

**PRACTICAS DESHONESTAS EN LA REDACCION ACADEMICA EN LENGUA  
EXTRANJERA: UN ESTUDIO REPLICA EN UNA UNIVERSIDAD PUBLICA  
MEXICANA”**

**Tesis Sometida a la facultad del Departamento de Lenguas  
Como Requisito Parcial pala la Obtención del Grado**

**Maestría en Lingüística Aplicada**

**Por:**

**Ary Elzyra Ramírez Castillo**

**Universidad de las Américas Puebla**

**Sta. Catarina Mártir**

**Mayo del 2003**

# **PRACTICAS DESHONESTAS EN LA REDACCION ACADEMICA EN LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO REPLICA EN UNA UNIVERSIDAD PUBLICA MEXICANA”**

## **CAPITULO UNO**

Desde mi posición de docente del inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) en una universidad pública y en una secundaria pública mexicanas, son muchos y generalizados los comentarios que he escuchado decir entre jóvenes estudiantes sobre la complejidad de la redacción académica; una de las prácticas más frecuentemente requeridas –si bien poco sistematizadas- en las aulas de nuestro país. Frustración, engorro, pereza y ansiedad son algunos de los sentimientos que gran parte de la comunidad estudiantil –en muchas instituciones de educación básica, media-superior y superior en México- comparte cuando debe redactar reportes y/o ensayos académicos que demuestren su conocimiento de un tema particular estudiado y/o comentado en clase.

Asimismo, no han sido pocos los docentes universitarios y de preparatoria, principalmente, que me han manifestado el haber tenido algún tipo de problema en la lectura de los textos producidos por sus estudiantes. Y al igual que entre sus estudiantes, surge entre los docentes frustración e impaciencia debido a la mala organización discursiva, el vocabulario poco consistente y el desconocimiento y/o confusión de los estudiantes acerca de los requerimientos mínimos para la composición de un ensayo, por ejemplo. Es por

ello que no resulta sorprendente que actualmente se genere una gran disyunción entre las expectativas de los docentes y los textos generados por sus estudiantes, especialmente aquellos universitarios, los cuales –se supone- ya han adquirido mayor experiencia en el manejo de su lengua materna. Ante estas circunstancias tal parece que se estuviera esperando más de lo debido sobre las capacidades discursivas de los estudiantes.

Durante nuestra formación universitaria, el conocimiento científico o especializado del que somos receptores influye de manera crítica en la adopción de nuevas formas no sólo de pensamiento, sino de conducta también. A través de libros, conferencias, cátedras, o debates tenemos acceso al conocimiento o ideas generadas por expertos en la materia, las cuales posteriormente hacemos nuestras; por ello, no es de extrañar que esa misma información aparezca en los textos escritos que se requieren que los alumnos produzcan a manera de ensayos, reportes, o resúmenes, como parte de su formación académica. Científicos, escritores, filósofos, etc., son constantemente aludidos en los textos producidos tanto por los investigadores, catedráticos, como por los estudiantes. Ideas y conocimiento que ahora son parte del acervo de la humanidad son aludidos, comentados, reinterpretados y, algunas veces, cuestionados. Sin embargo, muchos de los estudiantes que utilizan de manera directa o indirecta ese conocimiento, no dan el crédito correspondiente a los autores originales y se adjudican la total autoría del trabajo presentado al maestro. Lamentablemente, el fenómeno anterior –denominado plagio académico- se ha convertido hoy en

una práctica muy común en las aulas universitarias mexicanas, aunque debemos reconocer que no es exclusiva de nuestro país.

No fue sino hasta hace poco tiempo –y gracias a la preocupación externada por un grupo local de profesionales de la lingüística- que se ha incluido la redacción como un elemento –si bien no medular- formativo en el aula de EFL de la licenciatura en Lingüística Aplicada, la cual encuentra su sede en el Departamento de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Este programa de licenciatura, además de ofrecer importante formación en la disciplina de la lingüística, también brinda a sus estudiantes la posibilidad de especializarse en la enseñanza del inglés o del francés, como lenguas extranjeras. Es estas áreas de especialización se han establecido altos estándares de exigencia para con los estudiantes, por lo que para muchos de ellos no ha sido fácil alcanzar un nivel mínimo de suficiencia en la lengua meta, en las cuatro habilidades (habla, escucha, lectura y escritura).

De manera particular, y en gran medida por las erradas interpretaciones que se han hecho del enfoque comunicativo, el área de la escritura ha sido severamente limitada en esta institución universitaria. Especialmente en el área EFL se consideró que, debido a las capacidades limitadas –aunque en desarrollo- de los estudiantes de los primeros semestres, sólo se requeriría que ellos tomaran notas, resumieran y narraran, básicamente a partir de algunos textos empleados en la clase de inglés. En cambio, los semestres más avanzados deberían orientarse más a la redacción de ensayos cortos –de

preferencia de carácter personal- y a la generación de reportes de lectura y de otros documentos de uso más cotidiano (formularios, mensajes, cartas de descontento, etc.).

Plenamente consciente de las limitaciones que estos cursos de EFL presentaban, y basada en ciertas experiencias personales con la redacción en la lengua meta, implementé a título personal una serie de prácticas de escritura con dos objetivos primarios: conocer el verdadero nivel de aptitud en la lengua meta de los estudiantes de nivel intermedio, y desarrollar en ellos estrategias de lectura y redacción que impactaran de manera positiva en su capacidad de habla y escucha en el inglés. El primer intento versó sobre el empleo de la escritura creativa; la flexibilidad de los temas y estrategias empleadas para la construcción de ensayos personales, historias ficticias cortas, e incluso poesía, fueron muy alentadoras para los estudiantes de mi clase. Los primeros resultados implicaron algunas reservas debido básicamente a la actitud temerosa de los estudiantes, quienes se resistían a poner en evidencia su limitado conocimiento del inglés. Sin embargo, y con un poco más de esfuerzo por mejorar sus técnicas de lectura, poco después estos estudiantes empezaron a producir textos con mayor confianza y con menos errores.

Alentada por este “pequeño éxito”, unos meses mas tarde, nuevamente implementé algunas actividades para la redacción en L2 con una clase diferente. Sin embargo, la naturaleza de la materia impartida en esa ocasión requirió de un

tipo de redacción diferente a la creativa. “Culturas Anglófonas 1”, una materia de contenido en la lengua meta, dio pie para solicitar a los estudiantes ensayos académicos en inglés.

Sabiendo de antemano que este grupo de estudiantes no contaba con instrucción a ese respecto, se esperaba que los resultados fueran bastante gráficos al respecto de sus limitaciones: deficiencias a nivel gramatical, léxico y de organización discursiva. Empero, las expectativas sobre el pobre desempeño de estos estudiantes fueron rebasadas. Evidencias de plagio fueron observadas.

Las experiencias compartidas por varios profesionales de la enseñanza de lenguas, y las propias prácticas de redacción durante nuestra formación profesional, nos han hecho considerar que, si bien el plagio académico es un fenómeno observado con regularidad en las aulas universitarias mexicanas, este no ha despertado en la comunidad de los especialistas y académicos la preocupación y/o interés que esta práctica de redacción deshonesto merece.

## **LA INTEGRIDAD ACADEMICA Y EL PLAGIO**

Según he podido constatar a través de la consulta de múltiples páginas electrónicas de las instituciones de educación superior más renombradas del mundo, y de manera especial en los Estados Unidos de Norteamérica,

actualmente existe una creciente preocupación por desarrollar entre los miembros de su comunidad académica –especialmente entre los estudiantes- un fuerte y arraigado sentido de integridad académica.

La consulta de estas fuentes electrónicas han puesto de relieve que en la tradición estadounidense se concibe que generar y compartir nuevas formas de conocimiento ha sido una de las misiones más importantes de las instituciones universitarias. Investigadores, catedráticos y estudiantes participan decisivamente como miembros de una comunidad de aprendizaje donde las ideas y la información que han sido acumuladas a través del tiempo son difundidas, desarrolladas y mejoradas dentro de un marco de continuo desarrollo intelectual. Para el buen cumplimiento de esta labor, se requiere de estándares de calidad muy bien definidos y exigentes que aseguren la transparencia y confiabilidad de los procesos y agentes involucrados. Con esto en mente, la actividad académica requiere de gran honestidad.

Pero, y a pesar de esta generalizada filosofía de honestidad, el plagio se ha convertido en uno de los problemas más serios de la educación superior estadounidense. Standler (2000), en el documento titulado "*Plagiarism in Colleges in USA*", nos reporta que el plagio, antes de la década de los 80, se presentaba de manera aislada en la nación norteamericana, situación que hoy día se ha vuelto muy recurrente. En dicho documento, en el que se discute el plagio desde un punto de vista legal, se presentan siete casos de estudiantes de

diferentes universidades que recurrieron al plagio para la elaboración de artículos para publicación, ensayos finales, tesis y disertaciones. Las consecuencias para ellos fueron desde una calificación reprobatoria, la suspensión por un año, la expulsión definitiva, la suspensión de la licencia para ejercer, hasta la remoción del grado previamente otorgado (maestría y/o doctorado) por dichas instituciones.

Tanto las implicaciones legales como las violaciones éticas de estas prácticas deshonestas estudiantiles, han llevado a las universidades estadounidenses a establecer códigos de honor académico muy precisos. Por ejemplo, la Universidad de Texas, en la página electrónica de servicios judiciales estudiantiles, establece que la integridad u honestidad académica requiere el dar crédito y reconocimiento debidos a las contribuciones que otros han aportado a los logros intelectuales propios. También incluye el asegurarse que los trabajos se hayan realizado de acuerdo a los estándares de la ciencia o disciplina en la que los estudiantes se desarrollan. Sin esta integridad académica, las innovaciones genuinas y los avances en áreas particulares de estudio no serían adecuadamente valorados y reconocidos. Lo anterior es una preocupación compartida por la Universidad Estatal de Indiana, la Universidad de Georgetown, la Universidad de California-Davis, entre muchas más.

Después de consultar varias fuentes electrónicas de información, se puede decir que el plagio -aunque concepto difícil de definir con precisión- se

entiende por la comunidad académica como un rango de acciones que van desde el empleo equivocado de citas bibliográficas (casi siempre por desconocimiento de las convenciones para citar información) hasta el engaño alevoso. Por ello, un estudiante que comete plagio puede hacerlo de manera inconsciente, o con toda deliberación. Y si lo hace deliberadamente, hay que conocer las razones, tal y como lo propone Rebecca Moore (1995).

El término plagio se deriva del latín *plagiarius* y su significado original está relacionado con el secuestro. El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, en su XXII edición, señala que plagiar es:

1. *tr.* Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.
2. Entre los antiguos romanos, comprar a un hombre, sabiendo que lo era y retenerlo en servidumbre.
3. Entre los antiguos romanos, utilizar un siervo ajeno como si fuera propio.
4. *Am.* Secuestrar a alguien para obtener rescate por su libertad.

Como podemos observar de esta definición la primera y tercera acepciones ilustran la cuestión más elemental del plagio: el fraude. Sin embargo, esta definición no alcanza a describir con detalle lo que ocurre en muchas instituciones educativas del mundo con respecto a las prácticas deshonestas en la redacción. Por ello, recurrí al *Webster's New Collegiate Dictionary*, en su novena edición (1981), el cual, y de manera más precisa, señala que plagiar es:

“robar y hacer pasar (las ideas o palabras de otro) como propias: usar (un producto terminado) sin acreditar la fuente: cometer robo literario: presentar una idea como nueva y original a partir de una fuente existente”. (pg. 870) (Traducción propia)

Al redactar reportes, ensayos, o cualquier otro documento, se espera que uno emplee variadas fuentes de información, ideas y argumentos. Por necesidad, tanto estudiantes como académicos regularmente consultamos y aludimos los trabajos y palabras de otros como una práctica normal de su trabajo escolar. Pero, al mismo tiempo, si se toman ideas, frases, oraciones o párrafos completos del trabajo de otras personas es vital que se haga de manera adecuada; es decir, se espera que se use y no se abuse de dicha información, presentándola como propia.

Asimismo, tal y como lo señalaron Fernández & Sánchez (2002), en un texto generado para la Universidad de las Américas como una forma de prevenir la proliferación de este fenómeno, informan que existen varios tipos de plagio:

- a) Plagio creativo: empleado como recurso didáctico en las aulas para entrenar al estudiante en el desarrollo de habilidades creativas –particularmente en la redacción- a partir de modelos anteriormente propuestos.
- b) Plagio implícito: el uso de conocimiento, ideas y/o conceptos generados con anterioridad y al que se le sustituyen palabras o términos para omitir la fuente y/o autoría.

- c) Plagio explícito: el robo consciente de conocimientos, ideas o palabras.
- d) Ciberplagio: la copia parcial o total de artículos, encuestas, gráficas, imágenes y tablas disponibles en sitios de Internet o de otras fuentes electrónicas, sin acreditar su origen. (pgs. 21-22)

En muchas aulas de la universidad pública mexicana, el plagio es una continua tentación para cualquier estudiante ya que el esfuerzo para la redacción será mínimo porque sólo copian las ideas de alguien más. Además, la probabilidad de por ello ser reprendido o penalizado severamente por sus maestros -o por la misma institución escolar- no es considerable. Lo anterior se desprende porque en México, el plagio académico sólo es considerado una falta grave tan solo por algunas instituciones universitarias privadas, como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP); y ante tal caso, la expulsión o la revocación del grado obtenido son las sanciones más severas a implementarse.

¿Es el plagio considerado una falta grave por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)? Después de visitar la biblioteca del Departamento de Filosofía y Letras (DFyL) , la Biblioteca Central de la Rectoría, así como la página oficial de la UATx, no se encontró un solo documento que aludiera a las conductas académicas deshonestas, y mucho menos a las sanciones para las mismas. Desafortunadamente ni la Ley Orgánica ni los Estatutos Generales de esta institución poseen ningún apartado que establezca la integridad académica

como uno de los ejes rectores de la actividad escolar de su comunidad investigadora, catedrática o estudiantil.

Como podrá entenderse, la redacción académica representa serias dificultades para los estudiantes, aún si se emplea la lengua materna. Entonces, ¿qué ocurre cuando los estudiantes de lengua extranjera deben demostrar sus habilidades discursivas en el contexto académico? ¿Las expectativas de los instructores sobre el desempeño discursivo de los estudiantes EFL deben ser las mismas que las generadas en relación a los hablantes nativos del inglés? ¿Están ellos expuestos en mayor o menor medida al empleo de prácticas deshonestas en la redacción ya que su competencia lingüística no es tan elaborada como en su lengua materna?

## **INVESTIGACIONES RECIENTES**

No ha sido sino hasta fechas relativamente recientes que, entre los profesionales del lenguaje se ha manifestado una creciente preocupación por desarrollar entre los aprendices de una segunda lengua (particularmente ESL y EFL) la habilidad de la escritura como parte esencial del currículo, y no sólo como un complemento de éste. Entre ellos destacan Leki (1989), Kroll (1990), Connor (1996), Grabe & Kaplan (1996), y Reid (2001), por mencionar algunos.

Gracias a las contribuciones hechas por estos investigadores, ahora muchos entendemos que la escritura no es un proceso lineal; ésta requiere de una combinación eficiente del contenido a expresarse, de las demandas retóricas y de una gran atención a la audiencia receptora. De manera particular, Grabe & Kaplan (1996) consideran que la instrucción de la escritura debe, entre otras cosas, tener en cuenta las necesidades reales de los aprendices de EFL/ESL, lo cual establecerá un tipo de instrucción óptima: inglés para propósitos específicos (ESP), inglés para propósitos ocupacionales (EOP), e inglés para propósitos académicos (EAP).

De manera particular, esta última categoría representa retos importantes para los estudiantes de EFL universitarios. Aún si los estudiantes de EFL alcanzaran un nivel de competencia lingüística óptimo, ¿ello implica que están listos para pasar con éxito la difícil prueba de la redacción académica en inglés? Por mencionar sólo un ejemplo, diremos que las convenciones establecidas por la American Psychological Association (APA) o por la Modern Language Association (MLA) requieren que esos estudiantes adopten formas de organización textual diferentes a las de su lengua materna (en caso de que dichas convenciones existan en su L1). Y esto no siempre ocurre con éxito.

Tal y como lo plantea Scollon (1994), (citando a Shapin, 1990), una gran extensión de los escritos producidos en las ciencias sociales, incluyendo la composición en inglés (ya sea como L1 o L2), está conformada por el

*“atestiguamiento virtual”*: “El investigador tiene acceso a [información] primaria en la forma de observaciones. El lector tiene acceso a la historia presentada por el autor acerca de esas observaciones. Entre ellos se encuentra el trabajo de autoría y el problema de la responsabilidad” (pg. 34) (traducción propia). Para este investigador, la actitud del maestro EFL/ESL adquiere un papel relevante en la ejecución del plagio entre los estudiantes, ya que éstos, en muchos y diferentes contextos, se preocupan más por la verdad de lo que se escribe que por a quién se le deben atribuir dichos pensamientos (pg. 36). Por ello, considero que habrá que considerar seriamente las actitudes que rigen la actitud del instructor dentro y fuera del aula EFL, ante esta situación.

Bloch y Chi (1995), por su parte, llevaron a cabo un trabajo retórico comparativo, en el que obtuvieron evidencia de que estudiantes chinos, hablantes de EFL, para la redacción en L2 dependían más de lo necesario en los textos fuente. La limitada competencia comunicativa en la L2, hacía que dichos estudiantes recurrieran al plagio como una “estrategia compensatoria” (pg. 238). Los investigadores encontraron que tanto hablantes nativos, como no-nativos recurren a este tipo de estrategia sobre todo cuando estos individuos se encuentran bajo la presión de completar una tarea para la cual no estaban completamente preparados.

Según Bloch y Chi (1995), la redacción en China esta muy influenciada por la tradición confuciana que promueve la memorización de textos clásicos

(que representan la autoridad intelectual) y la repetición de ellos, de la manera más exacta posible. Esta perspectiva ha tenido una tremenda influencia en la vida académica y cultural de los estudiantes, lo cual se refleja en las prácticas discursivas de su L2. Sin embargo, los autores de este estudio recomiendan que el aspecto cultural, como agente determinante de las prácticas plagiarias de los estudiantes chinos, debe ser visto con precaución ya aún no se han reunido los elementos necesarios para sustentar totalmente en ello una teoría que explique con certeza las reales implicaciones de este fenómeno.

A este mismo respecto, Taylor y Tingguang (1991) proponen que no existe tal “modo chino” en la escritura de textos científicos que sea atribuible a las características de la cultura lingüística del país (pg. 332). Al examinar varios textos, se encontró que existe cierta tendencia a la elaboración retórica mínima, a la eliminación de patrones de redacción anteriores, a la redacción en mínima extensión y a la referencia poco frecuente de textos fuente. Y aunque la redacción de textos científicos difiere en la naturaleza de su redacción, con aquella de los textos académicos, sobre todo aquellos demandados en otras áreas del nivel universitario, podremos encontrar alguna relación importante con las prácticas consideradas deshonestas por la tradición occidental; si el texto fuente no da crédito suficiente a las fuentes en las que este nuevo documento se basó, entonces podría ser explicable por qué la comunidad estudiantil tampoco hace un uso adecuado de la información generada por otros autores. Es decir, se ha creado una cultura de la copia.

Scollon (1995) argumenta que la atribución de la autoría en la redacción académica ha representado por mucho tiempo un gran problema, ya que éste va más allá de la identidad cultural. Sin embargo, afirma que esta situación no puede ser considerada como un fenómeno universal ya que en él esta representada una posición ideológica particular problemática. Según sus consideraciones, el plagio implica diversos elementos acerca de la naturaleza del discurso, de la persona que adquiere el papel comunicativo, y de los conceptos de autoría del discurso como propiedad individual (pg. 4). Es por ello que Scollon (1995), hace eco de la propuesta de Miller (a quien cita en su disertación), quien argumenta que el asunto del plagio no puede ser totalmente comprendido a menos que este sea analizado desde una amplia perspectiva culturalmente contrastiva, lleva este problema al contexto de la enseñanza de EFL/ESL. En este tenor, él propone que habrá que poner mayor atención a cuáles son las implicaciones pedagógicas sobre lo que debe ser enseñado en el aula y no centrarse tanto en cuestiones de legalidad.

Una de las mayores contribuciones a este campo es la investigación desarrollada por Campbell (1990), quien abordó el problema del plagio en la redacción académica entre estudiantes hablantes nativos del inglés (ENS) y estudiantes con lengua materna diferente del inglés (ENNS) en la UCLA. Campbell comenta que basada en una tipología propuesta hecha por Britton en 1975 (citado en Campbell, 1990), retoma el concepto de "*grados de copiado*", que adquiere gran relevancia cuando se aplica al análisis de los trabajos

producidos tanto por ENS, como por ENNS. Entre los hallazgos sobresale el hecho de que las redacciones hechas por ENNS estaban más significativamente basadas en un texto requerido por el curso. Lo anterior implica algunas consideraciones importantes: a) la correlación entre el nivel de lectura y el de redacción alcanzado por los estudiantes, b) las expectativas generadas por los instructores norteamericanos al respecto del manejo de las convenciones de redacción académica entre la población estudiantil, y c) el nivel de competencia lingüística en inglés desarrollado por los ENNS y su relación con su desempeño en la redacción.

Retomando los conceptos aportados por Bloch y Chi (1995), encontramos que frecuentemente a los estudiantes se les pide que adopten “profesionalmente” el papel académico que corresponde a su área y nivel de formación. Lamentablemente, son muchos los estudiantes que no lo logran por no contar con el entrenamiento adecuado; los docentes tendemos a asumir demasiado sobre su entrenamiento previo. Por ello, Campbell propone que sólo con el tiempo y la práctica adecuada se puede desarrollar en los estudiantes la habilidad de escribir efectivamente a partir de otras fuentes.

Asimismo, a través de un estudio realizado con estudiantes de un postgrado en dirección empresarial, Connor y Kramer (1997) nos aportan elementos para considerar que existen importantes diferencias en la conceptualización de las tareas entre estudiantes L1 y L2, y que esas diferencias ocurren en tres niveles diferentes: culturales, educativas y de competencia

lingüística. Entre los hallazgos más relevantes de su estudio, sobresale la falta de procesos y estrategias de los estudiantes para escribir reportes de manera adecuada a partir de textos fuente. Por ello, se pone de relieve que muchos estudiantes ESL/EFL requieren de una instrucción más dirigida a la construcción de argumentos a partir de cierta evidencia obtenida (el texto fuente). Según Connor y Kramer, uno de los mayores problemas que se observan es que los estudiantes EFL/ESL tienen dificultades al leer textos largos en su L2, por lo que en este caso, las habilidades para resumir o/y sintetizar un texto no son suficientes para desarrollar en el estudiante una actitud crítica u objetiva ante las ideas expuestas por el escritor.

De manera particular, las conclusiones obtenidas en la investigación realizada por LoCastro y Masuko (2002), sobre el plagio académico entre estudiantes universitarios de Japón, nos llevan a pensar en orígenes comunes para el asunto que aquí nos ocupa. Entre los principales argumentos por ellas propuestos, destaca el hecho de que no se puede atribuir el plagio académico únicamente a las tradiciones culturales de un país; la instrucción en redacción en la lengua materna también debe considerarse como un factor determinante. La relación entre estos dos factores -tradición cultural y prácticas discursivas-, ofrecen una relación dicotómica muy importante. Sin embargo, no se puede negar que las actitudes que tanto los estudiantes como los instructores traen consigo al contexto académico ejercen gran influencia –ya sea positiva o

negativa- en las acciones implementadas en el aula, sobre todo en el aula EFL/ESL.

LoCastro y Masuko, después de haber analizado textos producidos por algunos estudiantes universitarios japoneses, encontraron que podrían existir tres razones principales para la incidencia de las prácticas deshonestas en la redacción en lengua extranjera:

1. El ahorro de tiempo y esfuerzo por parte de los estudiantes.
2. Las diferencias culturales que influyen directamente en las prácticas de redacción.
3. La falta de habilidades de redacción y/o la limitada competencia lingüística de los estudiantes EFL.

A diferencia de los trabajos anteriores, LoCastro y Masuko parecen abordar el problema del plagio desde una perspectiva más inclusiva, la cual nos permitió acercarnos a la problemática observada en algunas aulas universitarias públicas de México, y de manera particular en las aulas del DFyL.

Con respecto a los estudiantes de la UATx, a primera vista y de manera somera, pudimos haber considerado que la instrucción de la redacción en la lengua materna era deficiente, e incluso podríamos haber agregado el hecho de que la redacción en español no cuenta con convenciones establecidas – tales

como APA o MLA- que regulen el manejo de información protegida por derechos de autor, y/o que sancionen el uso deshonesto de ésta.

Si el análisis del plagio se delimitara sólo a partir de lo expuesto anteriormente, seguramente las observaciones ligeras que de ello resultaran nos habrían llevado a culpar a la falta de convenciones rígidas para la redacción académica en español. Bastaría entonces con proponer como solución la implementación de una serie de prácticas de redacción casi dogmáticas, y mayormente basadas en los principios de la APA o la MLA, los cuales se han convertido en el eje medular para la redacción académica más allá de las fronteras estadounidenses.

Sin embargo, se intuyó que este fenómeno no era tan sólo de naturaleza pedagógica, sino que también algunos factores de índole psicológico y culturales intervenían de manera influyente en este proceso. Es importante recordar que ninguna práctica pedagógica está exenta de ideologías y/o intereses particulares y colectivos de aquellos que determinan los contenidos de un programa académico. Tampoco debemos pasar por alto que el contexto en el que se implementan dichos programas condicionan en gran medida no sólo el éxito o fracaso de los mismos, sino que además se convierte en el marco de referencia para las adecuaciones que sobre el tiempo serán requeridas.

Por lo expuesto anteriormente, fue crucial el considerar las actitudes prevalecientes tanto entre los estudiantes universitarios, como entre la comunidad académica que los instruye, lo cual arrojó información relevante al respecto de la incidencia y verdaderas dimensiones de este problema.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Inicialmente fueron muchas las preguntas e implicaciones que este estudio réplica generaron, por ejemplo:

1. ¿Hasta qué medida el plagio académico -en el contexto de la universidad pública mexicana- se ha extendido como una práctica común?
2. ¿Cómo afecta la falta de habilidades de y/o prácticas de redacción en lengua materna en el contexto EFL? ¿Cuáles son los principios que rigen esta práctica en el español?
3. Aun guardando las distancias debidas, ¿hasta qué extensión los estudiantes mexicanos que cometen plagio académico comparten motivos y/o características similares a las de los estudiantes japoneses?

4. ¿Cuáles son las creencias, valores y actitudes tanto de instructores como de estudiantes al respecto del plagio académico?
5. ¿Se pueden prevenir estas prácticas de redacción deshonestas con una instrucción adecuada? ¿Cuáles son las implicaciones culturales de ello?

Existen otras cuestiones importantes alrededor del plagio académico en el contexto universitario mexicano que considerar: estrategias de lectura empleadas por los estudiantes, las implicaciones políticas alrededor del empleo de APA como regulador de la redacción académica fuera del contexto estadounidense, las implicaciones legales del manejo indebido de información protegida por el derecho de autor, por mencionar algunas. Sin embargo, el diseño de este trabajo de investigación, y sobre todo el limitado tiempo del que se dispone, hacen que los esfuerzos principales se centren en una cuestión básica: ofrecer evidencia consistente de este fenómeno ocurre a nuestro alrededor.

## **OBJETIVO**

Por todo lo expuesto anteriormente, este estudio tiene como objetivo principal el documentar la situación prevaleciente de las prácticas deshonestas de la redacción académica en el contexto universitario público de nuestro país -de manera particular en un departamento de la UATx- con el propósito de ofrecer

evidencia sólida que sustente un cambio significativo en la práctica de la enseñanza de la redacción en lengua extranjera.

## **POSIBLES RESULTADOS**

Debido a lo previamente observado, en este estudio se espera encontrar evidencia que confirme, si no las tres teorías inicialmente propuestas por LoCastro y Masuko, por lo menos alguna de ellas. Y a pesar de las diferencias culturales existentes entre las culturas japonesa y mexicana, se espera encontrar similitudes importantes concernientes a una misma naturaleza del plagio académico, tanto en L1 como en L2, en las universidades públicas de las naciones japonesa y mexicana.

Se cree que existiría evidencia suficiente que demostrará que los estudiantes, aún si tenían conocimiento de la gravedad de la falta que representa el plagio académico, recurren a las mismas prácticas deshonestas. Lo anterior basado en la instrucción (o la falta de esta) en la redacción en su L1, la cual tendría una influencia determinante en la realización del discurso en segunda lengua. Asimismo, se buscará poner de relieve como el nivel de dominio de la L2 determina grandemente las prácticas de redacción en el aula EFL.

Por ello, en el siguiente capítulo de este documento presentaré una descripción detallada del procedimiento de recolección de información y evidencia de plagio entre dos grupos de estudiantes universitarios, así como de las características de los participantes involucrados en este proyecto de investigación.

En el capítulo tres, desde una perspectiva descriptiva, expondré el análisis de la información recolectada de entre los participantes, para finalmente discutir las posibles implicaciones pedagógicas a implementarse en el aula EFL/ESL, aquellas que sean adecuadas para la detección temprana de este fenómeno, pero sobre todo que se encaminen a disminuir de manera gradual esta serie de prácticas deshonestas en la redacción académica en L2.

## **CAPITULO DOS**

### **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Al igual que en el trabajo realizado por LoCastro y Masuko (2000), para la realización de esta investigación, me propuse abordar este fenómeno desde una perspectiva de estudio etnográfico en la que se obtuviera evidencia contundente de plagio, a partir de varias fuentes. Por ello, se planteó recolectar documentos escritos a través de tres medios principales:

- a) Ensayos producidos por estudiantes universitarios en español -L1- como parte de sus actividades normales del semestre.
- b) Ensayos producidos por los mismos estudiantes en inglés -L2-.
- c) Información sobre actitudes y valores al respecto del plagio, provista tanto por instructores y estudiantes, y obtenida a través de un cuestionario escrito así como de entrevistas informales conducidas durante la fase de implementación de este trabajo.

### **PARTICIPANTES**

#### **LOS ESTUDIANTES**

Los participantes de esta investigación, en su primera fase, fueron diez estudiantes de la licenciatura en Lingüística Aplicada, en el Departamento de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México: cinco de ellos pertenecían al grupo del quinto semestre –en el semestre B, 2002-, y los

otros cinco eran miembros de un grupo de estudiantes del séptimo semestre, los cuales concluyeron sus estudios de licenciatura en la primavera del 2001. Ambos grupos de estudiantes fueron mixtos, conformados en su mayoría por mujeres, con un promedio de edad menor a los 25 años. Todos los participantes fueron de nacionalidad mexicana y sólo uno de ellos había residido por un periodo de dos años en un país anglo-parlante.

Como parte de la currícula, todos los estudiantes habían asistido a clases de inglés como lengua extranjera (EFL), al mismo tiempo que recibían instrucción en francés como lengua extranjera (FLE) y en español como lengua materna. En el caso de las lenguas extranjeras, la gran mayoría de instructores había empleado el enfoque comunicativo que, dicho sea de paso, ha sido reinterpretado y adaptado por cada uno de ellos a lo largo de su estancia en el DFyL.

Es importante señalar que ninguno de los participantes había recibido instrucción en redacción académica en inglés como lengua extranjera. Empero, también es pertinente mencionar que la academia de francés había implementado algunas estrategias para incluir algunos elementos de este tipo de instrucción en la práctica cotidiana, aunque no como parte oficial de la currícula.

Un hecho importante es que los estudiantes del quinto semestre habían recibido instrucción en redacción en español como lengua materna por tres

semestres consecutivos a través del curso de talleres de lectura y redacción, factor que los diferencia de la clase del séptimo semestre, quienes sólo habían recibido un solo semestre de “Taller de Lectura y Redacción”. Lo anterior se debió a que éstos últimos estudiaron su licenciatura bajo un plan de estudios diferente (Plan 1993), el cual no hizo particular énfasis en la redacción en L1.

## **LOS DOCENTES**

De los diez instructores participantes, un grupo de cinco académicos pertenecía a la academia de inglés, uno más formaba parte de la academia de redacción, y los otros cuatro pertenecían a la academia de lingüística en general, aunque estos últimos también han llegado a formar parte de la academia de inglés de manera simultánea debido a la naturaleza de las materias que han impartido en un mismo semestre .

Excepto por un integrante, que es de nacionalidad estadounidense, la academia de inglés estuvo conformada por cinco licenciados y tres maestros mexicanos que habían sido entrenados en la enseñanza de EFL. La mayoría de ellos ha egresado de la misma institución donde actualmente laboran: el DFyL-UATx. Tres de ellos contaban también con la Certification for Overseas Teachers of English (COTE), otorgada por el Consejo Británico. Y, finalmente, otros dos participantes estaban cursando su primer año de estudios de una maestría en lingüística aplicada en una institución privada mexicana.

Al respecto de los participantes de la academia de redacción podemos informar que el único miembro que pudo cooperar en este proyecto es de nacionalidad mexicana. Este docente estaba en proceso de obtener el grado de maestría, por parte de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Además de laborar en el DFyL-UATx, ella también presta sus servicios como docente en la BUAP.

Finalmente, los cuatro miembros de la academia de lingüística habían recientemente concluido estudios de maestría; uno de ellos en lingüística aplicada (UDLAP), otro en lingüística (CIESAS/UNAM), y dos de ellos en educación superior (UATx).

## **METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS**

Como se estableció inicialmente, una primera fase de este proyecto fue la recolección de ensayos en lengua materna. Aún cuando se trabajó con dos grupos de participantes diferentes, y en momentos diferentes, esta recolección ocurrió en tiempos similares: hacia mitad del semestre, como parte de la evaluación de las materias que en ese semestre yo enseñaba. Por ello, a cada uno se les asignó una calificación numérica basada tanto en el contenido como en la organización de sus textos.

Por su parte, la recolección de ensayos en inglés tuvo lugar al final del mismo semestre académico, y estos textos también formaron parte de las actividades de evaluación. Nuevamente, los criterios para evaluarlos fueron el contenido y la organización de la información, recibiendo éste último mayor énfasis que en el ensayo en L1. La razón para ello fue la información que los participantes recibieron sobre estilos de redacción –APA y MLA. Algunos ejercicios sobre como citar y como organizar la información fueron realizados en clase, además de que recibieron copias fotostáticas sobre los requerimientos mínimos para la redacción según APA, en su cuarta edición.

Una vez recolectados los documentos producidos por dichos estudiantes, se prosiguió con la fase de análisis e interpretación de dichos textos: éstos se compararon con los textos fuente designados al inicio del curso para identificar los textos que mostraran evidencia de plagio, y el tipo de éste. Los escritos obtenidos de los estudiantes del 5º semestre fueron parte de las actividades de instrucción del curso “Historia de la Lengua Inglesa”, una materia optativa que, por sus características, nos ofrecía varias oportunidades para la redacción tanto en L1 como en L2. Por su parte, los alumnos del 7º semestre cursaron la materia “Culturas Anglófonas I”, en la cual se empleó el inglés como medio de instrucción principal.

Como se mencionó anteriormente, este trabajo no pretendía tan sólo concentrarse en los textos producidos por los estudiantes, sino que era también

una intención importante el abordar las implicaciones culturales y psicológicas alrededor del plagio. Para ello, se empleó un versión modificada del cuestionario elaborado por LoCastro y Masuko (2002), para su investigación con los estudiantes japoneses.

Debido a la diferencia de contextos, se llevaron a cabo algunas adecuaciones a las preguntas originales y se incluyeron algunas otras que arrojaran información relevante sobre las actitudes de los estudiantes ante este fenómeno. Las adecuaciones necesarias fueron realizadas de manera conjunta con una de las investigadoras del proyecto original, la Dra. LoCastro, quien posee un gran conocimiento tanto de los procesos convergentes en la redacción académica en el aula EFL, como de la cultura académica universitaria en México. (Ver Anexo 1)

Asimismo, y para asegurar una mayor confiabilidad sobre este instrumento, se piloteó con una muestra de 7 estudiantes. Los resultados de este piloteo mostraron que no era necesario hacer modificación alguna ya que los participantes no tuvieron mayores problemas para contestar cada ítem.

La aplicación de este cuestionario a los participantes de este proyecto se realizó en dos momentos diferentes. El primer grupo de participantes en responder a este instrumento fue un grupo de 15 estudiantes del quinto semestre, al concluir una de las clases. Al día siguiente se administró a los 27

estudiantes restantes, haciendo una muestra total de 42 encuestados. En este segundo grupo de participantes se encontraban estudiantes del quinto y séptimo semestre, siendo estos últimos un grupo diferente de los que aportaron sus ensayos para esta investigación.

Como resultados previos de este instrumento, se pudo establecer que treinta y cuatro de los cuarenta y dos participantes fueron mujeres, y que un 47% de los participantes cursaban el quinto semestre, el 45% eran estudiantes del séptimo semestre, el 4.7% eran estudiantes del tercer semestre, y el 2.3% restante no especificó su origen.

Es importante señalar que aunque sólo cinco ensayos del grupo de quinto semestre -de esta muestra de 42 participantes- fueron seleccionados para su análisis. Y la participación de todos los miembros de la clase resultó de relevancia, ya que todos ellos habían experimentado la redacción académica - en diferentes niveles y momentos- en las dos lenguas.

Cabe mencionar que todos los estudiantes que contestaron al cuestionario lo hicieron de manera voluntaria. Se les aclaró que dicho instrumento no era parte de la evaluación, y que por lo tanto una negativa de su parte no implicaba riesgo alguno para ellos. Afortunadamente para este proyecto, los cuarenta y dos miembros encuestados contestaron prácticamente a todas las preguntas, con la excepción de un par de participantes.

Por otra parte, el trabajo de LoCastro y Masuko originalmente no incluyó un instrumento para conocer las actitudes y reacciones de los instructores con respecto al plagio cometido por sus estudiantes. Es por ello que se elaboró un cuestionario dirigido a ellos, el cual fue también piloteado con una muestra de tres instructores. Nuevamente los resultados y comentarios de los maestros nos mostraron que su diseño era adecuado, por lo que se distribuyó una copia de éste entre el cuerpo académico seleccionado del DFyL.. (Ver Anexo 2)

La mecánica para distribuir los cuestionarios a los docentes fue diferente a la empleada con los estudiantes. Ante la imposibilidad de reunirlos a todos, a cada uno de los docentes se le entregó una copia del cuestionario en diferentes momentos, y se les sugirió que lo devolvieran contestado al cabo de una semana. En total, sólo se recuperaron 10 de los 13 cuestionarios distribuidos a instructores.

Para corroborar la información obtenida en los cuestionarios, cuatro estudiantes y tres instructores fueron entrevistados por mí en una ocasión, y de manera separada. Los cuatro estudiantes entrevistados no fueron seleccionados al azar, sino en base a las evidencias de plagio encontradas en los ensayos producidos para los cursos anteriormente mencionados. Lamentablemente para este estudio, ocurrieron dos hechos desafortunados. El primero de ellos fue que un quinto estudiante seleccionado para ser entrevistado

decidió de última hora no participar. Esto trajo como consecuencias algunos retrasos en la recolección de información, y llegó a plantear la necesidad de seleccionar a un nuevo participante. Esto conllevaba la localización de su trabajo escrito y el análisis de éste; nuevamente el factor tiempo fue un limitante importante. Otro inconveniente encontrado durante la elaboración de este estudio fue la imposibilidad de entrevistar a ningún participante del grupo de séptimo semestre, ya que estos, al haber concluido sus estudios en el DFyL, no fueron localizados para este estudio.

Por otro lado, los tres académicos que fueron entrevistados lo hicieron de manera voluntaria; ellos mismos decidieron hacer más comentarios sobre el plagio académico, tanto en ellos mismos como en sus estudiantes.

Cuando los participantes lo permitieron, las conversaciones fueron registradas en audio. Estas entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la misma institución educativa, y de manera posterior –aunque no inmediata– a la administración del cuestionario. Se esperaba que el tono semi-informal y semi-estructurado de las conversaciones contribuyera a que los participantes expresaran de manera más abierta y fluida sus actitudes y posiciones ante las prácticas deshonestas en la redacción académica tanto en su L1 como en la L2. Lamentablemente, el reducido tiempo para completar este trabajo no dio la oportunidad para una segunda entrevista con los participantes seleccionados.

Las entrevistas, en promedio, tuvieron una longitud promedio de veinte minutos.

1

Una vez reunidos estos datos, se procedió a codificar la información arrojada por el cuestionario y las entrevistas con los participantes de este estudio. Las tipologías empleadas en la elaboración del cuestionario fueron la pauta de clasificación; por ejemplo, actitudes y creencias sobre el plagio, prácticas de redacción en L1, instrucción explícita de los instructores, etc. Esta información fue empleada para interpretar y explicar la naturaleza de las conductas plagiarias de los participantes incluidos en este trabajo de investigación, así como la posición que los instructores asumieron ante ello.

---

<sup>1</sup> Debido a la longitud de las entrevistas, éstas no fueron transcritas. La información se encuentra disponible sólo en audiocinta.

## **CAPITULO TRES**

### **ANÁLISIS DE DATOS**

#### **I. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS EN ESPAÑOL-L1**

Como se mencionó con anterioridad, una de las premisas de esta investigación es que podría existir una transferencia de habilidades y hábitos de redacción de la L1 a la L2. Para acercarme a esta cuestión, procedí a analizar un primer ensayo que cada uno de los participantes –de ambos grupos- redactó en español.

Los diez ensayos escritos en L1, incluidos con el propósito de establecer parámetros de comparación, tienen una extensión máxima de cuatro cuartillas, y cada uno de ellos contiene alrededor de mil palabras, en promedio. El tema desarrollado fue libremente seleccionado por cada estudiante, dentro del marco de los contenidos estudiados en el curso de “Historia de la Lengua Inglesa” para el quinto semestre, y “Culturas Anglófonas” para el grupo del séptimo semestre. El propósito de que los estudiantes eligieran el tema a desarrollar respondió, básicamente, a la idea de que dicha libertad representaría cierta comodidad con la tarea de escritura, la cual redituaría en una mayor fluidez discursiva. La única consideración que los estudiantes debieron tener en cuenta fue el empleo de un estilo de redacción académica –APA o MLA, o el empleado en sus cursos de Taller de Lectura y Redacción- adecuado a la naturaleza de la tarea. Sin

embargo, instrucción explícita sobre estilos de redacción no fue empleada en modo alguno ya que el propósito de este ensayo era explorar las habilidades de los estudiantes en la redacción en su lengua materna.

A pesar de la variedad de temas seleccionados por los estudiantes se les reiteró a todos la importancia de incluir la sección de la bibliografía consultada; la gran mayoría lo hizo, pero sólo unos cuantos señalaron qué ideas eran tomadas de las fuentes señaladas. Y de una muestra de diez trabajos, seleccionada al azar, hay cuestiones importantes que señalar.

Así como ocurrió con los participantes japoneses del estudio de LoCastro y Masuko, en este caso que nos ocupa, en una primera lectura fue un poco difícil distinguir entre las ideas aportadas por los estudiantes del DFyL y aquellas extraídas de las fuentes señaladas en la bibliografía. La principal razón de ello es que los estudiantes no señalaron cuando hacían referencia a los autores consultados, y cuando las ideas y opiniones eran originales de ellos. A continuación presento como ejemplo parte de un ensayo generado por uno de los estudiantes del quinto semestre.

[...] En el condado de Wiltshire, en el sur de Inglaterra, en la región caliza existente entre Amesbury y Warminster, no muy lejos del río Avon, se encuentra Stonehenge que significa Stone: piedra; henge: monumento circular, que es una construcción en alguna época del tercer milenio a. C., repleta de tumbas prehistóricas bajo montones de tierra y piedras. Los britanos fueron los primeros que empezaron a construir este monumento de piedra, pero con certeza no se sabe quién lo construyó. Fue orientado en dirección de la salida del sol en el solsticio de

verano, y se dice que no sólo fue un lugar para observar los solsticios sino para otros fenómenos solares y lunares, y que también servía para predecir eclipses.

No se sabe con certeza si sirvió como centro religioso, cultural o comercial en donde se practicaba el canibalismo ritual-cultural o sacrificios humanos y esto se sabe a consecuencia de los huesos encontrados en el lugar.

En Stonehenge se asentó la cultura Wessex que tenía conocimientos sobre metales como el oro y cobre que utilizaban para hacer herramientas, además de su ejército ellos utilizaban hachas de piedra, ámbar y oro. [...]

Como se puede observar, el estudiante en los dos primeros párrafos incluye localización, nombres y otros datos sobre Stonehenge que sólo pueden obtenerse a través de la consulta de ciertas fuentes especializadas. Al revisar la sección de bibliografía de este ensayo, pude comprobar que dos de las fuentes electrónicas ahí referidas eran las autoras originales de esta información: *Mundo Paranormal-España* y *Earth Mysteries*<sup>2</sup>. Se observa, entonces que el estudiante reunió y compaginó la información de manera tal que formara un texto con cierta coherencia y consistencia. Sin embargo, tal y como se aprecia el siguiente párrafo no es bien logrado ya que no existe una conexión adecuada entre la mención de las herramientas de metal, y el empleo de otro tipo de armas por parte del ejército. Una de las posibles razones de esta situación es que una de las fuentes, *Earth Mysteries*, esta diseñada originalmente en inglés, por lo que el estudiante debió hacer la traducción al español de la información ahí encontrada. Esto nos revela alguna evidencia de que el nivel de competencia en

---

<sup>2</sup> Es importante señalar que este trabajo de investigación no se discutirá la cuestión de la *validez* de los recursos bibliográficos empleados por los estudiantes. Esto obedece primariamente a las limitaciones de tiempo para la elaboración de este documento.

la redacción académica en la L2 de este estudiante aún presenta algunas deficiencias.

Para corroborar lo anterior, presento otro ejemplo –generado por uno de los participantes del séptimo semestre- el cual escribió:

[...] Chaucer probablemente fue el primer escritor francés que escribió poemas en francés en Inglaterra, esto debido a la gran influencia de la lengua hablada por la aristocracia, pues el francés tuvo un gran auge en esta época por que se tenía la idea de que era la lengua culta puesto que era hablada por la alta sociedad.

Se dice que con la gran influencia normanda de parte de los reyes franceses en Inglaterra prácticamente el francés se convirtió en la segunda lengua, la variedad del francés usado en esa época en Inglaterra era el anglo-normando que era un viejo dialecto de Francia. (mi traducción). [...]

Se observa, en este caso, que el primer párrafo es de la autoría del estudiante. Hay dos factores que nos facilitan esta apreciación: el escritor citado es de nacionalidad inglesa y no francesa -como el estudiante apunta-, y la fluidez de las ideas denota cierta desorganización; es decir, el tono del discurso no es académico, sino cotidiano.

El siguiente párrafo, al pie del cual aparece la indicación de que fue traducido al español, también evidencia ciertas limitaciones. Aquí son dos las ideas principales las que se manejan, las cuales están muy relacionadas; sin embargo, el estudiante recurre erróneamente al uso de la coma para señalar su

conexión entre si. Nuevamente, lo que salta a la vista es que este estudiante también omite la fuente de la que dicha información fue extraída. En un intento por corroborar la fidelidad de la traducción hecha por este estudiante, consulté la sección de bibliografía anexa a este ensayo. El texto original en inglés efectivamente incluye las dos ideas mencionadas por el estudiante, pero éstas están separadas por un punto, y no por coma.

A pesar de la cantidad de información que se presenta en el texto, el estudiante sólo señaló el empleo de únicamente dos fuentes, las cuales son de naturaleza electrónica, disponibles en la Internet. Aunado a lo anterior, se puede observar que el estudiante especifica sólo una de las direcciones electrónicas http, pero la segunda fuente sólo es descrita de la siguiente forma:

Early Medel English works (Geoffrey Vhauceur. C. 1340-1400)

Localizado a través de u buscador

Esto resulta particularmente interesante, y podríamos hacer algunas conjeturas. Por ejemplo, una de las posibles explicaciones es que el estudiante, al consultar la Internet durante su búsqueda de información, extravió la dirección http de la fuente. Otra interpretación es que el estudiante omitió precisar la fuente para que el instructor no tuviera acceso a dicha página y se obviara el empleo ilícito de dicha información. Lamentablemente, el autor de este texto no pudo ser entrevistado ya que había concluido sus estudios con anterioridad.

En los diez ensayos analizados se observan situaciones recurrentes, como las descritas anteriormente. El empleo de la paráfrasis es excesivo y casi nunca son mencionados los autores originales, ni tampoco son empleados verbos que indiquen la paráfrasis. Pude observar también que aquellos párrafos en los que si se acredita a las fuentes consultados son muy largos, por lo que inicialmente fue un poco difícil distinguir entre las “voces” de los autores consultados y la de los estudiantes.

Se observa también que, aunque casi todos los participantes incluyeron la sección de bibliografía, ninguno de ellos incluyó una lista de referencias, lo que hizo un poco más difícil identificar los trabajos citados.<sup>3</sup>

Para solventar lo anterior, me di a la tarea de revisar y visitar las fuentes de información señaladas en la sección de bibliografía de cada uno de los textos analizados. Hay que mencionar que dos de los textos de los participantes del séptimo semestre no incluyeron la sección de bibliografía; uno de ellos la omitió “por las prisas” (comentaría cuando fue cuestionado a este respecto), y el otro señaló que la información fue obtenida de la Internet en un día en particular, pero no incluyó ni el nombre de las páginas, ni las direcciones *http*.

---

<sup>3</sup> Hay que notar que un lista de referencias cita trabajos que específicamente soportan el trabajo tratado en el reporte. En contraste, una bibliografía cita trabajos de apoyo o para lectura posterior.

Este fue un proceso largo y que presentó algunas dificultades para localizar algunas de las fuentes incluidas. Primeramente, resalta el hecho de que la gran mayoría de los escritos tuvieron como base información disponible en la Internet; son muy pocas las fuentes escritas en papel que fueron consultadas. Entre esas pocas se incluye a la *Enciclopedia Británica*, *Selecciones del Readers Digest*, y la *Enciclopedia Larousse (Ed. 1991)*.

Inicialmente consideré que sería relativamente fácil verificar la información ofrecida por las fuentes electrónicas, pero fue desconcertante el hecho de que algunas de ellas ya no estaban disponibles, o que no existían. Esto me llevó a deducir primeramente que algunos de los estudiantes no habían registrado correctamente la fuente de información; cabía la posibilidad de que una letra, o un símbolo, estuviese equivocado o hubiese sido omitido de manera accidental, lo cual impedía el acceso correcto a la página referida. Sin embargo, también cabía la posibilidad de que alguno de esos estudiantes hubiese dado información equivocada de manera intencional, y de esta forma hacer parecer que el trabajo era un “original”.

Una vez concluido este proceso, se volvió evidente que en todos los ensayos había evidencia de plagio, sobre todo del tipo de copia exacta de largos fragmentos de información no acreditada.

Haciendo un conteo de las líneas totales contenidas en cada uno de los escritos, procedí a identificar y contar aquellas que habían sido fielmente copiadas de las fuentes previamente identificadas. Como resultado de una simple operación matemática, a continuación se presenta una tabla en la que se representa con porcentajes la cantidad de información plagiada en los ensayos presentados por ambos grupos de participantes.

**TABLA 1**

**PLAGIO EN ENSAYOS EN L1**

<b>Textos analizados</b>	<b>Información plagiada (%)</b>	<b>Información "original" (%)</b>	<b>Número de páginas totales</b>
Ensayo 1-A, 5° semestre	90%	10%	3.0
Ensayo 1-B, 5° semestre	55%	45%	3.4
Ensayo 1-C, 5° semestre	50%	50%	3.0
Ensayo 1-D, 5° semestre	45%	55%	3.2
Ensayo 1-E, 5° semestre	56%	44%	2.8
Ensayo 1-a, 7° semestre	75%	25%	3.3
Ensayo 1-b, 7° semestre	76%	24%	4.0
Ensayo 1-c, 7° semestre	44%	56%	3.4
Ensayo 1-d, 7° semestre	36%	64%	3.5
Ensayo 1-e, 7° semestre	76%	24%	3.3
Promedio de información plagiada:	60.3%	Promedio de información "original": 39.7%	Promedio de hojas totales: 3.6

Como puede apreciarse, en ambos grupos de participantes se evidencia un alto índice de plagio: 60.3% en promedio. Tres de ellos presentan un

porcentaje menor al 50% de información no acreditada. Pero, los siete ensayos restantes están compuestos en más de la mitad de su contenido por información plagiada. Llama poderosamente la atención el caso del Ensayo 1, cuyo 90% del cuerpo del texto total fue copiado indebidamente de fuentes no acreditadas.

Asimismo, podemos ver que el hecho de que el grupo de quinto semestre hubiese recibido instrucción sobre la redacción en español durante tres semestres consecutivos en la licenciatura, como parte de los talleres de redacción, no hace gran diferencia con relación a lo hecho por los estudiantes del séptimo semestre. Se esperaba que el grupo de quinto semestre presentara índices menores de plagio, pero resultó la situación contraria; es entre ellos en donde el índice de plagio es más elevado.

## **II. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS EN INGLÉS-L2**

En esta segunda fase de la investigación, los ensayos redactados en inglés (L2) fueron analizados bajo criterios y procesos similares a como fueron analizados los ensayos en español.

Nuevamente los estudiantes tuvieron la libertad de elegir el tema sobre el cual elaborarían su texto, siempre y cuando esos temas hubieran sido abordados (aún de manera somera) en la segunda parte del curso correspondiente. Y, a diferencia del ensayo previo en español, la extensión de este trabajo requería un mínimo de cuatro páginas y un máximo de seis. Sólo

un estudiante presentó un texto mayor de 4. 8 páginas; la extensión promedio resultó de 4.1 páginas.

En esta ocasión se estableció que para la redacción y presentación adecuada de los ensayos, los estudiantes del séptimo semestre deberían de emplear los criterios o parámetros establecidos por la MLA, y los del quinto semestre se apegarían a lo señalado por la APA. El criterio para la selección de los estilos para cada uno de los grupos de participantes correspondió básicamente a una decisión personal de mi parte; hasta la primavera del 2001 MLA era un estilo de documentación que conocía y empleaba con regularidad, mientras que mi entrenamiento con la documentación a la usanza APA inició meses más tarde.

En esta ocasión los hallazgos no fueron tan diferentes a los esperados. Aún cuando estos estudiantes habían recibido un gran número de horas de instrucción en segunda lengua, ellos mismos admitieron gran desconfianza en su capacidad para redactar en la lengua meta. La actitud mostrada por ambos grupos de estudiantes, en cierta forma, anticipó la idea de que encontraría textos con ciertas deficiencias gramaticales y pragmáticas, pero que no dificultarían demasiado la comprensión de las ideas expuestas por ellos. Empero, mis expectativas fueron rebasadas en mucho, por algunos estudiantes que ofrecieron textos que facilitaron la identificación de información plagiada.

A continuación presento un fragmento de un texto generado por uno de los estudiantes del séptimo semestre.

[...] On the one hand, Edward I continued with the example of his father. Edward is considered as a good king, because during his reign he combatted the war the independence of Wales and Scotland, he started a war against the welsh in 1277, and finally subdued them in 1283. Weles then became part of the English realm, also, he participated in the crusades, besides, king Edward set about restoring order in England and finished with the corruption of the *parlament*. He recover the all the power in his hands, he had the dominion or the church , because he did not permit that the church participate in the topics of the government, too. In his reign the most important was the decision of the *parlament* for these reason Edward I was named “ENGLISH JUSTINIAN”, because of his fame as a lawgiver. A member of the royal family of Anjou, or plantagenet. **He also did little to improve relations with France. But his need for money to supply his army and government led him to call a *parliament* that would represent the entire country. In 1295, the new *parliament* met. It consisted of representatives of the nobility, the church, and the common people. This system of representation set a model for later *parliaments*. Edward restricted the power of the king by accepting the rule that taxes could be levied and laws made only with the consent of *parliament*. He also sponsored laws aimed at destroying the feudal system, and at limiting the power of the church, as well as he impelled the future development of the England civilization, this was the progress of the *parlament* and of the people for the best country. [...]**

En este caso resulta muy evidente cuando leemos la voz del estudiante y cuando es una persona diferente –hablante nativo- la que nos cuenta lo acaecido con el rey Eduardo I. Y para los propósitos de este trabajo, la voz del

autor original será identificada con negritas (recurso por mi empleado) para contrastarla de manera más visual con la voz del estudiante-participante.

En la primera parte del fragmento presentado observamos que el autor del texto no es un hablante nativo debido a tres factores principales:

- a) Uso de oraciones muy largas, donde las ideas se aglutinan y son separadas con comas.
- b) Errores ortográficos, por ejemplo: “*Weles*”, “*raing*”, “*parlament*”, “*welsh*”, etc.
- c) Empleo de palabras no adecuadas con el contexto: “*English realm*”, “*not permit that, topics of the government*”, etc.
- d) Mal empleo de preposiciones: “*the war [of] the independence*”.
- e) Errores gramaticales en inflexiones verbales: “*he **recover** the all the power in his hands*”, etc.

De manera contrastante, en la continuación de la narración se observa que los errores anteriores no se repiten de modo alguno. Por el contrario, la organización del texto presenta ideas más concretas y cortas. El empleo de las comas se limita a aquellos casos que lo ameritan y la separación de las ideas principales se realiza correctamente con el empleo de puntos. Asimismo, no se encontraron errores ortográficos, y de manera especial llama la atención el caso de la palabra *parliament*, la cual –en la primera parte del fragmento- se encuentra mal escrita en dos ocasiones consecutivas. En cambio, las siguientes

cuatro veces que aparece, no presenta problema alguno; hasta que la encontramos al final del párrafo citado, donde la voz del estudiante se deja oír nuevamente, causando cierta confusión al lector por la fallada articulación de la idea intentada.

Otra situación contrastante es el empleo de verbos y estructuras gramaticales que son particularmente difíciles para los estudiantes EFL, por ejemplo: *“led him to call a parliament”, “taxes that could be levied”, “laws aimed at destroying/limiting”*.

La eficacia no lograda en la primera parte de este fragmento, y la exactitud del tono académico empleado en la siguiente sección no da lugar a dudas del plagio.

Una de las piezas de evidencia más contundentes es el siguiente fragmento que encontramos en el mismo texto.

[...] On the one hand, how we already mentioned, during the reign of Edward I the Welsh and the Scots wanted his independence, but Edward I fought and he was always winning, however he had to resolve many conflicts with Scotland and Wales in spite of that problems they had an important relation, but **Edward’s greatest ambition was to bring Scotland under his control. In 1286 Alexander III of Scotland had died, leaving as his heir the Maid of Norway, his granddaughter, who was only two years of age. Edward planned a marriage between the Maid and his son, Edward. The marriage was accepted in Scotland, but in 1290 the Maid died and Scottish affairs became chaotic. Edward, as arbitrator, at Nottingham chose John de Baliol as king of Scotland. Baliol did homage to**

**Edward as his overlord, but the Scottish people, resenting keenly the attitude of Edward forced Baliol into open rebellion, and Edward invaded Scotland,** the Scottish people humiliated by this demand and revolted, *forced Baliol into open rebellion, and Edward invaded Scotland.* By the end of 1296 he had reduced Scotland, and at Brechin had forced Baliol to surrender the crown.. In 1297 Scotland, led by William Wallace (who was Scottish hero Although this Edward was conquering) was again in rebellion. [...]

Nuevamente podemos observar un gran contraste entre ambas voces. Es notable la diferencia entre lo expuesto por las dos personas que intervienen en la narración. Sin embargo, lo que llama más poderosamente la atención es que en la línea séptima aparece el nombre de Edward hijo subrayado, con el tamaño de la letra fuente más pequeño y en un color más débil que el resto del texto. Quienes manejamos la Internet sabemos que esto no es sino la indicación de que dicha palabra subrayada posee una liga (link) electrónica a otra página que contiene mayor información sobre dicho ítem. Por lo tanto se aprecia que el estudiante copió la información de la fuente electrónica y la pegó en un documento de Word, sin siquiera reparar en la liga incluida.

Del mismo modo, cuando el estudiante retoma la palabra, observamos que hay un fragmento de una oración repetida:

**but the Scottish people, resenting keenly the attitude of Edward forced Baliol into open rebellion, and Edward invaded Scotland,** the Scottish people humiliated by this demand and revolted, *forced Baliol into open rebellion, and Edward invaded Scotland.*

Esto no es sino otra muestra de la acción de copiar-pegar, y donde se evidencia cierta torpeza del estudiante al no reparar en la repetición de una idea expuesta un par de líneas arriba. Se pone de relieve la falta de una lectura final, para asegurarse de la coherencia de las ideas expuestas no fue hecha por este participante de este trabajo. Esto me llevó a considerar que el estudiante elaboró su ensayo con mucha prisa, tal vez la noche anterior a la fecha fijada para la entrega, lo cual le impidió revisar y editar su texto. Cuando, posteriormente este estudiante fue entrevistado, aceptó que efectivamente elaboró su texto con un par de días de anticipación, aún cuando sabían que éste sería un instrumento de evaluación desde el primer día de clases.

Entre el grupo de participantes del quinto semestre sobresale el caso de un estudiante que copió literalmente todo el ensayo, a partir de cuatro fuentes electrónicas de la Internet. Su texto inicia con la siguiente cita:

“This nation may now be harassed, weakened and decimated by your soldiery... but it will never be destroyed by the wrath of man”.

El autor de esta frase es William Wallace, un hombre que se convirtió en uno de los íconos del movimiento independentista Galo durante el siglo XIII de nuestra era. Lamentablemente este estudiante “olvidó” apuntar este importante dato, aún cuando el uso de comillas señala una cita directa.

A través de la participación de este estudiante en las clases, he podido comprobar que su nivel de competencia en inglés -L2- es regular; errores gramaticales básicos son muy frecuentemente encontrados en su discurso oral.

Asimismo, el rango de su vocabulario en la lengua meta incluye pocos elementos para ser considerado como académico o de “casi nativo”.

Tanto por la naturaleza de la información histórica (nombres de personajes importantes, nombres de lugares, documentos, fechas y batallas), como por el evidente tono académico del texto, podemos evidenciar que este texto en su totalidad no es sino un fragmento de un texto más extenso sobre un pasaje de la historia de la Gran Bretaña. Y aunque en la sección de bibliografía se señalan cuatro fuentes consultadas, el texto presentado aquí sólo se deriva de una de ellas.

Ante estos hechos, este estudiante fue cuestionado acerca de su conducta deshonesto, la cual admitió y justificó argumentando que su nivel de competencia en inglés era muy bajo, además de que la fecha límite se le fue encima. Este participante comentó también que era la primera vez que se le pedía un texto en inglés con semejantes características, lo cual dificultó aún más su elaboración. Esta novatez –empero- no fue exclusiva de este estudiante; todos los miembros de ambos grupos enfrentaron la misma situación de inexperiencia y dificultad.

Cuando se le pidió al estudiante producir un texto nuevo para reemplazar el copiado (y así no obtener una calificación reprobatoria en la segunda parte del

semestre), éste advirtió que el nuevo texto tendría muchos errores, lo cual le parecía mucho más grave que el hecho de copiar la información de alguien más.

Este comentario definitivamente es muy revelador por el hecho de que pone de relieve una gran preocupación por la estética del texto, aún cuando éste viole las convenciones de la redacción académica. Finalmente el nuevo texto resultó en una larga colección de paráfrasis que mostraban una gran desconfianza de parte del estudiante para dejar escuchar su propia voz.

Uno puede argumentar que cuando se redactan textos con gran contenido histórico es muy difícil que éste no incluya una gran cantidad de información obtenida de fuentes especializadas y oficiales. Sin embargo, el texto histórico no fue la única opción para ambos grupos de estudiantes. De hecho, parte del trabajo residía en interpretar los hechos documentados y dar una opinión sobre sus posibles implicaciones con otros hechos importantes más recientes en la historia del país estudiado.

A lo largo del curso se observó y comentó sobre las diferentes versiones que sobre un mismo hecho histórico importante fueron encontradas, según la fuente consultada; por ello, otra alternativa para estos participantes fue la de contrastar la información ofrecida por varias fuentes acerca de un mismo hecho comentado. Ninguno de los participantes abordó esta propuesta.

Al hacer el recuento general de información empleada de manera deshonesta en los diez ensayos que se analizaron para esta sección de la investigación se obtuvieron los siguientes resultados.

**TABLA 2**

**PLAGIO EN ENSAYOS EN L2**

<b>Textos analizados</b>	<b>Información plagiada (%)</b>	<b>Información "original" (%)</b>	<b>Número de páginas totales</b>
Ensayo 2-A, 5° semestre	93%	7%	3.7
Ensayo 2-B, 5° semestre	88%	12%	4.1
Ensayo 2-C, 5° semestre	100%	0%	4.7
Ensayo 2-D, 5° semestre	50%	50%	4.0
Ensayo 2-E, 5° semestre	53%	47%	4.3
Ensayo 2-a, 7° semestre	83%	17%	3.4
Ensayo 2-b, 7° semestre	90%	10%	4.6
Ensayo 2-c, 7° semestre	58%	42%	4.8
Ensayo 2-d, 7° semestre	59%	41%	3.6
Ensayo 2-e, 7° semestre	52%	48%	3.8
Promedio de información plagiada:	72.6%	Promedio de información "original": 27.4%	Promedio de hojas totales: 4.1

Como se aprecia en la Tabla 2, todos los textos entregados por ambos grupos de participantes presentan un índice de plagio mayor al encontrado en los ensayos en L1. En esta ocasión el índice promedio se ubica en un 72.6%, el cual pudo estar determinado por tres factores principales:

- a) el tiempo tan reducido empleado en la elaboración del texto,

- b) la limitada competencia en la L2, y la resultante preocupación por la estética del texto, o por
- c) el posible desinterés que la tarea representó para un sector de los participantes.

### **III. LOS ESTUDIANTES**

#### **III-A. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO**

Como se mencionó con anterioridad, el propósito del cuestionario a los estudiantes fue el de conocer las actitudes y experiencias de los mismos con el plagio. Este documento, basado en el cuestionario elaborado por LoCastro y Masuko (2000), fue traducido al español y adaptado al contexto universitario mexicano (véase Anexo 3).

Este documento está integrado por tres componentes principales: En la primera sección se buscó recolectar información sobre los antecedentes escolares y su relación con la experiencia previa de los estudiantes con la redacción académica. La segunda sección aborda de manera directa el plagio y su concepción como estudiantes. Finalmente, la sección tres solicita información personal general sobre los participantes.

Se sabe de antemano que la muestra de 42 participantes encuestados es relativamente pequeña, lo cual no nos permitirá establecer generalizaciones para toda la comunidad estudiantil del DFyL mas allá de este estudio. Sin embargo, la información compartida por cada uno de ellos resulta lo

suficientemente representativa para los propósitos de este trabajo de investigación. A continuación se presenta la información más relevante recolectada entre los 42 participantes.

### **III-A-1. Experiencia con la redacción académica**

Más de la mitad de los participantes encuestados dijo haber tomado cursos de lectura y redacción en la escuela preparatoria. Y sólo cinco de ellos recordaron haber recibido algún tipo de instrucción a este respecto en la escuela secundaria. Esto era de cierta forma previsible, porque al revisar los contenidos de enseñanza de Español en escuelas generales y técnicas, para 1º, 2º y 3er. años de secundaria, no se encontró mucha evidencia de instrucción explícita sobre técnicas de tratamiento de información bibliográfica. Lo que llamó más mi atención fue el hecho de la discrepancia entre el tiempo dedicado a estos cursos. Algunos participantes reportaron que durante tres semestres de preparatoria (en el sistema del Colegio de Bachilleres de Tlaxcala-COBAT) cursaron taller de lectura y redacción, mientras que otros pocos dijeron haberlo hecho por sólo dos semestres en el mismo sistema. Esto pueda deberse a la inserción tardía de esos estudiantes a dicho sistema, es decir, se cree que esos estudiantes iniciaron su formación preparatoria en una escuela diferente, y posteriormente se insertaron en sistema COBAT.

Con respecto a la formación en redacción en la universidad, treinta y nueve de los participantes establecieron haberla recibido durante los primeros tres semestres de la licenciatura, mientras que los tres restantes sólo cursaron la materia por dos semestres. Resalta el hecho de que diez de los encuestados dijeron no haber recibido instrucción explícita sobre cómo manejar adecuadamente la información bibliográfica y cómo evitar el plagio. Esto resulta un poco desconcertante porque si todos han admitido haber cursado por lo menos dos semestres de redacción universitaria, entonces todos deberían haber reportado como afirmativa la instrucción explícita. Sin embargo, cabe la posibilidad de que aquellos que reportaron sólo dos cursos, hubiesen perdido el momento en que el instructor los instruyó al respecto del plagio.

Esta primera sección también les cuestionó sobre los sentimientos que han experimentado al redactar en inglés como lengua extranjera. Una mayoría expresó sentimientos relativamente positivos ya que dijeron que era un entrenamiento provechoso para su carrera o trabajo futuro (36 estudiantes), que ingresaron a esa licenciatura para mejorar su habilidad en todos los aspectos del inglés (28 estudiantes), y que era interesante para aprender una forma de pensamiento diferente (27 estudiantes).

En esta primera parte, empero, también encontramos que un número importante de ellos reportó sentimientos no tan positivos porque dijeron que la redacción era un requisito necesario para graduarse y que también era una

necesaria para la redacción de su tesis (20 estudiantes). Asimismo, diecinueve de los participantes expresaron su deseo de aprender a redactar adecuadamente en su L1, lo que implica que se sienten inseguros para ello.

### **III-A- 2. Concepción del plagio y sus modalidades**

La sección dos es muy reveladora en el sentido de que la mayoría de los participantes define al plagio como un sinónimo de robo, una acción negativa. Un grupo de once estudiantes emplean la palabra “fraude”, también con toda su connotación negativa. Sin embargo, cuando a continuación se les pregunta si han plagiado treinta y ocho de los cuarenta y dos participantes admitieron haberlo hecho varias veces, aún cuando habían descrito tal acción como un robo o fraude. Resulta relevante el que uno de los participantes admitiera que siempre que redacta copia ilegalmente la información de otras fuentes externas a él.

Treinta y nueve de los encuestados admitieron que el plagio ocurría básicamente en las materias de contenido, especialmente en español. La mayoría reporta haber copiado en los cursos de Lingüística General, Lingüística Sincrónica y Diacrónica, Geografía Histórica, e irónicamente en el mismo curso de Redacción. Sólo diez de esos mismos participantes dijeron haber copiado en algún curso de inglés como lengua extranjera.

A este respecto, los participantes admitieron haber copiado a partir de varias fuentes, y robando algunas oraciones o párrafos. Ninguno admitió haber copiado de manera íntegra un texto, aunque ya existía evidencia de por lo menos un caso que así lo había hecho. También resulta interesante que treinta y dos de los participantes admitieron que lo habían hecho cuando no habían sido capaces de parafrasear bien a partir de la fuente original. Entre las otras razones para el plagio aportadas de manera individual, encontramos que algunos participantes admitieron que el desconocimiento del tema, así como la falta de práctica en la redacción, la falta de tiempo, el desconocimiento de cómo organizar la información en un ensayo, y el desconocimiento del plagio como una práctica reprobable los habían orillado a copiar su trabajo de otros trabajos anteriores.

Al ser cuestionados sobre los sentimientos que habían experimentado al copiar indebidamente algún tipo de información, diecinueve estudiantes dijeron que la ansiedad ante la falta de tiempo para concluir el trabajo por sí mismos los había abrumado. Otros dijeron que sabían bien lo que estaban haciendo, tal y como lo hacían otros estudiantes, pero que con esa acción sólo esperaban salir del paso (16 estudiantes).

Pero el hecho de que también 16 participantes dijeran que no creían que sus maestros realmente leyeran sus trabajos escritos con la suficiente atención para detectar si plagiaban o no, llamó poderosamente mi atención. Esto

implicaba que en algunos de los estudiantes que habían plagiado con anterioridad no habían recibido comentario o sanción alguna de parte de los instructores que les habían solicitado el texto. Esta aparente indiferencia de parte de los catedráticos los había alentado a continuar con esta práctica deshonestas. De hecho catorce encuestados manifestaron que sus maestros no se han preocupado por evitar este tipo de situaciones desagradables.

Otro grupo de participantes alega que su falta de confianza para redactar de manera adecuada textos en inglés era el sentimiento que prevalecía y que les daba una razón para plagiar. Un número similar de estudiantes argumenta que en la escuela preparatoria no debieron preocuparse por el plagio en sus tareas, ya que estas no eran tan demandantes como lo son en la licenciatura.

Entre otras razones ofrecidas para su deshonestidad académica, debemos incluir aquellas aportadas por una minoría de los participantes, pero que sin duda pueden también ser aplicables para un número mayor de estudiantes.

- Reforzamiento y/o validación de las ideas propias. Es decir la falta de “autoridad académica” para dar opinión o cuestionar lo expresado por un autor reconocido.
- Auto-desacreditación: relacionada con el concepto anterior sobre la pobreza de conocimiento y autoridad.

- Decepción y frustración por la falta de instrucción explícita al respecto del manejo de la información. Los instructores piden cosas a los estudiantes para las cuales no los preparan.

Mencionaba que los dos primeros conceptos resultan de gran relevancia porque en la educación básica y preparatoria en México, ni los maestros ni los alumnos (de manera consecuente) están entrenados para desarrollar estrategias de lectura y redacción que faciliten su tránsito adecuado por la educación superior. Es por ello, que no es que disculpe las prácticas de redacción deshonestas de los estudiantes, pero acepto que las razones que ellos expresan son compartidas por esta investigadora y por otros miembros de la facultad universitaria de Tlaxcala.

### **III-A-3. Consecuencias del plagio**

Esta tercera sección del cuestionario nos informa que sólo diez de los participantes admitieron que habían sido sorprendidos plagiando información, y que tres de ellos recibieron una nota baja en su trabajo, dos tuvieron que rehacer el documento, uno reprobó el curso y otro más sólo recibió una “amonestación” de parte del instructor.

Lo anterior, sin duda, nos revela un poco sobre las actitudes de algunos miembros del cuerpo académico que han tenido algún tipo de evidencia de

plagio en sus cursos. Sin embargo, este aspecto será comentado con mayor detalle más adelante.

### **III-B. RESULTADOS DE ENTREVISTAS**

Tal y como se especificó con anterioridad, cuatro estudiantes, cuyos trabajos escritos mostraban algún tipo de evidencia de plagio, fueron entrevistados para conocer las razones de su conducta deshonesta en la redacción de documentos tanto en español como en inglés.

Sin caer en excesos o nerviosismo los cuatro entrevistados admitieron abiertamente, y por separado, haber copiado su ensayo, o parte de él, de alguna fuente externa a ellos. Asimismo, los participantes reconocieron que la Internet fue el medio principal para la obtención de la información y que ésta les “facilitó” la tarea de composición de sus ensayos, sobre todo en inglés.

Al abordar el tema de su entrenamiento experiencia en la redacción de textos en español, cada uno de los participantes mencionaron que a su llegada a la universidad debieron enfrentarse a varias dificultades para la redacción de los trabajos solicitados por algunos de sus instructores. Entre las experiencias compartidas narradas por los participantes, tres de ellos cuentan una ocurrida en su primer semestre de licenciatura, en la clase de cierto instructor que, después de observar que sus escritos no reunían las características óptimas les dijo públicamente que era decepcionante que no supieran redactar bien. “Lo malo no

fue que nos dijera eso, sino que no nos dijera cómo deberíamos de hacerlo”, coincidieron los tres.

Mencionan que antes de llegar a la universidad, no habían tenido la necesidad de redactar ensayos, o reportes de larga extensión. Durante su estancia en la preparatoria, los cursos de lectura y redacción se concentraron en dos aspectos: leer a lo clásicos de la literatura hispana, y hacer ejercicios para la mejora de la ortografía. Ante estas circunstancias, cuando debieron redactar textos más complejos, no sabían cómo hacerlo.

El primer semestre con instrucción explícita para la redacción y la lectura les ayudó a mejorar sus textos, dijeron. Su instructor, al cual se refirieron con mucho respeto y entusiasmo, les enseñó a redactar mejor a través de la práctica constante y con ejemplos de textos. Agregan que inicialmente este proceso fue muy difícil para ellos porque debieron leer mucho más de lo que estaban acostumbrados, además de que la complejidad de los textos abordados en clase era mayor a la de los textos empleados en la preparatoria.

Cuando les pedí que mencionaran si habían empleado algún formato o estilo en particular para la presentación de sus trabajos escritos, mencionaron que el instructor nunca había mencionado un nombre (o al menos no lo recordaron), pero que éste tipo no era APA, el cual debieron utilizar para la clase de “Historia de la Lengua Inglesa”, el cual –por cierto- les parecía muy complejo.

Sin embargo, por la descripción de su trabajo, pude deducir que el formato empleado la mayor parte del tiempo era MLA.

Para corroborar lo anterior, les pedí que me mostraran algunos de sus trabajos iniciales. Uno de ellos accedió a hacerlo, mientras que los otros argumentaron que dichos textos ya no existían porque los habían destruido debido a la baja calidad que aquellos presentaban. Cuando les pedí que definieran lo que era baja calidad, mencionaron que los textos tenían múltiples correcciones y comentarios con respecto al contenido en rojo, así como párrafos enteros que no habían gustado al instructor, los cuales estaban señalados con corchetes. “No se veía bonito. Me da vergüenza”, remarcó uno de los participantes.

Estos estudiantes, también mencionaron que han podido constatar que las diferencias de estilo en la redacción en español y en inglés, tanto en la organización del contenido como en presentación del texto, presentaban ciertas diferencias que les habían complicado la tarea. Mientras que la redacción en México es un acto circular; en el que la argumentación antecedente y precedente a una idea principal puede resultar redundante, en la tradición estadounidense la redacción es un proceso lineal más simplificado. Mientras que en México las ideas principales son “arropadas” con una serie de ideas secundarias pero “necesarias” para la idiosincrasia nacional, ya sea para

proteger el rostro del escritor o por la tradición de *humildad* del hispano, en Norteamérica estas ideas requieren de un tratamiento más directo y preciso.

Al cuestionarles si habían hablado del plagio como parte de su entrenamiento, sólo uno admitió que el tema fue tratado por el instructor, pero agrega que este tópico en particular no recibió mucha atención en sus clases. Y menciona como una posible razón al hecho de que el plagio en nuestro país es una práctica por muchos hecha y por nadie comentada.

Con respecto a sus ensayos en inglés, los cuatro admitieron que hubo dos razones principales para que ellos copiaran su trabajo, parcial o totalmente. La primera de ellas es la desconfianza que sienten al redactar en inglés. Argumentaron que no tienen la suficiente capacidad para redactar académicamente en la lengua extranjera, y esto se debe básicamente a la falta de entrenamiento por parte de sus instructores de lengua extranjera.

Al revisar los programas de lengua extranjera se puede comprobar que los participantes no hacen sino mencionar una realidad que había aquejado a la instrucción EFL en la institución: el descuido para con la escritura, tanto a nivel académico como creativo. Las prácticas de redacción en el aula EFL se habían limitado a la composición de textos de poca extensión y con una naturaleza más funcional que académica, por ejemplo pequeños mensajes para algún amigo o familiar, cartas personales o para expresar descontento ante ciertas instancias,

postales, y resúmenes de lecturas o videos observados en el Centro de Auto- Acceso de la institución.

Los participantes entrevistados hablaron con mayor detalle acerca de uno de los puntos incluidos en el cuestionario: los requerimientos citados por los instructores y la atención que éstos prestan a la lectura y evaluación de los textos que demandan a sus estudiantes. Los cuatro estudiantes admitieron que habían plagiado otros trabajos con anterioridad para aprobar otras clases (no EFL), y que la mayoría de los instructores no les habían hecho comentario alguno al respecto del manejo deshonesto de la información. Uno de ellos dijo: "No se dieron cuenta, y si se dieron cuenta no me dijeron nada. Y si no dicen nada, está bien".

Los cuatro entrevistados, así como la mayoría de los participantes que contestaron el cuestionario admitieron que hasta que cursaron "Historia de la lengua inglesa" no habían tenido la necesidad de redactar un texto más complejo y demandante en la L2. Y su inexperiencia ante este tipo de texto fue una de las razones por las que recurrieron al plagio para salir adelante.

Sin embargo, las dos razones más recurrentes para emplear acciones deshonestas en la redacción son:

- a) la desconfianza en su competencia lingüística en inglés como L2, y
- b) el tiempo mínimo dedicado para completar la tarea de redacción.

Con respecto a la primera, todos los participantes coincidieron en que su nivel de competencia en inglés es muy reducido. Argumentaron que su nivel de confianza en la producción oral es muy limitado, pero que éste se reduce aún más cuando deben redactar en la L2. De manera más precisa, argumentan que su vocabulario es muy limitado y que aún cometen errores gramaticales muy serios.

Sabedores de que la redacción requiere del empleo de un tono más académico que el empleado de manera cotidiana con sus instructores y compañeros, reconocieron que sus textos carecían de los elementos que los harían aceptables ante las demandas establecidas para “Historia de ...” Uno de los participantes dijo: “Aunque tu dijiste que no te gusta la tinta roja para hacer tus comentarios en los ensayos, sabía que si te lo entregaba así [sin ser copiado] me lo ibas a devolver lleno de correcciones... y eso es deprimente de todos modos”.

La segunda razón más empleada fue el tiempo tan limitado para la elaboración del ensayo en inglés. Los cuatro entrevistados admitieron que su trabajo fue elaborado con uno o dos días de anticipación, aún cuando sabían de la fecha de entrega desde el inicio del semestre. Una de las justificaciones dadas para ello, fue el supuesto exceso de trabajo y lecturas para sus otros cursos. Esto me pareció poco creíble, porque la mayoría de los instructores

trabaja bajo el sistema de tres exámenes parciales distribuidos a lo largo del semestre, mientras que el curso de “Historia de...” fue diseñado –de manera personal y expresa- para aplicar un examen de mitad de semestre y otro al final. Al exponerles lo anterior los participantes admitieron que es una mala costumbre de ellos dejar los trabajos escolares de último momento, cuando quedan muy pocos días (u horas) para su entrega, lo cual provoca que se retracen en la mayoría de sus materias.

Al cuestionarles si estos retrasos se debían a que sentían poco interés por las materias en cuestión, dos de los participantes aceptaron que el desinterés era uno de los factores, pero que también tenían otras actividades extra-escolares (entrenamientos deportivos, servicio social y actividades sociales) que les complicaban su agenda escolar. Los otros dos entrevistados sólo atinaron a expresarse de si mismos como unos desorganizados. Ninguno de ellos aceptó abiertamente que su inconsistencia se debiera a la pereza. Y tal vez no lo sea, desde la perspectiva del estudiante, quien sólo establece prioridades en su agenda personal.

Uno de los participantes dijo que el no saber cómo hacer el trabajo lo llevó a copiar enteramente su texto de la Internet. Dijo que el temor de una calificación baja o reprobatoria pondría en una situación complicada su promedio general de calificaciones. Y esta preocupación por la calificación fue compartida por los

otros participantes en mayor o menor grado, pero se manifestó como una preocupación válida y justificante de sus acciones.

Para concluir con esta sección, les pregunté si volverían a hacer lo mismo (plagio), y después de algunos segundos de silencio, todos ellos respondieron que no. Su silencio inicial me hizo suponer que su respuesta podría estar condicionada por lo que ellos creían que yo quería oír (efecto Hawthorne), así que completé su respuesta con un “no lo haré . . . en la clase de Ary, pero si en la clase de alguien más”. Los cuatro coincidieron en la risa provocada, pero dos de ellos aceptaron mi sentencia.

Esto implica regresar al punto en el que se manifestó que muchos de los instructores no se preocupan por enseñar estrategias de redacción, o por siquiera leer con cuidado y atención suficientes los textos que demandan de sus estudiantes. Si el instructor no hace comentario alguno ante la evidencia de plagio, los estudiantes seguirán copiando indebidamente la información presentada. Sólo harán lo correcto cuando el instructor en turno establezca normas precisas y las respete en su clase.

#### **IV. LOS INSTRUCTORES**

##### **IV-A. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.**

Una de las razones más importantes para incluir un instrumento que nos permitiera conocer la posición de los instructores con respecto al plagio, fue la premisa de que los estudiantes les asignarían parte de la responsabilidad en este fenómeno. Por ello el cuestionario resultó de gran ayuda para entender el papel que el docente universitario de esta institución ha jugado en la formación de los estudiantes en la redacción académica, tanto en español como lengua materna, como en inglés-L2.

#### **IV-B-1. GRADOS OBTENIDOS Y EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA**

En esta primera sección del cuestionario, se les pidió a los instructores participantes que informaran sobre sus grados, acreditaciones y experiencia como docentes universitarios. Esto con el fin de reconocer a aquellos cuyos áreas de enseñanza podrían reflejar evidencias de plagio más elevadas.

De los diez instructores incluidos en el estudio, sólo dos poseen el grado de maestro en enseñanza EFL. Tres instructores más son estudiantes y/o pasantes de maestría en el área de la lingüística, otros dos poseen especialidad –uno en enseñanza EFL y el otro en educación, y los tres restantes obtuvieron el grado de licenciados antes del año 2000. Un hecho significativo es que la mayoría de los instructores concluyeron su licenciatura en las mismas aulas en las que ahora ellos realizan su labor docente. (Véase Anexo 4)

Aunque el cuestionario no incluyó un ítem para informarnos de su edad, ésta pudo ser calculada y se obtuvo que la edad promedio de estos diez participantes era de 35.2 años. Como se aprecia, la mayoría de los participantes son adultos jóvenes, lo cual les ha servido para lograr una interacción más cercana con los estudiantes.

Todos ellos se han especializado en la lingüística, sólo que tres de ellos se han orientado a la enseñanza EFL, y uno de ellos optó por la enseñanza del español como L1.

Seis instructores en el área EFL poseen entrenamiento y grados de certificación otorgados por la Universidad de Cambridge, a través del British Council y de la University of Cambridge Local Examinations Syndicate-Research and Evaluation Division.

El 70% de los participantes posee más de seis años de experiencia docente universitaria, y sólo el 30% restante ha ingresado recientemente a este sistema educativo.

Las clases por ellos impartidos en los últimos dos años pueden ser clasificados en cursos de contenido y cursos EFL. En los primeros se incluyen Metodología de la investigación, Prácticum, Didáctica, Sociolingüística, Psicolingüística, Bilingüismo, Adquisición del Lenguaje, Didáctica General,

Evaluación, Seminarios de Docencia, hasta Formación de tutores. Mientras que en el área EFL, aparecen desde Inglés 1 hasta Inglés 10. Aquí es importante señalar que algunos instructores han impartido en un mismo semestre dos clases, una de contenido y otra EFL, ya que su formación docente y –en algunas ocasiones más debido a la carencia de material humano para la enseñanza de algunas materias - les ha permitido hacerlo, independientemente de su afiliación a la academia de lingüística o a la de inglés.

#### **IV-A-2. LA REDACCIÓN EN EL AULA**

En esta sección del cuestionario, se les pidió a los instructores que informaran sobre la frecuencia con la que solicitan a sus estudiantes trabajos de redacción, ya sea en español o inglés –según la naturaleza de los cursos que enseñan. Tres de ellos reportan que siempre lo hace, aunque no especifican la naturaleza de dichos textos. Cuatro docentes solicitan este tipo de actividad frecuentemente, y dos de ellos admiten que la redacción sólo es parte de las actividades escolares en unas pocas ocasiones.

Al cuestionarles sobre el tiempo que dedican a la lectura y evaluación de los textos solicitados, tres aseguraron que siempre dedican el tiempo suficiente para el análisis de los escritos de los alumnos, mientras que el resto de los participantes dijeron que, en promedio, frecuentemente evalúan los textos con la atención que merecen. En este mismo rubro, sólo uno de los encuestados dijo que el tiempo dedicado a esta tarea evaluadora no es muy consistente y

frecuente. La retroalimentación para esta actividad académica es muy importante, por lo que los participantes debieron informarnos sobre la frecuencia con la que lo hacen. Según los datos obtenidos, el 50% de ellos retroalimentan a sus estudiantes de manera frecuente, mientras que el 25% lo hace muy frecuentemente y el 25% restante lo hace siempre. Nuevamente, no se establece qué tipo de retroalimentación llevan a cabo, si lo hacen de manera escrita, como comentarios al pie de página, si lo hacen de manera personal, etc.

#### **IV-A-3. SU EXPERIENCIA PERSONAL CON LA REDACCIÓN**

Esta parte del instrumento resultó de gran importancia para empezar a definir cómo las experiencias en la formación de los docentes pudieran tener una influencia en la forma en la que realizan su labor docente en la actualidad.

De manera contraria a la esperada, un 60% de los instructores dijo no haber contando con instrucción en la redacción previa a sus estudios de licenciatura. Esto contrasta con el otro 40%, quien dijo que en la preparatoria habían cursado talleres de lectura y redacción. Posiblemente, esta respuesta negativa de la mayoría de ellos, se deba a que en dichos cursos tuvieron poco contacto con la redacción como la práctica que conciben ahora en su posición de maestros. Habrá aquí que recordar que dichos cursos se centraban más en la lectura y en resumen de ellas como la práctica más cotidiana y menos reflexiva.

En cambio, una vez que ingresaron a la universidad el 80% de ellos afirmó el haber cursado alguna materia relacionada con la redacción, por lo

menos durante un semestre. Una vez concluida la licenciatura, dos de ellos reportan haber recibido instrucción en la redacción más explícita durante sus estudios de especialidad, y cuatro más durante sus estudios de maestría.

Aquellos que debieron redactar en inglés como L2, reportaron que ante esta circunstancia ellos debieron pensar que era un proceso necesario para cumplir con los requisitos de graduación de sus estudios profesionales, aunque la mayoría reconoció que este proceso era un entrenamiento provechoso para su desempeño profesional. Unos pocos, incluso, reportaron que la redacción resultó un proceso interesante para aprender nuevas formas de pensamiento.

Al igual que los estudiantes del DFyL/UATx, algunos de ellos reportaron que a veces no podían escribir en la L2 lo que realmente estaban pensando, lo que dificultó la realización de la tarea. Incluso, uno de los participantes mencionó que los resultados poco favorecedores de un examen estandarizado le hizo desconfiar aún más de su capacidad comunicativa en la lengua meta.

Llama la atención que un 40% de los participantes mostraba tener una mayor preocupación por aprender a redactar bien en español, que en la redacción en la lengua extranjera. Posiblemente la razón para ello, se debiera a la concepción de que si podían redactar bien en la L1, tendrían mayores posibilidades de éxito en la redacción con la L2. Aún más, uno de los instructores reportó que “la redacción en si no es el problema, el problema era el

contenido". La interpretación que de este comentario surge es que este participante sabía cómo organizar el texto, pero le resultaba más difícil tomar decisiones sobre la información que utilizaría para su composición, ya sea por la naturaleza de la información, ya fuera por el tono académico empleado.

Al preguntarles sobre su concepción del plagio, cinco de diez instructores dijeron que éste es un robo de ideas porque la información había sido producida por alguien más que nunca era mencionado. Fraude fue otro concepto que fue manejado por algunos de los participantes, por una razón similar a la anteriormente expuesta. Lo que aquí se observó de inicio fue el empleo de los dos vocablos como sinónimos, sin embargo, más adelante uno de los entrevistados dijo que el concepto de fraude implicaba una mayor conciencia de la negatividad del acto en sí, mientras que el robo podría deberse más al desconocimiento del concepto de la propiedad intelectual o del derecho de autor de parte del infractor.

Ahora bien, al ser cuestionados si algunas vez habían copiado indebidamente para la elaboración de algún documento, la mitad de ellos admitió que así lo había hecho, sobre todo en las materias de contenido. Sólo uno de los participantes negó haber recurrido al plagio para completar algún texto de naturaleza escolar. Ahora bien, la mayoría de ellos, dijo que sólo copiaron unas cuantas oraciones y/o unos cuantos párrafos; ninguno admitió haber plagiado textos completos de ni fuentes escritas publicadas, ni de otros compañeros de

clase. Sin embargo, la justificación que para ello ofrecieron es que sólo recurrieron a la copia textual –y sin acreditación del autor original- cuando no fueron capaces de parafrasear bien a partir de la fuente original. Nuevamente se pone de relieve el sentimiento de poca capacidad discursiva en la lengua meta, la cual también preocupa a sus alumnos.

#### **IV-A-4. EL PLAGIO EN LOS ALUMNOS**

En esta sección un 60% los instructores reportaron que frecuentemente han encontrado algún tipo de evidencia de plagio en los trabajos presentados por sus estudiantes, en alguno de sus cursos. Y al cuestionarles sobre las acciones que entablaron ante este hecho, seis de ellos reportaron haber dado algún tipo de instrucción explícita para evitar que los estudiantes copiaran nuevamente en el futuro. Un 50% de los docentes dijo haber amonestado verbalmente al alumno infractor, y algunos de ellos hicieron que el trabajo fuera re-escrito, observando criterios más rigurosos. Algunos otros, asignaron calificaciones bajas, y otros pocos recomendaron lecturas y textos referencia para una mejor elaboración de los textos.

En esta sección, me llamó poderosamente la atención el caso de uno de los instructores que respondió que él prefería guardar su distancia, ya que el plagio no era de su competencia. Ante esta posición adoptada, esta persona fue entrevistada para que elaborara en esta posición que me resultó muy tajante.

Finalmente, sobre las creencias que los instructores han elaborado al respecto de esta conducta poco honesta de sus estudiantes, un 80% de los encuestados pensó que el plagio se debía primariamente a la limitada competencia lingüística de los estudiantes en la lengua extranjera (tal y como se dio entre ellos). Sin embargo, algunos creyeron que el desconocimiento de las convenciones y/o estilos de redacción en inglés también han tenido gran influencia en la recursión de la copia indebida entre los estudiantes. APA y MLA aún son desconocidos por la mayoría de estudiantes, y por los mismos instructores. Incluso, expresaron algunos, los estudiantes desconocen las técnicas para citar y/o parafrasear información de manera adecuada; la instrucción para el manejo de información bibliográfica no ha sido suficiente, o ha sido deficiente.

La pereza también fue considerada por un pequeño grupo como una de las razones por las cuales los estudiantes recurren al plagio. “Soy muy flojos para todo, nada les gusta”, diría uno de los instructores más adelante, al ser entrevistado. Pero como se observa, la raíz del problema se encuentra en la instrucción que no ha funcionado.

Finalmente, entre los comentarios adicionales en esta sección del cuestionario, uno de los participantes expuso dos cuestionamientos, que sin duda, deben analizarse con especial cuidado: ¿Cuáles son las dimensiones reales del plagio en nuestro contexto mexicano? ¿Cuáles son los criterios para

calificar al plagio como tal en relación a la *cantidad*? Los razonamientos detrás de estas dos preguntas serán presentados en la siguiente sección.

## **IV-2. RESULTADOS DE ENTREVISTAS**

Tres entrevistas se llevaron a cabo en esta última fase de recolección de datos. A pesar de la disposición inicial de algunos colegas para ser entrevistados, finalmente tres de ellos se alegaron tener un exceso de actividades que les impidió colaborar con la realización de este proyecto. Por ello, la academia de redacción no pudo tener la representatividad deseada en esta importante etapa del proyecto. A continuación se presenta la información más relevante obtenida por este medio.

Los dos instructores EFL que accedieron a compartir sus comentarios y experiencias, mencionan que la redacción académica en sus aulas no ha sido una actividad a desarrollar. Las actividades de escritura en la lengua meta se habían limitado a los ejercicios recomendados por el libro seleccionado para la clase, o a la redacción periódica de reportes de lectura. Al ser cuestionados sobre la razón principal de ello, coincidieron en que hasta ese momento no se había planteado la necesidad de que los estudiantes elaboraran textos más complejos y con las características tan particulares de la redacción académica.

Asimismo, ambos reconocieron que el nivel de competencia discursiva de los estudiantes en inglés era muy limitado; a excepción de algunos casos particulares, donde la mayoría de los estudiantes poseían un léxico en la L2 muy

reducido, y errores importantes en el uso adecuado de la gramática. “Algunos [estudiantes] del séptimo semestre aún olvidan la “s” con las terceras personas del singular”, precisó uno de los instructores para ilustrar este punto.

También fue señalado que la mayoría de los estudiantes han manifestado cierta incomodidad cuando se les ha pedido un escrito en la lengua meta. “Cuando les dices que tienen que escribir un reporte de esto, o de aquello, luego luego protestan. No les gusta escribir”, puntualizó uno de los instructores. Con relación a este comentario, le cuestioné sobre dicha reluctancia implicando que la monotonía o simplicidad de las actividades de escritura podría ser una de las razones para dicho comportamiento. Después de reflexionar sobre mi comentario, este colega respondió, sin comprometerse demasiado, que esa podría ser una posible causa.

Al pedirles que se extendieran sobre el disgusto por la redacción en la L2 mostrado por los estudiantes, los dos instructores coincidieron en que sus alumnos inclusive habían presentado problemas con la redacción en español. Uno de ellos, comentó que en alguna ocasión sus estudiantes habían faltado a su clase por estar en el laboratorio de cómputo, escribiendo algún ensayo o trabajo final para alguna de sus otras clases.

A propósito de este comentario, le cuestioné sobre la posibilidad de que la pereza o irresponsabilidad de los estudiantes hiciera más complejo este proceso

de redacción. A lo que respondió que más que pereza, él consideraba que el desinterés era lo que provocaba más indiferencia y dificultades para los estudiantes no sólo en la redacción, sino en sus cursos de inglés en general. El otro participante opinó al mismo respecto diciendo que muchos estudiantes si son flojos, que dejan sus trabajos escolares para el último momento, lo cual les impide presentar trabajos de calidad.

En otro momento de la entrevista, a ambos instructores se les pidió que elaboraran con mayor detalle sobre su propio entrenamiento con la redacción en inglés. Los dos coincidieron que no habían recibido tal entrenamiento, al menos no de manera explícita, y que lo poco que sabían había sido el resultado de un proceso difícil, en tiempos posteriores a la conclusión de sus estudios de licenciatura.

Uno de estos participantes obtuvo en el año anterior su certificado COTE, por lo que le pregunté si había experimentado algún problema importante con las redacciones que debió presentar para obtener su acreditación. A esto respondió de manera afirmativa, y agregó que debió recurrir a otros compañeros con mayor experiencia para que le revisaran y corrigiera su texto antes de entregarlo al instructor del curso. La falta de práctica en la redacción (tanto en L1, como en L2), aunado al limitado léxico académico que poseía, fueron las dos limitantes más importantes.

Al ser cuestionados sobre su capacidad y confianza para incluir prácticas de redacción académica en sus aulas, ambos coincidieron en reconocer que no pueden enseñar algo que no conocen bien, y que les causa problemas a ellos mismos. Señalaron que su condición de hablantes no nativos no tenía una influencia negativa en su posición, sino que la falta de entrenamiento era la mayor limitante. Concluyeron que la redacción académica en inglés se puede enseñar, sin importar la nacionalidad del instructor, siempre y cuando éste conozca muy bien el área.

El otro docente entrevistado pertenecía a la academia de lingüística, pero también había tenido gran experiencia con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aparte de coincidir en muchos aspectos con los otros dos profesores entrevistados, él señaló que el problema del plagio en México no es realmente un problema, sino una práctica muy extendida, aún entre muchos compañeros de trabajo. Él alegó que sería muy difícil delimitar –en el contexto nacional- qué es plagiar y que no lo es. Al mencionarle que los parámetros establecidos por la APA –por ejemplo- podrían ser una base para dicha delimitación, este participante afirmó que entonces todos, en algún momento, utilizaríamos de manera indebida la información de otros. Agrega que en nuestro país, existe una cultura de veneración a los escritores y a los expertos en todas las áreas. “La mayoría de catedráticos no mencionan a las fuentes que emplean para dar su clase, por lo tanto, no se puede exigir que los estudiantes hagan algo que nosotros mismos no hacemos”, espeta.

Sobre la frecuencia con la que solicita textos escritos a sus estudiantes, él admite que casi no lo hace. Son dos las razones que da para ello: la falta de tiempo para leer cada uno de ellos, y el conocimiento de antemano sobre la calidad de la información que en ellos va a encontrar. Agrega que son pocos los estudiantes que realmente saben leer un texto, con una mentalidad analítica y crítica; y esto condiciona en gran medida su desempeño como escritores. Puntualiza que la lectura es un factor que debe abordarse para entrenarlo antes que la escritura académica.

Al preguntarle sobre su desinterés en el plagio posiblemente cometido por sus estudiantes, este profesor argumenta que su labor es que los estudiantes aprendan lo mínimo necesario para hacer un “papel decoroso” como profesionistas, sin importar si emplean o no las ideas de otros, ya que “el conocimiento no es propiedad individual, sino de la humanidad”. Y es en este punto donde él reconoce que aún falta mucho que hacer para mejorar la educación pública en el país, no sólo en su nivel superior, sino desde la formación básica misma.

Por todo lo anterior podemos hacer algunos apuntes. Primeramente, los profesores no han incorporado actividades de redacción académica porque ellos mismos encuentran dificultades en su realización. Esta situación se complica aún más en el caso de los profesores EFL, cuya mayoría no ha recibido el

entrenamiento mínimo necesario en la práctica de la redacción. Y como consecuencia de lo anterior, existe una actitud muy tolerante ante las evidencias de plagio entre algunos instructores.

Puede comprobarse también que lo expresado por algunos estudiantes acerca de la práctica poco sistematizada de la escritura en general y de la actitud mostrada por algunos de sus instructores, no es sino un reflejo de una situación real y cotidiana en esta institución. Se puede ver que la conducta del instructor –intencional o no- modela en gran medida la conducta y percepciones de los estudiantes al respecto de ciertas prácticas de aprendizaje, incluida la redacción.

## **V. CONCLUSIONES**

Una vez que se clasificó y analizó la información recolectada para esta investigación, podemos establecer algunas primeras conclusiones sobre la naturaleza y condiciones en las que el plagio académico se da entre estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Como se recordará, una de las premisas abordadas por LoCastro y Masuko fue que este fenómeno se daba entre los estudiantes japoneses debido a que éstos buscaban ahorrar tiempo y esfuerzo en la redacción de sus trabajos

escritos. Los estudiantes mexicanos que participaron en este trabajo, por su parte, demostraron que esta razón podría también ser aplicable para ellos.

El tiempo que la mayoría dedicó a la elaboración de sus ensayos fue muy corto; cuando mucho un par de días. Se observó que el mayor tiempo y esfuerzo se concentraron en la localización de la información; y el abrumador empleo de la Internet prácticamente nulificó cualquier intento por localizar y emplear fuentes escritas o documentadas de manera digitalizadas.

De manera contraria, la lectura, análisis y tratamiento de la información localizada no mereció la atención necesaria de los estudiantes. Existe evidencia de que muchos de los participantes recurrieron al proceso de *seleccionar-copiar-pegar* ideas y/o párrafos enteros a partir de una página electrónica, y donde el único tratamiento que dieron a la información fue el de recrearla en un documento *word*, para su posterior impresión y entrega al docente.

Aquí es importante señalar que no se debe descartar el poco interés en el tema investigado que algunos de los estudiantes manifestaron de manera velada. Para algunos de ellos lo importante era cumplir con la tarea asignada, sobre todo por la calificación que ésta implicaba; la mitad de la calificación semestral estaba en juego.

LoCastro y Masuko también encontraron que las diferencias culturales convergentes en la redacción en las culturas occidental y oriental podían ejercer una gran influencia para que los estudiantes recurrieran a prácticas deshonestas en la elaboración de sus escritos escolares.

A través de la lectura de diversos textos en la lengua meta, los estudiantes han podido comprobar que los estilos de redacción en ambos países difieren básicamente en la linealidad de los argumentos expuestos. Mientras que el estilo anglo es más directo y simple, los mexicanos emplean formas más circulares y redundantes; sin duda la retórica de ambas culturas (anglo e hispana) ofrecerá ciertas dificultades para el hablante extranjero.

En el caso de los estudiantes mexicanos que participaron en este estudio, el manifestado temor a las correcciones y comentarios (especialmente en tinta roja) por parte del instructor denota una gran preocupación por la estética de sus trabajos. Ellos admiten, de manera inconsciente, conocer las diferencias conceptuales que caracterizan la redacción académica en ambas culturas. Y más aún, ellos admiten que su capacidad para adoptar el estilo de la cultura extranjera es muy limitada, o poco entrenada.

El estilo de redacción empleado en los textos elaborados evidenció cierta influencia de la MLA, pero no todos sus principios fueron observados con exactitud. Esta familiaridad con este estilo de redacción anglosajón, de cierta

forma les había informado sobre algunas de las características que un texto académico debe reunir. Del mismo modo, se pudo observar que ninguno de los participantes conocía el estilo de redacción de la APA, por lo que su empleo para la redacción del ensayo en la L2, provocó inicialmente cierto descontrol e inseguridad entre ellos.

La tercera premisa abordada por las investigadoras en Japón, alude a la falta de habilidades de redacción y/o la limitada competencia lingüística de los estudiantes EFL. Y como se ha podido constatar a lo largo de este documento, estas dos situaciones han podido ser identificadas como las principales causas para el empleo del plagio cuando se redacta en la L2.

Los ensayos analizados fueron contundentes al mostrarnos la verdadera voz de los estudiantes participantes: errores ortográficos, sintácticos, de estilo, de elección de vocabulario, así como la notable influencia del estilo de redacción mexicano. Al contrastar su voz con la del hablante nativo, experto en el área de la geografía histórica o de la lingüística sincrónica y diacrónica, la diferencia se tornó abismal, lo que habría provocado un estado de frustración y desaliento en los estudiantes.

Una gran mayoría de los estudiantes encuestados, así como los participantes entrevistados, argumentaron que la pobreza de vocabulario había sido una limitante importante, y una de las detonantes para la copia fraudulenta

de otros textos. De igual modo, ocurriría con el empleo inconsistente de la gramática de la L2: para la mayoría resultó preferible plagiar antes que presentar un texto con graves carencias discursivas.

Los instructores confirmaron esta limitada competencia lingüística de los estudiantes, y coincidieron en que la situación se agravaba aún más debido a la falta de una cultura de escritura y de lectura, tanto en el ambiente inmediato como en el contexto nacional.

Sobre el papel de los instructores podemos decir que éste cobra relevancia importante al limitarse a si mismos como medios para la transmisión de información, del autor a los estudiantes a través de su voz y cátedra. El papel como modelador de prácticas académicas efectivas se ha limitado a una mera concepción intelectual que, en un futuro y gracias a un entrenamiento adecuado, puede cobrar vida.

## **LA INTERNET COMO FUENTE DE PLAGIO**

Como se pudo observar, el recurso más empleado para la copia ilegal de información fue la Internet. Los niveles de sofisticación, erudición y educación hicieron posible detectar que los estudiantes no eran los autores originales de los ensayos entregados en sus respectivos cursos.

Empleada en el contexto educativo, la Internet representa un recurso invaluable para cualquier institución escolar: el acceso a múltiples fuentes de información hace posible que los estudiantes puedan interactuar de manera más real con su entorno. Sin embargo, esta facilidad de acceso a información, en segundos, ha creado un espacio ideal para que muchos estudiantes recurran al empleo del plagio escolar, en la modalidad de “seleccionar, copiar y pegar”, para la elaboración de algunos documentos requeridos por sus instructores. Una de las razones que ha contribuido a este fenómeno es la aparente naturaleza “pública” del contenido en línea, la cual parece ensombrecer la distinción entre la información poseída pública o privadamente. Las fuentes electrónicas, por naturaleza fácilmente reproducibles, no son concebidas como “propiedad intelectual” de la misma forma en que los libros, por ejemplo, son vistos.

El engaño alevoso es particularmente inquietante porque los estudiantes conocen conceptos como honestidad y justicia. Por ello, el currículo debe integrar también la valoración y protección a la información; una discusión sobre el derecho de autor y el derecho de copia debe ser incluida y difundida.

El plagio es una práctica que rebasa el contexto aquí descrito; está en las aulas y en la misma Internet. Por ello, los docentes universitarios (así como los de los niveles previos a la educación superior) deberemos siempre tener en mente que aunque la Internet es un excelente recurso para aquellos que plagian, es también una herramienta que puede trabajar en su contra.

## **V. IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO**

Habiendo hecho las consideraciones anteriores, surgen algunas inquietudes sobre las acciones a realizar para minimizar –erradicar en totalidad es una utopía- el empleo del plagio en la redacción en L2.

La acción que parece ser más urgente es la necesidad de que el cuerpo académico de la institución –todas las academias que integran la licenciatura en lingüística aplicada, en primera instancia- unifique criterios y tipifiquen el plagio como una práctica no académica, deshonesto, e ilegal, la cual es merecedora de gran preocupación y de acciones no necesariamente punitivas.

Actualmente se habla de una renovación en la educación superior, la cual persigue altos estándares de calidad. Entonces, habrá que contribuir a la formación integral de los futuros profesionales, que demuestren valores y principios de honestidad en su quehacer cotidiano.

Por supuesto que este esfuerzo no tiene que ser exclusivo del área de la lingüística, sino que debe integrar a las otras licenciaturas que conforman al departamento de Filosofía y Letras. Las potenciales contribuciones que los profesionales de la filosofía y de la literatura aportarían serían de gran valor para una discusión más objetiva sobre este problema, y para el surgimiento de un

documento regulador de las prácticas de redacción, tanto en español como en la lengua extranjera.

Como se mencionó en la parte introductoria de este documento, esta institución universitaria no posee un reglamento de las actividades académicas de los estudiantes, docentes e investigadores. Por lo que llevar este esfuerzo a un nivel institucional, a través de la inserción de un conjunto de normas para la redacción académica en la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, o la generación de un documento ex profeso, sería el paso más grande y ulterior. Aquí es importante plantear que dichas normas no deberían tener un enfoque meramente punitivo, sino preventivo.

Por ello, y sin duda alguna, la academia de redacción llevaría un papel decisivo en este proceso. Los integrantes del área de redacción y de lingüística en general tendrían que promover no sólo entre sus miembros, sino también entre los estudiantes, un proceso de sensibilización y concientización sobre la importancia de la honestidad académica. Las acciones deberán de estar encaminadas a diseñar y promover entre los estudiantes algunas estrategias de lectura y de análisis del discurso efectivas, las cuales harían más transitable y más reflexivo el proceso de la redacción.

La tarea para la academia de inglés implicaría también dos esfuerzos importantes e integrados. Primero, las tareas de redacción en el aula EFL

deberán considerar la inclusión -de manera gradual- de actividades más complejas que la escritura de mensajes, cartas y postales. Los estudiantes deberán enfrentar niveles de exigencia equiparables a los establecidos en otras partes del mundo, sobre todo si se considera que ellos tendrán la gran responsabilidad de enseñar la L2 a otras personas con características similares.

Por ello, los reportes de lectura en L2, por su parte, podrían ser rediseñados e implementados como herramientas importantes para la práctica sistematizada y constante de la redacción, que prepare la incursión de los estudiantes en la preparación de documentos más complejos y extensos.

Segundo, y como una respuesta a la preocupación externada por algunos de los participantes acerca de la imposibilidad de enseñar algo que no se conoce lo suficientemente bien, el entrenamiento de los docentes EFL en la redacción académica en la L2 deberá de convertirse en una prioridad inmediata. La implementación de talleres dirigidos a esta actividad, encabezados por aquellos instructores –nativos o no- que posean el conocimiento y la experiencia necesarios para tal efecto. Instancias como TESOL o el Consejo Británico podrían ser alternativas apropiadas, y cuyo costo económico debería verse como una inversión con resultados a corto plazo, en beneficio de la toda la comunidad universitaria.

Este esfuerzo de investigación ha centrado su atención en la frecuencia y la naturaleza del plagio efectuado por un grupo de estudiantes de lingüística. Estoy cierta que las acciones que de este proyecto pudieran emanar podrían traer grandes beneficios tanto a estudiantes como instructores. Sin embargo, estoy muy consciente de que hay un aspecto que podría tener gran influencia para que los estudiantes cometan plagio: las prácticas de lectura.

La lectura, como es reconocido en el mundo de los expertos, es una actividad poco practicada en nuestro país. A pesar de ser enseñada en el sistema de la educación inicial pública nacional, se puede comprobar a priori que la eficiencia proyectada dista mucho de la eficiencia lograda. Las causas deberán ser analizadas con la atención y tiempo suficientes, para así poder determinar la vinculación de la lectura y el plagio, como dos actividades escolares determinantes del éxito o fracaso de los estudiantes mexicanos, por ejemplo en programas de postgrado de alto rendimiento, tanto en México como en el extranjero.

Finalmente, y a manera de especial reconocimiento, quiero mencionar a los estudiantes que no plagian, y quienes no han sido incluidos en este estudio. Ellos hacen esfuerzos reales por hacer un trabajo de investigación y redacción legítimo. Ellos trabajan duro y aprenden más en el proceso que aquellos que copian a otros. Pero, aún incluso, su calificación puede ser injusta cuando sus escritos son evaluados y juzgados en base a los materiales que son superiores,

pero robados. Esos estudiantes tienen el derecho a la imparcialidad en el aula. Y cuando los maestros cerramos nuestros ojos ante el plagio contribuimos a corromper ese derecho y a denigrar calificaciones, grados, e incluso a las instituciones.

## REFERENCIAS

- Bloch & Chi (1995). A comparison of the use of citations in Chinese and English academic discourse. In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: essays on research pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex, pp.231-274
- Campbell, C (1990). Writing with others words: Using background reading text in academic composition. In B. Kroll (Eds.), *Second language writing*. Cambridge University Press. pp. 221-230.
- Connor, Ulla (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge University Press. UK
- Connor, U. M. & Kramer, M. G. (1997). Writing from sources: Case studies of graduate students in business management. In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex . pp155-182.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, XXII Ed. (2001) España; Hermes Traducciones y Servicios Lingüísticos
- Fernández Díaz & Sánchez Camargo (2002). *Conductas científicas censurables: una reflexión ante el plagio*. Universidad de las Américas-Puebla. México.
- Grabe, William & Kaplan, Robert (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman
- Kroll, Barbara (1990). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge Applied Linguistics Series. UK : Cambridge University Press.
- Leki, I. (1989). *Academic writing: Techniques and tasks*. New York: St. Martin's Press.
- LoCastro & Masuko (2002). Plagiarism and academic writing of learners of English. *HERMES, Journal of Linguistics*. No. 28-2002. Pg. 11-38
- Moore, R. (1995) Plagiarisms, Authorships, and the Academic Death Penalty. *College English*. Vol. 57. No. 7. Pg. 788-806.

Scollon, R. (1994). As a matter of face: The changing ideology of authorship and responsibility in discourse. *World Englishes* Vol.13. Pg. 33-46.

Scollon, R. (1995). Plagiarism and ideology: Identity in intercultural discourse. *Language in society* . No. 24. Pg. 1-28.

Standler, R. (2000). *Plagiarism in Colleges in USA*. Dr. Ronald Standler; attorney and consultant. Recuperado el 16 de enero del 2002 de <http://www.rbs2.com/plag.htm>

Student Judicial Services. University of Texas. *The Importance of Academic Integrity*. Recuperado el 11 de enero del 2003, de <http://www.utexas.edu/depts/dos/sjs/academicintegrity.html#plagiarism>

Reid, J. (2001). Writing. En R. Carter y D. Nunan (Ed.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press. Pg. 28-33

Taylor, G. & Tingguang, Ch(1991). Linguistic, Cultural, and Subcultural Issues in Contrastive Discourse. Analysis: Anglo-American and Chinese Scientific Texts. *Applied Linguistics*. Volume 12, No. 3. Pg. 319-336

Webster's New Collegiate Dictionary (1981). Springfield, MA. G&C; Merriam

## BIBLIOGRAFIA

- Aase, Fenner, et al. (2000). Writing as Cultural Competence: A Study of the Relationship between Mother Tongue and Foreign Language Learning within a Framework of Learner Autonomy. *CLCS Occasional Paper. No. 56. January 1, 2000*. Recuperado el 28 de octubre del 2022, de ERIC Database
- Ashworth, Peter, et al.(1997). Guilty in Whose Eyes? University Students' Perceptions of Cheating and Plagiarism in Academic Work and Assessment. *Studies in Higher Education vol. 22 n2. pp 187-203*
- Atkinson, D., & Ramanathan, V. (1995). Cultures of Writing: An Ethnographic Comparison of L1 and L2 University Writing/Language Programs. *TESOL QUARTERLY Vol. 29, No.3*
- Bartholomae, D., & Petrosky, A. (1986). *Facts, artifacts, and counterfacts: Theory and method for a reading and writing course*. Upper Montclair, NJ: Boynton-Cook.
- Caruana, A, Ramaseshan, B. y Ewing, M. (2000). The Effect of Anomie on Academic Dishonesty among University Students. *International Journal of Educational Management* . Vol. 14, no. 1. Pg. 23-30
- Fox, Helen (1994). *Listening to the World: Cultural Issues in Academic Writing*. Urbana, IL: National Convention of Teachers of English
- Gardner, D (1995). *Plagiarism and how to avoid it*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Gerdeman, R. Dean (2000). Academic Dishonesty and the Community College. *ERIC Digest*. July 1, 2000
- Guiliano, Elizabeth (2000). Deterring Plagiarism in the Age of the Internet. *Inquiry*. Vol. 5, No.1. Pg. 22-31. Primavera del 2000.
- Kroll, Barbara (1979). A survey of writing needs of foreign and American college freshmen. *ELT Journal*, 33, pp. 219–226.

- Leki & Carson (1994). Students' Perceptions of EAP Writing Instruction and Writing Needs Across the Disciplines. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 28, No. 1. Pg. 81-101
- Leki, Ilona & Carson, Joan (1997). "Completely Different Worlds": EAP and the Writing Experiences of ESL Students in University Courses. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 31 No.1. Pg. 39-69
- Leki, Ilona (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. NH: Heinemann
- Overbey, G. & Guiling, Sh. (1999). Student Perceptions of Plagiarism and The Evaluation of Assignments. *Journal on Excellence in College Teaching*. Vol. 10 No.3. Pg. 3-22
- Renard, Lisa (1999). Cut and Paste 101: Plagiarism and the Net. *Educational Leadership*. Vol. 57, No. 4. Pg. 38-42.
- Roberts, Anderson, & Yanish (Octubre, 1997). Academic Misconduct: Where Do We Start? Presentado en la Annual Conference of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association; Jackson, WY. Disponible a través de ERIC-ED415 781
- Walker, Janice (1998). Copyrights and Conversations: Intellectual Property in the Classroom. *Computers and Composition* Vol. 15, No. 2. Pg.243-51
- Whiteman, Sherri, and Gordon (2001). The Price of an "A": An Educator's Responsibility to Academic Honesty. *English Journal*. Vol. 91, No. 2. Pg.25-30

# ANEXO 1

## CUESTIONARIO SOBRE LA REDACCIÓN ACADÉMICA (estudiante)

**INSTRUCCIONES:** Tu participación, aunque anónima, es muy importante; así que contesta libremente a cada una de las preguntas de las tres secciones que componen este cuestionario.

### PARTE I

1. Durante tu formación pre-universitaria, ¿tomaste algún curso de redacción (académica) en español? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo?
2. ¿Qué calificación obtuviste en dicho(s) curso(s)?
3. Durante tu formación universitaria, ¿has tomado algún curso de redacción en español? ¿En qué semestre? Reporta tu calificación.
4. En los últimos años, ¿has recibido algún curso o entrenamiento en redacción en inglés como lengua extranjera (EFL)?
5. De ser así, ¿cuál fue la calificación que obtuviste?
6. ¿Has recibido instrucción respecto al manejo de información bibliográfica y el plagio?
7. En términos generales, ¿cómo te sientes cuando debes redactar documentos académicos en inglés en tu licenciatura? Pon una marca en todas aquellas opciones que reflejen tus sentimientos.

- Necesario para cumplir los requisitos de graduación de la licenciatura.  
 Entrenamiento provechoso para mi carrera o trabajo futuro.  
 Interesante para aprender una forma de pensamiento diferente.  
 Incómodo para mí.  
 No puedo escribir lo que realmente estoy pensando en inglés.  
 El inglés me fue impuesto.  
 No puedo entender el estilo de redacción de una cultura diferente o forma de pensar diferente.  
 APA es muy complicado  
 Quiero aprender a redactar bien en español.  
 Escribir en esta forma sólo es requerida en los cursos de inglés.  
 Necesario para la redacción de mi tesis  
 Si puedo escribir bien en español, no importa como escriba en inglés.  
 Ingresé a esta licenciatura para mejorar mi habilidad en el inglés en todos los aspectos.  
 Otro: \_\_\_\_\_

### PARTE II

1. Por favor, escribe lo que piensas que es el plagio.
2. ¿Alguna vez has plagiado para completar alguna de tus tareas para la licenciatura?  

Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muchas veces
-------	---------------	----------------	--------------
3. Si has plagiado, ¿en qué curso/clase lo hiciste? ¿curso de inglés/francés lengua extranjera? ¿curso de contenido?
4. De la siguiente lista, selecciona cuantas opciones sean necesarias para describir tu situación ante el plagio. Marca todas aquellas opciones que apliquen en tu caso.

- Copié mi ensayo enteramente de un libro o cualquier otra fuente (e.g. Internet, revistas especializadas, etc).  
 Copié mi ensayo enteramente del ensayo de otro estudiante.  
 Copié mi ensayo a partir de varias fuentes.  
 La mayor parte de mi ensayo proviene de fuentes en español que fueron traducidas al inglés, las cuales no fueron citadas.  
 Sólo copié algunas oraciones o párrafos.  
 Copié cuando no fui capaz de parafrasear bien a partir de la fuente original.  
 Otro: \_\_\_\_\_

5. A partir de la siguiente lista, selecciona las opciones que mejor describan tus sentimientos al plagiar. Marca las opciones que apliquen en tu caso.

- Sabía lo que estaba haciendo, como otros muchos estudiantes hacen. Sólo esperaba salir del paso.
- Sabía que mi ensayo dejaba mucho que desear, así que plagíé para mejorarlo y sacar una mejor calificación.
- Se me acabó el tiempo; ya no tenía tiempo suficiente para hacer el ensayo por mi mismo.
- Realmente no entiendo cómo hacer la redacción académica en inglés.
- No tomé notas buenas de los libros, así que no tuve la información necesaria para citar mis fuentes de manera correcta; olvidé dónde encontré la información.
- No pensé que el maestro notaría cuándo un estudiante plagia.
- Creo que muchos maestros realmente no se preocupan de si sus estudiantes plagian o no.
- Creo que muchos maestros realmente no leen nuestros ensayos o trabajos lo suficientemente atentos como para notar si plagiamos o no.
- Nunca me tuvo que preocupar por plagiar en la preparatoria.
- Si parafraseara lo que dice el autor de la fuente original, entonces tendría muchos errores y sacaría baja calificación.
- Si tengo una idea, la cual es igual a la del autor de una fuente externa, no veo la razón por la que deba citar al autor; es mi idea también.
- Yo sólo cito textualmente; de otro modo no aclaro de donde vienen las ideas que uso.
- Tomo ideas y palabras de muchas fuentes, las pongo todas juntas y sólo las empleo sin precisar de donde vienen.
- En mis cursos de inglés no puedo utilizar fuentes en español, así que las traduzco y no aclaro de donde vienen.
- Me siento frustrado(a) cuando tengo que escribir un ensayo y no hago mas que citar lo que otras personas han dicho. No se me permite dar mis propias opiniones o ideas.
- No tengo confianza en mi habilidad para redactar buenos trabajos en inglés.
- Estoy decepcionado de la forma en que me enseñaron a redactar en inglés.
- No me importa; sólo quiero aprobar.
- En la redacción académica en México, plagiar no es un problema.
- Pienso que es aburrido redactar cuando tengo que citar fuentes.
- Los maestros generalmente no dicen de donde vienen sus ideas, ¿por qué yo tendría que hacerlo?
- Otro: \_\_\_\_\_

**PARTE III Información personal**

1. ¿En qué año de tu formación universitaria te encuentras?  
1er. año    2º. año                      3er. año.    4º. año                                      5º. año
2. Hombre    Mujer
3. Licenciatura y División:
4. ¿Has sido alguna vez sorprendido por copiar o plagiar en tu universidad?
5. Si fue así, ¿qué sucedió?

**SI TIENES ALGÚN COMENTARIO ADICIONAL O REACCIÓN, POR FAVOR COMPARTELO AQUÍ**

**GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**

® VLC/MM- AERC. 2002

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO SOBRE LA REDACCIÓN ACADÉMICA (maestro)

**INSTRUCCIONES:** Tu participación, aunque anónima, es muy importante; así que contesta libremente a cada una de las preguntas que componen este cuestionario.

#### Formación docente

1. Grado académico:
2. Área de especialización:
3. Institución de egreso:
4. Certificados obtenidos (e.g. COTE, TESOL)
5. Años de experiencia en la docencia universitaria:
6. Cursos enseñados en los últimos dos años:

#### Prácticas de enseñanza

1. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes la redacción de reportes, ensayos, etc., en español y/o inglés?

Nunca                      Algunas veces                      Frecuentemente                      Muy frecuentemente                      Siempre

2. Cuando he solicitado trabajos de redacción a mis estudiantes, me he dado el tiempo suficiente para leer detenidamente cada uno de ellos

Nunca                      Algunas veces                      Frecuentemente                      Muy frecuentemente                      Siempre

3. ¿Ofrece retroalimentación a sus estudiantes con respecto a los documentos elaborados por ellos?

Nunca                      Algunas Veces                      Frecuentemente                      Muy frecuentemente                      Siempre

4. De haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿qué tipo de retroalimentación brinda a sus estudiantes? Explique

#### Formación en redacción

1. Durante su formación pre-universitaria, ¿tomó algún curso de redacción (académica)? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo?
2. Durante su formación universitaria, ¿tomó algún curso de redacción en español o en lengua extranjera? ¿En qué semestre? Especifique.
3. En los últimos años, ¿ha recibido algún curso o entrenamiento sobre la redacción académica en español o en inglés como lengua extranjera (EFL), según sea su caso?
4. En términos generales, ¿cómo se sentía cuando debía redactar documentos académicos en español o inglés durante su formación profesional? Ponga una marca en todas las opciones que a continuación reflejen sus sentimientos en ese tiempo.

\_\_\_\_\_ Era necesario para cumplir los requisitos de graduación de mi licenciatura/maestría/doctorado.

\_\_\_\_\_ Era un entrenamiento provechoso para mi carrera o trabajo futuro.

\_\_\_\_\_ Era interesante para aprender una forma de pensamiento diferente.

\_\_\_\_\_ Era muy incómodo para mí.

\_\_\_\_\_ No podía escribir lo que realmente estaba pensando en inglés.

\_\_\_\_\_ El inglés me fue impuesto.

\_\_\_\_\_ No podía entender el estilo de redacción de una cultura diferente o forma de pensar diferente.

\_\_\_\_\_ Quería aprender a redactar bien en español.

\_\_\_\_\_ Escribir en esta forma sólo es requerida en los cursos de inglés.

\_\_\_\_\_ Era necesario para la redacción de mi tesis.

\_\_\_\_\_ Si podía escribir bien en español, no importaba como escribía en inglés.

\_\_\_\_\_ Ingresé a esa licenciatura para mejorar mi habilidad en el inglés en todos los aspectos.

\_\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

5. Por favor, escriba lo que piensa que el plagio es.
6. ¿Alguna vez plagió para completar alguna de sus tareas?  
 Nunca                      Algunas veces                      Frecuentemente                      Muchas veces
7. Si fue así ¿en qué curso/clase lo hizo?
8. De la siguiente lista, seleccione cuantas opciones sean necesarias para describir su situación ante el plagio. Marque aquellas opciones que apliquen en su caso.
- Copié mi trabajo enteramente de un libro o de cualquier otra fuente.
- Copié mi trabajo enteramente del ensayo de otro estudiante.
- Copié mi trabajo a partir de varias fuentes.
- La mayor parte de mis trabajos provenían de fuentes en español que fueron traducidas al inglés, las cuales no fueron citadas apropiadamente.
- Sólo copié algunas oraciones o párrafos.
- Copié cuando no fui capaz de parafrasear bien a partir de la fuente original.
- Otro: \_\_\_\_\_

### El plagio en los alumnos

1. Cuando he solicitado trabajos de redacción a mis estudiantes, me he dado el tiempo suficiente para leer cada uno de ellos.  
 Nunca                      Algunas veces                      Frecuentemente                      Siempre
2. He encontrado en esos trabajos algún tipo de evidencia de plagio.  
 Nunca                      Algunas veces                      Frecuentemente                      Muy frecuentemente
3. Ante las evidencias de plagio, yo he
- dado una baja calificación.
- reprobado al alumno infractor.
- hecho que el alumno infractor re-escriba el trabajo.
- amonestado verbalmente al alumno infractor.
- presentado al alumno infractor ante un consejo disciplinario, el cual tomó las medidas adecuadas.
- dado instrucción explícita para prevenir el plagio entre los otros estudiantes.
- recomendado lecturas y entrenamiento al respecto de las prácticas de redacción honestas.
- guardado mi distancia. El plagio no es de mi competencia.
- hecho nada. No tengo la autoridad moral para hacerlo.
- otro: \_\_\_\_\_

### Creencias sobre los estudiantes

1. Los estudiantes universitarios plagian por
- pereza. Dejan sus tareas para el último momento.
- desconocimiento de las prácticas de redacción académica.
- desconocimiento de las convenciones de redacción en inglés (APA/MLA).
- desconocimiento de las formas de cita y/o parafraseo.
- desconocimiento del buen manejo de información bibliográfica.
- su poca habilidad discursiva en su lengua materna.
- su limitada competencia lingüística en la lengua extranjera.
- las diferencias en la redacción académica entre México y EEUU.
- debido a experiencias previas donde no se tomaron las medidas adecuadas ante el plagio.

**SI TIENES ALGÚN COMENTARIO ADICIONAL O REACCIÓN, POR FAVOR COMPARTELO AQUÍ**

**GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**

® AERC. 2002

## ANEXO 3

### TABLAS DE RESULTADOS ESTUDIANTES N = 42

#### PARTE I

##### 1. ENTRENAMIENTO PREVIO

secundaria	COBAT 2 semestres	COBAT 3 semestres	CBTis	Colegio Americano	Preparatoria 3 años	NO
5	20	5	5	1	2	8

##### 2. CALIFICACIONES PROMEDIO OBTENIDAS

10	9.9 – 9.1	8.8 – 8.1	7.9 – 7.1	6.9 – 6.1	5.9 – 0	SIN REPORTE
3	9	18	0	1	0	11

##### 3. REDACCIÓN UNIVERSITARIA EN L1

SI	NO
42	0

1 semestre	2 semestres	3 semestres	4 semestres	5 semestres
0	3	39	0	0

10	9.9 – 9.1	8.8 – 8.1	7.9 – 7.1	6.9 – 6.1	5.9 – 0	SIN REPORTE
0	10	20	10	2	0	0

##### 4. ENTRENAMIENTO EN REDACCION ACADEMICA EN L2

SI	NO
32	10

##### 5. CALIFICACIONES PROMEDIO OBTENIDAS

10	9.9 – 9.1	8.8 – 8.1	7.9 – 7.1	6.9 – 6.1	5.9 – 0	SIN REPORTE
1	8	11	6	1	0	15

##### 6. ENTRENAMIENTO RESPECTO AL MANEJO DE INFORMACIÓN BIBLIOGRAFICA Y/O PLAGIO ACADEMICO

SI	NO
32	10

##### 7. SENTIMIENTOS ANTE LA REDACCIÓN ACADEMICA EN L2

Número de pregunta	Seleccionada por el estudiante
1	20
2	36
3	27
4	8
5	25
6	2
7	10

8	4
9	19
10	5
11	20
12	3
13	28
14 (otros)	
-Interés personal en producir textos coherentes.	1
-Interés en futuras necesidades.	1
-Interés en desarrollar habilidades de redacción.	1
-Falta de vocabulario.	2
-Falta de práctica en redacción.	1
-Reto personal.	2
-Importante para desempeñar un trabajo.	1

## PARTE II

### 1. CONCEPCIÓN DEL PLAGIO

Fusilar	Copiar	Engañar	Robar	Fraude	Flojera
4	5	3	17	11	2

### 2. FRECUENCIA DEL PLAGIO

Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muchas veces
3	38	0	1

### 3. TIPO DE CURSO DONDE OCURRIÓ PLAGIO

EFL	Contenido
10	39

### 4. TIPOS DE PLAGIO

Número de pregunta	Seleccionada por el estudiante
1	2
2	0
3	12
4	1
5	30
6	32
7 (otros)	
-Desconocimiento de organización de información.	1
-Desconocimiento del concepto plagio.	1
-Falta de tiempo.	1
-Desconocimiento del tema a redactar.	2
-Falta de práctica en redacción.	1

### 5. SENTIMIENTOS AL PLAGIAR

Número de pregunta	Seleccionada por el estudiante
1	16
2	4
3	19
4	6
5	12
6	7
7	14
8	16

9	14
10	4
11	13
12	6
13	9
14	4
15	7
16	14
17	8
18	1
19	6
20	4
21	2
22 (otros)	
-Reforzamiento/Validación de ideas propias (falta de autoridad académica para dar opinión).	1
-Culpabilidad.	1
-Desconocimiento de citas electrónicas.	1
-Falta de vocabulario en L2.	2
-Decepción por falta de instrucción explícita.	1
-Autodesacreditación.	2

### PARTE III

#### 1. AÑO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA

1°.	2°.	3°.	4°.	5°.	No Reporta
0	2	20	19	0	1

#### 2. GENERO

Hombre	Mujer
8	34

#### 3. LICENCIATURA Y DIVISIÓN

Lingüística Aplicada-Humanidades	Otra
42	0

#### 4. SORPRENDIDO EN PLAGIO

SI	NO
10	32

#### 5. CONSECUENCIAS

Consecuencia del plagio	Seleccionada por estudiante
- Comentario del instructor: "¿Es este texto un original tuyo?"	1
- Nota baja.	3
- Rehacer el documento.	2
- Acercamiento al profesor para aclarar el problema.	1
- Reprobación del curso.	1

#### 6. COMENTARIOS ADICIONALES

Negativos	Positivos
-La redacción me ha dado malas experiencias.	-Experiencia en la redacción universitaria más motivante.
-Falta de conocimiento sobre la redacción adecuada.	-Expresión de la voz propia a través de la redacción universitaria.
-Falta de conocimiento sobre el tema a redactar.	-Relación entre enseñanza de la L1 y L2.
-Profesores no acreditan a sus fuentes.	

<ul style="list-style-type: none"><li>-Irrespeto de los profesores ante las ideas originales de los estudiantes.</li><li>-Relación directa de la redacción con la lectura.</li><li>-Falta de una materia que entrene ex profeso para la redacción académica (desde los primeros semestres de estudio de la L2) .</li><li>-Mala planeación curricular, y malas políticas educativas.</li><li>-Falta de enfoques alternativos para la redacción.</li><li>-Falta de entrenamiento con el parafraseo.</li></ul>	-
---	---

## ANEXO 4

### TABLAS DE RESULTADOS INSTRUCTORES

N = 10

#### PARTE I

##### 1. GRADO ACADÉMICO

licenciado	especialidad	pasante maestro	maestro	Candidato doctor	doctor
3	2	3	2	0	0

##### 2. AREA DE ESPECIALIZACION

lingüística	Enseñanza L1	Docencia	EFL	lingüística aplicada
1	1	3	3	2

##### 3. INSTITUCIÓN DE EGRESO

UATx	UNAM	BUAP	CIESAS
5	1	3	1

##### 4. CERTIFICADOS OBTENIDOS

Título universitario	COTE	TESOL	B. A.	masters
10	4	0	2	

##### 5. AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

1-5 años	6-10 años	11-15 años	16-20 años	21-25 años
3	2	3	1	1

##### 6. CURSOS ENSEÑADOS EN ULTIMOS DOS AÑOS

Contenido	EFL
Metodología de la investigación	Inglés 1
Prácticum	Inglés 2
Didáctica	Inglés 3
Sociolingüística	Inglés 4
Psicolingüística	Inglés 7
Bilingüismo	Inglés 8
Adquisición del Lenguaje	Inglés 9
Didáctica General	Inglés 10
Evaluación	
Formación de tutores	
Seminarios de Docencia	

#### PARTE II

##### 1. FRECUENCIA DE SOLICITUD DE TRABAJOS ESCRITOS A ALUMNOS

Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuente	Siempre
0	3	4	0	3

##### 2. TIEMPO SUFICIENTE PARA LEER LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS

Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuente	Siempre
0	1	3	4	3

### 3. FRECUENCIA DE RETROALIMENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES

Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuente	Siempre
0	0	4	3	3

### PARTE III

#### 1. FORMACIÓN PRE-UNIVERSITARIA EN REDACCION

SI	NO
4	6

Secundaria	Preparatoria
0	4

#### 2. FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN REDACCIÓN

SI	NO
8	2

1 semestre	2 semestres
2	6

#### 3. FORMACIÓN POST-UNIVERSITARIA EN REDACCIÓN

SI	NO
6	4

Especialidad	Maestría
2	4

#### 4. SENTIMIENTOS ANTE LA REDACCIÓN ACADEMICA EN L2

Número de pregunta	Seleccionada por el instructor
1	6
2	7
3	5
4	2
5	4
6	0
7	4
8	2
9	3
10	3
11	0
12	2
13. (otros) -Falta de confianza en redacción. -Problemas con la organización de contenido, no de forma.	1 1

#### 1. CONCEPCIÓN DEL PLAGIO

Copiar	Engañar	Robar	Fraude
3	1	5	1

## 2. REALIZACIÓN DE PLAGIO

Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muchas veces
3	5	2	0

## 3. TIPO DE CURSO DONDE OCURRIÓ PLAGIO

EFL	Contenido
1	7

## 4. TIPOS DE PLAGIO

Número de pregunta	Seleccionada por el instructor
1	0
2	0
3	3
4	1
5	7
6	4
7 (otros)	0

## PARTE IV

### 1. ASIGNACIÓN DE TIEMPO SUFICIENTE PARA LEER TRABAJOS DE ESTUDIANTES

Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muchas veces
0	1	5	4

### 2. EVIDENCIA DE PLAGIO ENCONTRADA EN LOS ESTUDIANTES

Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muchas veces
0	3	6	1

### 3. ACCIONES ANTE EVIDENCIA DE PLAGIO

Número de pregunta	Seleccionada por el instructor
1	3
2	2
3	4
4	5
5	2
6	6
7	3
8	2
9	0
10 (otros)	0

### 4. CREENCIAS SOBRE LOS ESTUDIANTES

Número de pregunta	Seleccionada por el instructor
1	6
2	7
3	5
4	6
5	5
6	8
7	7
8	2
9	5

10 (otros)	
- Importancia de entrenamiento en redacción	2
- Definición de verdaderos parámetros de plagio en nuestro contexto.	1
- Importancia de la copia como práctica fomentada en la escuela.	1