

ESTRATEGIAS DOCENTES EMERGENTES PARA PREVENIR EL PLAGIO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE PREGRADO. UN ESTUDIO FENOMENOGRÁFICO CON PROFESORES EXPERIMENTADOS

TEACHERS' EMERGING STRATEGIES TO PREVENT ACADEMIC PLAGIARISM IN UNDERGRADUATE STUDENTS. A PHENOMENOGRAPHIC STUDY WITH SENIOR TEACHERS

Mónica Hernández Islas¹
Antonio Ponce Rojo²
Verónica Ortiz Lefort³
Martha Vergara Fregoso⁴

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de corte cualitativo realizado con profesores de pregrado en la segunda universidad pública más importante de México. El objetivo principal ha sido dar cuenta de las estrategias implementadas por los docentes ante el plagio académico, práctica no deseable que se está volviendo cada vez más frecuente en las aulas universitarias como uno de los efectos negativos de la creciente disponibilidad de grandes cúmulos de información en línea. El estudio, de corte cualitativo, se centró en aquellas prácticas que algunos profesores, con una antigüedad en la docencia mayor a los 10 años, implementan para “regresar” a la enseñanza tradicional bajo la cual fueron formados y con base en la cual también han realizado gran parte de sus labores docentes. La recolección de los datos fue realizada empleando entrevistas a profundidad y como método de análisis se empleó la fenomenografía. Los resultados permitieron establecer dos grandes categorías de prácticas emergentes, la primera tiene que ver con aquellas encaminadas a la prevención del plagio y la segunda, con las que se orientan a la detección y sanción del mismo. Sin embargo, también se pudo identificar cómo en la práctica, las estrategias implementadas no van realmente dirigidas al plagio, sino a conductas y hábitos que los profesores asumen como relacionados con este. El análisis da cuenta también de las posibles razones por las cuales se presentan estas prácticas de regreso, entre las que se tiene a los resultados de experiencias previas directas o indirectas y las dificultades para identificar nuevas formas de trabajo a partir del uso de nuevos medios.

Palabras clave

Estrategias docentes, comportamiento no-ético, pregrado, Internet

¹ Profesora Investigadora Titular del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es Doctora en Educación, por la Nova South Eastern University de Florida, Estados Unidos.

² Profesor Investigador Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es doctor en Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Guadalajara.

³ Profesora Investigadora Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara.

⁴ Profesora Investigadora Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es doctora en Educación.

ABSTRACT

In this paper we report the results of a qualitative research study about the emerging teaching strategies derived from the growing problem of academic plagiarism due to large amounts of information available on the internet. The participants were 17 experimented (seniority of 10 years or more) teachers engaged in undergraduate teaching at the second largest public university in Mexico. The main goal of the study was to account for the classic or traditional teaching strategies that teachers resort to in order to fight plagiarism, a practice that is rife because of the easy access to internet and related technologies. The results made possible to establish two main categories, the first one related with the strategies to prevent academic plagiarism, and the second one related with the strategies of detection and sanction of it. The analysis explores some of the reasons why the comeback to traditional practices is observed, considering teacher's previous first and second hand experiences, and some problems to identify more options in the use of technologies in class.

Keywords

Teaching strategies, non-ethical behavior, undergraduate students, Internet

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación⁵ en apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, ha dado como resultado desde sus inicios un gran número de beneficios que poco a poco van propiciando que su empleo sea cada vez más frecuente en el aula (Ortiz-Colón, 2005; Ferro, *et al.*, 2009; Domingo-Coscollola y Marquès-Graels, 2011). Sin embargo, desafortunadamente con este crecimiento también se han asociado prácticas no deseables y comportamientos negativos, de entre los cuales destaca el plagio académico (Andrade, 2011), entendido como un tipo especial de conducta deshonesta en el ámbito académico que consiste en tomar, ya sea de manera parcial o completa, contenidos o ideas que han sido previamente publicados y que se incluyen en un nuevo documento sin especificar la fuente original (Benos y colaboradores, 2005).

El plagio académico sido potenciado en los últimos años gracias a la creciente disponibilidad de Internet como medio para acceder a innumerables fuentes de información, lo que ha ocasionado que su frecuencia se haya incrementado en prácticamente todos los niveles educativos, desde los últimos de la enseñanza básica hasta el posgrado. Su

presencia vuelve más evidente el hecho de que la incorporación de las TIC por parte del docente se ha quedado corta frente a los niveles de apropiación que los estudiantes han hecho ya de la tecnología (Corona, 2014).

Hoy en día, las modalidades de plagio que puede uno observar en el aula son muy diversas, siendo el común denominador el uso y presentación como obra propia, de contenidos elaborados por otros sin que se les hayan dado los créditos correspondientes. Concurren en los espacios educativos formas de plagio en las que el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación tiene un papel protagónico, con aquellas que se realizan sin el apoyo de estas “al viejo estilo”. Como ya se ha dicho, en todos los casos detrás de estas prácticas, se encuentra una cultura de “copiar y pegar” (Hirschtick, 2006; Humani, *et al.*, 2008; Otero-Iglesias y Barrios-Osuna, 2007), que en muchos de los casos se ve agravado por el hecho de que el estudiante que hace la copia ni siquiera lee completamente la información que ha tomando.

Para erradicar esta cultura, en la literatura especializada se pueden encontrar sugerencias, orientadas principalmente a los casos en los que las fuentes de lo plagiado están en línea, pero que bien pueden ser aplicables también

⁵ En adelante, referidas como TIC por sus iniciales.

para el plagio de fuentes “no en línea”. Esas sugerencias incluyen por ejemplo, “dar soporte a los estudiantes en el uso de sus propias tecnologías y desarrollar estrategias efectivas para aprender con tecnología” (Beetham, McGill y Littejohn, 2009); usar de mecanismos para asegurarse que la información disponible no es únicamente copiada; verificar que detrás de los documentos entregados por los alumnos hay un proceso de reflexión y uso productivo del conocimiento, procurando no llegar al extremo y convertirse en “inquisidores acerca del uso de Internet” (Andrade, 2011:6). Incluso, otros más como Belther y du Pre (2009) proponen estrategias de prevención que se basan en mecanismos que aseguren que los estudiantes comprendan perfectamente que el plagio académico es una falta grave, que conozcan y entiendan los principios de la integridad académica y finalmente, que se comprometan efectivamente con el aseguramiento de la integridad personal (p. 258).

La presencia del plagio académico en los grupos escolares no siempre lleva a la implementación de las estrategias propuestas por los especialistas, sino que frecuentemente ocasiona que los docentes implementen estrategias que pueden ser vistas como “Regresos” o como “retrocesos” a la enseñanza tradicional⁶, sobre todo aquellos que fueron formados con prácticas tradicionales y que además gran parte de su práctica docente previa ha sido realizada con base en estas mismas formas de enseñanza. Estos regresos se dan a pesar de ir en contra de las políticas educativas actuales que buscan el uso intensivo de las tecnologías en apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y en contraposición a las exigencias de “innovación” y “mejora en el nivel de calidad” que las instituciones imponen a sus docentes.

El presente trabajo busca aportar al conocimiento de estas estrategias docentes de “regreso a lo tradicional” como medio para combatir el plagio, que surgen en las prácticas de los profesores que: a) Fueron formados con modos que ahora identificamos como

tradicionales, b) Que cuentan con amplia experiencia enseñando con estos mismos modos tradicionales y, c) Que ahora tienen que formar a sus alumnos apoyándose en el uso de las herramientas de las TIC.

1.1. Revisión de la literatura

Los efectos en la práctica docente debidos a la incursión educativa de las TIC, especialmente del Internet, han sido estudiados desde diversas ópticas. Adell y Castañeda (2012) hablan acerca de cómo las TIC han propiciado “*pedagogías emergentes*” a propósito de su incursión en el aula, definiéndolas como: “... enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador ...” (p.15). Por otra parte, Veletsianos (2010) habla de “*tecnologías emergentes*” para referirse no solo a los dispositivos, sino también a las “herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en escenarios educativos diversos” (p. 12), englobando con esta concepción, tanto a las herramientas como a las formas de usarlas. En Sharples *et al* (2014) se habla de las “*nuevas pedagogías*” resultantes de la incursión de las nuevas tecnologías en el aula, con efectos positivos como la evaluación dinámica, la diversificación de los medios de instrucción, la ampliación de la cobertura y la mejora de los diseños de aprendizaje.

Almirón y Porro (2014) refieren cómo los profesores que hacen uso de las TIC en el aula tienen que buscar adecuarse a las nuevas tecnologías. Estos autores señalan que dada la situación actual, en la que los alumnos rebasan a los profesores en el dominio tecnológico, enseñar a usar la tecnología no es motivo de preocupación, sino que más bien lo es el establecer estrategias efectivas para sacarles el mayor provecho (p. 159), lo que implicaría pasar, en palabras de Esteve (2009) de la “*Docencia 1.0*” al “*Aprendizaje 2.0*”.

⁶ Para los propósitos de este trabajo, la enseñanza “tradicional” es conceptualizada con base en Tovar-Gálvez y García (2012), como el conjunto de prácticas implementadas por el docente asociadas sobre todo con modelos empiristas, positivistas y conductistas de enseñanza.

Las estrategias docentes, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández, (1999), pueden ser vistas como sistemas ordenados de acciones y procedimientos para la enseñanza, caracterizados por lo siguiente: a) son de nivel macro, ya que engloban un conjunto de actividades específicas relacionadas con momentos o condiciones específicas, b) son deliberadas, consientes, reflexivas y regulatorias de acciones y procedimientos, c) son planeadas y dinámicas, y d) se derivan de un proceso de toma de decisiones por parte del docente. Con base en esta caracterización propuesta por Díaz-Barriga y Hernández (1999), se asume entonces que el docente, sobre todo, aquel que cuenta ya con amplia experiencia, en esta búsqueda de estrategias efectivas ante situaciones específicas, hace uso de lo que presupone que redundará en el mayor nivel de éxito considerando que entre sus objetivos, de acuerdo con Selding (2008), el docente suele incluir a los relacionados con el aprendizaje de sus alumnos.

Incluso, es necesario tener en cuenta que del repertorio de estrategias disponibles para el docente, no todas encajan en lo que se podría conceptualizar como de “avanzada” o “innovador”, sino que también se suele recurrir a estrategias que tienen tintes de “enseñanza tradicional”, pudiendo incluso llegar a ser considerados como un “cuello de botella” del que es difícil salir (June, 2012). Esta situación es mucho más evidente en casos de profesores en los que ellos mismos fueron formados con estrategias de tipo tradicional (Rodríguez, 1994). En España, por ejemplo, a raíz de la implementación de una política nacional que implicaba dotar de computadora a todos los alumnos de educación básica, se realizó un estudio que buscó dar cuenta de los resultados de la política, destacando el hecho de que el 50% de los profesores manifestaron seguir usando “medios y pedagogías tradicionales” no obstante la amplia disponibilidad de tecnologías que tenían (Área *et al.*, 2011: 99). Los motores fundamentales de esta persistencia de las prácticas tradicionales, de acuerdo con Pérez y Salas (2009) están muy relacionados con la tecnofobia y la resistencia al cambio por parte de los profesores, siendo

esos algunos de los puntos más vulnerables cuando se habla de incorporar las TIC en la enseñanza (Sánchez, Boix y Jurado de los Santos, 2009).

1.2. Preguntas de investigación

En el presente artículo, desde un enfoque cualitativo fenomenográfico, empleando entrevistas a profundidad, se abordan las estrategias emergentes implementadas por el docente con más de 10 años de experiencia, a propósito de las prácticas de plagio académico en las que se ve implicado el uso de Internet, centrándose específicamente, en aquellas que pueden ser asociadas con regresos a la “enseñanza tradicional”. Las preguntas que han guiado el trabajo realizado fueron las siguientes: Del conjunto de estrategias que el docente experimentado emplea a propósito de las diferentes modalidades de plagio académico que los alumnos de pregrado cometen en el trabajo escolar y en las cuales está implicado el uso de Internet, ¿Cuáles sugieren un regreso a la enseñanza tradicional? y ¿Cuál es el proceso que lleva al docente a elegir la implementación de este tipo de estrategias dentro de una gama de posibilidades?

Para los efectos del presente estudio se considera que un profesor tiene amplia experiencia en la docencia cuando tiene un historial de 10 años o más en la labor docente frente a grupo, en el nivel de pregrado.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Participantes y técnica de recolección de información

Para poder acceder a las prácticas de los docentes, en este estudio se emplearon entrevistas individuales a profundidad, (durante los meses de agosto a diciembre del 2014), con 17 profesores de pregrado de la segunda universidad pública más importante de México, cuyo ámbito principal de cobertura es la zona Centro-Occidente del país. La forma para elegir a estos profesores fue no probabilística empleando como criterio principal 10 o más años de experiencia docente en pregrado.

De acuerdo con Brinkmann (2013), las entrevistas a profundidad implican la realización de varias sesiones de trabajo, analizándose, después de cada una de ellas, la transcripción correspondiente y verificando la información obtenida, con la finalidad de realizar sesiones posteriores de entrevista en donde se amplía, clarifica o profundiza de acuerdo con los intereses específicos del investigador. En el presente estudio, fueron necesarias una o dos sesiones posteriores a la sesión inicial de entrevista, para poder llegar al nivel de profundidad y amplitud deseado.

El criterio para definir un tema de entrevista como agotado, fue el *punto de saturación teórica* que es el momento en el toda la información que se está obteniendo ya es repetitiva o redundante y en dónde queda claro para el investigador, que las ausencias, si es el caso, no serán abordadas con mayor profundidad, a pesar de la petición expresa del investigador (Valles, 2014). En total, se conformó una base de entrevistas con 47 transcripciones de las sesiones sostenidas con los participantes.

2.2. Método de análisis

La información obtenida a partir de las entrevistas a profundidad, fue analizada usando *fenomenografía* (Ver: Bowden, 2000 y Walsh, 2000) concebida como un método "... para hacer mapas de las diferentes formas cualitativas en las cuales las personas experimentan, conceptualizan perciben y entienden varios aspectos de un fenómeno y el mundo que le rodea..." (Marton, 1986:31). La perspectiva fenomenográfica empleada fue la de espectro "amplio" que comúnmente se usa para el análisis de el aprendizaje o la enseñanza (González-Ugalde, 2014).

Para el proceso de análisis se empleó la secuencia establecida en Burnstein, Quintanilla y Fuentealba (2011:363) que integra los siguientes pasos: a) identificación de los aspectos referenciales en cada entrevista, b) establecimiento de las categorías referenciales, c) establecimiento de las categorías estructurales, d) contraste de ambos tipos de categorías para determinar las categorías

definitivas, e) se define la matriz de categorías/dimensiones.

El análisis fue realizado usando el paquete de *software* Atlas.ti como medio de soporte, en su versión 1.0.18 para la plataforma Mac OSX.

2.3. Validez y consistencia (confiabilidad cualitativa)

Como medidas para asegurar la validez y la consistencia (confiabilidad cualitativa), se implementaron las siguientes medidas:

- a) Para la elaboración de la guía de entrevista a profundidad se consideró como estrategia la consulta a expertos externos al equipo de investigación (Saris y Gallhofer, 2007), que para el caso que nos ocupa, implicó la participación de tres expertos en la investigación cualitativa de estrategias docentes. Los expertos consultados revisaron la guía inicialmente propuesta y realizaron sugerencias para su modificación, que fueron integradas en una segunda versión previo a su aplicación en la recolección de datos.
- b) Tanto la recolección de los datos como el análisis de los mismos fueron realizados por los autores de este artículo.
- c) Para asegurar la consistencia (confiabilidad cualitativa) se empleó la técnica de auditoría del análisis por parte de un investigador externo (Cortez-Camarillo, 1997; Guba, 1981) quien elaboró de manera independiente las asignaciones de categorías para la transcripción de una entrevista elegida aleatoriamente, como medio para valorar el nivel de coincidencia, que fue medido empleando el índice *Kappa* de Cohen (Cohen, 1960). El nivel de acuerdo medido alcanzó un valor de .846, en una escala continua de 0 a 1, que de acuerdo con Landis y Koch (1977) resulta en el rango del *acuerdo casi perfecto*.

3. RESULTADOS

Del análisis de las entrevistas realizadas a los participantes, inicialmente fueron extraídos los

casos de plagio académico reportados, con la finalidad de identificar patrones recurrentes que posibilitaran una categorización posterior.

Los casos junto con sus orígenes o fuentes identificadas, se sintetizan en la siguiente Figura:

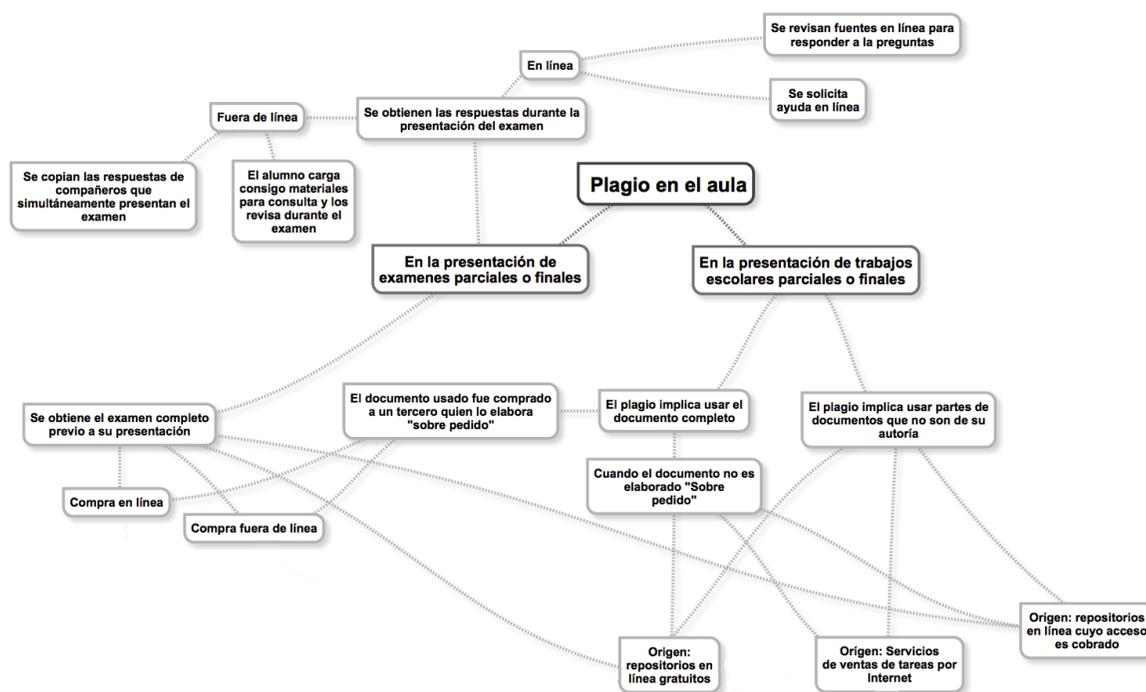


Figura 1. Posibles casos de plagio en el aula y sus fuentes

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por los participantes

Con base en los casos posibles que se muestran en la Figura 1, se pueden identificar los siguientes patrones de recurrencia:

red, ya sea previo a este o durante la presentación del mismo.

Plagios cometidos en los que Internet tiene un papel primordial

Plagios cometidos sin la intervención de fuentes en línea

- a) La elaboración y presentación como obra propia de trabajos escolares que fueron realizados con base en la copia parcial o total de trabajos ajenos, sin que se les haya dado el crédito correspondiente;
- b) La presentación como obra propia, de trabajos escolares elaborados con base en los trabajos escolares presentados por otros alumnos en ediciones anteriores del mismo curso, cuyas copias han sido adquiridas en línea.
- c) La presentación como obra propia, de trabajos escolares que fueron comprados a un tercero a través de Internet, quien lo ha elaborado “sobre pedido”.
- d) La presentación de exámenes cuyas respuestas han sido obtenidas en la

Los patrones recurrentes anteriormente enunciados concurren con las viejas prácticas de plagio, es decir, con los casos en los que el plagio se realiza sin la intervención del uso de Internet:

- d) La presentación como obra propia, de trabajos escolares que incluyen porciones de textos tomados de libros, revistas o cualquier otra fuente escrita, sin que se haya dado el crédito correspondiente a la fuente.
- e) La presentación como obra propia, de trabajos elaborados con base en fotocopias de tareas realizadas por alumnos de los mismos cursos, pero de periodos escolares anteriores.
- f) La adquisición, previo a la presentación del examen, de fotocopias de los exámenes de la misma asignatura,

realizados en periodos escolares anteriores.

A partir de estos patrones, se establecieron las modalidades que se presentan a continuación.

3.1. Modalidades del plagio académico identificadas

Aunque el plagio académico, como ya se ha establecido, en esencia consiste en tomar texto o ideas ajenas para incluirlas en un trabajo propio como si fueran resultado de un proceso intelectual personal, hay variaciones en la modalidad en la que se presenta esta conducta no deseada.

3.1.1 Modalidades relacionadas con la elaboración de trabajos escolares

Modalidad 1. El contenido plagiado es tomado de Internet

Internet es en este momento uno de los principales repositorios de información al recurrir los estudiantes cuando elaboran trabajos escolares, tanto por la disponibilidad, como por la gran cantidad de documentos accesibles. No todos son fiables, ni tampoco existe la seguridad de que sean originales, por lo que entonces se pueden encontrar casos en los que se esté plagiando un texto que su vez está plagiando a otro. Véase el siguiente caso:

Estaba revisando un texto entregado por un alumno y me percaté de pequeñas diferencias en el formato en el que estaba presentado: de un párrafo a otro cambió el tipo de letra y algunos párrafos estaban justificados a la derecha, mientras que otros no. Busqué parte de los párrafos del trabajo de ese alumno en Google y me encontré con que se trataba de partes de un texto de una página en donde diferentes usuarios 'suben' tareas para que las puedan usar otros alumnos. Lo más triste de todo esto, es que incluso esas tareas contenían

partes plagiadas de otros lados, ya que en esta búsqueda también me encontré las fuentes originales... (profesor 03)

Aquí se está haciendo referencia al uso de portales en Internet⁷ que expresamente contienen trabajos escolares realizados por estudiantes en cualquier parte del mundo y puestos a disposición de los usuarios interesados en tomar todo o alguna parte de los textos, según su conveniencia. No hay garantía de que la información que se encuentra disponible en estos portales sea original de quien aparece como autor del texto, ya que a su vez estos documentos pueden estar conformados con base en otros textos, a los cuales no se les está dando el crédito debido.

Modalidad 2. Cuando el texto plagiado es tomado de los trabajos de otros alumnos

En esta modalidad se contemplan casos como los que se relatan a continuación. En el primero de ellos implica a alumnos que "comparten sus tareas con otros compañeros de clase":

A menudo, los alumnos comparten sus tareas con otros alumnos, quienes copian la información que reciben y la presentan como propia en un trabajo. En el mejor de los casos el trabajo que presentan es un poco distinto al original y en el peor de los casos llega a ser una copia al carbón en la que lo único que cambia es el nombre del alumno. El gran problema en este tipo de actos es que el alumno emisor es el único que realiza el trabajo y el receptor o receptores son solo un agente pasivo que copia sin ningún nivel de análisis (profesor 09)

Sin embargo, existe una posibilidad más en la que se trasciende al salón de clase:

En la cercanía de la escuela hay un servicio de fotocopiado que es famoso por vender copias de las tareas realizadas por alumnos de generaciones previas. Yo supongo que en estos casos se trata

⁷ Ejemplos de estos portales son: "El Rincón del Vago": <http://www.rincondelvago.com> o "Buenas Tareas": <http://www.buenastareas.com>

de copias que el establecimiento guarda sin el consentimiento del alumno, es decir, que el alumno acude a imprimir o a fotocopiar su trabajo y ahí, sin su permiso, se quedan con una copia de este. Es un secreto a voces, muchos alumnos recurren a este servicio para comprar una copia de una de estas tareas (profesor 12)

En este segundo caso, los alumnos que recurren al “servicio” al que hace referencia el profesor 12, están comprando copias de tareas elaboradas por alumnos de ciclos escolares pasados.

Modalidad 3. Cuando el contenido que es presentado como propio, es realizado por terceros como parte de un servicio cobrado

Esta otra posibilidad es también, por los testimonios de los profesores participantes, frecuente entre los alumnos que cometen conductas deshonestas en la presentación de sus trabajos escolares. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

He sabido de alumnos destacados o alumnos de grados más avanzados que obtienen ingresos extra haciendo trabajos para otros alumnos. Los servicios de estos alumnos son bien cotizados ya que los trabajos que realizan pueden ir incluso ‘con garantía’ de que la calificación que se obtenga será alta. En vez de que el alumno interesado pague por una asesoría de un compañero más avanzado, paga por que le elaboren el trabajo que después habrá de presentar como propio... (profesor 02)

El anterior testimonio da cuenta de un caso en el que el servicio ofrecido por “terceros” para la elaboración de trabajos escolares es realizado por compañeros de la propia escuela. Sin embargo, esta no es la única fuente, ya que en Internet también hay sitios que ofrecen este tipo de servicios. Si se realiza una búsqueda simple en sitios como “Mercado Libre”⁸, utilizando

los términos “tesis y trabajos escolares” se puede uno encontrar servicios que mediante un pago “a convenir”, se dedican a realizar tareas de pregrado o de posgrado por encargo, e incluso trabajos de tesis para obtener grados. Se pueden encontrar en estos sitios, servicios de elaboración de trabajos escolares de cualquier disciplina y con fines variados que van desde una simple tarea escolar, hasta un trabajo final de curso o como ya se mencionó, una tesis para obtener un grado. Este tipo de servicios es también reportado por los profesores participantes, como se menciona a continuación:

...Incluso, hoy en día, por Internet, los alumnos con más recursos pueden encargar sus trabajos escolares. [...] detectar este tipo de fraudes es mucho más difícil para uno y no dudo que la mayoría de las veces, pasan inadvertidos (profesor 02)

3.1.2 Modalidades de plagio relacionadas con la presentación de exámenes escolares

La presentación de exámenes escolares es también un espacio en el que se presenta el plagio académico, bajo las siguientes modalidades:

Modalidad 1. Cuando el alumno copia las respuestas de otro compañero en el propio examen

En este caso, durante el examen, el alumno copia las respuestas que otros alumnos han incluido en sus propias evaluaciones.

Me ha tocado ver casos en los que el alumno, de alguna manera, logra ver las respuestas que sus compañeros contiguos han escrito y con base en ellas estructura su propia respuesta. (Profesor 09)

En el caso anterior, se trata de alumnos que sin el permiso del otro, copian las respuestas

⁸ <http://www.mercadolibre.com>

que este ha proporcionado en el examen. Sin embargo, existen otros casos en los que hay un acuerdo, ya sea previo a la situación de examen o durante la misma, para que el primero tome las respuestas del otro, o incluso, para que el segundo también tome las respuestas del primero.

hay alumnos muy altruistas (SIC) que dan oportunidad a los que están cercanos para que vean las respuestas que ellos han puesto en su hoja de evaluación. [...] o también me ha tocado ver que hay acuerdos entre varios para que las respuestas que uno sabe las comparta con el otro y de la misma manera, le sean proporcionadas aquellas que este desconoce (Profesor 04).

En este segundo supuesto, cuando hay un mutuo acuerdo, bien podría decirse que técnicamente no se trata de un plagio, ya que la información no es tomada sin permiso, sin embargo, se ha ubicado en esta categoría, con base en el hecho de que de cualquier manera, se está presentando como propia una producción ajena sin que se esté dando la referencia correspondiente al autor original.

Modalidad 2. Cuando el alumno consigue una copia de las preguntas del examen y sus correspondientes respuestas correctas

Existe la posibilidad también de que los alumnos hayan conseguido previo a la presentación del examen, las preguntas que la evaluación incluye, o incluso, las preguntas y sus respuestas correspondientes.

Una vez me tocó aplicar un examen a un alumno que previamente había conseguido las preguntas y sus correspondientes respuestas. ¡Terminó de contestar el examen en menos de cinco minutos! Cinco minutos para realizar un examen en donde los propios profesores invierten cerca de 40 minutos! Me di cuenta, ya que al interrogarlo acerca de lo fácil que le había resultado el contestar el examen, supe que no tenía idea acerca de lo que había escrito como respuesta en cada ítem. Las

memorizó y simplemente las transcribió en el examen!... (Profesor 14)

Las estrategias que los profesores refieren acerca de la manera en la que los alumnos consiguen los ítems de los exámenes son, incluso, muy elaboradas, como se puede ver a continuación:

cuando los exámenes son homogéneos para todos los grupos de un curso específico, hay grupos de alumnos en los que uno de ellos se presta (SIC) a manera de sacrificio, para entrar a un salón como si fuese a presentar el examen, anotar todos los ítems incluidos y salir sin contestar nada. Una vez afuera, con las preguntas del examen, todos se dedican a averiguar las respuestas, de manera tal que se pueden presentar más tarde en otro grupo, a realizar el examen, ahora sí, de manera oficial (Profesor 07)

Una vez que se han revisado las modalidades en las que el plagio académico se presenta, según las experiencias de los participantes, es pertinente tratar las estrategias docentes emergentes a propósito de dichas modalidades.

3.2. Las estrategias docentes encontradas que sugieren “regreso a lo tradicional”

Las estrategias analizadas se pueden ubicar en dos grandes categorías: a) las relacionadas con la *prevención* del plagio académico en el trabajo escolar, y b) las relacionadas con la *detección y sanción* del mismo. A continuación se revisa a detalle cada una de ellas.

3.2.1. Estrategias de prevención

En este caso el profesor implementa acciones para prevenir el plagio en base a sus experiencias previas, su conocimiento acerca de las maneras en las que el plagio puede darse, o en base, incluso, a las experiencias vividas por otros y que son intercambiadas con el profesor. En los casos en los que se trata de una experiencia de plagio vivida, si esta es significativa se vuelve un elemento a compartir

con el cuerpo docente, como se puede ver en el siguiente testimonio.

Si, ¡claro!, cuando a uno le acaban de hacer una ‘jugada magistral’ (SIC) y la descubre, es motivo de plática con los compañeros profesores! Una vez, por ejemplo, detecté a un alumno que traía hojas blancas supuestamente adicionales, por si le eran necesarias en el examen y resulta que en esas hojas traía escritas las respuestas del examen, pero escritas con una punta sin tinta, de manera tal que a simple vista no era detectable el contenido que estaba escrito [...] es como cuando escribes en una hoja de papel con tanta fuerza, que se queda marcado en la hoja siguiente [...] ¡por supuesto que se lo hice saber a mis compañeros en la siguiente reunión académica para que pudieran estar prevenidos! (profesor 13)

Una vez que se detecta una manera de proceder del alumno para cometer plagio, se implementan acciones que buscan impedir que se presente nuevamente un caso como ese.

nada más se la hacen a uno una vez, ya que en cuanto lo detectas, la siguiente vez ya no lo permites. Por ejemplo, una vez detecté que por el “Messenger” se estaban pasando las respuestas, por ello, la siguiente vez, expresamente prohibí el uso de teléfonos en el aula durante el examen (Profesor 16)

Pero no todas las experiencias previas que se usan tienen su origen en el ejercicio docente. También el profesor hace uso de su propia experiencia como estudiante para prevenir las conductas no deseadas.

yo me acuerdo de cuando era alumno, cómo se las ingeniaba uno para copiar en el examen. Por ejemplo, había un compañero que era experto en hablar sin que el maestro lo escuchara y de esa manera podía preguntar las respuestas de examen. Ahora, aunque los exámenes son distintos, me acuerdo de lo que uno hacía o le tocaba ver que otros hacían

y trata de prevenirlo, ajustado a los nuevos tiempos, por ejemplo, buscando maneras para que las respuestas no se las puedan pasar entre ellos, por ningún medio (profesor 04)

Es en base a esas experiencias, vividas o conocidas, que el profesor estructura modos de proceder que se convierten en estrategias, en este caso, de prevención. A continuación se detallan estas estrategias.

Estrategia 1: Asignar trabajos escritos a mano

Asignar tareas y solicitar que sean escritas a mano, a decir de algunos de los docentes entrevistados, es una estrategia que emerge a partir de la gran disponibilidad de información en Internet. No se trata de una estrategia que vaya acorde con las políticas institucionales que buscan el desarrollo de destrezas tecnológicas, entre las que está el uso de procesadores de texto y las competencias relacionadas con este, sino que más bien se trata de una estrategia de tipo emergente, dada la alta frecuencia del plagio en los trabajos escolares presentados por los alumnos. Esta estrategia puede concurrir incluso, con los deseos de los profesores de propiciar el uso de herramientas tecnológicas como los buscadores de información en Internet:

no es que esté en contra del uso de la tecnología, sino que simplemente había que hacer de alguna manera para contener tanto ‘copiar y pegar’ en las tareas [asignaciones escolares] [...] de hecho, solo en este sentido me veo tradicional, ya que sí los aliento a hacer búsquedas de información en Internet y a emplear esa información en sus trabajos escolares. Simplemente, el pedir las escritas a mano es para asegurarme de que están leyendo la información recolectada (profesor 4)

En este caso, como dice la parte de la transcripción incluida, el pedir los escritos a mano se articula con el uso de buscadores de información en Internet como una forma para asegurar que hay un proceso de lectura previo al uso de la información. Sin embargo,

hay plena conciencia en algunos casos de que su empleo no asegura una verdadera lectura previa, como menciona a continuación otro profesor:

Yo les pido la tarea escrita a mano, para asegurarme de que por lo menos la leen completa y al menos una vez, pero sé muy bien, que ello no lo asegura realmente. Al revisar los trabajos escritos me puedo dar cuenta que algunos de ellos ni siquiera así se han preocupado por entender lo que escribieron... [¿podría dar un ejemplo de ello?] ... por ejemplo, una vez, una chica en un trabajo escribió algo así como que el concepto del que se estaba tratando marcaba un hito en la historia de la ciencia, [...] cuando le pregunté acerca de qué era un hito, por supuesto que no pudo contestarme (profesor 7)

Incluso, como lo demuestra la viñeta siguiente, el empleo de esta estrategia tampoco asegura que el texto sea propio del alumno:

aún así, cuando les pides trabajos hechos a mano, te encuentras con que se pasaron la tarea unos a otros y te entregan copias fieles de un original, que difícilmente te puede dar pistas acerca de cuál de todos los implicados es el autor. [...] En estos casos la medida que tomo es la misma para todos [una calificación reprobatoria] (Profesor 12)

Estrategia 2: Prohibir el uso de fuentes en línea para la elaboración de trabajos escolares

Una más de las estrategias que los profesores han manifestado usar para tratar de evitar que sus alumnos “copien y peguen” es la prohibición del uso de Internet como medio de consulta de materiales para realizar sus asignaciones y la indicación expresa de usar exclusivamente, materiales físicos como libros y revistas especializadas tomadas de la biblioteca:

yo les pido que vayan a la biblioteca y que tomen libros impresos. Les prohíbo expresamente, en algunas tareas

[asignaciones] el uso de Internet. De esta manera no solamente me aseguro de que los leen [se refiere a los materiales que consultan], sino que también estoy propiciando que conozcan su biblioteca y que se den cuenta de los materiales que ahí están disponibles (Profesor 9)

Estrategia 3: Prohibir el uso de dispositivos conectados a internet durante clase

La prohibición del uso de dispositivos conectados a internet durante el desarrollo en clase, como medio para evitar que se revisen sitios de internet relacionados con los contenidos que se abordan, es otra de las prácticas que han emergido con la popularización del internet entre los alumnos. Mientras que las políticas institucionales, en concordancia con las federales, buscan dotar de acceso a la red vía inalámbrica (*wi-fi*), este acceso es prohibido por algunos profesores durante la clase. Entre las razones que se esgrimen para ello están las siguientes:

Yo les prohíbo el acceso a Internet en clase por varias razones, primero, debido a que la conexión la usan para ‘chatear’ [usar el chat], pero también debido a que se la pasan revisando en Wikipedia por ejemplo, acerca de lo que uno está diciendo, y es muy molesto que se estén adelantando a lo que uno va a decir. Por otra parte, la información que ahí pueden conseguir no es confiable siempre y pueden estar manejando datos erróneos que solo confunden a resto de la clase (Profesor 13)

Estrategia 4. La realización de exámenes con tintes tradicionales

Algunos profesores implementan nuevamente exámenes presenciales, aún cuando ya habían incursionado en el uso de exámenes en línea con base en alguna plataforma como *Moodle*. Esta estrategia se emplea, incluso en casos en donde los cursos de modalidad mixta tienen un componente mayoritariamente en línea.

Uno de mis cursos es casi todo en línea, usando el Moodle como plataforma. Sin

embargo, aunque el Moodle tiene la facilidad para hacer exámenes en línea, no es confiable debido a que no puedes controlar que los alumnos no copien mientras están haciendo el examen (Profesor 04)

Incluso, algunos profesores, han realizado modificaciones hacia lo “tradicional” en sus prácticas de aplicación de exámenes buscando la aplicación automática que permiten las plataformas de entrega de contenidos en línea,

Para mis exámenes uso el Moodle, ya que es muy fácil calificar a los alumnos con esta herramienta. Sin embargo, cuando voy a aplicar un examen, cito a todos los alumnos en un aula de cómputo, todos a la misma hora. Ahí les aplico el examen controlando que no usen ninguna herramienta en Internet, ni sus celulares [teléfonos móviles] ni les permito tampoco que platiquen entre ellos. Es como los exámenes de antes, pero ahora con las ventajas de usar Moodle para facilitarle a uno la tarea de calificar (Profesor 04)

Para esta estrategia es posible identificar algunas variantes. En algunos casos, los profesores emplean alguna herramienta automatizada para poder manejar diferentes versiones de un examen o para manejar ordenes diferentes de los ítems. En otros casos, las versiones o los órdenes de los ítems en patrones diferentes se usan sin el apoyo de alguna implementación tecnológica, lo que vuelve más compleja la aplicación y la calificación.

Estrategia 5. El uso de diferentes versiones del examen (variando en ítems y orden de los mismos)

Mediante el uso de diversas versiones del examen se busca evitar que el alumno pueda hacer uso de plantillas o listados previamente obtenidos en línea para la solución del mismo, o por lo menos, como un profesor lo indica, para asegurarse de que el alumno lea las preguntas antes de contestar y si no es así, detectarlo inmediatamente.

yo hacía versiones diferentes del examen, así cuando un alumno le decía al otro que le pasara la respuesta de la pregunta tal, resulta que la pregunta en el otro examen no es la misma. Uno se da cuenta con ello de que el alumno le ha copiado al de al lado. Ahora que contamos con el Moodle, [la plataforma en línea para la gestión de cursos] hago un banco de preguntas y me aseguro de que cada ítem es incluido al azar en los exámenes de los alumnos. Así tengo una versión distinta del examen para cada alumno y no es nada complejo poder calificarlos (Profesor 17)

Estrategia 6. La prohibición del uso de dispositivos conectados en línea durante el examen

Existen casos en los que los profesores han tomado como política la prohibición de recursos en línea durante el examen, impidiendo el uso de cualquier dispositivo electrónico o prohibiendo el uso de cualquier paquete de software diferente de la propia plataforma para el curso. Para poder tener control sobre el uso de dispositivos o herramientas como las aquí mencionadas es necesario aplicar el examen en línea, bajo condiciones controladas, como las que posibilita el uso de un laboratorio de cómputo.

3.2.2. Estrategias para la detección y la sanción

Una segunda categoría encontrada derivada del análisis de las estrategias docentes emergentes está relacionada con la detección y sanción del plagio académico en las modalidades ya descritas previamente. En este apartado se revisan primero las acciones implementadas, es decir, las estrategias y segundo, las consecuencias de la acción detectada, es decir, las formas de sanción que los propios profesores implementan.

Estrategia 1: interrogar a los alumnos a propósito del contenido de sus escritos

La realización de interrogatorios específicos para verificar si los alumnos que presentan

los reportes son efectivamente los autores de los mismos.

Es fácil darse cuenta cuando un alumno ha escrito algo o solo lo ha copiado de algún lado, o si se lo hicieron. Solo hay que interrogar un poco a los alumnos acerca de lo que supuestamente han escrito (Profesor 11)

A continuación, otro caso en el que mediante preguntas se verifica la autoría de un documento:

Un día me entregaron un escrito en donde se hablaba de la historia de la psicología, y sorprendentemente era exactamente igual a otro entregado por otro alumno, con el mismo formato. Fue muy fácil identificar quién de los dos lo hizo verdaderamente y quien lo copió, con tan solo preguntar a ambos por separado acerca del contenido (Profesor 07)

En algunos casos, los profesores se refieren a este acto de verificación como “interrogar”, mientras que en otros se emplea solamente el verbo “preguntar”. Profundizando en este hecho, uno de los profesores que emplean el término “interrogatorios”, manifestó que probablemente se deba a que detrás de este término se encuentre el presupuesto de que el alumno es culpable. Esta estrategia parece no usarse sino de manera esporádica, como un mecanismo para propiciar en el grupo la idea de que en todo momento se cuida que las tareas no hayan sido plagiadas.

Estrategia 2: Incluir en las evaluaciones preguntas concurrentes para evaluar la consistencia

Algunos profesores manifestaron incluir en las evaluaciones escritas dos o más ítems en donde se pregunta lo mismo, pero de manera diferente. En estos casos el objetivo que está detrás de la acción es la verificación de la consistencia de las respuestas del alumno, que ofrece lo que los profesores consideran como “evidencias” de la autenticidad de las respuestas.

Estrategia 3: Incluir en las evaluaciones ítems que requieren respuestas abiertas

El uso de preguntas abiertas en las evaluaciones escritas implica más que la simple memorización de una porción de información, ya que se requiere la comprensión de la misma. Con ello, el profesor obtiene elementos para valorar la autenticidad de las respuestas recibidas.

por lo general, les pongo una o dos preguntas abiertas. Es más trabajo a la hora de revisar, pero ello ayuda a conocer si el alumno copió o no. Incluso te ayuda también a saber si el alumno memorizó o en verdad ha comprendido los contenidos del curso (profesor 12)

Acerca de las sanciones

Una vez que el plagio ha sido detectado los profesores refieren como consecuencia, una sanción. Sin embargo, las consecuencias que el plagio detectado tiene son muy variadas. En todos los casos, el profesor es el encargado de sancionar, ya que aunque la normatividad institucional contempla el plagio como una de las razones por las cuales se pueden fincar responsabilidades a los alumnos, no se reportaron casos en los que el profesor llevara la sanción más allá del aula o de su curso. Sin embargo, no con lo anterior se quiere dar la idea de que se considera una falta menor, ya que se reportaron incluso, casos en los que la sanción es una calificación reprobatoria, con lo que el alumno se ve obligado a repetir el curso.

no, yo sé que la Ley Orgánica de la Universidad sanciona a los alumnos que copian en los exámenes y que se tiene que seguir un procedimiento. Yo, no sigo ese procedimiento, simplemente anulo el examen y con ello el estudiante queda automáticamente reprobado. Afortunadamente uno cuenta también con la libertad de cátedra y entre una de las prerrogativas que tienes, está el definir la forma en la que evalúas a tus alumnos. Estas conductas [el plagio] son inaceptables y por ello, el alumno se va a repetir (Profesor 06).

Sin embargo, parece haber una clara distinción entre el plagio cometido en un examen, por ejemplo, copiando las respuestas del otro, y el plagio cometido en la entrega de un trabajo escolar, en donde la sanción aplicada no lleva a la reprobación del curso, sino solamente a la anulación del trabajo en cuestión.

cuando recibo trabajos que tienen textos que son copiados, simplemente invalido el trabajo y el alumno pierde los puntos que se habían asignado a la tarea. A lo mejor el resto del trabajo es original, pero para mí, en cuanto detecto la primer falta de este tipo, dejo de revisar el resto y lo invalido (Profesor 02)

3.3 Razones esgrimidas para el regreso a la enseñanza tradicional

Es de llamar la atención, que algunas de las estrategias “de regreso a lo tradicional”, implementadas por estos profesores, requieren incluso de una mayor carga de trabajo. Ante la pregunta sobre por qué implementarlas si se requiere de mayor trabajo, la respuesta en todos los casos tiene que ver con la efectividad de las mismas, ya comprobada por los profesores.

Qué por qué decidí cambiar de estrategia? Bueno, conoce algunas maneras en las que los alumnos pueden actuar y por supuesto que las acciones de uno van en consecuencia, a tratar de prevenir esto que uno espera que pueda suceder. Y en cuanto al por qué de proceder de esta manera y no de otra, verás, uno trata de usar aquellas cosas que sabe que han dado resultado y por supuesto que a veces incluso, recurres a la manera en la que a ti mismo te enseñaron las cosas. Qué mejor prueba de que funcionan. Ese fue mi razonamiento (profesor 13)

Igualmente, en el caso de los exámenes. Al preguntar acerca de la razón por la cual, a pesar de implicar mayor complejidad o trabajo, se opta por regresar a este tipo de exámenes “tradicionales”, se tuvieron respuestas como las siguientes:

Es preferible trabajar más, que caer en el error de no detectar a un alumno que está copiando las preguntas del examen a otro alumno, o recibir, incluso, todos los exámenes contestados como si se hubiesen encargado ‘en equipo’, por ello me vi en la necesidad de regresar a los viejos exámenes en papel (Profesor 04)

En la viñeta anterior resalta el hecho de que el profesor haya empleado el término “necesidad”, cuando hace referencia a las razones por las cuales se ha regresado a los viejos exámenes. Al preguntarle al profesor acerca de ello, se esgrime el argumento siguiente:

bueno, hablo de la necesidad, ya que uno tiene que evaluar al alumno y el examen es uno de los medios. Detrás está la responsabilidad que tiene uno de que la calificación que le asigna al alumno sea lo más acercada al nivel de aprendizaje logrado (Profesor 04)

Cuando se preguntó a los profesores acerca de la posibilidad de implementar estrategias diferentes a las de tinte “tradicional”, los profesores manifestaron lo siguiente:

Claro que es posible aplicar otro tipo de estrategias. Pero yo aplico estas [las de tinte tradicional] debido a que ya he comprobado que funcionan. Con los alumnos, creo que no te puedes dar el lujo de arriesgar con la prueba de nuevas cosas (Profesor 08)

Bueno, yo creo que lo he hecho por la facilidad que representa el aplicarlas. Probablemente, con más tiempo, podría buscar aplicar otro tipo de estrategias, pero por lo pronto recurro a lo que sé que ofrece resultados favorables (Profesor 12)

De lo anterior se desprende entonces, que una de las razones más importantes en algunos profesores tiene que ver con los resultados que las estrategias parecen garantizar y la falta de tiempo para pensar en otras estrategias. Sin

embargo, probablemente se deba también a la manera en la que verdaderamente se concibe al plagio académico como falta menor, debido a que parece que el agravio más importante no es el hecho de que el alumno esté copiando, sino el no haber leído lo que se copia. Considérese el fragmento siguiente:

El gran problema es que el alumno lo copia y lo pega sin siquiera leerlo. A veces la información que están copiando viene con errores ortográficos, mentiras o imprecisiones sumamente obvias y el alumno tal cual las pega en sus trabajos escolares [...] eso, creo yo, es lo más triste del asunto (profesor 02)

Así, el plagio como falta a la ética del estudiante no es vislumbrada, sino que la atención del profesor se centra en el acto de copiado. Ello adquiere mayor sentido, cuando se analizan las estrategias que el profesor implementa, que van orientadas a que el alumno demuestre que conoce aquello que ha escrito.

3.4 Mapa fenomenográfico de las estrategias emergentes con tintes tradicionales

Con base en los dos apartados anteriores en donde se analiza la información obtenida a propósito de las prácticas que han emergido a propósito de situaciones específicas, fue posible conformar el siguiente mapa fenomenográfico

Mapa 1

Las prácticas docentes emergentes con tintes tradicionales a propósito del plagio

<i>Plagio académico</i>	<i>Estrategia emergente de tinte “tradicional” a propósito</i>	<i>Categoría derivada de la naturaleza de la estrategia</i>
<i>Se presentan como propios: materiales, ideas, textos, soluciones a problemas Son tomados con o sin consentimiento de: internet Compañeros Terceros con pago de por medio</i>	<i>Asignar trabajos que el alumno debe entregar escritos a mano</i>	<i>Prevenir</i>
	<i>Prohibir el uso de fuentes en línea para la elaboración de trabajos escolares</i>	
	<i>Prohibir el uso de dispositivos conectados a Internet durante clase</i>	
	<i>La realización de exámenes con tintes tradicionales</i>	
	<i>El uso de diferentes versiones del examen (variando en ítems y orden)</i>	
	<i>La prohibición del uso de dispositivos conectados en línea durante el examen</i>	
	<i>Interrogar a los alumnos a propósito del contenido de sus escritos</i>	<i>Detectar y sancionar</i>
	<i>Incluir en las evaluaciones preguntas concurrentes para evaluar la consistencia</i>	
<i>Incluir en las evaluaciones ítems que requieren respuestas abiertas</i>		
<i>La consecuencia del plagio</i>	<i>Anular el puntaje correspondiente en trabajos cotidianos</i>	<i>Sanción diferenciada</i>
	<i>Reprobar el curso, cuando el plagio se presenta en el examen o en el trabajo final del curso</i>	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis fenomenográfico de las entrevistas realizadas

En el mapa anterior se busca dar cuenta de manera gráfica, del resultado del análisis fenomenográfico realizado en este estudio. Es de llamar la atención el hecho de que haya más estrategias identificadas para prevenir que para detectar, lo cual podría ser un indicador de la manera en la que el profesor espera ya que el problema se presente, así como las modalidades en las que este se puede dar y por esta razón, las estrategias se orientan a impedir que se presente. Asimismo, es destacable el hecho de que las estrategias estén orientadas principalmente a la “copia sin lectura”, privilegiándose en este caso la “copia con lectura”. Es decir, las estrategias identificadas van más hacia la lectura de los materiales usados que a la implementación

de una práctica de correcta referencia de las fuentes empleadas.

Como puede observarse en el apartado de sanciones, las consecuencias del plagio académico parecen no ir más allá del ámbito del curso en donde la falta ha sido detectada. Sin embargo, sí fue identificada una distinción entre la manera en la que es considerado el plagio en una tarea o trabajo escolar y aquel que es cometido a propósito de la presentación de un examen escolar, siendo este último catalogado como más grave.

Con base en el análisis de este esquema, se pudo elaborar el siguiente mapa de estrategias

Mapa 2

Qué	Categoría derivada de la naturaleza de la estrategia documentada	Cómo
<i>Impedir el uso de la información sin haberla leído previamente</i>	<i>Prevenir</i>	<i>Forzar a que se lea mientras se hace una copia manual de la información, ya que no se pueden usar fuentes digitales ni se pueden presentar trabajos elaborados en computadora.</i>
<i>Forzar a la lectura previa de los materiales</i>		<i>Prohibiendo el uso de fuentes digitales y procesadores de texto</i>
<i>Impedir la memorización de elementos no relacionados con el contenido, que permitan contestar un examen (por ejemplo Secuencias de opciones correctas)</i>		<i>La realización de exámenes con tintes tradicionales: El uso de diferentes versiones del examen (variando en ítems y orden de los mismos).</i>
<i>Impedir la memorización sin comprensión de los contenidos para la presentación de un examen de conocimientos</i>		<i>Incluir en las evaluaciones preguntas concurrentes para evaluar la comprensión y no la memorización, e incluir en las evaluaciones ítems que requieren respuestas abiertas</i>
		<i>La prohibición del uso de dispositivos conectados en línea durante el examen</i>

<i>Verificar que el alumno es el autor de los trabajos que presenta</i>	<i>Detectar y sancionar</i>	<i>Interrogar a los alumnos a propósito del contenido de sus escritos</i>
<i>Verificar que el alumno es el autor de las respuestas del examen</i>		<i>Incluir en las evaluaciones preguntas concurrentes para evaluar la consistencia</i>
<i>Prevenir que una acción de plagio pueda presentarse nuevamente</i>	<i>Sanción diferenciada</i>	<i>Incluir en las evaluaciones ítems que requieren respuestas abiertas</i>
		<i>Anular el puntaje correspondiente en trabajos cotidianos</i>
		<i>Dar al alumno una calificación reprobatoria, cuando el plagio se presenta en el examen o en el trabajo final del curso</i>

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis fenomenográfico de las entrevistas realizadas

Como puede observarse en el mapa anterior, destaca el hecho de que las estrategias del profesor se centren en evitar o impedir la memorización como el elemento clave para combatir el plagio académico. Así, estas estrategias que sugieren el “regreso” a la enseñanza tradicional no se centran en acciones que lleven al citado de las referencias usadas, lo que llevaría a la promoción del uso responsable de la información utilizada, sino que se orientan a impedir el uso irreflexivo o memorizado de la información empleada, sin considerar el origen de ésta.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis fenomenográfico de las transcripciones de las entrevistas realizadas ha permitido identificar estrategias que sugieren un regreso a la enseñanza tradicional. Este regreso, sin embargo, no es parte del discurso del profesor de manera evidente. Los participantes refieren “haberse visto en la necesidad” de implementar ciertas acciones a propósito de las prácticas deshonestas de sus alumnos y de la misma manera reportan “haber echado mano” de aquellas fórmulas efectivas que conocen de primera fuente o de fuente indirecta. Cuando se le pide al profesor un ejercicio de comparación con las prácticas

“tradicionales”, sí se refiere cierta cercanía, pero a la vez se conciben como adecuaciones de las prácticas innovadoras que están implementando con el apoyo de las TIC.

Este regreso observado en las prácticas docentes no parece ser exclusivo de este campo, sino que ha sido documentado en otro tipo de prácticas. Hirschtick (2006), por ejemplo, da cuenta acerca de cómo la incursión de un paquete de *software* para redactar textos electrónicos en los registros médicos en un hospital estadounidense, fue el detonador para la reutilización de textos previamente elaborados por otros médicos. De igual manera Kim, *et al.*, (2004) da cuenta cómo la práctica del copiar y pegar lleva a los programadores de computadoras al re-uso de porciones viejas de código, que supuestamente proporcionan a quien lo hace, la ventaja de no tener que trabajar en funciones previamente elaboradas, con lo que se ocasiona finalmente que surjan más problemas que ventajas debido a la gran cantidad de trabajo necesario para la adecuación de estas viejas porciones de código, o a la resolución de los conflictos que su uso ocasiona.

Un elemento importante que ha salido a la luz del análisis de las entrevistas con los participantes,

es el papel de las creencias del profesor como soporte a las prácticas emergentes. En todos los casos, la visión del profesor, detrás de su regreso a la enseñanza tradicional, tiene que ver con una concepción de “mayor control” sobre lo que sucede en clase, a partir del uso de estas prácticas, que se sustenta además, en una visión acerca del plagio, en donde el elemento en el que se busca incidir es en la copia irreflexiva de materiales y no en la comisión de una falta ética. El papel de las creencias del docente como elemento que subyace a las prácticas ha sido revisado en Pajares, (1992) y específicamente en lo relacionado a las TIC, el papel de las creencias en conjunto con las actitudes, ha sido documentado por Ramírez, Cañedo y Clemente (2012), quienes llegaron a la conclusión de que actitudes y creencias sobre las estrategias docentes están estrechamente relacionadas con el dominio de las mismas, tendiéndose a preponderar como más efectivas, aquellas en las que el profesor tiene mayor nivel de confianza a partir de su dominio y conocimiento. En el análisis de las entrevistas con los participantes, la confianza en las estrategias docentes relacionadas con las prácticas tradicionales y el previo conocimiento y experiencia adquirido con estas, parece ser la base sobre la cual se da el regreso. Cuando se cuestionó al docente acerca de la posibilidad de hacerlo de otra manera, aunque la respuesta fue afirmativa, las opciones parecían no estar identificadas plenamente, ni haber tampoco una disposición real a realizar el ejercicio de búsqueda de otras opciones.

El plagio académico, aunque es reconocido como una conducta deshonesto cometida por los alumnos, es visto de manera diferente según las situaciones específicas en las que se presenta. Como se puede leer en los apartados anteriores, no es la misma consecuencia que se merece el plagio en un trabajo asignado como tarea escolar, que la que corresponde al plagio cuando se trata de un trabajo o examen final. Asimismo, aunque se reporta el conocimiento de la inclusión del plagio académico entre las causas imputables en la normatividad institucional, el profesor, parece considerar esta falta como “menor” o no “suficiente” como para llevar el caso a instancias superiores, que por supuesto, significan consecuencias

de mayor impacto. Probablemente lo anterior se deba a la manera en la que el plagio es condenado como una copia irreflexiva y no como una falta ética.

Corona (2014) refiere que las prácticas deshonestas, ante esta nueva emergencia de medios que se vive en la actualidad, es reflejo de niveles distintos de apropiación de la tecnología entre profesores y alumnos. Es difícil afirmar en este caso que los testimonios analizados den cuenta de ello, sin embargo, sí es posible identificar, desde la visión de los propios docentes, la manera en la que las opciones de los alumnos parecen verse diversificadas con la disponibilidad de los medios tecnológicos, mientras que las del profesor se restringen al regreso hacia zonas conocidas. Destaca por ejemplo, la forma en la que profesores plenamente convencidos en el uso de nuevos medios refirieron preferir la evaluación de corte tradicional para prevenir el copiado y el pegado. Aún cuando ahora los enfoques educativos buscan la formación de competencias para la vida y los cursos oficialmente están orientados a ello, no se busca propiciar las competencias de construcción colaborativa o de interacción social y diversificación de fuentes, al momento de realizar las evaluaciones de los cursos.

La evaluación de corte tradicional parece ser, para el caso de los participantes, un terreno conocido por la experiencia directa e indirecta como docentes y por la experiencia previa también como alumnos. No se encontró evidencia que sugiera que este regreso a las evaluaciones de tinte tradicional tenga relación con la cantidad de trabajo implicado o la complejidad del mismo, sino que más bien tiene que ver con una “efectividad” supuesta y probada de estas prácticas, aunada a la esencia del plagio reducida a una copia irreflexiva. Lo anterior, incluso, cuando algunas de las estrategias tradicionales de evaluación representan mayores complejidades o dificultad de implementación.

Las formas de detección del plagio reportadas por los participantes, nuevamente sugieren a un docente ubicado en las viejas prácticas, ya que no se encontró entre los testimonios de los

docentes, evidencia alguna de búsqueda de nuevas formas o medios para detectar y tratar con el plagio académico, a pesar de que sí se reconoce que es un problema preocupante y creciente. Al indagarse acerca de la apertura del docente para usar herramientas automáticas para la detección del plagio los participantes no solamente se manifestaron abiertos, sino sumamente interesados; lo que nuevamente ayuda a soportar la idea de que en gran medida, mucho del recurrir a las prácticas tradicionales tiene que ver con un conjunto de opciones reducidas vislumbradas por el profesor.

En el presente trabajo solamente se indagó acerca de las prácticas docentes emergentes a la luz del plagio académico, pero es

probable que el regreso a las prácticas con tintes tradicionales pueda observarse en otras dimensiones del trabajo en el aula.

Nuevos medios demandan nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las que se considere por ejemplo, el hecho de que el alumno pueda tener acceso a fuentes diversas de información o incluso, contacto con sus compañeros a la hora de enfrentarse tanto a los contenidos, como a la realización de las actividades planteadas por el docente para evaluar sus avances. Sin embargo, a pesar de que lo anterior parece estar incluido en el discurso no solo del docente sino de toda la institución, estos regresos al tradicionalismo sugieren la repetición de viejas prácticas con nuevos medios.

REFERENCIAS

Adell, J. y Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.

Almirón, M. E. y Porro, S. (2014) Las TIC en la enseñanza, un análisis de casos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 152-160.

Andrade Ramírez, G. (2011) Aspectos negativos del uso de Internet en la educación superior. *Cuadernos de educación y desarrollo* 3(27), disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/gar.htm>

Área Moreira, M., et al (2011) *Estudio 1: Avance preliminar de resultados, Proyecto Las políticas de un «ordenador por niño» en España. visiones y prácticas del profesorado ante el programa escuela 2.0. un análisis comparado entre Comunidades Autónomas*. España: Ministerio de Ciencia e Innovación.

Beetham, H., McGill, L., Littlejohn, A. (2009) *Thriving in the 21st century: Learning Literacies for the Digital Age (LLiDA project)*. Glasgow: The Caledonian Academy, GCU. Disponible en: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/projects/llidareportjune2009.pdf>

Belther, R., du Pré, A. (2009) A strategy to reduce plagiarism in an undergraduate course. *Teaching of psychology*, 36, 257-261.

Benos, D. J, Fabres, J., Farmer, J., Gutierrez, J.P., Hennessy, K., Kosek, D. Lee, J.H., Olteanu, D., Russell, T., Shaikh, F., Wang, K., (2005) Ethics and scientific publication, *Advances in Physiology Education*, 29(2), 59-74.

Bowden, J. (2000) The nature of phenomenographic research. Bowden, J. Y Walsh, e. (editores) *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 1-18.

Brinkmann, S. (2013) *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press.

Cohen, Jacob (1960) "A coefficient of agreement for nominal scales". *Educational and psychological measurement*, 20, 37-46.

Corona, J. M. (2014) Frustración docente y desafíos que las prácticas informacionales traen al escenario educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 14(3) septiembre-diciembre, 1-18.

Cortez-Camarillo, G. (1997) Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia*, 1(15), 77-82.

Díaz-Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill/Interamericana.

Domingo-Coscollola, M., Marquès-Graells, P. (2011) Aula 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista Comunicar* 37(19), 169-175.

Esteve, F. (2009) Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria* 5, 59-68.

Ferro Soto, C., Martínez Senra, A., Otero Neira, C. (2009) Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles, *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12.

Gonzalez-Ugalde, C. (2014) Investigación Fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.

Guba, E.G. (1981) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristan, J. y A. Pérez Gómez, *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.

Hirschtick, R. E. (2006) Copy-and-paste. *Journal of the American Medical Association*, 295(20), 2335-2336.

Humani, C., Dulanto-Pizzorni, A., Rojas-Revoredo, V. (2008) Copiar y pegar' en investigaciones en el pregrado: haciendo mal uso del Internet. *Anales de la Facultad de Medicina* 69(2), 117-119

June, A. W. (2012) Aging Professors Create a Faculty Bottleneck. *Chronicle of Higher Education* 18 (marzo).

Kim, M., Bergman, L., Lau, T., Notkin, D. (2004) An ethnographic study of copy and paste programming practices in OOPL. In *Empirical Software Engineering, 2004. ISESE'04. Proceedings. 2004 International Symposium on*. Estados Unidos: IEEE, pp. 83-92.

Landis, J. R., Koch, G. G. (1977) "The measurement of observer agreement for categorical data", *Biometrics*, 33, 159-174.

Marton, F. (1986) Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality . *Journal of Thought* 21(3), 28-49.

Ortiz-Colón, (2005) Interacción y TIC en la docencia Universitaria, *Pixel-Bit Revista de medios y educación*, 26, . 27-38.

Otero-Iglesias J, Barrios-Osuna I. (2007) Copiar, cortar y pegar en el desarrollo de investigaciones científicas. *Revista Cubana de Salud Pública* 33(3), 1-7.

Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Pérez, B., Salas, F. (2009) Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Actividades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-25.

Ramírez, E., Cañedo, I., Clemente, M. (2012) Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar* XIX(38), 147-155.

Rodríguez Espinar, S. (1994) El Desarrollo profesional del profesor universitario: Algunas consideraciones sobre una experiencia, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, Junio-diciembre, 35-55.

Sánchez, A., J. Ll. Boix, Jurado de los Santos, P. (2009) La sociedad del conocimiento y las TICS: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit Revista de medios y Educación*, 34, 179-204.

Saris, W., I. Gallhofer (2007) *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Seldin, P. (2008) “Tired” Professors Can Be Rejuvenated. *Chronicle of Higher Education*, 54(26).

Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., Whitelock, D. (2014) *Innovating Pedagogy 2014*. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers. *Open University Innovation Report 3*. Milton Keynes, United Kingdom: The Open University.

Valles Martínez, Miguel S. (2014) *Entrevistas Cualitativas, Cuadernos Metodológicos*, 32, Segunda edición revisada y ampliada, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Veletsianos, J. (2010) A Definition of Emerging Technologies for Education. J. Veletsianos (Editor). *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: Athabasca University Press, 3-22.

Walsh, E. (2000) Phenomenographic Analysis of Interview Transcripts. Bowden, J. Y Walsh, e. (editores) *Phenomenography*. Melbourne, RMIT University Press, 19-33.

Fecha de recepción: 03 de julio 2015

Fecha de aceptación: 10 de agosto 2015