



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

ISSN: 2594-2271

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Carrasco Altamirano, Alma
Acompañamiento docente que pueda combatir el plagio
Revista mexicana de investigación educativa, vol. 28, núm. 97, 2023, Abril-Junio, pp. 629-636
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14075366015>

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

UDEM [redalyc.org](https://www.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

ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE QUE PUEDA COMBATIR EL PLAGIO

ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO

En un corto periodo de tres meses (diciembre 2022-febrero 2023) una nota periodística sobre plagio de una tesis de licenciatura de una mujer mexicana, Magistrada de la Suprema Corte de Justicia, levantó revuelo en la comunidad académica y puso de manifiesto la importancia de atender a las normativas de la vida académica en las instituciones de educación superior, particularmente las referidas a la elaboración de tesis como forma de titulación. Sin negar las responsabilidades estudiantil y docente al realizar comportamientos académicos poco éticos, me interesa compartir reflexiones y experiencias que resultan de señalar a estudiantes de pre y posgrado cuyos documentos escritos no siguen criterios normativos de citación. Específicamente me interesa reflexionar en este comentario sobre las desiguales y escasas formas de atender al estudiante universitario(a)¹ que elige, como opción de titulación, la elaboración de una tesis.

Veamos, en primer lugar, una definición del verbo *plagiar* en la Real Academia Española (<https://dle.rae.es/plagiar?m=form>): en su primera acepción del verbo transitivo se define como: “1. tr. Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”.

He reflexionado, como docente interesada en enseñar a escribir a los estudiantes sobre las expresiones de esta intención: “dar como propias” ideas de otros. Mi experiencia me dice que, en muchos casos, esta intención no existe y que la copia es resultado de inexperiencia, soledad y abandono estudiantil.

Alma Cecilia Carrasco Altamirano: profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Administración, y presidenta fundadora del Consejo Puebla de Lectura AC. Puebla, Puebla, México. CE: alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx

¿Cómo pueden aprender los estudiantes la normatividad contra el plagio? Ofrezco a continuación algunas reflexiones: mi apreciación como docente universitaria que me resisto a pensar que los estudiantes no aprenderán las normas y que reconozco, asimismo, la resistencia manifiesta para atender a normativas de la escritura académica.

Hablo desde mi experiencia docente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en el área metodológica, impartiendo distintas clases en licenciaturas ofrecidas en la Facultad de Administración y de mi trabajo como profesora y tutora de una maestría profesionalizante en la misma Facultad. Finalizo con algunas preguntas que buscan alimentar conversaciones sobre lo que realmente estamos haciendo desde las universidades públicas para apoyar a los estudiantes en su proceso de concebirse como autores de textos académicos y formarse para atender a esta tarea especializada de escritura.

Desconocimiento, inexperiencia y ausencia de retroalimentación en la escritura de géneros académicos

Las primeras generaciones de estudiantes de una universidad masificada enfrentan, en muchos de los casos, exigencias académicas a las que no saben cómo atender. Profesionales docentes en muchos de los casos no les mostramos explícitamente estas exigencias. La responsabilidad del pregrado de formarlos en el cumplimiento de la exigencia de la autoría académica es desigualmente atendida.

Todos los estudiantes que pueden eligen la opción de *titulación automática* por promedio, que exige por reglamento no haber reprobado ninguna materia y contar con un promedio general de ocho. Quienes optan titularse por promedio, si bien deben estar atentos de cuidar su historial académico, solo tienen oportunidades de escribir en los cursos y seminarios curriculares, cuando quien les imparte la clase les solicita trabajos escritos. Sobre estas entregas, los estudiantes comentan: “E1. No sabía cómo hacer el trabajo pero me esforcé buscando digitalmente guías de escritura. Suponía que mi trabajo estaba bien pero el profe no me lo devolvió ni comentó nada sobre el mismo. Se me hace que solo nos calificó por entregas”.

Los estudiantes que, por su promedio, no pueden titularse automáticamente, tienen en la BUAP otras opciones que, si bien se establecen en el

Reglamento General de Titulación de la Universidad, deben ser reconocidas por cada unidad académica. La Facultad de Administración reconoce tres más: tesis y examen profesional, por experiencia profesional, y el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval). En estas tres modalidades de titulación, por reglamento, tienen hasta tres oportunidades para presentar trabajos o examen y pueden elegir la misma opción tres veces o variarla.

Las titulaciones por tesis y por experiencia profesional exigen del estudiante conocer las distintas formas estructurales de los documentos solicitados y contar con oportunidades para participar en prácticas discursivas que le permitan apropiarse de los géneros escritos, para reconocer a sus destinatarios y las exigencias normativas que les plantea su realización. Los estudiantes universitarios escriben para la escuela, sus destinatarios son, únicamente, sus profesoras(es).

Un estudio de Navarro, Uribe Gajardo, Lovera Falcón y Sologuren Insúa (2019), sobre cómo se representa la escritura en estudiantes de seis distintas áreas de conocimiento, analizó las respuestas abiertas a las siguientes dos preguntas que se emplearon en la investigación: “5. Para ti, ¿cuáles son los textos más difíciles de escribir en la universidad? ¿Por qué?” y “6. Según tu perspectiva, ¿cómo se enseña y se aprende a escribir en la universidad?” (Navarro *et al.*, 2019:82).

Se presenta a continuación una parte del análisis de las respuestas que los estudiantes de ciencias sociales ofrecieron para estas preguntas:

Respecto a las formas de enseñanza, se destacan la práctica y ejercitación ($n = 15$; 26.3%) y la enseñanza ($n = 13$; 22.8%), en la que el modelamiento del profesor es un elemento que los estudiantes reconocen como clave: “según el ejemplo de los profesores, uno debería ir adquiriendo experiencia en la forma de escribir correctamente para cada situación” (IN9056). Estas actividades de práctica y enseñanza podrían situarse, según las respuestas, en diferentes dispositivos curriculares con especificidad disciplinar y transversal (“debería ser de manera metódica y constante”, IN8056), como ayudantías (“con algún tipo de ayudantía”, IN6546) y clases destinadas al tema (“se dan algunas clases para aprender”, IN4426) (Navarro *et al.*, 2019:92).

Sobresalen en estas respuestas las ideas del estudiantado sobre la importancia de que sus docentes modelen estas formas de escritura, realizar estas actividades de manera sostenida y metódica, ofrecer ayuda y dedicar clases “para aprender”.

“No sabía que era plagio” o la importancia de hacer explícita la enseñanza de normas

Uno de los argumentos que con mayor frecuencia escucho a los estudiantes se resume, fundamentalmente, en el desconocimiento de la falta cometida, lo que pone de manifiesto la importancia de informarles sobre las normas. Presento a continuación los casos de dos estudiantes de posgrado y uno de licenciatura.

Fui lectora de una tesis de posgrado de una institución distinta a la que pertenezco y al leer el marco teórico del trabajo, terminado y avalado por el asesor de la estudiante, antes de los programas de identificación de plagio, resultaba evidente que contenía varias páginas completas, con pie de notas referidas al texto original. Marqué varias de ellas, solicitando a la estudiante revisar su trabajo, con su asesor, para asegurar contener citas puntuales de la publicación y entender que no podían ser usadas como alternativa de redacción al propio trabajo. No supe cuál fue el resultado final porque no tuve oportunidad de leerlo al no confirmar mi invitación como dictaminadora y jurado de examen de grado.

En otro caso, fui asesora de una estudiante de posgrado a la que mostré que al elaborar sus fichas copiaba fragmentos de texto sin anotar la página; que como autora de su tesis copiaba igual estos fragmentos sin citar en sus avances escritos, haciéndolos pasar como textos propios. Al ofrecerle comparaciones entre su forma de redactar y las formas expositivas escritas empleadas por otras personas, fue avanzando en su escritura académica, aunque su silencio frente a la evidencia y su negativa a reconocer que estaba realizando plagio me exigió invertir un mayor tiempo de lectura, devoluciones y nuevas entregas, comparado con el que regularmente invertí en otros estudiantes. El resultado final de la tesis profesionalizante defendida fue un capítulo teórico en el que aparecían varias citas largas siguiendo las normas de citación.

Como docente de metodología en cursos a distancia del sistema abierto de una licenciatura que atiende a personas mayores a la edad promedio

de jóvenes universitarios, también me encontré en los textos estudiantiles fragmentos largos copiados sin reconocimiento de la fuente. Les hacía ver que sus trabajos, entregados como de su autoría, copiaban sin citar las referencias al autor que habían anotado en la bibliografía. El comentario de uno de los estudiantes en una sesión sincrónica me hizo confirmar el desconocimiento de normativas para los textos académicos: “E4.- Yo pensaba que era suficiente incluir los textos revisados en la bibliografía. No sabía que también debía usar comillas en mis escritos”.

El resto de quienes participaron en esa reunión aseguró que tampoco sabían que debían citar entre comillas los textos de otros autores. Todavía en algunos de los trabajos de las siguientes entregas no citaban adecuadamente, pero con retroalimentación docente fueron asumiendo la responsabilidad de emplear adecuadamente las normas de citación.

En mis clases presenciales de metodología para estudiantes de cuarto semestre, como en todos mis cursos, como enseñanza explícita, realizamos lecturas comentadas orientadas a la elaboración de fichas de lectura. Muestro la diferencia entre paráfrasis y cita y la exigencia de reconocer los trabajos antecedentes anotando apellido del autor y año de la obra citada y el empleo de comillas para marcar párrafos o renglones que citan del texto original.

Al solicitarles por escrito anotar dos aprendizajes del curso, expresado de diferentes formas, el 90% de los estudiantes indicaba que uno de los aprendizajes era el de referir correctamente a los autores revisados: “E.5.- La materia me ha enseñado a referenciar de manera correcta evitando el plagio y dando reconocimiento a los autores de los textos seleccionados”.

Y sobre la interpretación estudiantil del plagio como comportamiento poco ético, una estudiante de cuarto semestre en la universidad incorpora a su reflexión la lealtad, como forma de reconocer en los antecedentes de un trabajo de investigación los trabajos antes publicados, al afirmar: “E.6 El plagio es la manera más desleal de llevar a cabo una investigación”.

Estos ejemplos de casos específicos me permiten dar cuenta del desconocimiento estudiantil de normas a lo largo de tres décadas de experiencias docentes pero también mostrar que la disposición estudiantil para adoptarlas es generalizada.

Vivir las normas significaría no dejar solo al estudiante. Para situar estas preocupaciones, comparto algunas de las respuestas abiertas de los estudiantes que forman parte de la investigación que referí anteriormente, ofrecidas en otro trabajo (Uribe Gajardo, Lovera Falcón y Navarro, 2022).

En este contexto de ausencia de formación sistemática en escritura y de auto-estigmatización, los estudiantes exhiben estrategias creativas y resilientes para enfrentar tareas de escritura académica, formarse como escritores en la universidad, y sortear los desafíos de escritura que enfrentan en el mundo profesional. Ante la pregunta sobre cómo aprendieron a escribir en la universidad, sus respuestas reflejan lo difícil del proceso.

32. “A porrazos nomás” (Artes, transición, 09).

33. “No hay un entrenamiento para eso. Como que si lo traías, bien, y si te pudiste adaptar a través de la imitación de lo que lograste ver de buenos ejemplos, bien, pero si no, tú te las arreglai [arreglas]” (Ciencias de la salud, egreso, 01).

34. “Leer, leer solamente. Los ayudantes ayudan mucho, pero es bastante también a porrazos” (Ciencias sociales, transición, 07).

35. “Uno aprende solo en el camino” (Humanidades, transición, 11).

36. “Al final, uno tiene que aprender a escribir solo, sobre las propias reflexiones” (Artes, egreso, 04) (Uribe Gajardo, Lovera Falcón y Navarro, 2022:9).

El reto es hacer transitar al estudiante de escritor novato a escritor especializado

Las instituciones de educación superior precisan acompañar a los estudiantes para transitar desde una escritura inacabada a una experta. Un recurso analítico ofrecido también por Navarro (2021) con base en propuestas clásicas de Scardamalia y Bereiter, precisamente para reconocer las diferencias y alimentar formas de lograr esta escritura experta, ilustra diferencias con la escritura novata. Comparaciones de este tipo potencialmente pueden orientar intervenciones docentes para apoyar los textos escritos de estudiantes de pre y posgrado (tabla 1).

Emplear este tipo de comparaciones en el proceso de desarrollo escrito de una tesis de grado podría alimentar reflexiones estudiantiles y mejorar los productos escritos.

TABLA 1

¿Qué hace quien escribe?	Escritor novato	Escritor experto
No solo reproduce	Dice el conocimiento Lo que piensa se parece a su texto	Transforma el conocimiento Lo que piensa es más complejo que su texto
Planifica	Comienza a escribir de inmediato	Se demora en comenzar a escribir
Ortografía y sintaxis	Supervisa procesos de baja demandad cognitiva (caligrafía, ortografía)	Automatiza procesos de baja demanda cognitiva
	Tiene poca cantidad de léxico	Tiene gran cantidad de léxico
	Conoce menos géneros discursivos	Conoce más géneros discursivos
Dominios	Mezcla registros y modos (oral/escrito)	Distingue registros y modos (oral/escrito)
Desarrollo temático	Extiende una oración en otra	Se preocupa por la organización global
	Plantea propósitos de bajo nivel o imprecisos	Plantea propósitos de alto nivel y situados
	No se ajusta a propósitos, audiencias y lógicas de lectura	Se ajusta a propósitos, audiencias y lógicas de lectura
Por ejemplo, al revisar ejemplares de un escrito "modelo"	Posee pocas capacidades transferibles	Posee muchas capacidades transferibles
	No corrige el texto, mantiene propósitos	Corrige texto, reajusta propósito

Fuente: Navarro, 2021.

A manera de colofón

La institucionalización de las normas académicas sigue siendo un reto para las organizaciones de educación superior. Si bien existen reglamentos que proponen regulaciones para asegurar la probidad académica, no forman parte de las prácticas universitarias para asegurar su conocimiento y aplicación. ¿Cómo hacer de las normativas una práctica viva?

Los reglamentos están redactados para responsabilizar al estudiante del incumplimiento de las normas pero nada dicen sobre la responsabilidad de docentes y asesores en la atención a las mismas. ¿Es necesario incluir la responsabilidad de los tutores en las normas?

Los estudiantes sí tienen clara la importancia de modelar formas de escritura que sigan las normativas pero no necesariamente quienes les enseñan, o al menos no la totalidad de docentes, están dispuestos a modelar formas de realización que orienten el cumplimiento de exigencias como la de citar explícitamente cada texto consultado y copiado. ¿Cómo se enseña, acompaña y retroalimenta la escritura de géneros académicos en la universidad?

Si las observaciones docentes a los productos escritos de los estudiantes son nulas, escasas o insuficientes, ¿quiénes son entonces responsables de apoyar procesos de autoría estudiantil que aseguren el cumplimiento de las normas?

De forma específica es importante alentar, reconocer, acompañar y formar a docentes que asumen la responsabilidad de asesorar una tesis. Si bien la titulación por tesis o por trabajo profesional documentado no son las elecciones más comunes de los estudiantes de pregrado que no aseguraron su titulación por promedio, sí es un requisito para titularse en el posgrado. Una tarea fundamental de las academias idealmente sería la de acompañar a tutores y estudiantes comprometidos con la realización de estos géneros académicos.

Nota

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

Referencias

- Navarro, Federico (2021). “Literacidades en educación superior: escritores, escritos y contextos”, ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, virtualmente impartida el 27 de agosto. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=eu3jD9_C7Go
- Navarro, Federico; Uribe Gajardo, Fernanda; Lovera Falcón, Pablo y Sologuren Insúa, Enrique (2019). “Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento”, *Ibérica*, núm. 38, pp. 75-98. Disponible en: <https://www.revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/93>
- Uribe Gajardo, Fernanda; Lovera Falcón, Pablo y Navarro, Federico (2022). “‘Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás’: escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad”, *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, vol. 59, núm. 2. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.7>