), enero-junio, pp. 37-48.
- Awasthi, S. (2019). Plagiarism and academic misconduct: A systematic review. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 39(2), 94-100. <https://doi.org/10.14429/djlit.39.2.13622>
- Adam, L., Anderson, V. y Spronken-Smith, R. (2017). «It's not fair»: policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *High Educ* 74, 17-32. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0025-9>
- BUAP. (2015). *Reglamento de estudios de posgrado*. <https://viep.buap.mx/posgrados/pdf/reglamento-de-estudios-de-posgrado>
- Chois, P. M., Casas, A. C., López, A., Prado, D. M. y Cajas, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184.
- Conrado, S. P. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educate et Comunicare Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(2), 5-16.
- De Río Piedras, R. (2016). Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países

de América Latina. *Virtual Educa.red*. <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Medina-20/publication/314512780>

Eaton, S. E. (2020, 24 de septiembre). *Integridad académica: un enfoque de sistemas para enfrentar la compraventa de trabajo académico (versión en español)* [Resumen de presentación de la conferencia]. Octavo Congreso de Integridad Académica, Monterrey, N. L. México. <https://ucalgary.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/122a821f-7021-47a3-b3ac-10b583db5225/content>

Escobar, F., Castrejón, J. G. y Avila, G.(2024). Las prácticas académicas de los estudiantes en un posgrado en Ciencias. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 201-223. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.11>

Escudero, J., Delfín, L. y Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia Administrativa*, 1(1), 1-10. <http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>

Gallent, C., Zapata, A. y Ortego, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2), 1-21.

International Center for Academic Integrity, (2025). Fundamental values. https://www.academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sd/news_article/591064/_PARENT/layout_details/false

Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The «Academic Literacies» Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

- Martin, B. (2016). Plagiarism, misrepresentation, and exploitation by established professionals: power and tactics. *Handbook of academic integrity*, 913-927.
- McCabe, D. L. (2005). It takes a village: academic dishonesty and educational opportunity. *Liberal education*, 91(3), 26-31.
- Molina, V. y López, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación* (78), 97-120.
- Mora, G. E. y Fuerte, M. A. (2021). Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior. *Enunciación*, 26(2), 172-187. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17776>
- Morales, M., y Lujano, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(166). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Núñez, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez, J. A. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17 (17), 64-102.
- Parada, C. I., Errázuriz, M. C. y Núñez, J. A. (2025). Tutorías pares de escritura académica: ¿qué estrategias promueven tutoras con diversa experiencia? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-26. DOI: 10.11144/Javeriana.m18.tpea
- Rojas, G. (2022). Una cultura de honestidad como estrategia educativa contra el plagio académico en estudiantes universitarios. *I+D Revista de Investigaciones*, 17(1), 165-172.

- Schmidt, K. M. y Alexander, J. E. (2012). The empirical development of an instrument to measure writerly self-efficacy in writing centers. *Journal of writing assessment*, 5(1).
- Sozon, M., Mohammad, O. H., Fong, P. W. y Chuan, S. B. (2024). Cheating and plagiarism in higher education institutions (HEIs): A literature review. *F1000Research*, 13, 788. <https://doi.org/10.12688/f1000research.147140.2>
- Street, B. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17(1), 1-15.
- Tartaglia, Z. y Cevasco, J. (2025). Integridad académica en estudiantes universitarios en países hispanohablantes: una revisión sistemática desde 2019 a 2024. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 18(2), 104-112. <https://doi.org/10.24310/escpsi.18.2.2025.21442>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES



MARGARITA FLOR DE MARÍA

MÉNDEZ OCHAITA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA



Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (Cinvestav-IPN). Es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y coordinadora de la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas en la misma institución. Sus proyectos y publicaciones se enfocan en el estudio de literacidades académicas y la formación de investigadores. Asimismo, ha realizado estudios sobre trayectorias académicas y procesos de institucionalización científica en México. Su línea actual se centra en la literacidad crítica y digital en el contexto universitario. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Preside la Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RCECD) y participa en la Red Mexicana de Investigadores sobre Integridad Académica (REDMIIA).

Correo electrónico: flor.mendez@uatx.mx

DAVID LOYO PÉREZ

UNIVERSIDAD VERACRUZANA



Doctorando en Psicología por la Universidad Martí, maestro en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, especialista en Métodos Estadísticos y licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana. Es docente de la Universidad Veracruzana y codirector de *Letramento. Grupo de investigación en cultura escrita y prácticas de alfabetización*. Sus intereses de investigación giran en torno a las prácticas de alfabetización en distintos contextos y niveles educativos, la descripción de géneros discursivos, el análisis crítico del discurso, la formación disciplinar, el empleo de inteligencia artificial para fines escolares, académicos y disciplinares, y la integridad académica. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES), de la Red Mexicana de Centros de Escritura (RMCE), de la Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD), y de la Asociación de Lingüística Sistemática Funcional de América Latina (ALSFAL), así como miembro fundador de la Red Mexicana de Investigadores sobre Integridad Académica (REDMIIA).

Correo electrónico: dloyo@uv.mx

SANDRA TIMAL LÓPEZ
INSTITUTO ELECTORAL DEL
ESTADO DE PUEBLA



Es doctora en Derecho, maestra en Derecho con terminal en civil y mercantil, y abogada, notaria y actuaria por la BUAP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel candidata). Entre sus líneas de investigación se encuentran el derecho de autor, el plagio académico, el derecho electoral, el voto, la participación ciudadana y la comunicación política. Respecto al derecho de autor, ha publicado un libro en coautoría titulado *Derecho de autor y plagio. Estudio en tres áreas de investigación* (Editorial Piso 15, México, 2018) y diversos artículos en revistas especializadas. Ha presentado ponencias en México, España, Chile, Guatemala, Cuba y Colombia. Es miembro de la Red Mexicana de Investigadores sobre Integridad Académica (REDMIIA), de la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas (AMECIP) y de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC).

Correo electrónico: timalsandy@hotmail.com

HUGO RODRÍGUEZ PÉREZ

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA



Es doctor en Lingüística por El Colegio de México, maestro en Ciencias del Lenguaje y licenciado en Comunicación por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es profesor en el área de Primera Lengua y la licenciatura en Idiomas de la Universidad de las Américas Puebla, y colaborador externo de la maestría en Literacidades Académicas y Estudios del Discurso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Sus líneas de investigación se desarrollan en el ámbito de la lingüística aplicada, específicamente en el campo de la semántica y pragmática del español, así como los procesos de argumentación y literacidad académica, con especial énfasis en el estudio de la literacidad crítica, la multiliteracidad y la literacidad digital. Es integrante del Sistema de Investigadoras e Investigadores del Estado de Puebla (SIIEP) desde 2024 y coorganizador del Seminario de Investigación de la Red Mexicana de Investigadores sobre Integridad Académica (REDMIIA) desde 2025.

Correo electrónico: hugo.rodriguez@udlap.mx

MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA



Es doctor y maestro en Ciencias del Lenguaje y licenciado en Letras por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sus líneas de investigación están enfocadas en la teoría y la crítica del discurso poético, en teoría y metodología de la argumentación en textos académicos y científicos, y en la didáctica del español como primera lengua (alfabetización académica). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1. Desde el año 2000 es profesor de tiempo completo del Departamento de Letras y Humanidades de la UDLAP, donde se desempeña como director académico desde el 2018. Coordinó el área de Primera Lengua (español) de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) entre 2000 y 2018, y fue responsable del proyecto institucional «Desarrollo del pensamiento crítico a través de la escritura» (QEPI), entre 2010 y 2018. Participó en el proyecto «Inclusión educativa a nivel universitario: una mirada desde la alfabetización académica», con investigadores de Argentina, Colombia, Chile y México, publicando el libro colectivo *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Actualmente coordina el proyecto institucional de integridad académica en la UDLAP, del que han derivado dos libros monográficos.

Correo electrónico: martin.sanchez@udlap.mx

MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA



Es doctora y maestra en Ciencias del Lenguaje y licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la SECIHTI. 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 en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, donde imparte asignaturas relacionadas con la lingüística, el análisis del discurso y la escritura académica. Es fundadora de la maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas, programa que coordinó hasta el año 2020. Sus líneas de investigación están orientadas a la descripción de procesos de literacidad en contextos académico-científicos y profesionales, la formación de investigadores, así como los procesos de formación en el contexto de la integridad académica, la construcción de identidad disciplinar y autoría, y la prevención del plagio. Actualmente forma parte del comité editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Entre sus últimas publicaciones destacan dos capítulos lanzados en 2025 para la colección *Routledge Spanish Language Handbooks*.

Correo electrónico: mariacristina.castro@uatx.mx

RICARDO VILLEGAS TOVAR
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA



Es académico y gestor universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Es doctor en Ciencias de Gobierno y Política por la BUAP; maestro en Derecho de la Propiedad Intelectual por la Universidad de Turín y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, con mención *cum laude*; máster en Gestión de la Información y el Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya y licenciado en Derecho por la Universidad de las Américas Puebla. Actualmente es subdirector de Investigación Interdisciplinaria en la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP, donde impulsa la internacionalización de la investigación, el posgrado y la visibilidad científica. Su trabajo articula propiedad intelectual, ciencia abierta, comunicación científica, evaluación responsable, bibliometría institucional e integridad académica. Ha participado en foros sobre deshonestidad en la edición académica, productivismo científico e inteligencia artificial en la universidad. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la SECIHTI.

Correo electrónico: ricardo.villegas@correo.buap.mx

MARÍA LETICIA TEMOLTZIN ESPEJEL
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA



Es doctora en Ciencias del Lenguaje y especialista en enseñanza de lenguas y escritura académica. Tiene una amplia trayectoria docente en instituciones de educación superior de México y Estados Unidos. Ha impartido cursos de inglés, español y escritura académica en instituciones como el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad de las Américas Puebla, la Arkansas State University y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Fue becaria Fulbright y profesora de tiempo completo en el Departamento de Español del Juniata College en Pensilvania. Ha coordinado programas de español e inglés, y desarrollado materiales educativos para MANGO Languages. Desde 2002 es docente de la Facultad de Lenguas de la BUAP. Actualmente, se desempeña como coordinadora del Centro de Escritura para Posgrado en la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado (VIEP) de la BUAP.

Correo electrónico: leticia.temoltzin@correo.buap.mx

Departamento de Publicaciones

Rosa Quintanilla Martínez
Jefa del Departamento de Publicaciones

Cinthya Berenice Bustamante Garza

Willy Daniel Sepúlveda Juárez
Coordinadores de diseño

Angélica Cabañas Ramírez
Auxiliar de diseño

Andrea Garza Carbajal

Beatriz del Carmen Ramírez Berttolini

Román Esaú Ocotitla Huerta
Coordinadores de corrección

José de Jesús López Castillo

María del Rosario Montiel Sánchez
Taller de impresión

INTEGRIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Aproximaciones críticas y normativas

fue preparado como archivo para impresión bajo demanda por el
Departamento de Publicaciones de la Universidad de las Américas
Puebla el 21 de septiembre de 2026.

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

Edición para consulta, no comercial.

La confianza que la sociedad deposita en las universidades se sustenta en la convicción de que quienes participan en ellas actúan con honestidad intelectual. La calidad y la legitimidad de la educación superior no solo dependen de la excelencia de sus programas académicos o de la producción científica de sus comunidades, sino también de la existencia de prácticas y principios éticos compartidos que orienten la reflexión crítica y la generación, comunicación y validación del conocimiento en el marco de una filosofía educativa de la integridad.

Este libro constituye el primer producto académico colectivo y oficial generado por los integrantes de la Red Mexicana de Investigadores sobre Integridad Académica (REDMIIA), creada en 2024. Los capítulos que lo integran son resultado del trabajo original de sus miembros quienes, desde diversas instituciones, disciplinas y perspectivas metodológicas, han contribuido a enriquecer la comprensión de la integridad académica.

La importancia de esta publicación radica también en su capacidad para documentar el estado actual de las reflexiones, debates y líneas de investigación que se desarrollan en México sobre el tema. Su objetivo es favorecer el fortalecimiento de comunidades académicas especializadas que contribuyan a generar evidencia científica, formular propuestas de intervención y promover políticas institucionales basadas en la investigación. Asimismo, refleja una concepción amplia de la integridad académica que trasciende la mera detección de conductas indebidas.