# *El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica* ELE. *Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario*

María Cecilia Ainciburu
Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena (Italia)

## Resumen

Los objetivos de esta investigación son: (1) comparar los distintos conceptos que se anidan detrás de las etiquetas de "originalidad" y "plagio", (2) ofrecer una definición operativa del concepto de "plagio" y (3) señalar algunas pautas que permitan deslindar el plagio voluntario de las ocasiones de compilación descuidada de un texto o plagio involuntario. Esta comunicación revisa el marco teórico y analiza 168 textos producidos por 84 estudiantes de posgrado de los programas de Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza ELE que constituyen el corpus en el que se prueban los programas antiplagio. Se intenta llegar a una descripción cualitativa que permita observar y analizar los esquemas de uso correcto e incorrecto de la citación.

Existen, en la universidad española, tres criterios a partir de los cuales se juzga el informe escrito que se presenta para aprobar un grado o posgrado universitario y para obtener una titulación. Tales criterios son: (a) claridad, (b) originalidad, (c) pertinencia y relevancia del problema; y se utilizan tanto para los estudiantes nativos como para los no nativos del español. El objetivo de este trabajo es delimitar el concepto de originalidad en los trabajos académicos o en las partes de los mismos que requieren un alto nivel de intertextualidad. Como es fácil suponer, los trabajos aplicados tienen por sí mismos un nivel de autoreferencialidad que los hace originales (p.e, en lingüística aplicada, el autor recoge su propio corpus de estudio, aplica una metodología a un problema no estudiado anteriormente o tiene un juego de lenguas en contacto diferentes a las estudiadas por otros autores)[1], mientras que en otros trabajos académicos o en partes que requieren la revisión de las investigaciones previas es mucho más difícil subrayar este criterio.

Los cursos de posgrado de enseñanza de lenguas extranjeras de las diferentes universidades españolas suelen prever la formación de los estudiantes, frecuentemente ya profesores de lengua, en los temas propios de la escritura académica. En otras oportunidades y muy especialmente en el caso de alumnos que provienen de títulos de grado extranjeros, supone que dicha formación ya se ha obtenido e, implícitamente, asume que la misma no depende de la lengua que se utiliza. En nuestro caso, dado que nos referimos a intertextualidad y originalidad, se supone que, citar en una lengua y en otra se hace igual, los criterios de uso de una cita son los mismos, etc. Los trabajos empíricos de los

1. En este sentido se requieren otros criterios asociados para evaluar la metodología y el análisis de los resultados en los informes de disciplinas aplicadas, pero aquí nos referimos a los propios de ambos tipos de trabajos —teóricos y aplicados—, en una evaluación previa a la exposición y a su impacto posterior. Algunas universidades y algunos autores de grillas de evaluación agregan un apartado de criterios para los aspectos formales del informe (De Miguel, 2010), creemos que se desglosan y derivan de los tres ya enunciados y que —como lo único que se juzga es el informe escrito— es difícil prever un trabajo donde el problema de investigación "está delimitado de forma adecuada y clara" pero donde los contenidos no estén expuestos claramente. La emanación de criterios que parecen superpuestos en el análisis puede ser una estrategia para la evaluación analística, pero parece poco operativa en los casos típicos de las titulaciones en las que se requiere una apreciación holística del informe.

que disponemos parecen indicar que esta afirmación carece de fundamento y que el uso de las citas —su frecuencia, su distribución en el texto que se presenta como informe, su intención comunicativa o sus funciones retóricas— difieren en las distintas tradiciones académicas (Sánchez Jiménez, 2011). Por esa razón, la enseñanza del español académico debería ser obligatoria en los posgrados, mayormente cuando se aceptan estudiantes extranjeros o nativos de español que pueden no haber presentado trabajos escritos durante sus estudios universitarios.

## 1. Un enfoque de enseñanza explícita para deslindar uso de fuentes y plagio

Una nueva perspectiva de la evaluación educativa nos ha enseñado a destacar lo que el aprendiente sabe y no a recalcar lo que no sabe, en esa línea, nos parece útil cambiar el enfoque de la enseñanza de la intertextualidad, del uso de las fuentes y de los derechos de autor de lo que está prohibido a lo que está permitido. Podríamos usar el marco legal de lo que las universidades norteamericanas consideran "uso educativo de las fuentes", esto es, la posibilidad de usar materiales con derechos de autor "para los propósitos tales como comentario positivo, negativo o crítico, la parodia y la sátira, para dar noticias, para los modelos de enseñanza (incluyendo copias múltiples para uso en el aula), para la investigación..." (*Copyright Act,* 1976)[2]. En todos esos casos, el docente o pondrá en claro que el material no es de su autoría, lo mismo que hará el investigador o el estudiante. Esto es lo que podemos enseñar y sobre todo lo que podemos hacer ver en casos concretos.

En líneas generales se admite que existen afirmaciones de carácter general que pueden realizarse sin recurrir a fuentes o citar a un autor determinado. Los hechos históricos, por ejemplo, no requieren necesariamente la mención de la fuente informativa. Contrariamente toda modelización y sus respectivas críticas, toda opinión y su debate, sí necesitan que se cite su autor. Desde el punto de vista gráfico existen dos formas de evidenciar la citación: por un lado existen normas de normalización y cada institución formativa o revista científica adopta una (Harvard, Oxford, APA, entre otras) y, por otro, las citas largas muestran —a través de diferentes márgenes, tamaño de letra y espacio entre líneas— que ese material u opinión no pertenece al autor del cuerpo del texto; e indirectamente que se espera que el tribunal corrija el cuerpo del texto, donde se encuentra la razón por la cual se incluyó la cita y se deja el espacio para corregir, pero que no toque la cita larga, dado que no le pertenece a la persona que realiza la defensa (por eso va sin interlínea de corrección).

En ambos casos, la referencia entre paréntesis o la cita directa, el problema del alumno no es saber cómo citar —eso está en todo manual de estilo—, sino cuando corresponde hacerlo. El objetivo de este trabajo es recopilar muestras de errores o falta de citación que permitan ilustrar los diferentes tipos de conflicto en la citación y las posibles soluciones para no incurrir en la apropiación indebida de ideas. Para ello, utili-

2. Incluido en el document *The Fair Use Guidelines for Educational Multimedia* (www.adec.edu/admin/papers/fair10-17.html), editado por el *Consortium of College and University Media Centers* que es la referencia de uso de fuentes web para las Universidades norteamericanas.

zamos también una batería de herramientas antiplagio que tenemos a nuestra disposición y realizamos una serie de reflexiones que integraremos como parte de la formación ética académica de nuestros alumnos. Dicho de otro modo, nos parece que estos instrumentos pueden ser utilizados en forma más discreta como ayudas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como "policías que persiguen delincuentes" (Price y Price, 2005). Los datos obtenidos permitirán ver hasta qué punto las herramientas permiten aislar el fenómeno del plagio en la escritura académica.

## 2. Los problemas de citación en un corpus de escritura académica

Las preguntas de investigación que guían el análisis del corpus de trabajos académicos que se describirá a continuación son dos:

1. En textos escritos de posgrado pertenecientes al *Marco teórico* que obligan a la consulta de fuentes bibliográficas ¿se producen aciertos y desaciertos en la forma de citar y referenciar las fuentes? Y si sí ¿existen errores más frecuentes que otros?

2. Cuando se compara un grupo de nativos de lengua española a un grupo de no nativos ¿existe un número mayor de errores en la forma de citar y referenciar de un grupo respecto a otro?

Los 168 textos que constituyen el corpus en el que se probaron los programas antiplagio son el resultado de la producción de estudiantes de posgrado de los programas de Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza ELE de la Universidad Nebrija, nativos y no nativos, para la asignatura *Transferencia de Resultados de Investigación*. Todos los trabajos, recopilados en tres cursos diferentes, entre los años 2011 y 2012, se elaboraron a partir de una consigna idéntica:

> Su tesis estudia el género "comunicación congresual". Está realizando un capítulo teórico sobre las tipologías textuales y sus características lingüísticas porque quiere analizar qué tipo de texto predomina en el género que ha seleccionado. Las comunicaciones congresuales ¿son más argumentativas que descriptivas? ¿son predominantemente expositivas? ¿contienen el género instruccional? Realice una pequeña investigación buscando bibliografía de los últimos cinco años y escriba el subcapítulo correspondiente. Para esto:
>
> 1. Suponga que el capítulo tiene el siguiente índice:

| |
|---|
| Capítulo X. Tipos textuales |
| 1. Los tipos textuales. Definición y presupuestos históricos |
| 2. Cuadro general de los diferentes tipos textuales en las escuelas de análisis del discurso |
| 3. Análisis macro y micro textual y su correspondencia con las tipologías |
| 4. El tipo textual expositivo y sus características microlingüísticas |
| 5. ... |
| 6. ... |

2. Se le solicita que escriba el subcapítulo 4, "El tipo textual expositivo y sus características microlingüísticas", porque le interesa evidenciar aquellas características lingüísticas que le pueden ayudar caracterizar —en la posterior investigación primaria—, ese tipo de género (la comunicación congresual) por medio de un análisis de frecuencia de esos rasgos típicos. Se espera que escriba un subcapítulo de no menos de 3 páginas y de no más de 5. Al final, colocará las referencias bibliográficas en la norma Harvard.

Los alumnos recibían esta actividad como parte de una cadena de cuatro ejercicios que constituía la evaluación final de la asignatura. El tiempo de redacción de dichas tareas era de tres semanas. Posteriormente todos las actividades que constituyen el corpus de estudio se colocaron en un espacio de la plataforma Blackboard llamado "safeassigment" que permite un primer control de copia intragrupal y luego se utilizaron como base de prueba de tres programas antiplagio: Turnitin, Ephorus y Compilatio, todos en provisión del departamento informático de la Universidad Nebrija. Dada la consigna, tales muestras resultan homogéneas por extensión (media: 3496 palabras, desviación estándar: 12.21) y por campo semántico.

Los resultados muestran que en ningún caso hubo plagio completo y éste era un resultado "esperado". En muchos años de práctica de entrega de trabajos a través del campus virtual Nebrija, años en los que los alumnos han entregado tareas en la modalidad "a distancia" —situación en la que tenían el tiempo y las herramientas útiles para copiar—, se habían verificado muy pocos casos de entrega del trabajo de otro estudiante o investigador como si fuera propio. Esto por dos razones: por una parte, porque las tareas de reelaboración que se solicitan son casi imposibles de encontrar en la red (eso es un mérito de la planificación de los docentes) y, en segundo lugar, porque los estudiantes no recurren al plagio completo ya que saben probablemente lo que significa a nivel legal (un punto a favor de los estudiantes). La condición de los aprendientes implica que saben que no se debe copiar el trabajo de los demás y no lo hacen.

El uso de programas antiplagio muestra una media de probabilidad de copia baja, pero el fenómeno es poco consistente porque la desviación estándar es alta (algunos alumnos cometen muchos errores de citación mientras que otros, ninguno). Los programas calculan el porcentaje sobre el número de palabras total de cada texto, sobre un total de 2656 coincidencias con fuentes bibliográficas. Los textos de los alumnos contienen, entonces, una media de 75.97% de palabras provenientes de fuentes bibliográficas (citas largas, breves o paráfrasis reconocibles). Este dato es muy alto porque la coincidencia del texto producido por el estudiante con las fuentes presentes en la base comparativa de los programas incluye las citas correctas e incorrectas. Los programas antiplagio comparan ciegamente y no son capaces de distinguir más que la combinatoria de palabras similar o idéntica. Realizando una selección manual, de esta cantidad solo 673 contienen errores (una media de 287 palabras involucradas en la sospecha).

Tabla 1. Media de errores reconocidos por cada programa después de la verificación manual

| Programa utilizado | Media de porcentaje de plagio (n: 673) | Desviación estándar |
|---|---|---|
| Turnitin, | 8.54 | 31.01 |
| Ephorus | 15.25 | 28.45 |
| Compilatio | 12.96 | 43.76 |

La diferencia entre los datos crudos que entrega cada programa y los que surgen de la verificación manual induce a pensar que el uso evaluativo de los porcentajes de plagio indicados por los programas informáticos es, cuanto menos, peligroso. Los operadores deben tener un entrenamiento específico. Dadas las características de estos datos cuantitativos y dado que la relevancia del problema —como ya se ha argumentado—, es de tipo didáctico general más que de evaluación, se hace necesario un análisis de tipo cualitativo. Resultan clasificados los siguientes errores[3]:

Tabla 2. Media y desviación estándar de los diferentes tipos de errores en el corpus de actividades

| Error | Media de tipo de plagio (n: 673) | Desviación estándar |
|---|---|---|
| Parafraseo incorrecto | 9.21 | 21.09 |
| Falta de referencia | 7.35 | 6.93 |
| Eliminación de signos gráficos | 6.98 | 12.21 |
| Omisión del año de publicación[4] | 4.35 | 5.23 |
| Omisión de la página[5] | 3.67 | 4.08 |
| Cita demasiado extensa[6] | 1.29 | 0.45 |
| Sin clasificar | (n=2) | |

Dado que lo importante es ejemplificar cada categoría, se procede con las tres primeras —que resultan relevantes por media—, y por orden de frecuencia.

**a. Redactar usando algunas ideas (parafraseo) de una fuente escrita, sin la documentación adecuada.**

Es el error más frecuente. Se produce cuando se copia el esquema de contenidos o la macroestructura de una argumentación y se sigue un razonamiento que no es propio, haciéndose eco de una serie de críticas, observaciones o justificaciones que no son propias. Es un error que los programas antiplagio detectan porque el texto secundario sigue la cadena de citas del texto primario, aunque no se siga la redacción que las contiene, aunque el programa no trabaje con traductores y aun cuando no se trata de una paráfrasis sino de una traducción no literal. El informe del programa antiplagio muestra un bajo porcentaje de "posible plagio" en estos casos. Esto representa un problema serio porque el docente puede considerar que una aproximación del 3% es desechable,

3. Dos docentes realizaron la clasificación de errores. Los errores "sin clasificar" ilustran los dos casos en los que hubo desacuerdo. Dado el nivel bajo, no se recurrió a un tercer juez.
4. En el párrafo de la cita. Se presenta con mucha frecuencia en el caso de los ejemplos literarios.
5. En condiciones pragmáticamente obligatorias, como en presencia coocurrente de comillas o cita larga. Sucede más frecuentemente cuando se trata de una unidad léxica corta y entrecomillada.
6. Dado que se trata de un trabajo de cinco páginas se consideró arbitrariamente que toda cita que excedía la media carilla podría haber sido elaborada, acortada o parafraseada.

cuando —en realidad— se trata de uno de los errores más relevantes desde el punto de vista de la autoría. El texto en el programa antiplagio se puede evidenciar en un modo similar a este (en realidad, cada programa posee una gráfica diferente, incluso un modo de separar fragmentos diversos, pero todos pueden subsumirse en este formato):

| | |
|---|---|
| There is general agreement in the literature that expository texts aiming to enlarge the knowledge of the reader have a strongly informational character. However, it is also a widely observed fact that expository texts are not always easily distinguished from other text types (e.g. Virtanen 1992, Goutsos 1997). Mosenthal (1985) places the different types of expository texts along a continuum, with descriptive texts (e.g. records and reports) at one end, and argumentative texts (e.g. theoreticals) at the other. Similarly, **Biber (1989)** concludes that there is no single expository text type. | La literatura actual suele estar de acuerdo con que los textos expositivos tienen un carácter fuertemente informativo. Sin embargo, también se afirma que los textos expositivos no se distinguen fácilmente de otros tipos textuales (por ejemplo, Virtanen 1992, Goutsos 1997).Es probable que no se trate de categorías netas sino de un continuum que ve los textos descriptivos como registros e informes en un extremo, y los argumentativos como los ensayos en el otro (Mosenthal, 1985). Del mismo modo, Biber (1989) concluye que no existe un único tipo de texto expositivo (Berzlánovichy otros, 2012) . |
| Texto original: Berzlánovich, I., Egg, M., & Redeker, G. (2012). Coherence structure and lexical cohesion in expository and persuasive texts. Constraints in Discourse 3: Representing and Inferring Discourse Structure, 3, 137. | Texto 146 |

Desde el punto de vista de la didáctica de la escritura académica y de la lingüística aplicada, les enseñamos a los alumnos a trabajar con fuentes de los últimos años y preferiblemente con aquellas que aportan datos experimentales y todas ellas poseen una parte inicial en donde se pasa revista a modelos teóricos y a la experimentación anterior. La frecuencia de este error —que sugiere que la secuencia de material ha sido consultada de primera mano— nos invita a reflexionar sobre la consideración que los estudiantes tienen de los textos básicos de la disciplina. Biber (1989), por ejemplo, se halla al alcance de todos en las bibliotecas tradicionales y, en el caso de ese artículo específico, incluso en repositorios bibliográficos en línea. Nos preguntamos si existe solo una cuestión de pereza o de falta de interés por realizar una revisión personal o si es temor a la crítica de los grandes nombres; pero lo cierto es que hay algo que invita a referenciar en forma generalizada todo una paráfrasis, utilizando la cita de fin de párrafo o, en el mejor de los casos, la "cita de cita" o el *apud*, como si la investigación secundaria no tuviese valor en sí misma. Este fenómeno se observa con mucha claridad en los párrafos que comienzan con formas como "Para este tema seguimos la exposición de XX" o "Siguiendo el análisis de XX". Lo que sigue suele ser una paráfrasis más o menos libre de una investigación secundaria.

**b. Copiar un pequeño fragmento de texto palabra por palabra y no colocar su referencia.**

Es algo que sucede, incluso a los investigadores profesionales, cuando se escribe en forma fragmentaria colocando los textos propios y los ajenos intercalados. Es más frecuente en los textos largos que en las tareas académicas, más en los trabajos de fin de máster que en las evaluaciones de asignatura, por ejemplo. Dado que hemos perdido la práctica del fichaje, que caracterizó la investigación anterior a la existencia de los proce-

sadores de texto, colocamos los fragmentos de texto propios y ajenos con el orden que deseamos que tenga el texto y escribimos los fragmentos de unión o la argumentación que les da sentido. En ese caso, el fragmento puede quedar integrado en el texto tanto por distracción como por cambio de formato del texto (por ejemplo, si colocamos en cursiva las citas y cambiamos procesador o lo abrimos en una computadora diferente). Los procesadores de texto actuales permiten trabajar con la herramienta de "hipervínculo" que resuelve el problema, pero los programas de plagio resultan un recurso óptimo para asegurarnos que no hemos olvidado realizar la citación correcta. Así se presenta:

> Benítez (2005:73) señala que dentro de los propósitos de este tipo de texto se pueden incluir la exposición de una idea, teoría, principio, objeto, conjunto de hechos o una opinión. Este tipo de texto expositivo tiene como principal función aclarar ideas por medio de la explicación, recurriendo a la razón y al entendimiento; por ello, el discurso empleado debe cuidar el estilo y la organización, siendo claro y lógico en todo momento.
>
> Por otro lado, Álvarez (2001), añade, que los textos expositivos se caracterizan por una voluntad de hacer comprender —y no solamente de decir— determinados fenómenos; dicho de otro modo: persigue cambiar un estado de conocimiento; por ello, de manera más o menos explícita, suele aparecer como punto de partida una pregunta o un determinado tópico, que a lo largo del texto se ha de ir respondiendo.

El estudiante habría tenido que parafrasear, que era lo indicado aquí (esto es una traducción literal) o colocar una cita larga, en el caso que hubiera considerado que el texto contenía palabras y estructuras que no podían explicarse o redactarse nuevamente usando sinónimos para mostrar la propia comprensión del concepto.

**c. Copiar un texto colocando la referencia, pero sin utilizar comillas cuando se copia textualmente.**

Es menos común que el error anterior pero es probable que tenga las mismas razones. Es el error que el antiplagio diagnostica con mayor facilidad y con mayor porcentaje de probabilidad de plagio. En este caso, enseñar a usar el programa de diagnóstico para corregir el trabajo antes de entregarlo parece la solución más simple. El programa de antiplagio señala el fragmento en una forma muy clara:

> Por último, en Montolío (2000: 54) se propone una cuarta y última estrategia que es la de clasificación, es decir, una operación que permite al autor sistematizar y organizar la información. Padilla de Zerdán (2005: 117) presenta indicadores de determinados tipos organizativos siguiendo la propuesta de Meyer, es decir, marcadores de enunciación que muestran en qué medida interesa al autor del texto dejar guías explícitas para orientar la comprensión del texto.
>
> Se habla por tanto de cinco modos de organización expositiva que se describen siguiendo un orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa:

a) Descripción

b) Seriación de los datos: pueden ser agrupados en una secuencia temporal, a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo inespecífico. Marcas que activan estos esquemas retóricos pueden ser: hay varias...que, en primer lugar...

c) Organización causal: por esta razón, la causa fundamental de, la explicación.

d) Problema/solución: las categorías básicas son problema y solución, manteniendo entre sí una relación temporal y un vínculo causal. Indicadores: un problema que debe resolverse es..., las soluciones que se proponen...

e) Comparación: el texto se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos, para hacer notar sus diferencias y semejanzas. Considera tres variantes: alternativa (los hechos poseen el mismo valor), adversativa (una de las opciones aparece como preeminente en relación a la otra) y analógica (uno de los elementos sirve como ilustración de otro previamente establecido y se subordina a éste). Ejemplos de este tipo de indicadores son: a diferencia de..., por el contrario, en cambio, a semejanza de...

Cuando debería presentarse como una cita de otro autor, que es quien ha realizado el análisis y la traducción al español:

> Por último, en Montolío (2000: 54) se propone una cuarta y última estrategia que es la de clasificación, es decir, una operación que permite al autor sistematizar y organizar la información. Padilla de Zerdán (2005: 117) presenta indicadores de determinados tipos organizativos siguiendo la propuesta de Meyer, es decir, marcadores de enunciación que muestran en qué medida interesa al autor del texto dejar guías explícitas para orientar la comprensión del texto.
>
> Se habla por tanto de cinco modos de organización expositiva que se describen siguiendo un orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa:
>
> a) Descripción
>
> b) Seriación de los datos: pueden ser agrupados en una secuencia temporal, a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo inespecífico. Marcas que activan estos esquemas retóricos pueden ser: hay varias...que, en primer lugar...
>
> c) Organización causal: por esta razón, la causa fundamental de, la explicación.
>
> d) Problema/solución: las categorías básicas son problema y solución, manteniendo entre sí una relación temporal y un vínculo causal. Indicadores: un problema que debe resolverse es..., las soluciones que se proponen...
>
> e) Comparación: el texto se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos, para hacer notar sus diferencias y semejanzas. Considera tres variantes: alternativa (los hechos poseen el mismo valor), adversativa (una de las opciones aparece como preeminente en relación a la otra) y analógica (uno de los elementos sirve como ilustración de otro previamente establecido y se subordina a éste). Ejemplos de este tipo de indicadores son: a diferencia de..., por el contrario, en cambio, a semejanza de... Montolío (2000: 54).

Desde un punto de vista técnico podríamos decir que el estudiante habría podido consultar el autor en su versión original y no utilizar la lectura de otro investigador, pero no es este el propósito de esta presentación.

Desde el punto de vista del profesor que debe corregir y orientar a los alumnos con respecto a la copia y el plagio, algunos programas antiplagio permiten la detección de documentos similares en una misma carpeta. Esta función se revela muy útil en muchos casos, ya que permite realizar las siguientes acciones docentes:

(a) trabajar con documentos de un mismo estudiante en diferentes momentos de reescritura, evidenciando las partes idénticas y las nuevas,
(b) identificar entregas individuales de trabajos grupales sin consultar listas y
(c) permiten contrastar documentos de diferentes alumnos cuando se solicitó una actividad individual.

Todas estas utilidades de los programas ahorran mucho tiempo de corrección, de compilación de las tareas antes de comenzar la corrección propiamente dicha y —cuando los alumnos saben que las tenemos a disposición— estimulan un trabajo más atento y responsable.

Del mismo modo, el uso de estos programas y la instrucción para el uso permite al estudiante y al investigador:

1. Identificar los posibles errores de edición de un trabajo
2. Ver cuando el propio trabajo ha sido citado por otros investigadores (bien o mal)
3. Evitar el autoplagio

## 3. Citación y comportamiento no nativo

Los autores de los 168 textos eran 127 nativos y 41 no nativos (6 griegos, 8 italianos, 12 norteamericanos, 3 rusos, 3 polacos, 5 chinos y solo un informante de nacionalidades rumana, suiza, alemana y francesa). La distribución o, mejor dicho, el hecho de que no se trate de una experimentación controlada, no permite hacer una diferenciación por grupos de un cierto valor y los resultados no permiten asociar un comportamiento directamente con una tradición universitaria. Sin embargo, se realizaron sondeos previos acerca de la forma de obtener títulos de grado previos y puede observarse que los casos estadísticamente "extremos", esto es con un número que resulta más del doble de errores respecto a la media de los informantes, caen en el grupo de las personas que no realizaron un trabajo escrito final para coronar sus estudios de grado. Aunque los resultados han de considerarse con la debida cautela, el grupo de estudiantes norteamericanos (algunos hispanos pero todos con escolarización monolingüe en inglés) es el que tiene un comportamiento más alejado del deseado. Los únicos casos de citas largas de más de media carilla se dan en este grupo.

El estudio de este tipo de comportamientos es de por sí difícil en las condiciones institucionales en las que se desarrolla, dado que —percibida la necesidad de instrucción sobre los niveles de intertextualidad que es necesario alcanzar en la vida académica— disminuye la posibilidad moral de estudiar actitudes más o menos espontáneas de los estudiantes. La conclusión que salta a la vista es que tales comportamientos, que resultan particularmente económicos en la textualización de la investigación secundaria, permanecerán arraigados en la población universitaria mientras no exista instrucción explícita. Dado que hemos considerado solo trabajos de lingüistas, algunos en ciernes y otros bien formados, la situación en otras disciplinas podría ser diferente, esperemos más alentadora.

## Bibliografía

DE MIGUEL, Mario (2010): «La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo», *Relieve*, 16 [en línea], http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm

PRICE, J y R. PRICE (2005): «Finding the true incidence rate of plagiarism», *International Education Journal, 6* (4), 421-9.

SÁNCHEZ JIMENEZ, David (2011): *Las funciones retóricas de la citación en la escritura académica universitaria. Estudio comparado del género de memorias de máster en nativos españoles y estudiantes filipinos de ELE,* Madrid: RedEle [en línea], http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_30sanchez_jimenez_funciones_retoricas_citacion.pdf?documentId=0901e72b811661e8

USA FEDERAL GOVERNMENT (1976): «Copyright Revision Act», *United States Code,* 17.