





# Conocimientos y actitudes ante el plagio del profesorado de lengua inglesa en universidades chinas

## Chinese University EFL Teachers' Knowledge of and Stance on Plagiarism

 Dr. Guangwei Hu es Profesor Asociado en la Universidad Tecnológica de Nanyang (Singapur) (guangwei.hu@nie.edu.sg) (<http://orcid.org/0000-0002-2297-4784>)

 Xiaoya Sun es Profesor Asistente en la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (China) (616985834@qq.com) (<http://orcid.org/0000-0002-2538-4544>)

### RESUMEN

El plagio ha generado preocupaciones crecientes en el círculo académico en las últimas décadas. Aunque estudios anteriores han investigado el plagio del estudiante desde varias perspectivas, todavía hay poca investigación sobre cómo los profesores universitarios entienden el plagio y responden ante él, especialmente en contextos escritos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL). Como expertos académicos y educadores de futuros académicos, los profesores universitarios desempeñan un papel clave en la formación de los estudiantes contra el plagio y en la defensa de la integridad académica. Sus conocimientos y actitudes con respecto al plagio no solo tienen una influencia crucial sobre las percepciones estudiantiles hacia el plagio, sino que también pueden proporcionar ideas sobre cómo las universidades resuelven el problema. El presente estudio pretende abordar este desequilibrio en la investigación sobre el plagio, centrándose en una muestra de 108 profesores de 38 universidades chinas. Basándose en datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de juicios textuales y de redacciones, se examina: 1) si los docentes de EFL en universidades chinas comparten los conceptos angloamericanos del plagio; 2) qué postura tienen en los casos de plagio detectados; 3) qué factores pueden influir en sus comprensiones. Los resultados de este estudio problematizan la opinión popular y simplista de que los escritores chinos de inglés como lengua extranjera son indulgentes en cuanto al plagio, y señalan que las experiencias académicas y educativas tienen mucha influencia sobre sus percepciones y actitudes hacia el plagio.

### ABSTRACT

Plagiarism has engendered increasing concern in academia in the past few decades. While previous studies have investigated student plagiarism from various perspectives, how plagiarism is understood and responded to by university teachers, especially those in English-as-a-foreign-language (EFL) writing contexts, has been under-researched. As academic insiders and educators of future academics, university teachers play a key role in educating students against plagiarism and upholding academic integrity. Their knowledge of and attitudes toward plagiarism not only have a crucial influence on their students' perceptions of plagiarism but can also provide insights into how institutions of higher education are tackling the problem. The study reported in this paper aims to address this imbalance in research on plagiarism by focusing on a sample of 108 teachers from 38 Chinese universities. Drawing on both quantitative and qualitative data that comprise textual judgments and writing samples, it examines whether EFL teachers in Chinese universities share Anglo-American conceptions of plagiarism, what stance they take on detected cases of plagiarism, and what factors may have influenced their perceptions. Findings from this study problematize the popular, yet over-simplistic, view that Chinese EFL writers are tolerant of plagiarism and point to academic and teaching experience as influences on their perceptions and attitudes concerning plagiarism.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Plagio, segunda lengua, universidades chinas, docentes de inglés, integridad académica, actitud, conocimiento, socialización académica. Plagiarism, second language, Chinese universities, English language teachers, academic integrity, attitude, knowledge, academic socialization.



## 1. Introducción

La redacción académica de nuevos textos se basa en el estado actual de los conocimientos a través de la incorporación de palabras e ideas de otras obras existentes (Pecorari & Petric, 2014). Este es un proceso regido por la costumbre (Pecorari, 2008) que un autor tiene que cumplir según prácticas disciplinariamente establecidas y compartidas para alejarse de las acusaciones de plagio. En las últimas décadas, la llegada de Internet y de diversas tecnologías de información y la comunicación han dado lugar a una riqueza cada vez más creciente de fuentes fácilmente disponibles y fáciles de plagiar (Hu & Lei, 2012). La incidencia del plagio va en aumento y ha generado gran preocupación en el mundo académico.

Para resolver el problema del plagio, es necesario mirar más allá de los síntomas y llegar a las causas fundamentales (Macdonald & Carroll, 2006). En esencia, todos los factores que contribuyen al plagio se reducen a una cierta deficiencia en los perpetradores, los cuales pueden carecer de la integridad académica, de la voluntad, de los conocimientos necesarios o de la habilidad lingüística para utilizar fuentes adecuadamente (Pecorari, 2008). Para autores de lenguas extranjeras (L2), los factores que contribuyen a ello pueden ser más complejos. El factor más discutido es el plagio en los contextos específicos de cultura. Frecuentemente se sugiere que las culturas difieren en la comprensión y aceptación que tienen del plagio (Bloch & Chi, 1995; Pennycook, 1996; Sapp, 2002; Scollon, 1995; Shei, 2005; Sowden, 2005). Por ejemplo, se citan a menudo las prácticas de alfabetización como la memorización y la imitación de los textos modelo que son comunes en culturas de herencia confuciana para explicar por qué los estudiantes chinos en particular y los estudiantes asiáticos en general, tienden a sostener diversos conceptos sobre el plagio (Bloch & Chi, 1995; Maxwell, Curtis, & Vardanega, 2008). Otros investigadores (Liu, 2005; Pecorari, 2008; Rinnert & Kobayashi, 2005), sin embargo, mantienen que las dificultades de los autores de L2 probablemente sean la falta de dominio adecuado del idioma, lo que puede causar inseguridad acerca de su uso del lenguaje y por lo tanto hacer que dependan demasiado de los textos originales. En estudios empíricos se han encontrado resultados contradictorios, especialmente en cuanto a cómo la endoculturación en la educación superior puede afectar al conocimiento y la postura sobre el plagio (Chandrasegaran, 2000; Deckert, 1993; Lei & Hu, 2014; Sapp, 2002; Wheeler, 2009).

En el mundo académico angloamericano, se considera que la documentación de fuentes y la paráfrasis

son dos estrategias importantes para evitar el plagio (Park, 2003). Mientras que la primera es razonablemente sencilla y puede ser realizada con un entrenamiento adecuado, la última implica altas demandas del conocimiento del tema y la competencia lingüística (Keck, 2010), y por lo tanto, generalmente forma «una experiencia compleja y a menudo ardua para autores de L2» (Hirvela & Du, 2013: 87). Por otra parte, los investigadores y responsables académicos difieren mucho en los estándares sobre lo que se considera paráfrasis. Mientras que algunos creen que para alejarse del plagio, no deben tener ningún rastro de la copia textual, incluso en cadenas de unas pocas palabras desde la obra original (Benos, Fabres, & Farmer, 2005; Roig, 2001; Shi, 2004), otros adoptan normas más laxas permitiendo la inclusión de más fuentes en una paráfrasis (Keck, 2006; Pecorari, 2008). Los estudios empíricos que examinen las prácticas de paráfrasis proveerán un mejor entendimiento de este tipo de prácticas que pueden considerarse aceptables entre los participantes.

Considerando el papel esencial que los profesores desempeñan en detectar y responder al plagio y educar para estar en su contra, los investigadores han prestado cada vez más atención a las percepciones del profesorado ante el plagio. En estudios anteriores se descubrió que los profesores diferían entre sí sobre qué constituye el plagio (Borg, 2009; Flint, Clegg, & Macdonald, 2006; Pickard, 2006), y que muchos tenían pocos conocimientos sobre las definiciones institucionales del plagio y que para evitar este no se enseñaba eficazmente (Eriksson & Sullivan, 2008). En dos de los escasos estudios realizados en el contexto chino, Lei y Hu (2014, 2015) encontraron que la mayoría de los profesores de EFL podían identificar las copias no reconocidas y paráfrasis anónimas como plagio y tenían actitudes condenatorias hacia el plagio detectado, sin embargo, la comprensión de la paráfrasis anónima, la cual se considera un tipo de plagio menos claro que la copia no reconocida, parecía divergente y ambivalente. Por otro lado, no se conoce hasta qué punto las percepciones de los profesores chinos sobre el plagio son diferentes o similares a aquellas ampliamente aceptadas en el ámbito académico angloamericano. La falta de este tipo de investigaciones es sorprendente cuando hay tantos estudios realizados sobre estudiantes chinos en universidades chinas y anglófonas (Bloch & Chi, 1995; Deckert, 1993; Matalene, 1985; Pennycook, 1996; Sapp, 2002; Shi, 2004; Valentine, 2006).

Para cubrir esta carencia, se realizó un estudio sobre una muestra de profesores chinos de EFL en varias universidades chinas para conocer si compartían

normas y estándares angloamericanos sobre el plagio, y qué factores podrían haber influenciado su conocimiento

y actitud. Planteamos como objetivo reunir evidencias empíricas que pudieran profundizar nuestra comprensión del plagio como un fenómeno discursivo e importante y poner a prueba las explicaciones culturales del plagio (Flowerdew & Li, 2007). Específicamente, se definieron las siguientes preguntas de investigación para guiar este estudio: ¿Hasta qué punto entienden el plagio los profesores de inglés en la universidad china? ¿Cuáles son sus actitudes hacia el plagio reconocido? ¿Qué factores influyen en sus conocimientos y actitudes sobre el plagio?

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

Para el reclutamiento de los participantes adoptamos una combinación de conveniencia y estrategias de muestreo de referencia. Contactamos con profesores en diferentes universidades chinas, les invitamos a participar en el estudio, y les pedimos su ayuda en el reclutamiento de colegas. Finalmente se involucraron 108 profesores de inglés como lengua extranjera de 38 universidades ubicadas en diferentes regiones chinas. La tabla 1 resume la información demográfica relacionada con estos participantes. Asimismo la muestra oscilaba entre los 25 y los 50 años de edad ( $M = 34.33$ ,  $SD = 4.99$ ) y estaba compuesta predominantemente por profesoras, reflejando las distribuciones típicas del género de la disciplina dominada por las mujeres en las universidades chinas. Constaba de profesores con mucha experiencia y también noveles. De los 107 encuestados que suministraron información sobre su antigüedad en la enseñanza, se reflejó un promedio de 9,47 años ( $SD = 5.39$ ; gama = 1-27). Una gran mayoría de participantes tenía el grado de maestría y tenía una categoría académica de profesor. Un poco menos de la mitad de participantes tenía experiencia académica en el extranjero, es decir, había estudiado en universidades en países anglófonos o en ambientes de inglés como segunda lengua (ESL), tales como Hong Kong y Singapur, donde se adoptan las nociones angloamericanas del plagio.

### 2.2. Instrumentos

Para la recolección de los datos fueron utilizados dos instrumentos: la Encuesta de Conocimiento de

**Tabla 1. Perfil demográfico de los participantes (N=108)**

Género		Categoría académica			Título académico				Experiencias en extranjero	
Hombre	Mujer	Grado	Máster	Doctor	PA	P	PAS	PF	Sí	No
27	81	5	90	13	12	78	15	3	50	58
25%	75%	5%	83%	12%	11%	72%	14%	3%	46%	54%

Nota. PA=Profesor Asistente; P=Profesor; PAS=Profesor Asociado; PF=Profesor Titular.

Plagio (PKS) y la Encuesta de Prácticas de Paráfrasis (PPS). Ambos instrumentos fueron adaptados de Roig (2001). El PKS tiene como objetivos explorar si los participantes reconocen la paráfrasis insuficiente como forma de plagio, establecer los criterios adoptados por ellos para la determinación, e investigar sus actitudes (p.ej., punitiva o indulgente) hacia los casos reconocidos del plagio. La prueba consistía en un párrafo original de dos oraciones y seis versiones reescritas de las mismas. Las cuatro primeras fueron progresivas, pero insuficientemente parafraseadas de la original y por tanto fueron objeto de plagio, mientras que las dos últimas fueron adecuadamente parafraseadas y estaban libres de plagio. Según Roig (1997), cuatro profesores estadounidenses convalidaron independientemente el instrumento y estuvieron de acuerdo con la descripción del plagio de las seis versiones escritas. Pedimos a los participantes que compararan cada versión reescrita con el párrafo original y eligieran una de las tres opciones previstas (es decir, plagiado, no plagiado, o no se puede determinar), y que aportaran posteriormente razones para su opción. Con el fin de conocer las actitudes de los participantes hacia la identificación del plagio, añadimos una escala de estimación de 0 a 10 puntos en el PKS original y les dijimos que estimaran cada versión reescrita según la presencia y la gravedad del plagio: el caso más grave podría ser penalizado con un cero, y para un párrafo bien parafraseado se podría poner la nota más alta.

El PPS describía una situación donde los participantes tenían que parafrasear el siguiente párrafo corto de un artículo periodístico sobre astrología, según el sistema de puntuación escogido por Roig (2001): «Si alguna vez te han hecho tu dibujo astrológico, te sorprendería su exactitud. Leyéndolo cuidadosamente, descubrirás que la mayoría de las cualidades se describen de forma aduladora. Sin embargo, cuando tu personalidad se describe positivamente es difícil reconocer que dicha descripción carece de veracidad» (Coon, 1995: 29).

Este instrumento generó muestras auténticas de redacción después de pedirles que parafrasearan el párrafo de manera que mostrase que no estaba plagiado. También se requería que rellenaran un formulario con información personal con datos sobre género,

edad, experiencia educativa, experiencia docente, número de publicaciones académicas, además de los tipos de estudiantes y cursos que generalmente enseñaban. Se recogió este tipo de información porque estudios anteriores (Hu & Lei, 2012; Lei & Hu, 2014, 2015) sugirieron que podría tener un impacto en el conocimiento y actitud de los participantes sobre el plagio, además de sus prácticas de paráfrasis.

### 2.3. La codificación de datos y el análisis

Con el PKS se recogieron dos tipos de notas: las de conocimiento del plagio (notas de conocimiento de ahora en adelante), y las de postura o actitud hacia el plagio (notas de actitud de ahora en adelante). Las notas de conocimiento se calcularon según Roig (2001). Para cada participante se asignó un punto para cada versión reescrita correctamente identificada, dos puntos para cada versión no identificada (incluyendo tanto los casos de «no se puede determinar» como los casos en que un participante no podía opinar), y tres puntos para la versión incorrectamente identificada. El participante que identificaba correctamente todas las versiones reescritas obtenía una puntuación perfecta de seis puntos, en el caso contrario obtenía 18 puntos. Por lo tanto, las notas más bajas podían indicar un mejor conocimiento del plagio y de la paráfrasis. Se obtuvieron las puntuaciones sobre la actitud calculando el promedio de las estimaciones dadas por cada participante para los párrafos reescritos que él o ella consideraba plagiados (sin considerar si el párrafo fue diseñado como un caso del plagio o una paráfrasis apropiada). Cuanta más alta fuera la nota sobre actitud, más indulgente sería el participante hacia el plagio reconocido. Se analizaron con SPSS (versión 23.0) las notas obtenidas para conseguir datos estadísticos descriptivos e inferenciales necesarios para responder a nuestras preguntas de investigación.

El PKS también generó datos cualitativos con las justificaciones escritas por los participantes sobre sus juicios y estimaciones de las versiones reescritas. El segundo autor leía repetidamente estas justificaciones y las analizaba iterativamente para identificar los factores que consideraban al juzgar y estimar los párrafos reescritos. Se desarrolló entonces un esquema de codificación basado en este análisis y se utilizó para recoger los criterios adoptados por los participantes para evaluar las versiones reescritas. Para asegurar la fiabilidad de la codificación, un estudiante graduado la utilizó independientemente para codificar un subcon-

junto de datos seleccionados aleatoriamente, y el acuerdo de la codificación fue del cien por cien.

El segundo autor llevó a cabo la codificación de datos de PPS que consistió en identificar cadenas de tres o más palabras consecutivas en las paráfrasis que se apropiaron del párrafo original. No fue necesario un segundo codificador porque la codificación no involucraba juicios subjetivos.

## 3. Resultados

### 3.1. Resultados del PKS

Se analizaron las puntuaciones de conocimientos, descriptiva e inferencialmente. Se calcularon el rango, el promedio y la moda para medir hasta qué punto los profesores chinos como grupo identificaban los casos de plagio. El promedio fue de 7,51 (SD=1.488; rango=6-12), indicando que los 108 participantes fueron capaces de identificar correctamente la mayoría de los párrafos reescritos. En particular, 43 profesores (40% del total de la muestra efectiva) tuvieron una puntuación perfecta de 6, demostrando un conocimiento satisfactorio y apropiado del plagio y de la paráfrasis. Para mostrar la precisión en que los participantes identificaron cada versión reescrita, se calculó el porcentaje de respuestas a cada categoría (es decir, plagiado, no plagiado, no se puede determinar) cuyos resultados

**Tabla 2. Respuestas al PKS según clase de juicio y el párrafo reescrito (N=108)**

Párrafo	Plagiado		No plagiado		Sin determinar	
	n	%	n	%	n	%
1	103	95	4	4	1	1
2	103	95	3	3	2	2
3	96	89	5	5	7	6
4	64	59	24	22	20	19
5	6	5	95	88	7	7
6	13	12	85	79	10	9

Nota. Versión reescrita no plagiada.

se muestran en la tabla 2. En concreto, ninguna de las versiones reescritas fue juzgada con los consensos perfectos. Para las cuatro primeras, como la extensión de la reformulación aumentó, los porcentajes de identificaciones correctas bajaron, mientras que los porcentajes de las incorrectas y de las que no se puede determinar subieron correspondientemente. Este modelo indicó claramente que la dificultad en la identificación del plagio aumentó con la extensión del cambio hecho para el texto original; también implicó la existencia de diferentes criterios para el plagio y la paráfrasis apropiada incluso entre profesores de la misma disciplina.

Entre los 108 participantes, 102 ofrecieron justificaciones escritas para sus juicios con respecto a las versiones reescritas. Se reveló en un análisis de estas

justificaciones que ellos utilizaron tres criterios al evaluar los párrafos. En primer lugar, muchos basaron sus comentarios por la extensión en que cambiaba el párrafo original. Alrededor del 65% de los participantes señalaron que para evitar acusaciones de plagio, se tenía que reescribir el párrafo original para cambiar su estilo y estructura, como lo demuestran las siguientes justificaciones:

- El párrafo reescrito está completamente parafraseado, los alumnos parafrasean el texto original tanto en el sentido como en la estructura de la frase (versión 5 de reescrito).

- Este es plagio porque la estructura de las frases que se utilizan son las mismas o similares al texto original (versión 2 de reescrito).

- Se considera sin duda plagio porque solo hay cambio en el orden de palabras sin parafrasear nada (versión 1 de reescrito).

Un segundo criterio se interesó por el formato correcto de la cita. Aunque en las instrucciones del PKS se le pidió a los participantes que asumieran la inclusión de una cita adecuada para cada versión reescrita, muchos todavía enfatizaron la importancia de reconocer la fuente en el formato correcto, como se puede ver en las citas siguientes:

- El párrafo reescrito indica claramente el resultado de otro investigador sin aclarar de dónde viene concretamente (versión 4 de reescrito).

- El autor ha mencionado el origen del resultado de la investigación y ha parafraseado el párrafo. Será mejor aclarar el nombre del investigador original (versión 5 de reescrito).

- En el texto académico, es indispensable mencionar quién da la opinión (versión 5 de reescrito).

Otra consideración que los participantes tuvieron en cuenta fue si se utilizaban ciertas palabras o expresiones para indicar que el escritor estaba informando sobre ideas de otra persona, como lo ilustran las siguientes citas:

- Esto no es plagio por la aclaración al citar a otro investigador (versión 5 de reescrito).

- El autor indica que está citando el resultado de otro investigador utilizando la frase «según X investigador» (versión 4 de reescrito).

Se utilizó el Análisis de la Varianza de tres vías (3-way ANOVA) para evaluar el impacto potencial de la experiencia docente, la experiencia académica en el extranjero, y los logros educativos sobre las notas de conocimientos. Se dividieron los participantes en tres grupos según sus años de experiencia docente (1-7, 8-14, 15+) y dos grupos según sus titulaciones académicas más altas (Licenciatura, Máster y Doctorado).

Quedaron 107 casos para el análisis después de eliminarse un caso en el que faltaba el valor en la experiencia docente. El análisis reveló que la experiencia docente no influía en las notas de conocimiento,  $F(3, 107) = .089$ ,  $p = .966$ ,  $\eta_p^2 = .003$ , así como tampoco la experiencia académica en el extranjero,  $F(1, 107) = .564$ ,  $p = .454$ ,  $\eta_p^2 = .006$ , o los logros educativos,  $F(1, 107) = .147$ ,  $p = .702$ ,  $\eta_p^2 = .002$ . No había ninguna interacción notable entre la experiencia docente y los logros educativos,  $F(2, 107) = .450$ ,  $p = .639$ ,  $\eta_p^2 = .009$ , entre la experiencia docente y la experiencia académica en el extranjero,  $F(2, 107) = .882$ ,  $p = .417$ ,  $\eta_p^2 = .018$ , entre los éxitos educativos y la experiencia académica en el extranjero,  $F(1, 107) = .018$ ,  $p = .892$ ,  $\eta_p^2 = .000$ , o entre las tres variables,  $F(1, 107) = .731$ ,  $p = .398$ ,  $\eta_p^2 = .008$ . Los tamaños del efecto indicaron que ninguna de las variables independientes o las interacciones alcanzó el valor propuesto por Cohen (1988) para un efecto pequeño (es decir,  $\eta_p^2 = .02$ ).

Se obtuvieron el rango, el promedio, y la moda de las notas de actitud para medir cómo reaccionó el grupo de profesores frente a casos identificados de plagio. Los 108 encuestados tuvieron un promedio de 1,73 (gama=0-5.17), que indicaba sus actitudes punitivas en general. Aproximadamente el 14% de los participantes creyó que no debían poner ningún punto para un texto plagado, y otro 67,6% pusieron una estimación media de menos de dos puntos. Estos resultados fueron coherentes con una comprensión del plagio como un acto de robo, como se revela en las citas siguientes:

- La primera oración está sacada del texto original (versión 6 de reescrito).

- El párrafo reescrito ha mencionado la cita del resultado de otro investigador, pero la mayor parte de las oraciones son robadas del texto original (versión 4 de reescrito).

- El re-escritor cambia el orden de las frases sin indicar quién es el autor. Este acto se considera como robo, tanto del lenguaje como también de las ideas (versión 1 de reescrito).

Se realizó el ANOVA a tres vías para determinar posibles influencias sobre la puntuación de la actitud, con las tres variables independientes como la experiencia docente, la experiencia académica en el extranjero, y los conocimientos del plagio. Se dividieron los participantes en tres grupos según sus notas de conocimientos (es decir, 6 puntos, 7-9 puntos y 10+). El ANOVA reveló que la experiencia docente influenciaba a las otras variables,  $F(3, 107) = 3.306$ ,  $p = .024$ ,  $\eta_p^2 = .099$ , pero la experiencia académica en el extranjero no,  $F(1, 107) = 3.245$ ,  $p = .075$ ,  $\eta_p^2 = .035$ ,

tampoco los conocimientos del plagio,  $F(2, 107) = .343$ ,  $p = .710$ ,  $\eta_p^2 = .008$ . La dirección de la relación entre la experiencia docente y las puntuaciones sobre la actitud indicó que cuando aumentaba la experiencia docente, subían las puntuaciones sobre la actitud. En otras palabras, cuanto más tiempo pasaba un participante en la enseñanza superior, más indulgente sería hacia el plagio.

### 3.2. Resultados del PPS

El PPS obtuvo las paráfrasis del párrafo original de 96 de los 108 participantes, 57 de ellos (59,38%) no se apropiaron de ninguna cadena de tres o más palabras del original. Los 39 (40,62%) produjeron las paráfrasis que contenían tres o más palabras consecutivas textualmente copiadas del párrafo original. La tabla 3 presenta los porcentajes de los participantes que copiaron cadenas de palabras de diversas longitudes. La mayoría de las copias textuales consistieron en cadenas de tres o cuatro palabras, pero tres paráfrasis inusualmente se apropiaron de largas cadenas de palabras del original.

Para saber qué factores pueden influir en las prácticas de apropiación textual de los participantes, se

	Longitud de la cadena (palabras)				
	3	4	5	6	7+
Nº participantes	24	11	5	4	5
Porcentaje	25%	12%	5%	4%	5%

dividieron los 96 maestros que completaron el PPS en dos grupos: aquellos que no se apropiaron de ninguna cadena de tres o más palabras y aquellos que sí lo hicieron. Se ejecutaron cinco pruebas de Chi Cuadrado a 2 vías (2-way Chi square) para determinar si había asociaciones significativas entre el compromiso en la copia textual y la experiencia docente, los logros educativos, la experiencia académica en el extranjero, el conocimiento del plagio, y la actitud ante el plagio, respectivamente. Las agrupaciones de los participantes de conformidad con las cuatro variables aparte de la actitud ante el plagio siguieron los procedimientos anteriormente descritos. Se realizó la agrupación para la actitud ante el plagio poniéndoles a aquellos que dieron notas medias de 0 a 2 puntos, de 2 a 4 puntos, y más de 4 puntos, en tres grupos separados. En las cuatro pruebas de Chi Cuadrado no se descubrió ninguna relación significativa: entre la experiencia docente y la práctica de apropiación textual,  $X^2(2, N=96) = 732$ ,  $p = .694$ ; entre los logros educativos y la práctica de apropiación textual,  $X^2(1, N=96) = .029$ ,  $p = .864$ ; entre el conocimiento del plagio y la práctica de apro-

piación textual,  $X^2(2, N=96) = 2.389$ ,  $p = .303$ ; y entre la actitud ante el plagio y la práctica de apropiación textual,  $X^2(2, N=96) = 2.168$ ,  $p = .338$ . Se halló una asociación significativa entre la experiencia académica en el extranjero y la práctica de apropiación textual,  $X^2(1, N=96) = 5.597$ ,  $p = .018$ . Estos resultados indicaron que era menos probable que los profesores que habían estudiado en universidades extranjeras incorporaran palabras del texto original.

## 4. Discusión y conclusiones

### 4.1. El conocimiento del plagio de profesores de inglés en universidades chinas

Los resultados cuantitativos y cualitativos implicaron que, en conjunto, los profesores tendían a entender el plagio de una manera similar a la que predomina en el mundo académico angloamericano. Las notas de conocimientos producidas por el PKS demostraron que como grupo, los participantes fueron capaces de distinguir correctamente los textos plagiados de los correctamente parafraseados. Como lo demostraron las justificaciones dadas para sus juicios textuales, ellos consideraron el plagio no solo según la extensión en la que cambiaba el texto original, sino también en términos de propiedad textual y la atribución de fuentes, percepciones estrechamente relacionadas con los conceptos angloamericanos de plagio (Marshall & Garry, 2006; Pennycook, 1996; Scollon, 1995; Shi, 2004). Las muestras de redacción obtenidas con el PPS indicaron además que la gran mayoría de los profesores chinos parafraseaba bastante el párrafo ofrecido, quizás todavía más a fondo que los profesores norteamericanos de psicología en Roig (2001). Excepto algunos casos, los profesores tuvieron la conciencia y la capacidad de modificar suficientemente el párrafo original para evitar el plagio.

En conjunto, nuestros resultados contradicen los hallazgos de algunos estudios anteriores que afirman que en la cultura china es más aceptable el plagio y que los autores chinos no reconocen explícitamente las fuentes (Bloch & Chi, 1995; Sapp, 2002; Shei, 2005). Una explicación plausible sobre los resultados contradictorios está en las observaciones de Flowerdew y Li (2007), en cuanto a que la comprensión del plagio en los ambientes no angloamericanos está cada vez más influenciada por el marco académico angloamericano, y que aunque el concepto del plagio no tiene un origen histórico e ideológico en China, las percepciones del plagio no deben ser consideradas como culturalmente condicionadas, sino que están constantemente evolucionando debido a que cambian las cir-

cunstances (Lei & Hu, 2014). La creciente penetración de las ideas angloamericanas del plagio parece inevitable siempre que el inglés siga siendo la lengua vehicular y el dominio angloamericano de la comunidad académica internacional continúe. Por lo tanto, la comunidad académica china se ve cada vez más obligada a adaptar sus valores y prácticas textuales para hacer frente al dominio angloamericano y manejarlo con el fin de participar en la producción de conocimientos en las publicaciones internacionales de habla inglesa.

#### 4.2. Actitudes sobre el plagio de profesores de inglés en universidades chinas

Como se ha mostrado anteriormente, los datos del PKS produjeron una nota media sobre la actitud de 1,73, en una escala de 0-10 puntos, para el plagio reconocido, indicando claramente las actitudes punitivas mostradas por los docentes hacia la intertextualidad transgresiva que percibían. Un número considerable de profesores (n=15) tomó una estrategia de tolerancia cero no otorgando ningún punto a los párrafos que consideraban plagiados. No fue sorprendente una postura tan dura en profesores para los que el plagio era como una transgresión moral, es decir, un acto de «robo». También demostraron que lo consideraban un acto condenable, y castigaron a los perpetradores con una nota muy baja. Estos resultados corroboran varios estudios recientes (Hu & Lei, 2012; Lei & Hu, 2014, 2015) que dan a conocer una actitud generalmente punitiva mostrada por los profesores chinos y los alumnos hacia el plagio percibido, pero contradicen las conclusiones de una serie de estudios anteriores (Bloch & Chi, 1995; Deckert, 1993; Matalene, 1985; Pennycook, 1996; Sapp, 2002), donde se demostró que los estudiantes chinos eran indulgentes y probablemente se comprometían con la conducta del plagio.

Hay varias explicaciones plausibles sobre los resultados contradictorios. En primer lugar, como el segundo grupo de estudios anteriormente mencionado se concentraba en estudiantes chinos, es posible que nuestros profesores participantes tuvieran un sentimiento más fuerte sobre la integridad académica y por eso, un mayor compromiso con los comportamientos éticos. En segundo lugar, posiblemente nuestros participantes tenían más conocimientos sobre el plagio que los estudiantes debido a su trabajo profesional, de modo que eran capaces de reconocer la mayoría de los casos de plagio. En tercer lugar, también sería razonable esperar que nuestros participantes tuvieran mayores competencias lingüísticas en el manejo del idio-

ma inglés que los estudiantes, y por lo tanto serían capaces de usar una mayor variedad de estrategias para evitar el plagio (p.ej. cuando resumen o parafrasean una fuente completamente con la atribución adecuada). En cualquier caso, nuestros resultados constituyen una nueva evidencia contra las afirmaciones simplistas de que los autores chinos culturalmente aceptan más el plagio (Sapp, 2002; Sowden, 2005).

#### 4.3. Factores que influyen en el conocimiento y actitudes hacia el plagio

Inesperadamente, se descubrió en este estudio que la experiencia docente tenía un efecto negativo en la actitud del profesor sobre el plagio. En otras palabras, cuanto más tiempo llevaba un profesor trabajando en la universidad, más indulgente era hacia el plagio. Hay dos explicaciones posibles. Es probable que algunos profesores relajen su postura moral sobre el plagio a lo largo de su trayectoria docente, tal vez, debido a haber visto demasiados casos de plagio en estudiantes, se hayan frustrado por comprobar todos los problemas de gestión burocrática en casos de plagio, o se hayan resignado a la inutilidad de los esfuerzos individuales por detenerlo. Otra posibilidad es que los profesores con muchos años de experiencia son mayores, y han tenido menor exposición a los conceptos angloamericanos del plagio cuando eran estudiantes y posteriormente profesores y, por eso, comprenden de manera distinta el plagio de sus homólogos más jóvenes. Considerando la naturaleza de nuestros datos, es imposible decir qué explicación es válida. Si la primera está más cerca de la realidad, nuestros resultados revelaron una tendencia verdaderamente desconcertante. Si la segunda es la razón imperante, nuestra conclusión señaló una necesidad de reeducar regularmente a los docentes para actualizar sus conocimientos sobre el plagio, reforzar sus actitudes condenatorias hacia el plagio, y garantizar un tratamiento consistente del plagio de los estudiantes (Pecorari & Shaw, 2012).

Se descubrió que la experiencia académica en el extranjero también influenciaba las prácticas de la apropiación textual. Es decir, los profesores con esta experiencia tenían menos probabilidades de copiar palabras textuales desde el texto original en sus paráfrasis. Este hallazgo fue coherente con los resultados de varios estudios (Deckert, 1993; Gu & Brooks, 2008; Song-Turner, 2008) que descubrieron un efecto notable de la endoculturación sobre los entendimientos desarrollados del plagio de las nociones angloamericanas por estudiantes asiáticos o chinos que estudiaban en un ambiente de inglés como segunda lengua, parti-

cularmente aquellos sumergidos en valores angloamericanos. En nuestro estudio, más de la mitad de estos profesores estudió en un programa de posgrado de un año en Singapur. El programa enseñó a los nuevos estudiantes, durante la orientación académica del programa, sobre la integridad académica, les exigía que firmaran el código de la universidad sobre conducta académica, incluía una serie de tareas amplias de redacción que debían ser entregadas a través de Turnitin para la comprobación del plagio, y tenía un curso centrado específicamente en las normas y convenciones de la redacción académica del inglés. Los profesores del programa enfatizaron la importancia de evitar el plagio y les enseñaron cómo citar y apropiarse de fuentes en la redacción de textos académicos. Con una socialización tan amplia como esta contra el plagio, no fue sorprendente que los profesores que habían estudiado en el extranjero tuvieran más capacidad para parafrasear el párrafo original libre de plagio.

#### 4.4. Limitaciones y recomendaciones

Teniendo en cuenta la gran cantidad de profesores de EFL en China y la naturaleza del plagio como «un problema complejo sobre el aprendizaje de los estudiantes, compuesto de una falta de claridad sobre el concepto de plagio, y una escasez de reglas claras y la pedagogía en torno a este tema» (Angelil-Carter, 2000: 2), este estudio tan solo se centra en los temas discutidos, y sus resultados no pretenden ser decisivos. Se necesitan investigaciones más profundas para desarrollar una comprensión más robusta y contextualizada sobre cómo se entiende el plagio y se soluciona en la educación superior china. Para facilitar este trabajo, ofrecemos varias recomendaciones con respecto a la selección de muestras y recogida de datos.

En investigaciones futuras, se pueden seleccionar muestras más sistemáticas para reclutar a los participantes que trabajan en universidades de diferentes tipos y prestigio, y enseñan a diferentes tipos de alumnos (por ejemplo, carreras con especialidad en inglés frente a carreras sin esta especialidad; estudiantes universitarios de pregrado vs. a los postgraduados) y cursos (con redacción o sin redacción). Los criterios de esta inclusión detallada no solo contribuirían a la representatividad de la muestra, sino que también facilitarían las comparaciones entre los participantes de distintos ambientes. Los futuros estudios también pueden tomar muestras de los profesores desde diversas disciplinas para que se investiguen las diferencias disciplinarias en relación con las percepciones y prácticas de plagio. Además, no solo los profesores sino también los estudiantes y administradores institucionales pueden

participar en la misma investigación con el fin de explorar el plagio desde diferentes puntos de vista y desarrollar una imagen desde diferentes perspectivas.

En cuanto a la recolección de datos, valdría la pena explorar si las adaptaciones de nuestros instrumentos y su administración influirían en las respuestas de los participantes. Por una parte, las instrucciones en los dos instrumentos, especialmente el PKS, operaba varias líneas y podía haber causado en algunos participantes cargas extras en una tarea que ya era exigente. Dichas instrucciones podrían ser simplificadas o traducidas al chino para asegurar una mejor comprensión. Por otra parte, se aplicó el PKS antes del PPS, y la mayoría de los participantes presuntamente siguió este orden al completar los cuestionarios. Comenzando primero con el PKS (es decir, leer y juzgar la legitimidad de varias versiones reescritas del mismo párrafo original), podría haber alertado a algunos participantes sobre la importancia de parafrasear plenamente un texto original y haber hecho que tuvieran los esfuerzos extras en el PPS siguiente para estar libres de prácticas inaceptables de paráfrasis. Los futuros estudios pueden explorar si la inversión del orden del PKS y el PPS genera muestras de redacción que demuestran las diferentes prácticas de la apropiación textual. También se pueden hacer investigaciones a gran escala sobre los reglamentos institucionales respecto al plagio, como ya evidenciaban Sutherland-Smith (2011) y Yamada (2003), para recopilar datos completos y detallados sobre cómo se enfrentan las universidades chinas a los desafíos generados por el plagio.

#### Referencias

- Angelil-Carter, S. (2000). *Stolen Language? Plagiarism in Writing*. New York: Longman.
- Benos, D., Fabres, J., & Farmer, J. (2005). Ethics and Scientific Publication. *Advances in Physiology Education*, 29(2), 59-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1152/advan.00056.2004>
- Bloch, J., & Chi, L. (1995). A Comparison of the Use of Citations in Chinese and English Academic Discourse. In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic Writing in a Second Language: Essays on Research & Pedagogy* (pp. 231-274). Norwood, NJ: Ablex.
- Borg, E. (2009). Local plagiarism. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 415-426. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930802075115>
- Chandrasegaran, A. (2000). Cultures in Contact in Academic Writing: Students' Perceptions of Plagiarism. *Asian Journal of English Language Teaching*, 10, 91-113.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deckert, G. (1993). Perspectives on Plagiarism from ESL Students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 2(2), 131-148. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743\(93\)90014-T](http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743(93)90014-T)
- Eriksson, E.J., & Sullivan, K.P.H. (2008). Controlling Plagiarism: A Study of Lecturer Attitudes. In T.S. Roberts (Ed.), *Student Plagiarism in an Online World: Problems and Solutions* (pp. 23-36).



- Hershey, PA: Information Science Reference.
- Flint, A., Clegg, S., & Macdonald, R. (2006). Exploring Staff Perceptions of Student Plagiarism. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 145-156. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770-600617562>
- Flowerdew, J., & Li, Y. (2007). Plagiarism and Second Language Writing in an Electronic Age. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 161-183. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190508070086>
- Gu, Q., & Brooks, J. (2008). Beyond the Accusation of Plagiarism. *System*, 36(3), 337-352. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system-2008.01.004>
- Hirvela, A., & Du, Q. (2013). Why am I paraphrasing? Undergraduate ESL Writers' Engagement with Source-based Academic Writing and Reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>
- Hu, G., & Lei, J. (2012). Investigating Chinese University Students' Knowledge of and Attitudes toward Plagiarism from an Integrated Perspective. *Language Learning*, 62(3), 813-850. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00650.x>
- Keck, C. (2010). How do University Students Attempt to Avoid Plagiarism? A Grammatical Analysis of Undergraduate Paraphrasing Strategies. *Writing & Pedagogy*, 2(2), 193-222. doi: <http://dx.doi.org/10.1558/wap.v2i2.193>
- Lei, J., & Hu, G. (2014). Chinese ESOL Lecturers' Stance on Plagiarism: Does Knowledge Matter? *ELT Journal*, 68(1), 41-51. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/cct061>
- Lei, J., & Hu, G. (2015). Chinese University EFL Teachers' Perceptions of Plagiarism. *Higher Education*, 70(3), 551-565. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9855-5>
- Liu, D. (2005). Plagiarism in ESOL Students: Is Cultural Conditioning Truly the Major Culprit? *ELT Journal*, 59(3), 234-241. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/cci043>
- Macdonald, R., & Carroll, J. (2006). Plagiarism: A Complex Issue Requiring a Holistic Institutional Approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 233-245. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930500262536>
- Marshall, S., & Garry, M. (2006). NESB and ESB Students' Attitudes and Perceptions of Plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 2(1), 26-37.
- Matalene, C. (1985). Contrastive Rhetoric: An American Writing Teacher in China. *College English*, 47(8), 789-808. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/376613>
- Maxwell, A., Curtis, G.J., & Vardanega, L. (2008). Does Culture Influence Understanding and Perceived Seriousness of Plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 4(2), 25-40.
- Park, C. (2003). In other (people's) Words: Plagiarism by University Students - Literature and Lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/026029-30301677>
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis*. London: Continuum.
- Pecorari, D., & Petric, B. (2014). Plagiarism in Second-language Writing. *Language Teaching*, 47(3), 269-302. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444814000056>
- Pecorari, D., & Shaw, P. (2012). Types of Student Intertextuality and Faculty Attitudes. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 149-164. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.006>
- Pennycook, A. (1996). Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3588141>
- Pickard, J. (2006). Staff and Student Attitudes to Plagiarism at University College Northampton. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 215-232. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0260-2930500262528>
- Rinnert, C., & Kobayashi, H. (2005). Borrowing Words and Ideas: Insights from Japanese L1 Writers. *Journal of Asian Pacific Communication*, 15(1), 31-56. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/japc.1-5.1.05rin>
- Roig, M. (2001). Plagiarism and Paraphrasing Criteria of College and University Professors. *Ethics & Behavior*, 11(3), 307-323. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103\\_8](http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103_8)
- Sapp, D.A. (2002). Towards an International and Intercultural Understanding of Plagiarism and Academic Dishonesty in Composition: Reflections from the People's Republic of China. *Issues in Writing*, 13(1), 58-79.
- Scollon, R. (1995). Plagiarism and Ideology: Identity in Intercultural Discourse. *Language in Society*, 24(1), 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500018388>
- Shei, C. (2005). Plagiarism, Chinese Learners and Western Conventions. *Taiwan Journal of TESOL*, 2(1), 97-113.
- Shi, L. (2004). Textual Borrowing in Second-language Writing. *Written Communication*, 21(2), 171-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741088303262846>
- Song-Turner, H. (2008). Plagiarism: Academic Dishonesty or 'Blind Spot' of Multicultural Education? *Australian Universities' Review*, 50(2), 39-50.
- Sowden, C. (2005). Plagiarism and the Culture of Multilingual Students in Higher Education abroad. *ELT Journal*, 59(3), 226-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/cci042>
- Sutherland-Smith, W. (2011). Crime and Punishment: An Analysis of University Plagiarism Policies. *Semiotica*, 187, 127-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1515/semi.2011.067>
- Valentine, K. (2006). Plagiarism as Literacy Practice: Recognizing and Rethinking Ethical Binaries. *College Composition and Communication*, 58(1), 89-109.
- Wheeler, G. (2009). Plagiarism in the Japanese Universities: Truly a Cultural Matter? *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 17-29. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2008.09.004>
- Yamada, K. (2003). What Prevents ESL/EFL Writers from Avoiding Plagiarism? Analyses of 10 North-American College Websites. *System*, 31(2), 247-258. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00023-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00023-X)