

APROPIACIÓN Y PLAGIO ACADÉMICO: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE UNA ALUMNA DEBUTANTE EN LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

APPROPRIATION AND SCHOLARLY PLAGIARISM. A CASE STUDY ON A FEMALE STUDENT BEGINNING AT WRITING IN HIGHER SCHOOL

APPROPRIATION ET PLAGIAT À L'UNIVERSITÉ: ÉTUDE DE CAS D'UNE ÉTUDIANTE S'INITIANT À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE

Alfonso Vargas-Franco

Licenciado en Literatura, Universidad del Valle. Maestría en Lingüística y Español, Universidad del Valle.

Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesor del Departamento de Lingüística y Filología, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Universidad del Valle, Ciudad Universitaria Meléndez, Calle 13 N.º 100-00, Cali, Colombia.

alfonso.vargas@correounivalle.edu.co
<http://orcid.org/0000-0001-8853-7731>

RESUMEN

Este texto tiene como propósito describir y analizar las concepciones, los puntos de vista y los sentimientos de una estudiante sobre el plagio académico en el que incurrió en un artículo de reflexión en un programa de formación docente. A pesar de su importancia en la redacción académica, este fenómeno ha sido poco explorado en la investigación sobre la escritura en la educación superior en Colombia. El estudio, de naturaleza cualitativa, concebido como un estudio de caso, con base en los enfoques de la escritura básica y de las literacidades académicas, evidencia que incurrir en esta práctica puede obedecer no a un acto premeditado de mala fe, sino a otros factores, como la inexperiencia del escritor; la “apropiación” del profesor, un par o un adulto; la falta de criterios para incorporar las normas de citación e intertextualidad como lo exige la redacción de un artículo académico, e incluso, la presión por la obtención de una buena calificación, etc. En otras palabras, constituye un error en el proceso de aplicación de las reglas de la escritura académica. Entre otras conclusiones, planteamos que el plagio requiere una mirada no solo sancionatoria, sino más diversa y didáctica, que incorpore, por un lado, el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje de escritura extensiva en el aula, y, por el otro, teorías y modelos sobre la citación y la intertextualidad como elementos centrales del texto académico.

Palabras clave: plagio; escritura en la universidad; escritura básica; escritores noveles; literacidades académicas; apropiación; citación; intertextualidad.

ABSTRACT

This paper aims at describing and analyzing the beliefs, views, and feelings of a student concerning academic plagiarism, in which she incurred when working on a reflection article in a teacher training program. Despite its importance in academic writing, this phenomenon has been little explored in the research on writing in higher education in Colombia. This qualitative research study, designed as a case study, within the framework of academic literacies, shows that incurring in this practice may occur, not as a willful act of bad faith, but due to other factors

155

Received: 2017-11-20/Accepted: 2018-10-09/Published: 2019-01-24

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a08

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2019), PP. 155-179, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

such as lack of experience on the part of the writer, “appropriation” by the teacher, a peer or an adult, as well as lack of criteria to properly apply citation rules and intertextual practices, as required when writing papers and, more notably, because of the pressure to get a good grade, etc. Otherwise said, this is a mistake regarding the application of academic writing rules. Among others, we conclude that plagiarism requires not only a punitive approach, but more diverse and didactic measures, incorporating, on the one hand, the use of extensive writing and learning strategies in the classroom, and, on the other hand, theories and models for citation, and intertextuality as central elements in academic texts.

Keywords: plagiarism; writing in college; basic writing; novel writers; academic literacies; misappropriation; intertextuality.

RÉSUMÉ

Cet article vise à décrire et analyser les conceptions, points de vue et sentiments qu'une étudiante possède sur le plagiat académique, plagiat auquel elle a eu recours dans un article rédigé au cours d'un programme de formation d'enseignants. Malgré son usage fréquent dans l'écriture académique, ce phénomène a été peu exploré, en particulier au sein de l'éducation universitaire en Colombie. Selon l'approche des études sur les littératies académiques, l'étude de cas en tant que méthode qualitative a permis de douter que le plagiat soit un acte prémédité de mauvaise foi. Il serait plutôt dû au manque d'expérience de la pratique scripturale, à l'appropriation des paroles d'un professeur ou d'un pair ou encore à une méconnaissance quant aux normes citationnelles et de l'intertextualité; en bref, méconnaissance des normes de rédaction d'un article académique à laquelle s'ajoute le besoin impérieux d'obtenir une bonne note: autant de fautes pour appliquer les règles de l'écriture académique. Selon nos conclusions, non seulement le plagiat doit être sanctionné mais pour l'éviter, une démarche didactique doit d'une part intégrer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et d'autre part, des théories et modèles sur les pratiques citationnelles et sur l'intertextualité comme des phénomènes centraux d'un écrit académique.

Mots-clés : plagiat ; écrire à l'université ; écriture élémentaire ; écrivains débutants ; littératies académiques ; appropriation, intertextualité.

Introducción

Uno de los asuntos más controversiales en la escritura académica es el tema del plagio. Con la expansión de las tecnologías digitales es relativamente sencillo acceder a múltiples fuentes de información (libros, capítulos, artículos, informes de investigación, trabajos de grado, tesis doctorales, etc.), lo cual conduce, paradójicamente, a un incremento de los riesgos de plagio si se desconocen, en primer lugar, los procedimientos de trabajo intelectual y, en segundo lugar, las implicaciones éticas para la investigación y la redacción académica.

Con el plagio, además, la imagen del escritor puede quedar muy deteriorada, no solo en los aspectos cognitivos, sino también en la propia concepción de sí mismo, en sus posibilidades y sus limitaciones, en su sentido de pertenencia a la comunidad académica, y en su relación con sus compañeros y profesores, sobre todo en el caso de los escritores principiantes.

En resumen, el plagio es un fenómeno complejo que no tiene que ver solo con las calificaciones, sino con sentimientos, con vínculos afectivos, con relaciones interpersonales, etc. Por esta razón, en este estudio de caso, el objetivo es explorar, en profundidad, en las concepciones, los puntos de vista y los sentimientos de la informante con respecto al plagio. La pregunta que pretendemos resolver es por qué se produjo el plagio, si fue deliberado o no, qué aspectos de la práctica de enseñanza en el aula impidieron conjurarlo, los desencuentros de una escritora novel con las normas de la redacción académica y sus sentimientos sobre el caso.

El propósito del estudio es también evitar una mirada simplificadora del problema, la cual suele señalar al estudiante como el principal responsable del mismo, sin entrar a estudiar qué factores académicos y extracadémicos en las comunidades de discurso, así como en las prácticas de enseñanza de la composición académica, pueden incidir en su manifestación. El caso interesa porque se trata de una estudiante de un programa de formación docente

en lenguas, lo cual constituye un asunto que invita a seguir explorando en los problemas que experimentan los profesores en formación inicial como lectores y escritores de textos académicos.

Finalmente, el texto es una invitación a construir una pedagogía que contribuya a evitar el plagio y a promover buenas prácticas con el uso de las fuentes (Pecorari, 2013). En general, la no citación de las fuentes de las cuales se han tomado ideas, reflexiones, teorías, métodos y resultados puede conducir al *plagio deliberado* o al *plagio inconsciente*. El primero se produce cuando el autor es consciente de que copia fragmentos, párrafos y hasta capítulos enteros del texto de otro, pero no le interesa citar el origen de estos trabajos. El segundo se presenta cuando un escritor inexperto o principiante, se pierde en la gran cantidad de información que recoge, y utiliza la estrategia de copiar y pegar frases (*copy-paste*), párrafos y amplios pasajes de textos académicos elaborados por otros autores, sin referenciar rigurosamente las fuentes.

En la universidad, el concepto de *plagio académico* está rodeado de ciertas mistificaciones u oscurecimientos. Opera como una práctica de la que se habla mucho, pero no se sabe en qué consiste exactamente y cuáles son sus modalidades; que hay que evitar, pero no se explicita cómo. Lo que sí está claro es que se trata de un fenómeno rodeado de muchas connotaciones negativas. El plagio es una práctica que está revestida, en la tradición educativa occidental, por “una profunda carga negativa, tanta que ha originado el desarrollo de diversos tipos de software para detectarlo” (Moya, 2016, p. 44).

El surgimiento de internet, de las tecnologías digitales y de la diseminación de los textos escritos en la red ha provocado que el concepto de *autoría* se vea debatido profundamente (Chartier, 2011, p. 24). Las investigaciones situadas o etnográficas sobre los procesos de escritura, junto con las descripciones históricas y autobiográficas de la escritura, tornan complejas también las nociones tradicionales de autoría, pero permiten, al mismo

tiempo, comprender en profundidad y de manera situada cada caso de plagio.

Es necesario acotar que las recientes innovaciones tecnológicas (hipertexto, archivos digitalizados, interfaces colaborativas) se conectan con el llamamiento posmoderno de la “muerte del autor”, ya que los lectores dan forma de manera activa a los textos y reescriben los que encuentran a su disposición en este vasto repositorio digital que es internet (Prior y Lunsford, 2007).

Por otra parte, el concepto de *autoría* es uno de los roles más difíciles de construir por parte de los escritores principiantes. En general, tienden a depender, en sus textos, de la autoridad de los escritores expertos, asumiendo que la escritura académica es un medio para volver a exponer lo que otros ya han dicho, en lugar de crear nuevo conocimiento (Weese, 2010). Por esta razón, tienden más a copiar que a proponer conocimiento. Si no conocen las reglas que gobiernan la redacción académica pueden caer fácilmente en algunas de las prácticas de plagio.

En este artículo exponemos un estudio de caso de una alumna debutante en la escritura académica en un curso de Análisis del Discurso (Programa: Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Universidad del Valle, Cali, Colombia) y que incurrió en un caso de plagio en la composición de un artículo de reflexión sobre el discurso de recepción de Gabriel García Márquez del Premio Nobel de Literatura en 1982. Describimos, en el texto, las estrategias que empleó la estudiante para cometer el plagio académico, el contexto en el que se inscribió la redacción del artículo, así como la tensión que se produjo entre *intervención* y *apropiación* por los roles que desempeñaron el tutor y el padre de la alumna, quien incidió en el desconocimiento de las normas de citación del texto académico. El padre parecía ir en contravía de las normas de la citación propias del texto académico, porque no conocía las exigencias de la producción escrita del curso; al querer ayudar a su hija a resolver un trabajo

universitario, terminó “apropiándose” tanto de la tarea como del discurso de la estudiante.

La estudiante copió de diversas fuentes, sin citarlas adecuadamente, más del 80 % de su trabajo, como se pudo constatar después de aplicar la herramienta de detección de plagio Turnitin® (anexo 1) y buscar en Google Scholar el primer párrafo de su artículo (anexo 2).

Referentes teóricos

Este estudio se sitúa también en el enfoque de la *Basic Writing* (escritura básica), una perspectiva que se ocupa de la enseñanza de la escritura a un número muy amplio de nuevos estudiantes que accedían a la educación superior. Esto condujo a algunos profesores e investigadores norteamericanos a desarrollar una nueva comprensión de lo que significa leer y escribir textos académicos para estudiantes provenientes de sectores sociales que no habían tenido la oportunidad de ingresar a la universidad, y orientar la enseñanza hacia sus necesidades específicas. En definitiva, este nuevo discurso se ocupa de comprender el significado de la escritura producida por los *Basic Writers* (escritores noveles o inexpertos), para generar nuevas lecturas en estos estudiantes y su escritura (Horner, 1999; Horner y Zhan Lu, 1999; Shaughnessy, 1977).

De acuerdo con este enfoque, los errores que cometen los escritores inexpertos se producen no porque ellos sean lentos o no verbales, mediocres o incapaces de alcanzar la excelencia académica, sino porque son principiantes y deben, como todo aprendiz, aprender cometiendo errores (Shaughnessy, 1977).

Finalmente, nuestra investigación se enmarca también en la perspectiva de las *Academic Literacies* (literacidades académicas). Estos trabajos, que analizan las formas de construir conocimiento en la universidad, coinciden en destacar que la *literacidad académica*, esto es, la lectura y la escritura en la educación superior, asumida hasta

entonces como un medio neutral y transparente que transmite conocimientos de modo también transparente, en realidad no es más que una manera particular de emplear el lenguaje, que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente (Canagarajah, 2002; Gee, 2007; Jones, Turner y Street, 1999; Lillis, 2001; Turner, 1999). Los investigadores de este enfoque consideran erróneo asumir la literacidad como un medio neutral y objetivo que sirve para aprender un discurso epistemológicamente transparente (Zavala, 2009; 2011), el cual se refleja simplemente en — más que ser construido por— los textos escritos (Lea, 1999).

El constructo de las literacidades académicas sitúa en primer plano diversas dimensiones de la escritura del estudiante como una práctica social, las cuales habían permanecido invisibles o se habían ignorado. Estas incluyen el impacto de las relaciones de poder en la escritura del estudiante, el papel central que tiene su identidad en la escritura académica, la concepción de la escritura como una construcción de conocimiento inscrita social e ideológicamente, la disciplinaria específica de las prácticas de escritura (Jones *et al.*, 1999; Lea, 1999; Lea y Stierer, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 2001; Vargas, 2015b; Vargas y Cassany, 2011), y los asuntos de intertextualidad, imitación y plagio (Ivanic, 1998).

En las literacidades académicas se adopta una postura aún más crítica sobre el *discurso académico*, que se define como una práctica dominante asociada con relaciones de poder en el seno de las comunidades de disciplina, la cual resulta excluyente y, en algunos casos, puede llegar a producir algún tipo de desencuentro o frustración para los estudiantes que provienen de sectores no tradicionales en la universidad.

En este artículo, el *plagio*, en sentido estricto, se define como el fenómeno por el cual se citan textualmente las palabras de un autor, con poco o ningún intento de parafrasear (Ridley, 2012). Por su parte, Ivanic (1998) plantea que el plagio

consiste en utilizar las palabras e ideas de otro, y reclamarlas como propias, al no atribuirles a su autor original, mientras que para Pecorari (2008, pp. 4-7) el plagio textual es el uso de palabras o ideas de otra fuente, sin hacer la debida atribución.

Según esta autora (2008, p. 6), para evidenciar que un texto contiene plagio se deben cumplir tres condiciones: que el nuevo texto debe contener palabras o ideas que se encuentran presentes en el primer texto; en segundo lugar, el nuevo texto debe repetir palabras o frases que están en el primer texto; y en tercer lugar, el nuevo texto debe fallar en atribuir sus relaciones con el texto fuente o presenta errores en la correcta atribución de estas. En la primera condición hay una alta coincidencia o similitud en el discurso de los dos textos, mientras que en la segunda esta similitud no es tan evidente.

Por otra parte, entre las medidas jurídicas más serias se encuentra el contraste entre los textos “para calcular el porcentaje de vocabulario coincidente, de palabras compartidas una sola vez, de vocabulario único, sintagmas (nominales y verbales) compartidos una sola vez y sintagmas similares o idénticos” (Turell, 2007, p. 48).

En contraste con los enfoques sancionatorios, Ivanic (1998, pp. 3-4) propone una interesante polémica dentro del enfoque de las literacidades académicas. Sostiene que la infracción del plagio en la escritura académica es en la superficie, lo opuesto al pecado de la falsificación en el arte. En la falsificación, la transgresión está en atribuir su propio trabajo a un experto establecido. Sin embargo, esta autora sugiere que los problemas subyacentes son los mismos. En ambos mundos existe una visión errónea de que el valor de un trabajo reside en la originalidad. Ninguno de los dos reconoce el modo en que un miembro se apoya en la existencia de temas, técnicas y formas de representación en las tradiciones de su comunidad. La única manera en que un miembro aprendiz de una comunidad puede aprender a convertirse en miembro de pleno derecho es mediante la copia,

la adaptación y la síntesis del trabajo de los demás miembros (1998, pp. 3-4).

En años recientes ha surgido el concepto de *patchwriting*, que se refiere a la reconstrucción del material original que no se atribuye a otras fuentes. Es un procedimiento que consiste en “copiar desde un texto fuente y borrar algunas palabras, alterar estructuras gramaticales o cambiar algún sinónimo por otro” (Howard, 1992, p. 233).¹ Es decir, se cambian algunas palabras, algunas conjugaciones verbales, pero, en lo sustancial, se trata del trabajo del otro, sin ninguna referencia. Es, en definitiva, un tipo de parafraseo poco sofisticado, propio del escritor principiante o inexperto.

Existe un fuerte debate en torno a la práctica del *patchwriting*. Algunos la juzgan una forma de plagio (McBride, 2012), pero otros sostienen que los profesores cometen un error al no considerar el *patchwriting* como una valiosa estrategia de composición, en la cual el escritor se involucra en el manejo de nuevas ideas y vocabulario. Proponen que los docentes deberían apoyar a los estudiantes en su esfuerzo por apropiarse de las estructuras de un discurso novedoso para ellos y aprender las prácticas de una comunidad de discurso meta (Howard, 1992; Matsuda y Hammill, 2014). Así, lo que habría que hacer es evitar clasificar el *patchwriting* como plagio y ofrecer las soluciones para lograr el reconocimiento de las fuentes consultadas —cómo citar, tomar notas y construir la página de referencias bibliográficas de un artículo científico o de cualquier trabajo académico—. Según esta mirada, el *patchwriting* de los estudiantes no es un plagio, sino un intento fallido, porque ellos se encuentran en el proceso de dominar el arte de la paráfrasis (Howard y Jamieson, 2014).

En este orden de ideas, es clave comprender el papel central de la citación en la redacción

académica, por cuanto que una de sus principales funciones es aportar evidencia para argumentar y demostrar la novedad de una postura o aportación científica. Por otra parte, cuando un escritor reconoce la deuda con sus predecesores, es capaz de mostrar la lealtad a una determinada comunidad discursiva o a una específica orientación teórica, abrir un espacio para su investigación y construir un *ethos* sobre su credibilidad como escritor.

Así mismo, la investigación y la escritura no pueden verse como actividades desligadas. Al contrario, la *intertextualidad* deviene en una característica fundamental de los textos académicos (Hyland, 2004), mientras que, para Reyes (1999), el solo hecho de pertenecer a una cultura implica que los autores están familiarizados con algunos de los *géneros discursivos* más relevantes, aunque a veces esta competencia sea difícil de definir y explicar.

Como argumenta Hyland (2004), la referencia explícita a la literatura previa es una clara señal de la dependencia que tiene el texto del conocimiento contextual y, por ende, un aspecto esencial de la construcción colaborativa de nuevo conocimiento entre lectores y escritores. También la alusión a la literatura previa no es solo una cuestión retórica, sino además una práctica fundamental para la demostración de que el texto académico está en relación con el conocimiento teórico y metodológico previo y que, igualmente, el trabajo que se expone puede representar un aporte en las comunidades de discurso académicas (Teberosky, 2007; Vargas, 2015b).

Existen varias razones para citar ciertos autores y sus textos: sociales, políticas, personales y epistemológicas. Mediante las citaciones se puede estudiar no solo la *identidad* del autor (posiciones similares en temas, en la teoría, el método, en la construcción del corpus, etc.), sino también cómo el escritor crea relaciones con otros. Incluso, se puede distinguir entre la *citation identity* (a quién cita el autor) y la *citation image* (qué cita de ese autor). Por otra parte, la citación, además, provee medios para seguir los cambios que se producen en el conocimiento de la comunidad de discurso y

1 Traducción propia del original: “Copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes”.

muestra cómo y cuando un grupo comienza a leer el trabajo de otro grupo e integra este trabajo dentro de su propio grupo (Nelson, 2007).

Otro aspecto que puede conducir al plagio es la *apropiación*, por el profesor, del discurso del estudiante. Es claro que los profesores deberían intervenir para proveer retroalimentación con esquemas adecuados a nivel lingüístico, de contenido, contextual y retórico, los cuales puedan servir como andamiaje para la composición escrita, y ofrecer oportunidades de conocer estilos, estrategias y textos modelo para mejorar la redacción académica (Reid, 1994). Sin embargo, cualquier intervención en alguno de los puntos del proceso de escritura de un texto puede derivar en un problema potencial de *apropiación* del texto del estudiante: “El profesor se apropia del texto del estudiante confundiendo el propósito de la escritura del alumno con su propio propósito al comentar” (Sommers, 1982, citado en Reid, 1994, p. 274).²

Para Reid (1994), el papel del profesor no se limita a ser un evaluador de los productos de los estudiantes o el de un experto en la composición escrita, sino que también adopta el rol de un sustituto o miembro representativo de la audiencia académica. El tutor es tanto una fuente de autoridad, como un facilitador, por su papel como miembro de una comunidad de discurso fuertemente jerarquizada.

El problema surge cuando el profesor o un par (o un lector externo) toma control sobre el texto del estudiante en el proceso de revisión, al hacerlo abandonar su estilo, sus decisiones, su situación retórica, buscando el texto “ideal”. Es decir, la escritura podría cumplir los propósitos del profesor, más que los que el estudiante está tratando de construir. Como consecuencia de lo anterior, este último podría ceder el control del texto a su profesor, al par o al agente externo al aula. En el caso de

la informante de nuestro estudio, la apropiación de su texto por un adulto externo a la comunidad académica (el padre) pudo haber incidido notablemente en la estudiante hubiese incurrido en el plagio, como lo hemos documentado hasta el momento. La estudiante terminó adoptando la búsqueda del texto “ideal” de su padre.

A este fenómeno se le llama “apropiación”, a diferencia de la “intervención”. En esta última, el profesor ofrece alternativas sobre las decisiones lingüísticas y retóricas del escritor novel, las cuales están basadas en la profunda comprensión de la audiencia académica que tiene el tutor como un experto. La *intervención* —a diferencia de la apropiación— se define como el uso efectivo del conocimiento discursivo y cultural del docente, que le permita guiar al alumno en el ingreso a las comunidades de discurso académicas. Al contrario, la *apropiación* puede desempoderar a los estudiantes, al llevarlos a ceder a otros su iniciativa como autores, sus intereses, propósitos y su propio lenguaje (Reid, 1994), por la influencia de los intereses, propósitos y lenguaje de esos otros.

Estado de la cuestión

En la educación superior en Estados Unidos, el plagio es calificado como una flagrante violación de la honestidad académica y las sanciones pueden ser severas. Existen políticas de las universidades acerca de los castigos y de las consecuencias que los estudiantes deben encarar, pero no siempre estos comprenden la delgada línea que hay entre el plagio y la apropiación textual legítima (Matsuda y Hammill, 2014).

A su vez, en el contexto anglosajón, el plagio académico es un objeto de interés en la teoría y la investigación sobre la escritura desde los años noventa y, de manera reciente, se pueden distinguir, por ejemplo, algunos estudios sobre el tema del plagio en general (Fishman, 2016) y otros sobre las razones para incurrir en él (Adam, Anderson y Spronken-Smith, 2017; Amiri y Razmjoo, 2016).

2 Traducción propia del original: “The teacher appropriates the text from the student by confusing the student’s purpose in Writing the text with her own purpose in commenting”.

También la noción de “autoría individual” ha recibido atención como un aspecto fundamental de la cultura escrita académica y objeto de la protección de los derechos de autor para los textos publicados. Sin embargo, las investigaciones de tipo etnográfico sobre la escritura han puesto en discusión el concepto de *autoría individual*, señalando que muchas de las ideas y las formas de los textos han sido redefinidas colaborativamente, por medio de recursivos procesos sociales de producción, distribución y recepción. En la intersección de las historias de producción y las políticas de representación, la noción de “autoría” sugiere la necesidad de prestar igual atención a cómo se configura la no autoría a través del plagio, la ausencia de crédito, el trabajo sin firmar (Prior, 1998; Prior y Lunsford, 2007).

Nancy Nelson (2007) sostiene que la apropiación del trabajo del escritor por otros autores plantea dilemas en relación con la propiedad intelectual y la ética. Para esta investigadora, la noción de “autoría” está rodeada de preguntas persistentes: ¿cuándo se debe dar crédito a otros escritores? ¿Cómo puede pensarse que muchas transformaciones puedan ocurrir antes de que el material pertenezca al nuevo autor y no a los autores precedentes? A pesar de que existen programas o guías para evitar el plagio, reconocer el trabajo de otros puede resultar bastante difícil, no solo para los escritores principiantes, sino también para los expertos.

En contraste, en el contexto hispanoamericano hay varios trabajos sobre el plagio académico que lo presentan como un problema ético muy grave, al considerarlo como una de las prácticas más deshonestas que puede llevar a cabo un estudiante (Comas y Sureda, 2008; Comas Forgas, Sureda Negre, Trobat, 2011; Domínguez-Aroca, 2012; Soto Rodríguez, 2012; Sureda, Comas y Morey, 2009; Vaamonde y Omar, 2008). En forma más reciente encontramos que el foco también se centra en las percepciones de los estudiantes sobre este fenómeno (Cebrián Robles, Raposo Rivas, Cebrián de la Serna y Sarmiento Campos, 2018).

La mirada es a tal punto ideologizada, que algunos de estos autores no vacilan en calificar el plagio como una “enfermedad”:

Quizá el plagio en el mundo académico es como un herpes, que como es conocido, es una lesión cutánea de la cual se pueden reducir sus síntomas, pero que no se puede curar como una enfermedad (Comas y Sureda, 2008, p. 4).³

Por su parte, Howard y Jamieson (2014) cuestionan esta actitud y no vacilan en plantear que el trabajo de investigación está en el centro de la histeria contemporánea del plagio, avivada por el discurso inflamatorio de los medios y de las corporaciones preparadas para acumular capital económico a partir de esa histeria.

Incluso, varios autores ven la expansión de internet como una potencial fuente de peligro para el *ciberplagio* académico. Si bien no acusan a la red de ser la causa de este fenómeno, advierten sobre el incremento del plagio por la facilidad de acceso a múltiples fuentes de información en internet (Fernández López y López Gil, 2017), “que hacen más fácil cometerlo, pero también detectarlo” (Comas y Sureda, 2008, p. 3) y, por esta razón, proponen medidas legales, educativas y muchos programas de antiplagio para enfrentar este problema (Domínguez-Aroca, 2012).

En Colombia, el fenómeno del plagio ha sido poco estudiado, a pesar del interés creciente en la investigación en la didáctica de la escritura académica. No obstante, también se encuentran, en esta revisión de la literatura, trabajos con enfoques menos prescriptivos, que se ocupan de las percepciones de profesores y estudiantes universitarios sobre el plagio, su definición, causas y consecuencias. Todas estas percepciones han sido documentadas y analizadas mediante entrevistas semiestructuradas (Ochoa y Cueva Lobelle, 2014).

3 Traducción propia del original: “Potser el plagio en el món acadèmic és com un herpes, que com és sabut, és una lesió cutània de la qual es pot reduir els símptomes, però que no es pot curar com a malaltia”.

Asimismo, la mirada jurídica sobre el problema del plagio emerge como una preocupación. Se ve este como una infracción al derecho del autor, con implicaciones en las esferas moral y patrimonial (Rojas Chavarro y Olarte Collazos, 2010; Toller, 2011).

Desde una perspectiva didáctica, he sostenido (Vargas, 2015a) que los estudiantes presentan muchos problemas con la citación y la intertextualidad, derivados de no saber hacer una buena revisión de la literatura previa cuando componen textos académicos en la universidad: “En definitiva, no saben cómo incorporar las voces de otros” (p. 83).

Metodología

¿Por qué un estudio de caso?

Dadas las dificultades de encontrar una definición consensuada de *plagio académico* en muchas instituciones de educación superior y en particular en la universidad en la que se presentó este problema, consideramos, por un lado, que para explorar las concepciones, las actitudes y los sentimientos de la informante respecto al plagio, el *estudio de caso* es la metodología que mejor se adapta para comprender en profundidad la situación de la autora; por otro lado, no se trató de una situación generalizada de plagio en el curso “Análisis del Discurso” en el que se encontraba matriculada la informante, sino de un evento particular.

Hay que tener presente también que cada estudiante tiene una historia como lector y escritor, unos antecedentes escolares y familiares que debilitan o potencian sus propias competencias en la redacción académica, así como unas disposiciones y motivaciones particulares respecto a la escritura de determinados géneros discursivos académicos.

De igual modo, la mirada de la comunidad disciplinaria dista de ser homogénea. En algunos casos, prevalece la mirada ética y jurídica. En el caso de quienes somos docentes de escritura, interesa no solo lo ético y lo jurídico, sino además comprender las motivaciones que llevaron a la estudiante a incurrir en el plagio académico.

Por otra parte, el estudio de caso tiene un carácter exploratorio más que confirmatorio (Zavala, 2011). El propósito del estudio de casos es la particularización y no la generalización. Los casos interesan tanto por lo que tienen de único, como por lo que tienen de común, y su objetivo es comprenderlos (Hancock y Algozzine, 2011; Stake, 2007; Yin, 2009). El caso que estudiamos cumple una de sus características: “El caso viene dado”, o es un tipo de caso que tiene un interés intrínseco y se clasifica como un “estudio intrínseco de casos” (Stake, 2007, p. 16), porque se ocupa de una alumna con dificultades reiteradas en la citación y la intertextualidad en la escritura de un artículo académico.

Además, las diversas modalidades del plagio no pueden abordarse con un único método de investigación que dé cuenta de todos ellos y, por lo tanto, requerirían tratamientos más etnográficos. A lo mejor, un estudio con encuestas arrojaría lo que muchas investigaciones han concluido: que un alto porcentaje de estudiantes han utilizado el plagio o cometido algún tipo de fraude en un examen en algún momento de sus vidas, tanto en el colegio como en la universidad.

Las preguntas que nos planteamos son por qué se produjo el problema, si fue deliberado o no, y qué aspectos de la historia letrada de la informante pudieron incidir en su escasa apropiación de la citación y la intertextualidad, así como por qué la práctica de enseñanza en el aula impidió conjurarlo, etc.

La informante

Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle (Univalle). La asignatura “Análisis del Discurso”, en la cual se presentó el problema de plagio, estuvo precedida, en la malla curricular del programa de Lenguas Extranjeras, por los cursos “Lengua materna”, “Lenguaje y Creatividad”, “Composición en Español I” y “Composición en Español II”.

En la fecha de realización del estudio contaba con 21 años. El seudónimo es *Jessica Pérez López*. Ella lo aceptó como parte del acuerdo sobre la confidencialidad de sus datos.

Jessica siempre estudió en colegios privados, de estrato social medio, de esta ciudad. Llegó a Cali a cursar, inicialmente, la misma carrera en una universidad privada de Cali, y luego pidió traslado a Univalle. La estudiante no cursó Composición I en Univalle, porque se le hizo equivalencia de un curso análogo que había tomado en la anterior universidad. Sí estudió el curso completo de Composición en Español II, en el que obtuvo una calificación de 3,4.

Llama la atención que la estudiante, a pesar de haber completado las asignaturas de Composición en Español, no tenga un conocimiento sofisticado ni la conciencia del valor de la citación y la intertextualidad en el texto académico.

Su cambio de universidad estuvo motivado porque sentía que en la otra institución de educación superior no estaba aprendiendo y se aburría. De igual manera, argumenta que su carrera actual no le gusta y que preferiría estar estudiando culinaria y gastronomía. Estudia idiomas, porque los necesita para viajar y también para responder al deseo de sus padres. Estos son profesionales universitarios. En la entrevista, Jessica hizo mucho énfasis en que los dos son lectores de textos de literatura y ciencias sociales.

El corpus

El corpus de este estudio de caso está conformado por una entrevista en profundidad, grabada y transcrita, siguiendo el modelo del análisis del discurso. La entrevista tuvo una duración de 60 minutos. El texto escrito, producto de la transcripción, tiene una extensión de 32 páginas.

La entrevista tuvo como objeto indagar por qué la estudiante incurrió en la práctica de plagio en tres oportunidades en su artículo, sin citar las fuentes a lo largo del texto o luego mencionándolas,

pero sin evidenciar su revisión crítica de la literatura estudiada. La entrevista también se ocupó de conocer algunos de sus antecedentes como lectora y escritora.

En el corpus, además, se encuentran tres borradores del artículo que debía entregar como trabajo final del curso “Análisis del Discurso”, en los cuales presentó fallas reiteradas en la citación y porcentajes muy significativos de plagio académico.

Dentro de los documentos del caso se incorpora, asimismo, la versión definitiva, que resultó un nuevo trabajo, diferente a los anteriores, y en el que por fin, sin considerarlo un trabajo sofisticado, la alumna pudo encontrar su propia voz.

Este estudio se ocupa del primer borrador de su artículo.

Si bien esta asignatura no se ocupaba *stricto sensu* de la escritura como práctica, aunque sí de los géneros discursivos como objeto de estudio, estimé necesario, como profesor, incorporar, dentro de las actividades del curso, y en una concepción de la escritura como proceso, la redacción de un artículo académico, para lo cual explicó previamente sus características en el aula y solicitó a los estudiantes escribir, en primer lugar, un plan, un índice y la introducción (justificación, propósito, enfoque teórico, estructura, etc.). Pidió, además, que presentaran un par de borradores, los cuales fueron revisados mediante la estrategia de revisión entre pares y por mí como docente, y se reparaban las partes del texto que lo requerían. Esta concepción de escritura de un artículo académico en el aula corresponde a lo que Cassany (2016) denomina “actividades de escritura de textos extensos en el aula”, que poseen una serie de ventajas cognitivas para el aprendiz y para la didáctica de la composición escrita.

Criterios de transcripción

El texto se transcribió teniendo en cuenta la normativa ortográfica, de acuerdo con las

necesidades específicas del vaciado de textos orales en un documento escrito. Aquellos aspectos como elementos propios de la sintaxis oral, la prosodia, vacilaciones propias del habla (frases sin acabar, repeticiones, solapamientos) no constituyen el objeto del análisis, aunque podrían ser reveladoras de cierto tipo de actitudes acerca del objeto de la investigación. En este sentido, no se tienen en cuenta los temas suprasegmentales o las cuestiones fonéticas, así como tampoco los asuntos cinésicos y proxémicos. Así, lo fundamental era la recuperación del discurso de la informante.

Resultados

El plagio en el artículo académico

A los estudiantes de la asignatura “Análisis del Discurso” (semestre IV, 2014) les pedí, como trabajo final, escribir un artículo de reflexión sobre el discurso “La soledad de América Latina”, que escribió Gabriel García Márquez con motivo del acto de recepción del Premio Nobel de Literatura en 1982 (García Márquez, 1983). En forma específica, el texto debía girar en torno a la pregunta: “¿Qué tanto ha cambiado América Latina en material social, política, económica y cultural más de dos décadas después y cuál es su actual situación en el mundo globalizado?”.

En las distintas versiones del texto, Jessica presentó dos trabajos escritos copiados de diferentes fuentes, sin la debida citación. Hay que reconocer que cuando le solicité revisar los primeros borradores del artículo, la estudiante escribió inmediatamente, enviando por correo electrónico su primer borrador, el cual constituye el eje del estudio. En este momento fue cuando encontré términos que me llamaron mucho la atención, porque evidenciaban un discurso muy especializado de la política, y que un alto porcentaje era el resultado de una copia, aunque en la bibliografía referenciase, de uno u otro modo, las fuentes.

En este momento seleccioné y pegué todo el texto en Google Scholar y se evidenció que el primer

párrafo del borrador había sido copiado textualmente, sin comillas y sin citar la fuente dentro del documento (solo puso el nombre del autor en la bibliografía). El texto copiado era de Jaime Estay Reino “América Latina en la década de los ochenta” (1991). El resto del trabajo también fue copiado de diversas fuentes, que tampoco fueron citadas dentro del texto. Cuando apliqué la herramienta Turnitin[®] para la revisión del texto, se evidenció que había copiado literalmente textos de diferentes autores, pero sin citarlos dentro del documento, aunque estos aparecen referenciados en la bibliografía.

En relación con este hecho, adopté una postura reflexiva con la estudiante, exponiéndole que este era un caso de plagio e invitándola a reescribir de nuevo el texto, citando debidamente las fuentes.

La versión posterior, ligeramente retocada del segundo borrador, impedía ver con claridad la voz de la estudiante, es decir, no adoptaba una postura analítica frente a la revisión de la literatura. Esta fue una de las demandas del curso. No identificar la autoría de la estudiante me dejó muy preocupado.

Todo este difícil momento, tanto para Jessica, como para mí como tutor, fueron los desencadenantes o motivos de este estudio. Se trataba de una situación muy angustiante para Jessica, por el sentimiento de culpa que este tipo de práctica produjo en ella particularmente, así como por las implicaciones éticas, como la sanción social si el caso hubiese sido conocido públicamente por sus compañeros y docentes, con sus posibles sanciones (calificación de 0,0 por fraude y llamado de atención a la hoja de vida de la estudiante, según estipula el Reglamento Estudiantil, Acuerdo 009 de 1997 de la Universidad del Valle); pero también fue un incómodo momento para mí como profesor, por sentirme engañado o burlado por su alumna, e incluso molesto, por no haber explicado previamente qué es el plagio académico y sus consecuencias. Daba por sentado que ya se habían apropiado de las reglas de la citación y la

intertextualidad en los cursos de Composición en Español, en los cuales deberían enseñarse estas reglas, aunque desafortunadamente no existen programas conjuntos y los profesores eligen sus propios contenidos teóricos y metodológicos.

Análisis de la entrevista

De lo oral a lo escrito (ingresando en el discurso académico)

La transición de lo oral a lo escrito constituye, por así decirlo, el rito de paso más importante para el escritor novel o principiante. La estudiante tiene conciencia sobre sus dificultades con la escritura y que es más competente con la oralidad. Incluso, reconoce que algunos de sus profesores tienen identificada su problemática. Se siente más segura cuando expone oralmente que cuando escribe.

La seguridad en la actuación frente al público se la ha brindado que en algún momento estudió teatro, como comentó en la entrevista. En efecto, en sus exposiciones orales en el curso se vio bastante desenvuelta e incluso histriónica cuando se dirige al auditorio.

Yo siempre he sido buena para exponer, para hablar delante de un público; no me da miedo [...]. Para la parte escrita sí [se] me dificulta un poco, porque, según muchos profesores, yo escribo como hablo. Entonces, es como que, claro, uno sabe que eso obviamente no se debe hacer; pero para uno, como estudiante, eso está bien. Entonces, pero claro, cuando uno lo va a releer, [se dice:] “pero ¿qué es esto?, ¿qué es esto, ¿qué escribí?”. Uno, ni se entiende uno.

Entonces, por eso se me dificultó este ensayo, porque normalmente yo he hecho ensayos en inglés y eso; pero lo que yo traté de hacer con esto, era como tomando apartes del libro o de las voces de las otras personas, ponerlo en el subtexto y después argumentarla por qué puso eso.

Entonces, en inglés me iba muy bien con eso; entonces, yo lo traté de hacer en español [...] para mí es mucho más fácil argumentar eh, de formal oral, que de una forma escrita; entonces, porque para la parte oral, lo que hablamos al principio de la oralidad y la escritura, o sea, lo que usted a la parte oral puede argumentar

y al momento usted puede acomodar o cualquier cosa. En cambio, usted lo que escribió, ya lo escribió, y ya no puede hacer nada.

Entonces, se me da más mejor la parte oral, porque también uno, como uno lee, entonces uno como que se acuerda de una historia y no sé qué. En cambio, en la parte escrita, quiere meter como todo lo que uno tiene en la mente y no puede, porque, pues no, es que no se puede, sino que uno no sabe cómo organizarlo, y al final lo que usted dijo acá que era blanco, en la escritura va a quedar como si fuera de todos los colores.

La informante evidencia de manera explícita su dificultad para pasar de lo oral a lo escrito en sus composiciones académicas y una falta de comprensión de la naturaleza de los textos académicos, el tejido del discurso, la coherencia, la cohesión, entre algunas de sus principales propiedades. En cualquier caso, su discurso oral tampoco era sofisticado desde el punto de vista lingüístico. Así mismo, establece diferencias entre sus modos de argumentar a nivel oral y a nivel escrito. También destaca que lo oral está relacionado con lo narrativo y que por ello puede operar mejor con este tipo de discurso que con el escrito.

En el análisis de su discurso se puede inferir que, para ella, la escritura es casi una muralla infranqueable ante la cual prefiere los rodeos que le permite la oralidad narrativa.

Un asunto del que debe hablarse, desde los enfoques de la alfabetización académica, es que los estudiantes tienen problemas con la escritura académica porque no han sido aculturados previamente en los géneros discursivos académicos de las comunidades de discurso en la educación superior y que, por lo tanto, necesitan una enseñanza explícita, así como de políticas curriculares para enseñar a escribir en las disciplinas y a lo largo del currículo (Vargas, 2015a).

También podría plantearse que uno de los obstáculos que deben enfrentar los estudiantes cuando ingresan a la universidad es adoptar un nuevo modo de pensamiento racional y académico, que está soportado por la escritura, a diferencia de un

pasado escolar más vinculado con el pensamiento narrativo, las prácticas vernáculas de escritura y con las oralidades, en las cuales se han alfabetizado, tanto en la escuela como en el hogar y en la comunidad.

En general, las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica y media han girado en torno al texto narrativo literario y se han explorado poco otros tipos de textos en estas prácticas, como, por ejemplo, los informativos, los expositivos y los argumentativos.

Parafraseo inadecuado (patchwriting)

Cuando la estudiante hace referencia al *patchwriting*, explica que esta es una práctica habitual “exitosa” en sus procesos de escritura en inglés y que, por esta razón, quiso extrapolar este tipo de procedimiento al ensayo en español, en la materia “Análisis del Discurso”:

Entonces, en inglés me iba muy bien con eso; entonces, yo lo traté de hacer en español. Y con usted, fue como y usted me dijo: “¡No, es que así no es!”, y yo: “¿Cómo así? Pero si yo llevo haciéndolo así en inglés” (risas).

Los problemas que ha experimentado la estudiante con la escritura académica la han llevado a adoptar atajos, entre los cuales se encuentra el *patchwriting*.

¡No!, profe, normalmente, pues, o sea, bueno. Yo sé que no [soy] muy buena escribiendo, pero, pues, los profesores como siempre han, son como: “¡No, Jessie, te falta un poquito!”, no sé qué; entonces, uno como acomódelo y no sé qué. Bueno, igual, y yo nunca, o sea, en la vida, en la vida, profe, en la vida me había pasado eso, de que, porque normalmente así, así a uno le pres-ten un trabajo, uno no copia; uno lo lee y como que le cambia cosas y como que, ¿sí me entiende? [...] Lo que yo quería hacer era argumentar a partir de otros autores lo que yo estaba pensando, y como quería desarrollar mi texto [...].

Llama la atención que una estudiante que ya había cursado dos asignaturas relacionadas con la escritura académica (Composición en Español I y II) tenga tan escasa conciencia de lo que son las reglas

de la escritura académica y de los límites éticos que rodean la redacción de un artículo académico, como lo evidencia su discurso.

Podríamos hablar de ligereza en las concepciones y los procedimientos de redacción científica en la universidad, pero también que este desconocimiento por Jessica de las reglas de la comunidad discursiva académica y la laxitud de su actitud evidencian que no había sido retada por sus profesores y por la misma comunidad discursiva, sino solo hasta esta asignatura de “Análisis del Discurso”, el cual cursó en el cuarto semestre de su programa académico de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Los sentimientos de angustia. Implicaciones emocionales para la autora

Sin duda, ser descubierto en una práctica de plagio académico es una situación que genera angustia, debido al sentimiento de culpa que se experimenta por parte del sujeto que incurre en él. La imagen del estudiante como autor puede resultar muy seguramente afectada, como consecuencia de las sanciones sociales que se derivan de este tipo de casos. La calificación de 0,0 y el llamado de atención a la hoja de vida, como lo contempla el Acuerdo 009 de 1997 (Reglamento Estudiantil de la Universidad del Valle), se encontraban dentro de las amenazas a la imagen de la estudiante como autora.

Finalmente, tras el proceso de reflexión sobre el plagio y la reescritura que decidí que la estudiante debía emprender cuando se identificó el plagio y luego de que la estudiante aceptara —no sin dificultades y resistencias— que había incurrido en esta práctica, no hubo necesidad de aplicar las sanciones, porque opté por un tratamiento pedagógico del problema. Sin embargo, la imagen de sí misma de la alumna se vio comprometida:

Cuando [a] uno le dicen, bueno, pues, que a uno lo regañen y le digan: “¡Vea, pues que eso está mal, hay que corregirlo”, uno, bueno, ya, ¡ahhh!, bueno, lo puedo corregir; normal, un regaño básico que a uno, que le puede

pasar a todo el mundo; pero cuando usted dijo: “¡No, es que no es, que esto no es!”, yo quedé como que, ¡ay!, claro. A mí me dolió mucho (risas), yo como que “nooo, profe, ¿cómo así?”. Y cuando usted me dijo que era plagio, yo era: “pero no, ¿cómo así? Yo nunca quise”.

Apropiación e intervención

La estudiante mencionó, al comienzo de la entrevista, que sus padres son profesionales y ella los considera buenos lectores: “Mi padre también es, ¿cómo le digo? Un come libros, igual que mi madre. Entonces. Claro, pues uno como que...”.

Uno de los principales aspectos en el proceso en la enseñanza de la escritura académica es la distinción entre *intervención* y *apropiación* (Reid, 1994). En el caso de Jessica se produjo algún tipo de apropiación por parte de sus padres, especialmente del padre, por quien ella profesa una admiración profunda.

168

El asunto es que el proceso de elaboración del artículo estuvo acompañado por la guía del padre, de modo tal que este terminó seleccionando los textos fuente e incidiendo de manera muy fuerte en todo el proceso de escritura del texto. En otras palabras, terminó *apropiándose* del trabajo de la alumna, pero sin ayudarla a reconocer las fuentes de su trabajo. Es lógico que tal reconocimiento no era su responsabilidad, sino de quienes somos sus profesores en la universidad. Con todo, en lugar de contribuir a empoderar a la escritora novel, lo que el padre logró fue producir en ella una confusión sobre su identidad como autora, de la cual le resultó muy difícil salir. En lugar de desplegar su agencia, Jessica no pudo negociar con la literacidad académica y desarrollar, en lo deseable con estudiantes debutantes en la escritura académica, como lo plantea Zavala (2011), nuevos discursos y prácticas para construir una voz propia.

La apropiación que hizo el padre del artículo de Jessica, así como la no citación adecuada de sus fuentes y el parafraseo inadecuado (*patchwriting*) llevaron a la autora a perder su voz dentro

del texto. Este es un fenómeno característico de los escritores noveles. Ya lo había señalado Ivanic (1998): los escritores se ven a sí mismos con mayor o menor alcance como autores, y algunos atribuyen todas las ideas de sus textos a otras autoridades, borrando completamente su identidad como autores.

Frente a las vacilaciones en su discurso, el investigador le preguntó: “¿Le pediste ayuda a él?”. A lo anterior, Jessica respondió:

Claro, pues, porque uno, pues, yo aprendo más, eh, cuando me lo cuentan como a forma de historia, no sé qué, a como que me pongan todo en un tablero o como que me digan: “¡Listo, aquí está el libro, léaselo!”. Pues a mí, o sea, pues a mí me gusta, pero es como, pero es más chévere cuando lo cuentan, porque le meten más imagen, que, y como más, como que uno se imagina más.

Mi padre, entonces, ¡Claro!, yo le pregunté como que, “ve, en tal año, no sé qué, eh”, y mi papá, pues él es del [de los años] cincuenta; entonces, obviamente tuvo que atravesar por estas etapas. Entonces, él era como: “No, mire, en ese tiempo no sé qué”, y yo era: “ah, bueno, bien, bien, bien”.

Después, pues, mi madre. También hablé con mi madre, ok. Mi madre ya es como de los [años] setentas, o sea que ya le tocó ya los ochentas, la crisis, me imagino, con su familia. Entonces, ella comenzó a contarme y yo: “¡ah, bueno, bien!”; entonces yo ya pasé a la, ah, a buscar en internet, empecé a buscar en libros. Ya empecé a buscar, pues ya, normal, a veces uno pregunta, no sé qué, y que te aparecen ahí [en internet] algunas cosas que te pueden ayudar; entonces, eh, pues ya, en eso me basé entonces...

Apropiación y texto ideal

Después de admitir que en muchas ocasiones incurría en un tipo de parafraseo inadecuado del trabajo de otros compañeros, identificamos en el discurso de la estudiante la preocupación por la redacción del *texto ideal*: “Pero yo para este trabajo yo dije, no pues, pues toca hacer algo bien, no sé qué”. En el trabajo en el aula no se evidenció que copiara fragmentos u oraciones de sus compañeros, pero admite que en su vida escolar ha sido una

práctica sistemática. Llama la atención el escaso grado de conciencia en relación con las normas de la redacción académica y de lo que significa escribir como un proceso riguroso, exigente y complejo desde el punto de vista cognitivo y sociocultural.

Sin duda, uno de los asuntos relacionados con la escritura es la concepción del texto ideal. La estudiante se ha autoimpuesto, como les sucede a muchos escritores principiantes, más que el aprendizaje de la escritura como proceso y la construcción de su propia voz en el texto, escribir el texto “ideal” para satisfacer la demanda de una autoridad externa: el padre, el profesor, el promedio de calificaciones, etc.

La misma estudiante es consciente de la *apropiación* del texto por parte de su padre, pero vino a caer en la cuenta de ello mucho después de haber presentado varios borradores de su artículo de reflexión:

¡Claro! Ya mucho, como yo le decía a mi padre, eso me lo contó como a manera de historia; entonces, había cosas en que yo las trataba de acomodar a la forma de él. Él, obviamente, siendo abogado, claro, tiene un vocabulario muchísimo más especializado, muchísimo; entonces, claro, fue algo en lo que no caí en la cuenta. Sí, entonces, claro, yo creo que incurrí fue en eso, que para tratar de mostrar mi voz, o sea, y que yo había entendido lo que mi padre me había contado, lo que mi padre me había contado y lo que yo había investigado, traté de ponerlo como en términos muy, términos que normalmente yo no utilizo, para hacer ver el ensayo mucho más serio. Una cosa es responder, pues, como en los talleres que usted pone de resolver ahí, pues usted sabe que yo he entendido; pero que, pues pa’ escribirle, como que no; entonces, creo que fue eso, que traté de hacerlo como, como que se notara mucho más serio, mucho más como un “no soy yo”.

Lo más preocupante de esta apropiación y plagio en el que incurrió Jessica fue borrar su propia voz.

La voz de la estudiante

Uno de los reclamos que hizo el docente a la estudiante fue no encontrar su voz en el texto: “Pero mira, es que no se ve tu voz, no está tu voz”. Frente a esta cuestión, Jessica planteó:

¡No! Me preguntaba, pero, o sea, al principio, yo lo leí; bueno, yo el primero, yo sí dije, ¡claro! Cuando usted ya me dijo eso, yo me puse a pensar en mí, casi, y claro, o sea, eso ni es nada como yo hablo; pero muchas de las palabras, por lo menos con lo que usted me dijo que, que yo nooo, que yo no, yo no tengo, vocabulario, por decirlo así... ¡Yo sí las tengo! Y usted, usted me subrayó *hiperinflación*, me subrayó *sobreendeudamiento*, bueno, *colapso de los partidos*, o sea, esos son términos (risas) que yo en realidad sí conozco, por lo que digo que yo ya los he leído; además, pues antes de escribir un texto, uno debe, si no sabe, informarse, ¿no? Entonces, por lo menos, lo que es un ejemplo de eso, pues a mí me pareció raro, porque bueno, esos son términos que yo sí conozco. Y bueno, el profesor puede pensar que yo no conozco eso, no pasa nada [...]. Los profesores ya saben cómo es que habla uno.

En cualquier caso, se trató de un asunto que generó un profundo desencuentro entre la estudiante y el profesor. Fue lo primero que me llamó la atención como tutor: el uso de una serie de palabras de un discurso especializado que la estudiante nunca había usado.

Sin duda, la construcción de la identidad del escritor es uno de los asuntos más complejos para los estudiantes en la redacción académica, por cuanto, por lo común, se trata de un tipo de escritura en la cual se le pide, por parte de los docentes de redacción académica y se exige al escritor novel en las comunidades de discursos académicas, “ocultar” su subjetividad en medio de la formalidad y despersonalización del discurso académico. En un momento de la entrevista le expresé a la informante:

Entonces, claro, yo de pronto me angustié mucho, me preocupé mucho también porque no veía tu voz allí, entonces eso fue lo que en el segundo borrador te planteé, ya cuando en el tercer borrador el profe te dice que tienes un bloqueo, que prácticamente tú habías vuelto a repetir el mismo tipo de ensayo, que tenía cantidad de fuentes, de citas, pero que no reflejaba tu voz.

Por un lado, este tipo de estrategia retórica no es fácil de construir para un autor joven o *Basic Writer* y, por otro, los estudiantes aprenden por medio de la imitación de otros escritores. Dicho de otra manera, un escritor inexperto o principiante

aprende imitando, generalmente, a los escritores expertos o reconocidos en su disciplina, al tratar de actuar como los escritores que ellos valoran. Las formas, los modelos, los procesos son, en sí mismos, menos importantes como modelos a ser imitados que las personalidades o las identidades de los autores que estos encarnan (Brooke, 1988).

Señala Jessica:

Lo hice leer de mi padre. Lo hice leer de un profesor que tengo, pues, que es muy amigo mío de la Santi [Universidad Santiago de Cali]. Lo hice leer de una amiga que es abogada también. Entonces, yo les expliqué; entonces, ellos lo primero que me dijeron fue, bueno, eh, que me dijeron que claro, que era muy especializado; pero que si yo conocía sobre los temas que estaba hablando. Entonces, yo: “¡claro que sí conozco!”. Porque, obviamente lo he leído. Lo investigué, entonces, pues, no: obviamente, sé de lo que estoy hablando; si cogieran cualquier parte del texto y me preguntaran, obviamente yo sabría argumentarlo. Por lo tanto, no es un plagio, porque (risas) yo sé lo que estoy hablando. Entonces, me decían, bueno, pero, me decían que en la parte, que en la parte escrita ya había partes en que sí, si se sentí mi tono de voz, porque yo lo que estaba dando era una explicación y evidenciando que yo sí había entendido, o sea, por qué había tomado esa cita, que si había partes donde sí, claro, había que mejorar, claro, porque sí sonaba todavía que no era muy mío, pero que obviamente ellos sabían que era por la gana como de querer escribir bien (risas).

La preocupación por las calificaciones: “¿Qué voy a hacer con mi promedio?”

Una de las posibles causas del plagio en el que incurrió la estudiante fue su excesiva preocupación por su promedio de calificaciones. Fue uno de los factores que más la angustió cuando le señalé los problemas de no la citación de las fuentes de su trabajo y le pregunté si el deseo de obtener una buena nota había influido en esta práctica. Inicialmente lo negó, pero luego fue cediendo:

No, no, no, profé, la verdad es que no, o sea, yo digo, bueno (risas). Lo que cualquier estudiante hace: “Vamos a sumar las notas” (risas). Entonces yo dije: “Claro, no es imposible, yo, yo tengo un promedio de 4,0”. Me preocupa obviamente, puedo obviamente bajarlo, yo con 4,5, y entonces, en los otros semestres me

relajé un poquito, y claro, me bajó bastante. Lo primero por lo que me angustió fue por eso, porque yo me quiero ir del país a estudiar Traducción e Interpretación; entonces yo dije, necesito a lo, o sea, lo pueden recibir a uno con 3,7, pero obviamente uno tiene que aspirar a más; entonces, lo primero que se me pasa por la cabeza fue esto, eso, mi promedio: ¿yo qué voy a hacer con mi promedio?

La estudiante cae en la cuenta de que tiene un problema y debe enfrentarlo, más allá del valor de la calificación:

Ya es algo totalmente diferente; entonces, ya como que la nota, yo dije: “No, pues, que me saque lo que me tenga que sacar”; pero ahora lo importante es que yo aprenda, porque yo estoy en sexto semestre, entonces, ¿cómo voy a pasar a séptimo con un problema de esos? Entonces, puede que yo sepa escribir en inglés, pero, pues, si no puedo en español, que es mi lengua materna, ¿cómo voy a superarme yo como persona? Entonces, yo en mi correo también lo escribía, así no me saque un 5,0, pero es necesario que yo aprenda como estudiante y como persona a hacerlo.

Sin embargo, este discurso evidencia que el deseo de obtener una muy alta calificación incidió también en todo el problema del plagio, afirmación que hace un año después de finalizado el curso.

Son muchas las demandas a las que debió atender la estudiante con la escritura de este artículo de reflexión. Su padre, el profesor, las calificaciones:

No sé qué era lo que pasaba allí, y él está diciendo, ah, y entonces, ¡claro!, en una de las notas dice que por qué no miré lo de Gabriel García Márquez. Entonces, que tenía que fijarme más en ese; entonces, yo dije: “No, pues, entonces, si el profesor lo que quiere es algo más, o sea, ¿cómo se ven sometidos los países latinoamericanos? Hagamos algo donde se muestre lo que está pasando”. Entonces, yo, ah, entonces como, eh... medio había visto el de una compañera, más leí las correcciones, que el ensayo como tal, o sea, quería saber más lo que usted estaba buscando en este ensayo [...] entonces, yo dije: “Si él quiere vocabulario mío, le voy a poner vocabulario mío” (risas). Entonces, claro, ya esta vez nada de sinónimos y nada, vamos a ver, ¿qué tanto tenemos nosotros para dar esta vez? Entonces, pues, obviamente, ya estaba esta vez, eh, eh. Volví a leer a García Márquez, igual me gusta mucho (risas); entonces, lo volví a leer.

Se evidencia, además, que, como profesor, incurrí también en algún tipo de apropiación, y que la estudiante quería responder a mi demanda de que utilizara su propio discurso, con lo cual se pone de presente que el proceso de redacción académica, para el escritor novel, está rodeado de una serie de condicionamientos y mistificaciones que contribuyen a borrar su voz. Al pedirle a la alumna que volviese a García Márquez, lo cual hice al comentar los borradores, lo que pretendí en esencia fue implementar una estrategia para reorientar la escritura y que ella encontrase un lenguaje más auténtico, más natural y cercano a su propia identidad, por cuanto que los artículos que había plagiado pertenecían a la disciplina de la política y la economía, pero lo que pedía el ensayo era simplemente una reflexión sobre los problemas de América Latina veinte años después de la recepción del Premio Nobel de Literatura, y no un artículo especializado en política y economía, en el cual no fuese visible la identidad de la estudiante, como en efecto ocurrió.

Quizás es importante que la redacción de un artículo académico se planifique desde el comienzo del semestre académico y no en la parte final, faltando solo un mes, como pasó en la asignatura de “Análisis del Discurso” que cursó Jessica y que no tenía por objeto una enseñanza explícita de la escritura con planes, borradores, textualización, revisión, etc., sino que este proceso surgió como una necesidad para poder pensar mejor los problemas emanados de la teoría de la asignatura, como por ejemplo, la criticidad.

Conclusiones

El tema del plagio académico ha adquirido una importancia inusitada, como consecuencia de la diseminación de las tecnologías digitales. En general, la mirada que sobre él existe está muy ligada a la violación de los códigos éticos de las comunidades discursivas académicas e incluso a sus implicaciones legales, y en menor medida se le considera como un problema en la apropiación de las reglas de la escritura académica y científica.

Es evidente que la primera aproximación es totalmente justificada, pero también es cierto que los casos de plagio académico en la universidad requieren un tratamiento particular, según cada caso, para evitar, por un lado, generalizaciones injustificadas y, por otro, para poder comprender, en profundidad, la situación de cada estudiante frente a esta práctica. Aquí se tornan válidas las investigaciones etnográficas que documentan, por ejemplo, la historia de vida del estudiante como lector y escritor (Ivanic, 1998; Lillis, 2001), la influencia de los padres en sus relaciones con la cultura escrita escolar, los temores, los deseos y las necesidades de los estudiantes como autores, sus actitudes frente al plagio, etc.

Desde las perspectivas teóricas de la *Basic Writing* (escritura básica) y de las *Academic Literacies* (literacidades académicas), en las cuales se enmarca nuestra investigación, se discuten muchos de los presupuestos que rodean la redacción académica en la educación superior. El tema del plagio académico requiere, bajo estos enfoques, una epistemología que tome en cuenta, entre otros aspectos, que el proceso de inclusión del nuevo tipo de estudiante que ingresa a la educación superior demanda una pedagogía de la escritura que dé cuenta de los deseos, las necesidades y las dificultades que experimentan los estudiantes que provienen de sectores no tradicionales o que no han sido aculturados en la escritura académica y desconocen, por ejemplo, los procesos de citación e intertextualidad como la columna vertebral de los textos académicos. En definitiva, el estudio de la naturaleza del texto académico y, en particular, de la citación y la intertextualidad debería ocupar un lugar central en la pedagogía de la composición.

El plagio, en la perspectiva de las literacidades académicas y de la escritura básica, más que un problema de mala fe del estudiante, es un asunto de apropiación de las reglas de la escritura en las comunidades de discurso académicas. También puede revertirse toda la mirada que sobre él se tiene. Así, la copia, la imitación, la paráfrasis,

como sostiene Ivanic (1998), constituyen las formas por medio de las cuales un escritor debutante dentro una comunidad discursiva puede aprender a convertirse en miembro de pleno derecho.

Atribuir la responsabilidad total del plagio académico al estudiante que incurre en él implica, entre otras cosas, dejar incólume que este tipo de práctica constituye también un problema de la universidad y no solo del estudiante. En otras palabras, descargar toda la responsabilidad de esta práctica sobre el alumno le resulta funcionalmente útil al sistema de educación superior, para no tener que revisar a fondo sus modelos de enseñanza de la escritura académica.

El caso de Jessica plantea la necesidad de comprender en profundidad cada proceso de plagio académico y analizar, por ejemplo, que algunos estudiantes no solo desconocen los procesos de citación e intertextualidad, y la naturaleza polifónica del discurso académico (a pesar de haber cursado asignaturas de escritura académica como Composición I y II), sino que también se producen fenómenos como la *apropiación*, por parte de pares, adultos o de nosotros como docentes, que pueden conducir a problemas de citación e intertextualidad. Existen otros factores que pueden incidir en la práctica del plagio, como el deseo de escribir un “texto ideal” o, en muchos casos, privilegiar el afán de obtener altas calificaciones en los textos académicos, por encima del proceso de aprendizaje, o el escaso tiempo que damos los profesores para escribir textos complejos y extensos.

La mirada sancionatoria sobre el plagio es solo una de las aproximaciones al fenómeno, y se torna necesario debatir sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la educación superior, que contribuya a evitar esta práctica. La concepción de la escritura como proceso, con sus etapas de planeación, textualización, revisión y edición permitió, en el caso de Jessica, conjurar las consecuencias éticas y jurídicas de esta práctica. Si el modelo de enseñanza aplicado en el curso de “Análisis del Discurso” hubiese sido

el de presentar el artículo de reflexión como un producto final hubiera resultado más difícil conjurar los riesgos del plagio, lo cual exigía calificar el texto con un 0,0 y escribir un llamado de atención en la hoja de vida de la estudiante, como lo plantea el Reglamento Estudiantil de Univalle.

Habría que tomar conciencia, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, de todos estos factores, para ayudar a empoderar a los sujetos y que la composición de textos académicos no termine convertida en una práctica alienante.

Por otro lado, es importante que las prácticas de redacción académica se produzcan dentro del aula y que las formas colaborativas, como la revisión entre pares, así como el acompañamiento del tutor en el proceso, sean parte sustancial del proceso de composición escrita en la universidad.

En definitiva, trabajar con la escritura de textos extensos que impliquen muchas sesiones de trabajo en el aula, como es el caso de los artículos de reflexión y artículos de investigación de carácter empírico, puede constituir también una buena estrategia para evitar el plagio académico.

Referencias

- Adam, L., Anderson, V., y Spronken-Smith, R. (2017). “It’s not fair”: Policy discourses and students’ understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*, 74(1), 17-32. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142670>.
- Amiri, F., y Razmjoo, S. (2016). On iranian EFL undergraduate student’s perceptions of plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14(2), 115-131. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9245-3>.
- Brooke, R. (1988). Modeling a writer’s identity: Reading and imitation in the writing classroom. *College Composition and Communication* 39(1), 23-41. DOI: <https://doi.org/10.2307/357814>.
- Canagarajah, S. (2002). *A Geopolitics of Academic Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>.

- Cebrián Robles, V., Raposo Rivas, M., Cebrián de la Serna, M., y Sarmiento Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.20062>.
- Chartier, R. (2011). Libro y lectura en el mundo digital. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (2.ª ed.) (pp. 13-24). Madrid: Taurus.
- Comas Forgas, R., Sureda Negre, J., y Trobat, M. O. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 359-385. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7837/7863.
- Comas, R., y Sureda, J. (2008). El ciberplagi acadèmic: esbrinant-ne les causes per tal d'enllestir les solucions. *Digitum*, (10), 1-6. Recuperado de <https://digithum.uoc.edu/articles/10.7238/d.v0i10.505/galley/3432/download/>.
- Domínguez-Aroca, Ma. I. (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *El profesional de la información*, 21(5), 498-503. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17727/1/Plagio-BU-2012.pdf>.
- Estay Reino, J. (1991). América Latina en la década de los ochenta. *Ensayos de Economía*, 2(4), 11-32.
- Fernández López, M. C., y López Gil, K. (2017). Búsqueda, selección y uso de información digital de estudiantes universitarios en la escritura de textos académicos. Ponencia. *X Foro Educadores para la era digital. Portal Educativo OEA*, pp. 1-15.
- Fishman, T. (2016). Academic integrity as an educational concept, concern, and movement in US institutions of higher learning. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (pp. 7-21). Singapore: Springer. Recuperado de https://link.springer.com/reference/workentry/10.1007%2F978-981-287-098-8_1
- García Márquez, G. (1983). *La soledad de América Latina*. Cali: Departamento de Publicaciones Universidad del Valle.
- Gee, J. P. (2007). *Sociolinguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. (2.ª ed.). London: Taylor & Francis.
- Hancock, D.W., y Algozzine, B. (2011). *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers* (2.ª ed.). New York, London: Teachers College Press.
- Horner, B. (1999). The "Birth" of "Basic Writing". En B. Horner y M. Zhan Lu. (Eds.), *Representing the "Other". Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. 3-29). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Horner, B., y Zhan Lu, M. (1999). Introduction. En B. Horner y M. Zhan Lu. (Eds.), *Representing the "Other". Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. xi-xx). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Howard, R. M. (1992). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11(2), 233-245. Recuperado de <http://www.citationproject.net/wp-content/uploads/2018/03/Howard-Plagiarism-Pentimento.pdf>.
- Howard, R. M., y Jamieson, S. (2014). Researched writing. En G. Tate, A. Rupiper Taggart, A. K. Schick y H. Hessler Brooke. *A Guide to Composition Pedagogies* (pp. 231-247). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (1999). Introduction. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. xv-xxiv). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education. Constructing knowledge through texts and experience. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. 103-124). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Lea, M., y Stierer, B. (Eds.) (1999). *New Contexts for Student Writing in Higher Education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lea, M., y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 175-172. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. New York: Routledge.
- Matsuda, P., y Hammill, M. (2014). Second language writing pedagogy. En G. Tate, A. Rupiper Taggart, A. K. Schick y H. Hessler Brooke. *A Guide to Composition Pedagogies* (pp. 266-282). New York, Oxford: Oxford University Press.

- McBride, K. (2012). "Patchwriting" is more common than plagiarism, just as dishonest. *Poynter. A global leader in Journalism*. Recuperado de <https://www.poynter.org/news/patchwriting-more-common-plagiarism-just-dishonest>.
- Moya, P. (2016). ¿Qué es el plagio académico? *Textos. Diáctica de la lengua y la literatura*, 72, 44-49.
- Nelson, N. (2007). The reading-writing nexus in discourse research. En Ch. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 435-450). New York, London: Routledge.
- Ochoa S., L. y Cueva Lobelle, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. DOI: <https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667>.
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis*. Londres: Continuum.
- Pecorari, D. (2013). *Teaching to Avoid Plagiarism. How to Promote Good Source Use*. New York: Mc Graw Hill, Open University Press.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Prior, P. A., y Lunsford, K. J. (2007). History of reflection, theory, and research on writing. En Ch. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (pp. 81-96). New York/London: Routledge.
- Reid, J. (1994). Responding to ESL Students' Texts: The myths of appropriation. *Tesol Quarterly*, 28(2), 273-292. DOI: <https://www.doi.org/10.2307/3587434>.
- Reyes, G. (1999). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco Libros.
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review. A Step-by-Step Guide for Students*. London, Thousands Oaks: Sage.
- Rojas Chavarro, M. A., y Olarte Collazos, J. M. (2010). Plagio en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 38(4), 537-538. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195119002010>.
- Shaughnessy, M.P. (1977). *Errors & Expectations. A Guide for the teacher of Basic Writing*. New York: Oxford University Press.
- Soto Rodríguez, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *Revista E-Ciencias de la Información*, 2(1), 2-13. DOI: <https://doi.org/10.15517/eci.v2i1.1213>.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario, según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/669>.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Barcelona: Graó.
- Toller, F. M. (2011). Propiedad intelectual y plagio en trabajos académicos y profesionales. *La propiedad inmaterial*, 15, 1-13. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/3000/3650>.
- Turell, M. T. (2007). Plagio y traducción literaria. *Vasos Comunicantes*, 37, 43-54. Recuperado de <https://acetraductores.org/wp-content/uploads/vasos-37.pdf>
- Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. 149-160). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Universidad del Valle (1997). Reglamento Estudiantil, Acuerdo 009 de 1997. Recuperado de <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-superior/reglamento-estudiantil/index.html>
- Vaamonde, J. D., y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 7-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>.
- Vargas, A. (2015a). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. (3.ª ed.). Cali: Programa editorial Universidad del Valle.
- Vargas, A. (2015b). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Medellín: Fondo Editorial Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Vargas, A., y Cassany, D. (6-9 de junio de 2011). Revisión entre iguales y escritura académica: lo que dicen los sujetos y las prácticas. En A. Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (Eds.), *La lengua, lugar de encuentro*. XVI Congreso Internacional de la ALFAL, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 1809-1816. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/21505>.

- Weese, K. L. (2010). Learning from students: An approach to teaching beginning college writers. En K. L. Weese, S. L. Fox y S. Greene (Eds.), *Teaching Academic Literacy. The Uses of Teacher-Research in Developing a Writing Program* (2.^a ed.) (pp. 3-19). New York/London: Routledge.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4.^a ed.). Thousand Oaks, Londres: Sage.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: CEFRAL, Siglo XXI.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, [Monográfico] (1), 52-66. Recuperado de <http://fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pagina.html?p=9&t=m>.

Anexo 1. Texto de la estudiante⁴

Problemas generales financieros y políticos de América Latina desde 1982 hasta la actualidad

A los finales de los años setenta, en los ámbitos académicos y políticos dominaban ampliamente las posiciones optimistas respecto a las perspectivas de las economías latinoamericanas para los años ochenta. A partir del reconocimiento de que la región había crecido de manera importante durante los setenta, que había logrado sortear con relativa facilidad la crisis del mercado mundial de 1974-75, y que los graves problemas por los cuales atravesaba el capitalismo no se habían expresado con fuerza en nuestros países, la gran mayoría de los análisis centraba la atención en las posibilidades de mantener el ritmo de crecimiento y en las condiciones que debían cumplirse para que la década de los ochenta constituyese un tránsito definitivo hacia el desarrollo en América Latina.

Es entonces, así como para América Latina la década de los ochenta estuvo marcada por la recesión, que no tiene precedentes históricos y que puede ser comparada sólo con la caída de la economía después de una guerra, la hiperinflación y, de manera principal, por el sobreendeudamiento y la

consiguiente incapacidad de pago; situación que afectó duramente el nivel de vida de la población. Se comienza a observar el lado negativo del uso del modelo neoliberal que se piensa implementar, ya que éste es sumamente vulnerable porque depende de las inversiones externas, que a la larga crea nuevas y graves distorsiones con gran costo social; al mismo tiempo se presentaron problemas como; el colapso de los partidos tradicionales en Perú y Venezuela, la crisis de gobernabilidad en Colombia, el mal funcionamiento del Estado o la extensión de la corrupción en muchos países, que son a la vez manifestación de las dificultades de adaptación de los partidos políticos a la nueva situación económica, en la que encuentran serios obstáculos para mantener su anterior identidad política, es decir, para mantener los vínculos ideológicos y materiales que venían estableciendo con los ciudadanos.

Ahora bien, para la cuestión política, se hace inminente la reaparición de la cuestión social como clave del futuro de la democracia, pero que es muy difícil instaurar ya que, si los regímenes democráticos se enfrentan a situaciones de desigualdad social o de una gran crisis económica, es complejo que éstas duren y que logren motivar a los ciudadanos a que crean en ellas. Por lo tanto, los partidos, los gobernantes y los políticos son evaluados negativamente, pierden legitimidad en función de unos buenos resultados económicos, debido a la insatisfacción de los electores al no ver resultados

⁴ El texto se presenta tal cual la estudiante entregó el borrador. Solo se intervienen algunas cuestiones editoriales (Nota del autor).

positivos en medio del caos que están viviendo, lo que incrementa la violencia.

Finalmente, se podría decir que después de algunas revueltas necesarias y búsquedas de una solución rápida a la crisis, algunos países entre ellos, Brasil y Chile. En Brasil, por ejemplo, nunca se interrumpieron los procesos electorales que fueron ampliando la fuerza de la oposición hasta la elección de Tancredo Neves, cuya inesperada muerte condujo a la presidencia a José Sarney. La derrota en plebiscito del proyecto constitucional del régimen uruguayo, en 1980, abrió paso a las elecciones internas de los partidos en 1982 y a las elecciones de restauración democrática en 1984. En Chile, el más paradójico, el general Pinochet vio aprobada en plebiscito su constitución, en 1980, para ser derrotado en un nuevo plebiscito sobre su continuidad, en 1988, realizado en cumplimiento de la propia norma institucional del régimen. Para entonces, además, estaban superadas las secuelas de la crisis que había golpeado duramente la economía chilena desde 1982, y se consideraba que el modelo neoliberal estaba dando resultados muy positivos.

176

Desde una perspectiva ingenua había razones para temer que la oleada de redemocratización fuera de corta duración en América Latina. En Centroamérica, pese al restablecimiento de los gobiernos civiles y la realización periódica de elecciones, los enfrentamientos armados continuaban, y la presión militar no sólo se traducía en violencia criminal contra los simpatizantes de la guerrilla y contra la oposición en general, sino también en el fortalecimiento de grupos paramilitares que amenazaban seriamente las posibilidades de la democracia. Y en los demás países de la región cabía temer que la gravedad de la crisis económica, al acentuar la desigualdad social, diera origen a situaciones de conflicto incompatibles con la continuidad de la institucionalidad democrática. 1 (Paramio, L. Político y sociólogo español. Profesor de sociología Universidad Complutense de Madrid. *Perspectivas de la democracia en América Latina*. Unidad de políticas comparadas. CSIC.)

Ya para los años noventa, la economía latinoamericana regresó al crecimiento, después de la pérdida de los ochenta, algunos países como Colombia, Chile, Costa Rica, Perú, Bolivia, El Salvador y Guatemala, estuvieron cerca de alcanzar sus fronteras de producción dada la tecnología y el acceso a sus recursos productivos; en contraste con Haití y Nicaragua. Aunque para finales de los noventa los problemas con el petróleo se vuelven nuevamente un impedimento para el desarrollo. Pero de una u otra manera, en términos del comercio internacional los países latinoamericanos mostraron durante los noventa, un uso más intenso de los recursos naturales en un marco en donde las exportaciones aumentaron. La tasa de exportación se elevó de 11 por ciento del total del PIB en 1980, a 16 por ciento en 1990 y 19 por ciento en 1998.

En cuanto al lado político de esta década, se comienzan a divisar la lucha armada de izquierda en contra del nuevo orden político, por ejemplo; en México los indios y los campesinos pobres en Chiapas; en Argentina se queman los tribunales acompañados de protestas populares; a las afueras Brasil, se presenta la lucha por la reforma agraria, que deja como resultado muertos y mutilados; en Colombia aparecen las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Ejército de Liberación Nacional, como guerrillas de izquierda; en conclusión, las resistencias al orden neoliberal existen en todo el territorio latinoamericano, claro está unos más organizados que otros, ya sea, luchando desde la parte rural o desde la parte urbana. Pero siempre con un mismo fin “cuestionar la dictadura de un pensamiento único”, es decir, apuntar hacia la derrota del sistema capitalista que hace ricos a unos y más pobres a otros.

Por último, está la década de los años 2000 hasta el año actual 2014, donde se ha instaurado “La globalización” con el fin de integrar todas las economías del mundo, a través del comercio y el flujo financiero. Se supone que gracias a la globalización, los mercados se benefician cada vez más en todo el mundo ya que, tienen mayor acceso a los flujos de

capital y a la tecnología, y se benefician de importaciones más baratas y mercados de exportación más amplios. Pero, esto no quiere decir que los mercados necesariamente beneficiarán a todos. Los países deben estar dispuestos a adoptar las políticas necesarias y, en el caso de los países más pobres, posiblemente necesiten el respaldo de la comunidad internacional a tal efecto, de no ser así los países más pobres serían los más afectados económicamente; por ejemplo, en Colombia los productos colombianos son más caros que los exportados, dejando desempleados e incluso empresas en banca rota. En comparación con Asia que ha incrementado en un gran porcentaje sus economías industrializadas.

Ya que, la globalización va ligada también con la migración de mano de obra, se ha podido estudiar el aumento de mano de obra extranjera en países desarrollados, debido a las mejores oportunidades laborales o, al menos, mejores salarios. Lo que también es evidente es que la mayoría de personas que migran son de países subdesarrollados o con grandes conflictos políticos y armados. Otro aspecto que, muchas veces se pasa por alto, es el intercambio de información que brinda la globalización, donde la inversión extranjera en países en desarrollo permiten a cualquier persona, por su bajo costo, conocer métodos de producción, mercados de exportación, entre otros.

Aún así, la globalización no ha permitido un equilibrio en el aspecto económico ni social, debido a que los países subdesarrollados reciben menos ganancias y beneficios de este proceso, también, se ha hecho evidente que la esperanza de vida ha aumentado pero no en condiciones óptimas para del desarrollo humano. Es decir, cada vez hay más pobreza en países pobres, más enfermedades y menos oportunidades en cualquier ámbito social.

A nivel político Latinoamérica, se ha visto envuelta en los últimos años por enfrentamientos militares, corrupción y asesinato, como hace muchos años no se había visto, por parte de gobernantes y grupos

de derecha que no permiten la creación y desarrollo de una conciencia crítica que busca el cambio a nivel social. Es así, entonces, como estudiantes, profesores, dirigentes izquierdistas, representantes estudiantiles han perdido su vida o al menos han sido amenazados, solamente por intentar instaurar la igualdad y la justicia; por ejemplo, el último caso conocido y que golpeó de forma abrupta a los países latinos, fue el genocidio de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa en Iguala, México. Como este hecho se podrían presentar muchos otros, pero cómo hacerlo si en la sociedad actual el simple hecho de nombrar las injusticias sociales que se presentan cada día, dan lugar a una amenaza o a un asesinato?.

En conclusión, Latinoamérica a lo largo de los años ha tenido sus altos y bajos, pero es en este momento en el que los mismo dirigentes de estado se preocupan más por la tecnología, para utilizarla en contra del adulto, del niño o del joven; que en una buena oferta de estudio o de trabajo, en un buen servicio de salud, en una buena alimentación de cada uno de los niños, de los jóvenes universitarios, por ejemplo, que son el futuro de cada uno de los países que conforma al continente. Es así, como la forma de control sobre nuevas ideas que busquen la igualdad se ven truncada por los deseos de un mundo capitalista, donde es inevitablemente necesario que el pueblo sufra de hambre para que no se revele en contra de lo que está mal y es por eso, finalmente que el único camino o solución que queda es agachar la cabeza o, por el contrario, dar una lucha pero saber que el resultado nunca va a ser satisfactorio.

Bibliografía

- Estay, Jaime. Economista chileno, ganador del premio Raúl Pebrisch, 1990. Artículo: América Latina en la década de los ochenta. Pág 12.
- Revueltas, A. América Latina y la crisis de los ochenta. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xoxhilmilco. México. Septiembre de 1995. Páginas 27-39. Resumen.

- Paramio, L. Político y sociólogo español. Profesor de sociología Universidad Complutense de Madrid. *Perspectivas de la democracia en América Latina*. Unidad de políticas comparadas. CSIC.
- Paramio Ludolfo. Político y sociólogo español. Profesor de sociología Universidad Complutense de Madrid. *La crisis de la política en América Latina*. Unidad de políticas comparadas. CSIC. Documento de trabajo 00-16.
- Década de los 90: crecimiento económico y continuidad del ajuste estructural. Artículo de la página de

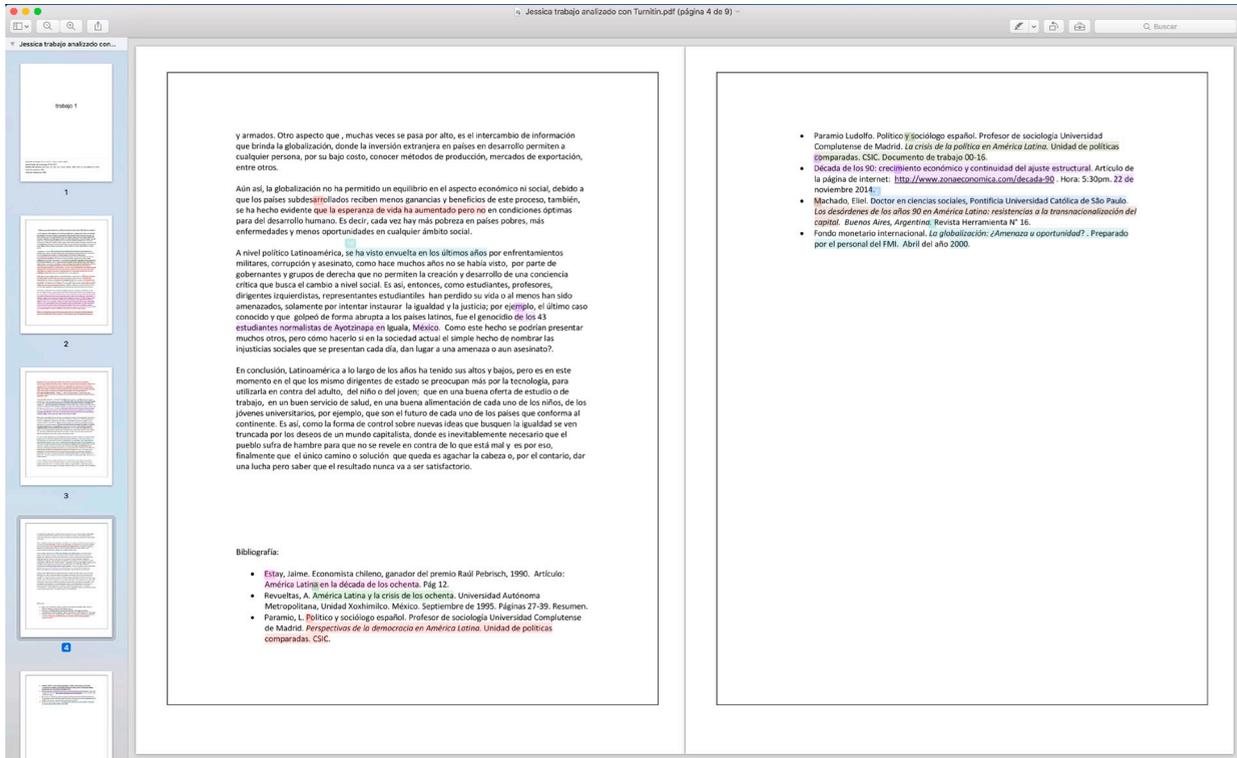
internet: <http://www.zonaeconomica.com/decada-90>. Hora: 5:30pm. 22 de noviembre 2014.

- Machado, Eliel. Doctor en ciencias sociales, Pontificia Universidad Católica de São Paulo. *Los desórdenes de los años 90 en América Latina: resistencias a la transnacionalización del capital*. Buenos Aires, Argentina. Revista Herramienta N° 16.
- Fondo monetario internacional. *La globalización: ¿Amenaza u oportunidad?*. Preparado por el personal del FMI. Abril del año 2000.

Anexo 2. Capturas de pantalla Turnitin®

178

The screenshot shows a Turnitin plagiarism check interface. On the left, there is a sidebar with a list of document thumbnails, numbered 1 through 4. The main area displays a document titled "Problemas generales financieros y políticos de América Latina desde 1982 hasta la actualidad". The text in the document is highlighted in green, indicating areas of similarity. The document content includes several paragraphs discussing economic and political issues in Latin America during the 1980s and 1990s. The interface also shows a search bar at the top right and a status bar at the bottom indicating the document is analyzed with Turnitin.



How to reference this article: Vargas Franco, A. (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01a08