

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 2
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE POLÍTICAS INSTITUCIONALES Y DE AULA SOBRE PLAGIO

Students from higher education institutions towards institutional and classroom policies on plagiarism

ANA MARÍA PORTO CASTRO⁽¹⁾, EVA MARÍA ESPIÑEIRA BELLÓN⁽²⁾, LUISA LOSADA PUENTE⁽²⁾
Y ENELINA MARÍA GERPE PÉREZ⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Universidade de Santiago de Compostela*

⁽²⁾ *Universidade da Coruña*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.69104

Fecha de recepción: 10/12/2018 • Fecha de aceptación: 03/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Eva María Espiñeira Bellón. E-mail: eva.espiñeira@udc.es

INTRODUCCIÓN. El plagio se está convirtiendo en un tema de creciente interés en el ámbito universitario; sin embargo, apenas existen estudios que se centren en este tema desde la percepción del alumnado con respecto a políticas institucionales y de aula. Este trabajo pretende analizar la percepción del alumnado de las facultades de Ciencias de la Educación del Sistema Universitario de Galicia acerca del plagio en relación a la existencia de una normativa ética reguladora y de la actuación del profesorado en las aulas. **MÉTODO.** Se efectuó un estudio cuantitativo, de corte transversal, descriptivo, correlacional e inferencial. Se empleó una muestra de 2.331 estudiantes universitarios a la cual se aplica un cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón y Muñoz-Cantero, 2017). **RESULTADOS.** Los datos muestran que el alumnado ofrece valoraciones generalmente negativas de las causas que pueden motivarle a cometer plagio, en contraposición con valoraciones ligeramente más elevadas sobre las actuaciones del profesorado en las aulas. Se evidencia la presencia de correlaciones estadísticamente significativas entre varios ítems, así como una tendencia a valorar en términos más negativos las causas y actuaciones del profesorado conforme aumentan de curso; es decir, a valorar más la información del docente sobre plagio que la normativa existente, a nivel informativo y sancionador, en los primeros cursos y viceversa. **DISCUSIÓN.** Se discuten los resultados teniendo en consideración estudios precedentes, así como en relación a la existencia de la normativa en las tres universidades gallegas, estableciendo conclusiones que redunden en la mejora de las medidas a considerar y aplicar para evitar el plagio en las aulas universitarias.

Palabras clave: *Plagio, Ética, Educación superior, Políticas educativas.*

Introducción

Alcanzar una definición exacta de *plagio* resulta complejo (Adam, Anderson y Spronken-Smith, 2017; Amiri y Razmjoo, 2016; Chankova, 2017; Kokkinaki, Demoliou y Iakovidou, 2015) aunque, en términos generales, puede entenderse como copiar en lo sustancial una obra ajena, presentándola como propia (Miranda Montecinos, 2013).

En el ámbito universitario, el plagio académico representa una preocupación creciente (Hu y Sun, 2017; Tayan, 2017), llegando a convertirse “en una de las expresiones de falta de ética profesional y científica que más retos presenta” (Ramírez Barreto, 2017: 7) y un aspecto contra los objetivos de la integridad académica (Zarfaz y Ahmadi, 2017).

Entre las principales razones para cometer plagio, autores como Dias, Bastos, Gandra y Díaz-Pérez (2013) y Tayan (2017) señalan el contexto social, caracterizado por la facilidad de acceso a la información gracias a las tecnologías de la información y la comunicación y a un ambiente institucional permisivo en el que los elementos sancionadores son mínimos.

Numerosos estudios han tratado de conocer la opinión del alumnado y el profesorado sobre el plagio en el contexto universitario, si bien son escasos los que analizan sus percepciones en relación con las políticas institucionales y de aula (Adam *et al.*, 2017; Hu y Sun, 2017). En concreto, los estudios citados se centran en tratar de determinar formas de actuación, tales como la concienciación, prevención, información, formación, detección y régimen sancionador.

Ramírez Barreto (2017: 8) hace referencia a la necesidad de crear “cuerpos colegiados, comités de ética y similares, que ayuden a cultivar el sentido de la ética en el trabajo científico y académico y a combatir la autoabsolución por las faltas cometidas”. De hecho, un creciente número de instituciones educativas establecen códigos

de conducta/ética para el personal docente y el alumnado (Tayan, 2017; Universidad de las Islas Baleares, 2018), pese a no existir todavía un acuerdo unánime sobre qué es exactamente el plagio (Kuntz y Butler, 2014).

En este sentido, es necesario estandarizar los principios que regirán los criterios de lo que constituye plagio en manuales de estudiantes y seminarios para profesorado, estableciendo medidas disuasorias como la prevención, enseñando al alumnado a explotar la información de manera adecuada (Chankova, 2017) o ayudándole a que “adquiera la conciencia de que también en este ámbito hay reglas morales específicas que deben seguirse” (Miranda Montecinos, 2013: 723).

Además de la prevención, Caldevilla Domínguez (2010: 152) señala otros dos tipos de actuaciones: “la creación de sistemas informáticos detectores de plagio e incluir el ciberplagio en todos los reglamentos académicos de cada universidad, con sus respectivos castigos”; es decir, poner en marcha programas de detección de plagio y medidas sancionadoras. Estas sanciones deben incluirse en los reglamentos disponibles para el alumnado de manera que exista un criterio unificado a la hora de sancionar.

Sin embargo, como crítica a esta perspectiva sancionadora y a favor de la preventiva, diversos estudios (Adam *et al.*, 2017; Dias *et al.*, 2013; Tayan, 2017) ponen de manifiesto que: (a) las políticas universitarias obvian los discursos en favor del aprendizaje, centrándose mayoritariamente en las sanciones; (b) el alumnado desconoce que existan directrices o normas sobre plagio en su institución ni que se usen dispositivos de detección de plagio; y (c) aunque normalmente los casos no son detectados, las consecuencias suelen ser mínimas.

Contexto del estudio

Este estudio se realiza en el contexto del Sistema Universitario de Galicia (SUG): Universidade da

Coruña (UDC), Universidad de Santiago de Compostela (USC) y Universidad de Vigo (UVigo). En estas tres universidades se hace referencia al plagio en diferentes normativas, guías, documentos marco..., que conciernen a los estudios de grado, de máster y de doctorado, y las tres han firmado un convenio que regula el empleo de una herramienta de detección de plagio (actualmente en proceso de implantación en alguna de ellas). Las principales actuaciones se recogen en los siguientes documentos:

- Reglamento de matrícula, elaboración y defensa de TFG y TFM, normativas de evaluación, revisión y reclamación de calificaciones.
- Existencia de Comités de Ética de la Investigación y la Docencia.
- Códigos de buenas prácticas en las escuelas de Doctorado Internacional.
- Procedimientos y directrices para la elaboración de los TFM, guía de buenas prácticas en investigación, y para la dirección de tesis de doctorado.
- Diferentes documentos alojados en las páginas web de las bibliotecas institucionales y facultades en los que se orienta y guía al alumnado para aprender a hacer un uso ético de la información.
- Oferta formativa destinada al profesorado y al alumnado.

Al respecto, puede admitirse que las tres instituciones trabajan a favor de la concienciación del alumnado, informando y formando para prevenir el plagio, estableciendo medidas de detección y sanción, aunque con niveles de concreción diferentes en cada una de ellas.

En este contexto, este estudio se plantea como objetivo general analizar la percepción del alumnado de las tres universidades gallegas acerca del plagio en relación a la existencia de una normativa ética reguladora y en función de la actuación del profesorado en el aula. Concretamente, se proponen como objetivos específicos:

- Analizar la percepción del alumnado sobre las causas que le motivan a cometer plagio, vinculadas a la existencia de una normativa, en función de la universidad de procedencia y curso.
- Analizar la percepción del estudiantado acerca de la actuación del profesorado en el aula para evitar o sancionar el plagio, en función de la universidad de procedencia y curso.
- Comprobar la relación entre la percepción del alumnado acerca de las causas vinculadas a la existencia de normativa y las actuaciones del profesorado al cometerse plagio.
- Establecer conclusiones sobre la percepción del alumnado en relación a la existencia de normativa sobre plagio en las tres universidades gallegas.

Método

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, de corte transversal, descriptivo, correlacional e inferencial, tratando de describir el fenómeno en su contexto natural y mediante sus componentes principales. La selección de este método es coherente con investigaciones previas que analizan aspectos como la integridad académica del alumnado (Sureda-Negre, Comas-Forgas y Oliver-Trobat, 2015), su percepción, experiencia y actitud hacia la comisión de prácticas deshonestas (Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna y Sarmiento-Campos, 2018; Tayan, 2017) o las causas y razones que les llevan a cometer plagio (Zarfsaz y Ahmadi, 2017).

Población y muestra

Se tomó como población el alumnado matriculado en el curso 2017/2018 en grado, máster y doctorado de las facultades de Ciencias de la Educación del SUG. La muestra, de carácter intencional, estuvo formada por 2.331 estudiantes (83,3% mujeres y 16,7% hombres;

edad $M = 21.68$, $DT = 3.79$) que cursan estudios de grado (92,4%), máster (7,3%) o doctorado (0,3%) en las tres universidades; a saber, UDC (46,5%), USC (42,8%) y UVigo (10,7%). La muestra de grado se distribuye en cuatro cursos: 1.º (32,4%), 2.º (25,2%), 3.º (21,8%) y 4.º (20,6%); el alumnado de máster, entre 1.º (98,8%) y 2.º (1,2%), y el de doctorado se encuentra en 1.º (50%), 2.º (16,7%) o 3.º (16,7%).

Instrumento

La recogida de información se realizó mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* denominado Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO). Se compone de cinco dimensiones, de entre 8 y 13 ítems cada una, medidas en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Dicho instrumento fue validado previamente por 6 jueces expertos del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y aplicado a una muestra piloto de 128 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC (Rebollo-Quintela *et al.*, 2017).

Para los efectos del presente trabajo se decidió analizar específicamente algunos ítems de la dimensión *causas* y otros de la dimensión *profesorado*. Concretamente, se seleccionaron aquellos ítems que versan sobre la *falta de una normativa clara sancionadora*, sobre la *desinformación del alumnado* o la *falta de instrucción*, y aquellos referidos a las *acciones de los/las docentes* encaminadas a que su alumnado no cometa plagio.

El instrumento ofrece un índice de consistencia interna (Alpha de Cronbach) de .879, presentando un $\alpha = .878$ para la dimensión *causas* y un $\alpha = .812$ para la dimensión *profesorado*.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado presencialmente, durante el mes de abril de 2018, en horario de

clase, previo permiso del profesorado y en aulas de máxima asistencia.

Se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo. Posteriormente, se comprobó si se cumplían los supuestos de normalidad a través de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$ en todos los ítems) y homogeneidad de las varianzas con la prueba de Levene ($p < .001$ en la mayoría de ítems). Dado que los resultados fueron negativos se emplearon pruebas no paramétricas, concretamente, la U de Mann-Whitney y la H de Kruskal-Wallis para comprobar la presencia de diferencias en función de la universidad y curso, y Rho de Spearman para analizar la relación entre los ítems de cada dimensión. Se acordó un nivel alfa de $p \leq .05$ para la interpretación de la significación. Se empleó el paquete informático SPSS versión 24.0 para la realización de estas pruebas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos haciendo referencia, en primer lugar, a las causas que motivan al alumnado a cometer plagio y, en segundo lugar, a la valoración de las acciones del profesorado. Por último, se recogen los hallazgos relacionados con el cálculo de las correlaciones y comparaciones efectuadas.

Causas que motivan al alumnado a cometer plagio

La tabla 1 recoge el análisis descriptivo correspondiente a las posibles causas que motivan al alumnado a cometer plagio, relacionadas con la existencia y conocimiento de la normativa reguladora de esta práctica en cada universidad. Los datos muestran valoraciones diferentes por parte del alumnado de las distintas universidades en relación al ítem *desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice*, donde el alumnado de la UDC y la UVigo

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión causas por universidad

| Ítems | UDC (n = 1061) | | | USC (n = 977) | | | UVigo (n = 250) | | |
|---|----------------|----|------|---------------|----|------|-----------------|----|------|
| | M | Md | DT | M | Md | DT | M | Md | DT |
| Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad... | 1.57 | 1 | 1.33 | 1.45 | 1 | 1.17 | 1.47 | 1 | 1.20 |
| Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice | 2.20 | 1 | 1.81 | 1.89 | 1 | 1.59 | 2.19 | 1 | 1.76 |
| Las sanciones no son graves | 1.92 | 1 | 1.52 | 1.86 | 1 | 1.46 | 1.99 | 1 | 1.60 |
| Desconocía que tenía que citar siempre | 2.68 | 2 | 2.07 | 2.64 | 2 | 2.01 | 2.67 | 2 | 2.05 |
| Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo | 3.55 | 3 | 2.15 | 3.66 | 4 | 2.16 | 3.49 | 3 | 2.08 |

parece apelar más a esta causa, así como también en el caso de la UVigo hacia el ítem *las sanciones no son graves*. En el caso de la USC, su alumnado destaca como causa principal a la hora de cometer plagio, frente a la de las otras dos universidades, la *falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo*. Parecen existir similares opiniones en las tres universidades respecto al ítem *desconocía que tenía que citar siempre*, situándose en valores medios de la escala en los tres casos y, por otro lado, con valoraciones iguales o inferiores a 1 punto en el ítem *lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad...*

De las diferencias descritas resultaron estadísticamente significativas las referidas al ítem *desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice* ($\chi^2 = 18.628$; $p < .001$); concretamente, el alumnado de la UDC ($U = 483502.5$; $p < .001$) y el alumnado de la UVigo ($U = 111581.5$; $p = .005$) tiene un mayor desconocimiento que el de la USC acerca de la existencia de normativa sancionadora.

Valoración de las acciones del profesorado

En la misma línea de análisis, la tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de las valoraciones

del alumnado sobre *las acciones de sus docentes* encaminadas a evitar el plagio. Por regla general, las valoraciones en las tres universidades resultan similares en relación con las medidas de tendencia central (M y Md) y de dispersión de las respuestas (DT). Destaca, en las tres instituciones, una mayor valoración del ítem *evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas*, que supera el valor de 4 puntos en los tres casos y, por el contrario, una menor valoración del ítem *me facilita las normas básicas para citar adecuadamente*, siendo además el que cuenta con una mayor dispersión de las respuestas.

Atendiendo a las diferencias entre universidades, existen valoraciones ligeramente superiores en el caso de la USC para los ítems *me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo* y *evalúa la correcta citación de fuentes documentales incorporadas*, y en la UVigo, para los ítems *me facilita las normas básicas para citar adecuadamente*. Por el contrario, en la UVigo valoran de forma más negativa que el profesorado *maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos*, contando además con una mayor dispersión de sus respuestas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ítem *evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas* ($\chi^2 = 1.926$;

TABLA 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión *profesorado por universidad*

| Ítems | UDC (n = 1061) | | | USC (n = 968) | | | UVigo (n = 250) | | |
|---|----------------|----|------|---------------|----|------|-----------------|----|------|
| | M | Md | DT | M | Md | DT | M | Md | DT |
| Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo | 3.76 | 4 | 1.49 | 3.80 | 4 | 1.54 | 3.77 | 4 | 1.58 |
| Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente | 3.74 | 4 | 1.80 | 3.66 | 4 | 1.82 | 3.81 | 4 | 1.78 |
| Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | 4.39 | 4 | 1.74 | 4.57 | 5 | 1.75 | 4.20 | 4 | 1.84 |
| Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | 3.85 | 4 | 1.78 | 3.85 | 4 | 1.73 | 3.76 | 4 | 1.91 |

$p = .005$), donde el alumnado de la UDC ($U = 503064.0$; $p = .015$) y el de la UVigo ($U = 109798.0$; $p = .005$) considera en menor medida que sus docentes evalúan la correcta citación de fuentes documentales frente al alumnado de la USC.

Atendiendo a las tablas 1 y 2 conjuntamente, se observa la diferencia existente en la tendencia general a valorar de forma negativa o positiva cada una de las dos dimensiones analizadas. Esto es, mientras que el alumnado ofrece valoraciones generalmente negativas de las causas que pueden motivarle a cometer plagio (entre 1 y 3.5 puntos de media), estas valoraciones son ligeramente más elevadas en el caso de las atribuciones al profesorado (entre 3 y 4.4 puntos de media).

Relaciones y comparaciones entre las dimensiones *causas del plagio y acciones del profesorado*

Con el fin de conocer la relación entre los ítems de las dimensiones *causas del plagio y acciones del profesorado*, se realizó un análisis correlacional cuyos resultados se presentan en la tabla 3.

Los resultados obtenidos evidencian la presencia de correlaciones estadísticamente significativas, de carácter débil o muy débil y negativo,

entre varios ítems de ambas dimensiones. Destacan aquellas que presentan un porcentaje de correlación que oscila entre el 10% y el 27%, como el ítem (*el profesorado evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas y desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice* ($r = -.103$; $p < .001$); entre el primero de los anteriores y *falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo* ($r = -.113$; $p < .001$); o entre este último y los ítems *me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo* ($r = -.269$; $p < .001$) y *me facilita las normas básicas para citar adecuadamente* ($r = -.255$; $p < .001$).

Finalmente, si se analizan las diferencias en función del curso en cada universidad, en la UDC y USC, se observan diferencias estadísticamente significativas en los ítems *desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice* (UDC: $\chi^2 = 11.198$; $p = .048$ y USC: $\chi^2 = 33.872$; $p < .001$) y *desconocía que tenía que citar siempre* (UDC: $\chi^2 = 39.235$; $p < .001$ y USC: $\chi^2 = 91.241$; $p < .001$) de la dimensión *causas*, así como en los ítems *me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo* (UDC: $\chi^2 = 14.911$; $p = .011$ y USC: $\chi^2 = 15.963$; $p = .007$) y *me facilita las normas básicas para citar adecuadamente* (UDC: $\chi^2 = 28.266$; $p < .001$ y USC: $\chi^2 = 85.649$; $p < .001$).

Asimismo, de forma conjunta, en la USC y la UVigo se encuentran diferencias estadísticamente

TABLA 3. Correlaciones entre los ítems de las dimensiones causas y profesorado en las tres universidades

| | | Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo | Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente | Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos |
|---|----------|---|---|--|---|
| Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad... | <i>r</i> | .009 | .004 | -.039 | .035 |
| | <i>p</i> | .651 | .860 | .062 | .098 |
| | <i>n</i> | 2310 | 2308 | 2304 | 2271 |
| Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice | <i>r</i> | -.052* | -.041* | -.103** | -.065** |
| | <i>p</i> | .012 | .049 | .000 | .002 |
| | <i>n</i> | 2312 | 2310 | 2306 | 2271 |
| Las sanciones no son graves | <i>r</i> | -.006 | -.043* | -.066** | -.034 |
| | <i>p</i> | .766 | .039 | .002 | .103 |
| | <i>n</i> | 2306 | 2304 | 2301 | 2268 |
| Desconocía que tenía que citar siempre | <i>r</i> | -.070** | -.075** | -.053* | -.064** |
| | <i>p</i> | .001 | .000 | .010 | .002 |
| | <i>n</i> | 2307 | 2305 | 2301 | 2267 |
| Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo | <i>r</i> | -.269** | -.255** | -.113** | -.086** |
| | <i>p</i> | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | <i>n</i> | 2314 | 2312 | 2308 | 2273 |

Nota: * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

significativas en los ítems *falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo* (USC: $\chi^2 = 14.911$; $p = .011$ y UVigo: $\chi^2 = 8.789$; $P = .032$) y en *evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas* (USC: $\chi^2 = 35.443$; $p < .001$ y UVigo: $\chi^2 = 10.372$; $p = .016$).

En la UDC existen además diferencias significativas en el ítem *las sanciones no son graves* ($\chi^2 = 15.998$; $p = .007$), junto con la UVigo en *maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos* (UDC: $\chi^2 = 13.659$; $p = .018$ y UVigo: $\chi^2 = 8.841$; $p = .031$).

Las tablas 4 y 5 presentan datos descriptivos por universidad para cada curso analizado. Téngase en cuenta que la muestra del alumnado

que cursa 2.º de máster y 2.º y 3.º de doctorado es muy baja o inexistente en el caso de la UVigo, de modo que para los análisis se tuvieron en cuenta los cuatro cursos de grado y, de forma conjunta, los dos cursos de máster y los tres cursos de doctorado de la UDC y la USC.

A nivel descriptivo, la tabla 4 muestra la tendencia del alumnado de grado a disminuir sus valoraciones sobre las causas conforme aumentan de curso, existiendo un repunte en los estudios de máster, excepto en el ítem *lo considero un desafío al profesorado...*, donde se observa, por un lado, que en la UDC los valores se mantienen curso a curso, mientras que en la USC y la UVigo los valores aumentan conforme avanzan los cursos.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión causas por curso en cada universidad

| Ítems | Curso | UDC (n = 1061) | | | USC (n = 977) | | | UVigo (n = 250) | | |
|---|-------|----------------|------|-------|---------------|-----|------|-----------------|-----|-------|
| | | M | Md | DT | M | Md | DT | M | Md | DT |
| Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad... | 1.º G | 1.53 | 1 | 1.23 | 1.39 | 1 | 1.04 | 1.35 | 1 | 1.01 |
| | 2.º G | 1.58 | 1 | 1.37 | 1.52 | 1 | 1.27 | 1.56 | 1 | 1.35 |
| | 3.º G | 1.53 | 1 | 1.22 | 1.38 | 1 | 1.05 | 2.63 | 1 | 2.39 |
| | 4.º G | 1.53 | 1 | 1.30 | 1.44 | 1 | 1.22 | 1.51 | 1 | 1.14 |
| | M | 1.78 | 1 | 1.70 | 1.71 | 1 | 1.54 | - | - | - |
| | D | - | - | - | 2 | 1.5 | 1.41 | - | - | - |
| Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice | 1.º G | 2.37 | 1 | 1.90 | 2.49 | 1 | 1.99 | 2.24 | 1 | 1.83 |
| | 2.º G | 2.13 | 1 | 1.83 | 1.64 | 1 | 1.27 | 2.40 | 1 | 1.87 |
| | 3.º G | 2.20 | 1 | 1.73 | 1.76 | 1 | 1.42 | 1.63 | 1 | 1.19 |
| | 4.º G | 1.85 | 1 | 1.62 | 1.65 | 1 | 1.31 | 1.91 | 1 | 1.49 |
| | M | 2.44 | 1 | 2.01 | 1.93 | 1 | 1.70 | - | - | - |
| | D | 2.00 | 2 | 1.41 | 2.5 | 1.5 | 2.38 | - | - | - |
| Las sanciones no son graves | 1.º G | 1.90 | 1 | 1.53 | 1.92 | 1 | 1.47 | 2.04 | 1 | 1.64 |
| | 2.º G | 2.13 | 1 | 1.64 | 1.81 | 1 | 1.45 | 2 | 1 | 1.62 |
| | 3.º G | 1.84 | 1 | 1.40 | 1.98 | 1 | 1.51 | 2.25 | 1 | 1.91 |
| | 4.º G | 1.65 | 1 | 1.42 | 1.80 | 1 | 1.44 | 1.85 | 1 | 1.47 |
| | M | 2.05 | 1 | 1.56 | 1.75 | 1 | 1.49 | - | - | - |
| | D | 2.50 | 2.5 | 2.12 | 1.75 | 1 | 1.5 | - | - | - |
| Desconocía que tenía que citar siempre | 1.º G | 3.28 | 3 | 2.19 | 3.64 | 4 | 2.23 | 2.67 | 2 | 2.103 |
| | 2.º G | 2.60 | 1 | 2.10 | 2.31 | 1 | 1.80 | 3.06 | 3 | 2.12 |
| | 3.º G | 2.34 | 2 | 1.74 | 2.16 | 1 | 1.77 | 2.13 | 1.5 | 1.46 |
| | 4.º G | 2.18 | 1 | 1.96 | 2.19 | 1 | 1.73 | 2.28 | 1 | 1.84 |
| | M | 2.98 | 2 | 2.29 | 2.29 | 1 | 1.80 | - | - | - |
| | D | 3.00 | 3 | 2.83 | 2 | 1 | 2 | - | - | - |
| Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo | 1.º G | 3.63 | 3 | 2.081 | 4.19 | 4 | 2.16 | 3.29 | 3 | 2.10 |
| | 2.º G | 3.58 | 3 | 2.09 | 3.42 | 3 | 2.15 | 4.16 | 4 | 2.02 |
| | 3.º G | 3.57 | 3 | 2.10 | 3.64 | 3 | 2.12 | 3.5 | 3.5 | 2 |
| | 4.º G | 3.18 | 2.5 | 2.25 | 3.44 | 4 | 2.08 | 3.17 | 2 | 2.03 |
| | M | 3.78 | 4 | 2.38 | 3.25 | 3 | 2.23 | - | - | - |
| | D | 3.50 | 3.50 | 3.54 | 2.5 | 1.5 | 2.38 | - | - | - |

En cuanto a las valoraciones estadísticamente significativas, el alumnado de 1.º de grado de la UDC tiene menos en cuenta la *gravedad de las sanciones* frente al alumnado de 2.º ($U = 28055.00$; $p = .020$), y este lo tiene más en cuenta que el de 3.º ($U = 30972.00$; $p = .016$) y 4.º ($U = 13367.5$; $p < .001$). En el caso del alumnado de 1.º y 2.º de la USC ocurre a la inversa, siendo en 2.º donde se valora significativamente más bajo este ítem que en 1.º ($U = 28182.5$; $p < .001$).

Es también el alumnado de 1.º el que, en mayor medida, alude a su *desconocimiento de la existencia de normativa sancionadora*, en contraposición al alumnado de 2.º ($U = 23171.50$; $p < .001$), 3.º ($U = 17093.50$; $p < .001$) y 4.º ($U = 27604.00$; $p < .001$) en la USC, y de 4.º curso en la UDC ($U = 17282.00$; $p = .003$). Este grupo de estudiantes de reciente incorporación es, además, quien valora significativamente más alto su desconocimiento sobre la necesidad de citar adecuadamente, frente al alumnado de 2.º (UDC: $U = 25941.00$;

$p = .001$ y USC: $U = 23171.5$; $p < .001$), 3.º (UDC: $U = 33959.00$; $p < .001$ y USC: $U = 12705.00$; $p < .001$) y 4.º (UDC: $U = 14596.00$; $p < .001$ y USC: $U = 21477.00$; $p < .001$), no existiendo diferencias estadísticamente significativas con respecto al alumnado de máster y de doctorado.

En la USC también se observa que el alumnado de 1.º de grado es el que señala en mayor medida la *falta de instrucciones precisas sobre cómo elaborar el trabajo*, frente al de 2.º ($U = 28417.50$; $p < .001$), 3.º ($U = 16617.00$; $p = .010$) y 4.º ($U = 27823.50$; $p < .001$).

En referencia a los/las estudiantes de 2.º de grado de la UDC ($U = 14228.00$; $p = .017$) y de la UVigo ($U = 1151.50$; $p = .037$), y de 3.º de la UDC ($U = 23327.5$;

$p = .032$) se detecta un mayor *desconocimiento de tener que citar siempre*, frente al alumnado de 4.º.

Del mismo modo, el alumnado del 3.º curso de grado de la UDC hace referencia a un mayor *desconocimiento de la existencia de normativa sancionadora* frente al de 4.º ($U = 19495.00$; $P = .004$).

El alumnado de máster de la UDC, al igual que ocurría con el del 1.º curso de grado, señala su *desconocimiento de la existencia de normativa sancionadora* ($U = 6535.00$; $p = .010$) y de la *necesidad de citar adecuadamente* ($U = 6441.00$; $p = .004$), en contraposición al alumnado de 4.º.

Al igual que se observaba en la dimensión *causas* (tabla 5), las valoraciones de los ítems de la

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión profesorado por curso en cada universidad

| Ítems | Curso | UDC (n = 1061) | | | USC (n = 977) | | | UVigo (n = 250) | | |
|---|-------|----------------|------|------|---------------|-----|------|-----------------|----|------|
| | | M | Md | DT | M | Md | DT | M | Md | DT |
| Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo | 1.º G | 4.03 | 4 | 1.53 | 4.09 | 4 | 1.61 | 3.93 | 4 | 1.66 |
| | 2.º G | 3.81 | 4 | 1.55 | 3.61 | 4 | 1.56 | 3.84 | 4 | 1.36 |
| | 3.º G | 3.58 | 4 | 1.36 | 3.63 | 4 | 1.33 | 4.38 | 4 | 2.13 |
| | 4.º G | 3.63 | 4 | 1.40 | 3.80 | 4 | 1.45 | 3.17 | 3 | 1.39 |
| | M | 3.66 | 4 | 1.69 | 3.45 | 3 | 1.72 | - | - | - |
| | D | 5.50 | 5.5 | 2.12 | 4.5 | 4.5 | 2.89 | - | - | - |
| Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente | 1.º G | 4.11 | 4 | 1.78 | 4.51 | 5 | 1.76 | 4.12 | 4 | 1.81 |
| | 2.º G | 3.87 | 4 | 1.95 | 3.23 | 3 | 1.66 | 3.62 | 3 | 1.59 |
| | 3.º G | 3.51 | 3 | 1.60 | 3.44 | 3 | 1.79 | 3.88 | 4 | 2.10 |
| | 4.º G | 3.56 | 3 | 1.75 | 3.25 | 3 | 1.70 | 3.21 | 3 | 1.76 |
| | M | 3.41 | 3 | 1.91 | 3.40 | 3 | 1.96 | - | - | - |
| | D | 6.50 | 6.50 | 0.71 | 3.75 | 3.5 | 2.5 | - | - | - |
| Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | 1.º G | 4.51 | 4.5 | 1.74 | 5 | 5 | 1.69 | 4.51 | 5 | 1.82 |
| | 2.º G | 4.32 | 4 | 1.83 | 4.26 | 4 | 1.79 | 3.94 | 4 | 1.70 |
| | 3.º G | 4.40 | 4 | 1.62 | 4.73 | 5 | 1.71 | 4.88 | 5 | 2.03 |
| | 4.º G | 4.22 | 4 | 1.73 | 4.30 | 4 | 1.72 | 3.66 | 3 | 1.86 |
| | M | 4.29 | 4 | 1.92 | 4.56 | 5 | 1.56 | - | - | - |
| | D | 5.50 | 5.5 | 2.12 | 3.25 | 2.5 | 2.63 | - | - | - |
| Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | 1.º G | 4.11 | 4 | 1.80 | 3.99 | 4 | 1.80 | 4.05 | 4 | 1.97 |
| | 2.º G | 3.96 | 4 | 1.87 | 3.75 | 4 | 1.68 | 3.30 | 3 | 1.76 |
| | 3.º G | 3.65 | 4 | 1.64 | 3.77 | 4 | 1.66 | 4.63 | 5 | 2.20 |
| | 4.º G | 3.74 | 4 | 1.79 | 3.95 | 4 | 1.73 | 3.51 | 3 | 1.79 |
| | M | 3.61 | 4 | 1.83 | 3.27 | 4 | 1.76 | - | - | - |
| | D | 5 | 5 | 1.41 | 3.75 | 3.5 | 2.75 | - | - | - |

dimensión *profesorado* van disminuyendo a lo largo de los cuatro cursos de grado, indicando una peor *valoración del alumnado acerca del apoyo recibido de sus docentes*, excepto en la UVigo, donde los valores máximos para cada uno de los ítems se establecen en el 3.º curso.

En cuanto a los resultados estadísticamente significativos, en primer lugar, el alumnado del 1.º curso de grado de la UDC y de la USC valora de forma más positiva los *apoyos que el profesorado le ofrece* en lo referente a darles instrucciones precisas para elaborar el trabajo, frente al alumnado de 2.º (USC: $U = 30076.50$; $p < .001$), 3.º (UDC: $U = 37218.00$; $p < .001$ y USC: $U = 17857.00$; $p = .012$) y máster (USC: $U = 6830.50$; $p = 0.028$), y a ofrecerles normas básicas para su elaboración, frente al alumnado de 2.º (USC: $U = 21770.50$; $p < .001$), 3.º (UDC: $U = 35518.00$; $p < .001$ y USC: $U = 14228.50$; $p < .001$), 4.º (UDC: $U = 17289.5$; $p = .001$ y USC: $U = 21437.50$; $p < .001$) y máster (UDC: $U = 11970.00$; $p < .001$ y USC: $U = 5444.00$; $p < .001$).

El alumnado de 1.º de grado en la USC también realiza una valoración más positiva de las acciones de sus docentes en relación a *evaluar la correcta citación* frente al alumnado de 2.º ($U = 27135.00$; $p < .001$), 4.º ($U = 25866.00$; $p < .001$) y máster ($U = 6858.00$; $p = .037$).

Por su parte, el alumnado de 1.º de la UVigo valora de forma más positiva que el alumnado de 2.º aspectos como la evaluación que hacen sus docentes acerca de la correcta citación de fuentes ($U = 3315.50$; $p = .029$) y su manejo de herramientas de detección de plagio ($U = 3189.50$; $p = .012$). Además, este alumnado de 1.º valora de forma más favorable a sus docentes que el de 4.º en cuestiones como la obtención de normas básicas para citar adecuadamente ($U = 2174.00$; $p = .003$) o la evaluación que estos realizan de sus citas ($U = 2261.50$; $p = .008$), así como, junto al alumnado de 2.º, en la obtención de instrucciones precisas para elaborar el trabajo (1.º curso: $U = 2223.0$; $p = .005$ y 2.º curso: $U = 1043.00$; $p = .007$).

Discusión de resultados y conclusiones

Los análisis efectuados nos han permitido dar respuesta al objetivo general de este trabajo. Las causas del plagio no se atribuyen al desconocimiento de normativas o a la aplicación de sanciones, lo que contradice lo apoyado por Días *et al.* (2013). Aun así, dentro de las causas analizadas, aquella que más sobresale es la *falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo*, causa señalada por Rebollo-Quintela *et al.* (2017) que recae más en la responsabilidad del profesorado; en este sentido, Zarsfaz y Ahmadi (2017) indican que el profesorado posee un importante papel en la prevención, y Sureda, Comas y Morey (2009) afirman que el propio profesorado atribuye la culpa del plagio a su actuación docente. También se aprecia en la documentación de las tres universidades analizadas, a través de compromisos y recomendaciones éticas y legales, y en algún caso, otorgándole la responsabilidad de detectarlo.

Estudiados globalmente, los datos muestran que las causas del plagio por parte del alumnado no se deben a la perspectiva sancionadora, coincidiendo con los resultados aportados por Tayan (2016), que señala que los/las estudiantes creen que la sanción consistirá en una advertencia escrita, y en contraposición a lo evidenciado por Bennett (2005) con respecto al temor de las penalizaciones resultantes. Tampoco se aprecia como causa la falta de información, lo que vienen a confrontar varios estudios (Ruiz Bejarano, 2016; Sureda-Negre *et al.*, 2015). Por lo observado, lo novedoso de los resultados de esta investigación frente a los previos es que redundan en una visión generalmente positiva sobre el cumplimiento de las normas éticas por parte de los/las estudiantes, así como sobre las actuaciones del profesorado orientadas a que su alumnado realice sus trabajos del modo más adecuado.

En cuanto a la actuación del profesorado, en opinión del alumnado, se centra en evaluar la correcta citación de fuentes o en manejar herramientas

de detección de plagio, algo que parece un desempeño insuficiente al compararlo con la propuesta de Miranda Montecinos (2013), que señala la necesidad de que el profesorado facilite las normas básicas para citar adecuadamente y que ofrezca instrucciones precisas para elaborar el trabajo; es decir, sus actuaciones se caracterizan por la falta de un enfoque educativo hacia el plagio (Chankova, 2017; Hu y Sun, 2017). Al respecto, si bien existen documentos institucionales sobre las medidas a tomar ante el plagio, atendiendo a la gravedad de esta actuación en la realización del TFM y a cómo evitarlo por el alumnado, queda todavía por conocer si el profesorado, de modo individual, toma medidas para evitar el plagio en sus aulas, en línea con lo señalado por Ochoa y Cueva (2016). Sería interesante, en este sentido, avanzar en esta investigación, incorporando un estudio de las guías docentes con el fin de detectar si el profesorado recoge u obvia ofrecer a su alumnado estas instrucciones.

Por otra parte, la peor valoración del alumnado de la UDC y UVigo frente a la del alumnado de la USC, sobre la actuación docente referida a la evaluación de la correcta citación de fuentes, puede deberse a que en esta última se programa en la oferta formativa destinada al profesorado un curso sobre el uso de la herramienta antiplagio.

Además, si bien la literatura señala que las políticas de plagio generalmente informan al alumnado sobre su significado, gravedad y posibles sanciones (Hu y Sun, 2017; Kokkinaki *et al.*, 2015), los resultados favorables a la USC frente a las otras dos universidades acerca del desconocimiento del alumnado sobre la normativa reguladora del plagio, refleja una mayor especificidad en la delimitación de las medidas relativas al plagio por parte de la USC.

El análisis de las correlaciones evidencia que cuantas más acciones realiza el profesorado para que su alumnado evite el plagio en sus trabajos académicos, menor es la atribución que hace a su falta de conocimiento sobre citar o sobre la existencia de normativa penalizadora,

y menor es la atribución que hace a causas externas. En este sentido, estudios anteriores señalan que las acciones fraudulentas del alumnado se suelen atribuir a factores externos fuera de sus responsabilidades, normalmente a la universidad (Ordóñez, Mejía y Castellanos, 2016; Rebollo-Quintela *et al.*, 2017). Por su parte, el estudio de Amiri y Razmjoo (2016) demuestra que se trata de un fenómeno en el que confluyen otros factores educativos interpersonales y personales.

Los análisis por cursos muestran realidades bastante equiparables: en general, el desconocimiento por parte del alumnado va en disminución conforme avanzan los cursos (Ochoa y Cueva, 2016; Sanvicén Torné y Molina Luque, 2015), lo cual puede relacionarse con un mayor número de documentos centrados en los trabajos finales (TFG/TFM/tesis doctorales) y no en los trabajos de aula; frente a ello, el alumnado de los primeros cursos pone el mayor peso de sus valoraciones en las actuaciones docentes, siendo este alumnado el que menor valor da a la gravedad de las sanciones.

Es destacable la situación referente a las sanciones, pues los valores son similares, aun cuando las especificaciones de las medidas sancionadoras se determinan en diferente nivel en cada universidad. Esta característica no se ha podido comprobar en estudios previos, aunque Ordóñez *et al.* (2016: 41) señalan que “la mayoría de los jóvenes saben que los diferentes tipos de fraude son faltas serias, aunque les atribuyen menor gravedad de la que les atribuyen los maestros” e indican que “probablemente no sea suficiente hacer cada vez más duras las sanciones y más efectiva la detección del fraude”, sino centrarse en mejorar pedagógicamente.

Las implicaciones de los hallazgos detectados pueden ayudar a dar los pasos necesarios para disminuir los casos de plagio entre el estudiantado; aspectos en la línea de lo discutido por Casado, Martínez y Patrão Neves (2018), Díaz Arce (2016) y Egaña (2012) cuando señalan que las organizaciones educativas deben establecer políticas eficaces para la prevención de este problema.

Referencias bibliográficas

- Adam, L., Anderson, V. y Spronken-Smith, R. (2017). "It's not fair": policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *High Educ*, 74, 17-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0025-9>
- Amiri, F. y Razmjoo, S. A. (2016). On Iranian EFL Undergraduate Students' Perceptions of Plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14, 115-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10805-015-9245-3>
- Bennett, R. (2015). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 137-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000264244>
- Caldevilla Domínguez, D. (2010). Internet como fuente de información para el alumnado universitario. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 21, 141-157. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/21655>
- Casado, M., Martínez, M. y Patrão Neves, M. C. (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.bioetica-yderecho.ub.edu/sites/default/files/documents/doc_integridad-docencia.pdf
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M. y Sarmiento-Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XX1*, 21(2), 105-129. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.20062>
- Chankova, M. (2017). Dealing with Students' Plagiarism Pre-Emptively Through Teaching Proper Information Exploitation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.20429/ijstol.2017.110204>
- Dias, P. C., Bastos, A. S., Gandra, M. y Díaz-Pérez, J. (2013). Genius, ¿plagio o creatividad? Aportes para una discusión sobre las prácticas pedagógicas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(3), 9-23. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23154>
- Díaz Arce, D. (2016). Plagio académico en estudiantes de bachillerato: ¿qué detecta Turnitin? *Revista de Unidades de Información (RUIDERAE)*, 9, 1-31. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/1146>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2), 18-30. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>
- Hu, G. y Sun, X. (2017). Institutional policies on plagiarism: The case of eight Chinese universities of foreign languages/international studies. *System*, 66, 56-68. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.03.015>
- Kokkinaki, A., Demoliou, C. y Iakovidou, M. (2015). Students' perceptions of plagiarism and relevant policies in Cyprus. *International Journal for Educational Integrity*, 11(3), 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s40979-015-0001-7>
- Kuntz, J. R. C. y Butler, C. (2014). Exploring Individual and Contextual Antecedents of Attitudes Toward the Acceptability of Cheating and Plagiarism. *Ethics & Behavior*, 24(6), 478-494. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10508422.2014.908380>
- Miranda Montecinos, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2), 711-726. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=177029687016>
- Ochoa, S. L. y Cueva, L. A. (2016). Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(2), 25-41. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.822>
- Ordóñez, C. L., Mejía, J. F. y Castellanos, S. (2016). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n23/n23a04.pdf>

- Ramírez Barreto, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicolaita*, 70, 7-22. Recuperado de <https://www.cic.cn.umich.mx/index.php/cn/article/view/355>
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E. M. y 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*, Extr. 6, 192-196. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Ruiz Bejarano, A. M. (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el marco universitario. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 215-230. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300011>
- Sanvicén Torné, P. y Molina Luque, F. (2015). Efectos del uso de Internet como fuente principal de información. Evidencias en estudiantes de primer curso universitario. *Revista de Investigación Social*, 15, 352-386. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744533010>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037646>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R. L. y Oliver-Trovat, M. F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato. Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 22(44), 103-111. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- 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), 158-166. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p158>
- Universidad de las Islas Baleares (2018). *Orientacions i recomanacions de la Comissió sobre integritat acadèmica de la UIB*. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares.
- Zarfsaz, E. y Ahmadi, R. (2017). Investigating some main causes and reasons of writing plagiarism in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(5), 214-223. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v6n.5p.214>

Abstract

Students from higher education institutions towards institutional and classroom policies on plagiarism

INTRODUCTION. The phenomenon of plagiarism is becoming an issue of increasing interest in the university context. However, the studies that have focused on this topic from the students' perception regarding the institutional and classroom policies are scarce. Thus, this paper aims to analyse the perception of the students from the Faculties of Educational Sciences in the Galician University System on plagiarism, in relation to the ethical regulation and to the teachers' reactions in the classroom. **METHOD.** A cross-sectional, descriptive, correlational and inferential quantitative study was conducted. A sample of 2,331 university students were given a questionnaire on attributions to detect coincidences in academic work. **RESULTS.** The data shows that these students, in general, value the causes that motivate them to commit plagiarism in a negative way, yet the teachers' reaction is considered slightly positive. Also results report statistically significant correlations among several items, as well as a tendency to value negatively the causes and teachers' reaction as they advance in their courses, which means valuating the teachers' information about plagiarism much more than the merely informative and

penalizing rules at the first levels, and viceversa. **DISCUSSION.** The results are discussed taking into consideration the previous studies as well as in relation to the existence of regulations in the three Galician universities; establishing conclusions that result in the improvement of the measures to be taken into account and applied in order to avoid plagiarism in the university classrooms.

Keywords: *Plagiarism, Ethics, Higher Education, Educational Policy.*

Résumé

Étudiants des établissements d'enseignement supérieur face aux des politiques institutionnelles et de salle de classe à propos du plagiat

INTRODUCTION. Le plagiat devient un sujet d'intérêt croissant pour le milieu universitaire. Cependant, il existe très peu d'études sur ce sujet en se basant sur la perception des étudiants concernant les politiques de l'établissement et de la salle de classe. Cet article a pour objectif d'analyser la perception des élèves des facultés des sciences de l'éducation du système universitaire de Galice (Espagne) à propos du plagiat, l'existence d'une norme éthique réglementaire et les performances des enseignants dans les salles de classe. **METHODE.** Une étude quantitative, transversale, descriptive, corrélationnelle et inférentielle a été réalisée. Un échantillon de 2331 étudiants universitaires a été analysé, auquel est appliqué un questionnaire détection des coïncidences dans des travaux universitaires (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón et Muñoz-Cantero, 2017). **RÉSULTATS.** Les données montrent que les élèves offrent généralement des évaluations négatives des causes qui peuvent les motiver à commettre un plagiat, par opposition à des évaluations par les enseignants, légèrement plus élevées. La présence de corrélations statistiquement significatives entre plusieurs éléments est mise en évidence, ainsi que la tendance à évaluer de manière plus négative les causes et les actions du personnel enseignant à mesure que l'année académique avance; c'est-à-dire, ils valorisent davantage l'information du professeur sur le plagiat que la norme en vigueur, au niveau informatif et sanctionnant, tout au long des premiers cours et inversement. **DISCUSSION.** Les résultats sont discutés en tenant compte des études précédentes et de l'existence de réglementation dans les trois universités galiciennes. Ceux-là ont permis de tirer des conclusions qui permettant d'améliorer les mesures à appliquer pour éviter le plagiat dans les salles de classe des universités.

Mots-clés: *Plagiat, Ethique, Enseignement supérieur, Politiques éducatives.*

Perfil profesional de las autoras

Eva María Espiñeira Bellón (autora de contacto)

Es miembro de los grupos Evaluación y Calidad en Educación (GIACE) y Tutorización y Apoyo al Estudiantado (GITIAES). En el primero, es coordinadora de la línea atención a la diversidad e inclusión socioeducativa, participando además activamente en la línea evaluación, calidad y acreditación educativa. En el segundo, se centra en análisis de necesidades formativas y plagio académico.

Dirección para la correspondencia: Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n, 15071 A Coruña, Galicia (España).
Correo electrónico de contacto: eva.espineira@udc.es

Ana María Porto Castro

Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Coordinadora del grupo de investigación IDEA (Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación). Sus líneas de investigación son: metodología de investigación; perspectivas de género en educación e inserción laboral; calidad del sistema educativo e inserción laboral; atención a la diversidad y educación inclusiva, y liderazgo.

Correo electrónico de contacto: anamaria.porto@usc.es

Luisa Losada Puente

Es miembro de los grupos de investigación e innovación en Evaluación y Calidad en Educación (GIACE) y Tutorización y Apoyo al Estudiantado (GITIAES), desde los que desarrolla sus líneas de investigación: evaluación y diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo, formación de profesionales, atención a la diversidad, inclusión educativa, necesidades formativas del alumnado, formación complementaria y plagio académico.

Correo electrónico de contacto: luisa.losada@udc.es

Enelina María Gerpe Pérez

Miembro del grupo de investigación IDEA (Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación) y autora de artículos sobre metodología, atención a la diversidad y educación inclusiva, temáticas estas últimas donde se centra su proyecto de tesis doctoral.

Correo electrónico de contacto: emaria.gerpe@usc.es