



ACTAS

VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA

Integridad Académica en la Educación
Presente y futuro

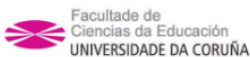
A Coruña, 2023

Organiza: Área MIDE da USC, UDC y Uvigo



Universidade de Vigo

Colabora:



número de proyecto
PID2022-141031NB-I00

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**Grupo GIACE (UDC)**

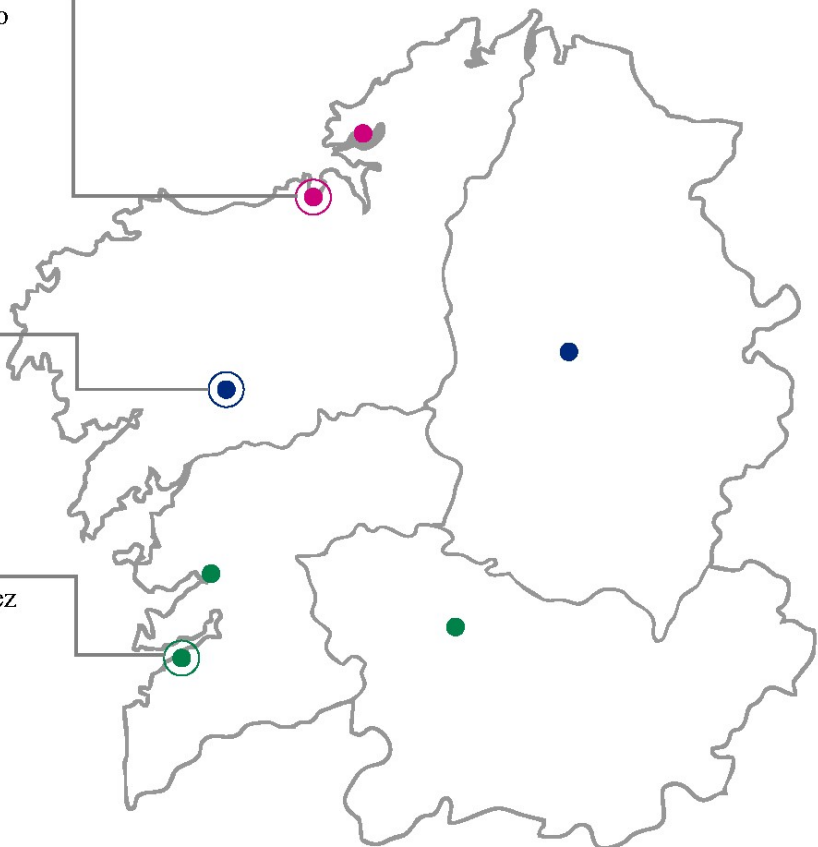
Jesús Miguel Muñoz Cantero
Eva M.^a Espiñeira Bellón
M.^a Cristina Pérez Crego
Rocío Chao Fernández
Nicolás López Jar
Vicente Castro Alonso
Rubén Lluc Comas Forgas

Grupo IDEA (USC)

Ana M.^a Porto Castro
M.^a Josefa Mosteiro García
Enelina M.^a Gerpe Pérez
Álvaro Lorenzo Rey

Grupo GIE (UVigo)

Camilo Isaac Ocampo Gómez
M.^a Dolores Castro Pais



ISBN: 978-84-18291-66-1

IMPRIME:

Reprografía
Noroeste S.L.Rúa
da Fraga, 10 baixo
15008 A Coruña

EDITA:

Grupo de innovación IMETTIC e grupo de investigación GIACE
da UDC Grupo de investigación IDEA da USC
Grupo de investigación GIA da UVigo

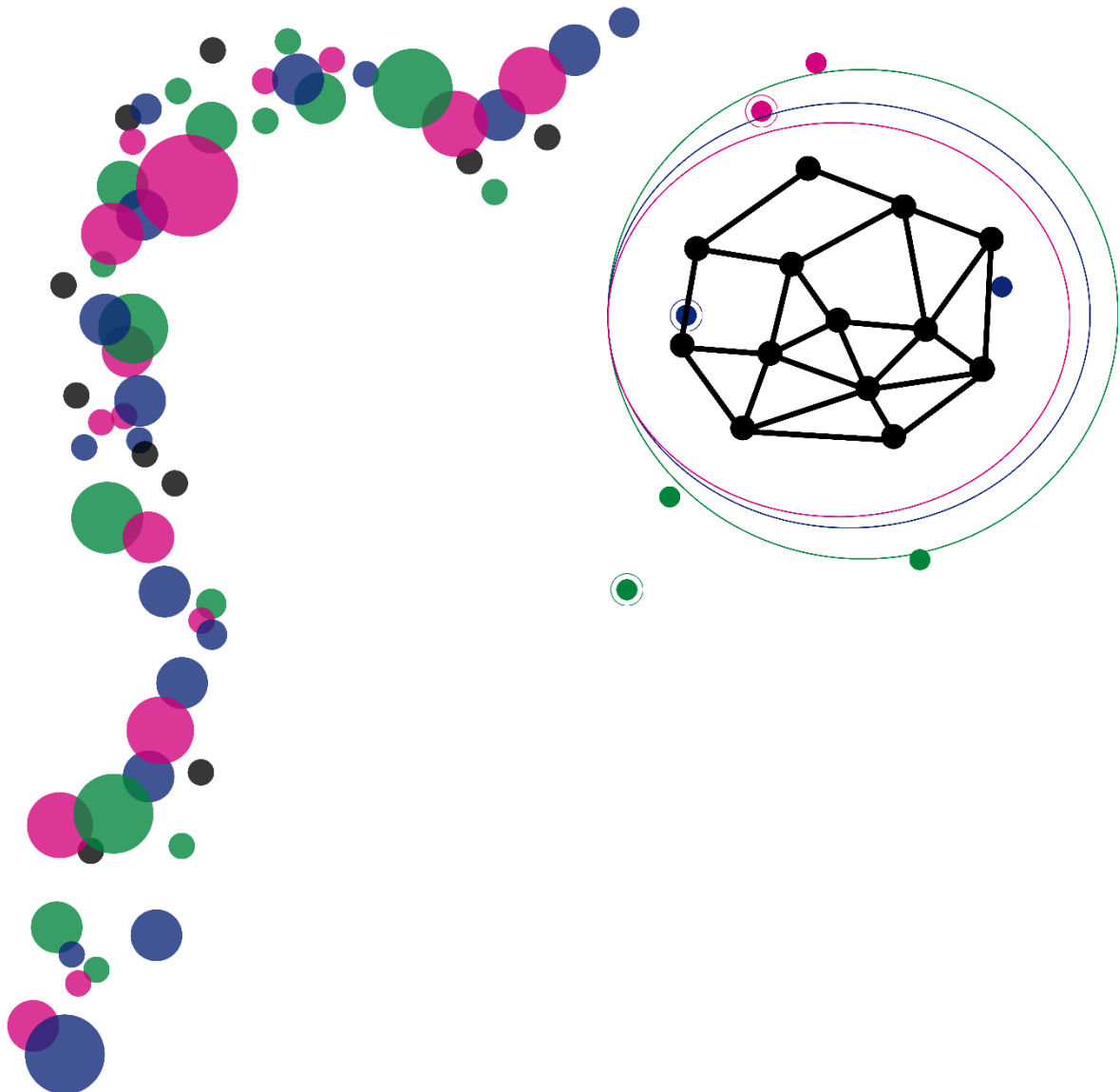
PROGRAMA DE COMUNICACIONES
VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA
Integridad Académica en la Educación. Presente y futuro

ÍNDICE:

PONENCIAS.....	4
1. Una sólida cultura de integridad académica: la solución a los desafíos de la era digital. Dr. Jean Gabriel Guerrero Dib.	6
2. Ética e integridad académica en la era de la Inteligencia Artificial: una experiencia de aula con alumnado universitario sénior. Cinta Gallent Torres.....	21
3. La integridad académica en las revistas científicas sociales. Un estudio empírico. María Josefa Mosteiro García y Eva María Espiñeira Bellón.....	57
COMUNICACIONES.....	98
1. COMUNICACIÓN 01: Principios éticos en los procesos de evaluación en la enseñanza superior. Jesús Miguel Muñoz Cantero, Eva M.ª Espiñeira Bellón y M.ª Cristina Pérez Crego.	99
2. COMUNICACIÓN 02: Estructura y funcionamiento del comité de ética de la investigación y la docencia de la UDC. Pablo Arias Rodríguez.	114
3. COMUNICACIÓN 03: Los valores en la docencia universitaria. Maritza Minelli Briceño Caballero.	119
4. COMUNICACIÓN 04: La integridad académica del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela: Visión del profesorado y alumnado. Ana Maria Porto Castro, M.ª Josefa Mosteiro García, Enelina María Gerpe Pérez y Álvaro Lorenzo Rey.	128
5. COMUNICACIÓN 05: Buenas prácticas en integridad académica. Estudio de los errores en las referencias bibliográficas de Trabajos de Fin de Grado de Educación Primaria. Carlos Naveiras-Fernández y José María Rumbo-Prieto.	137
6. COMUNICACIÓN 06: Addressing algorithmic bias in education: the initiative of the CHARLIE project. Rubén Comas Forgas, Begoña Arenas, Adrian Solomon, Nidhi Nidhi y Tanja Oraviita.	146
7. COMUNICACIÓN 07: Entre píxeles y plagios: explorando las intersecciones entre los videojuegos y la deshonestidad académica. Rubén Comas Forgas, Jordi Mainé Ávila, Antoni Cerdà Navarro y Sara Bagur Pons.	153
8. COMUNICACIÓN 08: Implicaciones del uso didáctico de la Inteligencia Artificial para la integridad académica desde la perspectiva del estudiantado universitario. José Sánchez Santamaría, Fátima-María López-Garrido y Brenda Boroel Cervantes.	161
9. COMUNICACIÓN 09: Generative Artificial Intelligence and Academic Integrity in Higher Education from senior students' perspective. Cinta Gallent Torres.....	170

10. COMUNICACIÓN 10: Problemas de ética e integridade em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: análise da opinião de coordenadores. Jefferson Mainardes. 176
11. COMUNICACIÓN 11: Frecuencia de actos asociados a la “trampa por contrato” en algunas universidades de América Latina. María Medina Díaz y Ada L. Verdejo Carrión..... 184
12. COMUNICACIÓN 12: Ética Ecocéntrica en la investigación científica: tendencias emergentes, enfoques y avances. Marta Isabel Canese De Estigarribia y Ricardo Estigarribia Velázquez. 195
13. COMUNICACIÓN 13: Tendencias y consecuencias del plagio en revistas científicas. Eva M.^a Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero, M.^a Cristina Pérez Crego, Rocío Chao Fernández, Vicente Castro Alonso y Nicolás López Jar. 204

PONENCIAS



VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA

Presente y futuro de la Integridad Académica en la Educación

(A Coruña, 2023)

**Una sólida cultura de integridad
académica: la solución a los desafíos
de la era digital.**

Dr. Jean Gabriel Guerrero Dib

Universidad de Monterrey, México.

Correo electrónico: jean.guerrero@udem.edu.mx



Organiza: Área MIDE da USC, UDC y Uvigo

Colabora:



Universidade da Coruña



UDEM

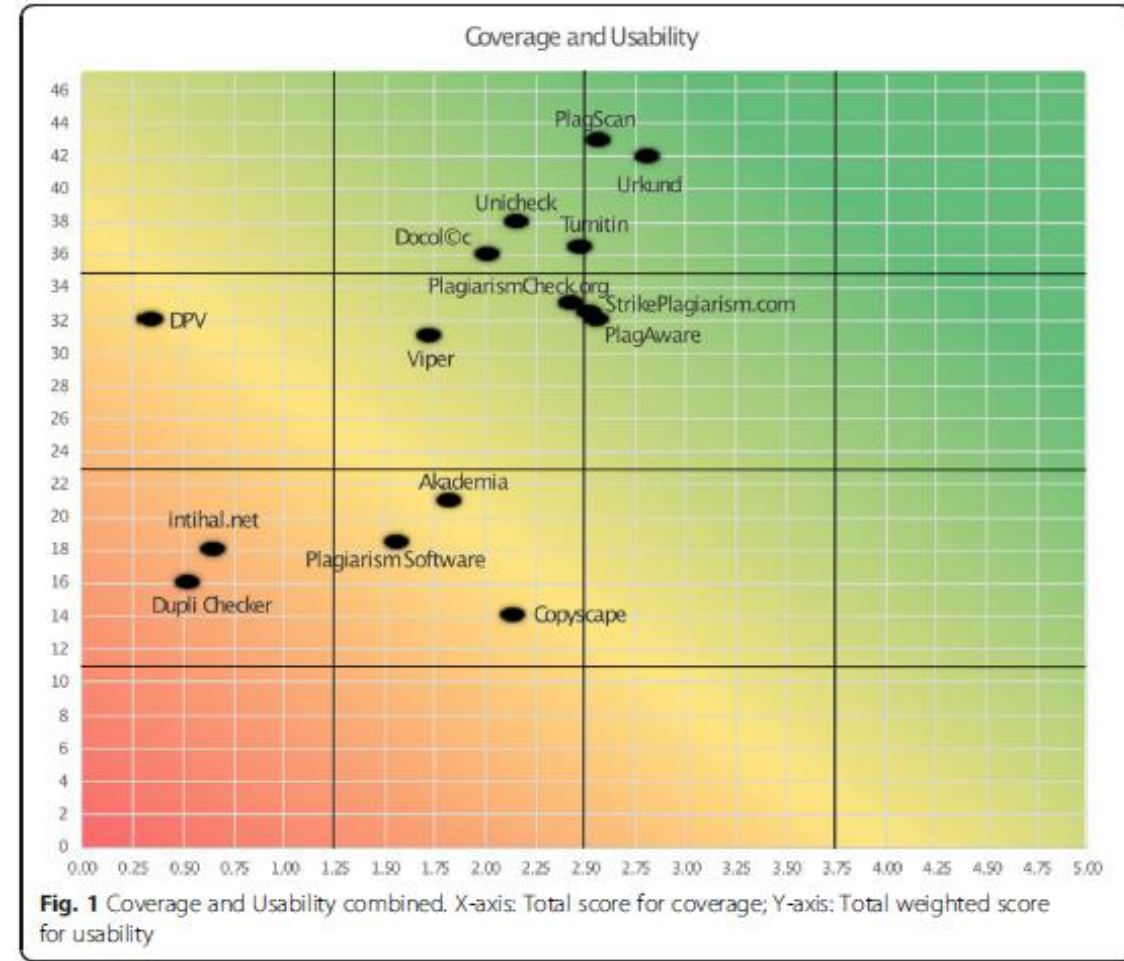
udem.edu.mx



Desafíos a la integridad académica en la era digital

Plagio

- 15% han incurrido en el último año (ICAI Survey 2021)
- Software de similitud de texto
 - Se usa poco
 - Funciona parcialmente
 - Su eficacia (2.4) se reduce con técnicas de ofuscación:
 - Sinónimos (1.9)
 - Parafraseo (1.1)
 - Traducción (0.4)





Desafíos a la integridad académica en la era digital

Educación a distancia



Fuente: <https://www.grantthornton.com.ar/Perspectivas/articulos-y-publicaciones/sintomatologia-fraude/>

Donald R. Cressey, Dinero de los demás (Montclair: Patterson Smith, 1973) p.30



Desafíos a la integridad académica en la era digital

Compra-venta de trabajos (*contract cheating*)

- 195% más solicitudes a sitios de compra-venta de trabajos
- 83% menos costo en los servicios de venta de trabajos



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=cUVAbvXjTeg>

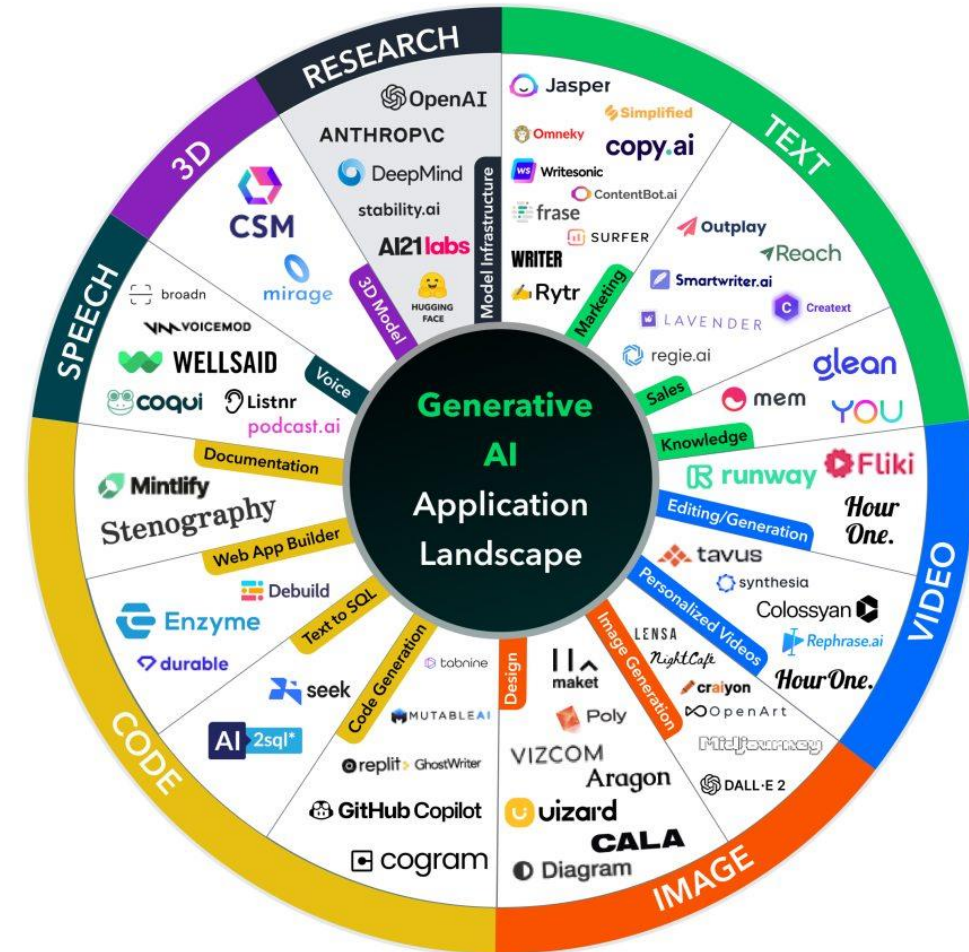
Guerrero-Martínez, L.I., Ayala-Enríquez, P., Guerrero-Dib, J. (2022). The Role of Compassion in Academic Integrity Management Processes. In: Eaton, S.E., Khan, Z.R. (eds) Ethics and Integrity in Teacher Education. Ethics and Integrity in Educational Contexts, vol 3. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16922-9_7
Lancaster, T., & Cotarlan, C. (2021). Contract cheating by STEM students through a file sharing website: A Covid-19 pandemic perspective. International Journal for Educational Integrity, 17, 3. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00070-0>



Desafíos a la integridad académica en la era digital

ChatGPT: texto generado por inteligencia artificial

- Se está usando y hacerlo no es en automático no ético.
- Los detectores no funcionan (57%).
- Lo poco que funcionan, se desvanece con técnicas de ofuscación:
 - Traducción (Google) (94% - 69%)
 - Parafraseo humano (30%)
 - Sinónimos (Quillbot) (15%)



Fuente: <https://semupdates.com/top-25-free-ai-tools-for-marketing-every-startup-must-use/>



¿Soluciones? Tecnología

- Para prevenir
 - Gestores de referencias
 - Elaboración de exámenes personalizados (bancos de reactivos)
 - Facilitar retroalimentación
 - Autenticación & proctorización
- Para detectar
 - Similitud de texto
 - Texto generado por Inteligencia Artificial
 - Estilo de redacción (estilometría | *readability*)



Fuente: <https://www.usdsi.org/data-science-insights/chatgpt-cheat-sheet-for-the-data-science-industry>

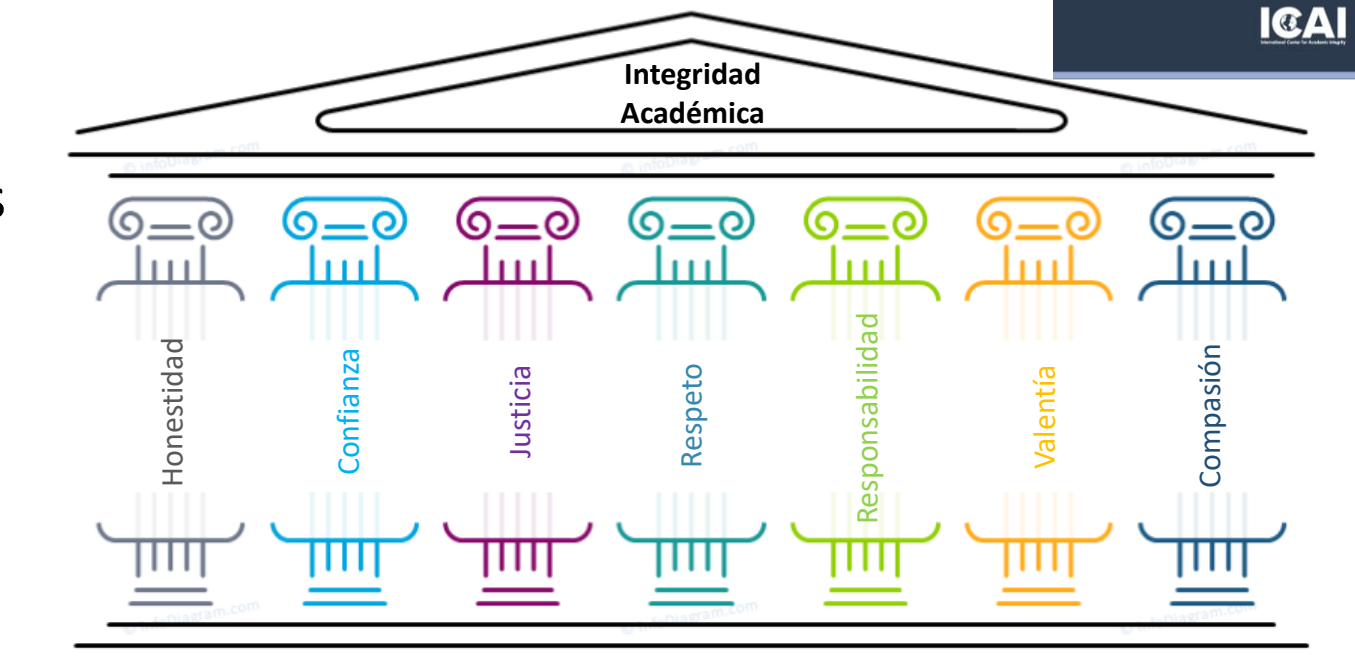
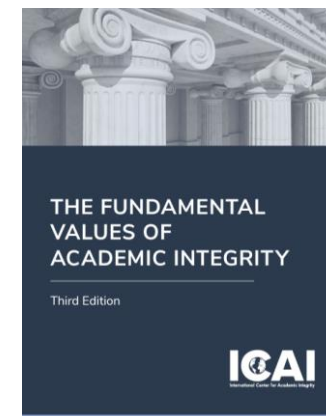


¿Soluciones?

Sancionar la deshonestidad académica

Normativa

- Enfoque punitivo: el que la hace, la paga
- Efectividad de este enfoque:
 - Tasa de reporte (percepción vs reportes -6% -> 45%- vs -2%-)
 - Reincidencia (5%)
- Equilibrio entre la justicia y la compasión





Propuesta

Una sólida cultura de integridad académica

Excelencia

Integridad



Tomada de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tarentum_incuse_nomos_769750.jpg

“Los ambientes que *reducen* el incentivo y la *oportunidad de hacer trampa* son los mismos que,...

... favorecen un *mayor y más profundo aprendizaje* a nuestros estudiantes”.

James Lang

(Lang, 2013, p. 39).



Propuesta

Una sólida cultura de integridad académica

Comportamiento ético

- Las instituciones educativas como:
 - formadoras integrales (para aprender del error)
 - laboratorios de toma de decisiones
- Un estudiante ético es un profesional ético



Fuente: <https://www.parchment.com/blog/innovating-with-a-moral-compass/>

Guerrero-Dib, J. G., Portales, L., & Heredia-Escorza, Y. (2020). Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. International Journal for Educational Integrity, 16(1), 2. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3>



Estrategia integral según estándares internacionales





Pautas para vivir la integridad desde el aula

Trabajo docente desde las aulas

- I. Congruencia del docente
- II. Motivación hacia el aprendizaje
- III. Confianza en la relación
- IV. Compromiso con la integridad
- V. Actualización docente permanente
- VI. Alineación a campañas institucionales
- VII. Corresponsabilidad del estudiantado
- VIII. Normativa clara y comunicada
- IX. Atención personalizada
- X. Evaluación significativa y pertinente
- XI. Supervisión razonable
- XII. Reforzamiento positivo de la integridad
- XIII. Reporte de casos de deshonestidad



Guerrero-Dib, J. G. (2020). Relación entre la integridad académica universitaria y el comportamiento ético en el entorno laboral. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://hdl.handle.net/11285/636866>
McCabe, D. L., & Pavela, G. (2004). Ten (Updated) Principles of Academic Integrity: How Faculty Can Foster Student Honesty. Change, 36(3), 10–15. <http://www.istor.org/stable/40177967>



Referencias

- Foltýnek, T., Dlabolova, D., Anohina-Naumeca, A., Razi, S., Kravjar, J., Kamzola, L., Guerrero-Dib, J., Celik, O. & Weber-Wulff, D. (2020). Testing of support tools for plagiarism detection. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00192-4>
- Guerrero-Dib, J. G., Portales, L., & Heredia-Escorza, Y. (2020). Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 2. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3>
- Guerrero-Dib, J. G. (2020). Relación entre la integridad académica universitaria y el comportamiento ético en el entorno laboral. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://hdl.handle.net/11285/636866>
- Guerrero-Martínez, L.I., Ayala-Enríquez, P., Guerrero-Dib, J. (2022). The Role of Compassion in Academic Integrity Management Processes. In: Eaton, S.E., Khan, Z.R. (eds) *Ethics and Integrity in Teacher Education. Ethics and Integrity in Educational Contexts*, vol 3. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16922-9_7
- Lancaster, T., & Cotarlan, C. (2021). Contract cheating by STEM students through a file sharing website: A Covid-19 pandemic perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 17, 3. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00070-0>
- Lang, J. M. (2013). *Cheating Lessons, Learning from Academic Dishonesty*(First). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- McCabe, D. L., & Pavela, G. (2004). Ten (Updated) Principles of Academic Integrity: How Faculty Can Foster Student Honesty. *Change*, 36(3), 10–15. <http://www.jstor.org/stable/40177967>
- The Fundamental Values of Academic Integrity, ICAI, https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf
- Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A.; Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., Waddington, L., (2023). Testing of Detection Tools for AI-Generated Text. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.15666>

INSPIRANDO TU MEJOR VERSIÓN

UDEM

udem.edu.mx

VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA

*Presente y futuro de la
Integridad Académica en la Educación*

(A Coruña, 2023)

**Una sólida cultura de integridad
académica: la solución a los desafíos
de la era digital.**

Dr. Jean Gabriel Guerrero Dib

Universidad de Monterrey, México.

Correo electrónico: jean.guerrero@udem.edu.mx



Organiza: Área MIDE da USC, UDC y Uvigo

Colabora:



Universidade da Coruña



VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA

Presente y futuro de la Integridad Académica en la Educación

(A Coruña, 2023)

Ética e integridad académica en la era
de la Inteligencia Artificial: una
experiencia de aula con alumnado
universitario sénior

Cinta Gallent Torres

Universidad de Valencia (España)

cinta.gallent@uv.es



**Grupo Interuniversitario de
Integridade Académica do SUG**

Organiza: Área MIDE da USC, UDC y Uvigo

Colabora:



Universidade de Vigo





Introducción



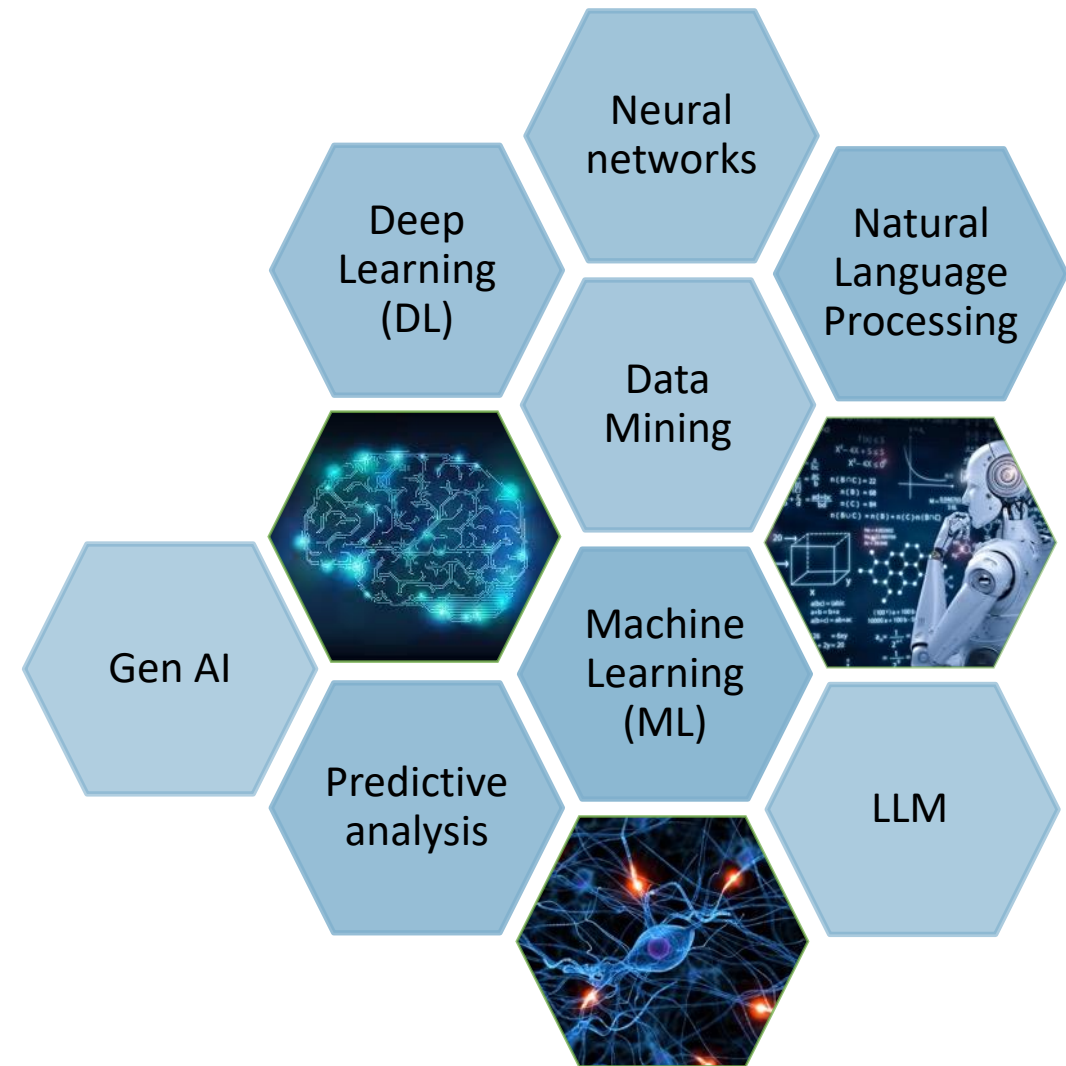
+

Inteligencia Artificial (IA)

Tecnología capaz de realizar tareas que requieren inteligencia humana, tales como el **reconocimiento de patrones**, el **aprendizaje automático**, la **toma de decisiones** y el **procesamiento del lenguaje natural**.



Introducción

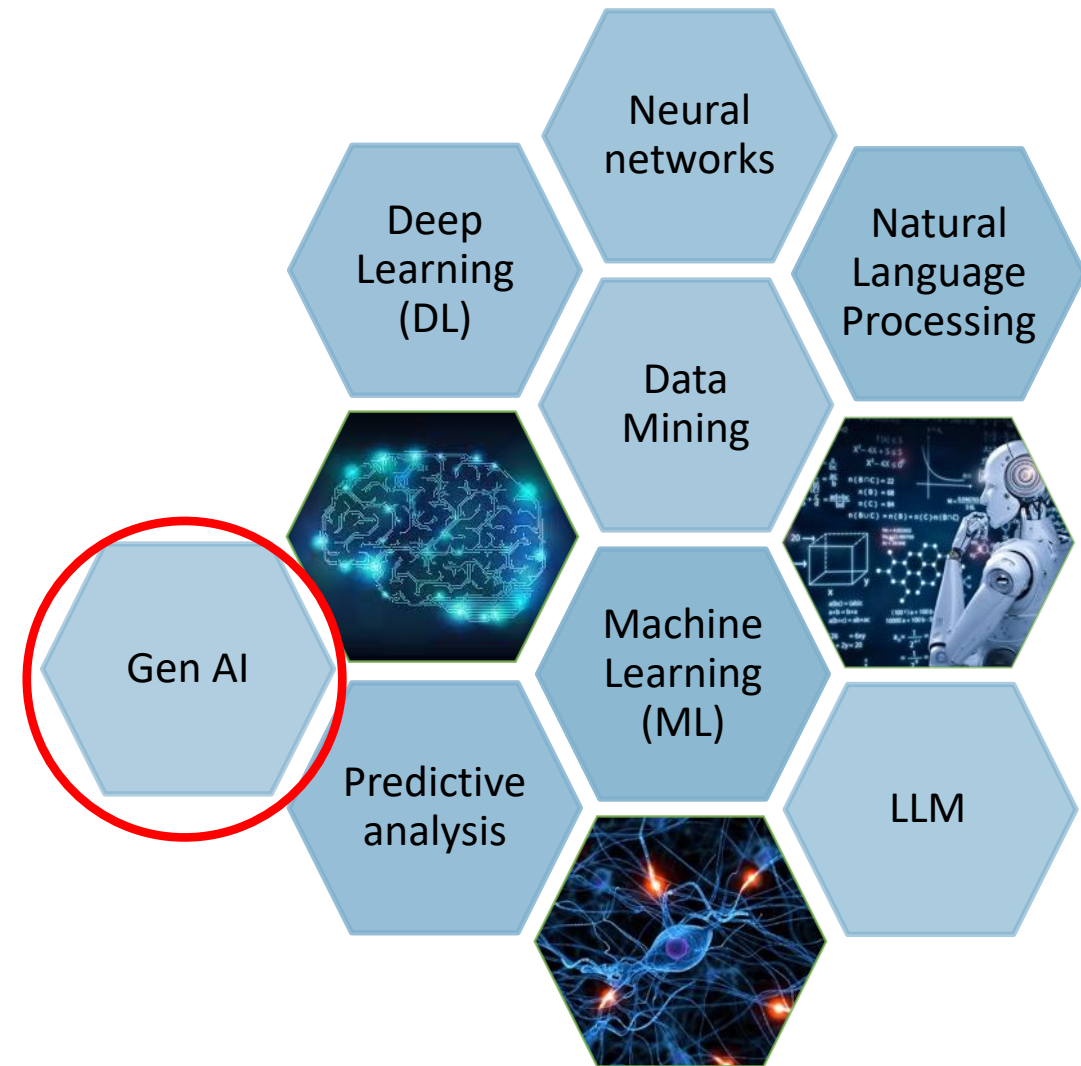




Introducción



La **IA Generativa** es una rama de la inteligencia artificial que utiliza **algoritmos** basados en **modelos estadísticos matemáticos avanzados** para generar **contenido**: textos, imágenes, sonidos, animaciones, modelos 3D u otros tipos de datos.





Introducción



- Algunos ejemplos de modelos de IA Generativa que han acaparado gran atención mediática son:
 - a) Procesamiento del Lenguaje Natural: ChatGPT, GPT-4, BERT, Bing Chat, Sudowrite, Humata AI, etc.
 - b) Generación de imágenes: DALL-E, StyleGAN 3, Stable Diffusion, Midjourney, etc.
 - c) Transcripción de audio: DeepSpeech, Whisper, QuartzNet, etc.
 - d) Generación de música: MuseNet, Amper Music, AIVA, etc.
 - e) Generación de código de programación: GPT-Codex, GitHub Copilot, Deep TabNine, etc.



OpenAI





Introducción



por Redacción RPP
27 de Marzo del 2023 11:45 AM

El papa Francisco protagoniza una imagen generada por una IA que se ha vuelto viral

Prompt: “El papa católico Francisco con una chaqueta acolchada de Balenciaga en un video musical de drill rap, realizando signos de pandillas con las manos, tomado con una cámara Canon EOS R con lente de 50 mm f/1.8, apertura de f/2.2, velocidad de obturación de 1/200, ISO 100 y natural luz, Cuerpo completo, Fotografía hiperrealista, Cinemática, Cine, Hiperdetalle, UHD, Corrección de color, hdr, gradación de color, animación CG hiperrealista —ar 4:5 —upbeta —q 2 —v 5”

Nota. <https://tinyurl.com/2x3jpcj7>



EL MUNDO

CHARLOTTE DAVIES
@lottiedavies29

Actualizado Viernes, 31
marzo 2023 - 01:28

Se viralizan unos 'deepfakes' del ex presidente estadounidense arrestado y encarcelado



Introducción



- No es un fenómeno que de repente haya caído del cielo.
- Revolución en el ámbito de la educación superior (automatización de tareas, eficiencia en la creación de contenidos, personalización del aprendizaje, etc.).
- Oportunidad para replantear la forma en que se llevan a cabo la enseñanza y la evaluación (Ausín, 2021).
- Opiniones divergentes: entusiasmo vs. aprensión.



Introducción



- No es un fenómeno que de repente haya caído del cielo.
- Revolución en el ámbito de la educación superior (automatización de tareas, eficiencia en la creación de contenidos, personalización del aprendizaje, etc.).
- Oportunidad para replantear la forma en que se llevan a cabo la enseñanza y la evaluación (Ausín, 2021).
- Opiniones divergentes: entusiasmo vs. aprensión.





Introducción



- Visualizar la educación desde una nueva perspectiva (aún en construcción).
- Identificar los beneficios de esta tecnología.
- Educar y capacitar al alumnado/profesorado (Gallent, 2024).
- Establecer un marco ético que regule el uso de la IA (Chan, 2023; Ebers, 2023).



EL MUNDO

EDUCACIÓN • Entrevista

El profesor universitario que ha vuelto al examen tradicional: "Mandar trabajos no sirve porque los alumnos usan ChatGPT"

11/09/23



Marco ético



- La regulación de la IA se ha acelerado en los últimos años.

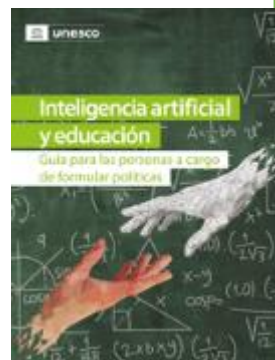
2019

Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación



2021

IA y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas



2022

Directrices éticas sobre el uso de la IA y datos en la enseñanza y aprendizaje para educadores



2022

Recomendación sobre la ética de la IA



2023

Ley sobre inteligencia artificial (EU IA Act)



Recommendation of the Council on Artificial Intelligence



ChatGPT e IA en la educación superior : guía de inicio rápido
(Sabzalieva & Valentini, 2023)



Marcos de competencias de IA para estudiantes y profesores (2023)



Semana del Aprendizaje Digital (2024)



Marco de política educativa

Un marco que permita atender las múltiples implicaciones de su uso en la enseñanza universitaria (Chan, 2023).

- Pedagógica: enfocada a utilizar la IAG de manera ética y responsable para mejorar los resultados de enseñanza y aprendizaje;
- De gobernanza: centrada en cuestiones relacionadas con la privacidad, seguridad y responsabilidad, lo que implica definir políticas, pautas y regulaciones claras para el uso de la IAG, y promover conciencia y responsabilidad por parte de los agentes involucrados; y
- Operativa: orientada a abordar los aspectos relacionados con la infraestructura y la formación; y a proporcionar los recursos y la capacitación necesaria para que el profesorado, alumnado y personal técnico comprendan y utilicen adecuadamente la IAG.

Revisar los modelos educativos y planes de estudio con el fin de mejorar el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades formativas actuales.



Desafíos éticos



- Sesgos algorítmicos en los resultados generados (Wach et al., 2023).
- Falta de transparencia (¿de qué fuentes se nutre?)
- Pérdida de privacidad, confidencialidad, seguridad y protección de datos.
- Violación de los derechos de autor
- Autenticidad de los contenidos generados.
- Fraude académico.
- Contenido con información inexacta, incorrecta o no verificada (alucinaciones).
- Entrenamiento de la IA (Zhu & Yang, 2023).
- Etc.



Desafíos éticos



- Sesgos algorítmicos en los resultados generados (Wach et al., 2023).
- Falta de transparencia (¿de qué fuentes se nutre?)
- Pérdida de privacidad, confidencialidad, seguridad y protección de datos.
- Violación de los derechos de autor.
- Autenticidad de los contenidos generados.
- Fraude académico.
- Contenido con información inexacta, incorrecta o no verificada (alucinaciones).
- Entrenamiento de la IA (Zhu & Yang, 2023).
- Etc.

Necesidad de establecer unas directrices claras que se ajusten a los códigos éticos y las políticas de integridad de las instituciones de educación superior.



Consecuencias relacionadas

- Uso indebido de la IAG podría fomentar desigualdad, exclusión y discriminación.
- Brecha tecnológica.
- Debilitar el autoconcepto del alumnado.
- Limitar el desarrollo académico y profesional de la comunidad académica.
- Etc.

Estos modelos de lenguaje deben ser utilizados como herramientas de apoyo y no de reemplazo a otras fuentes de autoridad (Pavlik, 2023).



Experiencia de aula



- Integración de la IAG en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Alfabetización = habilidad tecnológica para el s. XXI.

ChatGPT y otras
herramientas de inteligencia
artificial generativa al servicio
del aprendizaje de Francés
Lengua Extranjera (FLE)

**Francés para viajar
(A1/A2)**
Extensión Universitaria
“La Nau Gran”

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

35 estudiantes sénior
(mayores de 55 años)

abril/mayo 2022-2023



Objetivos



- Introducir la IAG en la asignatura de “Francés para viajar (A1/A2)” desde una perspectiva explorativa y formativa.
- Analizar el conocimiento del alumnado en cuanto al uso de la IAG.
- Reflexionar sobre cómo un uso inadecuado e irresponsable de la IAG puede afectar al desarrollo de competencias de pensamiento crítico, análisis de la información, y resolución de problemas.



Metodología



- Metodología constructivista basada en la interacción e intercambio de ideas, experiencias, perspectivas (Vygotsky, 2010).
- Enfoque que favorece la colaboración entre el alumnado (transfiere los contenidos de aprendizaje a situaciones concretas).
- Aprendizaje colaborativo.
- Enfoque comunicativo.
- Rol de la tecnología.



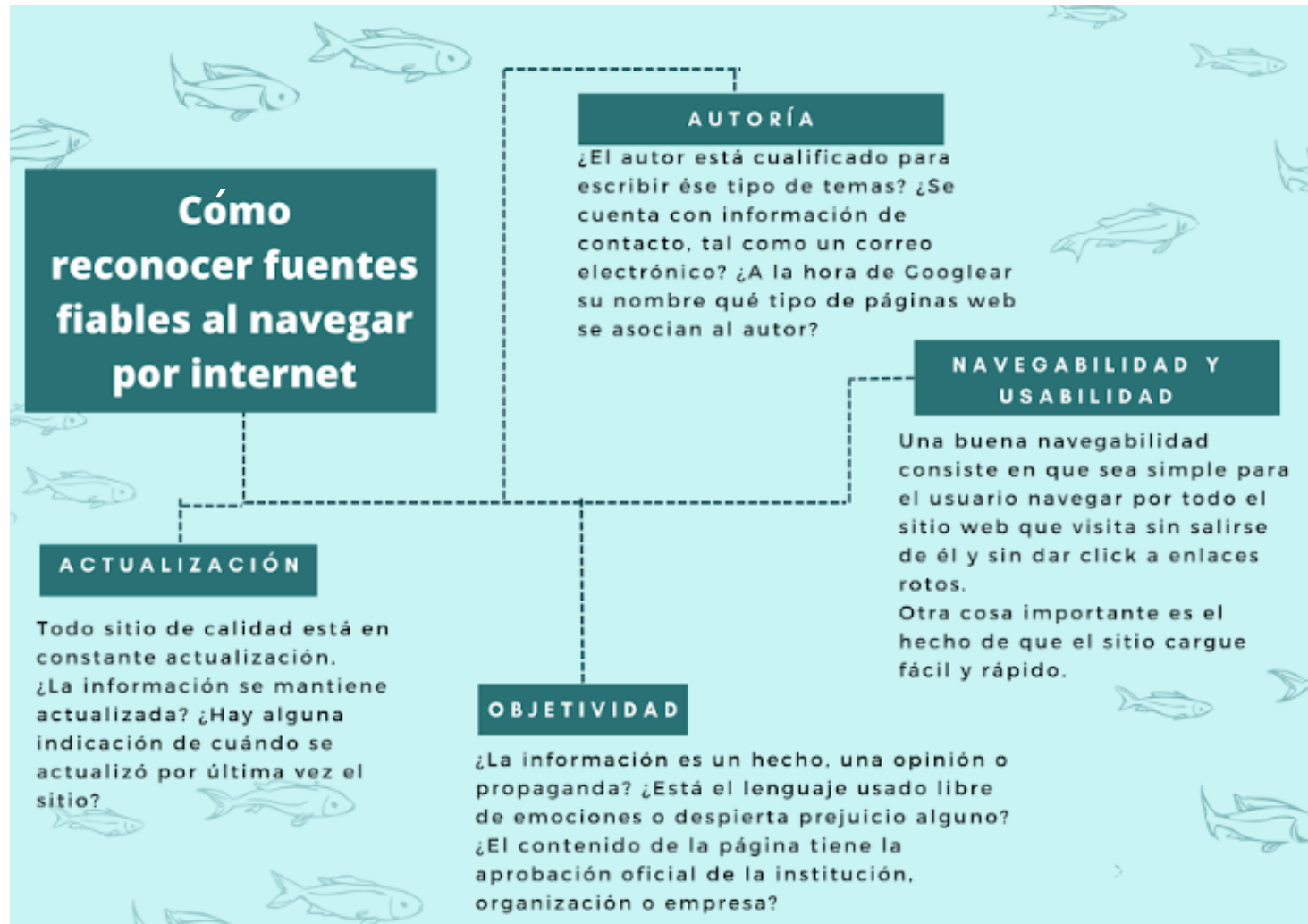


Actividades



- 4 sesiones (2h)

**Personal de la Biblioteca
Joan Reglà (Valencia)
30 min.**





Actividades



- 4 sesiones (2h)

El concepto de Inteligencia Artificial

Uso de la IA (en general)

Uso de la IAG en el ámbito académico

Uso de la IAG en el aprendizaje de FLE

Limitaciones de la IAG en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://forms.gle/48YSTao9M8oshT1k9>

Cuestionario sobre el uso de ChatGPT y otras herramientas de Inteligencia Artificial generativa (IAG) en el marco del programa de extensión universitaria La Nau Gran

Apreciado alumnado:

Como parte del proyecto de aula titulado « ChatGPT et autres outils d'Intelligence Artificielle au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) » de la asignatura Francés para viajar (nivel A1/A2) de la Universidad de Valencia durante el curso académico 2022-2023, se diseña el siguiente cuestionario con el propósito de indagar sobre el conocimiento del alumnado acerca de la Inteligencia Artificial (IA), las herramientas disponibles y su potencial aplicación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como sus ventajas, limitaciones y posibles riesgos en el ámbito académico. También se aborda el impacto que puede tener un uso poco ético e irresponsable de la IA en el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el análisis de información.



Actividades



- 4 sesiones (2h)

Actividad de comprensión oral



<https://www.youtube.com/watch?v=n0VbGVp5d4>

Registro de la herramienta



 / Langue française

ChatGPT: «Seuls ceux qui maîtrisent correctement la langue devraient l'utiliser»

Aliénor Vinçotte - 31/01/2023

<https://tinyurl.com/5f6et6xm>



Actividades

FASE

1

Projet : « ChatGPT et autres outils d'Intelligence Artificielle au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) »
(Phase : exploration)

Groupe	Consigne (« prompt »)	Commentaires sur le résultat/s obtenus
Groupe 1 (<i>noms et prénoms des membres du groupe</i>)		
Groupe 2 (<i>noms et prénoms des membres du groupe</i>)		
Groupe 3 (<i>noms et prénoms des membres du groupe</i>)		
Groupe 4 (<i>noms et prénoms des membres du groupe</i>)		



Actividades

FASE

1

FASE

2



Projet : « ChatGPT et autres outils d'Intelligence Artificielle au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) »
(Phase : exploration)

Groupe	Consigne (« prompt »)	Commentaires sur le résultat/s obtenus
Groupe 1 (<i>noms et prénoms des membres du groupe</i>)		
Groupe 2 (<i>noms et prénoms des membres du groupe</i>)		
Groupe 3 (<i>noms et prénoms des membres du groupe</i>)		
Groupe 4 (<i>noms et prénoms des membres du groupe</i>)		



Actividades



• Competencias lingüísticas

A1

A2

Expresión escrita



- Simulación de conversaciones cotidianas
- Mantener discusiones
- Realizar traducciones simples
- Resolver dudas gramaticales
- Generar ideas
- Aprender vocabulario y expresiones idiomáticas
- Creación de ejercicios prácticos
- Explorar la cultura francesa

Comprensión lectora



- Generar textos adaptados a su nivel de lengua (A1-A2).
- Resumir textos.
- Elaboración de preguntas de comprensión sencillas.
- Creación de diálogos.
- Inferir significado de palabras desconocidas.
- Crear listas de vocabulario.

Comprensión auditiva



- Transcripciones fonéticas.
- Transcripción de fragmentos de audio.
- Practicar dictados.



NaturalReader

Expresión oral



- Generación de guiones para discusiones o presentaciones.
- Simulación de conversaciones telefónicas.
- Juegos de roles.



Ahora puedes hablar
con ChatGPT y te
responderá



Nota. <https://tinyurl.com/yu3rfyhz>



Actividades



• Competencias lingüísticas

A1

A2

Expresión escrita



- Simulación de conversaciones cotidianas
- Mantener discusiones
- Realizar traducciones simples
- Resolver dudas gramaticales
- Generar ideas
- Aprender vocabulario y expresiones idiomáticas
- Creación de ejercicios prácticos
- Explorar la cultura francesa

Comprensión lectora



- Generar textos adaptados a su nivel de lengua (A1-A2).
- Resumir textos.
- Elaboración de preguntas de comprensión sencillas.
- Creación de diálogos.
- Inferir significado de palabras desconocidas.
- Crear listas de vocabulario.

Comprensión auditiva



- Transcripciones fonéticas.
- Transcripción de fragmentos de audio.
- Practicar dictados.



Expresión oral



- Generación de guiones para discusiones o presentaciones.
- Simulación de conversaciones telefónicas.
- Juegos de roles.



No es una solución mágica para todo.

Ahora puedes hablar
con ChatGPT y te
responderá



Nota. <https://tinyurl.com/yu3rfyhz>



Actividades



No es una solución mágica para todo.



- Interactividad limitada
- Falta de comprensión emocional
- Improvisación
- Creatividad (sus ideas se basan en datos de entrada y no son verdaderamente originales)
- Limitaciones en la práctica de habilidades orales y auditivas

IMPORTANTE LA RETROALIMENTACIÓN Y
CORRECCIÓN HUMANA



Actividades



High-tech

L'IA peut-elle remplacer un prof de langue ?

Le Parisien

ChatGPT : comment l'intelligence artificielle modifie déjà le recrutement et la recherche d'emploi

BBC NEWS

"Mais en général, la technologie permet à des personnes qui n'ont pas nécessairement les meilleures compétences rédactionnelles de les acquérir soudainement", ajoute-t-il.

Les personnes à la recherche d'un emploi sont parmi celles qui font état de ces avantages. En exploitant un vaste ensemble de données, de textes et de mots, ChatGPT - développé par OpenAI - peut rédiger des lettres de motivation convaincantes ou synthétiser les détails d'une carrière dans un bon CV.

ChatGPT : l'IA, la nouvelle antisèche des élèves et des étudiants

LE FIGARO

La nouvelle version de ChatGPT «aussi performante que les humains» pour certaines tâches, indique OpenAI

LE FIGARO

ChatGPT : une révolution dans le monde de la rédaction web ?

JDN

ChatGPT : « De la même manière qu'une calculatrice ne remplace pas un mathématicien humain, ce chatbot ne remplace pas les rédacteurs humains »

Le Monde

« ChatGPT : ennemi ou allié pour l'enseignement supérieur ? »

Trabajo colaborativo



TF1

Une intelligence artificielle peut trouver vos mots de passe grâce aux sons de votre clavier



Actividades



Projet « ChatGPT et autres outils d'Intelligence Artificielle au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) » - Ressources d'intérêt

Source	Titre	Lien	Commentaires (date de publication, durée, etc.)
France Inter / Radio France	L'intelligence artificielle ChatGPT signe-t-elle la mort de Google ?	https://bit.ly/41xg0wl	6 janvier 2023 Podcast (3 min)
France Inter / Radio France	Comment l'intelligence artificielle va continuer à révolutionner notre vie quotidienne ?	https://bit.ly/41zO4s7	12 avril de 2023 Podcast (51 min)
France Inter / Radio France	Traitement automatique des langages : do you speak computer ?	https://bit.ly/3GMtTyV	5 janvier 2023 Podcast (58 min)
France Inter / Radio France	Intelligence artificielle : par-delà le bien et le mal ?	https://bit.ly/41yDYr9	30 mars 2023 Podcast (58 min)
France Info	ChatGPT : Singapour et le Japon s'interrogent sur la meilleure façon d'utiliser ce robot conversationnel	https://bit.ly/3UCC32J	13 avril 2023 Podcast (6 min)
France Info	Intelligence artificielle : ChatGPT-4 est plus habile que sa version précédente pour générer de la désinformation	https://bit.ly/3A3yUzw	21 mars 2023 Nouvelle sur le site de France Info
France Info	ChatGPT : une révolution au détriment de nos données personnelles ?	https://bit.ly/3MMEoGz	9 avril 2023 Podcast (3 min)
France Info	Emploi : pour faire forte impression aux recruteurs, ne pas oublier de mettre que l'on maîtrise ChatGPT sur son CV	https://bit.ly/3ojPFnf	10 avril 2023 Podcast (4 min)
France Inter / Radio France	Yann Le Cun : ChatGPT, c'est "de la bonne ingénierie" mais "pas révolutionnaire"	https://bit.ly/41e2Zbq	12 avril 2023 Podcast (12 min)
TF1	ChatGPT, nouvelle intelligence artificielle et futur d'Internet	https://bit.ly/3GMO9kf	12 janvier 2023 Journal télévisé



Resultados



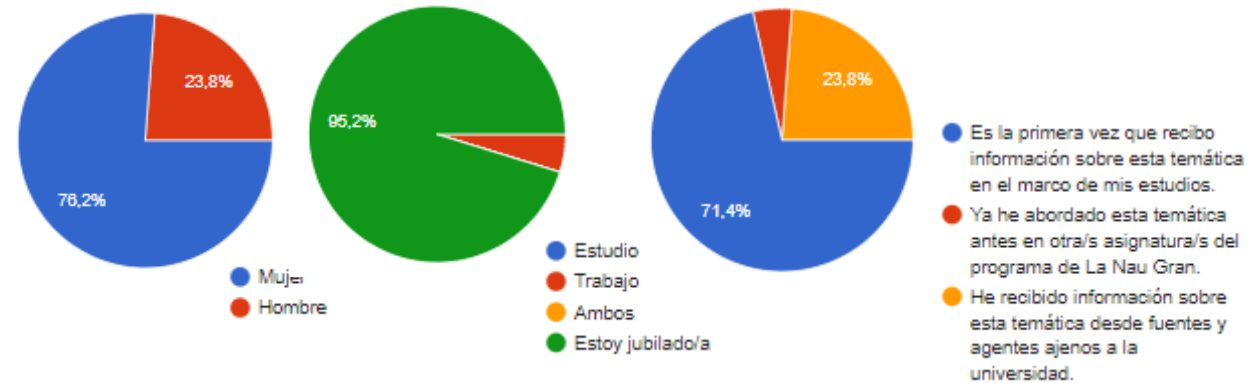
El concepto de Inteligencia Artificial

Uso de la IA (en general)

Uso de la IAG en el ámbito académico

Uso de la IAG en el aprendizaje de FLE

Limitaciones de la IAG en el proceso de enseñanza-aprendizaje



- Definición poco clara (“alguna forma de razonamiento”, “estudio informático basado en la repetición de actos humanos previos” “respuestas a cuestiones a través de una máquina”).
- El 19% de los participantes asocia el término IA con algo positivo. El resto lo asocian con ambas connotaciones.



Resultados



El concepto de Inteligencia Artificial

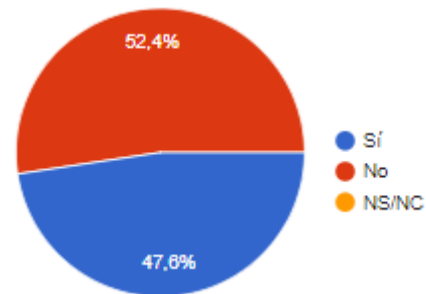
Uso de la IA (en general)

Uso de la IAG en el ámbito académico

Uso de la IAG en el aprendizaje de FLE

Limitaciones de la IAG en el proceso de enseñanza-aprendizaje

IA (en general)



- Traducir fragmentos o frases de manera automática (47,6%)
- Realizar búsquedas rápidas mediante asistentes de voz (Siri, Alexa, Google Assistant, etc.) (42,9%)
- Mejorar la calidad de vídeos y fotografías (23,8%)
- Optimizar el tiempo (14,3%)



Resultados



El concepto de Inteligencia Artificial

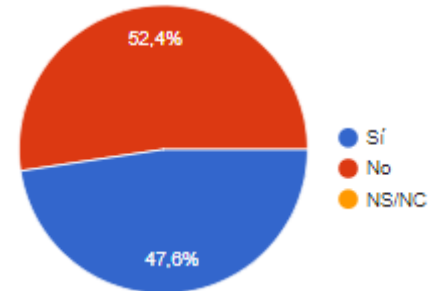
Uso de la IA (en general)

Uso de la IAG en el ámbito académico

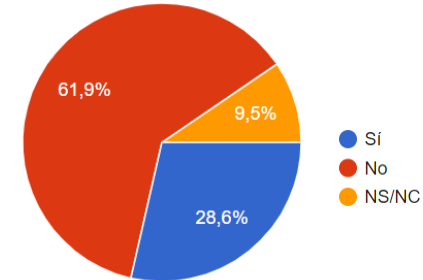
Uso de la IAG en el aprendizaje de FLE

Limitaciones de la IAG en el proceso de enseñanza-aprendizaje

IA (en general)



IA (en tareas académicas)



- Traducir fragmentos o frases de manera automática (47,6%)
- Realizar búsquedas rápidas mediante asistentes de voz (Siri, Alexa, Google Assistant, etc.) (42,9%)
- Mejorar la calidad de vídeos y fotografías (23,8%)
- Optimizar el tiempo (14,3%)

- 81% nunca han utilizado ChatGPT.



Resultados



El concepto de Inteligencia Artificial

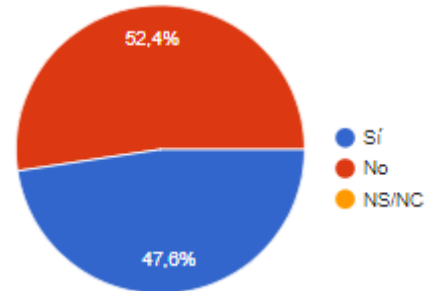
Uso de la IA (en general)

Uso de la IAG en el ámbito académico

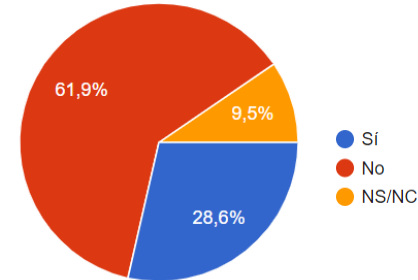
Uso de la IAG en el aprendizaje de FLE

Limitaciones de la IAG en el proceso de enseñanza-aprendizaje

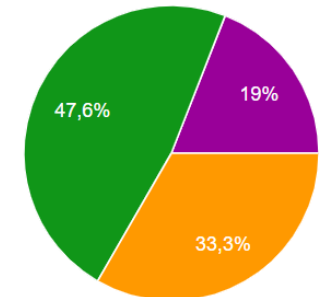
IA (en general)



IA (en tareas académicas)



IA (en FLE)



- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

- Traducir fragmentos o frases de manera automática (47,6%)
- Realizar búsquedas rápidas mediante asistentes de voz (Siri, Alexa, Google Assistant, etc.) (42,9%)
- Mejorar la calidad de vídeos y fotografías (23,8%)
- Optimizar el tiempo (14,3%)

- 81% nunca han utilizado ChatGPT.



Resultados



El concepto de Inteligencia Artificial

Uso de la IA (en general)

Uso de la IAG en el ámbito académico

Uso de la IAG en el aprendizaje de FLE

Limitaciones de la IAG en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- 66,4% consideran los resultados generados por la IAG una fuente confiable o de autoridad.
- 47,6% contrastarían la información generada por la IAG (dependiendo de la importancia del trabajo a entregar).
- 61,9% consideran necesario citar en sus trabajos académicos las producciones de la IAG.
- 66,7% creen que el uso de la IAG aumentaría el riesgo de incurrir en (ciber)plagio.

✓ Enriquece la enseñanza

Impacto



- Dependencia exclusiva de la herramienta
- Resta originalidad y conocimiento
- Reduce la motivación por el aprendizaje
- Dar por aprendidos conocimientos que no lo están
- Aprendizaje superficial
- No estimulan la investigación
- Posibles engaños al profesorado
- Manipulación de la información



Conclusiones



- Periodo de transformación digital que afecta a todos los ámbitos.
- Sentimiento de pérdida, “de dejar algo por el camino”.
- Necesidad de análisis de los riesgos y desafíos asociados con el uso de la IAG **desde una triple perspectiva** (alumnado, profesorado e institución).
- Necesidad de asumir el compromiso ético con uno mismo (Ausín, 2021).
- Ámbito de estudio novedoso, dinámico y cambiante. ¿Futuro de la IAG?



Referencias bibliográficas

- Ausín, T. (2021). ¿Por qué la ética para la Inteligencia Artificial? Lo viejo, lo nuevo y lo espurio. *Sociología y Tecnociencia*, 11, extra 2, 1-16. <https://tinyurl.com/49h2huhn>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Ebers, M. (2023). El futuro marco jurídico europeo de la inteligencia artificial. *Revista general de legislación y jurisprudencia*, (2), 249-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8927540>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>
- European Parliament (2023). *EU Artificial Intelligence Act*. <https://tinyurl.com/3kv85wn9>
- Gallent Torres, C. (2024). *L'utilisation de l'IA Générative dans le cadre de l'enseignement du FLE : aspects pratiques et considérations éthiques*. Peter Lang (en proceso de publicación).
- OECD (2022). Recommendation of the Council on Artificial Intelligence. OECD/LEGAL/0449.



Referencias bibliográficas

- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO. ED/HE/IESALC/IP/2023/12. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- UNESCO (2019). Consenso de Beijing sobre la Inteligencia artificial. *International Conference on Artificial Intelligence and Education. Planning Education in the AI Era: Lead the Leap*. Beijing. <https://tinyurl.com/bdhrr2mf>
- UNESCO (2021). *Inteligencia artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- UNESCO (2022). *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial*. <https://tinyurl.com/e7we6v23>
- UNESCO (2023). Marcos de competencias de IA para estudiantes y profesores. <https://tinyurl.com/md8p74e6>
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wach, K., Duong, C. D., Ejdy, J., Kazlauskaitė, R., Korzynski, P., Mazurek, G., ... & Ziemba, E. (2023). The dark side of generative artificial intelligence: A critical analysis of controversies and risks of ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 11(2), 7-24. <https://doi.org/10.15678/EBER.2023.110201>
- Zhu, Y., & Yang, F. (2023). ChatGPT/AIGC and Educational Innovation: Opportunities, Challenges, and the Future. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 41(7), 1. <https://tinyurl.com/2pn8ua7a>

VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA

*Presente y futuro de la
Integridad Académica en la Educación*

(A Coruña, 2023)

Muchas gracias por su atención

Cinta Gallent Torres
Universidad de Valencia (España)
cinta.gallent@uv.es



Organiza: Área MIDE da USC, UDC y Uvigo

Colabora:



Universidade de Vigo



VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA

Presente y futuro de la Integridad Académica en la Educación

(A Coruña, 2023)

La integridad académica en las revistas científicas sociales. Un estudio empírico

María Josefa Mosteiro García (pepa.mosteiro@usc.es)
Universidade de Santiago de Compostela, España.
Eva María Espiñeira Bellón (eva.espineira@udc.es)
Universidade da Coruña, España.



Organiza: Área MIDE da USC, UDC y Uvigo

Colabora:



Universidade da Coruña





INTRODUCCIÓN



Evolución estudios Grupo Interuniversitario de Integridad Académica en el SUG



<https://integridadacademica.com>



- Estudiantes
- Causas
- Actuaciones y planes

Plagio

Integridad

- Estudiantes
- PDI (docencia e investigación)
- Revistas científicas

integridad
académica

QUIÉNES SOMOS • PUBLICACIONES • EVENTOS • GRUPOS DE INVESTIGACIÓN • CONCURSO

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- Espiñeira Ibellón, E. M., Muñoz Cantero, J. M., y Pérez Crego, M. C. (2022). El profesorado frente al aprendizaje autorregulado y el plagio académico. *Revista Psiques*, 8(2), 89-105.
- Espiñeira Ibellón, E. M., Pérez Crego, M. C., Muñoz Cantero, J. M. (2022). Relación entre la falta de motivación y la comisión de plagio académico. *Profesorado*. Revista de currículum y formación de profesorado, 26(2), <https://doi.org/10.30671/profesorado.v26i2.2194>.
- Espiñeira Ibellón, E. M., Mosteiro García, M. J., Muñoz Cantero, J. M., & Porto Castro, A. M. (2018). Cuestionario para la detección del plagio académico en estudiantes de doctorado. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* (18(19)), 162, 156-166. <https://doi.org/10.7979/Reipe.2018.2.5794>.
- Espiñeira Ibellón, E. M., Muñoz Cantero, J. M., Gorge Pínez, E. M., Castro Pínez, M. D. (2021). Ciberplagio como soporte digital en la realización de trabajos académicos. *Comunicar*, 48. DOI: <https://doi.org/10.2919/Com.2021.48>.
- Espiñeira Ibellón, E. M., Mosteiro García, M. J., Muñoz Cantero, J. M., & Porto Castro, A. M. (2020). La honestidad académica como criterio de evaluación de los trabajos del alumnado universitario. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (18(18)), 24(2), art. 2. <https://doi.org/10.30333/ReIee.26.17097>.
- Mosteiro García, M. J., Espiñeira Ibellón, E. M., Porto Castro, A. M., y Muñoz Cantero, J. M. (2021). El alumnado universitario ante la comisión de plagio por parte de sus compañeros/as. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/ReI.424381>.
- Mosteiro García, M. J., Porto Castro, A. M., Lario Pina, I., y Lorenzo Rey, A. (2022). Utilidad de la formación en citación para evitar prácticas deshonestas en trabajos académicos universitarios. *Educator* 28(1). Doi: <https://doi.org/10.5880/educator.1688>.
- Muñoz Cantero, J. M., Itebollo Quintela, N., Mosteiro García, J., & Ocampo Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (18(18)), 25(1), art. 6. <http://dx.doi.org/10.30333/ReIee.25.13889>.
- Muñoz Cantero, J. M., Espiñeira Ibellón, E. M., y Pérez Crego, M. C. (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, 24(2), 97-100. <https://doi.org/10.5844/educxxi.126341>.
- Muñoz Cantero, J. M., Espiñeira Ibellón, E. M., y Pérez Crego, M. C. (2022). Conceptualización del plagio académico desde la percepción de distintos agentes de la educación superior. *Revista Innovaciones educativas*, 24(2)* especial. <https://doi.org/10.22448/riee.v24especial-A328>.
- Pérez Crego, M. C., Gorge Pínez, E. M., Lorenzo Rey, A., & Lario Pina, I. (2020). Percepciones de alumnado sobre el plagio académico en el Sistema Universitario de Galicia. *Revista Galega de Ensino EDUCGA*, 78. <http://www.educga.gal/educa/1806/investigacion/percepciones-de-alumnado-sobre-o-plagio-academico-no-sistema-universitario-galicia>.
- Pérez Crego, M. C., Muñoz Cantero, J. M., y Espiñeira Ibellón, E. M. (2022). La construcción de ciudadanía con conciencia ética desde la honestidad académica. *RIIEC. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 30(3), 123-143.
- Porto Castro, A. M., Espiñeira Ibellón, E. M., Lucada Puente, L., & Gorge Pínez, A. M. (2019). El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre plagio. *Edon*, 7(2), 159-164. <https://doi.org/10.1002/edon.2019.69104>.
- Porto Castro, A. M., Pérez Crego, C., Mosteiro García, M. J., & Lorenzo Rey, A. (2021). El proceso formativo de citación y las necesidades del alumnado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17-33. DOI: <https://doi.org/10.4018/ReIefp.436701>.
- Itebollo Quintela, N., Espiñeira Ibellón, E. M., & Muñoz Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* (18(18)), 1(1), 193-196. <https://doi.org/10.7979/Reipe.2017.04.2434>.
- Sarmiento Campos, J. A., Ocampo Gómez, C. I., & Castro Pínez, M. D. (2022). Estudio del plagio académico mediante escalímetro multidimensional y análisis de redes. *Revista de Educación*, 397, 293-321. <https://doi.org/10.4438/1988.3972X.18.2022.397.348>.
- Sarmiento Campos, J. A. (2023). Enfoques Frequentista y Bayesiano en el estudio del Plagio Académico. Una propuesta innovadora en *Investigación Educativa*. *RIIEC. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 28(3), 159-166. <https://doi.org/10.5844/ReIee.2023.27.1007>.

SUSCRIBETE
A NUESTRA NEWSLETTER

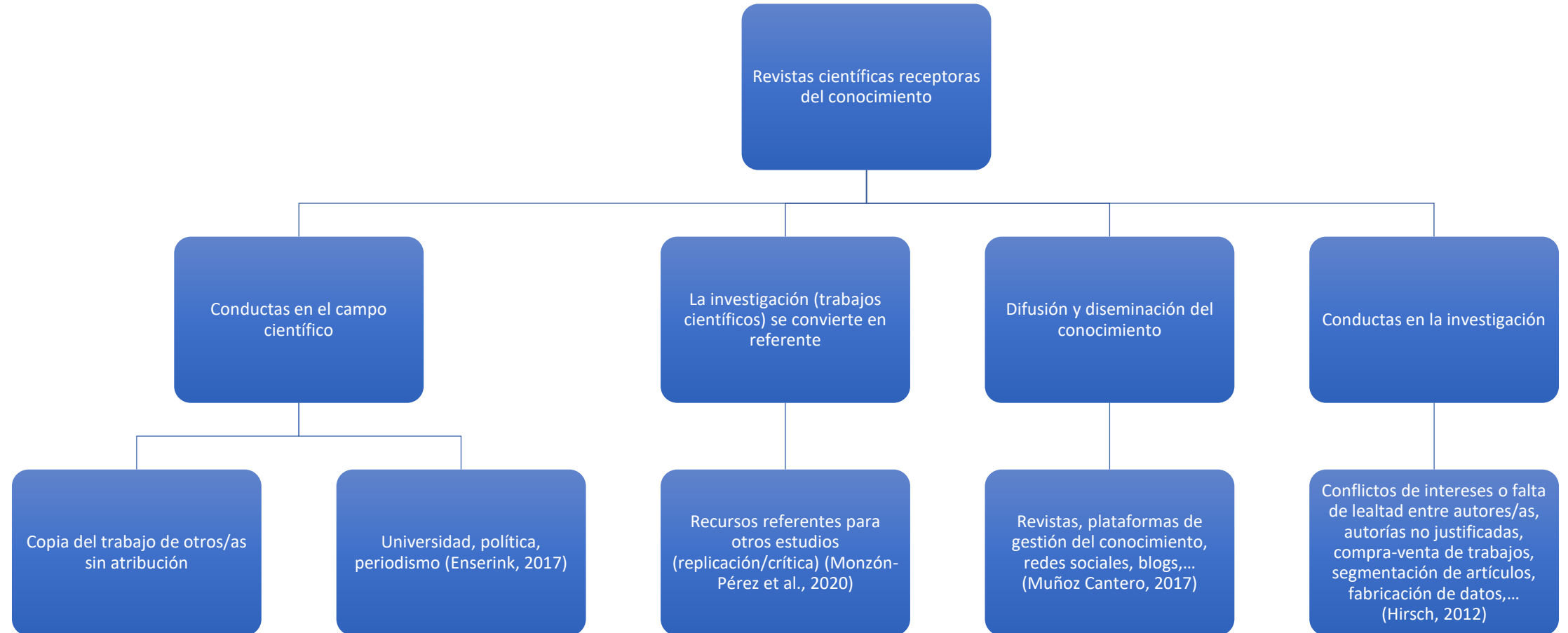
Enter your email address...

SUSCRIBETE

VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA 2023

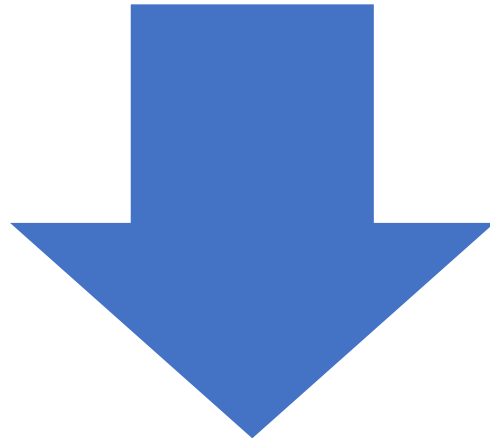


Integridad académica en las revistas científicas





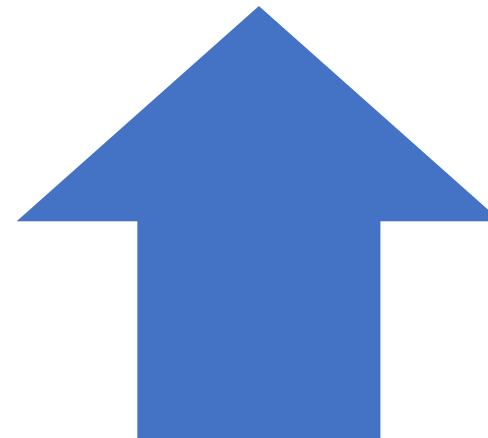
¿Conductas delito?



**Fabricación,
falsificación y plagio
(FFP)** (Aluja y Birke,
2004; Bhutta y Crane,
2014), Monzón-Pérez
et al., 2020)



**Aumentar la tasa de
publicación (punitis)**
(Domínguez y Macías-
Ordóñez, 2004)

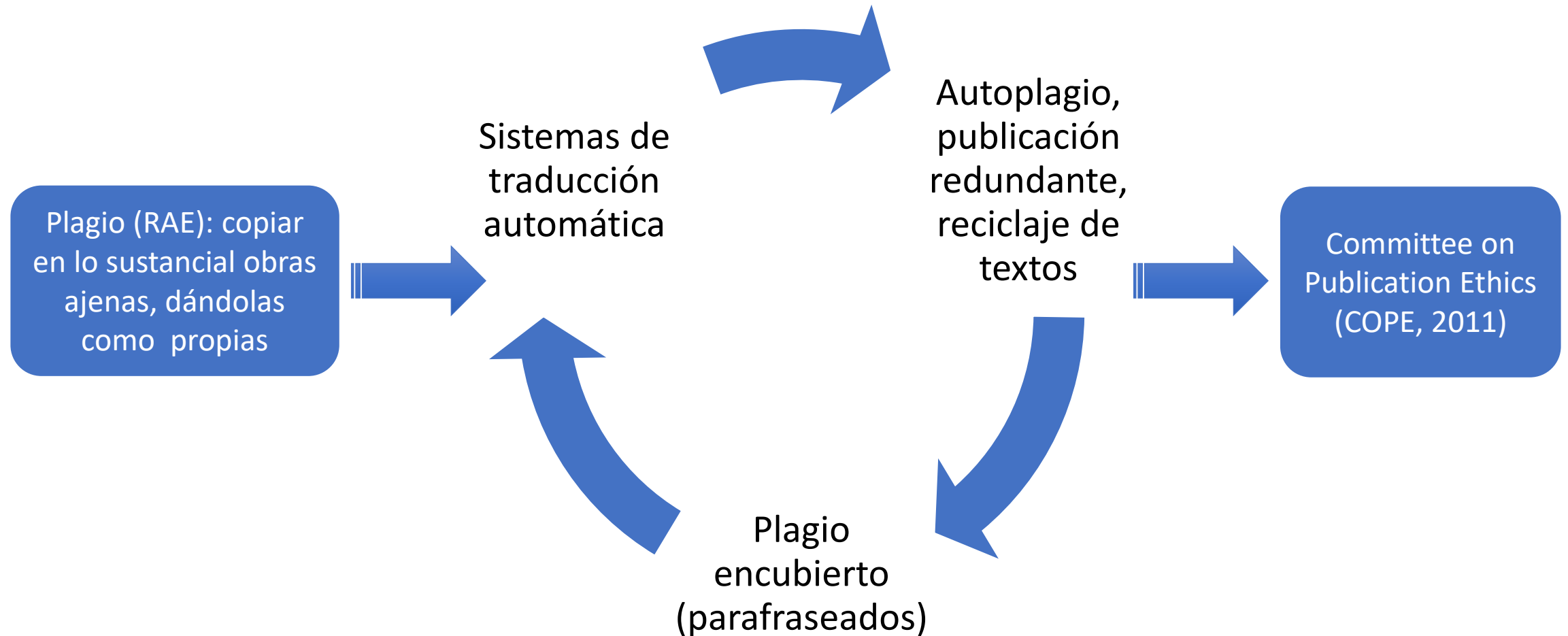




Presión de la evaluación de la producción científica



Conceptualización del plagio en el campo de la comunicación científica





Investigaciones actuales: trabajos retractados

Tabla 1. Evolución del número de artículos retractados por plagio (2000 – 2022)

Período de tiempo	Número de retractaciones por plagio	Media anual
2000 – 2004	85	17
2005 – 2009	524	105
2010 – 2014	1741	348
2015 – 2019	4586	917
2020 – actualidad	3210	1248

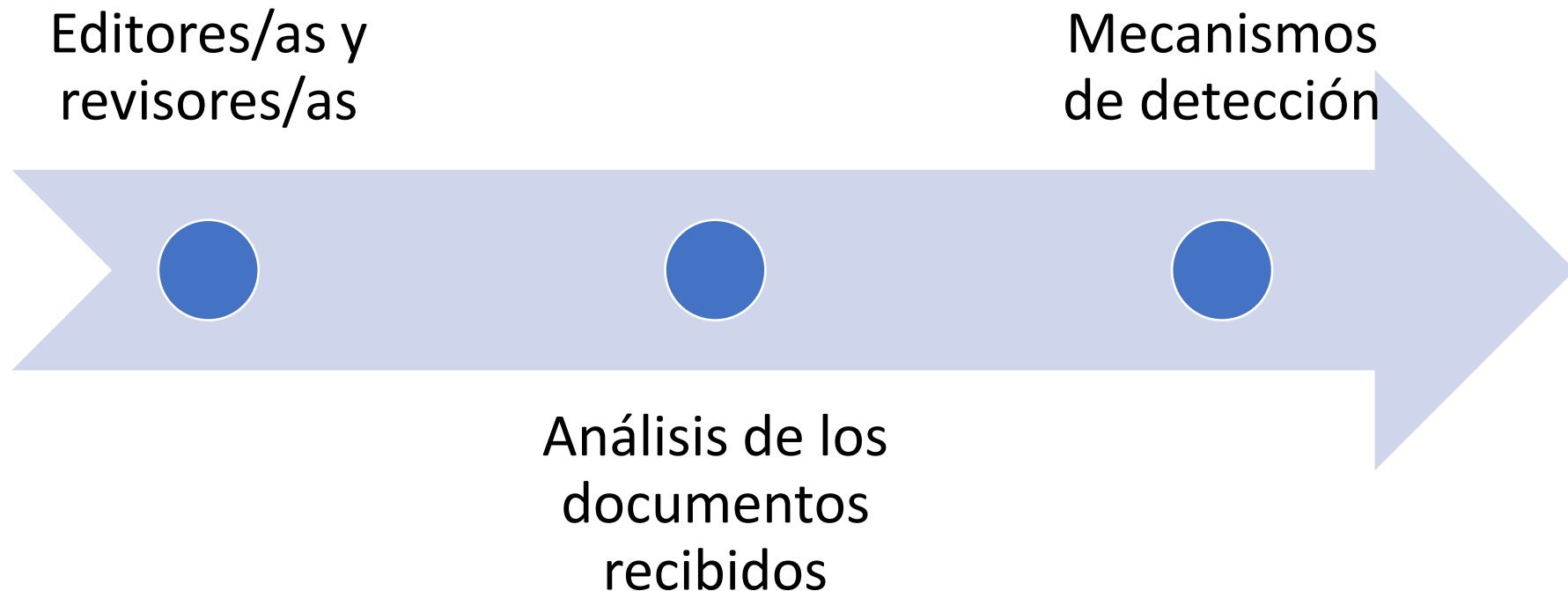
Nota. Elaboración propia a partir de datos de Retraction Watch (2022)

- Retracciones de trabajos ya publicados en los que, por uno u otro motivo, los sistemas de control y vigilancia de las revistas fallaron.
- La mayoría de las investigaciones analizan los problemas posteriores a la publicación.



Investigaciones actuales: envíos de trabajos

Muy pocos estudios consideran el plagio en los envíos de los artículos (Samart y Gaston, 2019).





Investigaciones actuales: medidas editoriales

Implementación de criterios que prioricen la calidad sobre la cantidad, políticas activas de prevención, detección y castigo y toma de conciencia hacia el comportamiento ético y responsable (Abad-García, 2019)

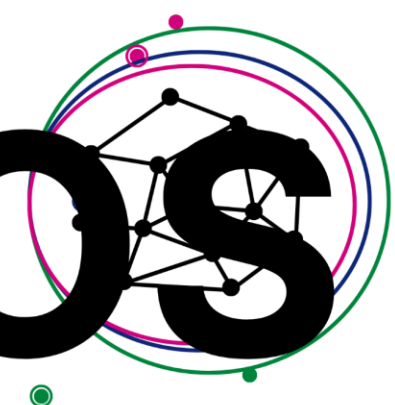
Revistas depredadoras: formación y herramientas anti-plagio (Beall, 2012).

Formación en el uso ético de la información y trabajar con herramientas anti-plagio (Domínguez-Aroca, 2012).

Hacer pública la relación de científicos/as plagiadores/as (Solís Sánchez et al., 2019).

Penalizar conductas graves (FPP) frente a otras (Bulow y Helgesson, 2018).

OBJETIVOS



Objetivo general

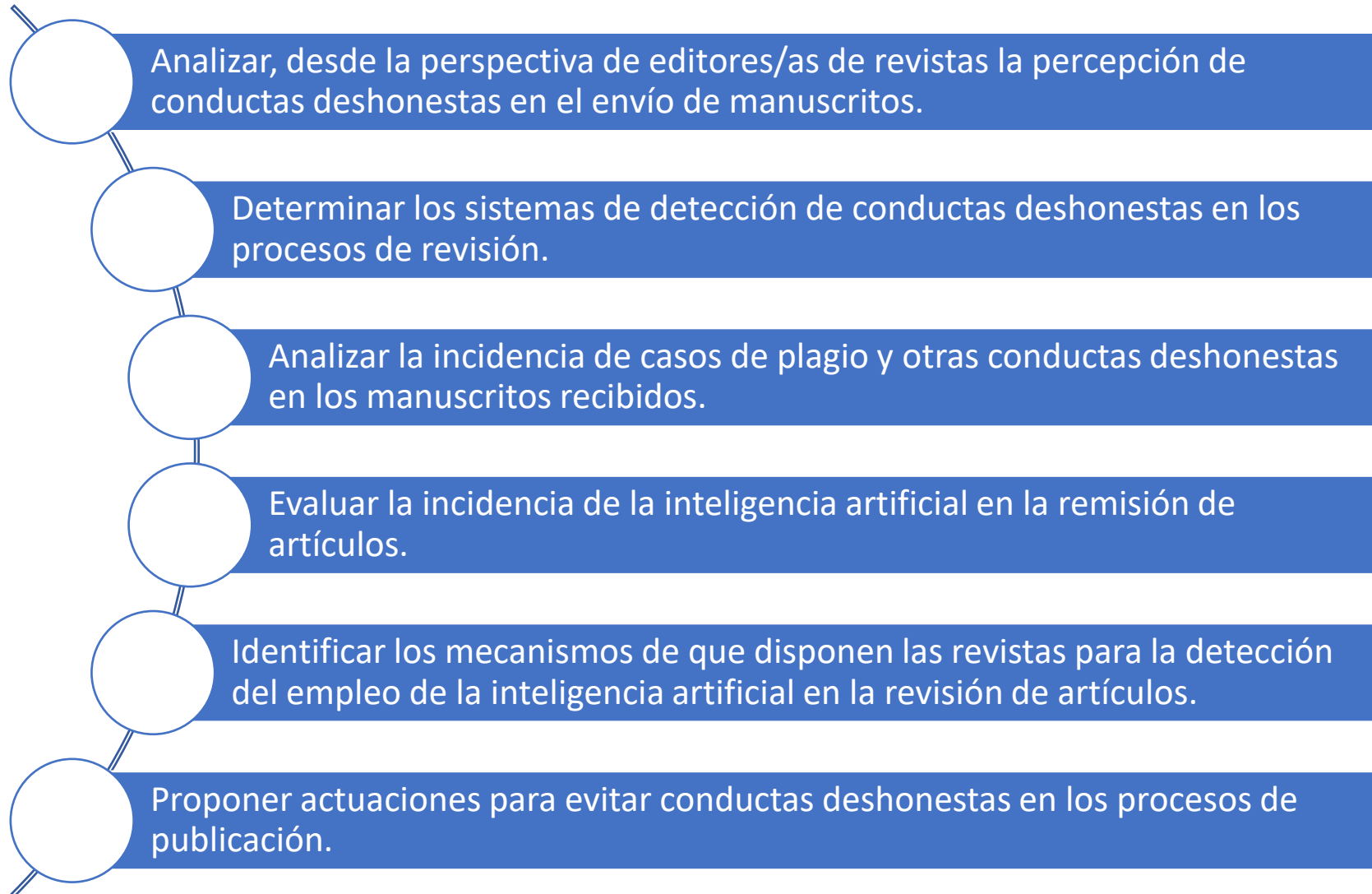
Analizar el
fenómeno de
conductas
deshonestas

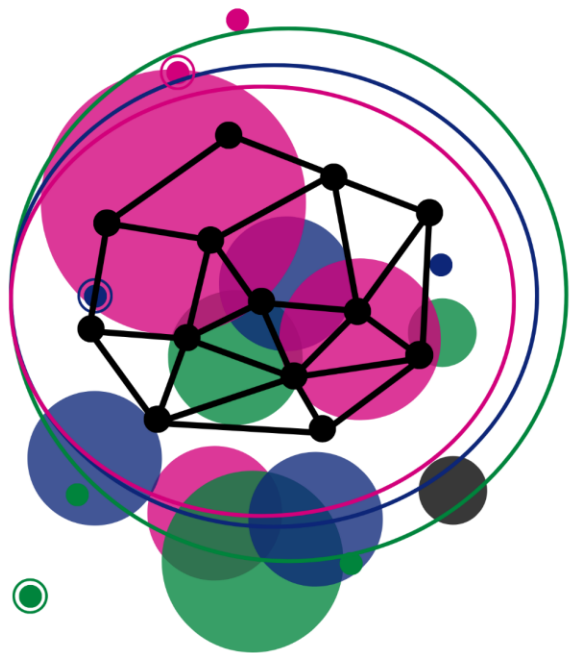
en los procesos
de envío y
revisión de
artículos

a revistas de
investigación en
el área de
Ciencias Sociales
y Jurídicas



Objetivos específicos





MÉTODO





Metodología



Complementariedad
metodológica

Enfoques de
metodología
mixta



Población y muestra

Población: 1.626
revistas indexadas
en SJR/JCR de
España,
Iberoamérica y
Portugal.

Muestra: 119
revistas de área
de Ciencias
Sociales y
Jurídicas (7,31%).



Procedimiento

- Primer trimestre
de 2023.

- e-mail masivo a
responsables
(contacto web).

- e-mail
personalizado (e-
mail particular).

- 3 a-mails en el
espacio de 15 días
cada uno.



Metodología

Instrumento EVALPLArev (Google Forms)



- **Cuestionario** preguntas abiertas (respuesta inicial: 40).
- Construcción de nuevo cuestionario con variables categorizadas.
- **Verificación:** análisis de contenido, respuesta inicial y tres expertos especialistas en plagio e integridad académica).
- **29 preguntas** que recogen información cuantitativa y cualitativa.

Análisis de datos

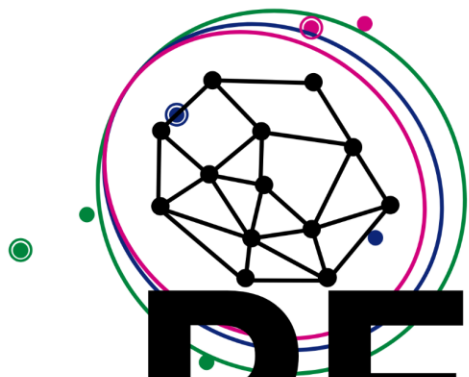


- **Cuantitativo**, corte descriptivo (frecuencias y %) IBM SPSS Statistics 29.
- **Cualitativo**, análisis de carácter inductivo, codificación descriptiva, código identificador (anonimato). ATLAS.ti 22.

Tabla 2. Información identificativa de las personas participantes

Código identificador	Nº cita informante	Rama	Ejemplo
180	2	Artes e Humanidades	[180:2_Artes e Humanidades].

- Datos de identificación de la revista:
 - Nombre de la revista.
 - Cuartil de indexación.
 - Cargo de la persona que responde el cuestionario.
 - Número de manuscritos que reciben al año.
- Sistemas de detección
 - Existencia o no de sistemas de detección de plagio establecidos por la revista.
 - Normativa/sistemas establecidos por la revista en la detección del plagio.
 - Ventajas e inconvenientes de los programas de detección de plagio.
 - Costes para la revista de los sistemas de detección.
- Datos referidos al tratamiento del plagio/similitud/coincidencias de los artículos por parte de la revista:
 - Porcentaje aproximado de artículos descartados por plagio.
 - Momento de aplicación de los sistemas de detección de plagio.
 - Persona encargada de la realización de los análisis de similitud/coincidencias en la revista.
 - Umbrales establecidos por la revista a la hora de determinar si se trata de un artículo que presenta sospechas fundadas de plagio.
 - Actuaciones frente a los artículos con alto grado de similitud/coincidencia.
 - Procedimiento a seguir con los autores/as.
 - Penalización ante artículos plagiados.
 - Registro de casos.
 - Tipos de plagio.
 - Casos reincidentes.
 - Perfil de autor/a que plagia.
 - Uso de procedimientos de inteligencia artificial.
- Líneas de actuación potenciales.



RESULTADOS



Datos relativos a la identificación de las revistas

Tabla 3. *Distribución de la muestra por cuartiles*

Posición	Frecuencia	Porcentaje
Q1	14	11,76%
Q2	36	30,25%
Q3	47	39,50%
Q4	22	18,49%
Total	119	100%

Tabla 4. *Cargo/puesto que ocupa*

Cargo/puesto	Frecuencia	Porcentaje
Director/a	46	41,8%
Editor/a	54	49,1%
Director/a o Editor/a adjunto/a	10	9,1%
Total	110	100,0%

Tabla 5. *Nacionalidad/cargo que ocupa*

Nacionalidad	Director/a	Editor/a	Director/a o Editor/a Adjunto	Total
Brasileña	2	5	2	8
Española	27	29	3	54
Iberoamericana	15	20	5	36
Portuguesa	2	0	0	2
Total	46	54	10	100



Datos relativos a la identificación de las revistas

Tabla 6. Número de manuscritos recibidos

N.º Manuscritos	Frecuencia	Porcentaje
Entre 0 y 50	26	21,1%
Entre 51 y 100	32	26,0%
Entre 101 y 200	11	8,9%
Entre 201 y 300	13	10,6%
Entre 301 y 500	1	,8%
Entre 501 y 1000	40	32,5%
Total	123	100,0%

Tabla 7. Número de manuscritos recibidos/ Posición de impacto

Posición	N.º de artículos recibidos							Total
	Entre 0 y 50	Entre 51 y 100	Entre 101 y 200	Entre 201 y 300	Entre 301 y 500	Entre 501 y 1000	Más de 1000	
Q1	2	3	4	3	2	0	0	14
Q2	6	15	9	6	4	0	1	40
Q3	9	16	12	2	7	1	2	47
Q4	9	6	7	0	0	0	0	22
Total	26	40	32	11	13	1	3	123

Tabla 8. Número de manuscritos recibidos/Nacionalidad

Nacionalidad	N.º de artículos recibidos						Total
	Entre 0 y 50	Entre 51 y 100	Entre 101 y 200	Entre 201 y 300	Entre 301 y 500	Entre 501 y 1000	
Brasileña	1	4	5	0	1	0	11
Española	16	22	15	7	8	0	68
Iberoamericana	9	13	10	4	4	1	41
Portuguesa	0	1	2	0	0	0	3
Total	26	40	32	11	13	1	123



Categorías y subcategorías

Equipo editorial

- Gestión
- Criterios
- Medios

Mecanismos de control

- Generales
- Programas de detección

Medidas

- Custodia evidencias
- Detección similitud
- Infracción a posteriori
- Inteligencia artificial
- Otras líneas

Retos

- Interés común
- Revistas
- Sistema

Autores/as

- Perfil
- Tipos

Proceder en la responsabilidad de análisis de similitudes; aspectos que condicionan su buen hacer.

Medios utilizados: programas de detección de plagio (ventajas y desventajas)

Proceder en la detección de similitudes (previamente y posteriormente a la publicación) : reacciones e inteligencia artificial

Aspectos que afectan: sistema actual de méritos

Vulneración de la integridad: sujetos y acciones



Sistemas de detección

Tabla 9. Mecanismos de detección de plagio/Posición index

Posición	Existencia de mecanismos de detección de plagio		
	Si	No	Total
Q1	11	3	14
Q2	34	6	40
Q3	41	6	47
Q4	15	7	22
Total	101(82,11%)	22 (17,89%)	123 (100%)

Tabla 10. Mecanismos de detección de plagio/Nacionalidad

Posición	Existencia de mecanismos de detección de plagio		
	Si	No	Total
Brasileña	10	1	11
Española	55	13	68
Iberoamericana	35	6	41
Portuguesa	1	2	3
Total	101 (82,11%)	22 (17,89%)	123(100%)



Sistemas de detección

Tabla 11. Mecanismos de detección de plagio/Posición index

Posición	Existencia de mecanismos de detección de plagio		
	Si	No	Total
Q1	11	3	14
Q2	34	6	40
Q3	41	6	47
Q4	15	7	22
Total	101(82,11%)	22 (17,89%)	123 (100%)

Las revistas académicas (de instituciones públicas) no cuentan ni con el recurso económico ni el personal suficiente para realizar estas tareas adicionales al proceso editorial [64:3_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Tabla 12. Actuaciones para garantizar la calidad

Actuaciones de detección	Frecuencia	Porcentaje
Se revisa por parte del Consejo/Comité Editor	18	50,0%
Se confía en los/las Revisores/as	17	47,2%
Los/as revisores/as, si disponen de ello, pasan un detector de plagio	1	2,8%
Total	36	100,0%

Tabla 13. Motivos por los que no se dispone de un mecanismo/programa de detección de plagio

Actuaciones de detección	Frecuencia	Porcentaje
No se han tenido casos sospechosos por el momento	8	19,0%
La plataforma que gestiona la revista no incorpora herramientas antiplagio	10	23,8%
Los programas de detección de plagio presentan múltiples limitaciones	2	4,8%
No se dispone de recursos económicos para hacer frente al pago de un programa	12	28,6%
No se dispone de recursos humanos para realizar dicha detección	7	16,7%
No conocemos un programa de detección adecuado y accesible	1	2,4%
Estamos en trámites de adquisición	2	4,8%
Total	42	100,0%



Sistemas de detección

Tabla 14. *Mecanismos de detección de plagio/Posición index*

Posición	Existencia de mecanismos de detección de plagio		
	Si	No	Total
Q1	11	3	14
Q2	34	6	40
Q3	41	6	47
Q4	15	7	22
Total	101 (82,11%)	22 (17,89%)	123 (100%)

Tabla 15. *Posición. Especificación normativa del sistema/programa de detección de plagio*

Posición	Especificación normativa del sistema/programa de detección plagio			Total
	Si	No	No se especifica como tal	
Q1	8	0	3	11
Q2	24	0	10	34
Q3	27	4	11	42
Q4	8	2	5	15
Total	67 (65,7%)	6 (5,9%)	29 (28,4%)	102 (100,0%)



Sistemas de detección

Tabla 17. Programas utilizados por las revistas

Tabla 18. Posición index/programas

Tabla 19. Nacionalidad/programas

Tabla 16. Mecanismos de detección de plagio/Posición index

Posición	Existencia de mecanismos de detección de plagio	
	Si	No
Q1	11	3
Q2	34	6
Q3	41	6
Q4	15	7
Total	101(82,11%)	22 (17,89%)

Programas de detección	Frecuencia	Porcentaje
Check for Plagiarism	4	3,5%
Copy Spider	1	0,9%
Crosscheck i Thenticate	19	16,8%
Microsoft Word Online	1	0,9%
Plag.es	1	0,9%
Plagiarism Checker X	2	1,8%
Plagiarisma.net	1	0,9%
Plagium	4	3,5%
PlagSacan	1	0,9%
SafeASSIGN	1	0,9%
Buscador	2	1,8%
Similarity Check	5	4,4%
Turnitin	57	50,4%
Unicheck	1	0,9%
Urkund	11	9,7%
Viper Plagiarism Checker	2	1,8%
Total	113	100,0%

Posición index			
Q1	Q2	Q3	Q4
0	3	0	1
0	0	1	0
1	5	7	6
0	0	1	0
0	1	0	0
0	0	1	1
0	1	0	0
0	1	2	1
0	0	1	0
1	0	0	0
0	2	0	0
1	2	2	0
7	17	27	6
0	1	0	0
1	5	4	1
0	2	0	0
10	28	37	15

Nacionalidad			
Brasileña	Española	Iberoamericana	Portuguesa
1	1	2	0
1	0	0	0
3	5	11	0
0	1	0	0
0	0	1	0
0	2	0	0
0	0	1	0
1	2	1	0
0	1	0	0
0	0	1	0
0	1	1	0
0	4	1	0
4	40	13	0
0	1	0	0
0	8	2	0
0	2	0	1
8	53	28	1

Utilizamos el Google Académico en tres partes distintas del texto presentado. Y le pedimos que hagan esos controles a los evaluadores también [297:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].
Quetext [239:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].
Ouriginal [281:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].
Copionic, WriteCheck, PaperRater [301:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].



Sistemas de detección (coste)

Figura 1. Nacionalidad/coste económico

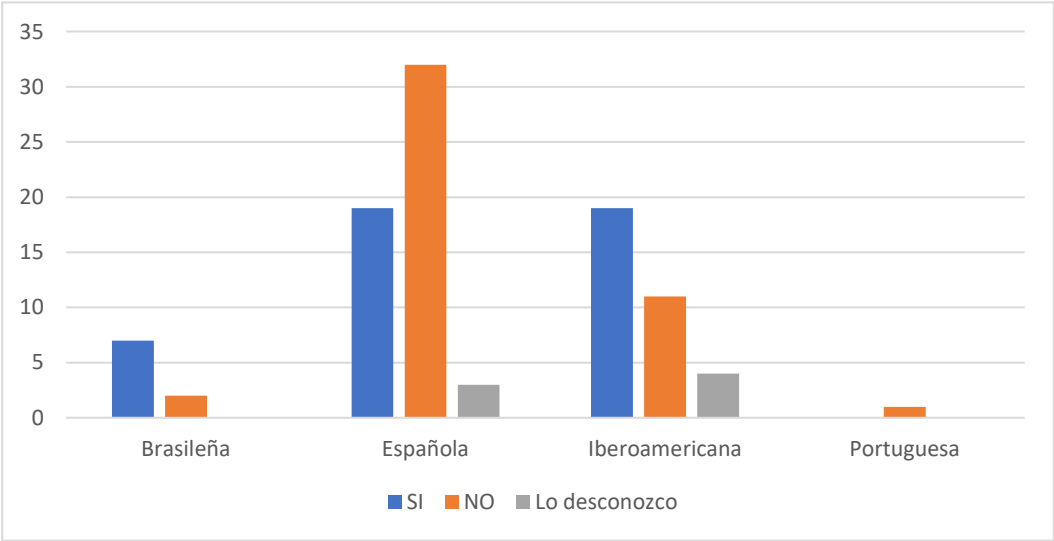
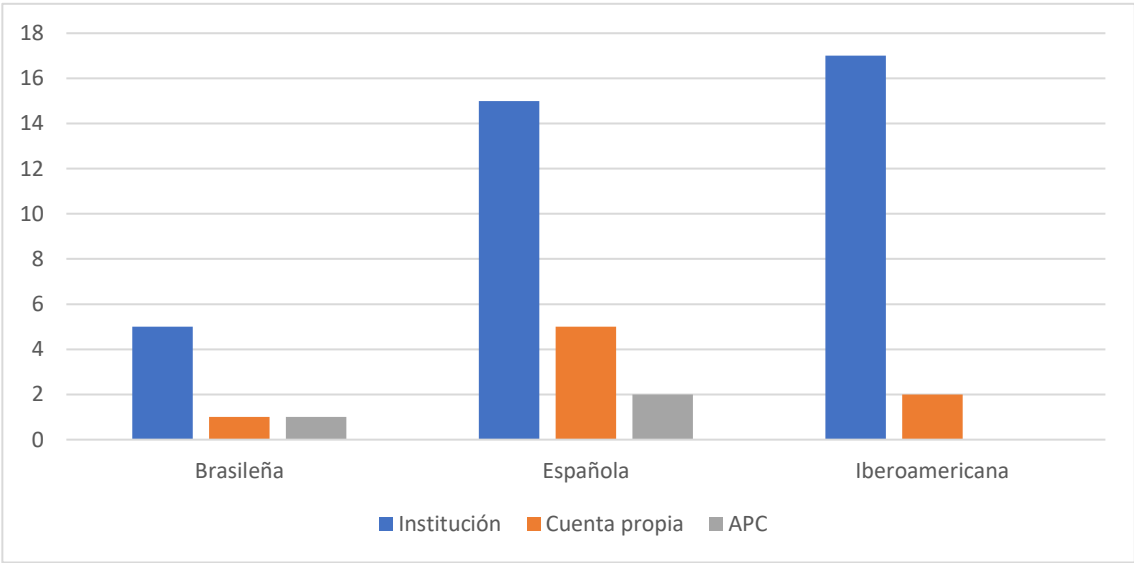


Tabla 20. ¿Cómo se costean?

Cómo se costean	Frecuencia	Porcentaje
A través de la institución/organización/asociación editoria	37	77,1%
Por cuenta de la propia revista	8	16,7%
Por cuenta del pago por procesamiento de artículos (APC) que pagan los autores	3	6,3%
Total	48	100,0%

Figura 2. Cómo se costean por nacionalidades



Sistemas de detección (ventajas/desventajas)

Tabla 21. Ventajas del uso de programas de detección de plagio

Ventajas	Frecuencia	Porcentaje
Automatizar la detección del plagio, rapidez, eficiencia	101	16,2%
Detectar similitudes que no siempre pueden detectar los/as editores/as revisores/as	93	14,9%
Evitar enviar trabajos a los/as revisores/as que no merecen ser revisados	78	12,5%
Detectar no solo el plagio, sino trabajos que no aportan una contribución suficiente como para entrar en el proceso de revisión	26	4,2%
Realizar una buena selección de artículos	35	5,6%
Garantizar trabajos de elaboración personal, más originales y eticos en el proceso de investigación	65	10,4%
Evitar la duplicidad de artículos en revistas	70	11,2%
Desalentar prácticas fraudulentas; evitar el fraude	81	13,0%
Contribuir a proteger y promover el prestigio de la revista	75	12,0%
Total	624	100,0%

Auxiliar na educação do usuario fazendo a correcta forma de citação [297:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].
Hacer pedagogía [242:3_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Tabla 22. Desventajas del uso de programas de detección de plagio

Desventajas	Frecuencia	Porcentaje
No se puede confiar exclusivamente en el resultado proporcionado por el programa, lo que conlleva una revisión posterior	69	14,3%
No permiten detectar plagios cuando el manuscrito está en un idioma diferente del materia original plagiado	67	13,9%
No permiten detectar ciertos plagios no digitalizados	47	9,7%
No permiten detectar el parafraseo en todos los casos	45	9,3%
Suele haber problemas cuando los artículos derivan de tesis doctorales no publicadas pero que están en repositorios de las instituciones	47	9,7%
Identifican como plagios apartados de los artículos como: el diseño, método, metodología, instrumentos,... donde se hace difícil una nueva redacción	20	4,1%
Identifican como plagio las citas literales y las referencias del listado final	34	7,0%
Es necesario usarlos correctamente	40	8,3%
Requieren dedicación y tiempo	33	6,8%
Suponen un coste elevado	30	6,2%
Pueden desanimar a autores/as a enviar sus manuscritos a una revista	5	1,0%
Pueden desanimar a autores/as a enviar sus manuscritos a una revista	5	1,0%
No permiten detectar casos que provienen de inteligencia artificial	41	8,5%
Total	483	100,0%



Tratamiento del plagio/alta similitud/coincidencias

Tabla 23. Artículos descartados por plagio (año 2021)

Artículos descartados	Frecuencia	Porcentaje
Entre 0% y 5%	73	59,3%
Entre 6% y 10%	12	9,8%
Entre 11% y 15%	8	6,5%
Superior a 15%	8	6,5%
No disponemos de estos datos	22	17,9%
Total	123	100,0%

Tabla 24. Artículos descartados/posición index

Artículos descartados	Posición index				Total
	Q1	Q2	Q3	Q4	
Entre 0% y 5%	8	25	30	10	73
Entre 6% y 10%	2	6	2	2	12
Entre 11% y 15%	2	2	4	0	8
Superior a 15%	1	2	2	3	8
No disponemos de estos datos	1	5	9	7	22
Total	14	40	47	22	123

Nos parece que la gente es más honesta que antes. Creo que por estar indexados en Q1/Q2 y aplicar un % de rechazo mayor, la gente nos manda manuscritos mejores, más originales [63:3_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Tabla 25. Artículos descartados/Nacionalidad

Nacionalidad	Artículos descartados					Total
	No disponemos de estos datos	Entre 0% y 5%	Entre 6% y 10%	Entre 11% y 15%	Superior a 15%	
Brasileña	3	6	0	0	2	11
Española	12	41	6	6	3	68
Iberoamericana	7	24	5	2	3	41
Portuguesa	0	2	1	0	0	3
Total	22	73	12	8	8	123



Aplicación programas antiplagio

Tabla 26. Momento de aplicación de programas antiplagio/posición index

Momento de aplicación	Posicion Index				Total
	Q1	Q2	Q3	Q4	
Inmediatamente al recibir el envío y previamente al primer cribado de los/as editores/as	5	17	16	9	47
Al recibir el envío, en caso de que cumpla con unos criterios mínimos (número de palabras y formato del envío)	3	9	13	3	28
Sólo en el caso en el que, tras una búsqueda de las palabras clave, título, algún fragmento del resumen en los diferentes idiomas,... resulte sospechoso	2	5	3	1	11
Sólo en el caso de que un/a revisor/a lo solicite	1	2	2	4	9
Despues del primer cribado del/de la editor/a/es/as y antes de enviarlo a revisares/as	4	8	10	2	24
Sobre la versión final, antes de su aprobación para ser publicado	4	8	9	5	26
Total	13	37	46	19	115

Se solicita a los autores que hagan (opcionalmente) un pre-análisis y lo adjunten al envío inicial [323:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].
Lo comprobamos tras recibir el envío, pero también solicitamos a quienes firman el texto que adjunten su propio informe como requisito de envío [242:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Tabla 27. Responsable de hacer el análisis de similitud

Responsable	Frecuencia	Porcentaje
Comité editorial/equipo editorial	34	18,1%
Director/a	26	13,8%
Codirector/a	8	4,3%
Editor/a	64	34,0%
Secretaría de Edición/Gestión	29	15,4%
Secretaría Académica	5	2,7%
Revisores/as	15	8,0%
Comité técnico	2	1,1%
Comité de redacción	2	1,1%
Personal de bibliotecas de la universidad	3	1,6%
Total	188	100,0%

Asistente editorial [55:1_Ciencias Sociales y Jurídicas]
Becarios [343:2_Ciencias Sociales y Jurídicas]

En la mayoría de los casos es altruista, aunque hay muy buena disposición a velar por la ética y la calidad científica [323:7_Ciencias Sociales y Jurídicas]

No sólo son los autores. A veces son los revisores, o incluso los mismos editores los que incurren en conductas deshonestas [239:3_Ciencias Sociales y Jurídicas]

Umbrales de similitud y actuaciones

Tabla 28. Umbrals de plagio

Umbrals establecidos	Frecuencia	Porcentaje
No se tiene especificado un umbral de similitud	44	35,8%
Hasta un máximo del 15%	21	17,1%
Entre el 16% y el 25%	25	20,3%
Entre el 26% y el 30%	13	10,6%
Superior al 30%	20	16,3%
Total	123	100,0%

Tabla 29. Nacionalidad/¿cómo se actúa?

¿cómo se actúa?	Nacionalidad				Total
	Brasileña	Española	Iberoamericana	Portuguesa	
Se realiza un análisis específico de fuentes originales por parte de la revista	5	33	18	0	56
Se hace una comprobación manual	4	20	17	1	42
Si la similitud es con respecto a material inédito, autoplagio o tesis doctorales, se acepta	4	14	6	0	24
Se invita a los/as autores/as a justificar la similitud y se permite que reduzcan el porcentaje	7	31	17	1	56
Se notifica a los autores/as y se rechaza	4	37	24	1	66
Se rechaza directamente	0	7	3	0	10
Se toma registro de dicho caso para posteriores penalizaciones	0	5	8	0	13
Con cualquier porcentaje se examina cualitativamente para comprobar a que corresponde las similitudes	5	19	15	1	40
Total	11	68	40	3	122



Umbrales de similitud y actuaciones

Tabla 30. Forma de comunicación de grado de similitud con los autores

¿de qué manera se comunica?	Frecuenci	Porcentaj
	a	e
No. Se rechaza	12	6,2%
Si. Se les informa de que el artículo no sigue las recomendaciones éticas para ser revisado debido a que incurre en plagio	66	33,8%
Si. Se elabora un informe escrito con todos los detalles y valoraciones	25	12,8%
Si. Se les traslada el grado de similitud y las fuentes originales con las que el artículo enviado entra en conflicto	16	8,2%
Si. Se les traslada el grado de similitud y se les envía el informe de coincidencias	33	16,9%
Si. Se les traslada el grado de similitud y se les requiere justificación	23	11,8%
Si. Se les traslada el grado de similitud y se les permite hacer modificaciones previa justificación	20	10,3%
Total	195	100,0%

Contamos con un correo de rechazo, donde se enumeran los diferentes motivos por los que ha podido ser rechazado el artículo; uno de ellos es el plagio [234:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].

El editor jefe se comunica directamente con los autores con quienes comparte informa arrojado por el detector de plagio y declara adhesión a las directrices de la COPE [108:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].



Penalizaciones y registro de casos

Tabla 31. Nacionalidad/tipos de penalización

Tipos de penalización	Nacionalidad				Total
	Brasileña	Española	Iberoamericana	Portuguesa	
No. No ha sucedido	4	21	6	1	32
Sí. Se rechaza el artículo directamente	6	29	25	0	60
Sí. Se imposibilita la publicación de otros artículos en números posteriores de la revista	0	9	12	0	21
Si. Se hace un seguimiento de los/as autores/as en próximos envíos	1	19	12	2	34
Si. Si se detecta una vez publicado, se produce una retractación	2	14	7	0	23
Total	10	67	39	3	119

Si es algo descarado, se bloquea al autor o autora [94:4_Ciencias Sociales y Jurídicas]. Hemos tenido un caso. Se verificó, se informó al autor y se procedió a retirar el artículo. Después se introduce en la lista negra [261:1_Ciencias Sociales y Jurídicas]. Además, nos planteamos la posibilidad de compartirlo con revistas amigas [294:3_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Tabla 32. Registro de casos

Registro	Frecuencia	Porcentaje
No	21	17,5%
No, pero lo estamos valorando	30	25,0%
Si, como registro de casos de plagio en la plataforma, herramientas de gestión	23	19,2%
Si, pero de manera manual (en una carpeta personal, excel...)	40	33,3%
Si, pero no como registro de casos de plagio	6	5,0%
Total	120	100,0%



Plagios recurrentes

Tabla 33. *Reincidencia*

Reincidencia	Frecuencia	Porcentaje
Sí	13	10,6%
No	104	84,6%
Lo desconozco	6	4,9%
Total	123	100,0%

Tabla 34. *Constancia de casos artículos publicados en la revista que a posteriori se han revelado como plagiados*

Artículos plagiados	Frecuencia	Porcentaje
Sí	20	16,3%
No	84	68,3%
Lo desconozco	19	15,4%
Total	123	100,0%

Tabla 35. *Sospecha de manuscritos elaborados mediante procesos de inteligencia artificial*

Artículos plagiados	Frecuencia	Porcentaje
Sí	8	6,5%
No	93	75,6%
Lo desconozco	22	17,9%
Total	123	100,0%

Otra cuestión es el uso de IA para buscar información o redactar. Evidentemente esto acelerará los procesos y es posible que lleve a una inflación de envíos, más trabajo para las revistas y se diluya la investigación [18:5_Ciencias Sociales y Jurídicas].



Plagios recurrentes

Tabla 36. *Tipos de plagio*

Tipo de plagio	Frecuencia	Porcentaje
Autoplagio	106	35,9%
Plagio por redundancia	57	19,3%
Publicación duplicada	37	12,5%
Plagio de autoría	11	3,7%
Plagio encubierto	18	6,1%
Plagio mediante el uso de parafraseados	20	6,8%
Plagio invertido	12	4,1%
Plagio directo o textual	12	4,1%
Plagio collage/slicing	17	5,8%
Plagio manual	5	1,7%
Total	295	100,0%

Autoplagio:

Autores de trabajos de investigación no publicados, como TFG, TFM o tesis doctorales [67:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Copia de legislación o decisiones judiciales [280:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Cortar y pegar:

Autor que publica un número extremadamente alto de artículos cada año [214:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Los casos que hemos tenido suelen ser trabajos de varios autores en los que se ve, además, que hay cierto efecto collage en la autoría [34:2_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Aprovechar el trabajo realizado por el alumnado:

Plagio de obras por haber participado en el trabajo como tutor/director de tesis [28:2_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Fabricación de datos:

Además del plagio, la fabricación de datos [34:4_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Otros idiomas:

Se han dado casos de autores que presentan el mismo artículo, pero en otro idioma [280:2_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Actualmente no es un problema preocupante, aunque lo había sido hace años, más que nada por refritos de artículos extranjeros [63:2_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Repetición de resultados en artículos distintos:

Autor de una publicación cuyos resultados son reutilizados en una nueva publicación [201:1_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Potenciales líneas de actuación

Tabla 37. Líneas de actuación

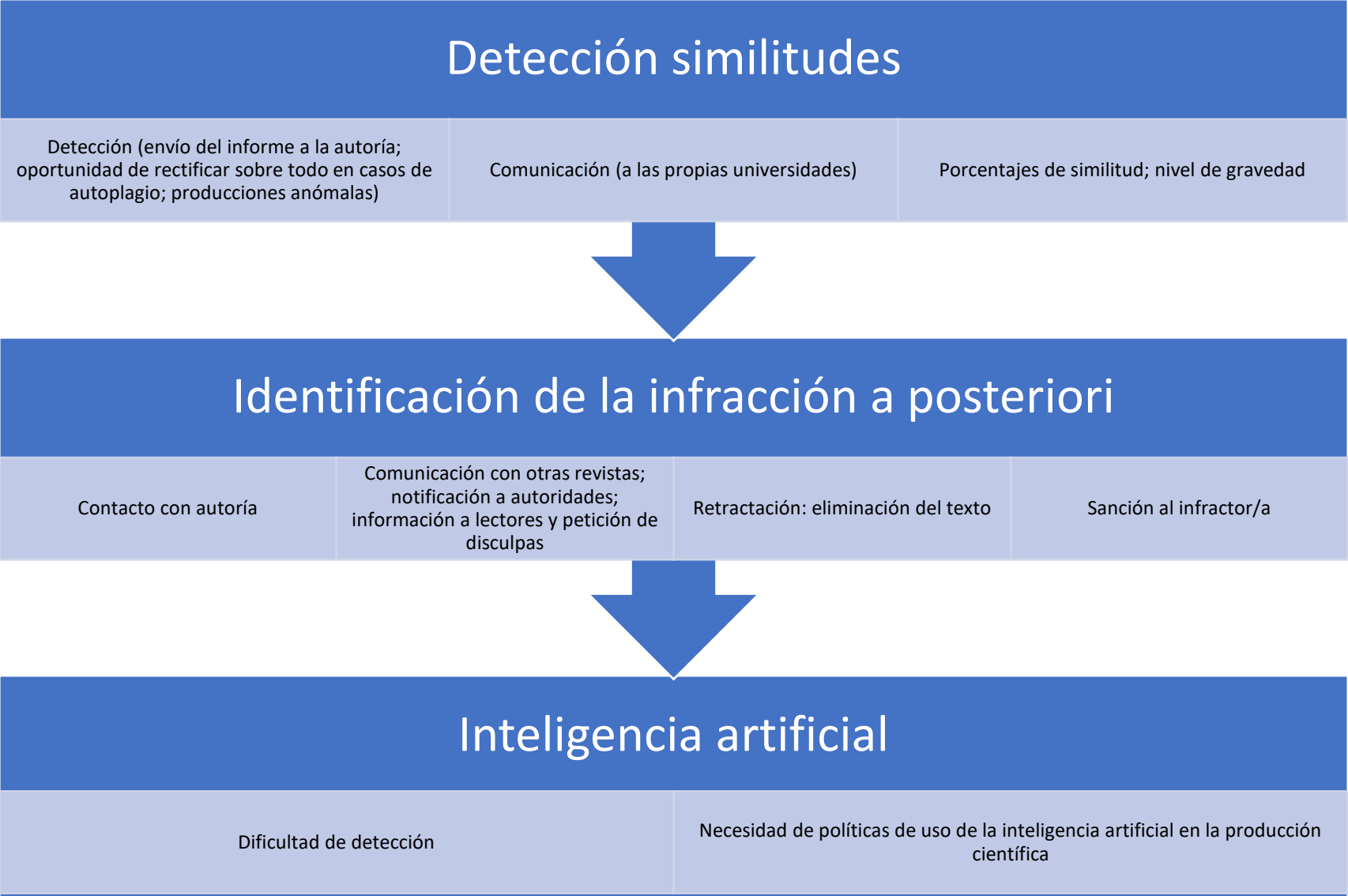
Líneas de actuación	N	Media	Media	Desviación típica
Crear un registro de casos de plagio unificado compartido entre las revistas de un mismo ámbito científico	123	3,73	3,73	1,367
Establecer un sistema de banderas para los/as autores/as de envíos plagiados	123	3,53	3,53	1,399
Impartir sesiones formativas sobre ética en la investigación en los planes de estudio	123	4,31	4,31	,976
Conseguir una oferta pública unificada de sistemas de detección	123	4,17	4,17	1,129
Publicar folletos explicativos sobre el plagio y difundirlos de manera gratuita a través de las webs de las revistas	123	3,77	3,77	1,329
Impartir seminarios de plagio para los/as estudiantes que van a elaborar un trabajo de grado, maestría o tesis doctoral	123	4,38	4,38	,937
Revisar los artículos publicados y efectuar la retractación de artículos	123	3,67	3,67	1,315
Establecer campañas de concienciación	123	3,94	3,94	1,154
Notificar los casos de plagio a agencias de calificación, universidades de procedencia, etc.	123	3,40	3,40	1,371
Publicitar los casos de plagio en la web de la revista	123	2,26	2,26	1,286
Unificar el control del plagio de las revistas científicas a través de un único sistema de detección	123	3,71	3,71	1,335
Poner en marcha mecanismos que penalicen el reconocimiento académico y/o investigador de la persona que plagia	123	3,41	3,41	1,312
Establecer un porcentaje techo a partir del cual se considera plagio en las diferentes revistas	123	3,36	3,36	1,300
Ofertar cursos formativos a editores/as sobre cómo afrontar el plagio en las revistas	123	4,17	4,17	,964
Ofertar cursos formativos a investigadores/as noveles	123	4,19	4,19	,986
Ofertar cursos formativos a todo tipo de investigadores/as	123	4,12	4,12	,997
Creación de una red/foro de editores/as de revistas donde se aborda esta tema, se compartan experiencias y se tomen decisiones de cara a agilizar procedimientos comunes	123	3,90	3,90	1,141

Financiación para poder dedicarse a este tipo de cuestiones más profesionalmente [360:3_Ciencias Sociales y Jurídicas].

Trabajo colaborativo y coordinado entre las revistas científicas arbitradas. Inversión por parte del Estado [201:2_Ciencias Sociales y Jurídicas].



Medidas



Otras líneas de actuación

Tener en cuenta las propuestas de la COPE

Valoración del plagio en TFG/TFM/Tesis

Publicación en abierto, otorgando visibilidad a los datos obtenidos

La importancia de contar con soporte legal ante la detección de infracciones académicas

Trabajar en red para identificar este tipo de acciones



Retos





CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN





Recomendaciones

Formación y sensibilización en las autorías

- Impartir seminarios de plagio para el estudiantado que va a elaborar TFG/TFM/Tesis.
- Impartir sesiones formativas sobre ética en la investigación en los planes de estudio.
- Ofertar cursos formativos a investigadores/as.
- Establecer campañas de concienciación.

Acciones dirigidas a equipos editoriales

- Ofertar cursos formativos a editores/as sobre cómo afrontar el plagio en las revistas.
- Conseguir una oferta pública unificada de sistemas de detección.
- Establecer mecanismos de actuación comunes y desarrollar un protocolo de actuación estandarizado.



Referencias

- Abad-García, M. F. (2019). El plagio y las revistas depredadoras como amenaza de la integridad científica. *Anales de Pediatría*, 90(1), <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.11.003>
- Aluja, M., & Birke, A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. En M. Aluja, & A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. Fondo de Cultura Económica/Academia Mexicana de Ciencias (pp. 87-143). Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias.
- Beall, J. (2012). Predatory publishers are corruoting open Access. *Nature*, 489. <https://www.nature.com/articles/489179a.pdf>
- Bhutta, Z. A., & Crane, J. (2014). Should research fraud be a crime? *BMJ*, 2014; 349; g4532. <https://doi.org/10.1136/bmj.g4532>
- Bulow, W., & Helgesson, H. (2018). Hostage authorship and the problem of dirty hands. *Research Ethics*, 14(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/174701611876>
- Committee on Publication Ethics (COPE). (2011). *How should editors respond to plagiarism?* COPE. <https://doi.org/10.24318/9cdeTy2t>
- Domínguez, C., & Macías-Ordóñez, R. (2004). El que no tranza no avanza: la ciencia mexicana en el espejo. En M. Aluja, & A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (pp. 219-243). México, Fondo de Cultura Económica/Academia Mexicana de Ciencias.
- Domínguez-Aroca, M. I. (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *El Profesional de la Información*, 21(5), 498–503. <http://doi.org/10.3145/epi.2012.sep.08>
- Enserink, M. (2017). *French physicist accused of plagiarism seems set to lose prestigious job*. *Science*. <https://doi.org/10.1126/science.aal1011>
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 34 (Nº Extra 0), 142-152. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500013
- Monzón-Pérez, M. A., Oviedo-Herrera, L. C., Sánchez-Ferrán, T., Valdés-Balbín, R., Camayd-Viera I., & Calero-Ricardo, J.L. (2020). Plagio en artículos de investigación en revistas biomédicas cubanas. 2016. *Rev haban cienc méd*, 19(4). <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3526>
- Muñoz-Cantero, J.M. (2017). Competencias transversales en la investigación. Ser y estar en la red. *Aula Magna 2.0*. [Blog]: <https://cuedespyd.hypotheses.org/2977>
- Smart, P., & Gaston, T. (2019). How prevalent are plagiarized submissions? Global survey of editors. *Learned Publishing*, 32(1), 47-56. <https://doi.org/10.1002/leap.1218>
- RAE. (2014). Plagiar. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/plagiar>
- RetractionWatch. (2022). *Retractiondatabase*. <http://retractiondatabase.org/>
- Solís-Sánchez, G., Cano-Garcinuño, A., Antón-Gamero, M., Alsina-Manrique de Lara, L., & Rey-Galán, C. (2018). Plagio y ética en las publicaciones científicas. *Anales de Pediatría*, 90(1), 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.10.008>

VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA

Presente y futuro de la Integridad Académica en la Educación

(A Coruña, 2023)

La integridad académica en las revistas científicas sociales. Un estudio empírico

María Josefa Mosteiro García (pepa.mosteiro@usc.es)
Universidade de Santiago de Compostela, España.
Eva María Espiñeira Bellón (eva.espineira@udc.es)
Universidade da Coruña, España.



Organiza: Área MIDE da USC, UDC y Uvigo

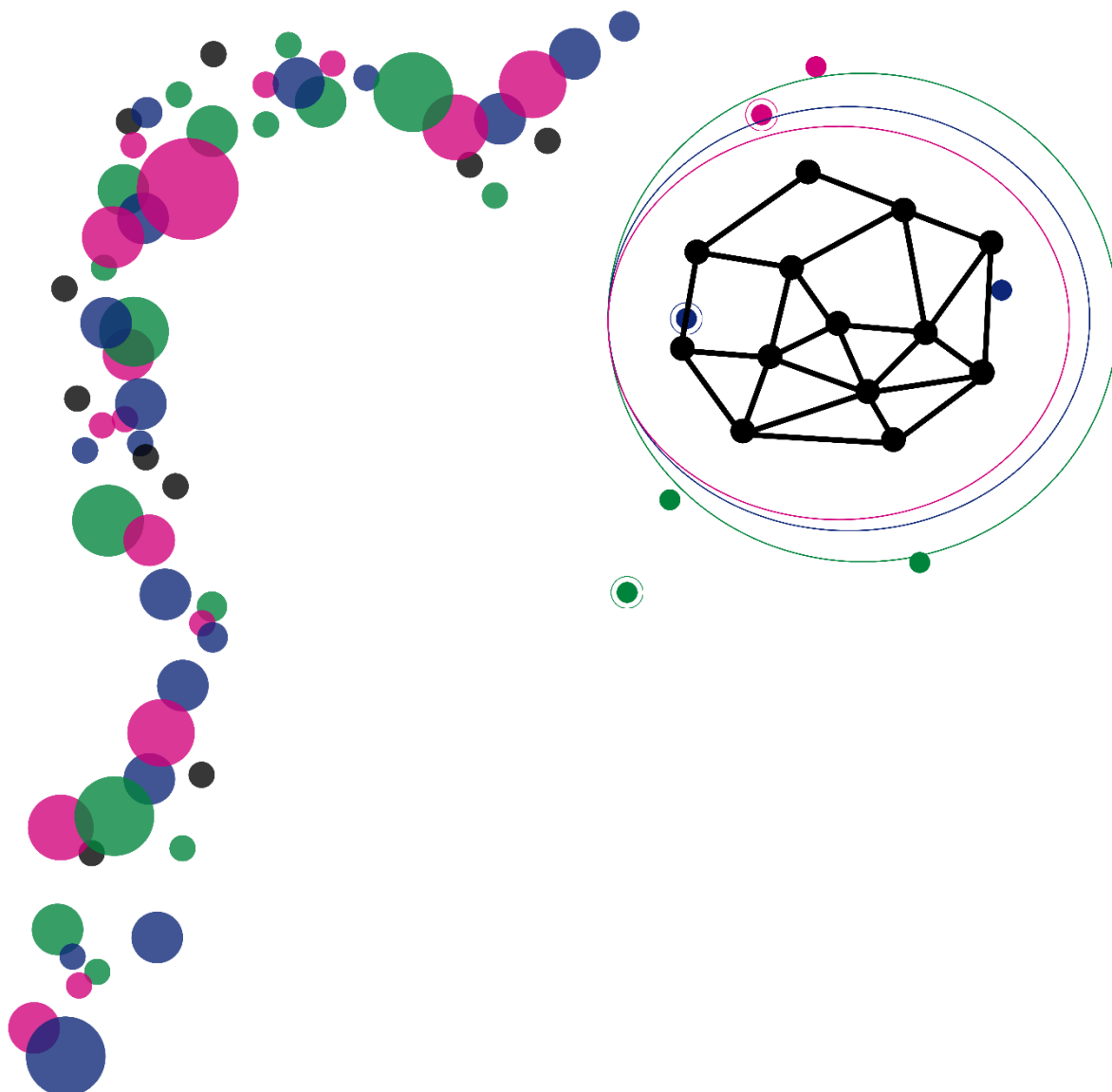
Colabora:



Universidade da Coruña



COMUNICACIONES



COMUNICACIÓN 01

Principios éticos en los procesos de evaluación en la enseñanza superior¹

Autor/Autores

Jesús Miguel Muñoz Cantero (jesus.miguel.munoz@udc.es)

Eva M.^a Espiñeira Bellón (eva.espineira@udc.es)

M.^a Cristina Pérez Crego (cristina.pcrego@udc.es)

Institución/es

Universidad, Facultad, Ciudad, País Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, A Coruña, España



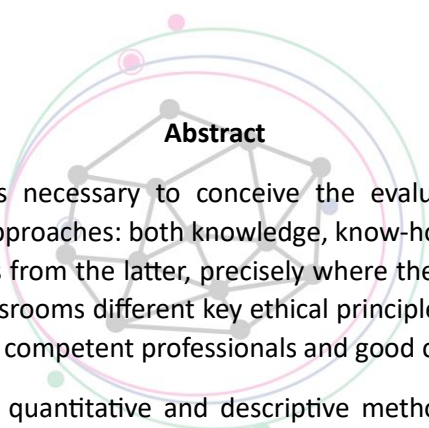
¹ Esta publicación es parte del proyecto ValeFLOASS - Valorización del entorno e-FLOASS para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje en el sistema educativo, Ref. PDC2022-133050-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGeneration EU"/PRTR. El proyecto ha sido promovido por la Cátedra UNESCO – Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación.

Resumen

Desde la enseñanza superior, resulta necesario concebir el proceso de evaluación como una oportunidad de aprendizaje, desde distintos enfoques: el saber, el saber hacer, el saber ser y convivir. Y es desde estos últimos, precisamente desde donde debe ponerse el foco de atención abordando en las aulas distintos principios éticos claves en el buen desarrollo de la integridad académica, para formar profesionales competentes y buenos/as ciudadanos/as.

El estudio realizado, mediante metodología cuantitativa y de corte descriptivo, se propone identificar los principios éticos necesarios en la evaluación educativa en las enseñanzas superiores. Se encuestó a 22 personas, 16 del proyecto ValeFLOASS, y 6 del grupo de integridad académica del Sistema Universitario gallego. A través del cuestionario *Principios Éticos en los Procesos de Evaluación (PEPE)*, se solicita la valoración de 11 principios éticos, los cuales son: justicia, integridad, respeto, honestidad, responsabilidad, confianza, transparencia, originalidad, confidencialidad, sostenibilidad y aprendizaje.

Los resultados evidencian cómo los principios éticos son altamente considerados por su necesidad, relevancia y adecuación al proceso evaluador; una labor que se encuentra dividida entre la responsabilidad discente y docente, con el fin de promover un desarrollo integral del alumnado.



Abstract

From higher education, it is necessary to conceive the evaluation process as a learning opportunity, from different approaches: both knowledge, know-how, as well as knowing how to be and live together. And it is from the latter, precisely where the focus of attention should be placed, addressing in the classrooms different key ethical principles in the proper development of academic integrity, to train competent professionals and good citizens.

The study carried out, using quantitative and descriptive methodology, aims to identify the ethical principles necessary in educational evaluation in higher education. 22 people were surveyed, 16 from the e-FLOASS project, and 6 from the academic integrity group of the Galician University System. Through the questionnaire: Ethical Principles in Evaluation Processes (PEPE), the assessment of 11 ethical principles is requested, which are; justice, integrity, respect, honesty, responsibility, trust, transparency, originality, confidentiality, sustainability and learning.

The results show how ethical principles are highly considered, both for their necessity, relevance and adaptation to the evaluation process. A task that is divided between the responsibility of the student and the teacher himself, in order to promote the comprehensive development of the students.

Palabras clave: Integridad académica, evaluación, educación superior, principios éticos.

Keywords: Academic Integrity, Evaluation, Higher Education, Ethical principles

Introducción

El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios superiores se encuentra supeditado a diferentes cuestiones; entre ellas debe ponerse en valor la importancia de transmitir una formación ética al alumnado en las aulas universitarias, para que sean un espacio de formación de profesionales con unos principios éticos sólidos, entendidos como una "serie de valores éticos y conceptos para guiar el comportamiento" (Tauginienè, 2018, p. 28), con el fin de que sean capaces de desempeñar una labor profesional y ciudadana de calidad. Estos principios se aplican a una amplia gama de situaciones y establecen los valores fundamentales que se deben respetar.

En el contexto de la integridad académica, los principios pueden incluir la honestidad, la responsabilidad, transparencia, equidad, la justicia y el respeto y sirven de base para determinar lo que no es correcto o incorrecto (Macfarlane et al., 2014).

Dado que las distintas acciones docentes han de apostar "por el fomento del pensamiento reflexivo y crítico del alumnado" (Hernández-Sánchez, 2017, p. 55), el propio proceso de evaluación se puede convertir en una valiosa oportunidad de aprendizaje que refuerce la adquisición de principios éticos que forjen ciudadanos/as con una base íntegra en sus acciones, y que con ello se den pasos sólidos para convertirse en "ciudadanos comprometidos con el bien común y con las responsabilidades colectivas" (Zayas et al., 2019, p.2). Es necesario, por tanto, hacer hincapié en la importancia del tipo de evaluación que se realiza de las actividades académicas solicitadas (Españeira-Bellón et al., 2022); evaluación, que en sí misma, debe configurarse a través del diseño de tareas que fomenten el interés del alumnado y que además sean realistas con sus posibilidades, formulando propósitos de consecución claros, explícitos y con transparencia (Cebrián-Robles et al., 2020). De este modo, se podrán evitar prácticas deshonestas no deseables, siendo este un gran reto de la educación superior. Una labor, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una responsabilidad tanto docente como discente (Pérez-Crego et al., 2022).

En este sentido, en el proyecto Vale-FLOASS (Valorización del entorno e-FLOASS para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje), se comprende la evaluación como aprendizaje (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz, 2015), con el objetivo de que el alumnado aprenda por sí mismo a través del proceso evaluativo mediante una evaluación comprensiva, entendida esta como un proceso integral y sistemático de recopilación, análisis e interpretación de información sobre el aprendizaje declarativo y funcional del estudiantado. Por lo que resulta

adecuado concebirla en términos de una evaluación sostenible (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2015).

En esta línea de trabajo, desde el proyecto Vale-FLOASS se ha puesto en marcha una acción orientada a identificar y validar los principios éticos clave en los procesos de evaluación, partiendo inicialmente de diversas cuestiones importantes a tener en cuenta en el proceso de evaluación (tabla 1), que afectan tanto a profesorado como alumnado; conceptos que han sido simplificados, matizados o aumentado, a partir de la construcción teórica basada en diferentes definiciones y entidades como son la ENAI (Red Europea para la Integridad Académica), la ETINED Council of Europe - Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education, y la International Standard ISO 26000 Guidance on social responsibility.

Tabla 1

Propuesta de cuestiones éticas generales de estudiantado y profesorado

	ESTUDIANTES			PROFESORADO
	Procesos de autoevaluación	Evaluación por pares	Frente al profesorado	Profesorado frente a la evaluación del estudiantado
Honestidad	*	*	*	*
Originalidad		*		
Confidencialidad	*	*		*
Responsabilidad	*	*	*	*
Conducta ética			*	*
Respeto	*	*	*	*
Mejora continua	*			*
Respetar las diferencias culturales		*		*
Participación activa	*	*	*	*
Transparencia				*
Claridad				*
Imparcialidad		*		
Cumplir con las normas			*	
Reconocimiento de resultados			*	
Objetividad	*	*		*
Equidad				*

Nota. Elaboración propia

Con el fin de configurar una norma ética para guiar el proceso de evaluación, y que sirva tanto para las acciones realizadas por el profesorado, como para las del alumnado, se ha construido el cuestionario: *Principios Éticos en los Procesos de Evaluación (PEPE)* en el que se pide que se evalúen los 11 principios éticos resultantes del análisis previo realizado por el grupo de trabajo, los cuales son el objeto del presente trabajo.

El objetivo general del estudio es identificar los principios éticos necesarios en la evaluación educativa en las enseñanzas superiores.

Método

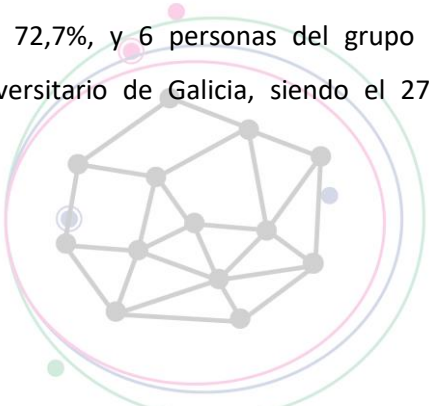
Para el desarrollo del estudio se ha empleado el enfoque de metodología cuantitativa.

Población y muestra

La población objeto de estudio está formada por 22 informantes, 16 miembros del proyecto Vale-FLOASS que supone el 72,7%, y 6 personas del grupo de trabajo sobre Integridad Académica del Sistema Universitario de Galicia, siendo el 27,3% de los/las participantes restantes. (tabla 2).

Tabla 2

Población y muestra



	Frecuencia	Porcentaje
Proyecto Vale FLOASS	16	72,7
Equipo Integridad Académica SUG	6	27,3
Total	22	100

Nota. Elaboración propia

Instrumento

Para evaluar la percepción que las personas participantes del estudio tienen sobre cuáles son los principios éticos que se deben tener en cuenta en el proceso de evaluación, se configuró el cuestionario: *Principios Éticos en los Procesos de Evaluación (PEPE)* en el que se solicita la evaluación de 11 principios éticos, los cuales son; justicia, integridad, respeto, honestidad, responsabilidad, confianza, transparencia, originalidad, confidencialidad, sostenibilidad.

Los/las participantes realizaron la valoración de los principios propuestos de acuerdo con la escala Likert de 1 a 5 (1 responde a “Estoy en totalmente en desacuerdo” y 5 a “Totalmente de acuerdo”). Cada principio ha sido valorado de acuerdo con cuatro elementos, entendidos como:

- Presentación/definición: descripción que se ofrece de cada uno de ellos.
- Necesidad: principio esencial o fundamental en los procesos de evaluación.
- Relevancia: pertinencia en los procesos de evaluación.
- Adecuación: capacidad de ser aplicado y ser pertinente en una determinada situación de evaluación.

Así mismo, con el fin de completar las definiciones propuestas, se ofrece en cada principio la posibilidad de hacer los comentarios, modificaciones y/o propuestas de mejora en las definiciones presentadas. Se han formulado también dos preguntas finales con carácter abierto destinadas a valorar la coherencia de los principios entre sí y a la posibilidad de poder incluir otro principio que se considere necesario en base a su importancia, relevancia y adecuación.

Recogida de información

La recogida de la información fue llevada a cabo de manera online a través de la aplicación Microsoft Forms. Los datos fueron recogidos desde el 19 de junio hasta el 7 de julio de 2023.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos a través de las respuestas al cuestionario.

Resultados

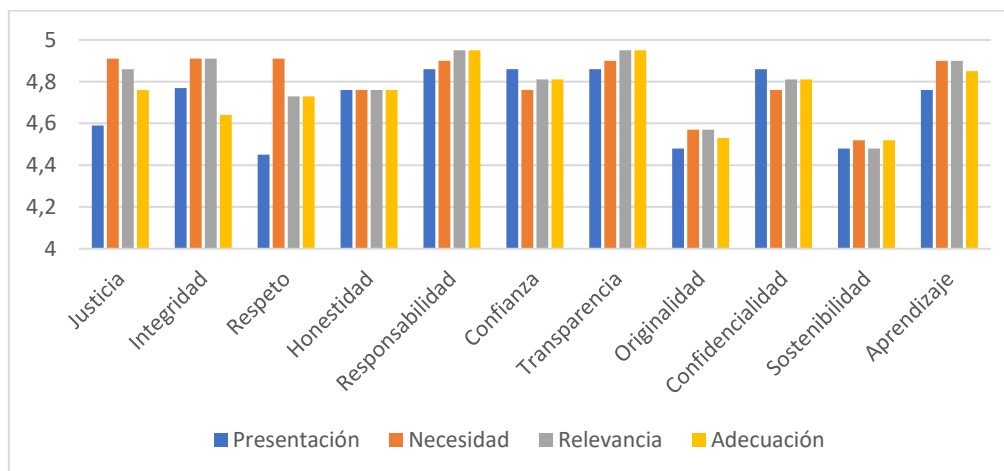
En este apartado, se presentan los resultados generales obtenidos del análisis de los datos.

La aceptación de los principios como punto de partida

Los resultados recogidos evidencian la importancia de contar con principios éticos en los procesos de evaluación educativa, convirtiéndose en un aspecto valorado positivamente. Tal y como se puede observar gráficamente en la figura 1, los/las informantes, a nivel general otorgan puntuaciones altas a todos los principios formulados en el estudio.

Figura 1

Valores medios de los principios



Nota. Elaboración propia

El principio de justicia

La valoración realizada para el principio de justicia es elevada (tabla 3). Con respecto a la *presentación* un 49,9% están “de acuerdo” con la presentación realizada y un 40,9% se muestra “Totalmente de acuerdo”. Su *necesidad* se posiciona como “de acuerdo” con un 9,1% y un 90,9% “totalmente de acuerdo”. La *relevancia* es valorada por un 13,63% indicando “de acuerdo” y un 86,4% “totalmente de acuerdo” y, sobre su *adecuación* se muestra “de acuerdo” 22,7% y un 72,7% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 3

Valoraciones del principio justicia

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.59	4.91	4.86	4.76
Desv. típ.	.503	.294	.351	.436

Nota. Elaboración propia

El principio de integridad

La valoración realizada para el principio Integridad, de la misma forma que el principio de justicia, se encuentra altamente valorada (tabla 4). En este sentido, un 22,7% de los participantes están “de acuerdo” con la presentación realizada del principio y un 77,3% se muestra “totalmente de acuerdo”. Sobre la *necesidad*, un 9,1% se muestra “de acuerdo” y un 90,9% “totalmente de acuerdo”. Con respecto a la *relevancia*, un 9,1% se muestra “de acuerdo” y un 90,9% “totalmente de acuerdo”. Y en la *adecuación*, un 36,4% se muestra “de acuerdo” y un 63,6% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 4

Valoraciones del principio integridad

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.77	4.91	4.91	4.64
Desv. típ.	.429	.294	.294	.492

Nota. Elaboración propia

El principio de respeto

Con respecto al respeto, la media más baja (4.45) se corresponde con la categoría presentación (tabla 5). Con respecto a la *presentación*, un 4,5% responde “totalmente en desacuerdo”, un 36,4% “de acuerdo” y un 59,1% “totalmente de acuerdo”. Un 61,9% están “totalmente de acuerdo” con la presentación realizada y un 38,1% se muestra “De acuerdo”. La *necesidad es valorada por* un 9,1% como “de acuerdo” y un 90,9% “totalmente de acuerdo”. En lo referente a su *relevancia*, un 27,3% se muestra “de acuerdo” y un 72,7% “totalmente de acuerdo”. Y la *adecuación, es valorada con* “de acuerdo” por un 27,3% y un 72,7% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 5

Valoraciones del principio respeto

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.45	4.91	4.73	4.73
Desv. típ.	.912	.294	.456	.456

Nota. Elaboración propia

El principio de honestidad

Como se puede observar en la tabla 6, las valoraciones son altas, siendo la desviación relativamente baja, lo que indica la uniformidad de opinión respecto a la valoración de este principio de manera global. Con respecto a la *presentación*, un 27,3 % de los que responden están “de acuerdo” con la presentación realizada y un 72,7% se muestra “Totalmente de acuerdo”. La *necesidad* es valorada con un 18,2% mostrándose “de acuerdo” y un 81,8% “totalmente de acuerdo”. La *relevancia* y la *adecuación* están puntuadas con un 13,6% en “de acuerdo” y un 86,4% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 6

Valoraciones del principio honestidad

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.73	4.82	4.86	4.86
Desv. típ.	.456	.395	.351	.351

Nota. Elaboración propia

El principio de responsabilidad

Con respecto a este principio, la media en las cuatro categorías evaluadas es de 4.76 (tabla 7). Los porcentajes son coincidentes: 23,8% “de acuerdo” y un 76,2% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 7

Valoraciones del principio responsabilidad

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.76	4.76	4.76	4.76
Desv. típ.	.436	.436	.436	.436

Nota. Elaboración propia

El principio de confianza

Este principio muestra mayor dispersión de opiniones (tabla 8), al ser considerado compleja su implementación en el proceso evaluador. Con respecto a la *presentación*, un 4,8% se muestra “totalmente en desacuerdo”, un 9,5% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 42,9% “de acuerdo” y un 42,9% “totalmente de acuerdo”. En lo referente a la *necesidad*, un 9,5% se muestra “ni de

acuerdo ni en desacuerdo”, un 33,3% “de acuerdo” y un 57,1% “totalmente de acuerdo”. La valoración de la *relevancia* es de un 4,8% “en desacuerdo”, un 9,5% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 28,6% “de acuerdo” y un 57,1% “totalmente de acuerdo”. Y con respecto a su *adecuación*, un 14,3% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 28,6% “de acuerdo” y un 57,1% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 8

Valoraciones del principio confianza

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.86	4.76	4.81	4.81
Desv. típ.	.359	.539	.512	.402

Nota. Elaboración propia

El principio de transparencia



En este principio todas las medias son próximas a 5 (tabla 9), por lo que la desviación típica también es baja, marcando la uniformidad de respuesta. Así mismo, se destaca una amplia conformidad en la necesidad, relevancia y adecuación al proceso de evaluación. La *presentación* es valorada por un 14,3% como “de acuerdo” y un 85,7% “totalmente de acuerdo”. La *necesidad* es valorada por un 9,5% como “de acuerdo” y un 90,5% se muestra “totalmente de acuerdo”. Con respecto a la *relevancia* un 4,8% se muestra “de acuerdo” y un 95,2% “totalmente de acuerdo”. Así como en su *adecuación*, un 4,8% se muestra “de acuerdo” y un 95,2% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 9

Valoraciones del principio transparencia

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.86	4.90	4.95	4.95
Desv. típ.	.359	.301	.218	.218

Nota. Elaboración propia

El principio de originalidad

En este caso, también nos encontramos con un principio con diversidad de opiniones (tabla 10). Con respecto a la *presentación*, un 9,5% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 33,3% “de acuerdo” y un 54,5% “totalmente de acuerdo”. La *necesidad* es valorada por un 9,5% como “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 23,8% se muestra “de acuerdo” y un 66,7% “totalmente de acuerdo”. En lo referente a su *relevancia* un 9,5% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 23,8% “de acuerdo” y un 66,7% “totalmente de acuerdo”. Y con respecto a su *adecuación* un 5,8% se muestra “en desacuerdo”, un 4,8% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 33,3% “de acuerdo” y un 57,1% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 10

Valoraciones del principio originalidad

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.48	4.57	4.57	4.43
Desv. típ.	.680	.676	.676	.811

Nota. Elaboración propia

El principio de confidencialidad

El principio de confidencialidad también muestra medias elevadas (tabla 11). Con respecto a su *presentación*, un 15% se muestra “de acuerdo” y un 85% “totalmente de acuerdo”. En lo referente a su *necesidad*, un 5% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 15% “de acuerdo” y un 80% “totalmente de acuerdo”. En la valoración de su *relevancia* un 5% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 10% se muestra “de acuerdo” y un 85% “totalmente de acuerdo”. Y en su *adecuación* un 20% se muestra “de acuerdo” y un 80% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 11

Valoraciones del principio confidencialidad

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.86	4.76	4.81	4.81
Desv. típ.	.359	.539	.512	.402

Nota. Elaboración propia

El principio de sostenibilidad

Este principio también es considerado positivamente, aunque con variabilidad en las opiniones (tabla 12). En la valoración de su *presentación*, un 14,3% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 19% “de acuerdo” y un 66,7% “totalmente de acuerdo”. Con respecto a su *necesidad*, un 4,8% se muestra “en desacuerdo”, un 14,3% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 10% “de acuerdo” y un 71,4% “totalmente de acuerdo”. En lo referente a su *relevancia*, un 4,8% se muestra “en desacuerdo”, un 9,5% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 14,3% “de acuerdo” y un 71,4% “totalmente de acuerdo”. Y con respecto a su *adecuación*, un 4,8% se muestra “en desacuerdo”, un 9,5% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 19% “de acuerdo” y un 66,7% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 12

Valoraciones del principio sostenibilidad

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.48	4.52	4.48	4.52
Desv. típ.	.928	.873	.873	.750

Nota. Elaboración propia

El principio de aprendizaje

El principio aprendizaje presenta unas valoraciones muy altas (tabla 13). Con respecto a su *presentación*, un 5% se muestra “en desacuerdo”, un 10% “de acuerdo” y un 85% “totalmente de acuerdo”. En lo referente a su *necesidad*, un 5% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y un 95% “totalmente de acuerdo”. Con respecto a su *relevancia*, un 5% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 95% “totalmente de acuerdo”. Y en las valoraciones sobre su *adecuación*, un 5% se muestra “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 5% “de acuerdo” y un 90% “totalmente de acuerdo”.

Tabla 13

Valoraciones del principio aprendizaje

	Presentación	Necesidad	Relevancia	Adecuación
Media	4.76	4.90	4.90	4.85
Desv. típ.	.700	.436	.436	.478

Nota. Elaboración propia

El resultado final: la infografía

A partir del análisis realizado, se ha elaborado una infografía en la que se reflejan los distintos principios seleccionados como clave en el proceso de evaluación, tanto para alumnado como para profesorado (figura 2).

Figura 2

Infografía de principios éticos los procesos de evaluación



Nota. Recurso elaborado por el equipo del proyecto Valorización del entorno e-FLOASS para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje en el sistema educativo.

Discusión y conclusiones

Para que el proceso de enseñanza aprendizaje, en las aulas del Espacio Europeo de Educación Superior, ofrezca una formación completa e integral al alumnado, es necesario que sea configurada sobre distintos principios éticos, los cuales aportarán beneficios al óptimo desarrollo profesional discente, pero también a su configuración ciudadana (Pérez-Crego et al., 2022).

El estudio pone de manifiesto la importancia de informar y orientar al estudiantado sobre todos los aspectos que vayan en beneficio del desarrollo de la integridad en el alumnado. Por ello, resulta necesario abordar desde el proceso de evaluación estas temáticas, para convertirlo en una auténtica oportunidad de aprendizaje, y aportar al alumnado herramientas para su buen desempeño social y profesional. Siendo, por lo tanto, necesario, tener en cuenta la honestidad académica, como criterio de evaluación (Espiñeira-Bellón, 2020).

En este sentido, a partir de los principios éticos identificados como claves para articular el proceso formativo y evaluativo con éxito, los docentes deberían poseer una formación ética (Ramos y López, 2019), para el adecuado desempeño de su labor. Por ello, resulta un asunto que se debe dar cobertura desde las instituciones educativas.

Referencias

- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M. y Sarmiento-Campos, J.A. (2020). Study of the reasons for and measures to avoid plagiarism in young students of Education. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(1), 50- 74. <https://doi.org/10.3087/profesorado.v24i1.85722>
- Espiñeira Bellón, E. M. E., Crego, M. C. P., & Cantero, J. M. M. (2022). Relación entre la falta de motivación y la comisión de plagio académico. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 203-225. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21194>
- Espiñeira-Bellón, E.M., Mosteiro-García, M.J., Muñoz-Cantero, J.M., & Porto-Castro, A.M. (2020). La honestidad académica como criterio de evaluación de los trabajos del alumnado universitario. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17097>
- Esteban, F., Mellen, T. y Buxarraís, M. R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el espacio europeo de educación superior: Un estudio de caso. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 22-32. <https://doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>

- Hernández-Sánchez, A. (2017). Saber, saber hacer, saber ser docente. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 54-70. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.54>
- Macfarlane, B., Zhang, J. & Pun, A. (2014). Academic integrity: a review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>
- Pérez-Crego, M. C., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2022). La construcción de ciudadanía con conciencia ética desde la honestidad académica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 123-143. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.007>
- Ramos Serpa, G., & López Falcón, A. (2019). Professional's ethical formation and professional ethics of the professor. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz, & J.M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1-20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Tauginienė, L, Gaižauskaitė, I, Glendinning, I, Kravjar, J, Ojsteršek, M, Ribeiro, L, Odiņeca, T, Marino, F, Cosentino, M, Sivasubramaniam, S, Foltýnek, T. (2018). *Glosario de Integridad Académica*.
- Zayas, B., Gozávez, V. y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: Una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

COMUNICACIÓN 02

Estructura y funcionamiento del comité de ética de la investigación y la docencia de la UDC.

Autor/Autores

Pablo Arias Rodríguez (pablo.arias.rodriguez@udc.es; comite.etica@udc.es)

Institución/es

Universidade da Coruña, Comité de Ética da Investigación e da Docencia.
A Coruña. España.



Resumen

El Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la UDC (CEID-UDC) es un órgano colegiado, inter-disciplinar, independiente y de carácter consultivo que tiene la finalidad de evaluar y garantizar el cumplimiento de aspectos éticos de la investigación y la docencia y promover la integridad científica y académica de la UDC. Esta presentación pretende introducir la estructura y funcionamiento del CEID-UDC.

Abstract

The Ethics Committee for Research and Teaching of the UDC (CEID-UDC) purposes to evaluate and warrantee ethics principles for research and teaching, as well as promoting scientific and academic integrity. The CEID-UDC is a consultative collegiate body, with an interdisciplinary structure that works with independency. The aim of this presentation is to introduce the CEID-UDC structure and functioning.

Palabras clave: Ética, Investigación, Docencia

Keywords: Ethics, Research, Teaching



El Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la Universidade da Coruña (CEID-UDC) es un órgano colegiado, permanente, interdisciplinar, independiente y de carácter consultivo que tiene como finalidad evaluar y garantizar la corrección de los aspectos éticos de la investigación y la docencia y promover la integridad científica y académica. El CEID-UDC ejerce sus funciones respecto de la investigación y la docencia desarrolladas en los grupos, centros de investigación y centros propios de la UDC, o en los que esta participe, y de aquellos que estén adscritos a ella, así como respecto de las actividades del personal investigador vinculado a cualquiera de estos. El CEID-UDC se ocupa de las cuestiones relacionadas con la integridad científica y académica de los estudiantes, el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios y/o los cargos de dirección y gestión de la UDC.

El CEID-UDC está adscrito orgánicamente y tiene sede en el Vicerrectorado de Política Científica, Investigación y Transferencia de la UDC, que le proporcionará el apoyo económico, técnico y administrativo necesario para su buen funcionamiento. Puede recibir también apoyo, cuando es necesario, por parte de la *Secretaría Xeral* de la UDC y de la Delegación de Protección de Datos de la UDC.

El CEID-UDC fue constituido el 13 de junio del 2017 y cuenta con suficientes recursos para llevar a cabo sus funciones, que están definidas en el [Reglamento del Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la UDC](#), aprobado por el Consejo de Gobierno el 3 de abril de 2018, y modificado el 26 de abril de 2019, y el 27 de febrero de 2023.

El CEID-UDC desempeña sus funciones con independencia, autonomía e imparcialidad. Entre ellas se encuentran:

- a) Informar sobre la corrección ética de los proyectos y trabajos de investigación, con anterioridad a su desarrollo.
- b) Asesorar a los órganos competentes sobre los aspectos éticos relacionados con la docencia.
- c) Garantizar la integridad científica y académica.
- d) Responder a las consultas sobre cuestiones éticas de la investigación y la docencia.
- e) Fomentar la integridad científica y académica y el respeto de la ética de la investigación y la docencia como criterios de calidad y de buena práctica profesional.
- f) Elaborar informes, recomendaciones, protocolos, códigos de buenas prácticas y procedimientos normalizados de trabajo.
- g) Cualquier otra relacionada con sus fines que le sea expresamente encomendada por la UDC.

La composición del CEID-UDC es interdisciplinar y plural, y se procura garantizar la presencia de

todas las ramas de conocimiento: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, e ingeniería y arquitectura. La composición del CEID-UDC se renueva periódicamente, con un límite de permanencia de sus miembros de dos periodos de cuatro años, como define su reglamento, que ha sido recientemente reducido por la entrada en vigor de la [LOSU¹](#) a un único periodo de seis años. El reglamento del CEID-UDC garantiza un proceso de renovación periódica de las personas que forman parte del mismo, como mínimo cada cuatro años, que implique la entrada de un mínimo de un 10% de nuevas personas.

La estructura del CEID-UDC la compone una presidencia, una vicepresidencia, una secretaría, y una vicesecretaría, junto con vocalías, tal y como establece su reglamento. Los vocales podrán pertenecer al personal docente e investigador, estudiantado de doctorado de la UDC, personal de administración y servicios, o podrán ser miembros independientes de la UDC. Por lo menos uno de ellos debe tener formación jurídica. Además, el reglamento del CEID-UDC permite nombrar asesores en el caso de que sea preciso. La composición del comité incluye profesionales de distintas ramas del conocimiento que son nombrados por el/la Rector/a de la UDC, a propuesta del Vicerrector/a de Política Científica, Investigación y Transferencia. La pertenencia del personal docente e investigador de la UDC al CEID-UDC está reconocida por parte de la UDC, incluyendo una reducción docente.

Funcionamiento y Comunicación con la sociedad

El CEID-UDC cuenta con una web <https://www.udc.es/en/investigacion/etica/> que permite la comunicación con la sociedad en lo relativo a la estructura y funcionamiento general del mismo. Al margen, la comunicación directa con el comité por parte de la comunidad universitaria (y de ser el caso de la extra-comunitaria) se lleva a cabo a través de su mail institucional comite.etica@udc.gal.

Mediante la web, comité informa y hace público el [Código Ético de la Investigación](#) (aprobado por el Consejo de Gobierno de la UDC); la [composición do comité](#); el [calendario de reuniones](#) aprobado por el propio comité; o el [procedimiento para la solicitud de evaluación](#) de proyectos y trabajos de investigación, incluyendo los [criterios de evaluación](#), [una guía para la elaboración del documento de información](#), [el compromiso de confidencialidad y consentimiento informado para los participantes](#), y una [lista de verificación](#) para las solicitudes de evaluación de proyectos y estudios de investigación. Esta documentación tiene el fin de facilitar la solicitud, por parte de los investigadores/as de la UDC, de informes sobre sus proyectos y estudios de investigación.

1. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) [BOE-A-2023-7500](#)

Recientemente, el CEID-UDC ha puesto en marcha una [plataforma de envío de las solicitudes](#), la misma, al margen de servir como buzón de recepción y registro de las solicitudes, tiene el objetivo de facilitar la tramitación de las misma por parte del personal docente-investigador (PDI), toda cuenta que informa de manera interactiva sobre normativas aplicables y criterios de evaluación de las solicitudes, lo que redunda en una mejor elaboración de la solicitud por parte del PDI de la UDC, con el consiguiente beneficio a nivel de eficiencia.

Por último, el CEID-UDC proporciona formación en ética de la investigación a la comunidad de la UDC, ya que organiza anualmente el [Curso de Introducción a la Ética de la Investigación](#), dentro del Plan Formativo que el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) de la UDC tiene especialmente destinado a estudiantes de doctorado y personal docente e investigador.





COMUNICACIÓN 03

Los valores en la docencia universitaria

Autor/Autores

Maritza Minelli Briceño Caballero (marimine99@gmail.com)

Institución/es

Universidad de las Islas Baleares, Palma, España.



Resumen

La enseñanza de los valores en la universidad representa una de las grandes necesidades en la actualidad y también uno de los grandes retos para el profesorado. Dada su relevancia resulta imperativo realizar investigaciones encaminadas a comprender cómo se lleva a cabo este proceso en las aulas universitarias. Por lo anterior esta investigación tuvo como objetivo conocer la concepción que tienen los profesores sobre su práctica docente con relación a los valores universitarios. Se administró el instrumento de García, et al (2006) a 200 profesores universitarios. Entre los resultados se encontró que éstos reconocen la importancia de los valores, su papel como modelos, así como la influencia que tiene su trabajo en la formación de los universitarios. Reconocieron la responsabilidad, el respeto, la ética y la honestidad entre los valores más importantes en su labor y a la Universidad como un espacio para la formación de éstos.

Abstract

The teaching of values in the university represents one of the great needs of the present time and also one of the great challenges for the teaching staff. Given its relevance, it is high importance to conduct research aimed at understanding how this process is carried out in university classrooms. Therefore, the objective of this research was to know the conception that professors have about their teaching practice in relation to university values. The García, et al. (2006) instrument was administered to 200 university professors. Among the results it was found that they recognize the importance of values, their role as models, as well as the influence that their work has on the formation of university students. They recognized responsibility, respect, ethics and honesty among the most important values in their work and the university as a space for the formation of these values.

Palabras clave: docente, universidad, valores morales, valores sociales

Keywords: Teachers, Universities, Moral values, Social values

Introducción

Los valores son el reflejo de la cultura de la organización y el marco de comportamiento que deben tener sus integrantes, y dependen de la naturaleza de la organización (su razón de ser), del propósito para el cual fue creada (sus objetivos), y de su proyección en el futuro (su visión) (Hodelín y Fuentes 2014; Brea, 2014).

De manera general, los valores se consideran fundamentos del quehacer de las instituciones universitarias al orientar y sustentar las labores de los profesionales que participan en todos los ámbitos del funcionamiento de la Universidad (UADY, 2018).

Dada la estrecha relación que guardan con los valores, las prácticas en las instituciones educativas deben estar encaminadas a contribuir de forma positiva en la educación personal y ciudadana de todos los universitarios (Díez, 2014).

En el caso específico del profesorado, en la literatura se declara que al formar parte de una institución educativa, éste adquiere principios y valores profesionales que con el paso de los años, fortalecen su perfil académico pero también el personal. En la medida que los principios y valores se asimilan e incorporan a su vida, se hacen evidentes en sus buenas prácticas (Quijada, 2019).

Suyatno, et al. (2019) coinciden con lo anterior, ya que resaltan la importancia que tienen los valores de los profesores tanto a un nivel personal como en su rol de educadores; siendo estos una guía en su vida diaria que deben estar presentes durante la enseñanza y ser consistentes con los valores de la organización de la que forma parte.

La universidad, en este sentido, debe ser vista como un espacio de transformación, donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollarse como individuos conscientes y responsables, capaces de contribuir positivamente a la sociedad. Esto significa que, además de proporcionar una educación de alta calidad, las universidades deben trabajar para cultivar valores como la integridad, la empatía, y el respeto por la diversidad y la inclusión (Sen, 2001).

Si bien todos los miembros de la comunidad universitaria son importantes, es necesario destacar el papel de los profesores, ya que son una pieza indispensable del proceso de enseñanza y representan el primer contacto del estudiante con la Universidad y el modelo de profesionalidad que persistirá en ellos cuando hayan egresado (UADY, 2012). De ahí la importancia de que sus actitudes y conductas estén enfocadas en la formación de profesionales y su actuar se rija de acuerdo a los valores de la institución.

Debido a la importancia del tema de los valores en la formación profesional del estudiante y el impacto que tiene en la sociedad el trabajo del docente en el nivel superior, resulta importante realizar investigaciones que permitan conocer si los valores universitarios están presentes en el trabajo cotidiano del aula (Hodelín y Fuentes 2014) y comprender qué aspectos pueden influir en la enseñanza de los valores al estudiantado.

Sin embargo, a pesar de su relevancia, en la literatura se han encontrado diversas problemáticas asociadas a la enseñanza de valores en el contexto universitario, este es el caso de Licea de Arenas y Parra (2014), quienes en su trabajo mencionan que existe poca evidencia de investigaciones que permitan saber cómo es la conducta ética de los profesores.

Sin embargo, resulta indispensable indagar respecto a la concepción que tiene el profesorado respecto a su rol en la formación de valores en los estudiantes y comprender qué ocurre en las aulas universitarias. Debido a lo anterior, el objetivo de este trabajo es conocer la concepción que tienen los profesores sobre su práctica docente con relación a los valores universitarios. Este trabajo deriva de una tesis del Doctorado en Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB)

Método

Se realizó un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo. La recogida de información se realizó con la administración de un cuestionario. Se utilizó una batería de pruebas diseñado y validado por García, et. al, (2006), para aclarar aspectos relacionados con la ética profesional docente y con la ética de las profesiones en el ámbito universitario. Es importante mencionar para utilizar este instrumento se solicitó la autorización de las autoras y se obtuvo el consentimiento por escrito para su uso.

Para los fines de esta investigación, se utilizaron dos de los cuatro instrumentos de García, et. al. (2006): 1) el cuestionario sobre valores que promueve la universidad y el profesorado y 2) el cuestionario sobre valores del profesorado. De forma complementaria, se realizó integró una sección de información general del participante en la cual se obtuvo información de identificación de los sujetos.

El período de recolección de datos se llevó a cabo de abril a julio de 2021, el instrumento se administró de forma virtual utilizando la herramienta Microsoft Forms. La población seleccionada para responder el cuestionario, fue todo el profesorado de la Universidad en donde se llevó a cabo la investigación. Se enviaron por correo electrónico invitaciones personales a los profesores, en donde se les invitó a participar de forma voluntaria a responder el instrumento. Se les explicó el objetivo del estudio, los aspectos de confidencialidad y uso de la información recopilada. En total se contó con la participación de 200 profesores de todas las Facultades.

La información obtenida fue sometida a un proceso de revisión y depuración con el objetivo de evaluar y aumentar la calidad de los datos recogidos. Una vez finalizado este paso, se elaboró en una base de datos, posteriormente se realizó un análisis utilizando estadística descriptiva obteniendo las frecuencias, porcentajes y en casos específicos la media. Para la presentación de los resultados obtenidos, se elaboraron tablas y gráficos, los cuales se presentan en el apartado de resultados.

Resultados

Participaron en total 200 profesores de los cinco campus de la Universidad. Respecto al sexo 96 son hombres, 103 son mujeres y 1 prefirió no responder.

El nivel máximo de estudios de los participantes está distribuido de la siguiente forma, el 47.5% tiene Maestría o Máster (M), el 37.5% cuenta con Doctorado (D), el 8% concluyó estudios de Licenciatura o Pregrado (L), el 4% estudió una Especialidad (E) y el 2% tiene estudios posteriores al Doctorado (PD).

Se preguntó al profesorado su opinión respecto a un listado de valores que debería o no debería promover la Universidad, sus respuestas indican que la mayoría considera que la Universidad debería promover los valores democráticos, éticos, profesionales, cívicos y de conocimiento. Por su otro lado, el 8% de los profesores considera que no deben promoverse valores democráticos y el 4% opina que no deben promoverse los valores cívicos (ver tabla 1).

Tabla 1

Valores que debería y no debería promover la Universidad

Valores	Si debería promoverlos		No debería promoverlos	
	F	%	F	%
Democráticos	183	92	17	8
Éticos	199	99	1	1
Profesionales	199	99	1	1
Cívicos	192	96	8	4
De conocimiento	199	99	1	1

En cuanto a la importancia que les otorgan a los valores, se encontró que 112 (56%) profesores asignaron mayor importancia a los valores éticos, mientras que 89 (44.5%) participantes valoraron como menos importantes los valores democráticos, para mayor detalle se presenta la tabla 2.

Tabla 2

Importancia que otorgan a los valores

Valores	1	2	3	4	5
Democráticos	14	20	32	45	89
Éticos	112	45	29	5	9
Profesionales	27	77	48	34	14
Cívicos	10	33	39	77	41
De conocimiento	37	25	52	34	47

Los docentes expresaron que los principales factores que dificultan más la enseñanza de valores son 4: el desinterés y apatía del alumnado, el desinterés y la falta de preparación del profesorado. Por el contrario, los factores que dificultan menos la enseñanza en valores son la organización de la docencia, la extensión de los contenidos de las disciplinas y los problemas de carácter de la materia.

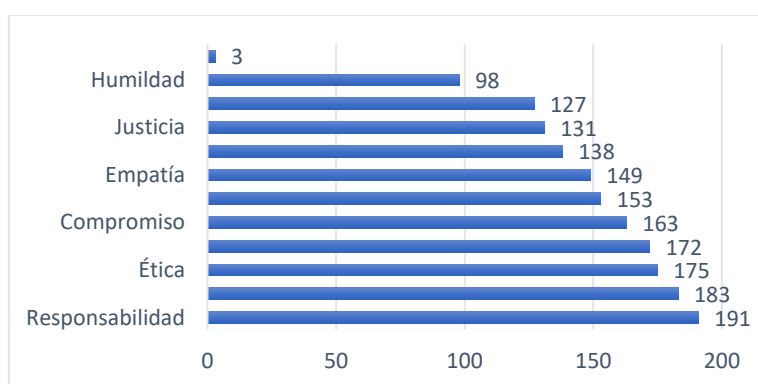
Se encontró también que el 90,5% de los participantes considera que la Universidad es un espacio adecuado para desarrollar valores de ciudadanía; el 4% considera lo contrario y 5,5%

eligió la opción “no lo sé” como respuesta a esta pregunta. Respecto a si consideran importante incluir en los planes de estudio una asignatura sobre ética profesional, a lo cual 80% respondió que sí, el 13% que no y el 7% no lo sabe.

De forma general los participantes mencionaron que, de los once valores institucionales de la Universidad, los que más se promueven en el alumnado son la responsabilidad, el respeto, la ética y la honestidad. Por el contrario, el valor que menos se promueve en el alumnado es la humildad. (ver figura 1).

Figura 1

Valores institucionales que se promueven en el alumnado

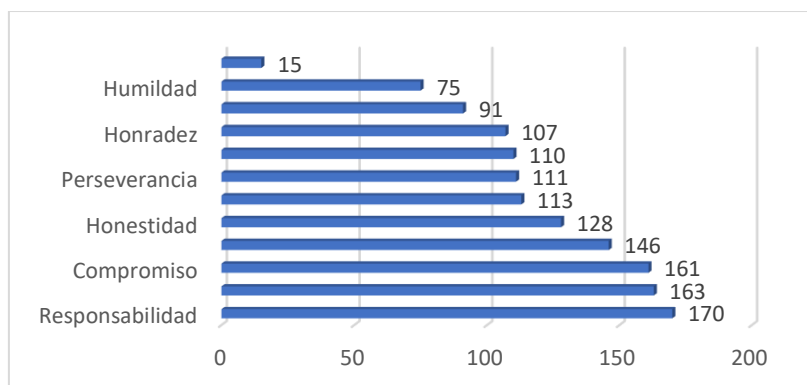


De la misma manera se les preguntó cuáles consideran son 3 los valores que deberían promoverse en el estudiantado, entre las respuestas se identificaron 37 valores, siendo los que obtuvieron mayor frecuencia la ética, la responsabilidad y el respeto.

Por otro lado, al preguntarles sobre los valores institucionales que se promueven en los profesores, respondieron: la responsabilidad, el respeto, el compromiso y la ética. Por el contrario, respondieron que los que menos se promueven en los profesores son la justicia y la humildad (ver figura 2)

Figura 2

Valores institucionales que se promueven en el profesorado



En cuanto a los valores que deberían promoverse en el profesorado, los participantes mencionaron con mayores frecuencias fueron la ética, el respeto y la empatía.

Respecto a las actitudes hacia los valores, se pidió a los participantes que utilizando una escala likert de 5 opciones en donde: 1 es muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, indeciso; 4, de acuerdo y 5, muy de acuerdo) valoraran un listado de 24 afirmaciones relacionadas con los valores.

Entre los resultados valoraron con “muy de acuerdo” que el profesorado tiene la obligación de transmitir a su alumnado los principios éticos de la profesión para las que se están formando (F=155), que el componente ético profesional debe impregnar todas las asignaturas, no concentrarse en una disciplina (F=131) y que cada profesor debe ser modelo ético para el alumnado (F=120).

Por el contrario, se identificó que los profesores están “muy en desacuerdo” con que no es función de la Universidad enseñar valores en su alumnado (F=135), que las asignaturas sobre ética profesional sólo son necesarias en las licenciaturas del área de sociales y humanidades (F=132), y que consideran irrelevante una disciplina de ética profesional.

De igual forma se presentó a los participantes un listado de 24 valores y se les pidió que asignaran un valor de acuerdo con la importancia que tienen para su ejercicio profesional utilizando una escala de 1 a 7. Se encontró que la mayoría de los valores analizados obtuvieron una valoración favorable, ya que se obtuvo una media superior a los 5,18 puntos, siendo el máximo puntaje asignado 6.72. De igual manera se identificaron los 3 valores que con mayor frecuencia recibieron un puntaje de 7, estos son la responsabilidad (F=170), el respeto (F=170) y la sinceridad (F=149).

Tabla 3

Importancia de los valores en el ejercicio profesional

Valores	Media
1. Autoestima	6,12
2. Competencia	6,45
3. Responsabilidad	6,72
4. Respeto	6,68
5. Participación	6,17
6. Sentido crítico	6,5
7. Amistad	5,68
8. Autonomía	6,43
9. Bienestar	5,74
10. Convivencia	6,08
11. Cooperación	6,27
12. Felicidad	6,22
13. Constancia	6,41
14. Sinceridad	6,5

Continuación de la tabla 3

Valores	Media
15. Libertad	6,28
16. Diálogo	6,47
17. Coherencia	6,49
18. Civismo	6,19
19. Flexibilidad	6,3
20. Reconocimiento social	5,18
21. Seguridad	5,79
22. Innovación	6,18
23. Liderazgo	6,01
24. Perfectibilidad	5,9

Discusión y conclusiones

De forma general, se puede concluir que los resultados obtenidos demuestran que los participantes tienen una percepción positiva hacia los valores, su importancia, la relevancia de su enseñanza en la Universidad y su rol en esta tarea.

La mayoría de los participantes considera que la Universidad es un espacio adecuado para promover valores, principalmente los de tipo ético, profesional y de conocimiento. No obstante, reconocieron que existen factores que dificultan la enseñanza de valores, en primer lugar el desinterés y apatía tanto de profesores como de estudiantes y otros con mejor injerencia como la organización de la docencia y la falta de preparación de los docentes en estos temas.

Se encontró que los valores respeto y ética son los que más se promueven tanto en los profesores como en los estudiantes. Otros son la honestidad, la responsabilidad, el compromiso y la empatía. Por el contrario, se requiere promover más la humildad.

Esta investigación permitió conocer la perspectiva del docente y aquellos valores que se hacen presentes en su enseñanza; sin embargo una limitación es que no incluye otros participantes importantes como los estudiantes. Para futuras investigaciones se recomienda utilizar otra técnica de recogida de datos e indagar más sobre las estrategias que utilizan para enseñar valores y los resultados que han obtenido de estas prácticas.

Referencias

- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia].
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/963/1/Factores%20determinantes%20del%20sentido%20de%20pertenencia%20de%20los%20estudia>

ntes%20de%20Arquitectura%20de%20la%20Pontificia%20Universidad%20Cat%c3%b3lica%20Madre%20y%20Maestra%2c%20Campus%20Santo%20Tom%c3%a1s%20de%20Aq.pdf

- Diez, M. E. (2014). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (44) 1-17.
http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_deshonestidad_academica_de_alumnos_y_profesores_su_contribucion_en_la_desvinculacion_moral_y_corrupcion_social
- García, R., Ferrández, R, Sales, Ma. A. y Moliner, Ma. O. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *RELIEVE*, 12 (1), 129-149.
www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_8.htm
- Hodelin, T. R. y Fuentes, P. D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1) 115-126. doi: 10.15517/revedu.v42i1.23479
- Licea de Arenas, J. y Parra, A. (2014). La pertinencia de la ética en la enseñanza, la investigación y la gestión de la información. *MEI*, II, 4 (7), 173-192.
- Quijada, L. K. (2019). Los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 265-284. doi: 10.17227/rce.num76-7494
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Suyatno, Pambudi, D. I., Mardati, A., Wantini, Nuraini, E., & Yoyo. (2019). The Education Values of Indonesian Teachers: Origin, Importance, and Its Impact on Their Teaching. *International. Journal of Instruction*, 12(3), 633-650. doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12338a>
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. UADY: Yucatán México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2018). *Plan de desarrollo institucional 2019-2030*. UADY. Mérida, Yucatán, México.

COMUNICACIÓN 04

La integridad académica del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela: Visión del profesorado y alumnado¹

Autor/Autores

- 1) ANA MARIA PORTO CASTRO (anamaria.porto@usc.es) ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-9410-5457>
- 2) M.^a JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA (pepa.mosteiro@usc.es) ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-6354-3289>
- 3) ENELINA MARÍA GERPE PÉREZ (emaria.gerpe@usc.es) ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-7560-4608>
- 4) ÁLVARO LORENZO REY (alvarolorenzorey@gmail.com) ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-3756-0952>

Institución/es

Universidade de Santiago de Compostela (USC), Facultad Ciencias da Educación,
Santiago de Compostela, España.

¹ El presente trabajo se ha realizado en el marco del contrato de investigación «Integridade académica: visión do profesorado e estudantes das Universidades públicas do sistema universitario de Galicia», financiado por la Xunta de Galicia- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo conocer la percepción del profesorado y alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre la frecuencia de las acciones referidas a la integridad académica en el aprendizaje y estudio del alumnado. Para ello se llevó a cabo un estudio descriptivo en el que participó una muestra de 310 estudiantes de grado y 128 profesores/as seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. Para la recogida de información se utilizaron el Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA) en sus diferentes versiones para alumnado y profesorado. Los resultados obtenidos muestran que, según la percepción del profesorado y alumnado hay una tendencia entre el alumnado a realizar con mayor frecuencia acciones que atentan contra la integridad académica en los trabajos y hacia los/as compañeros/as siendo menos frecuentes las acciones deshonestas hacia el profesorado y en la realización de exámenes. De los resultados obtenidos se desprende la necesidad de adoptar medidas que eviten las prácticas deshonestas en las universidades.

Abstract

This communication aims to know the perception of the students of the University of Santiago de Compostela on the frequency and severity of actions related to academic integrity in learning and study. To answer this question, a quantitative descriptive study was carried out in which a sample of 311 undergraduate students and 128 teachers selected through intentional non-probability sampling participated. For the collection of information, the Academic Integrity Questionnaire (CUGIA) in its different versions for students and teachers designed and validated for the research was used. From the results obtained, there is a tendency among students to perform more frequently actions that threaten academic integrity in the work, followed by dishonest actions towards classmates and teachers and, finally, in the realization of exams. Regarding the seriousness of the actions, students tend to value as very serious dishonest behaviours towards classmates, those directed at teachers and, finally, those related to the realization of work and exams. From the results obtained, it is clear the need to examine academic practices in higher education institutions and seek solutions that avoid student malpractice in learning and study.

Palabras clave: deshonestidad académica, educación superior, integridad académica,

Keywords: academic dishonesty, academic integrity, higher education

Introducción

La integridad académica entendida como el “compromiso de las instituciones en seis valores fundamentales: honestidad, confianza, equidad, respeto, responsabilidad y valentía, valores de los que fluyen principios de comportamiento que permiten a las comunidades académicas traducir los ideales en acción” (International Center for Academic Integrity, 2021: p.4) es un concepto multidimensional que se fundamenta en tres elementos: la gestión/administración académica, la docencia e investigación y el aprendizaje y el estudio (Sureda-Negre et al., 2009).

Las conductas deshonestas en el aprendizaje y estudio se pueden clasificar en tres categorías: el plagio o acto de imitar ideas, pensamientos y lenguaje sin permiso ni reconocimiento del autor; el engaño o las trampas en los resultados; y, otras malas conductas académicas como la falsificación, fabricación, distorsión o invención de datos relevantes (Tayan, 2017).

Los estudios sobre integridad académica se han centrado en conocer la prevalencia de conductas deshonestas por parte del alumnado en la realización de pruebas escritas, en los trabajos académicos y en las relaciones interpersonales, así como sus causas, el perfil de las personas que realizan este tipo de prácticas y las medidas para detectarlas y reducirlas (Comas et al., 2011).

Al respecto cabe señalar las investigaciones de Flores et al. (2021), Marzo-Navarro y Ramírez-Alesón (2023), Sánchez (2020), Sureda-Negre et al. (2020) y Vlasenko y Shirokanova (2022) en las que se pone de manifiesto que el alumnado considera inadecuadas aquellas conductas que son consideradas como “ilegales” tales como robar exámenes, suplantar la identidad de una persona, etc.

En relación a la gravedad de las conductas deshonestas, según Sureda et al. (2020) no existe consenso en las investigaciones sobre la gravedad asignada a las conductas deshonestas principalmente en aquellas conductas que son más leves.

Aunque la educación en valores se inicia en edades tempranas en el seno de la familia, es cierto que el profesorado tiene un papel fundamental en la prevención de actitudes deshonestas por parte del alumnado. De ahí la importancia de conocer su opinión sobre el tipo de conductas que realiza el alumnado al margen de la integridad académica y la gravedad que le otorga a las mismas.

En esta línea, el presente trabajo tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado y del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre las acciones referidas a la integridad académica en el aprendizaje y estudio del alumnado.

Método

La investigación, se enmarca en un enfoque metodológico cuantitativo, concretamente se ha optado por una investigación descriptiva y transversal de tipo encuesta.

Participantes

La muestra de alumnado quedó configurada por un total de 310 estudiantes de grado que cursan sus estudios en la Universidad de Santiago de Compostela seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. La mayoría están estudiando los primeros años de carrera, siendo la distribución por cursos la siguiente: 1º curso (25.1%), 2º curso (20.6%), 3º curso (14.8%), 4º curso (32.5%), 5º curso (4.5%) y 6º curso (2.6%).

La muestra de profesorado la conforman un total de 128 profesores/as que imparten docencia en la Universidad de Santiago de Compostela, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. La mayoría tienen más de 20 años de experiencia (64.1%) y son titulares de universidad (47.7%).

Instrumento

Para la recogida de información se han aplicado dos cuestionarios, uno dirigido al alumnado denominado *Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA-A)* diseñado para conocer la opinión del alumnado sobre la gravedad y la frecuencia de la realización de conductas deshonestas en el aprendizaje y estudio, así como las causas de dichas acciones.

El otro cuestionario denominado *Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA-P)* tenía como finalidad conocer la opinión del profesorado sobre la integridad académica en la docencia y la frecuencia de realización de conductas deshonestas por parte del alumnado en el aprendizaje y estudio, así como las causas de dichas acciones.

La fiabilidad de ambos instrumentos calculada a través del coeficiente Alpha de Cronbach es de .941 lo que pone de manifiesto que son instrumentos con una elevada confiabilidad.

Procedimiento y Análisis de los datos

El cuestionario fue aplicado on line y se envió por listas de distribución a todos los estudiantes de grado y profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela durante los meses de abril y mayo de 2022. Una vez recogida la información, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos a través del cálculo de índices estadísticos básicos utilizando para ello el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versión 26.0.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados atendiendo a la prevalencia y las causas que llevan al alumnado a realizar conductas que atentan contra la integridad académica desde su propia visión y la del profesorado.

En relación a la prevalencia de conductas deshonestas en la realización de los exámenes (tabla 1), según el alumnado y profesorado son conductas habituales entre el alumnado, con puntuaciones medias por encima de la media, las siguientes: *Compartir en internet un examen* ($M_{al.}=3.14$, $DT_{al.}=1.484$; $M_{prof.}= 3.01$, $DT_{prof.}=1.132$) y *Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó* ($M_{al.}=3.51$, $DT_{al.}=1.347$; $M_{prof.}= 3.24$, $DT_{prof.}=1.171$); sin embargo, son menos frecuentes aquellas que implican la suplantación de la identidad de una persona, esto es: *Permitir que otra persona me suplante en un examen* ($M_{al.}=1.14$, $DT_{al.}=.396$; $M_{prof.}= 1.49$, $DT_{prof.}=.562$) y *Suplantar a otra persona en un examen* ($M_{al.}=1.18$, $DT_{al.}=.423$; $M_{prof.}= 1.50$, $DT_{prof.}=.590$).

A diferencia del alumnado, el profesorado otorga valoraciones medias más altas a los ítems referidos a las copias de los exámenes: *Copiar de un compañero/a durante un examen* ($M_{al.}=2.70$, $DT_{al.}=1.266$; $M_{prof.}= 3.24$, $DT_{prof.}=.916$) y *Permitir que un compañero/a me copie durante un examen* ($M_{al.}=2.48$, $DT_{al.}=1.266$; $M_{prof.}= 3.22$, $DT_{prof.}=.875$). También el profesorado otorga una mayor prevalencia que el alumnado a los ítems: *Negar estar copiando en un examen cuando se*

está haciendo ($M_{al.}=2.73$, $DT_{al.}=1.493$; $M_{prof.}= 3.30$, $DT_{prof.} =1.215$) y *Utilizar un pretexto falso para pedir retrasar un examen* ($M_{al.}=1.92$, $DT_{al.}=1.018$; $M_{prof.}= 2.84$, $DT_{prof.} =.958$)

Tabla 1

Frecuencia de conductas deshonestas en la realización de los exámenes según el alumnado

Ítems	N		M		Md		Mo		DT	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Emplear “chuletas” para copiar en un examen	310	128	2.22	2.78	2.00	3.00	2	3	1.064	.806
Emplear dispositivos tecnológicos (móviles, tabletas, auriculares sin hilos...) para copiar en un examen	310	128	2.25	2.67	2.00	3.00	1	2	1.187	.919
Copiar de un compañero/a durante un examen	309	128	2.70	3.24	3.00	3.00	2	3	1.266	.916
Permitir que un compañero/a me copie durante un examen	310	128	2.48	3.22	2.00	3.00	2	3	1.179	.875
Suplantar a otra persona en un examen	309	128	1.18	1.50	1.00	1.00	1	1	.423	.590
Permitir que otra persona me suplante en un examen	309	128	1.14	1.49	1.00	1.00	1	1	.396	.562
Compartir en internet un examen	309	128	3.14	3.01	3.00	3.00	5	2	1.484	1.132
Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó	309	128	3.51	3.24	4.00	3.00	5	3	1.347	1.171
Vender un examen	306	128	1.66	2.12	1.00	2.00	1	2	1.120	.992
Comprar un examen	306	128	1.59	2.11	1.00	2.00	1	2	1.043	.973
Negar estar copiando en un examen cuando se está haciendo	309	128	2.73	3.30	3.00	3.00	1	4	1.493	1.215
Utilizar un pretexto falso para pedir retrasar un examen	305	128	1.92	2.84	2.00	3.00	1	2	1.018	.958

Nota: A: alumnado; P: profesorado

En la tabla 2 se puede observar que a la hora de realizar trabajos académicos son prácticas frecuentes entre el alumnado, en su opinión, y también en la del profesorado: *Incluir fotografías, imágenes, videos, etc. en un trabajo sin pedir autorización para su uso* ($M_{al.}=3.78$, $DT_{al.}=1.254$; $M_{prof.}= 3.94$, $DT_{prof.} =.970$) con una puntuación medida por encima del valor central de la escala.

Con cierta frecuencia, y con valores próximos a la media, el alumnado afirma que *Hacer un trabajo a partir de fragmentos copiado literalmente sin poner los/as autores/as* ($M_{al.}=2.84$, $DT_{al.}=1.300$; $M_{prof.} =3.73$, $DT_{prof.} =.987$) y *Añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo* ($M_{al.}=2.95$, $DT_{al.}=1.346$; $M_{prof.} = 3.96$, $DT_{prof.} =.916$), son prácticas realizadas con cierta frecuencia a diferencia del profesorado que les concede una mayor prevalencia.

Las prácticas menos habituales, con valores medios más bajos, corresponden según opinión del alumnado, a los ítems: *Comprar un trabajo* ($M_{al.}=1.62$; $DT_{al.}=.879$, $M_{prof.} =2.32$; $DT_{prof.} =.879$) y *Vender un trabajo* ($M_{al.}=1.70$, $DT_{al.}=.968$; $M_{prof.} =2.22$; $DT_{prof.} =.861$), coincidiendo en su valoración con la opinión del profesorado.

Tabla 2

Frecuencia de conductas deshonestas en la realización de trabajos

Ítems	N		M		Md		Mo		DT	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Entregar como propio un trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	308	128	1.95	3,08	2.00	3.00	1	2	1.095	.997
Hacer un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente sin poner los/as autores/as	309	128	2.84	3.73	3.00	4.00	3	4	1.300	.987
Añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo	308	128	2.95	3.96	3.00	4.00	3	4	1.346	.916
Excluir en un trabajo referencias bibliográficas consultadas	308	128	2.83	3.10	3.00	3.00	2	3	1.261	1.046
Presentar como propia una obra traducida literalmente de Internet, que fue escrita en otro idioma	303	128	1.89	2.92	2.00	3.00	1	3	.997	1.070
Incluir fotografías, imágenes, videos, etc. en un trabajo sin pedir autorización para su uso	306	128	3.78	3.94	4.00	4.00	5	4	1.254	.970
Utilizar un pretexto falso para pedir retrasar la entrega de un trabajo	302	128	2.39	3.12	2.00	3.00	2	4	1.212	.968
Presentar como propio un trabajo de otro/ alumno/a	306	128	1.92	2.70	2.00	3.00	1	2	1.070	.961
Comprar un trabajo	303	128	1.62	2.32	1.00	2.00	1	2	.879	.879
Vender un trabajo	301	128	1.70	2.22	1.00	2.00	1	2	.968	.861
Incluir datos falsos en un trabajo	304	128	2.18	2.49	2.00	2.00	2	2	1.133	.801

Nota: A: alumnado; P: profesorado

En cuanto a la frecuencia de realización de conductas deshonestas hacia el profesorado existen coincidencias en las valoraciones medias del alumnado y profesorado. Así, tal y como se puede comprobar en la tabla 3, el ítem con un valor más alto en su media es *Omitir la comunicación al profesorado de casos de fraude cometidos por otros/as alumnos/as* ($M_{al.}=3.24$, $DT_{al.}=1.544$; $M_{prof.}=3.41$, $DT_{prof.}=1.305$). Las puntuaciones más bajas corresponden a los ítems: *Falsificar la firma de un profesor de un documento* ($M_{al.}=1.27$, $DT_{al.}=.852$; $M_{prof.}=1.36$, $DT_{prof.}=.498$) y *Falsificar documentos académicos (certificados de notas, etc.)* ($M_{al.}=1.50$, $DT_{al.}=.854$; $M_{prof.}=1.57$, $DT_{prof.}=.544$). Observamos discrepancias en las valoraciones dadas al ítem *Inventar problemas personales para que el profesorado modifique la calificación de la evaluación* ($M_{al.}=1.91$, $DT_{al.}=1.106$; $M_{prof.}=2.74$; $DT_{prof.}=1.064$), con una puntuación media más alta por parte del profesorado.

Tabla 3

Frecuencia de conductas deshonestas hacia el profesorado

Ítems	N		M		Md		Mo		DT	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Falsificar documentos académicos (certificados de notas etc.)	302	128	1.50	1.57	1.00	2.00	1	2	.854	.544
Omitir la comunicación al profesorado de casos de fraude cometidos por otros/as alumnos/as	301	128	3.24	3.41	3.00	4.00	5	5	1.544	1.305
Utilizar un pretexto falso para justificar la no asistencia a clase	304	128	3.18	3.29	3.00	3.00	3	4	1.377	1.096
Inventar problemas personales para que el profesorado modifique la calificación de la evaluación	303	128	1.91	2.74	2.00	3.00	1	2	1.106	1.064
Falsificar la firma de un profesor en un documento	307	128	1.27	1.36	1.00	1.00	1	1	.608	.498

Nota: A: alumnado; P: profesorado

En la tabla 4 se muestran los resultados correspondientes a la valoración de la frecuencia de acciones deshonestas hacia los/as compañeros/as. Se puede observar que todas las conductas obtienen puntuaciones por debajo del valor central de la escala, siendo las valoradas con menor frecuencia: *Dañar el material de trabajo de los/as compañeros/as* ($M_{al.}=1.34$, $DT_{al.}=.674$; $M_{prof.}=1.35$, $DT_{prof.}=.559$) e *Interferir en la realización de las actividades académicas de los/as compañeros/as* ($M_{al.}=1.75$, $DT_{al.}=5.931$; $M_{prof.}=1.82$, $DT_{prof.}=.666$), tanto para el alumnado como el profesorado. Por el contrario, encontramos discrepancias en las valoraciones medias de ambos colectivos en lo que respecta al ítem *Incluir a un compañero/a en un trabajo en cuya elaboración no participó* ($M_{al.}=2.08$, $DT_{al.}=1.222$; $M_{prof.}=3.56$, $DT_{prof.}=.987$), considerado por el profesorado como una práctica más habitual que lo que considera el alumnado.

Tabla 4

Frecuencia de conductas deshonestas hacia los/as compañeros/as

Ítems	N		M		Md		Mo		DT	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Incluir a un compañero/a en un trabajo en cuya elaboración no participó	422	128	2.08	3.56	2.23	4.00	1	4	1.222	.987
Negarse a cooperar en un trabajo en equipo	303	128	2.48	2.80	2.00	3.00	1	3	1.361	.937
Menospreciar las aportaciones de un compañero/a en un trabajo	304	128	2.36	2.54	2.00	2.00	1	2	1.242	.840
Dañar el material de trabajo de los/as compañeros/as	306	128	1.34	1.35	1.00	1.00	1	1	.674	.559
Interferir en la realización de las actividades académicas de los/as compañeros/as	305	128	1.75	1.82	1.00	2.00	1	2	5.931	.666

Nota: A: alumnado; P: profesorado

Discusión y conclusiones

La deshonestidad académica es una práctica cada vez más habitual entre el alumnado universitario. Los resultados obtenidos han permitido conocer la percepción de estudiantes y profesorado universitario sobre la prevalencia de comportamientos no éticos en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado.

De los resultados obtenidos se desprende que hay una tendencia entre el alumnado a realizar con mayor frecuencia acciones que atentan contra la integridad académica en los trabajos, seguida de las acciones deshonestas hacia los/as compañeros/as y el profesorado y, por último, en la realización de exámenes.

En lo que respecta a las conductas deshonestas en la realización de exámenes, los resultados muestran que los comportamientos que realiza con mayor frecuencia el alumnado son compartir en internet un examen y conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó. En la elaboración de los trabajos académicos son prácticas habituales incluir fotografías, imágenes, videos, etc. sin pedir autorización para su uso, hacer un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente sin poner los/as autores/as y añadir referencias bibliográficas no consultadas. Finalmente, cabe indicar que el alumnado considera como algo habitual utilizar pretextos falsos para justificar la no asistencia a clase.

Estas conductas no éticas entre el alumnado son percibidas de forma similar por las dos partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, entre docentes y discentes, salvo en las conductas siguientes: *Negar estar copiando en un examen cuando se está haciendo; Utilizar un pretexto falso para pedir retrasar un examen; Hacer un trabajo a partir de fragmentos copiado literalmente sin poner los/as autores/as; Añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo; Inventar problemas personales para que el profesorado modifique la calificación de la evaluación e Incluir a un compañero/a en un trabajo en cuya elaboración no participó*, todas ellas conductas no éticas que para el profesorado, más que para el alumnado, son las que se realizan con mayor frecuencia.

Los resultados obtenidos se sitúan en la línea de los obtenidos por Marzo-Navarro y Ramírez-Alesón (2020), Sureda-Negre et al. (2020) y Sánchez (2020) y ponen de relieve la necesidad urgente de adoptar medidas desde las instituciones universitarias para que este tipo de prácticas en el aprendizaje y estudio dejen de ser habituales entre el alumnado.

Referencias

- Belli, S., López, C., y Guarda, T. (2020, February). Plagiarism detection in the classroom: honesty and trust through the Urkund and Turnitin software. En A. Rocha, C. Ferrás, C.E. Montenegro y V. Medina (Eds), *International Conference on Information Technology & Systems* (pp. 660-668). Springer.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 207-225.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000100011>

- Flores, E. M., Mendoza, D. J., Castillo, K. M., y González, J. F. (2021). Análisis del nivel de plagio de los resultados de los exámenes online y su correlación con los trabajos de titulación de pregrado. *Revista Científica Multidisciplinar*, 2(7). <http://dx.doi.org/10.47820/recima21.v2i7.579>
- International Center for Academic Integrity (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3ª Ed.). Clemson University.
- Marzo-Navarro M., y Ramírez-Alesón M. (2023). Comportamientos deshonestos y medidas correctoras. Perspectiva del estudiante universitario de negocios. *Revista de Educación*, 399, 183-209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-566>
- Ramos, R., Gonçalves, J., y Gonçalves, S. P. (2020), The Unbearable Lightness of Academic Fraud: Portuguese Higher Education Students' Perceptions. *Education Sciences*, 10(351). <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10120351>
- Sánchez, F. J. R. (2020). Nuevos comportamientos de deshonestidad académica en estudiantes mexicanos: un estudio exploratorio. *Informes Psicológicos*, 20(2), 155-170. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a11>
- Sureda-Negre, J. S., Forgas, R. C., y Planas, M. G. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre educación*, 17, 103-122. <http://dx.doi.org/10.15581/004.17.22420>
- Sureda-Negre, J., Cerdá-Navarro, A., Calvo-Sastre, A., y Comas-Forgas, R. (2020). Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 201-219. <https://doi.org/10.6018/rie.358781>
- Tatum, H., y Schwartz, B. M. (2017). Honor codes: Evidence based strategies for improving academic integrity. *Theory Into Practice*, 56(2), 129-135. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1308175>
- Tayan, B. M. (2017). Academic misconduct: An investigation into male students' perceptions, experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a Middle Eastern University context. *Journal of Education and learning*, 6(1), 156-166. <https://www.sciencegate.app/app/redirect#aHR0cHM6Ly9keC5kb2kub3JnLzEwLjU1MzkvamVsLnY2bjFwMTU4>
- Teixeira, A. C., y Rocha, M. F. (2006). Academic Cheating in Austria, Portugal, Romania and Spain: A comparative Analysis. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 198-209. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2006.1.3.198>
- Vaamonde, J.D., y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (3-4), 7-27.
- Vlasenko A., y Shirokanova A. (2022). The Role of Values in Academic Cheating at University Online. En Alexandrov D. A. et al. (Eds.), *Digital Transformation and Global Society. DTGS 2021* (pp. 294-307). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93715-7_21

COMUNICACIÓN 05

Buenas prácticas en integridad académica. Estudio de los errores en las referencias bibliográficas de Trabajos de Fin de Grado de Educación Primaria

Autores

Carlos Naveiras-Fernández (carlos.naveiras.fernandez@udc.es).

ORCID "0009-0007-8870-9397".⁽¹⁾

José María Rumbo-Prieto (jose.maria.rumbo@udc.es).

ORCID "0000-0002-2085-4551".⁽²⁾



⁽¹⁾ Universidad de A Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, A Coruña, España.

⁽²⁾ Universidad de A Coruña, Facultad de Enfermería y Podología, A Coruña, España.

Resumen

Objetivo: Identificar y determinar los errores de las referencias bibliográficas en una muestra de Trabajos de Fin de Grado (TFG) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC).

Método: Estudio retrospectivo mediante evaluación de las fuentes bibliográficas de los 15 TFG publicados en el RUC (repositorio UDC), para determinar su concordancia de acorde a las normas APA.

Resultados: De un total de 477 referencias bibliográficas, se seleccionaron 194 libros y 179 artículos de revista. Se contabilizó un 28% de errores en libros y un 81% en artículos. El error más frecuente fue el ortográfico en autoría y títulos (67%).

Conclusiones: La correlación con el estilo APA de libros y artículos de revistas fue moderada. Los errores fueron debidos al uso de un formato inadecuado, así como a una falta de conocimiento y falta de atención para revisar y verificar las referencias.

Abstract

Objective: Identify and determine errors in bibliographic references in a sample of Final Degree Projects (TFG) from the Faculty of Educational Sciences of the University of A Coruña (UDC).

Method: Retrospective study by evaluating the bibliographic sources of the 15 TFG published in the RUC (UDC repository), to determine their agreement according to APA standards.

Results: Of a total of 477 bibliographic references, 194 books and 179 articles were selected. 28% of errors were recorded in books and 81% in articles. The most frequent error was spelling in authorship and titles (67%).

Conclusions: The correlation with the APA style of books and journal articles was moderate. The errors were due to the use of inappropriate formatting, as well as a lack of knowledge and inattention to reviewing and verifying references.

Palabras clave: Estudios de pregrado. Ciencias de la educación. Fuentes de información.

Keywords: Undergraduate studies. Educational sciences. Information sources.

Introducción

Una referencia bibliográfica se define como una cita o información detallada, que se proporciona en un trabajo académico o documento, para identificar y reconocer las fuentes de información que se han consultado y utilizado. Esta información permite a los/as lectores/as, investigadores/as y académicos/as rastrear y acceder a las fuentes originales citadas en el trabajo.

Las referencias bibliográficas son esenciales para dar crédito a los/as autores/as originales, contextualizar el tema de una investigación, evitar el plagio, permitir la verificación de la información y proporcionar a los/as lectores/as la oportunidad de consultar las fuentes originales para obtener más detalles sobre un tema. El formato y estilo de las referencias bibliográficas puede variar según las normas y directrices específicas del campo académico o de la institución.

Por las razones citadas, las referencias bibliográficas desempeñan un papel crucial en la generación de conocimientos y en la investigación académica en general, ya que contribuyen a la calidad, integridad y comunicación efectiva del conocimiento en el campo académico-científico.

Sin embargo, a pesar de contar con herramientas de apoyo a la citación, como los gestores bibliográficos, y de impartirse seminarios formativos sobre estilos de redacción durante el pregrado, todavía se identifica un alto porcentaje de errores en las referencias bibliográficas de trabajos académicos. Entre los más comunes se incluyen:

- Formato incorrecto: Puede ser confuso seguir un estilo de citación específico, como el formato APA e ICMJE, entre otros. El uso incorrecto de comas, puntos, cursivas o mayúsculas puede llevar a errores en las citas y referencias bibliográficas.
- Falta de información: A veces, los/as autores/as no proporcionan información completa sobre las fuentes que citan, como el título completo del libro o artículo, el año de publicación o las páginas específicas. Esto dificulta a los/as lectores/as encontrar la fuente original.
- Errores de referencia cruzada: A veces, los/as autores/as pueden citar incorrectamente una fuente, o hacer referencia a la fuente equivocada en el texto, lo cual confunde a los/as lectores/as, y socava la credibilidad del trabajo.
- Actualización de referencias: Las fuentes, a menudo, se actualizan con nuevas ediciones, reimpressiones o correcciones. Los/as autores/as pueden no darse cuenta de estos cambios, y citar una versión desactualizada de una fuente.
- Fuentes no disponibles: Puede ser un desafío encontrar y acceder a todas las fuentes citadas, especialmente si son difíciles de localizar o están en idiomas extranjeros.

Así mismo, existen varias razones por las cuales las referencias bibliográficas pueden escribirse incorrectamente en trabajos académicos. Algunas de las razones más comunes incluyen:

- Falta de conocimiento: Muchos/as estudiantes e investigadores/as pueden no estar completamente familiarizados/as con los estilos de citación o las pautas específicas para escribir referencias bibliográficas. Esto puede llevar a errores involuntarios.
- Complejidad de los estilos de citación: Algunos estilos de citación, como el estilo APA, Harvard o Chicago, pueden ser bastante detallados y complejos, lo que aumenta la probabilidad de cometer errores, como el uso incorrecto de comas, puntos, cursivas o mayúsculas.
- Falta de atención: En ocasiones, los errores en las referencias bibliográficas ocurren debido a la falta de atención o la prisa al escribir un trabajo académico. Es importante tomarse el tiempo necesario para revisar y verificar las referencias.
- Uso de herramientas automatizadas: Si bien las herramientas de gestión de referencias pueden ser útiles, también pueden generar errores si no se utilizan correctamente. Los/as usuarios/as, a menudo, confían en estas herramientas sin verificar las referencias resultantes.
- Cambios en la fuente original: Las fuentes pueden cambiar con el tiempo debido a ediciones, reimpresiones o correcciones. Si un/a autor/a no actualiza las referencias en su trabajo, para reflejar estos cambios, las citas pueden volverse incorrectas.
- Confusión con las normas específicas: Diferentes disciplinas y revistas pueden tener pautas específicas para la citación y las referencias. La falta de comprensión o la confusión acerca de estas normas, puede llevar a errores.
- Fuentes en línea cambiantes: Las fuentes en línea pueden ser especialmente difíciles de citar correctamente, ya que las URL y los sitios web pueden cambiar con el tiempo. Es importante verificar y actualizar las referencias en línea con regularidad.
- Plagio accidental: En algunos casos, los/as autores/as pueden cometer plagio accidental al no citar adecuadamente las fuentes. Esto puede deberse a una falta de conocimiento sobre lo que constituye el plagio, o a una confusión sobre cómo citar correctamente.

Es importante dedicar tiempo a revisar y corregir las citas y referencias bibliográficas antes de finalizar un trabajo académico, para garantizar su precisión y coherencia. Además, el Trabajo de Fin de Grado (TFG) es una parte esencial del plan de estudios en muchas instituciones educativas, y suele realizarse durante el último año de la carrera. El propósito del TFG es permitir a los/as estudiantes aplicar y demostrar los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de su programa de estudios, en un proyecto de investigación, análisis original o de revisión. Para ello, deben desarrollar habilidades de búsqueda bibliográfica y escritura científica, ya que, entre los requisitos del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), está el formar a los/as estudiantes universitarios/as en competencias para el manejo de la información científica, basada en fuentes fiables, contrastables y correctamente referenciadas.

En la literatura no se encuentran muchos trabajos que aporten una visión global del problema en la enseñanza universitaria; aunque hay editoriales, comunicaciones y cartas al director que se hacen eco de casos que se dan de forma sistemática y/o periódica, tanto en trabajos académicos como en artículos de revista.

El objetivo principal del presente estudio fue identificar y determinar los errores de las referencias bibliográficas observadas en una muestra de Trabajos de Fin de Grado (TFG) de alumnas y alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC), disponibles en el repositorio de esta Universidad.

Objetivos secundarios: a) Cotejar con el documento original/fuente documental una muestra de referencias bibliográficas de libros y artículos originales, según el estilo APA; b) Describir y categorizar los errores más frecuentes.

Método

Se realizó un estudio observacional retrospectivo basado en la evaluación de las fuentes bibliográficas de los 15 TFG del Grado en Educación Primaria, publicados en el repositorio institucional de la UDC, según el estilo de citación acorde a las normas APA (American Psychological Association).

El número total de Trabajos de Fin de Grado analizados ($n=15$), abarca toda la producción académica disponible en el RUC (Repositorio Universidade da Coruña), y que se dividió en dos grupos: por un lado, se agruparon aquellos trabajos con una antigüedad superior a 5 años (desde 2013 hasta 2017), constituyendo el denominado Grupo I; por otro lado, se formó un segundo grupo (Grupo II), integrado por los restantes trabajos, todos ellos con una antigüedad no superior a 5 años (desde 2018 hasta la actualidad).

Una vez seleccionado y organizado el material objeto de estudio, se procedió a su análisis. En este caso, siguiendo un procedimiento de muestreo sistemático, se contabilizaron el número total de referencias bibliográficas de cada TFG. Para determinar la concordancia con el estilo APA e identificar errores de citación, se valoraron únicamente las referencias relacionadas con libros y/o monografías, y artículos de revistas; excluyéndose las referencias a otras fuentes, como páginas de internet, comunicaciones, periódicos, legislación, etc.

La evaluación de las referencias se realizó analizando su cotejo/concordancia con el estilo APA (6ª y 7ª Edición, según año de referencia) para el Grupo I y el Grupo II de TFG. El estilo APA es el más utilizado en Ciencias de la Educación, y el recomendado en la realización del TFG en el Grado de Educación Primaria.

Para acceder a las referencias, se realizó una consulta informatizada a través del buscador Google Académico, Google Libros y los buscadores de bases de datos. En la búsqueda se utilizaron los datos de referencia autor, título, año y fuente de publicación. Para garantizar la fiabilidad a la hora de introducir y tabular los datos, se requería disponer de la versión completa del documento en formato electrónico en PDF o similar.

Posteriormente, con objeto de identificar los errores, se establecieron 5 categorías de error: autoría, título, libro, revista y estilo de presentación, con los tipos de errores según la categoría. El análisis de cada una de las referencias bibliográficas consistió en la revisión de una serie de indicadores, los cuales se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1: Categorías de errores y tipos.

AUTORÍA	TÍTULO	LIBRO	REVISTA	ESTILO
Omisión (OM)	Omisión (OM)	Omisión año (OAL)	Omisión año (OAR)	Redacción autor (RA)
Orden (O)	Orden (O)	Omisión página (OPL)	Omisión volumen (OVR)	Redacción título (RT)
Ortografía (OR)	Ortografía (OR)	Omisión editorial (OEL)	Omisión número (ONR)	Redacción libro (RL)
	Idioma (ID)	Redacción año (RAL)	Omisión página (OPR)	Redacción capítulo (RC)
		Redacción página (RPL)	Redacción año (RAR)	Redacción revista (RR)
		Redacción editorial (REL)	Redacción volumen (RVR)	Redacción enlace (RE)
			Redacción número (RNR)	
			Redacción página (RPR)	

Resultados

De un total de 477 referencias bibliográficas de 15 TFG, fueron analizadas 373. Unas 194 se correspondían con referencias a libros y monografías (68 del grupo I y 126 del grupo II); y las restantes 179 referencias, a artículos de revistas (64 del grupo I y 115 del grupo II). La muestra representativa constituyó un volumen del 77,2% de todas las citas de los TFG (77,6% del grupo I y 81,7% del grupo II) (Tabla 2).

Tabla 2: Resumen de las referencias bibliográficas y características según TFG.

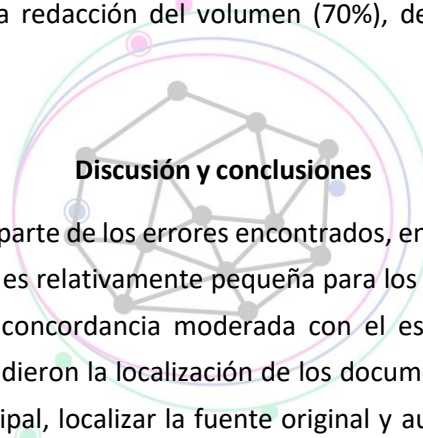
TFG	Autor/a	Año	Total citas	Tipos de fuentes							
				LIBRO	REVISTA	LEGISLACIÓN	TRABAJOS ACADÉMICOS	FUENTES INTERNET	PERIÓDICOS	COMUNICACIÓN CIENTÍFICA	FUENTE AUDIOVISUAL
GRUPO I (2013 - 2017)	Couso M	2013	33	15	14	1	1	0	2	0	0
	Fernández A	2013	17	12	5	0	0	0	0	0	0
	Martínez L	2013	20	6	7	3	0	2	0	2	0
	Pérez M	2013	23	5	13	0	0	1	0	4	0
	Vázquez A	2013	41	10	3	1	0	16	5	0	6
	Vázquez L	2013	31	11	18	1	1	0	0	0	0
	Vázquez M	2013	17	9	4	1	1	1	0	1	0
GRUPO II (2018 - 2022)	Penas P	2018	29	19	5	1	2	2	0	0	0
	Carreira C	2019	42	22	18	0	0	1	0	1	0
	Enríquez G	2020	32	12	16	2	2	0	0	0	0
	Losada F	2021	47	21	13	10	2	1	0	0	0
	Méndez L	2021	40	19	12	2	1	4	0	0	2
	Aguiar L	2022	50	16	30	1	0	3	0	0	0
	Barreiro Ó	2022	33	9	10	3	3	4	2	2	0
	Veiga L	2022	22	8	11	2	1	0	0	0	0
TOTAL			477	194	179	28	14	35	9	10	8
MEDIA			31,8	13	12	1,9	0,9	2,3	0,6	0,7	0,5
PORCENTAJE			100%	40,7%	37,5%	5,9%	2,9%	7,3%	1,9%	2,1%	1,7%

Tras el proceso de revisión de las referencias bibliográficas objeto de análisis, se obtuvieron los siguientes resultados, descritos en la Tabla 3.

Tabla 3: Resultados de errores según su categoría.

CATEGORÍA DE ERROR	REFERENCIAS CON ERRORES	% DE ERRORES
Autoría	44	11,79%
Título	52	13,94%
Libros	53	27,31%
Revistas	145	81%
Estilo	69	18,49%

Por tipos de error, el error más frecuente en la categoría de “Autoría” y “Título” fue de tipo ortográfico (68,3% y 67,3% respectivamente); en la categoría de “Libros” fue la redacción editorial y numeración de páginas con aprox. un 37% cada tipo; en la categoría de “Revista” el error más habitual fue en la redacción del volumen (70%), de páginas (67%) y del número (60%).



Discusión y conclusiones

En el presente trabajo, gran parte de los errores encontrados, en las referencias bibliográficas a libros y artículos de revistas, es relativamente pequeña para los libros y muy alta para revistas; por tanto observamos una concordancia moderada con el estilo APA. A pesar de ello, las referencias erróneas no impidieron la localización de los documentos. Tales referencias siguen cumpliendo su función principal, localizar la fuente original y autoría, dado que la mayoría de errores son de tipo menor (redacción de estilo).

Hay diferencias importantes entre el tipo de fuente, dándose una mayor frecuencia al error en las referencias a revistas, en comparación con los libros. No fue significativo el período o año de elaboración del TFG.

En este estudio observamos que el error más frecuente se debió al formato inadecuado, por el uso incorrecto de comas, puntos, cursivas o numeración, lo que causó de llevar a errores en las referencias bibliográficas de revista, así como una falta de conocimiento por no estar completamente familiarizados/as con los estilos de citación, esto pudo llevar a errores involuntarios; y también, a la falta de atención o la prisa al escribir un trabajo académico, sin apenas tiempo necesario para revisar y verificar las referencias.

De lo anterior puede inferirse una baja-media correlación entre la calidad global de los TFG y la calidad de las referencias bibliográficas utilizadas (sobre todo en revistas). En este sentido se sugiere incidir en la adecuada formación de los/as estudiantes en la elaboración de la bibliografía, y en la tutorización del servicio de biblioteca en la revisión de este apartado, lo que aportaría una mayor calidad metodológica al TFG.

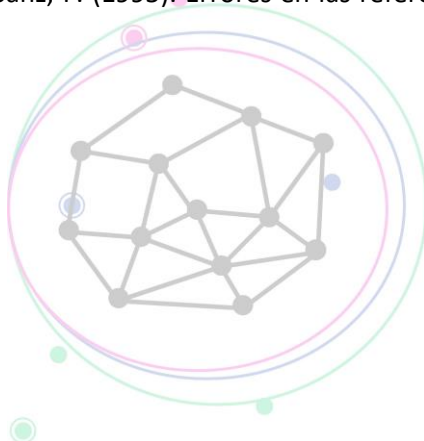
Referencias

Braga Ferreira, C., Bernadete Malerbo, M. y Regina Silva, M. (2003). Errores en las referencias bibliográficas de la producción académica: estudio de un caso. *Scire*, 9(1), 133-138.

Huaman, C. y Pacheco-Romero, J. (2009). Errores en las referencias bibliográficas de las revistas médicas peruanas. *Revista de Gastroenterología de Perú*, 29(4), 341-346.

Llopis-Agelán, J. L., Martín-Martín, O., Estrada-Lorenzo, J. M. y del Gallego-Lastra, R. (2021). Precisión de las referencias bibliográficas de los Trabajos de Fin de Grado en Enfermería. *Metas de Enfermería*, 24(6), 5-10.

Pulido, M., González, J. C. y Sanz, F. (1995). Errores en las referencias bibliográficas. *Medicina Clínica*, 104, 170-174.



COMUNICACIÓN 06

Addressing algorithmic bias in education: the initiative of the CHARLIE project¹

Autor/Autores

Rubén Comas Forgas (rubencomas@uib.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8885-753X> ⁽¹⁾

Begoña Arenas (barenas@innovationtc.es) ⁽²⁾

Adrian Solomon (adrian.solomon@helix-connect.com) ⁽³⁾

Nidhi Nidhi (nidhi@btech.au.dk) ⁽⁴⁾

Tanja Oraviita (Tanja.Oraviita@muova.fi) ⁽⁵⁾

Institución/es

Universitat de les Illes Balears (Instituto de Investigación e Innovación Educativa – IRIE).
Palma de Mallorca, España. ⁽¹⁾

Innovation Training Center. Palma de Mallorca, España. ⁽²⁾

Helixconnect Europe. Timisoara, Rumanía. ⁽³⁾

Aarhus University (Department of Business Development and Technology).
Aarhus, Dinamarca. ⁽⁴⁾

Vaasa University of Applied Sciences. Vaasa, Finlandia. ⁽⁵⁾

¹ This paper is a result of the **CHARLIE - Challenging Bias in Big Data user for AI and Machine Learning Project** (Reference: 2022-1-ES01-KA220-HED-000085257) funded by the European Union.

Abstract

The CHARLIE project addresses algorithmic bias in education by the design and validation of Competency Matrices for "Algorithmic Bias." Through a meticulous iterative process, it aims to equip the Higher Education (HE) community with critical and ethical tech engagement skills. The project outlines an open course encompassing core competency units, blending theoretical and practical approaches to understanding algorithmic biases. CHARLIE seeks to enhance online learning capacities, bolster social and ethical competencies among tech students, and foster broader societal engagement, striving for equitable advancements in algorithm-driven education, thereby setting a precedent for addressing algorithmic bias in a data-driven educational paradigm.

Resumen

El proyecto CHARLIE aborda el sesgo algorítmico en la educación mediante el diseño y validación de Matrices de Competencia sobre las que se fundamentan diversos resultados (materiales formativos, cursos en abierto, etc.) A través de un proceso iterativo meticuloso, tiene como objetivo equipar al alumnado y profesorado de Educación Superior con habilidades críticas y éticas para la interacción con la tecnología. CHARLIE busca mejorar las capacidades de aprendizaje en línea, fortalecer las competencias sociales y éticas entre los estudiantes universitarios, y fomentar una participación social más amplia, esforzándose por lograr avances equitativos en la educación impulsada por algoritmos, estableciendo así un precedente para abordar el sesgo algorítmico en un paradigma educativo impulsado por datos.

Keywords: Bias, Algorithms, Artificial Intelligence.

Palabras clave: Sesgos, Algoritmos, Inteligencia Artificial.

Introduction and contextualization

The relevance of algorithmic bias in today's digitalized world cannot be overstated, especially with the surge in AI and machine learning applications across various sectors, education being a notable one. Algorithmic bias, describes “repeatable errors in a computer system that create unfair outcomes, such as privileging one arbitrary group of users over others. Also, occurs when an algorithm produces results that are systemically prejudiced due to erroneous assumptions in the machine learning process” (Florida State University, 2022). This issue stems from biases inherent in the training data, the assumptions made by designers, or a lack of representation in the design and decision-making processes involved in algorithm creation (Akgun & Greenhow, 2022).

The integration of AI in education has transformed the tools and methodologies employed, with applications ranging from personalized learning platforms to automated grading systems (Kordzadeh & Ghasemaghaei, 2022).

The advancements in AI and machine learning have indeed propelled the education sector into a new era, allowing for more personalized, engaging and efficient learning experiences (Sethi, 2020). Yet, the challenge of algorithmic bias casts a long shadow, posing ethical, legal, and design implications that demand thorough examination and address. The discourse around algorithmic bias extends beyond just technical fixes but calls for a broader societal engagement to ensure that as these technologies advance, they do so in a manner that is equitable and just.

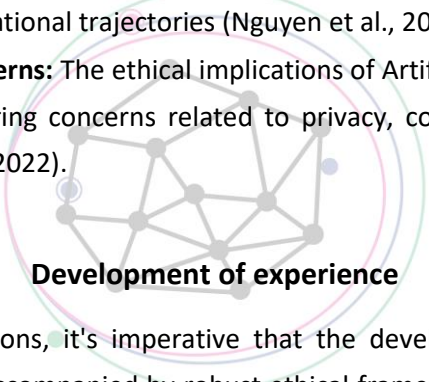
Algorithms in education: potential and risks

The integration of algorithms in education is a burgeoning area that holds promise for personalized learning, automated grading, and predictive analytics. These advancements utilize Artificial Intelligence and machine learning algorithms to enhance educational experiences and outcomes.

- **Personalized learning:** Algorithms enable personalized learning systems that adapt instructional materials to each student's unique learning pace and preferences, thus promoting better understanding and retention of knowledge (Bulger, 2016).
- **Automated grading:** Automated Grading (AG) is a field within learning analytics that leverages natural language understanding to automate the grading process, thereby alleviating the workload on educators and providing timely feedback to students (Stanja et al., 2023).
- **Predictive analytics:** In higher education, predictive analytics utilize machine learning algorithms to forecast student performance, dropout rates, and success in specific courses, which can be instrumental in early interventions and resource allocation (Umer et al., 2023).

However, the integration of algorithms in education is not devoid of challenges and potential detrimental effects. Some of these include:

- **Reinforcing social inequalities:** Algorithms may perpetuate or even exacerbate existing social inequalities if they are built on biased datasets or if their deployment lacks a contextual understanding of diverse student populations (Fazelpour & Danks, 2023).
- **Misjudging students' abilities:** There's a risk that automated grading systems or predictive analytics may misjudge students' abilities, especially if these algorithms are not accurately calibrated or if they fail to account for individual differences among students (Wilson et al., 2023).
- **Unfair or discriminatory outcomes:** Biased algorithms can lead to unfair or discriminatory outcomes, particularly affecting marginalized or underrepresented student populations. For instance, an algorithmic bias in education could misclassify or unfairly evaluate students from certain demographic groups, thereby adversely impacting their educational trajectories (Nguyen et al., 2023).
- **General ethical concerns:** The ethical implications of Artificial Intelligence in Education are significant, covering concerns related to privacy, consent, and the possibility of bias (Baker & Hawn, 2022).



Development of experience

In light of these considerations, it's imperative that the development and deployment of educational algorithms are accompanied by robust ethical frameworks and continuous efforts to mitigate biases and ensure fairness for all students. And these are, amongst other the fundamentals of CHARLIE project, as strives to address biases in big data used for AI and machine learning, promoting awareness of the adverse effects arising from a lack of critical and ethical engagement in tech education. Its goals include enhancing online learning in higher education institutions to meet societal and individual learning needs, bolstering tech students' social and ethical competencies in AI/ML technology, and providing educators with effective digital teaching methods, especially for online education.

Designing Competency Matrices for "Algorithmic Bias"

Creating and formulating Competency Matrices for "Algorithmic Bias" marks the initial phase of the CHARLIE project, laying the foundation for all forthcoming project development and outputs. The specific objectives include:

- Enhance the ability of HE institutions to offer online learning opportunities that align with societal demands, while also being tailored to the individual learning needs of students. This enhancement will be facilitated through the Learning Outcomes

approach, creating a shared understanding between teachers and students regarding the anticipated outcomes upon completion of a learning path.

- Foster the development of social and ethical competencies among Tech students, enabling them to interact with AI/ML technology in a positive, critical, and ethical manner. Utilizing the Learning Outcomes approach, HE students will gain clarity on what is expected of them by the end of the learning path.
- Facilitate the potential transferability of academic courses on AI biases to other educational sectors, by establishing points of contact in the various outcomes which serve as a common ground for discussions regarding the transferability of the learning pathways.

The process of designing and validating the Competency Matrices for "Algorithmic Bias" was carried out through a structured and iterative methodology, ensuring a robust and well-vetted outcome. Here are the steps that were undertaken:

1. Setting up basic elements: Initially, the CHARLIE consortium set up the basic elements that would form the foundation of the competency matrices.
2. Elaboration and content provision: Following the setup, detailed elaboration was carried out to provide content encompassing knowledge, skills, and attitudes for every competence outlined in the matrices.
3. First internal review: A preliminary internal review was conducted to assess the coherence and completeness of the content within the matrices.
4. Improvement of initial matrix: Based on the feedback from the first review, necessary improvements were made to the initial matrix of competences to enhance its quality and relevance.
5. Second internal review: A subsequent internal review was conducted to ensure that the improvements were accurately implemented and the matrix was further refined.
6. Improvement of matrix: Any additional feedback from the second review was utilized to make further refinements to the matrix of competences.
7. External review: The refined matrix was then subjected to an external review, which was conducted by 12 international experts in the field, providing a broader perspective and validation.
8. Generation of final version: Based on the collective feedback from both internal and external reviews, the final version of the Algorithmic Bias competency matrix was generated. This final version encapsulates a well-rounded and expert-validated framework of competences essential for understanding and addressing algorithmic bias.

Through this meticulous process, the Competency Matrices for "Algorithmic Bias" were not only designed but were also validated to ensure they meet the standards and expectations set

forth by the CHARLIE consortium and the broader community of experts in the field.

As a result of the generation of the Competency Matrices for "Algorithmic Bias" an open course for HE students will be developed. This educational program aims to provide a thorough understanding of algorithmic biases and their impact in academics and students, focusing on identifying, mitigating, and addressing biases within algorithm-driven systems. The course blends theoretical and practical approaches, enhancing understanding of the ethical, social, and technical facets of algorithmic bias.

The course is structured into five main Competency Units (CUs):

1. Algorithm models and limitations: Introducing fundamental algorithm concepts, their roles across sectors, and potential pitfalls.
2. Data fairness and bias in AI: Delving into fairness and bias in AI systems, with methods to identify, measure, and mitigate biases.
3. AI privacy and convenience: Discussing the balance between privacy and convenience in AI applications.
4. AI ethics, a practical approach: Exploring practical applications of ethical principles in AI development and deployment.
5. Case studies and project: Engaging with real-world case studies and projects to deepen understanding of algorithmic bias complexities and available mitigation strategies.

Upon course completion, participants will have a well-rounded understanding of algorithmic biases, their implications across sectors, and tools to address these biases, thus preparing them for decision-making roles in algorithm-driven fields, ensuring more equitable outcomes in a data-driven society.

Conclusions

The integration of algorithms, especially in education, has shown promising advancements like personalized learning and automated grading, yet the challenge of algorithmic bias looms large, potentially reinforcing social inequalities and misjudging student abilities. The CHARLIE project, taking a robust step toward addressing these biases, initiated with the creation and validation of Competency Matrices for "Algorithmic Bias", following a meticulously structured process involving both internal and external reviews. This foundational step of CHARLIE aims at equipping educators and students in Higher Education (HE) with the necessary knowledge and skills to navigate the complexities of algorithmic biases. The end goal is to foster a critical and ethical engagement in tech education, thereby promoting fairness and equitability in algorithm-driven decision-making processes. By blending theoretical foundations with practical applications, the proposed open course for HE students under the CHARLIE project is set to

provide a comprehensive understanding of algorithmic biases, marking a significant stride toward ensuring more equitable outcomes in a data-driven educational landscape.

References

- Akgun, S., Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI Ethics* 2, 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Kordzadeh, N., & Ghasemaghaei, M. (2022). Algorithmic bias: review, synthesis, and future research directions. *European Journal of Information Systems*, 31(3), 388-409. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2021.1927212>
- Florida State University. (2022). *Algorithm Bias*. Retrieved 05/10/2023 from <https://guides.lib.fsu.edu/algorithm>
- Sethi, K., Sharma, A., Chauhan, S., & Jaiswal, V. (2020). Impact of social and cultural challenges in education using AI. In *Revolutionizing Education in the Age of AI and Machine Learning* (pp. 130-151). IGI Global.
- Bulger, M. (2016). Personalized learning: The conversations we're not having. *Data and Society*, 22(1), 1-29. Retrieved 05/10/2023 from https://www.datasociety.net/pubs/eci/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf
- Stanja, J., Gritz, W., Krugel, J., Hoppe, A., & Dannemann, S. (2023). Formative assessment strategies for students' conceptions—The potential of learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 58-75. <https://doi.org/10.1111/bjet.13288>
- Umer, R., Susnjak, T., Mathrani, A., & Suriadi, L. (2023). Current stance on predictive analytics in higher education: Opportunities, challenges and future directions. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3503-3528. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1933542>
- Fazelpour, S., & Danks, D. (2021). Algorithmic bias: Senses, sources, solutions. *Philosophy Compass*, 16(8), e12760. <https://doi.org/10.1111/phc3.12760>
- Wilson, C. D., Haudek, K. C., Osborne, J. F., Buck Bracey, Z. E., Cheuk, T., Donovan, B. M., ... & Zhai, X. (2023). Using automated analysis to assess middle school students' competence with scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*. <https://doi.org/10.1002/tea.21864>
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221-4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Baker, R. S., & Hawn, A. (2021). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-41. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>

COMUNICACIÓN 07

Entre píxeles y plagios: explorando las intersecciones entre los videojuegos y la deshonestidad académica¹

Autor/Autores

- 1) Rubén Comas Forgas (rubencomas@uib.es).
- 2) Jordi Mainé Ávila. Jordi (maine1@estudiant.uib.cat).
- 3) Antoni Cerdà Navarro (antoni.cerda@uib.cat).
- 4) Sara Bagur Pons (sara.bagur@uib.cat).

Institución/es

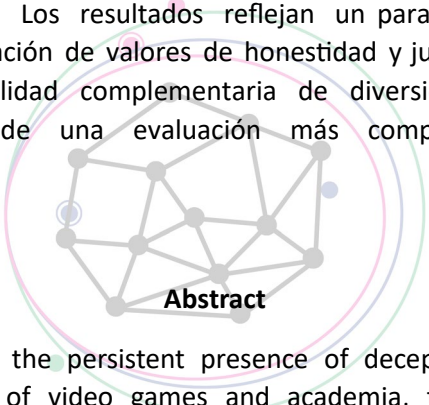
Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, España.



¹ En su caso, inserte una nota a pie de página para hacer referencia al proyecto de investigación y a la entidad financiadora del trabajo recogido en esta contribución. Letra Calibri 9.

Resumen

Este artículo explora de manera profunda la persistente presencia del engaño y las trampas, enfocándose especialmente en los dominios de los videojuegos y el ámbito académico, dos entornos en los que adolescentes y jóvenes demuestran prácticas deshonestas con propósitos diversos. A través de un estudio cualitativo, la investigación desarrollada se propone desentrañar y analizar las conexiones subyacentes entre estas dos esferas, e investigar los elementos comunes que las interconectan. Los hallazgos iluminan variadas percepciones y aspectos relativos al engaño y trampas en ambos contextos, basándose en datos recabados a través de un grupo de discusión específicamente organizado. Los resultados reflejan un paradigma interesante donde, a pesar de la perpetua inculcación de valores de honestidad y justicia, las trampas emergen, también, como una modalidad complementaria de diversión y estrategia antiestrés, sugiriendo la necesidad de una evaluación más comprensiva de sus causas y manifestaciones.



Abstract

This article deeply explores the persistent presence of deception and cheating, focusing especially on the domains of video games and academia, two environments in which adolescents and adults demonstrate dishonest practices for various purposes. Through a qualitative study, the research developed aims to unravel and analyze the underlying connections between these two spheres, and investigate the common elements that interconnect them. The findings illuminate varied perceptions and aspects related to deception and cheating in both contexts, based on data collected through a specifically organized discussion group. The results reflect an interesting paradigm where, despite the perpetual inculcation of values of honesty and justice, cheating also emerges as a complementary modality of fun and anti-stress strategy, suggesting the need for a more comprehensive evaluation of its causes and manifestations.

Palabras clave: integridad, videojuegos, engaño

Keywords: integrity, video games, cheating

Introducción

Una de las principales dificultades y retos al abordar la cuestión de la integridad académica surge de la ausencia de una definición o descripción universalmente aceptada del término, dado que, al fundamentarse en principios "éticos y morales", su interpretación puede variar según el contexto sociocultural en el que se ubique (Comas et al., 2011). Sin embargo, es posible afirmar que se han identificado valores claves que constituyen y están vinculados al concepto, a saber: Honestidad, Confianza, Justicia, Respeto y Responsabilidad (Carvajal Castelan, 2020).

Centrando la atención en la cuestión del engaño en los videojuegos, inicialmente se quiere destacar un claro paralelismo con la situación descrita acerca de la definición de integridad académica. Y es que, tal como señalan distintas investigaciones y aportes de expertos en la materia, tales como los aportes de Hamlen (2012) y Consalvo (2009), se evidencia que trazar líneas claras acerca de lo que es "ético" en los videojuegos representa un significativo reto. Esto se debe a que no existen reglas universalmente aceptadas que determinen lo que es justo e injusto en este contexto. Un ejemplo prominente de este dilema son los "Cheat Codes" o códigos de trucos, los cuales, diseñados por los mismos creadores de los videojuegos mediante combinaciones de teclas, introducción de caracteres o contraseñas específicas, facilitan que el jugador supere niveles, obtenga diversas ventajas, recompensas o acceda a elementos que aceleren su progreso en el juego.

En un esfuerzo por abordar la ética en los videojuegos desde una perspectiva comprehensiva, diversos autores han llevado a cabo revisiones de la literatura. Por ejemplo, una revisión realizada por Jeffrey Earp et al. (2018) proporciona un vistazo detallado sobre los dilemas éticos presentes en la industria del videojuego. Asimismo, la relación entre la ética y los videojuegos ha sido explorada por diversos estudios, destacando cómo ciertos comportamientos y actitudes en las comunidades de jugadores pueden ser perjudiciales desde una perspectiva ética (Salter et al., 2017).

Además, existen otros métodos que modifican aspectos del juego mediante el uso de software externo o estrategias que contravienen las normativas, con el objetivo de alcanzar ciertas ventajas o recompensas. En el marco del presente estudio, se consideran estas prácticas como no éticas en todas las circunstancias que se presenten, debido a que distorsionan la experiencia de juego prevista por los desarrolladores y vulneran la igualdad de condiciones entre los jugadores.

En un estudio destacado realizado por Hamlen (2012), se examinó la propensión a engañar en contextos académicos o laborales y cómo esta se relaciona con las prácticas, preferencias y diversos métodos de resolución de problemas adoptados en los videojuegos. Los resultados de este estudio sugieren que los participantes con mayor frecuencia de consumo de videojuegos habían cultivado un "código de honestidad" distinto y modos de resolución de problemas que

divergen de los estándares promovidos en los ambientes académicos convencionales.

La ética en los videojuegos no solo se circunscribe a las acciones dentro del juego, sino que también permea las prácticas de desarrollo, la inclusión de diversos grupos y la presentación de contenidos. Profundizando, es fundamental explorar cómo estos dilemas éticos se entrelazan con la psicología del jugador, las normativas de la industria y las expectativas de la comunidad *gamer*, estableciendo un diálogo entre la integridad moral y la experiencia lúdica. Este diálogo busca, finalmente, forjar un espacio reflexivo donde los videojuegos puedan ser disfrutados de manera justa e íntegra por toda la comunidad.

Objetivos

Objetivo General:

El propósito central de este estudio se centra en la exploración, análisis y descripción de las potenciales conexiones entre las prácticas de engaño en videojuegos y el plagio o deshonestidad académica, poniendo especial énfasis en detallar y evidenciar las percepciones y opiniones prevalentes en ambos temas. Es imperativo destacar que el presente trabajo ha sido conformado considerando la notoria escasez de fuentes bibliográficas y estudios, tanto a nivel nacional como global, que aborden de manera conjunta estos dos tópicos de interés.

Objetivos Específicos:

- Analizar los hallazgos provenientes de la investigación cualitativa para retratar de forma fidedigna la realidad percibida por la muestra de población objetivo.
- Determinar y describir la relación existente entre las prácticas de engaño en los videojuegos y la deshonestidad en el contexto académico.
- Investigar y comprender las opiniones y percepciones de los videojugadores/as respecto al engaño y las trampas en su dominio de interés y su posible paralelismo con la integridad académica.

Método

La técnica elegida para la recogida de información en este trabajo es el Grupo de discusión. En un artículo de Sánchez & Murillo (2010) encontramos la siguiente definición para esta técnica:

El grupo de discusión es una técnica ampliamente validada por la comunidad científica, que proporciona la perspectiva de los protagonistas, contrastando opiniones y puntos de vista de manera espontánea y rápida, puestas (y expuestas) por un conjunto de personas reunidas con un motivo común. Es una técnica de conversación, enmarcada en las entrevistas grupales (focus group), que pretende comprender un fenómeno desde la perspectiva de los implicados.

La muestra para el estudio estaba compuesta por ocho individuos con distintas formaciones académicas y preferencias en géneros de videojuegos. A continuación, se detallan las características de cada participante:

Chico [1] - A:

Formación: Grado Universitario en Matemáticas.

Edad: 28 años.

Géneros de videojuegos preferidos: Aventuras, Juegos de rol, Plataformas.

Chico [2] - M:

Formación: Grado Universitario en Historia del Arte.

Edad: 27 años.

Géneros de videojuegos preferidos: Novela gráfica, Juegos de rol, Puzzles.

Chico [3] - J:

Formación: Doble grado universitario en Telemática y Matemáticas.

Edad: 28 años.

Géneros de videojuegos preferidos: Juegos de rol, Disparos, Deportes.

Chico [4] - E:

Formación: Grado universitario en Logopedia.

Edad: 27 años.

Géneros de videojuegos preferidos: Juegos de rol, Plataformas, Acción.

Chica [1] - I:

Formación: Grado universitario y Máster de Profesorado.

Edad: 27 años.

Géneros de videojuegos preferidos: Plataformas, Aventuras, Puzzle.

Chica [2] - G:

Formación: Grado universitario en Pedagogía.

Edad: 23 años.

Géneros de videojuegos preferidos: Disparos, Aventura, Plataformas.

Chica [3] - D:

Formación: Grado universitario en Programación y Diseño.

Edad: 27 años.

Géneros de videojuegos preferidos: Disparos, Acción, Puzzle.

Chica [4] - C:

Formación: Grado universitario en Programación y Diseño.

Edad: 26 años.

Géneros de videojuegos preferidos: Puzzle, Aventura, Juegos de rol.

Esta diversidad en la muestra proporciona una variedad de perspectivas y experiencias, lo que enriqueció los datos recopilados en el estudio, especialmente en lo que respecta a la relación entre la formación académica y las preferencias en videojuegos de los participantes.

Resultados

Trampas en los videojuegos: Se creó una clasificación de trampas en videojuegos en dos categorías: las que afectan al usuario y las que impactan a otros. Se aceptan, por parte de la mayor parte de los participantes, las trampas personales si no dañan a otros, incluso se ven como expansiones del juego. Se mencionan códigos proporcionados por los creadores como aceptables. En contraste, las trampas en juegos en línea, especialmente en competencias, se ven negativamente, comparándolas con trampas en ámbitos académicos. En el contexto académico, se sugiere que el engaño puede ser visto como un intercambio beneficioso de información, resaltando una percepción diferente sobre la trampa en diferentes ámbitos.

Trampas dependiendo de la modalidad de videojuego: El colectivo participante destaca que, aunque los videojuegos han existido por mucho tiempo, muchos participantes crecieron con juegos individuales, por lo que no experimentaron trampas directamente. No obstante, quienes observaron trampas, notaron que son más prevalentes en juegos multijugador. A pesar de que las trampas parecen ser un tema controlado, aún persisten, especialmente en juegos en línea y de género de disparos. Los testimonios reflejan que las trampas en el modo multijugador pueden afectar la experiencia de juego, mencionando situaciones como jugadores que tienen ventajas injustas en partidas en línea, lo que resalta la necesidad de considerar estas diferencias en la experiencia de juego.

Relación entre el engaño en los videojuegos y el ámbito académico: El grupo de discusión abordó la compleja relación entre la deshonestidad académica y los videojuegos, señalando una variedad de opiniones y más interrogantes que respuestas *post-análisis*. Destaca la idea fuerza acerca de que la educación y los valores influyen en la deshonestidad, aunque hacer trampa es inherente a la naturaleza humana. A pesar del apoyo a la cultura del esfuerzo, todos los participantes admitieron haber usado trucos en videojuegos, impulsados por diversas razones como competitividad, presión social o diversión. Se sugiere que siempre hay una justificación para actuar deshonestamente, incluso si se reconoce la falta de ética en dichas acciones.

El engaño y los referentes mediáticos: Finalmente, se discutió acerca de la relación entre educación, referentes en la industria de videojuegos y la influencia de los creadores de contenido o "youtubers". A pesar de que algunos youtubers pueden promover trampas o actos deshonestos en sus videos, esto se ve muchas veces como parte del entretenimiento que ofrecen. Sin embargo, se subraya la importancia de la educación individual y la capacidad de cada persona para discernir lo correcto de lo incorrecto, sugiriendo que los espectadores no necesariamente replicarán estos actos si sus valores personales no concuerdan. Se cuestionó la tolerancia hacia estos creadores de contenido solo porque el engaño forma parte de su show o manera de ganarse la vida, resaltando que, aunque el contenido puede ser cuestionable, los

espectadores y los propios jugadores son capaces de entender y enfrentar las consecuencias dentro del juego.

Discusión y conclusiones

El estudio revela una panorámica multifacética sobre la relación entre el engaño en los videojuegos y la deshonestidad académica. Se distinguen dos tipos de trampas en videojuegos: las personales y las que afectan a otros. Curiosamente, las primeras son vistas con cierta tolerancia, y a veces, como una expansión del juego. Esta percepción contrasta con la visión negativa hacia las trampas en juegos en línea, especialmente en competencias, una visión que se compara con la deshonestidad en entornos académicos. En el ámbito académico, el engaño es visto de manera diferente, sugiriendo un intercambio beneficioso de información, lo que plantea una divergencia en cómo se percibe la trampa en diferentes contextos.

La modalidad del videojuego también influye en la percepción del engaño. Se puede concluir que existe una mayor prevalencia de trampas en juegos multijugador que en juegos individuales y una relación directa entre el número de jugadores y el potencial engaño (a mayor número aumenta el riesgo de engaño). Esta percepción resalta la necesidad de considerar cómo diferentes modalidades de juego pueden influir en la percepción y la experiencia del engaño, algo muy similar a lo que sucede en entornos académicos donde la masificación de los procesos educativos se ha visto como un elemento desencadenante de conductas deshonestas por parte del alumnado (Cerdà et al., 2023).

La compleja relación entre la deshonestidad académica y los videojuegos abre un debate amplio, donde la educación y los valores personales juegan un papel crucial. Aunque todos los participantes admitieron haber usado trucos en videojuegos, las justificaciones para estos actos varían, lo que señala la naturaleza compleja de la deshonestidad.

Finalmente, los referentes mediáticos, como los *youtubers*, emergen como agentes de influencia significativos en cómo se percibe el engaño en los videojuegos. A pesar de que pueden promover trampas, la responsabilidad recae también en la educación individual y la capacidad de discernimiento de los espectadores. Esta discusión resalta cómo la tolerancia hacia el engaño en los videojuegos, impulsada por el entretenimiento, contrasta con la percepción de deshonestidad en el ámbito académico, y cómo los referentes mediáticos pueden desempeñar un papel en la formación de estas percepciones.

Referencias

- Carvajal Castelan, E. (2020). La integridad académica y sus principios. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 7(13), 1-2.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/5155>
- Cerdà-Navarro, A., Touza Garma, C., Pozo Llorente, T., & Comas Forgas, R. (2023). Analysis of



- the prevalence, evolution, and severity of dishonest behaviors of Spanish graduate students: the vision of academic heads. *Práxis Educativa*, 18. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.21027.009>
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 207-225. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>
- Consalvo, M. (2009). *Cheating: Gaining advantage in videogames*. MIT Press.
- Earp, J., Persico, D., Dagnino, F. M., Passarelli, M., Manganello, F., & Pozzi, F. (2018, Octubre). Ethical issues in gaming: A literature review. En *Proceedings of the 12th European Conference on Game-Based Learning*, Sophia Antipolis, France-ECGBL (pp. 54-61).
- Hamlen, K. R. (2012). Stochastic frontier estimation of efficient learning in video games. *Computers & Education*, 58(1), 534-541. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.006>
- Salter, A., Blodgett, B., Salter, A., & Blodgett, B. (2017). Come get some: damsels in distress and the male default avatar in video games. *Toxic Geek Masculinity in Media: Sexism, Trolling, and Identity Policing*, 73-99.



COMUNICACIÓN 08

Implicaciones del uso didáctico de la inteligencia artificial para la integridad académica desde la perspectiva del estudiantado universitario¹

Autor/Autores

José Sánchez-Santamaría (jose.ssantamaria@uclm.es)*. <https://orcid.org/0000-0002-5179-4555>

Fátima-María López-Garrido (fatima.lopez@uclm.es)*.

Brenda Boroel Cervantes (brenda.boroel@uabc.edu.mx)**. <https://orcid.org/0000-0002-2378-2901>

Institución/es

*Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (Cuenca, España)

**Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (Ensenada, México)

¹ Fondo Social Europeo. Universidad de Castilla-La Mancha. Referencia: 2022-GRIN-34486.

Resumen

Los usos didácticos de la Inteligencia Artificial (IA) representan una oportunidad para promover procesos educativos exitosos para todos y todas. Su aplicación conforme a mejorar una formación orientada por los resultados de aprendizaje plantea importantes implicaciones sobre la integridad académica. Cuestiones que afectan al plagio y a la ética en el uso de esta tecnología deben ser exploradas para poner en valor el potencial de la IA y un uso con sentido formativo, honesto y responsable conforme a una educación universitaria de calidad. Así pues, en este trabajo se presentan las perspectivas (conocimiento, experiencia y valoración) del estudiantado universitario en torno a la IA, mediante un diseño mixto secuencial con método de encuesta (n=294) y grupo focal (n=6).

Abstract

The didactic use of Artificial Intelligence (AI) represents an opportunity to promote successful educational processes for all. There are important implications for academic integrity in its use to enhance learning outcomes-based education. Issues of plagiarism and ethics in using this technology need to be explored in order to appreciate the potential of AI and to use it in a formative, honest and responsible way, in keeping with quality university education. Therefore, using a mixed sequential design with a survey method (n=294) and a focus group (n=6), this paper presents the perspectives (knowledge, experience, and evaluation) of university students on AI.

Palabras clave: Plagio, Educación Superior, Inteligencia Artificial, Resultados de Aprendizaje, Estudiante Universitario.

Keywords: Plagiarism, Higher Education, Artificial Intelligence, Outcome-Based Education, University Students.

Introducción

La creciente integración de la inteligencia artificial (IA) en educación ha desencadenado un debate sobre su uso pedagógico e impacto en la cultura de integridad académica (CIA), debido a las oportunidades que ofrecen las inteligencias artificiales generativas (IAGen). Las conductas deshonestas cuentan con nuevas herramientas para su realización. Un ejemplo de ello son la aparición de nuevos conceptos que intentan captar este tipo de cambios, como es el caso del AI-giarism, de la combinación inglesa: AI + Plagiarism, y que se refiere “a la práctica poco ética de usar tecnología de IA... para generar contenido que es plagiado ya sea del trabajo original de autoría humana o directamente del contenido generado por IA, sin el reconocimiento apropiado de las fuentes originales o de la contribución de la IA” (Chan, 2023, p. 4).

Al mismo tiempo, estas conductas se han vuelto más difíciles de identificar: su inmediata accesibilidad y la facilidad de uso de muchas de las herramientas de IAGen pueden conducir al uso ineficaz y contraproducente por parte del estudiantado, incluso cuando no hay una intención deliberada de involucrarse en comportamientos académicamente deshonestos. Una de las medidas es establecer regulaciones para el uso de la IA y de las IAGen, y ofrecer formación en competencias digitales al profesorado y estudiantado, a la vez que promover estrategias para la integración de las IAGen como valiosas herramientas de apoyo dotándolas de un contexto con sentido formativo desde una perspectiva de integridad académica (Zawacki-Richter, Marín, Bond & Gouverneur, 2019). Un buen ejemplo de ello son las recomendaciones sobre la autoría y citación de textos elaborados por ChatGPT¹ (Lee, Hwang & Chen, 2022).

Ante esta situación, muchas universidades, especialmente las anglosajonas, han incorporado regulaciones en sus políticas de cultura de integridad académica (CIA) que abordan el sentido, el alcance y las condiciones de uso de la IA y de las IAGen. Por lo tanto, uno de los puntos cruciales del debate académico actual se enfoca en: comprender de qué manera las IAGen pueden desempeñar un papel destacado en la promoción de una CIA que fomente un proceso de aprendizaje exitoso para todo el estudiantado (Stephens, 2015).

En línea con la investigación actual sobre la IA en educación superior (Crompton & Burke, 2023) este trabajo persigue: a) conocer el nivel de conocimiento y familiaridad sobre las IAGen de una muestra de estudiantado universitario de educación, y, b) analizar los posibles efectos de las IAGen para la promoción de una CIA dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de esta muestra.

Las investigaciones sobre la IA (Hew, Huang, Du & Jia, 2023; Sánchez-Santamaría y Olmedo, 2023), por una parte, y las vinculadas con la integridad académica (Mosteiro-García, Espiñeira-Bellón, Porto-Castro & Muñoz Cantero, 2021; Stone, 2023), por otra parte, desde la perspectiva del estudiantado, son un campo emergente, sus avances se centran en estudiar los desafíos éticos e impacto pedagógico de la IA en la educación a partir de las experiencias y opiniones del estudiantado (Chan, 2023). La escasez de estudios que investigan las implicaciones de la Inteligencia Artificial en el desarrollo de la educación y su impacto en la formación de la CIA se debe en gran medida al desfase entre el avance de la IA y su incorporación en el ámbito educativo, así como a la emergencia de sus implicaciones sobre la CIA.

La Tabla 1 presenta una selección de estudios, que, si bien no es exhaustiva, resulta ilustrativa.

Tabla 1

Estudios sobre percepciones del estudiantado universitario sobre la IA en relación con la CIA

Autoría (Año)	País	Título	Metodología	Resultados
------------------	------	--------	-------------	------------

¹ Ver más en: <https://biblioguias.webs.upv.es/bg/index.php/es/citaria>

Jang, Choi & Kim (2022)	Korea	Development and validation of an instrument to measure undergraduate students' attitudes toward the ethics of IA	Cuantitativa: Validación métrica N= 1076 estudiantes de posgrado 17 ítems $\sigma=0.843$	Validación del cuestionario Identificaron actitudes positivas hacia la ética de la IA, preocupación por la privacidad y la discriminación
Li, Jiang, Jong, Zhang & Chai (2022)	China	Understanding Medical Students' Perceptions of and Behavioral Intentions toward Learning Artificial Intelligence: A Survey Study	Cuantitativa: estudio de encuesta en línea N= 274 estudiantes de 5º curso y posgrado 23 ítems $\sigma= 0.86 - 0.98$ $\omega = 0.87 - 0.99$	Actitud positiva del estudiantado de medicina hacia el aprendizaje de la IA y creen que puede ser útil en su futura práctica clínica
Ghotbi, Ho & Mantello (2022)	Japón	Attitude of college students towards ethical issues of artificial intelligence in an international university in Japan	Cuantitativa: estudio de encuesta STARA N= 228 estudiantes universitarios Sin datos métricos	Aborda la cuestión del empleo, lo interesante son las limitaciones de la IA en cuestiones como la privacidad y elementos culturales en sus usos
Chan (2023)	China	Is AI Changing the Rules of Academic Misconduct? An In-depth Look at Students' Perceptions of 'AI-giarism'	Cuantitativa: estudio de encuesta en línea N= 393 estudiantes de grado y posgrado 18 ítems Sin datos métricos	Posición compleja, con una clara desaprobación de la generación directa de contenidos mediante IA y actitudes ambivalentes hacia usos más sutiles de la IA

Método

Diseño. Este trabajo sigue un diseño descriptivo mixto secuencial (Pons, Ramon, Lourido & Gelabert, 2021) con una muestra de estudiantado universitario de educación. Concretamente, en una primera fase, se asume una orientación cuantitativa del objeto de estudio mediante la aplicación de un método de encuesta (Tourón, 2023). Luego de la fase cuantitativa, se procede a una fase cualitativa mediante la realización de un grupo focal (Bourne & Winstone, 2021), utilizando la plataforma Teams® de Office 365® de Microsoft®, siguiendo las recomendaciones para grupos focales en línea (Poliandri, Perazzolo, Pillera & Giampietro, 2023), bajo la licencia de la UCLM. Además, se enriquece el marco del estudio con una revisión básica de la literatura (McMillan & Schumacher, 2018) relacionada con la IA y la CIA.

Muestra. En la fase de encuesta, método de muestreo no probabilístico por accesibilidad, con la participación de un total de 294 estudiantes, mientras que para el grupo focal se seleccionan 6 estudiantes, todos ellos matriculados en programas de grado en educación en la UCLM.

Instrumentos. En el estudio de la encuesta, adaptación de un cuestionario diseñado para explorar el uso y las percepciones sobre la IAGen en la enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de estudiantes universitarios (Chan & Hu, 2023). Un total de 29 indicadores, de los cuales 4 utilizan una escala de respuesta diversa, mientras que 25 emplean una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Aborda el conocimiento la incorporación de las IAGen, sus efectos e influencia. Cabe destacar que este cuestionario exhibe una fiabilidad adecuada, con un $\sigma = .830$ y un $\omega = .775$. El grupo focal se organiza en torno a tres categorías de análisis: el conocimiento, la experiencia y la valoración de los participantes en relación con la inteligencia artificial y su impacto en la integridad académica. Estas categorías se

basan en una investigación anterior (Sánchez-Santamaría, 2023).

Procedimiento. El estudio en curso, que comenzó en junio y finalizará en diciembre de 2023, busca ampliar su alcance a múltiples campus de la UCLM que ofrecen programas de grado en educación. Esto implica la recopilación adicional de cuestionarios y grupos focales para un análisis más detallado. Tras obtener las autorizaciones éticas y coordinar con las facultades, se garantizó una participación más amplia y auténtica, incluyendo la firma de consentimientos informados por parte de los potenciales participantes. Para el grupo focal, se seleccionaron estudiantes de diferentes grados con el objetivo de obtener diversidad en grado, curso, género y edad. Se desarrolló un "position paper" que brindó instrucciones y preguntas específicas para guiar las discusiones. Antes del grupo focal, se proporcionó el "position paper" a los estudiantes junto con un formulario de consentimiento informado, que incluía la autorización para grabar su voz e imagen con fines de análisis posterior.

Análisis. El estudio de encuesta aplica un análisis cuantitativo descriptivo y exploratorio, identificando indicadores referidos a la media y desviación típica, así como la correlación entre las variables de las dimensiones del instrumento, concretamente, al tratarse de una muestra que no cumple con la normalidad se aplica la prueba de correlación de Spearman (Tourón, 2023), empleando el SPSS-29® con licencia de la UCLM. El estudio cualitativo, mediante un análisis de interpretación directa, se categorizan y codifican las unidades de significado (Vives & Hamui, 2021) en torno a las tres dimensiones a través del Atlas.ti® con licencia de la UCLM².

Cuestiones éticas del estudio. Este estudio cuenta con el aval del CEIS de la UCLM con referencia: CEIS-704757-L6D9.

Limitaciones. La principal limitación radica en aspectos metodológicos, específicamente en la muestra utilizada y la dimensionalidad de los dos conceptos abordados: IAGen e Integridad Académica. Con la muestra y el diseño propuesto, no es apropiado realizar generalizaciones (validez/dependencia externa).

Resultados

Conocimiento y familiaridad con las IAGen

Toda la muestra participante conoce alguna herramienta de IA. Aquellas que más conocen son el ChatGPT (82,4%) y las funciones de IA del Canva (71,2%). Por otro lado, existen varias herramientas que aún no son ampliamente conocidas como Humata (83,2%), BingChat (95,0%), Perplexity (97,5%), Cami (98,2%), y Tome (99,2%).

Las emociones más presentes en el uso de las IAGen son la curiosidad (77,3%), el interés (37,8%) y el asombro (35,3%), y en menor medida la expectación (24,4%) o el miedo (17,6%). El 39,5% tienen una opinión favorable sobre la IAGen, mientras que el 50,4% todavía no se han formado una y el 10,1% no con favorables a la IA.

² Por motivos de espacio se presenta el resultado ya tratado.

Posibilidades y efectos de las IAGen sobre la CIA

Las percepciones de la muestra participante están relacionadas con la posibilidad de que las herramientas de IAGen desde su conocimiento son imprecisas, mostrando sesgos, así como la falta de una inteligencia emocional y empatía en la interacción con las personas. Sin duda, potencial para favorecer el plagio, y por tanto, la deshonestidad académica es el más destacado.

Tabla 2

Posibilidades en las IAGen desde la perspectiva del estudiantado universitario

Ítem	Media	DT
Son limitadas para manejar tareas complejas	4,29	1,421
Sus resultados pueden ser imprecisos	5,05	1,314
Sus resultados pueden estar descontextualizados	5,19	1,230
Sus resultados pueden estar sesgados con ausencia por ejemplo de la perspectiva de género	5,28	1,432
Pueden basarse demasiado en estadísticas, lo que puede limitar su utilidad en contextos locales y concretos	5,33	1,067
Tienen una inteligencia emocional y una empatía limitadas, lo que puede generar resultados insensibles o inapropiados	5,42	1,613
Pueden favorecer el plagio o deshonestidad académica del estudiantado	5,94	1,137

La muestra participante reconoce el potencial de las herramientas de IAGen para mejorar su competencia digital y agilizar las tareas de aprendizaje, así como para proporcionar perspectivas únicas. Sin embargo, se observa una variedad de opiniones en cuanto al uso de estas herramientas para copiar, plagiar, automatizar tareas o colaborar en trabajos en grupo. Esto pone de manifiesto una diversidad de actitudes no homogéneas con respecto a la ética y la efectividad de la IAGen.

Tabla 3

Erectos positivos de las IAGen desde la perspectiva del estudiantado universitario

Ítem	Media	DT
Mejorar mi competencia digital	5,04	1,224
Ayudarme a ahorrar tiempo	5,89	1,088
Proporcionarme perspectivas únicas en las que quizás no haya pensado	5,23	1,265
Proporcionarme comentarios y sugerencias personalizados e inmediatos para mis tareas	5,20	1,344
Ser una herramienta, ya que está disponible 24 horas al día	5,15	2,114
Ser una herramienta para los servicios de apoyo al estudiantado gracias al anonimato	5,28	1,200
Ayudarme a copiar fragmentos de un texto sin necesidad de citarlos	4,52	1,780
Pueden ayudarme a entregar como propio algún trabajo completo sin modificarlo	3,90	1,928

Pueden ayudarme a mecanizar tareas sin necesidad de perder el tiempo con ellas	4,86	1,585
Pueden ayudarme a hacer las tareas más rápido sin necesidad de preocuparme por sus fuentes y calidad	4,23	1,848
Pueden ayudarme a realizar trabajos en grupos sin necesidad de dedicar tiempo	3,87	1,873

En cuanto al impacto negativo de las IAGen, en la muestra participante se observan diversas perspectivas. Sin embargo, la mayoría reconoce que estas tecnologías pueden contribuir al fomento de la deshonestidad tanto por parte del estudiantado como del profesorado, y que también pueden tener efectos perjudiciales en el compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Tabla 4

Efectos negativos de las IAGen desde la perspectiva del estudiantado universitario

Ítem	Media	DT
Socava el valor de la educación universitaria	4,35	1,453
Limitan mis oportunidades de interactuar con otras personas y socializar mientras completo las tareas del curso	4,40	1,643
Dificultan mi desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y las habilidades de liderazgo	4,55	1,716
Puedo llegar depender demasiado de las tecnologías de IA generativa.	4,62	1,837
Pueden favorecer el plagio o la deshonestidad del profesorado	5,61	1,397
Pueden favorecer el plagio o la deshonestidad del estudiantado	5,82	1,325
Pueden tener efectos negativos sobre el compromiso del estudiantado en su aprendizaje	5,81	1,329

Discusión y conclusiones

Conocimiento y familiaridad

La mayoría de las personas participantes conoce herramientas de IA como ChatGPT y las funciones de IA de Canva, mientras que herramientas menos conocidas incluyen Humata, BingChat, Perplexity, Cami y Tome. Las emociones más comunes al usar IAGen son la curiosidad y el interés, con opiniones variadas sobre la IA.

Posibilidades y efectos de las IAGen sobre la CIA

La muestra percibe que las herramientas de IAGen son imprecisas, sesgadas y carentes de empatía, lo que genera preocupación por su potencial para promover el plagio y la deshonestidad académica, en línea con estudios previos como el de Chan & Hu (2023). Aunque se reconoce el potencial de estas herramientas para el aprendizaje y la eficiencia, existen

opiniones diversas sobre su ética y efectividad, especialmente en relación con la copia y el plagio. La mayoría de la muestra concuerda en que las IAGen pueden tener un impacto negativo al fomentar la deshonestidad en estudiantes y profesores, así como al disminuir el compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, reflejando hallazgos similares a los de Salvagno et al. (2023). La integración de las IAGen en la enseñanza y el aprendizaje universitario requiere acciones informativas, formativas y de supervisión que promuevan su uso ético y formativo, como sugieren Muñoz Cantero, Espiñeira Bellón y Pérez Crego (2021). Uno de los desafíos inmediatos es fomentar la alfabetización en IAGen tanto entre estudiantes como profesores, en línea con las recomendaciones de Ng et al. (2021).

Referencias

- Bourne, J., & Winstone, N. (2021). Empowering Students' Voices: The use of activity-oriented focus groups in higher education research. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(4), 352-365. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2020.1777964>
- Chan, C. K. Y. (2023). Is AI changing the rules of academic misconduct? An in-depth look at students' perceptions of «AI-giarism». *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2306.03358>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' Voices on Generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in Higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Ghotbi, N., Ho, M. T., & Mantello, P. (2022). Attitude of college students towards ethical issues of artificial intelligence in an international university in Japan. *AI & Society*, 37, 283-290. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01168-2>
- Hew, K. F., Huang, W., Du, J., & Jia, C. (2023). Using chatbots to support student goal setting and social presence in fully online activities: Learner engagement and perceptions. *Journal of Computing in Higher Education*, 35, 40-68. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09338-x>
- Jang, Y., Choi, S., & Kim, H. (2022). Development and validation of an instrument to measure undergraduate students' attitudes toward the ethics of artificial intelligence (AT-EAI) and analysis of its difference by gender and experience of AI education. *Education and Information Technologies*, 27(8), 11635–11667. <https://doi.org/10.1007/s10639-02211086-5>
- Lee, Y.-F., Hwang, G.J., & Chen, P.-Y. (2022). Impacts of an AI-based chabot on college students' after-class review, academic performance, self-efficacy, learning attitude, and motivation. *Educational Technology Research and Development*, 70, 1843-1865. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10142-8>
- Li, X., Jiang, M. Y., Jong, M. S., Zhang, X., & Chai, C. (2022). Understanding Medical Students' Perceptions of and Behavioral Intentions toward Learning Artificial Intelligence: A Survey Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8733–. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148733>

- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2018). *Investigación educativa* (5th edition). Pearson-Addison Wesley.
- Mosteiro García, M. J., Espiñeira Bellón, E. M., Porto Castro, A. M., & Muñoz Cantero, J. M. (2021). El alumnado universitario ante la comisión de plagio por parte de sus compañeros/as. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 391–409. <https://doi.org/10.6018/rie.424381>
- Muñoz Cantero, J.M., Espiñeira Bellón, E.M., y Pérez Crego, M.C., (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación XX1*, 24(2), 97-120. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28341>
- Ng, D. T. K., et al. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Ng, D. T. K. et al. (2023). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11491-w>
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G. C., & Giampietro, L. (2023). Dematerialized Participation Challenges: Methods and practices for online focus groups. *Frontiers in Sociology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1145264>
- Pons, S., Ramon, M. R. R., Lourido, B. P., & Gelabert, S. V. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Sánchez-Santamaría, J. (en prensa, 2023). La inteligencia artificial para la competencia ciudadana. *Revista DyLE. Dirección y Liderazgo Educativo*. <https://www.dyle.es/>
- Sánchez-Santamaría, J., y Olmedo, E. (2023). El despertar de la inteligencia artificial: implicaciones para la competencia investigadora en educación. *Aula Magna 2.0* [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/13719>
- Stephens, J. M. (2015). Creating cultures of integrity: A multi-level intervention model for promoting academic honesty. In T. A. Bretag (Eds.), *Handbook of academic integrity* (pp. 995–1001). Singapore: Springer.
- Tourón, J. (ed.) (2023). *Análisis de datos y medida en educación*. UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/14595>
- Vives, T., & Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial intelligence Applications in Higher Education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

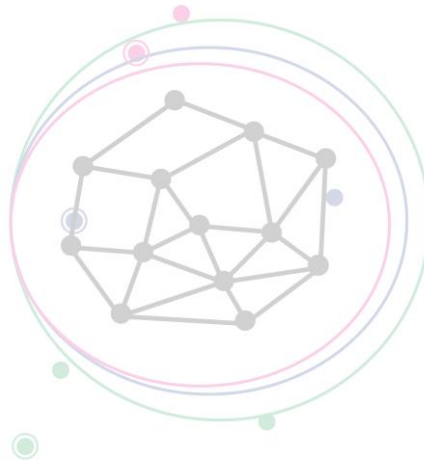
Generative Artificial Intelligence and Academic Integrity in Higher Education from senior students' perspective

Autor/Autores

Cinta Gallent Torres (cinta.gallent@uv.es). ORCID
`https://orcid.org/0000-0002-4260-7594`.

Institución/es

Universidad de Valencia, Valencia, España.



Abstract

Generative Artificial Intelligence (GAI) has recently been the subject of numerous debates due to its transformative potential in university teaching and learning processes. While tools such as ChatGPT or Perplexity can generate “coherent” texts, translate them into different languages, and solve problems of varying complexity, their use also entails a series of risks that question the value of ethics and academic integrity. These include the development of new forms of plagiarism and academic fraud, the creation of incomplete or biased content, and the usurpation of authorship. To examine the challenges of GAI in the field of second language teaching, particularly with senior students (aged over 55), a pedagogical experience is carried out in the subject of *French for traveling* during the academic year 2022-2023. The project highlights the importance of a thorough reflection on the implications of integrating GAI into university curricula, regardless of the discipline or age group.

Resumen

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha sido recientemente objeto de numerosos debates debido a su potencial transformador en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Si bien herramientas como ChatGPT o Perplexity son capaces de generar textos “coherentes”, traducirlos a diferentes idiomas y resolver problemas de diversa complejidad, su uso también conlleva una serie de riesgos que cuestionan el valor de la ética y la integridad académica. Entre ellos destacan: el desarrollo de nuevas formas de plagio y fraude académico, la creación de contenido incompleto o sesgado, y la usurpación de la condición de autor. Con el fin de explorar los desafíos de la IAG en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, y concretamente con el alumnado sénior (mayor de 55 años), se lleva a cabo una experiencia de aula en la asignatura de *Francés para viajar* durante el año académico 2022-2023. El proyecto destaca la importancia de una reflexión profunda sobre las implicaciones de la integración de la IAG en los planes de estudio universitarios con independencia de la disciplina o el grupo de edad.

Keywords: Generative Artificial Intelligence, Academic Integrity, Higher Education.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa, Integridad Académica, Educación Superior.

Introduction

Generative Artificial Intelligence (GAI) has emerged as one of the most transformative and influential technologies of the modern era, redefining the way we work, communicate, and interact with one another (Sullivan et al., 2023). This disruptive technology has the ability to mimic cognitive functions such as decision-making, problem-solving and strategic reasoning, automate complex tasks, and process extensive datasets, which has consequently driven unprecedented advancements in many fields, from healthcare, manufacturing, or customer experience to education.

Indeed, GAI has become an integral part of our daily lives, and particularly within the educational context, it has transformed the learning landscape by providing new tools and personalized learning experiences. From platforms designed to address individual student needs to AI-driven tutoring systems, the integration of GAI in higher education has changed our approach to teaching and assessing. Educators can now tailor their instruction to accommodate different students' learning styles and therefore foster a more inclusive and engaging learning environment (Farrokhnia et al., 2023).

In line with the above, tools such as ChatGPT, Perplexity, Jasper AI or Sudowrite have opened a new range of possibilities for university students and teachers, while have also brought forth a host of complex challenges and ethical dilemmas that required debate. Questions regarding privacy, transparency, security, data protection, and copyright are crucial aspects to be addressed when considering the integration of AI tools in educational contexts. These considerations become particularly relevant in the context of second language learning, where the balance between technological advancement and the preservation of authentic language acquisition experiences becomes an imperative matter of exploration (Gallent, 2024).

To examine the challenges of GAI in second language instruction, particularly with senior students (aged over 55), a pedagogical experience is carried out during the academic year 2022-2023 in the subject *French for traveling* (A1/A2) of the University Extension Program "La Nau Gran" at the University of Valencia. The project, called *ChatGPT and other GAI tools to enhance French language learning*, examines students' knowledge about this technology and its potential application in the field of second language learning. It also delves into the advantages, limitations, and possible risks of its use, while addressing the impact that unethical and irresponsible use of GAI can have on the development of critical thinking, creativity, problem-solving, and information analysis. This project enhanced students' comprehension of these tools and their ability to discern inaccuracies and biases. Hence, educators should seize opportunities, both within and outside the classroom, to share the potential of these tools and promote discussions with students regarding their ethical use.

Methodology

To carry out this project, a constructivism methodology based on interaction and the exchange of ideas, experiences, and perspectives between senior students and the teacher is used over the course of four sessions. This approach promotes collaboration among students, and aims to transfer learning content to real situations, while creating an enriching learning experience. This methodology supports the idea that knowledge cannot be passively transmitted but is actively constructed in students' minds as they interact with the world and connect new information to their prior knowledge (Vygotsky, 1978).

Along with constructivism and collaborative learning, and taken into consideration the nature of the subject, the communicative approach is also used to promote active language practice and enhance listening comprehension and speaking skills at A1-A2 level¹, according to the Common European Framework of References for Languages (Council of Europe, 2020). Hence, learning is achieved through diverse activities designed to stimulate senior students' critical thinking and creativity, fostering lively debates, and encouraging the exploration of preconceived ideas, while using a second language. These activities will include completing a questionnaire, listening to some podcasts on the subject, brainstorming, and doing some exercises with different GAI tools such as ChatGPT and Perplexity to later compare their outcomes. The project includes discussions on how this technology can enhance the four language skills, namely reading comprehension, listening comprehension, writing production, and oral production. Participants also examine the implications of these tools in terms of academic integrity, copyright, plagiarism, and citation practices, exploring challenges and preventive measures in higher education.

Results

The results show that for 71.4% of the participants (n=35), this is the first time they receive training and information on GAI; 23.6% received this information from sources and agents external to the university such as family, friends, TV news or social networks; only one student claimed to have already addressed it in other subjects of the itinerary.

When discussing the general concept of Artificial Intelligence (AI), senior students provided a somewhat ambiguous description, using terms like "some form of reasoning", "a computer-based study reliant on the repetition of prior human actions" and "a system that provides answers to questions through an automated machine", showing that there is still no clear idea of what Artificial Intelligence means. It is a concept with both positive and negative connotations

¹ It should be noted that although the students were taking an A1/A2 level course, some of them had a B1 level of French.

(19% of the participants associate the term AI with something positive, while the rest associate it with both connotations). Some emphasize its potential to generate text quickly, speed up processes, or serve as virtual assistance; others admit to feeling fear, as they believe that AI will eventually replace humans, eliminate jobs, and limit their thinking abilities. Therefore, they insist on supervision and the definition of parameters restricting its capabilities, as well as on its use as a complement and supportive tool. The most skeptical describe AI as harmful, dangerous, problematic, and a threat to humanity, considering it as a tool with the potential to exert control and harm. Several senior students bring up the ethical dimension of its application: “AI uses unauthorized data”, “it is wielded only for cost-cutting purposes”, “it must be used responsibly and ethically”, and “it should not be used for plagiarism”. This indicates that during the period of this experience (between the months of April and May 2023), a diverse spectrum of opinions and concerns about AI had emerged among them.

Regarding the use of GAI in their academic tasks, 81% have never used ChatGPT or similar tools. Those who use this technology do so to translate sentences or text fragments into other languages, receive help with the grammatical and spelling correction of their texts, write evaluative works, and optimize their time.

As for the limitations of this technology in the teaching and learning process, the following results deserve attention: 66.4% consider the outputs generated by the GAI as a reliable or authoritative source; 47.6% would cross-verify the information generated by the GAI (depending on the significance of the work to be submitted, and the time they have available); 61.9% consider it necessary to cite the outputs in their academic work, and 66.7% believe that the use of the GAI would increase the risk of (cyber)plagiarism. These statistics highlight the complex attitudes and perceptions of senior students towards the use of AI-generated content, with a significant percentage acknowledging its credibility while expressing concerns about its potential impact on academic integrity.

Finally, students have raised various concerns regarding the impact of these tools on their learning and academic development such as overreliance on GAI, decreased motivation for learning, compromised originality and knowledge, acceptance of unmastered concepts, superficial learning, a lack of incentive for research, possible deception of educators, and the manipulation of information, among others. Participants only emphasized the enhancement of teaching as a positive outcome. The aforementioned negative implications underscore the awareness among senior students of the potential drawbacks linked to excessive dependence on GAI. This highlights the need to foster a balanced and critical use of these tools in higher education.

Conclusions

Considering that GAI has emerged as a tool capable of transforming the educational context,

any practical experience carried out with both senior or younger university students becomes a strategic opportunity to explore its potential in the teaching and learning process. Therefore, analyzing the challenges this technology poses, the benefits associated with its use (task automation, personalized learning, etc.) or the ethical and pedagogical dilemmas related to the veracity and originality of the content produced, as well as other aspects related to data protection, becomes crucial in the exploration and understanding of this technology in higher education. Hence, this experience constitutes a starting point for further considerations on the integration of GAI in the teaching of French as a Foreign Language (FLE).

We must be attentive to the changes that this technology will continue to introduce in this field. Our role as language teachers will be crucial in ensuring that students integrate their knowledge and develop critical and linguistic skills in a society influenced by an increasingly close collaboration between human and machines. Thus, the importance of deep reflection on the implications of integrating GAI into university curricula (regardless of the discipline or age group) can not be overstated. In summary, we are faced with an exciting challenge that will shape the future of language teaching, placing at the heart of the reflection the values of ethics and academic integrity.

References

- Council of Europe (2020). Common European Framework of References for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessing. Companion volume. <https://tinyurl.com/2mpfmjuv>
- Escobar Hernández, J.C. (2021). La Inteligencia Artificial y la enseñanza de lenguas: una aproximación al tema. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 25(21), 29-44. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.3>
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Gallent Torres, C. (2024). L'utilisation de l'IA Générative dans le cadre de l'enseignement du FLE : aspects pratiques et considérations éthiques. Peter Lang (in process of publication).
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

COMUNICACIÓN 10

Problemas de ética e integridade em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: análise da opinião de coordenadores ¹

Autor/Autores

Jefferson Mainardes (jefferson.m@uol.com.br).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0401-8112>

Institución/es

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil.



¹ Os dados desta pesquisa se referem ao projeto de pesquisa “Ética em pesquisa e formação de pesquisadores em Educação”, financiado pelo CNPq (Brasil).

Resumo

Este trabalho apresenta a análise da opinião de coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) sobre os principais problemas e dilemas éticos por eles detectados. O convite para participar da pesquisa (questionário *online*) foi enviado para os coordenadores dos 191 Programas de Pós-Graduação em Educação existentes no Brasil no período da pesquisa, com a participação de 139 coordenadores (72%). Os resultados indicaram que os principais problemas se referem ao plágio, interação entre docentes-estudantes, publicação e revisão ética de projetos de pesquisa. Para o enfrentamento questões de ética e integridade, propõe-se a criação de políticas institucionais de ética e integridade e o fortalecimento das discussões sobre a temática no processo formativo.

Abstract

This work presents an analysis of heads of Postgraduate Programs in Education' opinions (Master's and Doctorate) on the main problems and ethical dilemmas they detected. The invitation to participate in the research (online questionnaire) was sent to the heads of the 191 Postgraduate Programs in Education existing in Brazil during the research period, with the participation of 139 coordinators (72%). The results indicated that the main problems refer to plagiarism, interaction between teachers and students, publication and ethical approval of the research projects. To address issues of ethics and integrity it is proposed to create institutional policies of ethics and integrity policies and strengthen discussions on the topic in the training process.

Palavras-chave: Ética. Integridade. Problemas éticos.

Keywords: Ethics. Integrity. Ethical problems.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar os principais problemas de ética e integridade em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil, indicados por 139 coordenadores dos Programas, por meio de questionário *online*.

De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no período da coleta de dados (julho de 2022 a julho de 2023), havia 191 PPGEs no Brasil, sendo 44 Mestrados acadêmicos, 49 Mestrados profissionais, 1 Doutorado profissional, 94 Programas com Mestrado e Doutorado acadêmico e 3 Programas com Mestrado e Doutorado profissional. Todos esses Programas são reconhecidos pela CAPES, órgão responsável pelo credenciamento e avaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Do total de 191 PPGEs, foram recebidas 139 respostas (72,77%).

Referencial teórico

No contexto brasileiro, forte ênfase tem sido dada para a revisão ética de projetos de pesquisa. Em 1996, foi criada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), encarregada de gerenciar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – chamado de Sistema CEP/CONEP. Nesse contexto, torna-se crucial buscar referenciais teórico-epistemológicos que permitam ampliar a noção de ética para além da submissão e aprovação do projeto de pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa.

A partir da perspectiva ético-ontoepistemológica formulada por Stetsenko (2017) pode-se afirmar que todas as pesquisas envolvem questões éticas e que a ética necessita ser colocada “em primeiro plano”. A ética e a integridade (acadêmica e científica) são a base da ciência e são “elementos estruturantes da pesquisa” (Mainardes, 2022, p. 5). Para Brooks, Te Riele e Maguire (2017), a ética perpassa todas as etapas do processo de pesquisa. Desse modo, compreende-se que a ética e a integridade necessitam ser contempladas no processo de formação de pesquisadores/as, por meio de disciplinas, seminários, palestras e outras atividades formativas (Mainardes, 2017, 2022; La Fare & Savi Neto, 2018).

As discussões sobre integridade acadêmica e científica também contribuem para ampliação da noção de ética. Comas Forgas *et al.* (2011) consideram que a integridade acadêmica é um conceito multidimensional e que está vinculado ao **conjunto de atividades** que se desenvolvem no cenário de uma instituição acadêmica (docência, pesquisa, aprendizagem, administração e gestão acadêmica) e que estão enquadrados em um contexto específico (país, cultura, nível educacional, instituição etc.).

Método

A pesquisa envolveu a aplicação de um questionário enviado a coordenadores de 191 PPGes. Um total de 139 coordenadores/as responderam ao questionário. A opção pelo envio dos questionários a coordenadores de PPGes se deve ao fato de que eles são responsáveis pela gestão do Programa, liderança nos processos de reestruturação curricular e conhecem as demandas dos docentes e discentes dos Programas. O questionário apresentava diversas perguntas sobre questões éticas, tais como: obrigatoriedade ou não da submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, a existência de atividades formativas sobre ética em pesquisa no PPGE, problemas e dilemas éticos mais comuns.

Resultados

Os dados apresentados neste trabalho exploram as respostas a duas perguntas: “No PPGE sob sua coordenação você teve conhecimento de situações de problemas ou dilemas éticos?” Para essa pergunta foram indicadas 33 opções e uma questão aberta para que os respondentes indicassem problemas e dilemas não listados. Entre as 33 opções, havia: falsificação, fabricação, plágio, anonimato, confidencialidade, consentimento e assentimento, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, coautoria, devolutiva, assédio moral etc. As opções indicadas estão relacionadas a questões de ética e integridade e não apenas sobre a ética em pesquisa. Na segunda pergunta, solicitava-se aos coordenadores que relatassem algum caso específico (ou casos) de problemas ou dilemas éticos e como foi resolvido no seu Programa. A Tabela 1 - apresenta os dados dos respondentes.

Tabela 1

Problemas relacionados à ética e integridade indicados por coordenadores de PPGes – Brasil (2022-2023)

Questões	N	%
Plágio	77	19,3
Interação orientador-orientando	39	9,8
Solicitação de autorização para realizar a pesquisa	24	6,0
Interação ente docentes	19	4,8
Problemas relacionados a escolhas teórico-epistemológicas	16	4,0
Interação docente-estudantes	15	3,8
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	13	3,3
Devolutiva	13	3,3
Conflitos de interesse	13	3,3
Abuso de poder ou autoridade	12	3,0

Coautoria	12	3,0
Uso de dados obtidos de redes sociais	12	3,0
Assédio moral	11	2,8
Publicação	11	2,8
Uso do nome e imagem do PPGE	11	2,8
Processo seletivo para admissão de estudantes	10	2,5
Seleção de bolsistas	10	2,5
Práticas de pesquisa questionáveis	8	2,0
Anonimato	7	1,8
Revisão por pares	7	1,8
Confidencialidade	7	1,8
Autorização de pais de estudantes abaixo de 18 anos	5	1,3
Interação nos grupos de pesquisa	5	1,3
Interação coordenação-docentes	5	1,3
Má conduta em pesquisa	5	1,3
Dados de domínio público	4	1,0
Fabricação	4	1,0
Falsificação	3	0,8
Revisão ética	3	0,8
Pesquisa com pessoas em situação de vulnerabilidade	3	0,8
Manipulação de dados	1	0,3
Uso inadequado da análise estatística	1	0,3
Outros	14	3,5
Não tive conhecimento (5)		
Não houve (2)		
Ainda não tivemos relatos (2)		
Autoplágio (1)		
Nenhum (1)		
Não houve nenhuma denúncia (1)		
Ingerência por parte do Comitê de Ética da Instituição (1)		
Início da pesquisa antes da aprovação ética (1)		
Total	400	100

Com relação ao relato de casos, os respondentes fizeram referências:

- a casos de plágio praticado por estudantes em trabalhos finais de disciplinas e no trabalho (Dissertação). Problemas relacionados ao plágio foram citados por 28 respondentes;
- ao caso de uma docente que foi desligado do Programa por má conduta ética com seus orientados;
- a problemas relacionados a coautoria, sendo que o Programa passou a recomendar que somente sejam incluídos como autores, pesquisadores que, efetivamente, tenham participado da produção do texto;
- a casos de projetos de pesquisa que foram reprovados pelo Comitê de Ética, que interpretou que não se tratava de uma pesquisa científica. Nesse caso, o coordenador indicou que foi uma ingerência do parecerista que não era da área de Ciências Humanas e Sociais;

- ao caso de assédio moral de docente do Programa com estudantes;
- a estudante de Mestrado que submeteu artigo sobre preconceito racial e nomeou o local de pesquisa (escola);
- a casos de docentes que publicam a Dissertação completa, em forma de livro, e coloca seu nome como coautor;
- a problemas relacionados a falhas do orientador em acompanhar o processo de produção da dissertação (pouca orientação);
- a estudante de Mestrado que pagou para o revisor reescrever a Dissertação;
- a problemas de atitudes antiéticas de docentes do Programa no processo seletivo;

Discussão e conclusões

Os problemas da Tabela 1 revelam questões que necessitam ser contempladas no processo de formação de pesquisadores, bem como nas políticas institucionais de ética e integridade. Mainardes (2023) argumenta que as políticas institucionais de ética e integridade são essenciais para a promoção da “cultura de integridade”.

Os problemas com maior número de ocorrências foram os seguintes: plágio (19,3%), interação orientador-orientando (9,8%), solicitação de autorização para realizar a pesquisa (6,0%), interação entre docentes (4,8%), problemas relacionados a escolhas teórico-epistemológicas (4,0%) e interação docente-estudantes (3,8%).

Os dados indicaram que um dos problemas mais recorrentes nos PPGEs é o plágio, assinalado por 77 coordenadores. Além disso, 38 coordenadores relataram casos de plágio. Alguns mencionaram que têm dificuldades de resolver essas questões, principalmente pelo despreparo das IES em orientar as decisões com relação ao plágio. No Brasil, ainda são poucas as Instituições de Ensino Superior (IES) e agências de fomento que possuem regras claras sobre os procedimentos para apurar o plágio e a previsão das punições. São poucas as IES que oferecem aos docentes o acesso a *softwares* de controle de plágio. Consideramos que há necessidade de criar políticas institucionais para a definição de protocolos para abordar os casos de plágio, ações formativas junto aos estudantes, garantia de softwares de controle de plágio para os docentes.

Outro problema recorrente refere-se à interação orientador-orientandos (9,8%), interação entre docentes (4,8%), interação docentes-estudantes (3,8%) e interação coordenação-docentes (1,3%). A existência de código de ética e de conduta ou mesmo de códigos de prática para a docência e orientação podem ser úteis para evitar problemas desta natureza.

Apenas três respondentes indicaram problemas com relação à revisão ética. No entanto, outros dois coordenadores relataram casos de projetos não aprovados pelo Comitê de Ética. No

Brasil, o sistema de revisão ética existente é fortemente baseado na pesquisa em saúde. Em razão disto, muitos pós-graduandos não submetem seus projetos de pesquisa para o referido sistema. Consideramos que a revisão ética de projetos é importante, mas esta necessita ser realizada de forma justa e adequada às características da área de Ciências Humanas e Sociais. Tendo em vista a importância de abordar questões éticas nos relatórios de pesquisa, merece destaque a proposta da “autodeclaração de princípios e procedimentos éticos”, elaborada por Mainardes e Carvalho (2019). Segundo os autores, a autodeclaração é a

manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa. Constitui-se em um exercício de explicitação, de reflexividade e de vigilância sobre as questões éticas⁵⁵. A autodeclaração **não** substitui a revisão ética do projeto de pesquisa, realizada por Comitês ou Comissões de Ética. No entanto, emerge como fundamental nos casos em que o Projeto de Pesquisa não foi submetido a nenhum processo de revisão ética. (p. 206)

Os coordenadores relataram também problemas relacionados à publicação (2,8%) e coautoria (3,0%). No Brasil, o próprio processo de avaliação dos PPGs, pela Capes, estimula a publicação de orientadores com estudantes e com egressos. No entanto, é importante definir consensos sobre as coautorias, de forma a esclarecer o que é, efetivamente, uma coautoria que respeita os princípios de ética e integridade.

Com relação à condução das pesquisas, oito respondentes (2,0%) indicaram práticas de pesquisa questionáveis e cinco (1,3%) indicaram má conduta em pesquisa. Steneck (2006) considera que a conduta responsável de pesquisa (*responsible conduct of research*) é o comportamento ideal. No extremo, estão as piores práticas, que abrangem a fabricação, a falsificação e o plágio. Há, ainda, as práticas questionáveis de pesquisas, que envolvem uma série de práticas, tais como: a deturpação de dados e análises, a imprecisão, os vieses, a publicação duplicada, o fatiamento das pesquisas para publicação (*salami slice*). A redução das más condutas em pesquisa pode ocorrer a partir do aperfeiçoamento do processo formativo e também formação dos estudantes para a compreensão e uso das normas éticas na pesquisa e nas demais atividades acadêmicas.

Uma série de outros problemas foram indicados, tais como: devolutiva (3,3%), assédio moral (2,8%), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (3,3%), problemas relacionados à solicitação de autorização para a realização da pesquisa (6,0%), revisão por pares (1,8%), anonimato (1,8%), confidencialidade (1,8%). O enfrentamento desses problemas requer a criação de políticas institucionais de ética e integridade e o fortalecimento das discussões sobre a temática no processo formativo (na Graduação, Pós-Graduação).

Referências

- Brooks, R., Te Riele, K., & Maguire, M. (2017). *Ética e pesquisa em Educação*. Editora UEPG.
- Comas Forgas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 207-225. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>
- La Fare, M., & Savi Neto, P. (2018). A regulação da conduta dos pesquisadores na ciência brasileira: um problema de pesquisa ou um problema para a pesquisa em Educação? *Práxis Educativa*, 14, 319-332. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.017>
- Mainardes, J., & Carvalho, I. C. de M. (2019). Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.), *Ética e pesquisa em educação: subsídios. Volume 1* (1ª ed., pp. 205-211). ANPEd.
- Mainardes, J. (2022). Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa no campo da Política Educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(146), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>
- Mainardes, J. (2023). Política institucional de ética em pesquisa e integridade. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.), *Ética e pesquisa em educação: subsídios. Volume 3* (1ª ed., pp. 234-256). ANPEd.
- Steneck, N. H. (2006). Fostering integrity in research: definitions, current knowledge, and future directions. *Science and Engineering Ethics*, 12(1), 53-74, 2006. <https://doi.org/10.1007/s11948-006-0006-y>
- Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: exploring Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (2021). Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.), *Ética e pesquisa em educação: subsídios. Volume 2* (1ª ed., pp. 20-30). ANPEd.



COMUNICACIÓN 11

Frecuencia de actos asociados a la “trampa por contrato” en algunas universidades de América Latina

Autores

María del R. Medina Díaz (maria.medina2@upr.edu).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0197-2480>

Ada L. Verdejo Carrión (ada.verdejo@upr.edu).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9522-3116>



Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Facultad de Educación. Puerto Rico.



Resumen

La investigación sobre la trampa o el engaño por contrato se ha concentrado en varios países, como Australia, Canadá, Estados Unidos de América e Inglaterra y es un asunto ético, de actualidad, que las universidades en países de América Latina no deben ignorar. Esta breve revisión presenta algunos de los resultados de encuestas acerca de actos asociados al plagio, realizadas en seis universidades de cuatro países de América Latina. Los instrumentos administrados incluyen uno o dos comportamientos relacionadas con la trampa por contrato. Los porcentajes indican una baja frecuencia de admisión por parte del estudiantado universitario que participó en las encuestas.

Abstract

Research on contract cheating has been concentrated in some countries, such as Australia, Canada, United States of America and England and is an ethical issue that universities in Latin American countries should not ignore. This brief review presents some of the results of surveys on behaviors associated with plagiarism, conducted in six universities in four Latin American countries. The instruments administered include one or two behaviors related to contract cheating. The percentages indicate a low frequency of admission by the university students who participated in the surveys.

Palabras clave: Trampa por contrato; Fraude por contrato; Plagio; Estudiantado universitario; América Latina

Keywords: Contract cheating; Plagiarism; Cheating; College students; Latin American

Introducción

La trampa por contrato¹ se ha definido de varias maneras desde que Clarke y Lancaster (2006, p.2) acuñaron el término *contract cheating* como “*the process of offering the process of completing an assignment for a student out to tender*”. Hoy día, abarca comportamientos en los que un o una estudiante compra, solicita, obtiene ayuda, coloca una oferta o encarga a un tercero (remunerado o no) para que complete o realice un trabajo académico en su nombre (Eaton, 2021; Lancaster y Clarke, 2016). El tercero puede ser una persona (e.g., un escritor o una escritora fantasma, un o una estudiante de posgrado o una profesora desempleada o un profesor desempleado), una fábrica o mina de ensayos (*paper mills*) o una empresa, que suele encontrarse en un sitio de Internet (Clarke y Lancaster, 2006; Comas-Forges et al., 2021; Lancaster y Clarke, 2016). Los trabajos solicitados pueden ser ensayos, trabajos de investigación y tesis o disertación. Además, están “escritos a la medida” con especificaciones (e.g., cantidad de palabras o páginas, manual de estilo, idioma) proporcionadas por la o el estudiante (compradora o cliente), quien luego los presenta como propios. Aunque el amplio acceso a este tipo negocio en Internet es reciente y lucrativo, la práctica de personas o empresas que producen obras escritas “por pedidos” es muy antigua (Dante, 2010; Eaton, 2021; Lines, 2016; Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2012).

Aparte de la compra, la solicitud o el encargo de trabajos escritos, la trampa por contrato podría abarcar otros actos vinculados con la contestación de exámenes o pruebas y la entrega de tareas asignadas, tales como: (a) conseguir o comprar la respuesta a una tarea; (b) recibir ayuda durante un examen; (c) contestar un examen sustituyendo a un o una estudiante; (d) hacer arreglos o acuerdos para que otra persona conteste un examen por una y (e) vender o distribuir archivos con materiales de cursos universitarios, notas de clases y respuestas a tareas (Bretag et al., 2019; Lancaster y Cotarlan, 2021). Con respecto a los agentes proveedores, junto a los sitios en Internet destinados a la escritura de trabajos académicos y exámenes “por encargo” y “pagados”, se encuentran los familiares y las amistades (Ellis et al., 2018). En efecto, las personas cercanas al estudiante (un familiar, un amigo, una amiga u otra estudiante) pueden brindar “ayuda” o asistencia no autorizada y, por lo general, no aceptan dinero para realizar el trabajo asignado (Bretag et al., 2019; Eaton, 2021; Morris, 2018).

¹ En castellano se utilizan los siguientes términos: fraude o trampa de contrato; compraventa de trabajos; autoría o trabajo por pago; compra de trabajo o trabajo por encargo.



En la actualidad, se desconoce con certeza la incidencia o frecuencia de los comportamientos asociados a la trampa por contrato en universidades alrededor del mundo. Algunos de los datos disponibles de encuestas con estudiantes en programas universitarios revelan porcentajes que oscilan entre 1% de 152 que utilizaban un escritor o una escritora fantasma, en Australia (Maxwell et al., 2006 y 3% de 71,071 estudiantes en los Estados Unidos de América y Canadá que consiguieron un ensayo de una fábrica o mina (McCabe, 2005. Newton (2018, p.4 revisó 65 estudios, realizados entre los años 1978 y 2016, en los que se solicitaba a estudiantes universitarias y universitarios que informaran si habían hecho trampa por contrato, empleando a una persona (e.g., "Pagó a otra persona para que realizara una tarea o tarea" y 3.5% lo admitió (1,919 de 54,514 participantes. La agencia Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA] (2022 reporta un aumento en el empleo de las fábricas de ensayos y otros trabajos escritos en Inglaterra y las medidas que se han tomado para fomentar el desuso de esta y otras prácticas de deshonestidad académica. Como se ilustra, la investigación acerca del engaño por contrato se ha concentrado en pocos países, como Australia, Canadá, los Estados Unidos de América e Inglaterra. No obstante, es un asunto global que merece atención, tanto en países de América Latina como en otros.

Método

Se revisaron 20 publicaciones acerca de encuestas realizadas en universidades ubicadas en países de América Latina para identificar la frecuencia de comportamientos asociados al plagio (Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2016, 2022. A pesar de que la trampa por contrato es una “empresa” distinta al plagio, debido al uso de transacciones de externas deliberadas (e.g., solicitud de ayuda, acuerdo y pago de servicios entre un o una estudiante (o cliente y el tercero (proveedor o proveedora del servicio, suele incluirse como uno de los comportamientos de plagio o ciber-plagio en las encuestas. Con este propósito, se identificaron las preguntas o los actos asociados a la trampa por contrato en los instrumentos administrados en seis de las encuestas realizadas en universidades en cuatro países.

Resultados

El acto de “copiar y pegar” partes de un texto tomado de un sitio o documento en Internet es el comportamiento relacionado al plagio más común entre estudiantes universitarias y universitarios que participaron en las encuestas realizadas en Colombia (García-Villegas et al., 2015; Mejía y Ordóñez, 2004; Republica Dominicana (Amiama-Espailat, 2021; Ecuador (Carrillo Guerrero et al., 2019; Torres-Díaz et al., 2018); México (Reyes et al., 2014; Sureda et al., 2009); Perú (Rivera-Vilchez y Garay

Argandoña, 2014, y Puerto Rico (Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2022; Torres López, 2018. Los porcentajes de estudiantes que lo admitieron fluctúan entre 33% y 71%. Por el contrario, los actos de trampa o engaño por contrato, como la compra de trabajos académicos a otra persona fueron menos frecuentes (Tabla 1. Entre 3% (Sureda et al., 2009 y 17% (Amiana-Espaillet, 2021, aproximadamente, lo declararon. Sin embargo, observaron que más compañeras o compañeros lo hacían (Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2022; Sureda et al., 2009; Villagómez Sandoval y Pérez López, 2022.

Por otro lado, la entrega un trabajo escrito hecho por otra persona, tuvo una ocurrencia mayor. Medina Díaz y Verdejo Carrión (2022 encontraron que 12% entregó como propio un trabajo escrito, informe o proyecto realizado por otra persona, más de una vez en la universidad. En las encuestas de Amiana-Espaillet (2021 y Carrillo Guerrero et al. (2019, 13% y 10% del estudiantado, respectivamente, reportaron una acción similar ("Entregar un trabajo realizado por otro alumno/a que ya había sido entregado en cursos anteriores". No está muy claro el tipo de transacción involucrada. Si se trata de "pedir y pagar" por el trabajo o "prestarlo", sin recibir paga o comisión. Este acto, también, podría ser un signo de los valores culturales de colectivismo y solidaridad de las personas (en este caso estudiantes o colegas en muchos países latinoamericanos (Franco Pérez, 2017; García-Villegas et al., 2015.

Además, que otra persona o compañera responda a un examen (o suplantar en un examen, puede ser considerado otro acto de trampa por contrato, como proponen Bretag et al. (2019. Por ejemplo, Mejía y Ordoñez (2004, p. 19 informaron que menos del 2% de 1,994 estudiantes de una universidad colombiana habían contestado un examen por un compañero o una compañera ("Presentar una prueba (examen o parcial a nombre de un compañero". Diez años después, en otra universidad del mismo país, 12% de 382 estudiantes admitió un comportamiento similar al menos una vez (Martínez et al., 2015. En Ecuador, de acuerdo con Carrillo Guerrero et al. (2019, cerca de 8% de 211 estudiantes hicieron lo mismo ("He realizado un examen en nombre de otro compañero". Medina Díaz y Verdejo Carrión (2019 encontraron que 10 de 360 estudiantes contestaron un examen por otra u otro estudiante, más de una vez y solo tres le pidieron a otra persona que le sustituyera en un examen. Villagómez Sandoval y Pérez López (2022 reportaron que 23% de 164 estudiantes en México conocían o sabían que otras u otros estudiantes lo habían hecho.

Tabla 1

Algunos resultados de encuestas en universidades en América Latina acerca de la trampa por contrato

Autores de encuestas	Participantes	Resultados principales
Sureda et. al. (2009, p.15)	270 estudiantes (preparatoria, profesional y master) de Universidad Tecmilenio, México	3.2% pagó a alguien para que le hicieran un trabajo académico, entre una a cinco veces 23.2% creen que sus compañeros esporádicamente han pagado a alguien para que les hiciera un trabajo académico o lo han comprado
Reyes et. al. (2014, p.8)	180 estudiantes de primer año en programas de Agricultura, Enfermería Farmacia y Medicina Veterinaria en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, México	1.7% admitió que le pagó a alguien para que hiciera un trabajo académico o lo comprara, una o dos veces
Carrillo Guerrero et al. (2019, p.32)	211 estudiantes en la modalidad a distancia de la Universidad Internacional del Ecuador	16% pagó a alguien para que le ayudara a realizar un trabajo académico y 37% observó este acto en sus pares una o más veces.
Amiama-Espailat (2021, p.42)	255 estudiantes de cuatro universidades en la República Dominicana	17% encargó o pagó por un trabajo a otra persona o empresa, más de una vez
Medina Díaz y Verdejo Carrión (2022, p.19)	360 estudiantes de bachillerato en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras	8% pagó a una persona para que escribiera un trabajo o compró uno en un sitio de Internet, al menos una vez y 62% lo observó en sus compañeras o compañeros
Villagómez Sandoval y Pérez López (2022, p.7)	164 estudiantes de Administración e Ingeniería Industrial de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA-IPN), México	23.1% conoce a otro estudiante o amigo que pagó a terceros para realizar trabajos o tareas, y para suplantar o realizar exámenes



Discusión y conclusiones

Los resultados de estas encuestas plantean una frecuencia relativamente baja de tres conductas de trampa por contrato entre grupos de estudiantes de seis universidades en cuatro países de América Latina (Ecuador, México, Puerto Rico y República Dominicana. Por supuesto, estas encuestas contienen variaciones en los diseños, el muestreo y los comportamientos de deshonestidad académica indagados (Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2021. A pesar de esto, no se puede ignorar que el engaño por contrato es una realidad o un fenómeno que ha cobrado auge, especialmente, con la pandemia de COVID-19 (Hill et al., 2021; Strocchi Santos et al., 2022; Villagómez Sandoval y Pérez López, 2022; QAA, 2022. La proliferación de empresas comerciales en Internet que ofrecen diferentes tipos de servicios los hace más accesibles y atractivos (Bretag et al., 2019; Newton, 2018; QAA, 2022. Por lo tanto, es probable que un número mayor de estudiantes contrate o pague a una persona por escribir un trabajo académico o lo compre a una empresa en un sitio en Internet, sin reportarlo o ser descubierto.

Conviene mencionar que es difícil detectar o rastrear los actos de trampa por contrato, especialmente cuando se emplean sitios en Internet y los recursos de la Inteligencia Artificial, con programados de computadoras y servicios tecnológicos de "anti-plagio", así como probarlos o sancionarlos, mediante la aplicación de políticas institucionales o en un tribunal de justicia (Díaz Arce, 2022; Draper y Newton, 2017; Lines, 2016; Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2012; Rogerson, 2017; Stoesz et al., 2019. La trampa por contrato se ha vuelto cada vez más sofisticada y las transacciones se realizan de forma privada y confidencial y con garantías de anonimato por parte de las empresas o personas particulares. Los casos sospechosos o detectados por profesoras o profesores podrían ser provocados por descuidos, irregularidades en las citas o "pistas" escritas por parte de las y los estudiantes. Sin embargo, la sospecha no es prueba suficiente y es probable que la mayoría de los actos se queden sin detectar o informar. Además, existen razones internas y externas para plagiar y recurrir a la trampa por contrato por parte de estudiantes en universidades de América Latina, tales como la presión por obtener buenas calificaciones y lograr las metas académicas (Escalante-Jiménez y Martínez, 2022; Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2022; Rebollo-Quintela et al., 2017; Villagómez Sandoval y Pérez López, 2022.

Para concluir, esta breve revisión expone la frecuencia de algunas conductas de plagio relacionadas con el engaño o la trampa por contrato reportadas en encuestas realizadas en seis universidades ubicadas en Ecuador, México, Puerto Rico y República Dominicana. Sin duda, tiene



limitaciones al depender de fuentes secundarias, basadas en los resultados reportados en una pequeña selección de publicaciones (Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2016, 2022). Además, las encuestas no están dirigidas, específicamente, a la trampa por contrato. Por lo tanto, continuar con la investigación relacionada con este asunto en universidades en América Latina y abordar los inconvenientes en las investigaciones y las políticas es un desafío. El engaño por contrato es uno intencional y apoya una operación ilegal de una empresa o persona, en la que alguien produce un trabajo académico y asume la identidad de otra persona. Aunque se ha entendido como un comportamiento inapropiado o deshonesto del estudiantado, también podría implicar al profesorado y al personal administrativo. La trampa por contrato, al igual que otros actos de deshonestidad académica, son un asunto serio que afecta a la calidad, el valor y la confianza de la educación universitaria en cada país y, en consecuencia, deben ser estudiados con cuidado y atendidos con justicia.

Referencias

- Amiama-Espaillet, C. (2021). El plagio en la educación superior dominicana: Una oportunidad para desarrollar la escritura académica. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(35), 37-48. <https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/411>
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P. Saddiqui, S. & van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: A survey of Australian university students, *Studies in Higher Education*, 44 (11), 1837-1856 <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788>
- Carrillo Guerrero, M.V., González Castillo, D.C. & Verdezoto, R. H. (2019). El plagio académico percibido por los estudiantes de la modalidad a distancia de la UIDE. *Espíritu Emprendedor TES*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.33970/eetes.v3.n1.2019.125>
- Clarke, R. y Lancaster, T. (2006). *Eliminating the successor to plagiarism? Identifying the use of contract cheating sites*. Second Plagiarism: Prevention, Practice and Policy Conference 2006 – Organised by JISC Plagiarism Advisory Service, Newcastle, UK, June 2006.
- Comas-Forges, R., Morey-López, M. & Sureda-Negre, J. (2021). La publicidad en buscadores de las plataformas españolas de compraventa de trabajos académicos: Análisis del tráfico, costes y palabras clave. *Revista Española de Documentación Científica*, 44(3), e298. <https://doi.org/10.3989/redc.2021.3.1767>
- Dante, E. (2010, November 12). The shadow scholar. *The Chronicle of Higher Education*. [The Shadow Scholar \(chronicle.com\)](https://www.chronicle.com/article/The-Shadow-Scholar)



- Díaz Arce, D. (2023). Inteligencia artificial vs. Turnitin: Implicaciones para el plagio académico. *Revista Cognosis*, 8 (1), 15-25.
- Draper, M.J. & Newton, P.M. (2017) A legal approach to tackling contract cheating? *International Journal of Educational Integrity*, 13, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0022-5>
- Eaton, S. E. (2021). *Plagiarism in higher education*. Libraries Unlimited.
- Ellis, C., Zucker, I.M. & Randall, D. (2018). The infernal business of contract cheating: understanding the business processes and models of academic custom writing sites. *International Journal of Educational Integrity*, 14 (1), 21pp. <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0024-3>
- Escalante-Jiménez, J.L. & Martínez, S. (2022). Causas del plagio académico en estudiantes universitarios de educación: Percepción docente de una universidad dominicana. *Revista Educare*, 26 (3), 47-62. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1814>
- Franco Pérez, N. (2017). Una mirada a la integridad académica en la actualidad. *Integridad Académica*, 1(2), 6-9.
- García-Villegas, M., Franco-Pérez, N. & Cortés-Arbeláez, A. (2015). Perspectives on academic integrity in Colombia and Latin America. In Bretag, T. (Editor), *Handbook of Academic Integrity* (pp.161-180). Springer.
- Hill, G., Mason, J. & Dunn, A. (2021). Contract cheating: an increasing challenge for global academic community arising from COVID-19. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16, 24. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00166-8>
- Lancaster, T. & Cotarlan, C. (2021). Contract cheating by STEM students through a file sharing website: A Covid-19 pandemic perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 17 (3), 16pp. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00070-0>
- Lancaster, T. & Clarke, R. (2016) Contract cheating: The outsourcing of assessed student work. In Bretag, T. (Editor), *Handbook of academic integrity* (pp. 639–654). Springer.
- Lines, L. (2016) Ghostwriters guaranteeing grades? The quality of online ghostwriting services available to tertiary students in Australia. *Teaching Higher Education*, 21(8), 889–914.
- Martínez, A., Borjas, M. & Andrade, J.J. (2015). El fraude académico universitario: El caso de una universidad en la ciudad de Barranquilla. *Zona Próxima*, 23, 1-17.
- Maxwell, A.J., Curtis, G., & Vardanega, L. (2006). Plagiarism among local and Asian students in Australia. *Guidance and Counselling*, 21, 210-215.

- McCabe, D. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1).
<https://doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14>
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2022). Frecuencia de comportamientos asociados con el plagio del estudiantado en una universidad en Puerto Rico. *Revista Innovaciones Educativas*, 24, 21-40. <https://doi.org/10.22458/ie.v24iespecial.4237>
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2021). Una mirada crítica a la frecuencia de la deshonestidad académica del estudiantado universitario en cinco décadas. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 4(1), 1-28
<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/18760/16110>
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2019). Segunda encuesta de la deshonestidad académica estudiantil en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 2(2), 1-36.
- Medina Díaz, M. y Verdejo Carrión, A. L. (2016). *Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades en siete países de América Latina*. Presentación en Virtual Educa 2016, San Juan, Puerto Rico.
<https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1491-5cac.pdf>
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2012). Plagio cibernético: Situación y detección. *Cuadernos de Investigación en la Educación*, 27, 23-42.
- Mejía, J. F. & Ordóñez, C.L. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes: ¿Qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, 18, 13-25.
- Morris, E.J. (2018). Academic integrity matters: Five considerations for addressing contract cheating. *International Journal for Educational Integrity*, 14, 12pp.
<https://doi.org/10.1007/s40979-018-0038-5>
- Newton, P. M. (2018). How common is commercial contract cheating in higher education and is it increasing? A systematic review. *Frontiers in Education*, 3, Article 67.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00067>
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2022). *Contracting to cheat in higher education: How to address essay mills and contract cheating* (3ra.ed.). Autor. [Contracting to Cheat in Higher Education \(qaa.ac.uk\)](https://www.qaa.ac.uk/contracting-to-cheat-in-higher-education)



- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E., & Muñoz-Cantero, J. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, A6-193. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Reyes, J., Coronel, S., Flores, R., Díaz, R. & Ortiz, L. (2014). *Academic plagiarism from the perspective of students*. Paper presented at the Sixth International Integrity & Plagiarism Conference: Promoting authentic assessment. New Castle, United Kingdom.
- Rivera-Vilchez, R.V. & Garay Argandoña, R.A. (2014). Nivel de dependencia de los estudiantes de una facultad de odontología a las funciones informáticas de “copiar y pegar”. *KIRU*, 11, 153-161.
- Rogerson, A.M. (2017). Detecting contract cheating in essay and report submissions: Process, patterns, clues and conversations. *International Journal for Educational Integrity*, 13 (10), 17 pp. <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0021-6>
- Sureda, J., Comas, J., Serrano, L., Nava, C. Oliver, M. & Morey, M. (2009). *El plagio académico entre el alumnado de la Universidad Tecmilenio*. Resultados generales. Informes de Investigación, Grupos de Investigación “Educación y Ciudadanía”, Universidad de las Islas Baleares. <http://www.ciberplagio.com/universidad/attachment.php?key=51>
- Stoesz, B.M., Eaton, S. E., Miron, J. & Thacker, E.J. (2019). Academic integrity and contract cheating policy analysis of colleges in Ontario, Canada. *International Journal for Educational Integrity*, 15 (4), 18pp. <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0042-4>
- Strocchi Santos, M.V., Boysen Sánchez, P., Barros Iverson, V., & Castillo Rabanal, I.S. (2022). El plagio en estudiantes de pregrado: Un abordaje desde las representaciones sociales. *Visual Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3769>
- Torres-Díaz, J.C., Duart, J.M. & Hinojosa-Becerra, M. (2018). Plagiarism, internet and academic success at the university. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 98-104. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.324>
- Torres López, G. (2018). *La percepción y conocimiento sobre el ciberplagio en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. Disertación doctoral inédita. Universidad del Turabo, Puerto Rico.
- Villagómez Sandoval, A. C. & Pérez López, I. J. (2022). “Trampa por contrato” el principal obstáculo del aprendizaje en la modalidad virtual. *Revista Electrónica Ciencia, Tecnología y Humanidades del Instituto Politécnico Nacional, Ejemplar 26*, 1-11. https://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/27/HUMANIDADES_27_001085.pdf

COMUNICACIÓN 12

Ética Ecocéntrica en la investigación científica: tendencias emergentes, enfoques y avances

Autor/Autores

1) Marta Isabel Canese de Estigarribia (marta.canese.154@docentes.uninorte.edu.py).

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-4655-6245>

2) Ricardo Estigarribia Velázquez (restiga@uca.edu.py).

Institución/es

1) Universidad del Norte, Asunción, Paraguay.

2) Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Asunción, Paraguay.



Resumen

Este estudio analiza las tendencias, enfoques y avances de la ética ecocéntrica en la investigación científica, en el siglo XXI. El método utilizado tuvo un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, retrospectivo, mediante una revisión de literatura. Los resultados obtenidos indican la importancia ascendente de la aplicación de procedimientos éticos en la investigación científica a partir de la segunda guerra mundial, con énfasis en los cuidados y derechos personales. Estos procedimientos fueron pensados desde el paradigma antropocéntrico, con preminencia de la dimensión personal. La tendencia emergente hacia el desarrollo de una ética ecocéntrica integral, tridimensional: personal, social y ambiental, es el nuevo desafío que deberán encarar los investigadores en estudios futuros.

Abstract

This study analyzes the trends, approaches, and advances in ethical scientific research procedures in the 21st century. The method used had a qualitative, exploratory, retrospective approach, through a literature review. The results obtained indicate the increasing importance of the application of ethical procedures in scientific research since the Second World War, with emphasis on personal care and rights. These procedures were designed from the anthropocentric paradigm, with the personal dimension predominating. The emerging trend towards the development of a comprehensive, three-dimensional ecocentric ethics: personal, social and environmental, is the new challenge that researchers must face in future studies.

Palabras clave: ciencia, tecnología, ética, medioambiente, derechos.

Keywords: science, technology, ethics, environment, rights.

Introducción

La investigación científica tiene la misión de desarrollar nuevos conocimientos que puedan aportar beneficios a la sociedad, mejorar la capacidad humana de resolver los problemas y la calidad de vida de las personas. Desde la antigüedad, el avance de la ciencia fue el factor de mayor influencia en el progreso de los medios de producción y la transformación del mundo. En los inicios del siglo XXI, se presentan situaciones contradictorias sociales y ambientales impulsadas por los adelantos científicos y tecnológicos que permitieron una altísima productividad, con consecuencias en la sustantiva reducción del uso de la mano de obra, lo cual originó el crecimiento de las masas de desocupados y severas agresiones ambientales que amenazan seriamente la sobrevivencia del hombre y de las demás especies vivientes. En este escenario de crisis demográfica, social, económica y ambiental, este estudio buscó aportar ideas y cuestionamientos a la revisión profunda de las bases teóricas y enfoques de la ética aplicada a la investigación científica.

El presente estudio tuvo el objetivo de analizar las tendencias emergentes, enfoques y avances de la ética integral ecocéntrica en la investigación científica, a partir de una revisión de la literatura científica, con la finalidad de aportar elementos para la discusión, revisión y reforma de los procedimientos de cuidados éticos en la investigación y la comunicación científica. El estudio se fundamenta en la ética ecocéntrica¹, basada en la antropología y la filosofía ecocéntrica de Morin (1999, 2004), Estigarribia Velázquez (2013, 2019) y Zambrano (2017).

Método

El presente estudio tuvo un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, retrospectivo, tomando en cuenta que el proceso de investigación se basó en la recolección de la información sobre un tema emergente durante las últimas décadas. La investigación recopiló datos relevantes de fuentes secundarias, aplicando el método de revisión de literatura desarrollado por Codina (2018) y otros. Este tipo de investigación cumple la función de identificar las tendencias principales del objeto de estudio, y detectar las oportunidades de ampliación del conocimiento en esa temática. Se fundamenta en el carácter acumulativo de la ciencia, impulsada por el impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones que han hecho posible la interconexión en tiempo real de la producción científica global. Las fuentes de datos comprenden artículos científicos, libros, informes, foros y declaraciones de organismos internacionales.

¹ Ética Integral Ecocéntrica: concepto elaborado por Aldo Leopold (1887-1948), basado en el reconocimiento de la importancia de todas las especies, sus procesos vitales y sus interrelaciones para la vida.

Resultados

Las fuentes objeto de revisión en este estudio indican el inicio de un nuevo paradigma emergente en diversas áreas del conocimiento: la ética integral ecocéntrica, basada en la antropología y la filosofía ecocéntrica de Callicot (1993), Morin (1999, 2004), Ocampo (1999), Palazzani (2004), Jacorzynski (2004), Herrera (2005), Estigarribia Velázquez (2013, 2019), Herrera Ibáñez (2021) y Zambrano (2017). Estos autores critican el paradigma ético individualista, antropocéntrico, y proponen una ética integral ecocéntrica que amplía la visión del pensamiento ético hacia la relación de la persona con el mundo, sin dejar de lado la individualidad de la persona humana.

En todas las áreas del conocimiento, cumplir con los aspectos éticos es tan importante como cualquier otra condición metodológica de proyecto de investigación. La ética debe orientar todas sus etapas, desde la planificación, la ejecución, el registro y archivo de datos, el análisis de resultados, las conclusiones y la comunicación de los hallazgos de la investigación (Miranda-Navales & Villasís-Keever, 2019). La comunicación científica, según Gertrudix & Rajas (2020) es una pieza clave del proceso de desarrollo de la ciencia que debe ser aplicada de forma multidireccional a fin de lograr la participación de la ciudadanía, mediante mecanismos dialógicos. A partir de estas premisas básicas, para Espinoza (2019) es importante retomar el significado original de la investigación científica, desde principios éticos consensuados y aplicados por los investigadores.

El punto de partida es la transversalidad de la cuestión ética en la investigación científica. La cuestión ética debe estar presente en la esencia de la investigación, los procedimientos y los medios utilizados. Los estudios del tema destacan, además, tres criterios fundamentales: compromiso moral, protección especial según el nivel de vulnerabilidad y reducción del riesgo (Moscoso Loaiza & Díaz Heredia, 2018), en sus tres dimensiones: personal, social y ambiental.

El cuidado y los derechos de la persona en la investigación científica

El desarrollo de la dimensión personal aplicada a la actividad científica durante el siglo XX fue abordada por diversas publicaciones actuales. Avanzó con fuerza a partir de los experimentos realizados con personas durante la Segunda Guerra Mundial por científicos que no tuvieron ninguna consideración de los derechos de las personas con las que realizaron sus experimentos (Castillo Salazar & Abrahantes, 2018). Las primeras publicaciones científicas sobre la cuestión ética en la investigación se basan, por lo general, en las declaraciones y códigos internacionales emitidos en foros específicos realizados a partir de 1947, con la enunciación del Código de Nuremberg. Este código tuvo su área de aplicación prioritaria a las Ciencias de la Salud (Sanchez-Salvatierra & Taype-Rondan, 2018). Los principios establecidos en ese código abordan la dimensión personal, el cuidado y los derechos de las personas, y fueron la primera referencia de los códigos de ética para todas las demás áreas y profesiones. Posteriormente, las declaraciones,

códigos y guías se fueron sucediendo, durante el siglo XXI. Y si bien hace más de medio siglo fueron divulgados los primeros principios y recomendaciones sobre los cuidados éticos para la investigación científica, aún se encuentran estudios recientes que se han realizado sin tomar en cuenta esos principios (Miranda-Novales & Villasís-Keever, 2019).

La ética social y política en la investigación científica

La aplicación de la ética social en la investigación científica cuenta códigos y procedimientos específicos desde 1980, entre los que se mencionan la Guía Ética de la Asociación Nacional para la Práctica de la Antropología (NAPA, 1988), el Código de Ética de la Asociación Antropológica Americana (AAA, 1998), la Guía ética para las Buenas Prácticas en la Investigación de la Asociación de Antropólogos Sociales de Inglaterra (ASA, 1999), el Código de Ética de la Asociación Internacional Sociológica (ISA, 2001) y la Guía para la Ética en las Ciencias Sociales, Leyes y Humanidades, del Comité Nacional para la Ética en la Investigación de las Ciencias Sociales y Humanidades, de Noruega (NESH, 2001).

Los principios de la ética científica, desde su dimensión social, fueron abordados por Gagñay, Chicaiza & Aguirre (2020), quienes aportan que la investigación científica debe maximizar los beneficios, minimizar los daños, y garantizar la justicia y la igualdad en todos sus procedimientos. Según este estudio, en la construcción de los criterios y valores exigibles en todo trabajo científico tienen como guía cinco principios esenciales: justicia, tolerancia, solidaridad, libertad y responsabilidad (Gagñay, et al, 2020, p. 2).

La dimensión social de la ética en la investigación y la comunicación científica fue abordada también por un estudio publicado por Bilmes, Carrera, Andrini, & Liaudat (2018), que destacó el carácter político de la investigación científica debido al gran impacto de la ciencia y la tecnología sobre el futuro de la sociedad. Desde ese punto de vista, la investigación científica no puede ser una cuestión de exclusiva soberanía de los científicos. La participación del ciudadano es fundamental para asegurar que los beneficios de las investigaciones respondan a los intereses y necesidades de todos, y tengan un impacto positivo en la construcción del futuro de la sociedad. Esto impulsó la construcción del concepto de la ética de la comunicación científica, que intenta construir una argumentación práctica para el diálogo interpersonal, comunitario y social en proyectos de investigación. Según Del Prado Flores: “El interés por comunicar el resultado de investigaciones científicas y observaciones clínicas originales sigue siendo un impulso legítimo y una actividad prioritariamente honesta y laudable” (Del Prado Flores, 2021, p.48).

Ética ecocéntrica en la investigación científica

En el siglo XXI, la dimensión ambiental de la ética aplicada a la investigación científica adquirió una importancia política, impulsando el proceso de debate, discusión, decisión y acción de los ciudadanos sobre las medidas que condicionan su vida (Lamberti, Rodríguez, Klier & di Pasquo, 2023). Puede transformar inhabitable al planeta desde todos los puntos de vista, material,

cultural y biológicamente. Emerge entonces una severa crisis, donde la duda metafísica alcanza los cimientos de la existencia humana. De acuerdo con Sauvé & Villemagne (2015), la globalización del modelo de desarrollo científico, tecnológico y económico vigente significó la expansión de la pobreza extrema y de la contaminación medioambiental mundial, amenazando drásticamente la calidad de vida del hombre e inclusive el futuro de su propia supervivencia como especie. El ecoterrorismo practicado por el modelo materialista-consumista del hombre moderno sobre el mundo infrahumano en nombre del progreso, lleva llevando a la Humanidad a una suerte de suicidio colectivo de la especie humana. Para Del Prado Flores (2021), vivimos actualmente una crisis civilizatoria y cultural, que se revela y se potencia con la incapacidad política, y no puede detener la destrucción de la naturaleza.

En 2015, la ONU presentó los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015), un conjunto de metas orientadas hacia un mismo objetivo: transformar la acción humana para vivir en un mundo mejor, equitativo y justo, respetuoso del medioambiente. Este hecho impulsó el desarrollo de la dimensión ambiental de la  tica en la investigación científica, que fue abordada principalmente en estudios que involucran a otras especies. Para Fischer, Agüero, Rodrígues, Simão-Silva, & Moser, (2016), la dimensión ambiental de la  tica aplicada a la investigación científica es un factor clave para mejorar los resultados de las investigaciones con individuos participantes de otras especies no humanas. Esto implica diseñar e implementar procedimientos que difícilmente pueden guiarse por protocolos estandarizados. Es necesario comprender las demandas biológicas y comportamentales de cada especie, en especial cuando se trabaja con animales en cautiverio (Fischer et al, 2016).

Los cuidados personales, sociales y ambientales, en un estudio científico, constituyen un compromiso moral entre el investigador y los participantes, antes que una imposición. El nivel de vulnerabilidad de los participantes, la comunidad y el territorio en el que se desarrolla la investigación depende del grado potencial de resistencia de una persona, comunidad o territorio ante un riesgo (Adler, 2022). Los factores que inciden en ella se relacionan con las características de la persona: edad, capacidades, grado de autonomía; con la situación de las comunidades: desigualdades económicas, políticas, sociales o culturales; y con las características propias de un territorio, especie o elemento de la naturaleza. Los territorios de mayor fragilidad climática, biológica o geológica, las especies en peligro de extinción, las nacientes y cursos agua, entre otros, pueden resultar extremadamente vulnerables y deben ser objeto de cuidados éticos en las investigaciones científicas (Miranda-Novales & Villasís-Keever, 2019).

Discusión y conclusiones

La revisión de la literatura presentada en este estudio permitió identificar la importancia creciente de la  tica en la investigación científica, que cuenta con múltiples declaraciones, códigos, reglamentos y resoluciones institucionales que detallan los procedimientos para su

aplicación. El análisis de los textos revisados indica la preminencia del paradigma ético antropocéntrico, enfocado hacia los derechos y los cuidados de la persona. No obstante, fueron detectadas en la literatura científica revisada algunas menciones referentes a la dimensión social de la ética, con la inclusión de los derechos sociales de sectores y comunidades vulnerables, y la importancia de la participación ciudadana en la investigación científica. También fueron identificadas algunas menciones referentes a los cuidados éticos de la investigación científica que involucra a otras especies y sus condiciones de vida, correspondientes a la dimensión ambiental. Las menciones no incluyen con precisión los criterios, procedimientos o instrumentos apropiados para garantizar los cuidados éticos sociales, políticos o ambientales, si bien señalan su importancia.

En síntesis, los criterios y procedimientos que guían los cuidados éticos en la investigación científica fueron pensados desde el paradigma antropocéntrico, con preminencia de la dimensión personal, y contemplan de forma parcial las dimensiones social y ambiental. La tendencia emergente hacia el desarrollo de una ética ecocéntrica integral, tridimensional: personal, social y ambiental, es el nuevo desafío que deberán encarar los investigadores en estudios futuros.

Referencias

- AAA. (1998). Code of Ethics of the American Anthropological Association: American Anthropological Association. <http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethcode.htm>.
- Adler, A. H. (2022). La importancia de las éticas aplicadas para la sostenibilidad y la responsabilidad social. *Responsibility and Sustainability*, 7(1), 3-10. <https://responsibility-sustainability.org/index.php/R-S/article/view/84>.
- ASA. (1999). Ethical Guidelines for Good Research Practice. United Kingdom: Association of Social Anthropology. En URL: <http://www.theasa.org/ethics/guidelines.htm>
- Bilmes, G. M., Carrera, J., Andrini, L. R., & Liaudat, S. (2018). Ética, ciencia y compromiso político: Opciones y alternativas desarrolladas por científicos/as sensibles a los problemas sociales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; 2018; 61-87. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/150665>
- Callicot, J. B. (1993). International environmental ethics. *National Geographical Journal of India*, 39(1-4), 25-32.
- Canese de Estigarribia, M. I. (2015). Ética en la investigación científica, en el área de las ciencias sociales, en universidades del Paraguay. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(4), 153-163.
- Del Prado Flores, R. (2021). Ética de la comunicación: inmunología social y política. *Sintaxis*, 30–49. <https://doi.org/10.36105/stx.2021edesp50aniv.02>
- Espinoza, D. M. (2019). Consideraciones éticas en el proceso de una publicación científica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(3), 226-230.

- Estigarribia Velázquez, R. (2019). *Ética: fundamentos filosóficos y antropológicos*. Asunción: Marben editora, 219 p.
- Estigarribia Velázquez, R. (2013). *Ecología Humana: Ética Ecocéntrica para la Educación Ambiental*. Editorial Marben.
- European Commission (2012). *Responsible research and innovation. Europe's ability to respond to societal challenges*. Bruselas: Publicaciones Oficiales UE. https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_rri/KI0214595ENC.pdf
- Fischer, M. L., Agüero, W. P., Rodrigues, G. S., Simão-Silva, D. P., & Moser, A. M. (2016). El enriquecimiento ambiental como un principio ético en la investigación con animales. *Revista Bioética*, 24, 532-541.
- Gagñay, L. K. I., Chicaiza, S. L. T., & Aguirre, J. L. (2020). Ética en la investigación científica. *Revista Imaginario Social*, 3(1). Doi: <https://doi.org/10.31876/is.v3i1.10>.
- Gertrudix, M., & Rajas, M. (2020). Gestión de la comunicación científica de los proyectos de investigación en H2020. *Funciones, modelos y estrategias*. *Profesional de la información*, 29(4).
- Herrera Ibañez, A. (2021). Ética de la tierra y ética de la Tierra. Ética de la tierra y ética de la Tierra, in *Vulnerabilidad y recursos naturales*, 107-116. Bonilla Artigas Editores. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4929877>
- Herrera, A. (2005). Ética ambiental en español (1978-2004). *Diánoia*, 50(54), 161-175.
- Jacorzynski, W. (2004). Entre los sueños de la razón: filosofía y antropología de las relaciones entre hombre y ambiente. CIESAS.
- Lamberti, M., Rodríguez, E. H., Klier, G., & di Pasquo, F. (2023). Biología de la conservación, ecocentrismo y utilitarismo. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, 2(1), 58-58. <https://conferencias.saludcyt.ar/index.php/sctconf/article/view/58>
- Miranda-Navales, M. G., & Villasís-Keever, M. Á. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia México*, 66(1), 115-122.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 02, 1-13. <http://hdl.handle.net/10481/7253>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Moscoso Loaiza, L. F., & Díaz Heredia, L. P. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista latinoamericana de bioética*, 18(1), 51-67.
- ISA. (2001). Code of Ethics: International Sociological Association. http://www.isa-sociology.org/about/isa_code_of_ethics.htm.
- NAPA. (1988). NAPA Ethical Guidelines: National Association for the Practice of Anthropology. http://www.practicinganthropology.org/about/?section=ethical_guidelines Fecha de
- NESH. (2001). *Guidelines for research ethics in the social sciences, law and the humanities*. Norway: The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the

Humanities (NESH).

Ocampo, A. T. (1999). Economía, ecología y ética. *Ética y economía: desafíos del mundo contemporáneo*, 363.

Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo post 2015 a partir de los objetivos de desarrollo del milenio (2000-2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Palazzani, L. (2004). Cuerpo y sujeto en bioética. *Cuad. Bioétic*, 1, 17-27.

Salazar, D. D. C., & Abrahantes, T. N. R. (2018). La ética de la investigación científica y su inclusión en las ciencias de la salud. *Acta Médica del Centro*, 12(2), 213-227.

Sanchez-Salvatierra, J. M., & Taype-Rondan, A. (2018). Evolución del Juramento Hipocrático: ¿qué ha cambiado y por qué? *Revista médica de Chile*, 146(12), 1498-1500.

Sauvé, L., & Villemagne, C. (2015). La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: Un desafío de formación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 188-209. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301010.pdf>.

Zambrano, L. H. M. (2017). Aportaciones para la educación ambiental. Niveles de ecocentrismo y antropocentrismo en estudiantes universitarios de Ciencias Ambientales de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 5(1), 123-132.

COMUNICACIÓN 13

Tendencias y consecuencias del plagio en revistas científicas¹

Autor/Autores

- 1) Jesús Miguel Muñoz Cantero (jesus.miguel.munoz@udc.es).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5502-1771>

- 2) Eva M.^a Espiñeira Bellón (eva.espineira@udc.es).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7522-9406>

- 3) M.^a Cristina Pérez Crego (cristina.pcrego@udc.es)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7522-9406>

- 4) Rocío Chao Fernández (rocio.chao@udc.es)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6584-0049>

- 5) Vicente Castro Alonso (vicente.castro@udc.es)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9817-3783>

- 6) Nicolás López Jar (n.lopez.jar@udc.es).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0360-1629>

Institución/es

Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación. A Coruña, España.

¹ Contrato de la Secretaría General de Universidades. Xunta de Galicia. Nº ref. 18/2022

Resumen

La publicación científica es fundamental para la difusión de los descubrimientos de las investigaciones y el avance del conocimiento en las diferentes áreas. Sin embargo, la calidad de los artículos científicos puede verse afectada por diversos factores, siendo el plagio uno de los más perniciosos. Su detección y prevención son responsabilidad de editores/as y revisores/as de revistas académicas. El estudio pretende analizar las acciones sancionadoras frente al plagio de las revistas científicas e identificar un posible perfil de persona que plagia.

El estudio efectuado, mediante metodología mixta y de corte descriptivo, se propone analizar si las revistas científicas aplican alguna sanción a las autorías de manuscritos plagiados y si es posible identificar un perfil de autor/a que plagia. Se encuestaron 182 revistas de Ciencias Sociales en España, Iberoamérica y Portugal, encontrándose que alrededor del 50% aplican sanciones, como el rechazo directo del artículo o el embargo en números futuros.

El estudio destaca la existencia de mecanismos por parte de las revistas para sancionar el plagio y la variabilidad en los perfiles, así como la falta de casos suficientes para generalizar, pero pone de manifiesto la necesidad de establecer acciones formativas e informativas en ética e integridad para evitar conductas deshonestas.

Abstract

Scientific publication is essential for the dissemination of researchers' discoveries and the advancement of knowledge in their respective fields. However, the quality of scientific articles can be affected by a number of factors, plagiarism being one of the most pernicious. Its detection and prevention are the responsibility of editors and reviewers of academic journals.

This mixed-method, descriptive study aims to analyse whether scientific journals apply any sanctions to authors of plagiarised manuscripts and whether it is possible to identify a profile of plagiarising authors. We surveyed 182 social science journals in Spain, Latin America and Portugal. It was found that around 50% of the journals apply sanctions, such as outright rejection of the article or embargo in future issues.

Regarding the profile of authors who plagiarise, it was difficult to establish a specific one, but characteristics such as lack of experience, high productivity and the need to increase the CV were mentioned. The study highlighted the variability in profiles and the lack of sufficient cases to generalise.

Palabras clave: revistas científicas, integridad académica, plagio, perfil.

Keywords: scientific journals, academic integrity, plagiarism, plagiarism, profile

Introducción

La publicación científica es el medio por excelencia a través del cual los/las investigadores/as comparten sus hallazgos y contribuyen al avance del conocimiento en sus respectivas disciplinas. Sin embargo, esta generación de conocimiento no está exenta de malas praxis que en muchos casos se concretan en acciones de plagio en sus diferentes modalidades. En este sentido, se han detectado conductas “poco éticas” en el caso de la investigación: conflictos de intereses o lealtad entre autores/as, autorías no justificadas, compra venta de trabajos, falta de respeto al derecho de autoría, segmentación de artículos, fabricación de datos, ... conductas, que son difíciles de detectar pues entran dentro de las conductas intrínsecas de los/las autores/as y que podemos calificar, cuando menos, como de poco éticas (Hirsch, 2012).

En el contexto de las revistas científicas, existen múltiples factores que afectan a la calidad de los artículos publicados. Algunos hacen referencia a las investigaciones que se presentan y otros, a problemas que tienen que ver con la integridad académica. El plagio es un tema que se ha abordado desde diferentes perspectivas y cómo no, desde el punto de vista de las editoriales de revistas, en tanto que recae en ellas controlar esta mala práctica en todas sus manifestaciones (Higgins et al., 2016; Pastor 2018) y extensamente estudiadas por autores/as como Baiget (2010) que menciona la autoría ficticia, la publicación fragmentada o el “salami slicing” y que, como señalan Bretag y Carapiet (2007) pueden tomar diversas formas que van desde la reproducción de fragmentos hasta la copia integral de textos.

Fernández-Cano (2022) señala que estas prácticas dañan la credibilidad de la investigación y socavan la confianza en la publicación académica. Pupovac y Fanelli (2015) llevan este punto aún más lejos al concluir que el plagio es la falta ética más común en la publicación de resultados científicos, superando incluso a la falsificación y fabricación de datos, lo que plantea interrogantes sobre la calidad y autenticidad de la investigación publicada.

La mayoría de los análisis de plagio se centran más en los contenidos publicados y los tipos de plagio que se cometen que sobre la prevalencia del plagio en los artículos enviados (Smart y Gaston, 2019). En el caso de manuscritos científicos son normalmente los/las revisores/as o los/las editores/as quienes se encargan de realizar un análisis de los documentos recibidos, con el fin de detectar conductas no éticas, normalmente relacionadas con el plagio, pues analizar la fabricación y falsificación de datos resulta una tarea más complicada. Villanueva (2016), en este sentido, señala que tampoco la labor de los/las revisores/as es capaz de detectar todos los casos de plagio en los manuscritos que llegan a sus manos, siendo las editoriales académicas las que se ven obligadas a

tomar medidas al respecto, muy posiblemente a través de programas que les ayudan en dicha labor. En efecto, la mayoría de las revistas disponen hoy en día de mecanismos, tanto gratuitos como de pago que permiten detectar el plagio y el alcance de éste (Muñoz-Cantero, 2018).

El objetivo general del estudio es analizar si las revistas establecen algún tipo de penalización hacia la autoría de manuscritos plagiados, teniendo en cuenta el país o la posición de la revista y, determinar, si podemos identificar un perfil de autor/a que plagia.

Método

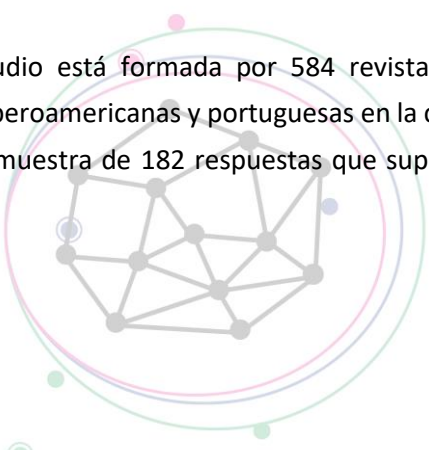
Para el desarrollo del estudio se han empleado enfoques de metodología mixta, lo que se conoce como tercer paradigma de investigación (Gorard & Taylor, 2004).

Población y muestra

La población objeto de estudio está formada por 584 revistas indexadas en SJR (año de referencia 2020) españolas, iberoamericanas y portuguesas en la categoría de Ciencias Sociales. De ésta se ha obtenido una muestra de 182 respuestas que supone el 31,16% de las revistas encuestadas (tabla 1).

Tabla 1

Población y muestra



	País	Población	Muestra
Lengua española	España	259	99 (38.22%)
Lengua española	Iberoamérica	217	49 (22.58%)
Lengua portuguesa	Portugal	36	16 (44.44%)
Lengua portuguesa	Brasil	72	19 (26.38%)
Total		584	182 (31.16%)

Nota. Elaboración propia

Instrumento

Para evaluar la percepción que se tiene sobre el plagio desde los equipos de dirección de las revistas se creó la herramienta digital EVALPLArev a través de la plataforma de Google Forms. Se diseñó un cuestionario de 35 preguntas que recoge información cuantitativa y cualitativa. Para responder al objetivo de este trabajo, se seleccionaron las siguientes preguntas:

- ¿Se establece algún tipo de penalización hacia los/las autores/as de manuscritos

plagiados?

- ¿Podría perfilar un perfil de autor/a que plagia atendiendo, entre otras variables a origen, número de autores/as del manuscrito enviado, idioma, temática, hombre/mujer, categoría/experiencia, área de conocimiento, tipo de trabajo (investigación, revisión, descripción de una práctica, recensión, ...)?

Recogida de información

La recogida de la información fue llevada a cabo a lo largo del primer trimestre del año 2022. Para ello se utilizaron dos estrategias:

- El envío de un email masivo al contacto de los/las responsables de las revistas que figuran en las páginas webs de cada revista (extraído del apartado de su web de contactos) y,
- El envío de un email personalizado a cada responsable (supuso la búsqueda del email particular de cada uno de ellos/as).

Los análisis realizados fueron de corte descriptivo utilizando los programas SPSS v.27 y MAXQDA.

Resultados

¿Se establece algún tipo de penalización hacia los/las autores/as de manuscritos plagiados?

Los resultados a la pregunta de referencia muestran que un 50,3% de las revistas manifiestan establecer algún tipo de penalización que pasa por el rechazo directo (37,0%), el embargo en números posteriores (6,9%) o se realiza algún seguimiento de los/las autores/as (6,4%). Por el contrario, un 42,8% manifiestan no establecer otras acciones más allá de rechazar el artículo. Podríamos entender que la categoría 1 (Sí, se rechaza el artículo) y la 4 (No se establecen otras acciones más allá de rechazar el artículo) miden lo mismo, con lo que tendríamos que un 79% de las revistas optan por el rechazo del artículo de manera directa, sin realizar otro tipo de actuaciones (tabla 2).

Tabla 2

Tipo de penalización

Tipo de penalización	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí. Se rechaza el artículo	64	37	37
Sí. Se embarga la publicación de otros artículos en números posteriores de la revista	12	6,9	43,9

Sí. Se hace un seguimiento de los/las autores/as en próximos envíos	11	6,4	50,3
No se establecen otras acciones más allá de rechazar el artículo	74	42,8	93,1
Otras posibilidades	12	6,9	100
Total	173	100	
Perdidos Sistema	9		
Total	182		

Nota. Elaboración propia

Si tenemos en cuenta la posición de la revista, observamos que 138 revistas optan por rechazar el artículo directamente, independientemente de su posición (tabla 3).

Tabla 3

Tipo de penalización/posición index

Tipos de penalización	Posición index					Total
	Q1	Q2	Q3	Q4	No indexada	
Sí. Se rechaza el artículo	7	16	18	18	5	64
Sí. Se embarga la publicación de otros artículos en números posteriores de la revista	1	3	2	3	3	12
Sí. Se hace un seguimiento de los/las autores/as en próximos envíos	1	3	0	5	2	11
No se establecen otras acciones más allá de rechazar el artículo	11	12	30	18	3	74
Otras posibilidades	3	1	2	4	2	12
Total	23	35	52	48	15	173

Nota. Elaboración propia

La tabla 4 refleja estos tipos de penalización por nacionalidades. Las dos opciones elegidas hacen referencia al mismo concepto tanto si se rechazan los artículos y si no se establecen otras acciones más allá de rechazar el artículo.

Tabla 4

Nacionalidad/tipos de penalización/posición index

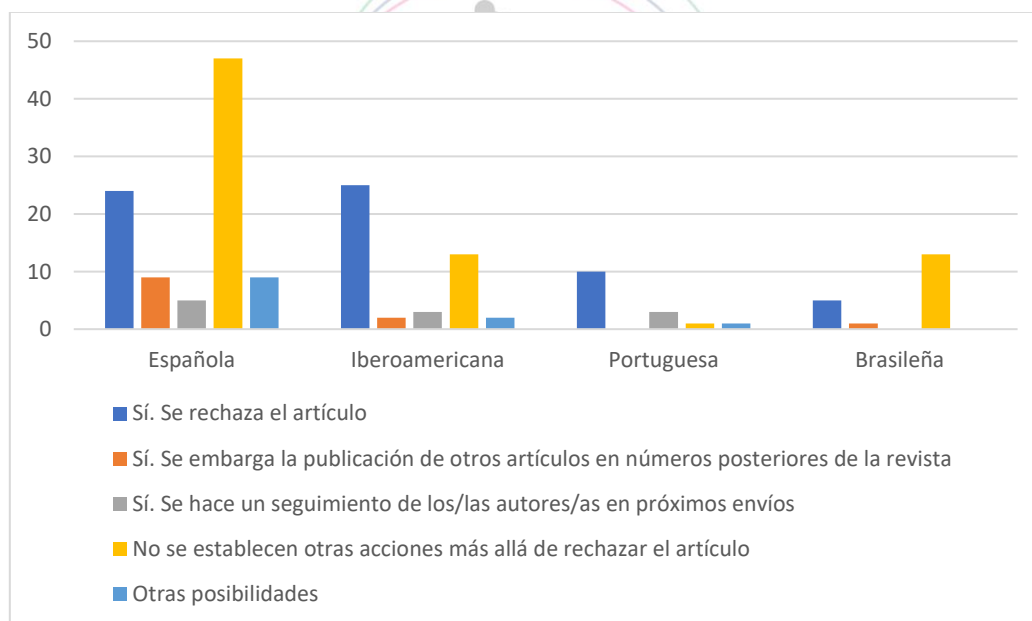
Nacionalidad	Tipos de penalización					Total
	Sí. Se rechaza el artículo	Sí. Se embarga la publicación de otros artículos en números posteriores de la revista	Sí. Se hace un seguimiento de los/las autores/as en próximos envíos	No se establecen otras acciones más allá de rechazar el artículo	Otras posibilidades	
Española	24	9	5	47	9	19
Iberoamericana	25	2	3	13	2	9
Portuguesa	10	0	3	1	1	57
Brasileña	5	1	0	13	0	34
Total	64	12	11	74	12	9

Nota. Elaboración propia

Gráficamente estos datos los podemos visualizar a continuación, en la figura 1.

Figura 1

Nacionalidad/tipos de penalización



Nota. Elaboración propia

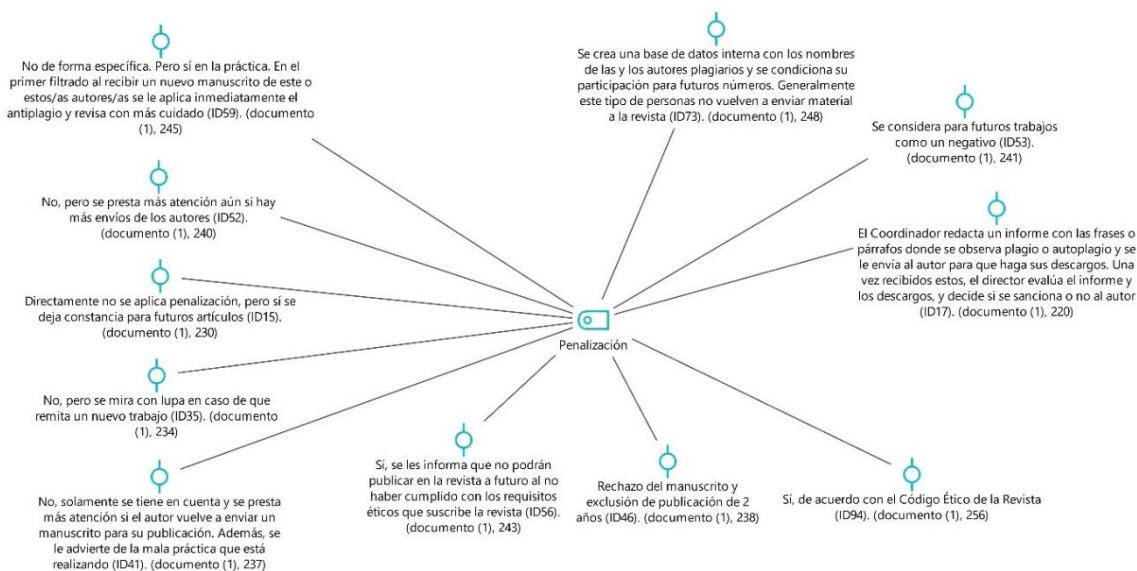
Además, en la figura 2 se reflejan las respuestas de carácter cualitativo mayoritarias. Entre ellas se destaca la aplicación de un negativo a próximos envíos de los/las autores/as que han plagiado: “Se considera para futuros trabajos como un negativo” (ID53); “se establece un embargo en publicar en la revista que puede ser entre 2 y 4 años” (ID16); “se mira con lupa en caso de que remita un nuevo trabajo” (ID35).

También se opta por la redacción de un informe específico que se envía a dichos autores/as: “Se les envía un mail recriminatorio” (ID93); “O artigo é rejeitado acompanhado de uma justificação. Os autores recebem uma mensagem em que, dependendo da percentagem de plágio (ou mesmo auto-plágio) é mais ou menos severa. Nos casos mais graves é acompanhado por um pedido expresso de não submeter mais nenhum texto à revista” (ID4).

Incluso se establece la creación de una base de datos interna de “autores plagiarios”: “Se crea una base de datos interna con los nombres de las y los autores plagiarios y se condiciona su participación para futuros números. Generalmente este tipo de personas no vuelven a enviar material a la revista” (ID73).

Figura 2

Tipos de penalización



Nota. Elaboración propia

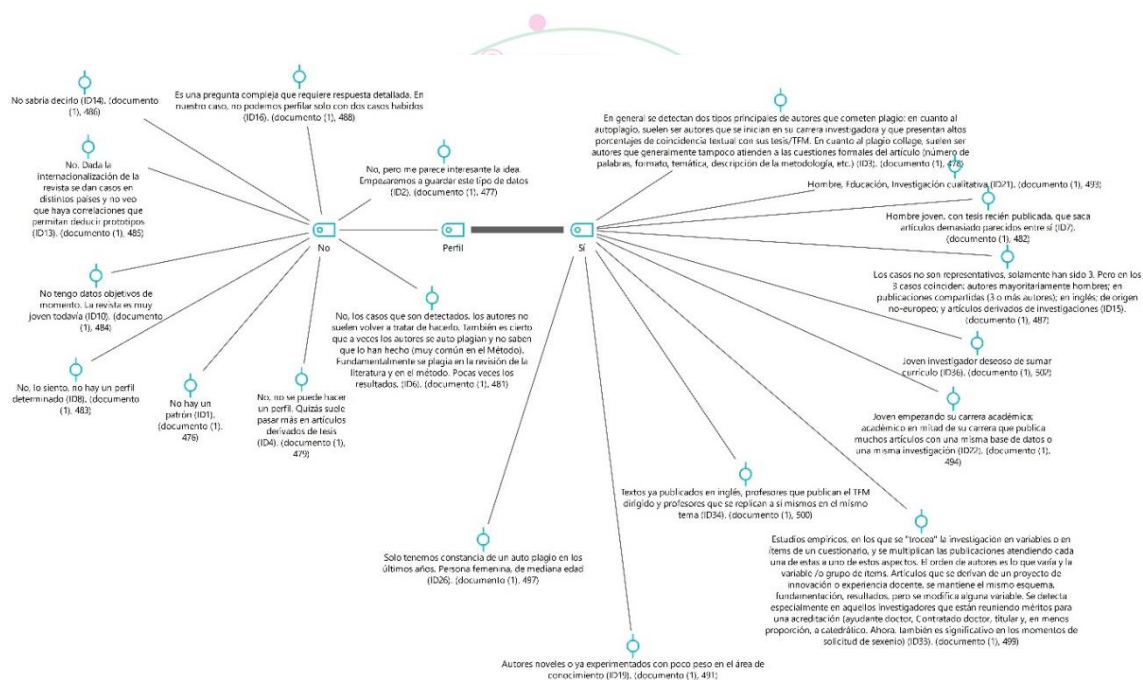
¿Podría perfilar un perfil de autor/a que plagia atendiendo, entre otras variables a origen, número de autores del manuscrito enviado, idioma, temática, hombre/mujer, categoría/experiencia, área de conocimiento, tipo de trabajo (investigación, revisión, descripción de una práctica, recensión, ...)?

De acuerdo con lo establecido en la figura 3, existen revistas que no facilitan un perfil de la persona que plagia, teniendo en cuenta que no disponen de datos suficientes como para poder establecerlo: “No hay un patrón” (ID1); “No, pero me parece interesante la idea. Empezaremos a guardar este tipo de datos” (ID2); “No tengo datos objetivos de momento. La revista es muy joven todavía” (ID10); “No, no tenemos estudiado esto” (ID20); “Não tenho essa análise” (ID2).

Sin embargo, existen bastantes revistas que señalan a autores varones, bien jóvenes deseosos

de publicar artículos sobre su tesis doctoral, bien a profesorado que se replica a sí mismo con el objetivo de obtener un mayor número de publicaciones para acreditaciones o solicitud de sexenios: *“En general se detectan dos tipos principales de autores que cometen plagio: en cuanto al autoplagio, suelen ser autores que se inician en su carrera investigadora y que presentan altos porcentajes de coincidencia textual con sus tesis/TFM. En cuanto al plagio collage, suelen ser autores que generalmente tampoco atienden a las cuestiones formales del artículo (número de palabras, formato, temática, descripción de la metodología, etc.)”* (ID3); *“Hombre joven, con tesis recién publicada, que saca artículos demasiado parecidos entre sí”* (ID7); *“Joven empezando su carrera académica; académico en mitad de su carrera que publica muchos artículos con una misma base de datos o una misma investigación”* (ID22).

Figura 3
Perfil de las personas que plagian



Nota. Elaboración propia

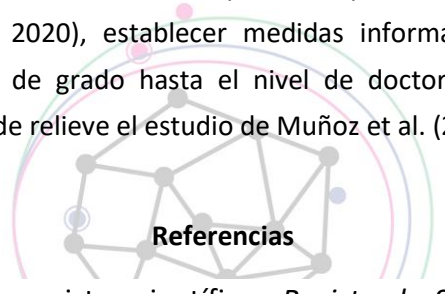
Discusión y conclusiones

Las medidas de las editoriales de revistas científicas para prevenir y abordar el plagio son fundamentales para garantizar la integridad y la calidad de la investigación académica. Estas medidas, que van desde la detección y la corrección hasta la educación y la transparencia, son esenciales para mantener la confianza en la literatura científica y promover la ética en la investigación.

Algunas revistas imponen sanciones como las indicadas en este estudio, orientadas a la prohibición temporal o permanente en la revista a aquellos que son encontrados culpables de plagio y que son fácilmente identificadas en las políticas editoriales de las revistas. Sin embargo, al intentar estimar la magnitud del plagio en la comunicación y difusión científica, muy pocos estudios consideran el plagio en los envíos de artículos (Smart & Gaston, 2019), dado que la mayoría de las editoriales analizan los problemas posteriores a la publicación, como por ejemplo el caso de los estudios sobre retractaciones (Steen et al., 2013).

Por otro lado, dado el perfil detectado en el estudio sobre posibles plagiadores/as, parece que la educación sobre la ética de la investigación debe ser una medida efectiva para fomentar la conciencia sobre la ética de autores/as, revisores/as y lectores/as para evitar el plagio (Wager y Kleinnert, 2010).

Para lograrlo parece necesario establecer estrategias educativas efectivas (Pecorari, 2008), poner énfasis en la responsabilidad del autor/a de cara a citar adecuadamente, respetar los derechos de autoría, estableciendo buenas prácticas para llevar a cabo investigaciones originales y éticas (Resnik, 2020), establecer medidas informativas para el estudiantado universitario desde el nivel de grado hasta el nivel de doctorado y medidas de carácter formativo, como ha puesto de relieve el estudio de Muñoz et al. (2021).



Referencias

- Baiget, T. (2010). Ética en revistas científicas. *Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 4, 59-65. <https://bit.ly/2JEmbd1>
- Bretag, T., & Carapiet, S. (2007). A preliminary study to determine the extent of self-plagiarism in Australian academic research. *Plagiarism: Cross-Disciplinary. Studies in Plagiarism, Fabrication and Falsification*, 2(5), 92-103. <https://bit.ly/3kvZq02>
- Fernández-Cano, A. (2022). *Parasitismo académico*. Torres editores.
- Gorard, S. & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Open University Press.
- Higgins, J.R., Lin, F.C., & Evans, J.P. (2016). Plagiarism in submitted manuscripts: incidence, characteristics and optimization of screening-case study in a major specialty medical journal. *Research Integrity and Peer Review*, 1. <https://doi.org/10.1186/s41073-016-0021-8>
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 34 (extra 0), 142-152.
- Muñoz-Cantero, J.M. (2018). ¿Plagio o coincidencia? Principal causa de rechazo de los artículos científicos. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/3374>

- Muñoz-Cantero, J. M., Espiñeira-Bellón, E. M., & Pérez-Crego, M. C. (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación XX1*, 24(2), 97-120. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28341>
- Pastor, J. (2018). Plagiarism in publications. *Archivos de la Sociedad Española de Oftalmología*, 93(12), 571. <https://doi.org/10.1016/j.oftal.2018.10.024>
- Pecorari, M. D. (2008). Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2). <https://doi.org/10.2104/aral1023>
- Pupovac, V., & Fanelli, D. (2015). Scientists Admitting to Plagiarism: A Meta-analysis of Surveys. *Sci Eng Ethics* 21, 1331–1352. <https://doi.org/10.1007/s11948-014-9600-6>
- Resnik, D. (2020). What Is Ethics in Research & Why Is It Important? *National Institute of environmental Health Sciences*. <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Smart, P. & Gaston, T. (2019). How prevalence are plagiarized submissions? Global Survey of editors. *Learned Publishing*, 32, 47-56. <https://doi.org/10.1002/leap.1218>
- Steen, R. G., Casadevall, A., & Fang, F. C. (2013). Why has the number of scientific retractions increased? *PLoS One*, 8(7), e68397. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0068397>
- Villanueva, J. F. (2016, abril, 8). Las herramientas antiplagio: necesidad y eficacia. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/1382>.
- Wager, E., & Kleinert, S. (2011) Responsible research publication: international standards for authors. En T. Mayer, & N. Steneck (eds), *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore, pp. 309-16. https://borneoakademika.uitm.edu.my/International%20standards_authors_for%20web%20site_11_Nov_2011.pdf



VI CONFERENCIA INTERUNIVERSITARIA

Integridad Académica en la Educación
Presente y futuro

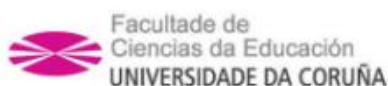
A Coruña, 2023

Organiza: Área MIDE da USC, UDC y Uvigo



Universidade de Vigo

Colabora:



número de proyecto
PID2022-141031NB-I00