

EL PROFESORADO FRENTE AL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y EL PLAGIO ACADÉMICO

TEACHERS AGAINST SELF-REGULATED LEARNING AND ACADEMIC PLAGIARISM

Eva María Espiñeira Bellón¹, Jesús Miguel Muñoz Cantero¹, María Cristina Pérez Crego¹

PSIQUE • E-ISSN 2183-4806 • VOLUME XVIII • ISSUE FASCÍCULO 1
1ST JANUARY JANEIRO - 30TH JUNE JUNHO 2022 • PP. 89-103

DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1.5>

submitted on 15.03.21 Submetido a 15.03.21

Accepted on 19.07.21 Aceite a 19.07.21

Resumen

El aprendizaje se define como un proceso activo en el que han de regularse diferentes variables (estrategias cognitivas, metacognitivas y motivación) con el fin de alcanzar las metas académicas. Entre los componentes del aprendizaje autorregulado se identifican la autoeficacia, el empleo de estrategias, el compromiso con las metas académicas y la capacidad para responder adecuadamente al *feedback*. Así, el alumnado ha de regular sus procesos internos, su comportamiento y el ambiente. Estas características también están presentes en las investigaciones sobre integridad académica. En este estudio se pretenden describir las actuaciones contra el plagio efectuadas por el profesorado de las titulaciones universitarias de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidade da Coruña con el fin de analizar en qué medida favorecen el aprendizaje autorregulado del alumnado. Se analizan 741 respuestas proporcionadas por el alumnado mediante la respuesta a un cuestionario empleando un enfoque metodológico cuantitativo, exploratorio, descriptivo y explicativo. Los resultados muestran que el alumnado valora positivamente las actuaciones del profesorado, aunque señala la necesidad de una mayor coordinación, así como la exigencia de trabajos menos teóricos con el fin de evitar el plagio académico y regular su comportamiento hacia el aprendizaje. Como conclusiones, se establece la importancia de la supervisión del profesorado en la realización de trabajos académicos, que deberían ser de carácter innovador y creativo, y en la retroalimentación que se le otorga a las evaluaciones de éstos.

Palabras clave: aprendizaje, aprendizaje autónomo, aprendizaje autorregulado, integridad académica, plagio académico.

¹ Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Abstract

Learning is defined as an active process in which different variables (cognitive strategies, metacognitive and motivation) have to be regulated in order to achieve academic goals. The components of self-regulated learning include self-efficacy, the use of strategies, commitment to academic goals, and the ability to respond adequately to feedback. Thus, students must regulate their internal processes, their behaviour and the environment. These characteristics are also present in research on academic integrity. This study aims to describe the actions against plagiarism carried out by the teachers of the university degrees in Early Childhood Education, Primary and Social Education of the University of A Coruña in order to analyze to what extent they favour the self-regulated learning of students. 741 responses provided by the students through the response to a questionnaire using a quantitative, exploratory, descriptive and explanatory methodological approach are analysed. The results show that the student body values the performance of teachers, although it points to the need for greater coordination, as well as the requirement for less theoretical work in order to avoid academic plagiarism and regulate their behaviour towards learning. The conclusions establish the importance of teacher supervision in the performance of academic work, which should be innovative and creative, and of the feedback given to their evaluations.

Keywords: learning, self-learning, self-regulated learning, academic integrity, academic plagiarism

Introducción

El aprendizaje, en palabras de Schunk (2009), es un proceso consistente en adquirir y modificar conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y comportamientos. Este aprendizaje, de carácter general, se puede concretar en un aprendizaje autónomo cuando se produce un aprendizaje personalizado, autodirigido y con menor dependencia del personal docente. Asimismo, la autorregulación del aprendizaje, independientemente de la base teórica, se entiende que se establece en el momento en el que existe una participación activa del alumnado para alcanzar determinados objetivos realizando un seguimiento y una regulación de su proceso de estudio (Rosário et al., 2014) o de acuerdo a lo establecido por Marcelo y Rijo (2019, p.64), puede definirse como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”.

El aprendizaje autorregulado de los/las estudiantes, entendido de esta manera, no se basa tanto en el empleo aislado de determinadas estrategias, sino en la propia iniciativa personal del estudiantado, la perseverancia que establezca en los trabajos académicos y las competencias que llegue a demostrar en ellos (Díaz-Mujica et. al, 2017). De esta forma, la calidad del aprendizaje deriva, en palabras de Coll (2005) y de Fernández-March (2010) de un aprendizaje significativo que, de acuerdo con la teoría socio-constructivista, significa que el sujeto aprende siempre que construya significados a través de las tareas que realiza y regula (Pozo & Moreneo, 1999). En este sentido, Dias et al. (2013, p.12) indican que “enfoques constructivistas basados en la resolución de problemas, en el desarrollo de proyectos, u otros, que valoran la creación de significado, la transferencia de conocimiento a casos reales, la colaboración entre alumnos y la reflexión sobre

lo aprendido” dan lugar a un aprendizaje de carácter profundo mediante técnicas de estudio adecuadas y también a fomentar habilidades más creativas. Un aprendizaje que además promueva en el alumnado el aprendizaje por sí mismo a través de un pensamiento reflexivo y crítico (Solórzano, 2017, p.243).

Tal y como indica Daura (2017, p.70) “la autorregulación es una capacidad que todo el estudiantado universitario tiene que desarrollar con la finalidad de adaptarse a las exigencias propias del nivel educativo en el que se encuentra y del futuro mundo laboral en el que tendrá que insertarse”. Por ello en el ámbito universitario, las instituciones deben capacitar al alumnado en el aprendizaje a lo largo de la vida, cuestión abordada por la Psicología de la Carrera, la cual incorpora conocimientos especializados que pueden ayudar a responder, de forma efectiva y eficaz, las necesidades del alumnado (Marina et al., 2018) para desarrollarse en la sociedad actual, cada vez más compleja y cambiante y afrontar los retos laborales (García-Martín, 2012), o dicho de otra forma, estimular al alumnado en la capacidad de aprender a aprender (Daura, 2017; UNESCO, 1996), tanto en lo académico como en lo profesional, promoviendo un mayor grado de autonomía en el alumnado. En relación con lo anterior, Burgos (2018) señala que ha de tenerse en cuenta la relación existente entre autonomía, aprendizaje y autorregulación.

De acuerdo con García-García et al. (2019, p.198) aprender de manera autónoma reúne cinco dimensiones: la cognición, la metacognición, la afición y motivación, la relación social y la ética, refiriéndose a esta última dimensión como la “responsabilidad en el aprendizaje, guiarse por los valores cívicos y morales, ser honesto/a en el estudio y en el trabajo, desarrollar el potencial de cada uno/a respetando a los/las demás y contribuyendo a crear una sociedad más justa y equitativa”.

Una de las desviaciones de dicho proceso de aprendizaje consiste, por tanto, en la comisión de plagio (Dias et al., 2013) a través del cual el alumnado pierde la oportunidad de aplicar y consolidar los conocimientos adquiridos no involucrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sorea & Repanovici, 2020) y así para las universidades, la falta de honestidad académica se convierte en un fracaso pedagógico, dado que las tendencias pedagógicas se inclinan por el aprendizaje del alumnado acompañado del desarrollo del razonamiento moral que conduzca al ejercicio de la autonomía y de la autorregulación tanto profesional como para la vida en sociedad (Gómez-Córdoba & Pinto, 2017). Así, Montero et al. (2020, p.190) identifican la ética como uno de los elementos sustanciales aplicable a diferentes disciplinas con el objetivo de “normar el comportamiento de los individuos en conformidad con las exigencias profesionales”.

De esta forma, el desarrollo de la integridad académica del estudiantado se convierte en una prioridad para las instituciones universitarias como instancia de autorregulación, existiendo autores/as que relacionan la autorregulación, el aprendizaje y la ética (Burgos, 2018; Quintero-Mejía & Ruiz-Silva, 2004) indicando que ha de fortalecerse la formación de la conciencia crítica para alimentar la capacidad de decisión del estudiantado frente a su proceso de formación (Burgos, 2018). Por ello, las instituciones universitarias han de formar en valores específicos para cada grupo de estudiantes ya que ha pasado cada uno por procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes.

Por otra parte, existen diversos estudios que se centran en la importancia del apoyo y de la supervisión del personal docente en el trabajo autónomo del alumnado con el fin de promover la autorregulación (Rosário et al., 2014), de tal forma que la enseñanza de la conducta autorregulada debe darse en el contexto académico de tal manera que el profesorado fomente la

aplicación de estrategias de aprendizaje en sus asignaturas y proporcione en el aula actividades dirigidas al alumnado con el fin de promover en él el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el entrenamiento en autorregulación (García-Martín, 2012). Queda así atrás la idea de que la adquisición del aprendizaje es innata o hereditaria y que ha de desarrollarse a lo largo de toda la vida, lo cual exige un rol docente más activo e implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Daura, 2017).

Las metodologías de aprendizaje que se emplean en Educación Superior se diferencian entre sí por la manera de aprender el alumnado (Vera et al., 2020) de tal forma que la elección de una metodología u otra varía en función de las competencias que el profesorado desea que obtenga su alumnado. Ha de tenerse en cuenta, además, que se necesita un determinado contexto para incentivar el aprendizaje autorregulado ya que “no todos los alumnos se comportan de una manera autorregulada ni en todo momento ni en todas las tareas” (Chocarro, et al., 2007, p. 83). De esta forma, el profesorado universitario termina convirtiéndose en “uno de los responsables de estimular en los estudiantes los conocimientos propios de la disciplina que enseña y las competencias que son necesarias para la adaptación en el mundo laboral, entre las que se destaca especialmente el aprendizaje autónomo o autorregulado” (Daura, 2011, p. 78).

Recurriendo a estudios de Zimmerman (1989) se puede destacar el papel del estudiantado como sujeto activo y el del profesorado como mediador, de tal forma que éste último ha de centrarse en planificar y realizar un seguimiento y una evaluación de dicho proceso (Burgos, 2018). Así, de acuerdo a lo indicado por Vasco (2003), el rol del profesorado es fundamental en el proceso de aprendizaje y en la autorregulación del alumnado siendo también su papel esencial en la evitación de las acciones de plagio.

El objetivo general del presente trabajo se centra en conocer las actuaciones del profesorado universitario con el fin de minimizar acciones de plagio, asumiendo que ello puede influir en el enfoque que el alumnado adopta en relación con el aprendizaje y favorecer el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Método

Materiales y procedimiento

Se emplea un enfoque metodológico cuantitativo, exploratorio, descriptivo y explicativo, pretendiendo describir las acciones contra el plagio efectuadas por el personal docente universitario e investigar y analizar en qué medida estas acciones favorecen el aprendizaje autónomo y autorregulado del alumnado universitario.

Se ha optado por la técnica de encuesta para la recogida de la información a través de cuestionario, por ser uno de los instrumentos más empleados de manera general, en la investigación social, debido fundamentalmente a que permite recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses y comportamientos (Páramo, 2010) y, concretamente, en el ámbito de estudio (Akbulut et al., 2008; Balbuena & Lamela, 2015; Caldevilla, 2010; Cevallos et al., 2016; Dias et al., 2013; Fernando-Mejía & Lucía-Ordóñez, 2004; Kuntz & Buttler, 2014; Martínez-Sala & Alemany-Martínez, 2017; Morey et al., 2013; Sureda et al., 2015; Tayan, 2017).

El cuestionario empleado, Cuestionario para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO) (Muñoz-Cantero et al., 2019) fue creado en el marco del Proyecto de Investigación “Estudio sobre el plagio en estudiantes del Sistema Universitario de Galicia” financiado por la Xunta de Galicia (ref. 002/2019) y arroja, en la universidad en la que se ha realizado la investigación, una fiabilidad de .868. Dicho cuestionario, cuyo objetivo se centra en conocer la percepción del estudiantado universitario sobre el proceso de elaboración de trabajos académicos, consta de 47 ítems que han de valorarse mediante una escala Likert con siete opciones de respuesta, siendo la menor valoración asignada a que el alumnado esté en total desacuerdo con la afirmación señalada en cada ítem y la mayor valoración a su total acuerdo. Estos 47 ítems se estructuran en cinco subescalas centradas en determinar las actuaciones que el profesorado pone en marcha para contrarrestar acciones de plagio, la utilidad que tiene para el alumnado citar correctamente, las acciones de plagio que ha cometido en sus estudios universitarios, las causas que le han motivado a hacerlo y la valoración que realizan con respecto a las actuaciones de su grupo de iguales.

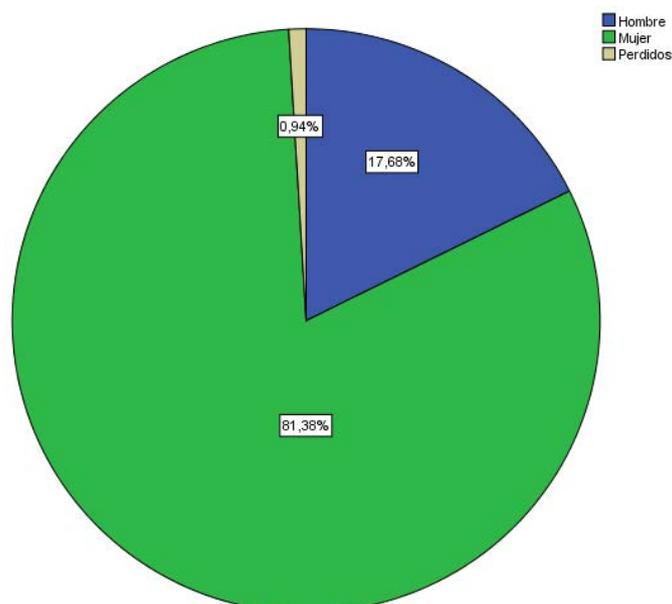
Participantes

Fue aplicado al alumnado de manera presencial, teniendo en cuenta que el alumnado participante ha consentido su participación previamente y de acuerdo con lo requerido por el Comité de Ética de la Universidad de A Coruña resultando una muestra de 741 participantes pertenecientes a las titulaciones de Educación de dicha universidad (Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social). El muestreo seguido es no probabilístico, intencional y por conveniencia.

Con respecto al estudiantado participante, han contestado la pregunta muchas más mujeres (81.38%) que hombres (17.68%), como se refleja en la Figura 1.

FIGURA 1

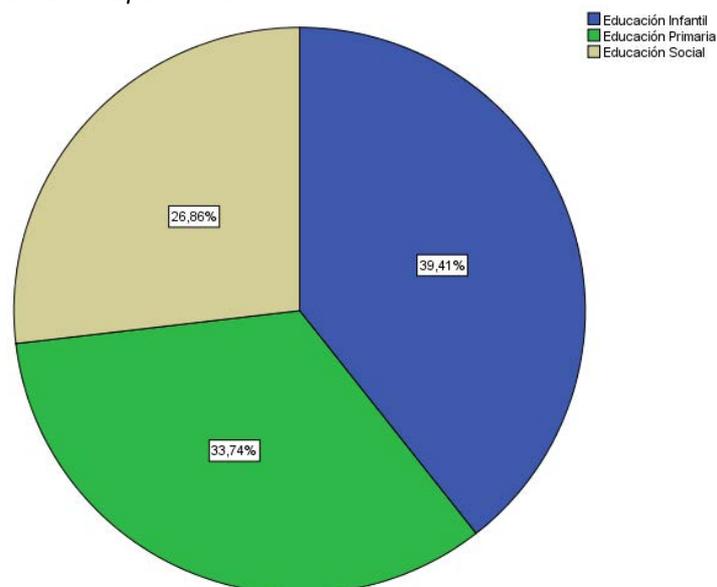
Análisis descriptivo de la muestra por sexos



En la Figura 2, se muestra que mayoritariamente el alumnado pertenece a estudios de Grado en Educación Infantil (39.41%), repartiéndose el resto de la participación en el Grado en Educación Primaria (33.74%) y Educación Social (26.86%).

FIGURA 2

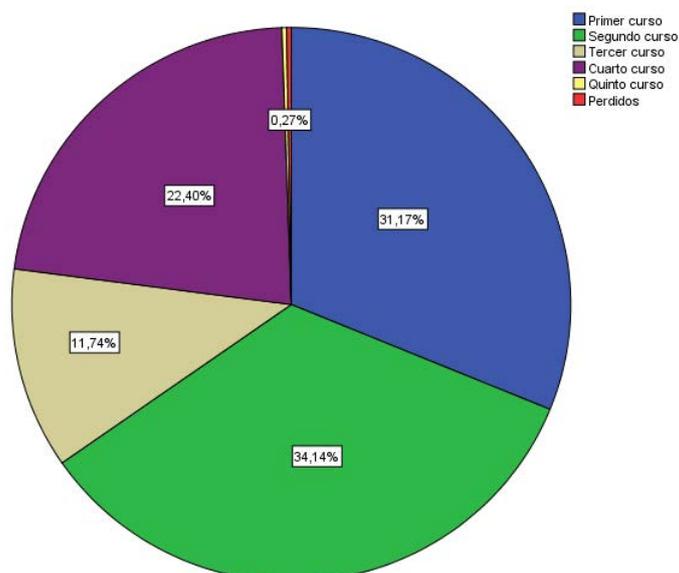
Análisis descriptivo de la muestra por titulación



El alumnado pertenece mayoritariamente a los primeros cursos de sus correspondientes titulaciones, de acuerdo con lo indicado en la Figura 3.

FIGURA 3

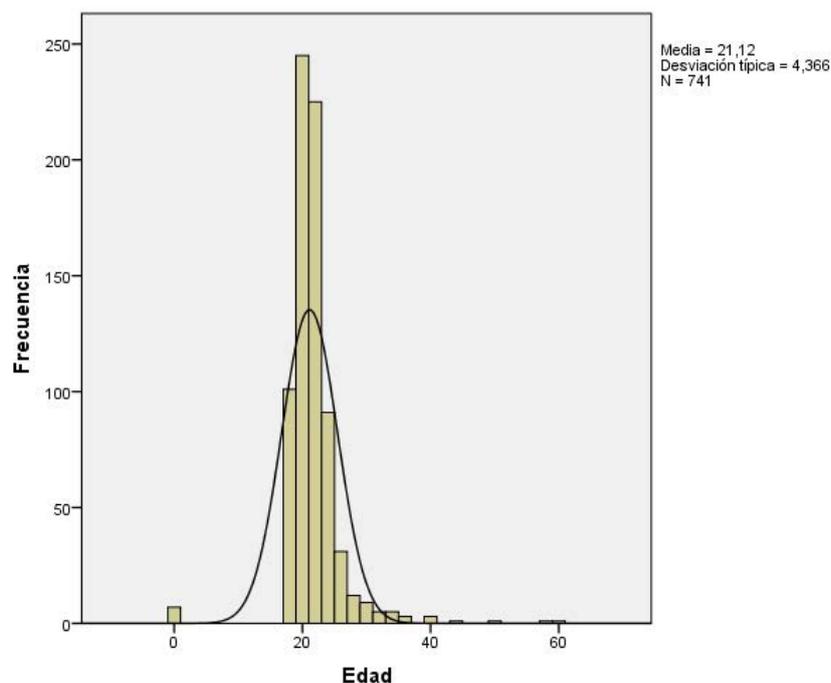
Análisis descriptivo de la muestra por curso



Las edades del alumnado participante en la investigación están comprendidas entre 18 y 24 años ($M=21.12$) como se refleja en la Figura 4.

FIGURA 4

Análisis descriptivo de la muestra por edad



Los datos recopilados fueron sometidos a tratamiento estadístico empleando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 24.0. Se presenta el análisis descriptivo a través de la medida de tendencia central (media) de las respuestas otorgadas por el alumnado en cuanto a doce actuaciones establecidas en la literatura como propensas a eliminar situaciones de plagio y fomentar, por tanto, la autorregulación del aprendizaje del alumnado. Se realizó además el cálculo de diferencias por curso a través de la prueba H de Kruskal-Wallis.

Resultados

Los resultados, de acuerdo con la Tabla 1, muestran que todo el alumnado, independientemente de la titulación, otorga una alta valoración a la labor del profesorado en relación con el seguimiento de los trabajos académicos, valorando positivamente todas las actuaciones por presentar en prácticamente todos los ítems valores superiores a la media ($M=3.50$).

TABLA 1
Resultados alumnado

Grados en Educación	Infantil		Primaria		Social	
	N	M	N	M	N	M
Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo	292	4.82	250	4.64	199	4.69
Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente	292	4.55	250	4.01	199	4.27
Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes	292	3.92	250	3.60	199	4.04
Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo	292	4.26	250	3.71	199	3.83
Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo	292	5.51	250	5.20	199	5.35
Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	292	4.92	250	4.79	199	5.01
Pide trabajos esencialmente teóricos	292	4.78	250	4.56	199	4.75
Pide trabajos esencialmente prácticos	292	3.89	250	3.92	199	3.70
Pide trabajos creativos/innovadores	292	4.30	250	4.35	199	4.19
Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	292	3.94	250	4.62	199	4.36
Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	292	3.28	250	3.70	199	3.04
Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	292	2.28	250	2.46	199	2.20

Concretamente, respecto de dichas actuaciones hay que destacar la alta puntuación otorgada por el alumnado de las tres titulaciones a los ítems “El profesorado ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo” y “Le facilita al alumnado instrucciones precisas para elaborar el trabajo”.

En cuanto al tipo de trabajos solicitados, el alumnado de las tres titulaciones indica que “El profesorado pide trabajos esencialmente teóricos” con puntuaciones más altas que los trabajos prácticos, creativos e innovadores.

Con respecto a la evaluación, el alumnado de las tres titulaciones considera que “El profesorado evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas” y que “Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos”.

Finalmente, el alumnado de las tres titulaciones resalta con las puntuaciones más bajas que “El profesorado no adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura” y que “El profesorado no se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado”.

El análisis, realizado por cursos, revela, tal y como se puede observar en las Tablas 2 y 3, la existencia de diferencias estadísticamente significativas para la variable curso en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria.

TABLA 2*Diferencias por curso. Prueba U. Alumnado Grado en Educación Infantil*

Curso	N	Rango promedio	U	Z	p
1.º	127	118.65			
2.º	100	108.10	5759.500	-1.203	.229
1.º	127	74.23			
3.º	15	48.37	605.500	-2.305	.021
1.º	127	92.71			
4.º	44	66.63	1941.500	-3.014	.003
2.º	100	60.18			
3.º	15	43.47	5532.000	-1.813	.070
2.º	100	78.06			
4.º	44	59.86	1644.000	-2.413	.016
3.º	15	28.30			
4.º	44	30.58	304.500	-.444	.657

TABLA 3*Diferencias por curso. Prueba U. Alumnado Grado en Educación Primaria*

Curso	N	Rango promedio	U	Z	p
1.º	47	58.34			
2.º	80	67.33	1614.000	-1.330	.184
1.º	47	47.56			
3.º	40	39.81	772.500	-1.429	.153
1.º	47	50.16			
4.º	55	52.65	1229.500	-.424	.672
2.º	80	66.62			
3.º	40	48.26	1110.500	-2.728	.006
2.º	80	71.11			
4.º	55	63.47	1951.000	-1.116	.264
3.º	40	42.19			
4.º	55	52.23	867.500	-1.755	.079

En el caso de Educación Infantil, las diferencias se dan principalmente entre los cursos de 1.º y 3.º, 1.º y 4.º y 2.º y 4.º; en el caso de Educación Primaria, entre el alumnado de 2.º y 3.º, dando puntuaciones más bajas a medida que el estudiantado va pasando a cursos superiores.

El análisis, realizado por sexos en la Tabla 4, revela que no existen diferencias estadísticamente significativas para dicha variable curso, excepto en lo que respecta a los ítems centrados en la evaluación y en la coordinación del profesorado.

TABLA 4
Diferencias por sexo. Prueba U

	Género	N	Rango promedio	U	Z	p																																																																																																										
Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo	Hombre	131	354.03	37732.500	-.803	.422																																																																																																										
	Mujer	602	369.82				Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente	Hombre	131	364.64	39122.000	-.143	.886	Mujer	602	367.51	Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes	Hombre	130	366.27	38640.000	-.108	.914	Mujer	598	364.12	Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo	Hombre	130	371.45	38096.500	-.393	.695	Mujer	599	363.60	Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo	Hombre	128	337.80	34982.000	-1.570	.116	Mujer	598	369.00	Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	Hombre	131	326.54	34131.000	-2.387	.017	Mujer	599	374.02	Pide trabajos esencialmente teóricos	Hombre	131	382.81	37229.500	-.998	.318	Mujer	601	362.95	Pide trabajos esencialmente prácticos	Hombre	131	388.73	35929.000	-1.490	.136	Mujer	597	359.18	Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490	Mujer	601	368.97	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176
Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente	Hombre	131	364.64	39122.000	-.143	.886																																																																																																										
	Mujer	602	367.51				Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes	Hombre	130	366.27	38640.000	-.108	.914	Mujer	598	364.12	Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo	Hombre	130	371.45	38096.500	-.393	.695	Mujer	599	363.60	Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo	Hombre	128	337.80	34982.000	-1.570	.116	Mujer	598	369.00	Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	Hombre	131	326.54	34131.000	-2.387	.017	Mujer	599	374.02	Pide trabajos esencialmente teóricos	Hombre	131	382.81	37229.500	-.998	.318	Mujer	601	362.95	Pide trabajos esencialmente prácticos	Hombre	131	388.73	35929.000	-1.490	.136	Mujer	597	359.18	Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490	Mujer	601	368.97	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48						
Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes	Hombre	130	366.27	38640.000	-.108	.914																																																																																																										
	Mujer	598	364.12				Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo	Hombre	130	371.45	38096.500	-.393	.695	Mujer	599	363.60	Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo	Hombre	128	337.80	34982.000	-1.570	.116	Mujer	598	369.00	Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	Hombre	131	326.54	34131.000	-2.387	.017	Mujer	599	374.02	Pide trabajos esencialmente teóricos	Hombre	131	382.81	37229.500	-.998	.318	Mujer	601	362.95	Pide trabajos esencialmente prácticos	Hombre	131	388.73	35929.000	-1.490	.136	Mujer	597	359.18	Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490	Mujer	601	368.97	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																
Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo	Hombre	130	371.45	38096.500	-.393	.695																																																																																																										
	Mujer	599	363.60				Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo	Hombre	128	337.80	34982.000	-1.570	.116	Mujer	598	369.00	Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	Hombre	131	326.54	34131.000	-2.387	.017	Mujer	599	374.02	Pide trabajos esencialmente teóricos	Hombre	131	382.81	37229.500	-.998	.318	Mujer	601	362.95	Pide trabajos esencialmente prácticos	Hombre	131	388.73	35929.000	-1.490	.136	Mujer	597	359.18	Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490	Mujer	601	368.97	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																										
Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo	Hombre	128	337.80	34982.000	-1.570	.116																																																																																																										
	Mujer	598	369.00				Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	Hombre	131	326.54	34131.000	-2.387	.017	Mujer	599	374.02	Pide trabajos esencialmente teóricos	Hombre	131	382.81	37229.500	-.998	.318	Mujer	601	362.95	Pide trabajos esencialmente prácticos	Hombre	131	388.73	35929.000	-1.490	.136	Mujer	597	359.18	Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490	Mujer	601	368.97	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																																				
Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	Hombre	131	326.54	34131.000	-2.387	.017																																																																																																										
	Mujer	599	374.02				Pide trabajos esencialmente teóricos	Hombre	131	382.81	37229.500	-.998	.318	Mujer	601	362.95	Pide trabajos esencialmente prácticos	Hombre	131	388.73	35929.000	-1.490	.136	Mujer	597	359.18	Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490	Mujer	601	368.97	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																																														
Pide trabajos esencialmente teóricos	Hombre	131	382.81	37229.500	-.998	.318																																																																																																										
	Mujer	601	362.95				Pide trabajos esencialmente prácticos	Hombre	131	388.73	35929.000	-1.490	.136	Mujer	597	359.18	Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490	Mujer	601	368.97	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																																																								
Pide trabajos esencialmente prácticos	Hombre	131	388.73	35929.000	-1.490	.136																																																																																																										
	Mujer	597	359.18				Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490	Mujer	601	368.97	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																																																																		
Pide trabajos creativos/innovadores	Hombre	131	355.15	37878.500	-.691	.490																																																																																																										
	Mujer	601	368.97				Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675	Mujer	594	359.03	Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																																																																												
Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	Hombre	126	367.44	36548.000	-.420	.675																																																																																																										
	Mujer	594	359.03				Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079	Mujer	597	358.20	Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																																																																																						
Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura	Hombre	131	393.23	35340.000	-1.758	.079																																																																																																										
	Mujer	597	358.20				Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001	Mujer	599	353.48																																																																																																
Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado	Hombre	129	415.67	32035.000	-3.176	.001																																																																																																										
	Mujer	599	353.48																																																																																																													

En el caso de la evaluación de la correcta citación de las fuentes incorporadas, son las mujeres las que otorgan puntuaciones más altas, mientras que con respecto a la coordinación del profesorado con los/las demás docentes, para evitar la saturación de trabajos, son los hombres los que ofrecen puntuaciones más altas.

Conclusiones

Los resultados muestran la valoración positiva del profesorado, realizando el seguimiento de los trabajos académicos solicitados. En este sentido, Gómez-Córdoba y Pinto (2017) señalan la importancia de la supervisión del aprendizaje autónomo del alumnado.

Sin embargo, en cuanto al tipo de trabajos solicitados, el alumnado indica que el profesorado se centra, con mayor asiduidad en trabajos de carácter teórico, subordinando los trabajos con un carácter más práctico, creativo e innovador, en contraposición con la importancia que ofrecen las investigaciones a la solicitud de trabajos basados en la originalidad y en las habilidades creativas

del estudiantado (Dias et al., 2013). Así, Burgos (2018, p.61) señala que “las relaciones entre autorregulación y aprendizaje tienen que ver con procesos críticos de construcción de conocimiento más que con la repetición de contenidos” y que el estudiantado obtiene una mayor satisfacción “con trabajos en los que se le ofrece la posibilidad de innovar y crear ya que los trabajos de carácter teórico los suelen llevar a plagiar trabajos”.

En línea con lo anteriormente comentado, en un estudio realizado por Rosário et al. (2014) se señalan como estrategias de enseñanza-aprendizaje relevantes para promover la autorregulación, la resolución de problemas, tareas que enfatizan la reflexión, el desarrollo de mapas conceptuales, el uso del diagrama V de Gowin, ... de tal forma que “los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como las estrategias cognitivas y metacognitivas deben ser enseñadas conjuntamente” (Rosário et al., 2014, p. 789); también el empleo de portafolios o rúbricas de evaluación (Blanco, 2008).

Con respecto a la evaluación, el alumnado considera que el profesorado se centra en la evaluación de los trabajos solicitados siendo la comisión de plagio uno de los criterios de evaluación a tener en cuenta, empleando para ello herramientas de detección de fragmentos coincidentes y evaluando la correcta citación de las fuentes documentales que el alumnado cita, haciendo hincapié en la idea de la importancia del tipo de evaluación empleado y en la retroalimentación de las situaciones de aprendizaje (Dias et al., 2013; Burgos, 2018).

Finalmente, el alumnado resalta dos cuestiones que afectan directamente a la planificación del aprendizaje autorregulado del alumnado (García-Martín, 2012); estas se refieren a acciones de coordinación del profesorado. En este sentido, al no producirse estas situaciones de coordinación, el alumnado se satura de trabajos ya que no es capaz de adecuar la carga al tiempo disponible. En un estudio precedente realizado por Dias et al. (2013, p.15), se señalan como estrategias de prevención por parte del estudiantado “una distribución más homogénea de las tareas/trabajos durante el año escolar”.

En cuanto a las diferencias por cursos, estudios como los de Burgos (2018, p.62) corroboran que “a medida que se avanza en el momento de formación, existe una mayor comprensión de que el conocimiento adquirido en la universidad tiene un componente ético capaz de incidir en la configuración como ser humano”. Como sugieren Becerra et al. (2004), Bolívar (2007), Bourdieu (2010), Habermas (2008) y Vásquez (2007), los estudios pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales permiten una mayor flexibilidad, donde el alumnado es capaz de discutir y plantear problemas que dan lugar al fomento de la creatividad mediante la cual construir el conocimiento. Resultaría, por tanto, interesante, complementar este estudio con investigaciones centradas en otras ramas de conocimiento y en los diferentes cursos académicos.

Los hallazgos de este estudio han de derivar en implicaciones para la práctica en dos sentidos:

En primer lugar, a través de la propuesta de estrategias docentes centradas en el aprendizaje profundo y autorregulado del alumnado, sensibilizándolo en el beneficio de aprender, orientándolo y retroalimentando sus trabajos académicos de tal forma que estas estrategias se conviertan también en medidas preventivas contra el plagio académico. En el mismo sentido,

se estima que los alumnos con un enfoque más profundo, orientados para el aprendizaje y autorregulados, demuestran habilidades más creativas, con el fin de crear hipótesis para la resolución de los trabajos, estructurar ideas de forma autónoma y creativa, que aquellos que utilizan el plagio para responder a las tareas académicas (Dias et al., 2013, p. 12).

En segundo lugar, los resultados permiten establecer una línea de actuación metodológica con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje autorregulado (Burgos, 2018) y evitar el plagio. Así, parece ser más eficaz acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una participación más activa, mediante la presentación más práctica de los contenidos, lo cual cree el interés necesario en el aprendizaje del alumnado (Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010) basándose en la originalidad y en la creatividad con respecto al conocimiento previo que tenga el estudiantado (Días et al., 2013). En este sentido, el profesorado debe inculcar en el alumnado el empleo de los materiales didácticos de manera ética (Sorea & Repanovici, 2020) que permitan el desarrollo integral de cada estudiante, así como ofrecer programas de desarrollo docente con los que se adquieran conocimientos pedagógico-didácticos dirigidos a mejorar la enseñanza (Daura, 2017).

Finalmente, los datos analizados a través de pruebas no paramétricas aportan evidencias de la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de hombres y mujeres con respecto a las actuaciones de coordinación y de evaluación del profesorado con el objetivo de minimizar el plagio. Existen estudios centrados en determinar diferencias en cuanto al sexo con respecto a la comisión de plagio (Alimorad, 2020; Athanasou & Olasehinde, 2020; Sureda-Negre et al., 2015), pero convendría determinar nuevas líneas de actuación hacia la opinión que tiene el alumnado con respecto al quehacer del profesorado.

Como limitaciones al presente estudio han de señalarse los sesgos que derivan de la deseabilidad social debido a que la información es proporcionada por el propio alumnado encuestado.

Referências bibliográficas

- Akbulut, Y., Sendag, S., Gürkay, B., Kiliçer, K., Sahin, M.C., & Odabasi, H.F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education*, 51, 463-473. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.003>
- Alimorad, Z. (2020). Examining the Effect of Gender and Educational Level on Iranian EFL Graduate Students' Perceived Reasons for Committing Plagiarism. *Gist Education and Learning Research Journal*, 20, 109-133. <https://doi.org/10.26817/16925777.769>
- Athanasou, J.A. & Olasehinde, O. (2020). Male and female differences in self-report cheating. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8, article 5. <https://doi.org/10.7275/b4te-5z13>
- Balbuena, S.E., & Lamela, R.A. (2015). Prevalence, motives, and views of academic dishonesty in Higher Education. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(2), 69-75. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED575015.pdf>
- Becerra, A.J., Penagos, R.A., & Carrillo, A.T. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el Aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Octaedro/ICE-IUB.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Graó.
- Bourdieu, P. (2010). *La sociología es un arte marcial*. Editora Gisele Sapiro.

- Burgos, J.J. (2018). Entre comportamientos éticos heterónomos y autorregulación en escenarios de universidad: un debate permanente. *I+D Revista de Investigaciones*, 11(1), 56-65. <https://doi.org/10.33304/revinv.v11n1-2018005>
- Caldevilla, D. (2010). Internet como fuente de información para el alumnado universitario. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 21, 141-157. <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/CDMU1010110141A>
- Cevallos, L., Guijarro, A., & López-Domínguez, L. (2016). Factores que inciden en el mal uso de la información en trabajos de investigación científica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 57-74. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/3271678>
- Chocarro, E., González-Torres, M.C., & Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *ESE. Estudios sobre Educación*, 12, 81-98. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24318/20421>
- Coll, C. (2005). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Alianza.
- Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective. *J. Acad. Ethics*, 8, 217-232. <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>
- Daura, F.T. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 77-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- Daura, F.T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- Dias, P., Sofia, A., Gandra, M., & Díaz-Pérez, J. (2013). Genius, ¿plagio o creatividad? Aportes para una discusión sobre las prácticas pedagógicas. *Bordón*, 65(3), 9-23. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23154>
- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., González-Pianda, J. A., & Núñez-Pérez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87-104. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58442>
- Fernández-March, A. (2010). *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fernando-Mejía, J., & Lucía-Ordóñez, C. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, 18, 13-25. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.01>
- García-García, F.J., López-Francés, I., & Mollá-Esparza, C. (2019). El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender. *Revista Interdisciplinaria de Direitos Humanos*, 7(1), 191-204. <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/article/view/666/287>
- García-Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de enseñanza aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 203-221. <http://hdl.handle.net/10481/23005>
- Gómez Córdoba, A.I., & Pinto, B.J. (2017). La integridad académica: el dilema de la formación médica. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 162-188. <https://doi.org/10.18359/reds.3248>
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta.
- Kuntz, J.R.C., & Buttler, C. (2014). Exploring individual and contextual antecedents of attitudes toward the acceptability of cheating and plagiarism. *Ethics & Behavior*, 24(6), 478-494. <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.908380>

- Marcelo, C., & Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudios universitarios: los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>
- Marina, S., Rodrigues, B., Taveira, M.C., Marques, C., Oliveira, I.M., Silva, A.D., & Costa-Lobo, C. (2018). Ensino da Psicologia e da Psicologia da Carreira: o presente e implicações futuras. *PSIQUE*, 14, 40-55. <https://doi.org/10.26619/2183-4806.14.3>
- Martínez-Sala, A.M., & Alemany-Martínez, D. (2017). Aprender en un mundo de cambio. Aplicación práctica de métodos de aprendizaje colaborativo-cooperativo en el ámbito de la publicidad y las RR.PP. En R. Roig-Vila (Coord.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 614-625). Octaedro.
- Montero, J.G., Labrada, M., & Marques, Y. (2020). Ética e identidad en los servicios bibliotecológicos de la actual universidad cubana. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(4), 99-109. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1060>
- Morey, M., Sureda, J., Oliver, M.F., & Comas, R.L. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 24, 225-244. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2032/1897>
- Muñoz-Cantero, J.M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, M.J., & Ocampo-Gómez, C.I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), art. 4. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>
- Páramo, B.P. (2010). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pozo, J.I., & Moreneo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Quintero-Mejía, M., & Ruiz-Silva, A. (2004). ¿Qué significado tiene investigar sobre formación en valores? En G. Hoyos, & M. Martínez (Coords.), *¿Qué significa educar en valores hoy?* (pp. 103-124). Octaedro.
- Rosário, P., Högemann, J., Nunes, A.R., Figueiredo, M., Núñez, J.C., Fuentes, S., & Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Schunk, D.H. (2009). *Learning theories. An educational perspective*. Pearson Prentice Hall.
- Solórzano, Y.D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(Extra 1), 241-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907382>
- Sorea, D., & Repanovici, A. (2020). Project-based learning and its contribution to avoid plagiarism of university students. *Investigación Bibliotecológica*, 34(85), 155-178. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.85.58241>
- Sureda, J., Comas, R., & Oliver, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44, 103-111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., & Oliver-Trobat, M.F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44 (22), 103-111. <https://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. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p158>

- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S-pdf
- Vasco, C. (2003). *Posmodernidad, ciencias y educación*. Javegraf.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con maestría*. Universidad de la Salle.
- Vera, R., Castro, C., Estévez, I., & Maldonado, K. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivistas aplicadas a la educación superior. *Revista Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.2399>
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>