



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

ISSN: 2594-2271

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Acevedo-Rodrigo, Ariadna

Las condiciones del plagio. Aprendizaje, conocimiento y burocracias de la evidencia y la evaluación

Revista mexicana de investigación educativa, vol. 28, núm. 97, 2023, Abril-Junio, pp. 619-627

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14075366014>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LAS CONDICIONES DEL PLAGIO

Aprendizaje, conocimiento y burocracias de la evidencia y la evaluación

ARIADNA ACEVEDO-RODRIGO

El plagio resulta un tema ineludible en la academia puesto que rompe con un principio ético fundamental en el trabajo de las y los profesores y estudiantes:¹ la producción de ideas e interpretaciones originales, sin tomar las ajenas, a menos de que se reconozca la autoría original explícitamente. Si universidades y centros de investigación están ahí para enseñar a pensar y analizar produciendo así conocimiento, y además se preocupan por identificar la contribución de cada individuo a este empeño, el plagio daña estos quehaceres e, incluso, a los propios perpetradores, quienes en el acto de plagiar están perdiendo la oportunidad de contribuir a dichas labores. La preocupación más reciente por el plagio, ya de lleno en la era digital, apareció en la academia y la esfera pública mexicanas al menos desde 2015 (Gantús, 2016:12-13). Al comenzar 2023 volvió con fuerza renovada desde la esfera política al surgir el caso de las tesis de licenciatura y de doctorado de Yasmín Esquivel, ministra de la Suprema Corte de Justicia, como ya en 2016 había aparecido el caso de la tesis de licenciatura del entonces presidente de la República, Enrique Peña Nieto. El primer caso sigue abierto y en el segundo no ha habido sanciones (Vera, 2016a:3; Vázquez, 2023). Estos dos últimos son ejemplos que probablemente fueron descubiertos por la prominencia de los personajes aludidos, pero los casos de profesores-investigadores sancionados por plagio de 2015 en adelante muestran que ni el plagio ni su detección se reduce a quienes siguen una carrera jurídica o política. Probablemente la experiencia cotidiana de

Ariadna Acevedo-Rodrigo: investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, Ciudad de México, México. CE: aacevedo@cinvestav.mx

docentes y estudiantes de distintos niveles educativos confirma que el plagio existe en muy diversos espacios, si bien qué tan extendido está es difícil de establecer y, por lo mismo, tema de disputa.

En cualquier caso, aquí no busco reiterar la existencia de fallas éticas individuales, ni las ausencias o avances en la regulación institucional, como ya se ha hecho en parte para el caso mexicano y muchos otros (Morales Montes y Lujano Vilchis, 2021). Propongo una estrategia distinta que consiste en insertar la existencia del plagio en dos procesos más amplios: el de la digitalización de la vida cotidiana que conecta el mundo educativo con las grandes bases de datos (*big data*), así como las diversas herramientas para acceder a ellas (por ejemplo Google); y el de la evaluación educativa en sus distintos niveles, campo de estudio en el cual ya se ha comenzado a reflexionar sobre las condiciones de posibilidad del plagio, como veremos más adelante. Al abordar la evaluación trataré las lógicas burocráticas de la medición cuantitativa tanto para profesores de educación superior, supeditados a la generación de “productos de investigación”, como para docentes y estudiantes de niveles básico y medio, inmersos en la lógica de la producción de “evidencias”. Esta estrategia explora las condiciones que hacen posible e incluso pueden favorecer el plagio. Reflexionar sobre ellas permite entender mejor las lógicas circulares de los grandes datos y la evaluación educativa dentro de procesos más amplios de burocratización creciente del aprendizaje y el conocimiento. Ello permite abrir nuevas direcciones para concebir prácticas académicas que favorezcan la prevención del plagio.

En México y el mundo, la entrada en la era digital desde la década de 1990 en adelante ha sido uno de los factores que han facilitado tanto el plagio como su detección y, con ella, la actual visibilidad internacional de este añejo problema. Hoy en día todo ello se conecta con la nueva economía global en complejos ensamblajes entre lo privado y lo público, que desdibujan tales fronteras, con mayor fuerza en la producción de conocimiento en lengua inglesa (donde hay poco acceso abierto realmente público), pero sin excluir al castellano (Tréguer, 2019). En español y en inglés el conocimiento se publica de forma digital y es principalmente en línea que se localiza. Google, el buscador de internet más usado, creó hace tiempo una página de libros y otra de producción académica con perfiles por autor, al tiempo que han surgido múltiples iniciativas legales, piratas y de zonas grises, con y sin fines de lucro, que están facilitando el acceso a una biblioteca digital en constante expansión. Como era de esperarse en este contexto, se desarrolló *software* para la detección del plagio, de manera que la

comprensible preocupación por detectar este problema se conecta directamente con las grandes bases de datos. Con ello se ha dado un paso más para que el conocimiento, producido mayoritariamente por instituciones de educación e investigación públicas, sea tratado como mercancía de la nueva economía y la burocracia de los grandes datos (Bigo, Isin y Ruppert, 2019).

La era digital está transformando nuestras concepciones del conocimiento, la originalidad y la autoría en formas que aún estamos intentando descifrar (Eaton, 2021:211-212). Un caso reciente ha sido el lanzamiento, en noviembre de 2022, de ChatGPT; lo que aplicaciones como esta ponen de relieve es que la autoría individual y humana puede fusionarse con herramientas de procesamiento de información cada vez más potentes y precisas (Anson, 2022). ChatGPT puede usarse gratuitamente en horas de bajo consumo y puede llegar a responder convincentemente a preguntas bastantes específicas, si bien su dependencia de la información con la que se le ha alimentado significa que puede reproducir tantas falsedades o estereotipos como las que haya presentes en los datos que se le suministraron. En cualquier caso, estudiantes de diversos niveles han empezado a usarla para producir tareas y ensayos; en países de habla inglesa algunas instituciones educativas la han prohibido, mientras que ciertos docentes comienzan a promover su uso controlado (Wood, 2023). Si bien las herramientas de consulta de bases de datos ya intervenían desde hace tiempo en nuestros procesos de aprendizaje y producción de conocimiento, al configurar nuestras selecciones de información, lo que está en el horizonte ahora es la posibilidad de que la autoría humana se fusione con la de la inteligencia artificial, que va mejorando su capacidad de reconocer patrones en el lenguaje (Chomsky, Roberts y Watumull, 2023). En el ámbito legal se está discutiendo si los productos de inteligencia artificial deberían tener derecho de autor (Pearlman, 2018). Así, resulta claro que las agencias humanas y no humanas están entrelazadas, animándonos entonces a pensar desde esta perspectiva en la investigación educativa (Latour, 2005; Dussel, 2018).

A la digitalización, con su producción de grandes bases de datos, se une un fenómeno que la precede y que ha ido caminando mano a mano con ella: el de la creciente presencia y estandarización de la evaluación en la educación a todos los niveles. Como han señalado los especialistas, la evaluación de docentes en educación superior, asociada a estímulos económicos, ha tenido importantes consecuencias, no siempre previstas, tales como el aumento de la productividad con base en la “unidad mínima publicable” (Vera, 2018:34). Es decir, se incrementa el número de publicaciones, a costa de la calidad y densidad de

cada una de ellas. El plagio cometido por profesores tiene múltiples móviles, pero se inserta en esta lógica de medición cuantitativa de la evaluación, reproduciéndola, puesto que la persona que plagia busca aumentar el “capital económico (becas, primas, sobresueldos)”, y de ser posible también el “capital cultural institucionalizado (títulos, premios, certificados)” (Vera, 2016b:29). De acuerdo con Vera y González-Ledesma (2018:75-76), nos encontramos ante un régimen de calidad que reduce la excelencia a medidas estandarizadas, cuyos cálculos se basan en grandes bases de datos. Aún más, los defensores de la evaluación “piensan que las carencias de una medición se resuelven aplicando aún más evaluaciones”. Esta “escalada métrica” no hace la evaluación más eficaz, sino que conduce a “burocracias evaluadoras-calificadoras-certificadoras cada vez más costosas, sin que aumente la ‘calidad’ de las instituciones, servicios o prácticas evaluadas” (Vera y González-Ledesma, 2018:74-75). Además, parte de la dificultad para detectar el plagio está en que la creciente productividad que estimulan las evaluaciones hace difícil o imposible que un lector conozca absolutamente toda la producción (Vera, 2018:33); de ahí el interés en el *software* detector de plagio que, con su acceso a los grandes datos, pretende resolver este problema. Sin embargo, este programa simplemente añade un elemento más a la lógica circular de la burocracia, refuerza la industria de la evaluación mientras que tiende a alejarla de los complejos procesos del aprendizaje y la producción de conocimiento.

Menos estudiada está la evaluación a estudiantes. Pensar el plagio en secundaria y bachillerato nos lleva a confrontar las definiciones móviles e históricas de autoría, originalidad y propiedad intelectual, así como su distinto significado y aplicación según la edad del escritor, y hasta la historia y cultura escolar. Aún más, si pensamos desde la educación básica, el dictado o la copia de textos sin atribución ha sido por largo tiempo una práctica promovida como uno de los pasos en los procesos de apropiación de la escritura y de conocimientos. Así pues, introducir y consolidar la idea misma de plagio en los niveles pre-universitarios puede considerarse un paso en el aprendizaje de cierta autonomía del pensamiento y la escritura (Donahue, 2008; Inclán, 2016:7-10); e incluso en los años universitarios, si las habilidades de escritura académica independiente no se hubiesen desarrollado.

En las investigaciones que han abundado en los motivos de los estudiantes para plagiar, aparecen recurrentemente, entre otros factores, la necesidad de producir un número considerable de trabajos en un tiempo reducido. Estos hallazgos sugieren que el productivismo detectado entre profesores-investigadores

en educación superior también afecta a estudiantes en los distintos niveles educativos (Inclán, 2016:9; Eret y Ok, 2014; Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón y Muñoz-Cantero, 2017; Izquierdo Alejandro, Magaña Medina y Quijano García, 2021:5). Asimismo, un tema vinculado a las distintas formas de escritura en la escuela y la universidad, que requiere mayor atención, es la relación entre prácticas de escritura, capital cultural y plagio. Las investigaciones que abordan estas cuestiones en otros países exploran los casos en que la línea entre el plagio involuntario y el deliberado puede ser fina, y buscan ir más allá de las propuestas punitivas a través de una mejor comprensión de las causas y motivaciones del plagio.² Así, se toman en cuenta cuestiones como la escasa exposición a la lectura fuera de la escuela, la poca experiencia en composición y argumentación, el no ser hablantes nativos de la lengua de instrucción, o el no autoperibirse como persona “estudiosa”, “elocuente” o “inteligente”. Se subraya también la necesidad de involucrar a los docentes en procesos de enseñanza de la escritura académica más acordes a la diversidad y necesidades de sus estudiantes (Introna, Hayes, Blair y Wood, 2003; Gourlay y Deane, 2012; Ochoa y Cueva, 2016; Strangfeld, 2019).

En la educación básica y media, la producción estudiantil también influye en la evaluación de quienes les están enseñando. Durante el gobierno de 2012-2018 en las escuelas mexicanas se extendió el término de “evidencia” como parte de las nuevas formas de evaluación docente, y de vinculación de tal evaluación con su permanencia y promoción en el puesto. En la actual administración el término ha persistido y durante la pandemia de COVID-19 las evidencias fueron principalmente fotografías de tareas escolares que construyeron un “archivo hipertrofiado sin más destino que una burocracia anónima”. A pesar de una heterogénea infraestructura digital, el paso a la educación remota e híbrida durante la emergencia sanitaria sin duda aceleró nuevos ensamblajes entre las industrias de grandes datos y la educación. En México, la Secretaría de Educación Pública firmó acuerdos con Google y Microsoft para el uso de correo electrónico y plataformas digitales para las escuelas, si bien Whatsapp parece haber sido el principal medio de envío de evidencias y de comunicación entre docentes, estudiantes y familias (Dussel y Acevedo-Rodrigo, 2021:83-84). En este contexto, las evidencias circularon como objetos desgajados de los procesos de aprendizaje y de la posibilidad de retroalimentación. Condensaron también la desconfianza entre docentes y familias, por ejemplo, con los primeros sospechando que las segundas hacían las tareas por sus hijos. No es solo que la lógica burocrática de la evidencia se

preste a la simulación y la sospecha, sino que, además, se vuelve contra quien necesita presentarla: la evidencia en sí misma se torna más importante como demostración, que por su referencia al proceso de aprendizaje. No importa que los estudiantes hayan aprendido, sino que produzcan suficientes evidencias de que lo han hecho. Con los docentes bajo la presión de comprobar resultados, la lógica de la evidencia “redujo la enseñanza y el aprendizaje a aquello que podía ser registrado y compartido”, y reprodujo una lógica de la “validación burocrática” lejana de las alternativas pedagógicas de la escucha, la reflexión, el reconocimiento y la solidaridad. Esta lógica contraproducente de la evidencia, si bien parece haberse agudizado en las condiciones de pandemia, la precede como parte de un proceso de *taskification* de la educación por el cual la autonomía estudiantil, e incluso el conjunto del proceso individual y colectivo de aprendizaje, son reducidos a la entrega de tareas realizadas en solitario (Dussel y Acevedo-Rodrigo, 2021:89-94).

Los efectos de la lógica burocrática pueden ser perversos. Cuando se denunció el plagio en la tesis de Peña Nieto, algunas de las reacciones buscaron restarle importancia al asunto, sugiriendo que se consideraba al título de licenciatura no como la culminación de un proceso de “obtención de ciertos conocimientos y habilidades indispensables para el ejercicio de una profesión”, sino tan solo como “requisito administrativo”. Ver las cosas como mero “trámite” no solamente da las condiciones de posibilidad del fraude, también lo normaliza y autoriza (Acevedo-Rodrigo, 2016). Salvando las distancias, lo que tienen en común una tesis plagiada y una tarea hecha por un familiar del estudiante, es que en ambas se pierde el proceso de pensar y aprender para reemplazarse por el mero valor de cambio: la tesis solamente importa para el trámite de obtener un título, la tarea únicamente cuenta como demostración de que se intentó cumplir o como “evidencia” de que el docente está haciendo su trabajo. La evidencia ya solo importa por sí misma, no por su referente. Vale como papel u objeto digital que genera otros más. En otras palabras, la burocratización reduce al aprendizaje y el conocimiento a indicadores desligados de procesos complejos. Esta separación contribuye a que el plagio o la simulación se vean como algo natural.

Las evidencias en las escuelas juegan un papel muy similar a las publicaciones en la academia, inmersos como están ambos tipos de productos en la burocratización de la evaluación educativa. La labor de estudiantes y docentes está atravesada por un fuerte productivismo basado en indicadores y formas de medición reduccionistas, atomizadoras y poco propicias a la reflexión. Pro-

pongo entonces que para entender las condiciones que favorecen el plagio es indispensable comprender mejor cómo se utiliza la evidencia en la educación y los efectos de las prácticas institucionalizadas de evaluación. Se trata de continuar profundizando en la forma en que ciertas lógicas de la burocracia pública y privada tienden a desligar a los indicadores de los referentes que se busca medir, como el aprendizaje, o el conocimiento de calidad o excelencia. En esta separación, los indicadores, sean “evidencias” o “productos de investigación”, se autonomizan y parecen perder la función que se les había asignado al crearlos, para convertirse entonces en elementos de una burocracia eficaz para autorreproducirse, pero cada vez más lejana a, y menos favorecedora, de los complejos procesos de aprendizaje y producción del conocimiento, que son simultáneamente individuales y públicos.

Notas

¹ En adelante, en este artículo se utilizará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Buena parte de la investigación actual sobre plagio aborda la frecuencia del mismo, así como las ventajas y desventajas de los programas

de cómputo para su detección, incluyendo el problema de cómo, aplicado a los escritos de estudiantes, introduce relaciones de desconfianza entre estudiantes y profesores, así como una actitud punitiva (Penketh y Beaumont, 2014).

Referencias

- Acevedo-Rodrigo, Ariadna (2016). “Banalizar el plagio en la academia: entre la productividad y el “trámite””, *Nexos*, 14 septiembre. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=329> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Anson, Chris M. (2022). “AI-based text generation and the social construction of ‘fraudulent authorship’: A revisitación”, *Composition Studies*, vol. 50, núm. 1, pp. 37-46.
- Bigo, Didier; Isin, Engin y Ruppert, Evelyn (2019). “Data politics. Introduction”, en B., Didier; I., Engin y R. Evelyn (eds.), *Data politics. worlds, subjects, rights*, Oxon/Nueva York: Routledge, pp. 1-17.
- Chomsky, Noam; Roberts, Ian y Watumull, Jeffrey (2023). “Noam Chomsky: The false promise of ChatGPT”, *The New York Times*, 8 marzo. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html> (consultado: 8 de marzo de 2023).
- Donahue, Christiane (2008). “When copying is not: Plagiarism and french composition scholarship”, en C. Eisner y M. Vicinus (eds.), *Originality, imitation, and plagiarism. Teaching writing in the digital age*, Michigan: The University of Michigan Press/The University of Michigan Library, pp. 90-103.
- Dussel, Inés (2018). “The digital classroom: A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning”, en I. Grosvenor y L. Rosén Rasmussen (eds.), *Making education: Material school design and educational governance*, Cham: Springer International Publishing, pp. 173-

196. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-97019-6_9 (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Dussel, Inés y Acevedo-Rodrigo, Ariadna (2021). "Deepening inequalities and weakening the public in schools. Policies, technologies, and 'taskification' during the coronavirus pandemic in Mexico", *Éducation comparée*, vol. 26, núm. 1, pp. 77-99.
- Eaton, Sara Elaine (2021). *Plagiarism in higher education: tackling tough topics in academic integrity*, Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Eret, Esra y Ok, Ahmet (2014). "Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, núm. 8, pp. 1002-1016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880776>
- Gantús, Fausta (2016). "Conocimientos colectivos, obras particulares. Algunas reflexiones en torno al plagio académico", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 12-19. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Gourlay, Lesley y Deane, Janis (2012). "Loss, responsibility, blame? Staff discourses of student plagiarism", *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 49, núm. 1, pp. 19-29.
- Inclán, Catalina (2016). "Ctrl-C, Ctrl-V. La práctica escolar de copiar y pegar en el bachillerato", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 6-11. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Introna, Lucas; Hayes, Niall; Blair, Lynne y Wood, Elspeth (2003). *Cultural attitudes towards plagiarism. Developing a better understanding of the needs of students from diverse cultural backgrounds relating to issues of plagiarism*, Lancaster: Lancaster University Management School-Dept. of Organisation, Work and Technology.
- Izquierdo Alejandro, Edrei del Carmen; Magaña Medina, Deneb Elí y Quijano García, Román Alberto (2021). "Actitud estudiantil ante el plagio y la conciencia para evitarlo", *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 23, pp. 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.730> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Latour, Bruno (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires: Manantial.
- Morales Montes, Mitzi Danae y Lujano Vilchis, Ivonne (2021). "Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad?", *Education Policy Analysis Archives*, núm. 29, pp. 166-166. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Ochoa S., Ligia y Cueva L., Alberto (2016). "Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos", *Encuentros*, vol. 14, núm. 2, pp. 25-41. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655852003.pdf> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Pearlman, Russ (2018). "Recognizing Artificial Intelligence (AI) as authors and investors under U.S. intellectual property law", *Richmond Journal of Law & Technology*, vol. 34, núm. 2. Disponible en: https://jolt.richmond.edu/files/2018/04/Pearlman_Recognizing-Artificial-Intelligence-AI-as-Authors-and-Inventors-Under-U.S.-Intellectual-Property-Law.pdf (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Penketh, Claire y Beaumont, Chris (2014). "Turnitin said it wasn't happy': Can the regulatory discourse of plagiarism detection operate as a change artefact for writing development?",

- Innovations in Education and Teaching International*, vol. 51, núm. 1, pp. 95-104. Disponible en: <https://www.learntechlib.org/p/155226/> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Rebollo-Quintela, Nuria; Espiñeira-Bellón, Eva Ma. y Muñoz-Cantero, Jesús Miguel (2017). "Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, núm. 6, pp. 192-196. Disponible en: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Strangfeld, Jennifer A. (2019). "I just don't want to be judged: Cultural capital's impact on student plagiarism", *SAGE Open*, vol. 9, núm. 1. <https://doi.org/10.1177/2158244018822382> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Tréguer, Félix (2019). "Seeing like Big Tech: security assemblages, technology and the future of state bureaucracy", en B. Didier; I. Engin y R. Evelyn (eds.), *Data politics. Worlds, subjects, rights*, Oxon/Nueva York: Routledge, pp. 145-164.
- Vázquez, Antonio (2023). "El consejo de Aragón", *Revista Común*, enero 25. Disponible en: <https://revistacomun.com/blog/el-consejo-de-aragon/> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Vera, Héctor (2016a). "Introducción: el plagio nuestro cada día", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 2-5. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Vera, Héctor (2016b). "El plagio y la autonomía de las instituciones académicas", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 28-35. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Vera, Héctor (2018). "Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación", *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 187, pp. 25-48. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/417/255> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Vera, Héctor y González-Ledesma, Miguel Alejandro (2018). "Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. esp., pp. 53-97. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500053&lng=es&tlng=es (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Wood, Poppy (2023). "Oxford and Cambridge ban ChatGPT over plagiarism fears but other universities choose to embrace AI bot", *iNews*, febrero 28. Disponible en: <https://inews.co.uk/news/oxford-cambridge-ban-chatgpt-plagiarism-universities-2178391> (consultado: 2 de marzo de 2023).