



# ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN UN CONTEXTO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

STRATEGIES TO IMPROVE RESEARCH SKILLS IN A VIRTUAL LEARNING CONTEXT

MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ TRUJILLO <sup>1</sup>, EDUAR ANTONIO RODRÍGUEZ FLORES <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú

<sup>2</sup> Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Perú

---

## KEYWORDS

*Competencias investigativas  
Educación virtual  
Probidad académica  
Producción textual  
Análisis de la información*

---

## ABSTRACT

*The objective of this research, developed in the context of virtual education, was to improve the investigative skills of university students. This qualitative study with an action-research design was based on an initial diagnosis, in which academic plagiarism was identified, as well as a medium or low-level self-perception regarding the research skills of the students. During the execution of the designed strategies, the techniques of focus group and documentary analysis of the student essays were applied. It was concluded the effectiveness of the strategies in improving basic skills, information search and analysis, and attitudinal skills.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Investigative skills  
Virtual education  
Academic honesty  
Textual production  
Analysis of the information*

---

## RESUMEN

*El objetivo de esta investigación, desarrollada en el contexto de educación virtual, fue mejorar las competencias investigativas de estudiantes universitarios. Este estudio cualitativo y de diseño investigación-acción se basó en un diagnóstico inicial con el que se identificó plagio académico, además de una autopercepción de nivel medio o bajo respecto de las habilidades investigativas de los alumnos. Durante la ejecución de las estrategias diseñadas, se aplicaron las técnicas de focus group y análisis documental de los ensayos estudiantiles. Se concluyó la efectividad de las estrategias en la mejora de las competencias básicas, de búsqueda y análisis de información, y actitudinales.*

---

Recibido: 27/ 08 / 2022

Aceptado: 29/ 10 / 2022

## 1. Introducción

Es evidente la necesidad de formar estudiantes universitarios íntegros y con las competencias requeridas para que puedan desenvolverse en la sociedad en la que viven y aportar significativamente en su desarrollo. Sin embargo, en el ámbito universitario, los alumnos presentan diversas deficiencias que les impide lograr las competencias deseadas. Una de estas limitaciones se vincula con su incapacidad de diferenciar las ideas ajenas de las propias en los trabajos de investigación que realizan y, por tal motivo, incurrir en plagio. Como afirma Soto (2012), el plagio es un serio problema a nivel mundial que atenta contra los derechos del autor, además de resultar una conducta poco ética. Ante tales circunstancias, Morán (2017) señala que la universidad, como centro superior de estudios, asume la valiosa responsabilidad histórica y cultura de formar personas “capaces de producir, conservar y transmitir conocimiento científico- técnico y humanístico en el más amplio sentido de lo que esto significa e implica para el mejoramiento de la sociedad y la humanidad” (p.1). Asimismo, habría que considerar que tal situación no se efectúa exclusivamente por la mera voluntad del estudiante, sino, más bien, por su incapacidad de aplicar estrategias que le permitan parafrasear adecuadamente la información, citar las fuentes de donde extrajo las ideas ajenas y emitir juicios de valor propios (Cerezo, 2006), destrezas que forman parte de las competencias investigativas. En tal sentido, urge desarrollar estas competencias a fin de que las universidades cumplan su fin principal, que es la producción del conocimiento.

La situación anteriormente descrita se ha visto agravada por el contexto de educación virtual al que se han visto sometidas instituciones educativas de diversas partes del mundo a raíz de la pandemia, dada la poca preparación de los docentes en relación con el dominio de los recursos tecnológicos y las herramientas en línea. De hecho, es posible aludir a una preparación “expres” que han tenido que desarrollar muchos profesores acostumbrados esencialmente al dictado tradicional de clases (García y Taberna, 2020). A lo anterior, se suman las exigencias propias de un alumnado posiblemente afectado a nivel emocional y psicológico por la coyuntura que se ha estado enfrentando. De hecho, al menos al inicio de la implementación de esta modalidad, muchos estudiantes universitarios, especialmente de primeros ciclos, han experimentado un choque emocional como fruto de la transición de la Educación Básica Regular a la Educación Superior y en un escenario distinto del que estaban acostumbrados.

Mediante el presente trabajo de investigación, precisamente, se pretendió atender dicha problemática a través de la implementación de un conjunto de estrategias pedagógicas con el fin de promover el desarrollo de las competencias investigativas sobre la base de prácticas éticas de búsqueda y procesamiento de información mediante un adecuado análisis de las ideas leídas. Para ello, se planteó, como objetivo central del estudio, mejorar las competencias investigativas de los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima en el contexto de educación virtual.

### 1.1. Las competencias investigativas

Las competencias investigativas, entendidas como una serie de saberes, habilidades y actitudes, que posibilitan el desarrollo efectivo de un proceso de investigación, son altamente valoradas en la educación superior, puesto que se manifiestan como respuesta a las demandas sociales. En efecto, desde un enfoque socioformativo complejo y sistémico, el desarrollo de tales habilidades facilita el desenvolvimiento adecuado de los individuos, atendiendo al contexto actual y sobre la base de la construcción de un proyecto ético de vida, lo cual le permitirá analizar y aportar efectivamente al desarrollo de la sociedad (Tobón, 2013; Reiban et al., 2017). De hecho, forman parte de una competencia genérica considerada en el Proyecto Tuning, tanto de Europa como de América Latina (Núñez, 2019). En tal sentido, la universidad cumple un rol fundamental no solo en el favorecimiento de estas habilidades en los estudiantes, sino también en asegurar que los docentes posean las competencias necesarias para formar a los estudiantes según el perfil investigativo que deben poseer.

Según Barbachán et al. (2020), así como Martínez y Márquez (2019), las competencias investigativas deben ser desarrolladas no solo desde los cursos propios de la especialidad, sino como componentes transversales de todas las asignaturas. Es fundamental la adquisición de este tipo de competencias ante las exigencias actuales, propias de la sociedad del conocimiento. Así, al poseer estas habilidades, el estudiante tendrá la capacidad de operar una serie de saberes teórico-prácticos para acceder a información de carácter científico, además de analizarla y reflexionar a partir de esta con el propósito de generar nuevo conocimiento y resolver problemas del entorno (Rojas y Tasayco, 2020; Márquez et al., 2021).

Rojas y Tasayco (2020) precisan que las competencias investigativas pueden clasificarse en las siguientes: a) aquellas que permiten problematizar la realidad desde una mirada holística y sobre la base de la inducción fundamentada en la observación y búsqueda de información fáctica; b) la teorización de la realidad a partir de la indagación y búsqueda de fuentes confiables, lo que se orienta tanto a comprobar teorías ya existentes como generar nuevos saberes; c) y la comprobación de la realidad, que implica la confrontación entre la realidad problemática y los insumos brindados por la teoría existente. A esta clasificación, se suma la propuesta de Estrada y Blanco (2013), quienes enfatizan que, además de habilidades, las competencias investigativas involucran

también actitudes y valores éticos profesionales puestos en práctica en el desarrollo de trabajos académicos, lo que concuerda con los aportes de Velázquez y Peralta (2020), quienes realzan la necesidad de desarrollar actitudes de sensibilización y compromiso frente a la investigación, además del respeto a la propiedad intelectual de los autores de las fuentes consultadas. Asimismo, según Tobón (2013), existen competencias investigativas básicas que son necesarias de desarrollar desde la Educación Básica Regular. Estas están asociadas a la lectura y a la escritura, y en las cuales están inmersas las dimensiones del saber y del saber hacer, plasmadas en la lectura de fuentes diversas, la comprensión e interpretación, y la expresión escrita de los resultados de investigación sobre la base del pensamiento crítico. Por otro lado, Velázquez y Peralta (2020) proponen las competencias metodológicas como aquellas que posibilitan la realización de trabajos de investigación con una estructura lógica y sobre la base de la ejecución del método científico de forma consciente y sistemática.

A partir de lo mencionado anteriormente, la incorporación de estrategias orientadas al desarrollo de la investigación en estudiantes universitarios es fundamental. Al respecto, Medina (2020) realiza la necesidad de establecer una didáctica del “docente asesor”, fundamentada en el enfoque pedagógico orientado al aprendizaje mediante la acción. Por tanto, sugiere la promoción de espacios de lectura crítica, reflexión, análisis y socialización mediante el empleo de rúbricas que posibiliten el seguimiento del desarrollo de las destrezas investigativas.

Por otro lado, Huauya et al. (2020) recomiendan la estrategia de retroalimentación para hacer seguimiento del desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes, tanto a partir de un trabajo individualizado, como colectivo. Así, una retroalimentación constructiva se orienta a ser pertinente, inmediata y útil según los avances que vayan presentado los alumnos, por lo que se asocia con un tipo de evaluación procesual y no con énfasis en el producto que se desea lograr. A partir del estudio realizado por estos autores en estudiantes de Educación Básica Regular, se evidenció la efectividad de este tipo de estrategias, sobre todo, en las destrezas asociadas a la búsqueda de información confiable, la distinción entre fuentes científicas y empíricas, así como la asunción de una postura con respecto a una teoría determinada.

Por último, Yallico y Hernández (2020) proponen que el aprendizaje cooperativo es un método que posibilita la interdependencia positiva entre los estudiantes, quienes pueden potenciar sus habilidades mediante el desarrollo de actividades conjuntas y en la que cada uno asuma un rol específico. De este modo, se busca que todos los integrantes se sientan responsables del proceso investigativo que están llevando a cabo, además de lograr la reflexión permanente sobre las tareas asumidas de manera consensuada. Este tipo de estrategias no solo fomenta la formación de habilidades investigativas, sino también de metacognición y autorregulación.

## **1.2. Prácticas que atentan contra la probidad académica: el plagio**

La deficiencia de competencias investigativas puede conducir a prácticas no adecuadas en el momento de indagar, analizar e interpretar la información leída, y transformarla en un producto propio de investigación. Una práctica común en el ámbito universitario que atenta contra la probidad académica es el plagio.

Como señala Morán (2017), el plagio consiste en presentar las ideas de otro autor en algún trabajo de investigación como si fueran las propias. Ahora bien, según este autor, existen tres maneras de cometer plagio, las cuales son las siguientes: a) copia textual sin citado, la que consiste en copiar un texto, o parte de él, tal cual sin señalarlo por medio de comillas ni mencionar el nombre del autor; b) la cita de autor, que consiste en copiar textualmente un fragmento de texto ajeno indicando los datos del autor original, pero sin colocar comillas, lo cual no permite al lector diferenciar qué parte del texto es propio y qué parte pertenece exclusivamente al autor citado; y c) parafrasear la información de un autor sin incluir ningún tipo de referencias a él. Con respecto a la segunda manera de cometer plagio, habría que señalar lo mencionado por Gantús (2016), quien afirma que, al no colocar comillas a un texto de otro autor, pese a incluir una referencia a él, el lector asume que el estilo de redacción, la manera de razonar frente a las ideas expresadas y el modo de organización es de la persona que ha escrito el texto y no del autor original. Por tal motivo, se estaría incurriendo en plagio también.

Como señala Soto (2012), existen ciertos métodos comunes con los que se puede cometer plagio. En primer lugar, el más común es el “copiar y pegar”. Este consiste en copiar el texto de una fuente y, luego, trasladarlo al propio trabajo de investigación sin citar los datos del autor original de manera adecuada. En segundo lugar, otro método empleado por los estudiantes puede ser el parafraseo mecánico, que ocurre cuando solo se cambian algunas palabras de una parte del texto copiado, pero se sigue considerando el mismo estilo de redacción de la fuente original. En tercer lugar, también se puede emplear una “referencia perdida”. Este método consiste en no citar la información, que puede estar correctamente parafraseada, cuyas ideas centrales pertenecen a un autor ajeno, a no ser que sea información de conocimiento general. Finalmente, puede emplearse la fabricación de datos, que consiste en manipular los datos de una investigación para tratar de ocultar el plagio en el que se está incurriendo.

Ahora bien, habría que considerar que el plagio puede ocurrir de forma intencional o deliberada, o accidental (Soto, 2012). En este último caso, sucede cuando la persona que incurre en la falta, o bien no es capaz de alejarse del texto original, por lo cual no realiza una paráfrasis adecuada, o bien no domina las normas de citación de fuentes. Sea cual fuese el caso, es evidente que el plagio académico atenta directamente contra los derechos de

autor de una obra en particular, así que, al cometer este tipo de acto, se están vulnerando los derechos de este, puesto que no se le está reconociendo la propiedad de su obra. Asimismo, como afirma Soto, se está contraviniendo el interés público al hacerle creer al lector que el texto que está leyendo es original, cuando en realidad no se está reconociendo la autoría correspondiente.

Al respecto, se han realizado diversas investigaciones orientadas a identificar las percepciones de los estudiantes acerca del plagio. Así, a partir del estudio realizado por Cebrián-Robles et al. (2018), se comprobó que los alumnos universitarios justifican situaciones de plagio aduciendo que se producen por su “desconocimiento, la incomprensión y la poca práctica en la redacción”. Esto evidencia que el plagio no es un acto que deba combatirse en sí mismo exclusivamente, sino que debe desarrollarse estrategias orientadas a mejorar las destrezas de comprensión y escritura en los estudiantes. De igual modo, como afirma Hernández (2015), también debe desarrollarse la competencia investigativa de los estudiantes universitarios, quienes no suelen estar acostumbrados a investigar siguiendo una metodología rigurosa que les impediría cometer este tipo de actos. Asimismo, Domínguez-Aroca (2012) señala que, en muchas ocasiones, los estudiantes cometen plagio al haber poca claridad en las instrucciones que reciben por parte de sus docentes, al no haberse difundido de manera adecuada los recursos con los que cuenta la biblioteca para localizar información de calidad, la falta de competencias vinculadas con la búsqueda de información en red, el desconocimiento de los estilos de cita, así como una deficiente formación en competencias informacionales. En el estudio realizado por Ochoa y Cueva (2014), se concluyó que los estudiantes suelen tener problemas vinculados con la competencia escrita y que, por tal motivo, incurren en el plagio. Así, entre los principales problemas evidenciados, destacan los siguientes: la dificultad para argumentar una idea, la falta de estrategias para realizar análisis profundos, la incapacidad para aportar ideas propias y emitir juicios de valor, y las limitaciones en encontrar fuentes primarias e incluirlas adecuadamente en el texto.

Ante tal problemática, algunos investigadores como Eaton et al. (2017) han llevado a cabo estudios orientados a formar a los estudiantes de manera integral. Es decir, ellos abogaron por ejecutar medidas formativas en vez de punitivas. En tal sentido, no solo realizaron acciones de concientización acerca de lo perjudicial del plagio, sino que también se impulsó a los estudiantes a desarrollar destrezas relacionadas con cómo citar y cómo evaluar sus propias producciones académicas. En relación con este tipo de medida, Alfaro y De Juan (2014) abogaron por el desarrollo de competencias básicas e, orientadas a acceder y utilizar correctamente la información hallada. Para ello, plantearon cinco competencias esenciales: determinar la naturaleza y nivel de información que se necesita; acceder a la información requerida de manera eficiente; evaluar la información y sus fuentes de manera crítica; utilizar adecuadamente los datos hallados; y, finalmente, comprender los problemas económicos, legales y sociales que implican el uso erróneo de la información encontrada. Del mismo modo, Heckler et al. (2013) plantearon una reorientación pedagógica en la cual se incentive el desarrollo de ejercicios de escritura, de modo que los alumnos deben justificar sus argumentos indicando explícitamente las fuentes consultadas. Por otra parte, Vázquez y Martínez (2015) proponen programas de mentoría como estrategia antiplagio, en los cuales se realicen actividades orientadas a discutir sobre el plagio, solucionar los conflictos surgidos a partir de esa discusión y ejecutar una concientización sostenida para frenar las prácticas erróneas de investigación y citación de fuentes.

A partir de todo lo anterior, resulta relevante investigar exhaustivamente acerca de las habilidades investigativas desarrolladas por los estudiantes de nivel superior no solo porque contribuyen a su formación académica y profesional, sino porque permitirán el desarrollo de mecanismos orientados a prevenir todo tipo de situación que atente contra la probidad académica.

## **2. Metodología**

### **2.1. Diseño**

El enfoque del presente estudio es cualitativo. La primera fase del estudio estuvo orientada a identificar las carencias investigativas de los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio. La segunda etapa, el diseño y aplicación de estrategias, persiguió la mejora de las habilidades investigativas de los estudiantes. Cabe señalar que, para efectos de la presente investigación, se incluyó el planteamiento de estrategias como componente importante de la metodología didáctica empleada a partir de la cuarta semana de una asignatura de primer ciclo de estudios universitarios a cargo de los investigadores que asumieron el rol de docentes en una situación de codictado. De este modo, se aplicó una investigación-acción de tipo práctica durante la aplicación de las estrategias y su consiguiente evaluación.

### **2.2. Muestra**

Para el presente estudio, la muestra, de tipo no probabilístico por conveniencia, estuvo conformada por 65 estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, correspondiente al periodo 2020-2. La razón por la cual se eligió dicha muestra es la necesidad de que estos estudiantes adquieran habilidades informacionales para desempeñarse adecuadamente a lo largo de su carrera profesional. Además, al estar estudiando la carrera de Educación, su situación es prioritaria, dado que deben superar sus propias falencias



para formarse integralmente como futuros pedagogos. Cabe señalar que las estrategias se aplicaron en el curso de Redacción Académica.

### 2.3. Instrumentos

Con el propósito de lograr los objetivos de investigación, en primer lugar, se aplicó un cuestionario de autoevaluación de la competencia investigativa en los estudiantes con cinco alternativas de respuesta (“nunca”, “pocas veces”, “a veces”, “muchas veces” y “siempre”). El cuestionario se dividió en cuatro secciones: competencias básicas (6 preguntas), habilidades de búsqueda y procesamiento de información (14 preguntas), competencias metodológicas (7 preguntas), y actitudinales (5 preguntas). Se construyó un baremo que permitió obtener rangos de rendimiento en cada tipo de competencia: para las competencias básicas (bajo, con puntajes entre 6 y 13; medio, con puntajes entre 14 y 21; y alto, con puntajes entre 22 y 30); para las habilidades de búsqueda y procesamiento (bajo, con puntajes entre 14 y 32; medio, con puntajes entre 33 y 50; y alto, con puntajes entre 51 y 70); para las competencias metodológicas (bajo, con puntajes entre 7 y 15; medio, con puntajes entre 16 y 25; y alto, con puntajes entre 26 y 35); y para las competencias actitudinales (bajo, con puntajes entre 5 y 11; medio, con puntajes entre 12 y 17; y alto, con puntajes entre 18 y 25). Por otro lado, se aplicó una guía de análisis documental a partir de la cual se analizó el reporte de similitud obtenido por el software *Turnitin* luego de registrar los textos que los estudiantes tenían que redactar hasta la semana 2 de clases. Además, en esta guía, se incluyeron ítems vinculados con los tipos de paráfrasis realizados por los estudiantes, el uso de marcadores discursivos que posibiliten la secuencia lógica de las ideas redactadas y la consignación de referencias consultadas.

A partir de la información obtenida, se diseñaron las estrategias que empezaron a ser aplicadas a partir de la cuarta semana de clases. Durante su ejecución, se empleó un cuaderno de campo en el que se registraron las incidencias ocurridas durante las sesiones de clase, vinculadas con la aplicación de las estrategias para su próxima reacomodación según las necesidades identificadas en los estudiantes. Asimismo, en el proceso de aplicación, se desarrollaron tres *focus group* con los estudiantes a fin de reconocer sus percepciones sobre sus propias mejoras en cuanto a prácticas de investigación vinculadas con las competencias investigativas básicas, metodológicas, de búsqueda y procesamiento de información, y actitudinales. En los tres encuentros, participaron los estudiantes que se ofrecieron de manera voluntaria: en el primero, fueron 15; en el segundo, fueron 13; y, en el tercero, fueron 18.

Finalmente, en la última semana (la 15) de clases, se aplicó la misma guía de análisis documental empleada anteriormente; en esta ocasión, para el ensayo final presentado por los estudiantes a fin de identificar la manera como redactaron teniendo en cuenta la información parafraseada, cómo consignaron las referencias en sus textos y de qué forma estas apoyaban las ideas expuestas. Igualmente, se analizó el reporte de similitud con el fin de detectar el nivel de coincidencias arrojado por el software antiplagio *Turnitin*.

Cabe señalar que, para la validación de la totalidad de los instrumentos, se efectuó un juicio de expertos compuesto por tres especialistas en formación docente.

### 2.4. Procesamiento y análisis de información

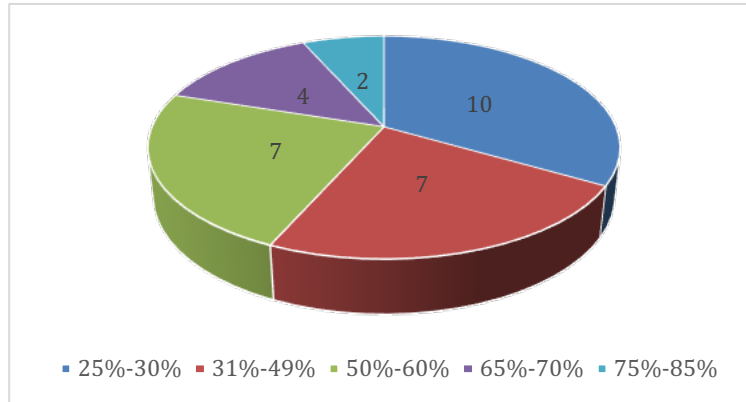
Para el procesamiento de los resultados, se empleó el programa SPSS 25, el cual, mediante tablas de frecuencia, permitió identificar los niveles de competencias investigativas de los estudiantes a partir de sus percepciones. Para la información recabada en los *focus group* y las guías de análisis documental, se utilizó el Atlas Ti, el cual permitió establecer relaciones entre los datos hallados. Posteriormente, se aplicó una triangulación metodológica a partir de la cual se buscó reconocer los patrones comunes detectados a raíz de la aplicación de los instrumentos propios de investigación.

## 3. Resultados

### 3.1. Diagnóstico inicial

En principio, considerando el diagnóstico realizado a los estudiantes mediante el análisis de los resultados de coincidencias obtenidos en el informe del *Turnitin* sobre el primer texto que debían realizar, se halló que 46 % evidenciaron porcentajes mayores a 25 %, lo cual resultó preocupante, pues el texto solicitado (de 500 palabras, acerca de un problema del contexto educativo actual, elegido por el mismo estudiante) debía reflejar un proceso de búsqueda, análisis y procesamiento de información previo. Los resultados se detallan en la Figura 1.

**Figura 1.** Cantidad de estudiantes según nivel de coincidencias hallado



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, sobre la base de los datos hallados, se procedió a analizar la manera cómo los estudiantes estaban incurriendo en plagio. Se pudo constatar que el 53 % de ellos, si bien incluyó los datos de las fuentes consultadas, no lo hicieron en el desarrollo del texto. Por otro lado, el 33 % sí incluyó algún dato de la fuente o autor en el mismo texto, pero no lo insertó de manera adecuada como cita textual. Finalmente, el 14 % no consideró ninguna referencia a las fuentes consultadas, ni en el desarrollo del texto ni al final de este.

En cuanto a las habilidades de redacción, se constató, entre los principales problemas, la falta de habilidad en la realización de paráfrasis constructivas (se evidenció principalmente paráfrasis mecánicas con cambios aislados de sinónimos o el orden de algún enunciado), además de falencias en cuanto a la secuencia lógica de ideas y construcción de párrafos, lo que impedía la lectura fluida de la información.

En cuanto a los resultados basados en el cuestionario de autoevaluación, se ha identificado que la mayoría de los estudiantes se ubicaba en un nivel medio o bajo de las competencias investigativas sobre las que se indagó. En relación con las competencias básicas, relativas a su capacidad de leer y comprender fuentes diversas de información y de redactar con corrección, la mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel medio, como se evidencia en la Figura 2.

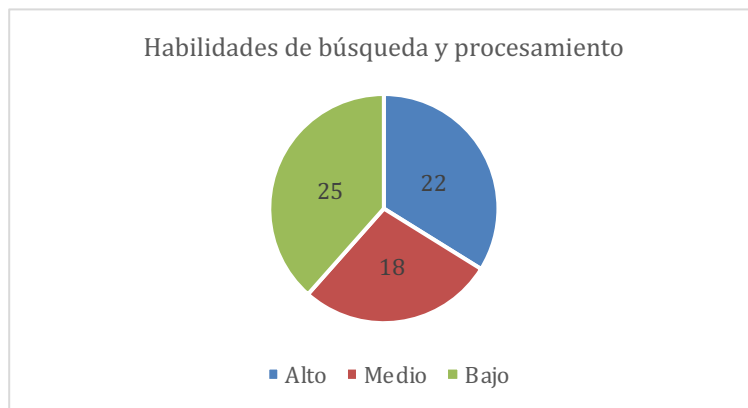
**Figura 2.** Resultados de autoevaluación de los estudiantes en cuanto a sus competencias básicas



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a sus habilidades de búsqueda y procesamiento de información, la mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo, como se detalla en la Figura 3.

**Figura 3.** Resultados de autoevaluación de los estudiantes en cuanto a sus habilidades de búsqueda y procesamiento de información



Fuente: Elaboración propia

Las competencias metodológicas se refieren al dominio de aspectos asociados a todo proceso de investigación, como estructura de una investigación científica, las etapas de este proceso, la manera de determinar una muestra, y procedimientos de recolección y análisis de datos. En este caso, la gran mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel medio, como se detalla en la Figura 4.

**Figura 4.** Resultados de autoevaluación de los estudiantes en cuanto a sus competencias metodológicas



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en cuanto a las competencias actitudinales, asociadas a prácticas éticas durante el proceso de investigación, la mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel medio, como se observa en la Figura 5.

**Figura 5.** Resultados de autoevaluación de los estudiantes en cuanto a sus competencias actitudinales



Fuente: Elaboración propia

En suma, desde su percepción, las competencias en las que los estudiantes consideran tener un nivel bajo son las relativas al procesamiento y búsqueda de información. En las demás competencias, la mayoría de los alumnos percibieron poseer un nivel medio.

### 3.2. Diseño y aplicación de estrategias

Considerando la información hallada, se plantearon estrategias orientadas a desarrollar las competencias básicas, tales como leer, comprender y redactar con precisión; habilidades de búsqueda y procesamiento de información; competencias metodológicas, como seguir un proceso adecuado y correctamente secuenciado de investigación eminentemente documental; y competencias éticas, asociadas a la búsqueda y análisis de información.

La aplicación de estrategias se realizó como parte del curso Redacción Académica, asignatura de carácter obligatorio y sin requisitos previos. Debido a que el curso contó con 2 horas sincrónicas de videoconferencia mediante la plataforma *Zoom* y 4 horas asincrónicas mediante el empleo de los recursos virtuales de la plataforma educativa, se optó por emplear las sesiones sincrónicas para la aclaración de conceptos claves vinculados con los temas del curso, la explicación de las actividades, además de la realización de actividades conjuntas de coevaluación y puestas en común de los avances desarrollados. Por su parte, las sesiones asincrónicas estuvieron conformadas por la realización de foros de socialización de avances, el completamiento de las fichas y matrices orientadas al proceso investigativo que los estudiantes debían seguir, además del uso de un portafolio digital en Drive en donde los alumnos, de forma individual, debían registrar sus avances.

Cabe precisar también que, durante la ejecución de las estrategias, se empleó de manera educativa el software *Turnitin*. Cabe señalar que los estudiantes debían desarrollar su trabajo sobre la base de problema de investigación de carácter educativo y el producto final solicitado fue la elaboración de un ensayo expositivo en el que se debía explicar la información central acerca de la problemática seleccionada. A continuación, se detallan las estrategias, así como el momento en que fueron aplicadas, considerando que se inició su ejecución en la semana 4 de clases (de un total de 15 semanas).

#### a) Estrategias de búsqueda de información (semanas 4-5)

A partir de ejemplos de fuentes recopiladas por los estudiantes en clase, se determinaron las pautas de búsqueda de información de fuentes confiables. Considerando tales criterios, los estudiantes recopilaron, al menos, 8 fuentes para su trabajo de investigación. Enseguida, los estudiantes debían completar, de forma autónoma, un formato de autoevaluación para corroborar la confiabilidad de sus fuentes (ver tabla 1). Posteriormente, tales fuentes fueron compartidas con los docentes, quienes revisaron su confiabilidad.

**Tabla 1.** Formato de autoevaluación

Criterio	Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3
¿Qué tipo de fuente es? (libro, artículo, informe, etc.)			
¿Cuál es el autor de la fuente?			
¿El autor de la fuente tiene prestigio internacional?			
¿En qué año ha sido publicada la fuente?			
¿La información contenida en la fuente se basa en otras fuentes consultadas por el autor?			

Fuente: Elaboración propia

#### b) Estrategias de procesamiento de información (semanas 6-8)

Los estudiantes debían leer sus fuentes e identificar las ideas centrales. Posteriormente, los docentes proporcionaron a los estudiantes un formato de organización (ver tabla 2) con espacios para precisar subtemas específicos del problema (características, casos en los que se manifieste, factores y efectos, entre otros). Los estudiantes debían completar dicho formato con las ideas más relevantes que hayan encontrado, organizándolas según la categoría en el que se encontraran clasificadas, además de consignar los datos de autor en cada caso. En esta etapa, solo se les pidió trasladar literalmente la información.



**Tabla 2.** Formato de organización

Subtemas	Información literal de la fuente 1	Información parafraseada de la fuente 1	Información literal de la fuente 2	Información parafraseada de la fuente 2
Características				
Factores				
Efectos				

Fuente: Elaboración propia

Luego, los docentes revisaron la pertinencia de las ideas identificadas como centrales y su coherencia en relación con las categorías en las que han sido clasificadas. Posteriormente, los docentes emplearon modelos de paráfrasis constructiva con sus estudiantes. El objetivo es que, considerando las ideas textuales expresadas por los alumnos en el formato completado, escriban sus ideas parafraseadas de manera constructiva. Los docentes asesoraron a cada estudiante en las paráfrasis realizadas y retroalimentaron lo avanzado.

*c) Estrategias de análisis de información (semanas 9-10)*

Los estudiantes reevaluaron la pertinencia, suficiencia y claridad de la información procesada en función de las indicaciones proporcionadas para lo cual aplicaron una coevaluación a partir de una lista de cotejo que se les proporcionó (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Ficha de coevaluación de la información procesada

Criterios	Sí	No	Parcialmente	Comentarios
¿Toda la información procesada se relaciona directamente con el tema general?				
¿Toda la información procesada se relaciona con el subtema respectivo en la que ha sido clasificada?				
¿La información procesada es suficiente para explicar el subtema respectivo?				
¿Toda la información consignada está claramente expresada?				

Fuente: Elaboración propia

A partir de las sugerencias de sus compañeros, los estudiantes evaluaron la posibilidad de buscar fuentes extras para complementar su trabajo. Posteriormente, eligieron la información que emplearían en su texto y desecharon aquella que no les serviría para cumplir los objetivos perseguidos. Finalmente, insertaron comentarios objetivos o aclaraciones pertinentes, basados en las ideas específicas halladas (después de los datos estadísticos, casos o afirmaciones de autores).

*d) Estrategias de redacción (semanas 11-12)*

Los estudiantes redactaron una primera versión de su ensayo (2 000 palabras), considerando las categorías en las que habían organizado la información. Además, incluyeron los datos del autor. Enseguida, evaluaron la cohesión de su texto y añadieron los conectores o referentes que faltasen para otorgar secuencia lógica a sus párrafos (se les facilitó un listado de marcadores textuales para que evaluaran su uso e inclusión en sus textos). Posteriormente, los estudiantes evaluaron la pertinencia de emplear alguna cita textual en su trabajo (se les indicó previamente que esto era opcional y que, en caso de hacerlo, solo podían incluir, como máximo, tres citas textuales). Finalmente, los docentes retroalimentaron la redacción de los estudiantes.

*e) Estrategias de revisión textual (semanas 13-14)*

Los estudiantes emplearon una ficha de autoevaluación para revisar sus propios textos (ver tabla 4). Además de los criterios considerados en la ficha de coevaluación utilizada anteriormente, en esta ocasión, se les pidió que

diferencien las ideas de autores de sus fuentes de las propias, y que se aseguren de que los datos de referencia están adecuadamente consignados. De igual modo, los estudiantes debían asegurarse de que toda la información incluida en su texto sea comprensible; caso contrario, debían “traducirla”, empleando un estilo propio de redacción.

**Tabla 4.** Ficha de autoevaluación de la primera versión del texto

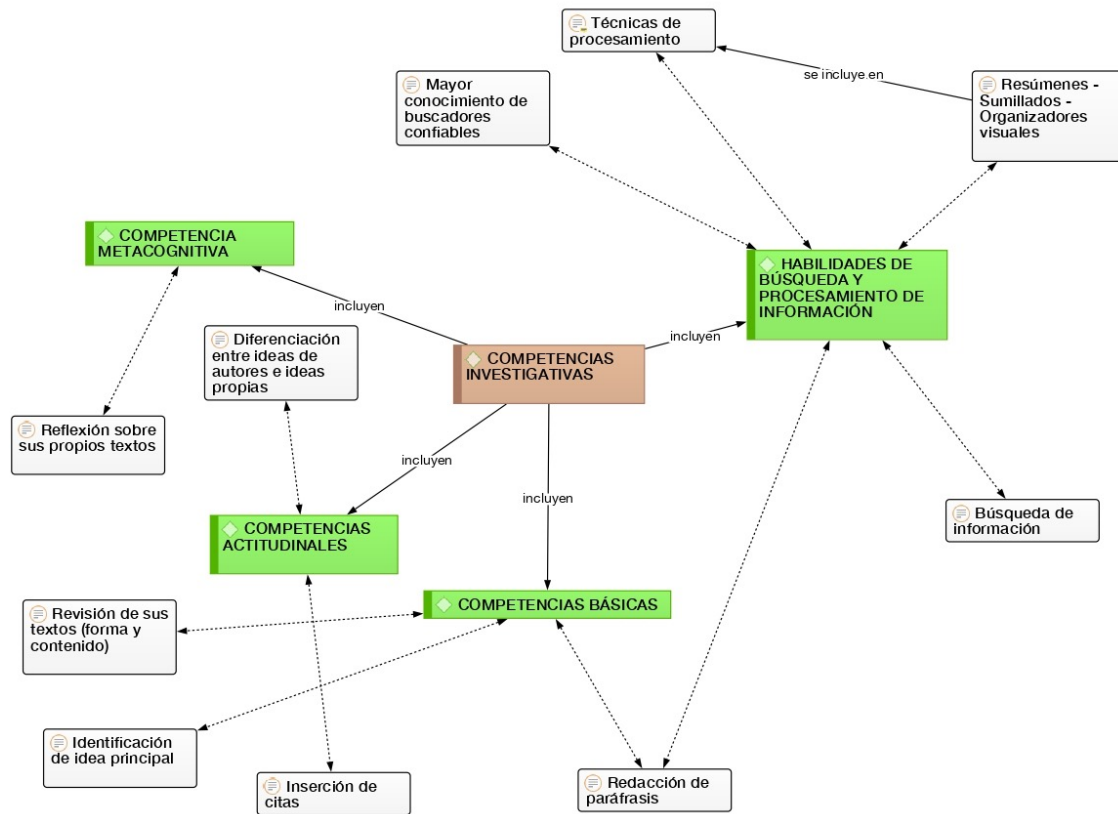
Crterios	Sí	No	Parcialmente	Comentarios
¿Toda la información procesada se relaciona directamente con el tema general?				
¿Toda la información procesada se relaciona con el subtema respectivo en la que ha sido clasificada?				
¿La información procesada es suficiente para explicar el subtema respectivo?				
¿Toda la información consignada está claramente expresada?				
¿He diferenciado correctamente las ideas de las fuentes de las propias?				
¿He utilizado mi propio lenguaje en la redacción?				
¿He empleado correctamente conectores y referentes para vincular las oraciones y los párrafos entre sí?				
¿Las referencias están incluidas correctamente?				

Fuente: Elaboración propia

Antes de la presentación final del ensayo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de registrarse como usuarios en el software *Turnitin* y de subir su texto para verificar el nivel de coincidencias. En los casos que obtuvieron un porcentaje superior a 20 %, se les pidió revisar el reporte y corregir las partes resaltadas como similitudes. Finalmente, los docentes asesoraron a cada estudiante en la redacción de su segunda versión a la cual debían añadir introducción y conclusiones.

Resulta importante señalar que, durante el proceso de la aplicación de estrategias, se efectuaron tres *focus group* (semanas 7, 10 y 13) para reconocer las percepciones de los estudiantes respecto de las actividades orientadas a la mejora de sus competencias investigativas. En los tres encuentros realizados, los estudiantes manifestaron percepciones positivas respecto de las distintas competencias trabajadas en las sesiones. Algunas de sus comentarios fueron los siguientes: “aprendí que Google no es un buscador tan confiable”, “creo que ahora sé mejor cómo buscar fuentes confiables”, “aprendí a usar muchas clases de fuentes, como artículos, tesis, libros”, “aprendí a leer con más atención las fuentes”, “he podido organizar la información leída”, “siento que ahora sé diferenciar mejor las ideas de las fuentes de mis ideas”, “ya sé cómo insertar citas”. A partir de sus respuestas, se identificó que las competencias más fortalecidas desde su percepción son las básicas, las de búsqueda y procesamiento de información, y las actitudinales. A las anteriores, se suma una categoría emergente: la competencia metacognitiva, vinculada con las reflexiones surgidas sobre sus propios textos. Cabe precisar que, en las respuestas de los estudiantes, no se evidenciaron, al menos no de forma consciente y explícita, mejoras en cuanto a su competencia metodológica, vinculada con el dominio de las etapas propias de un trabajo de investigación. En la Figura 6, se muestra la información analizada:

**Figura 6.** Percepción de los estudiantes respecto de las competencias investigativas desarrolladas a partir de las estrategias implementadas



Fuente: Elaboración propia

### 3.3. Resultados de la aplicación de estrategias

Para verificar la efectividad de todo el proceso realizado, se revisaron los reportes de similitud arrojados por el Turnitin en dos momentos: cuando los estudiantes registraron libremente, y de manera autónoma, sus trabajos como parte de la etapa de revisión textual; y luego de la presentación final de su ensayo. Asimismo, se analizaron los textos de los estudiantes.

En el primer momento, se identificó una disminución notable en el porcentaje de coincidencias hallados por el software, pese a que, en esta ocasión, el texto demandaba incluir una mayor cantidad de información (de 500 palabras solicitadas en el primer texto pasaron a 2000). Solo el 12 % de los estudiantes resultaron con porcentajes de similitud entre 25 y 35 %, mientras que 1 solo estudiante obtuvo un porcentaje de 45 %. Cabe señalar que este caso es particular, puesto que el alumno en mención faltó a más del 50 % de las sesiones sincrónicas y retroalimentaciones, por lo que no se le pudo realizar el seguimiento debido.

Ahora bien, en el segundo momento, no se identificó a ningún estudiante cuyo resultado en el reporte haya sobrepasado el 25 % de similitud, lo cual evidenció la eficacia de las estrategias aplicadas en la muestra seleccionada. Por otro lado, al realizar el análisis de los ensayos de los estudiantes, se puede observar, en todos ellos, la adecuada consignación de referencias parentéticas.

En cuanto al análisis del contenido de los ensayos, se identificó que la mayoría de los estudiantes (52) emplearon correctamente paráfrasis constructivas. Adicionalmente, se observó una mejora en el empleo de conectores lógicos y referentes para establecer relaciones adecuadas entre las ideas expuestas en el texto; solo 9 textos aún evidenciaban problemas al respecto, lo que dificultaba la comprensión de la secuencia lógica entre los enunciados. Además, más de la mitad de los alumnos (42) lograron incorporar efectivamente enunciados de interpretación, aclaración o inferencias a partir de las citas parafraseadas. Por otro lado, se constató que la totalidad de las fuentes utilizadas en el 100 % de los estudiantes fueron confiables, entre las que destacaron artículos de revistas académicas, tesis, los informes de organizaciones especializadas, y diarios de alcance nacional o internacional.

## 4. Discusión

En el diagnóstico inicial, se evidenció la falta de competencias investigativas por parte de los estudiantes, lo cual resultó preocupante, dado que existen ciertas habilidades, como la búsqueda de información, la aplicación de paráfrasis y la redacción sustentada en fuentes confiables, que requieren ser puestas en práctica en un contexto de nivel superior (Núñez, 2019). Además, desde la percepción de los estudiantes, ellos solían poseer diversas limitaciones principalmente enfocadas en la búsqueda y procesamiento de información confiable, además de competencias básicas de lectura y redacción; metodológicas, asociadas a la manera como ejecutar un proceso de investigación; y actitudinales, asociadas al conocimiento de cómo respetar los derechos de autor mediante el empleo correcto de citas y referencias. Por tanto, no habían adquirido habilidades investigativas suficientes que les permitieran problematizar y analizar la realidad desde una mirada holística e inductiva (Rojas y Tasayco, 2020; Márquez et al., 2021) sobre la base prácticas éticas (Velázquez y Peralta, 2020).

A lo anterior se suma que, considerando la clasificación realizada por Morán (2017), la manera de plagio en que solían incurrir los estudiantes era la copia textual sin citado, aunque al final del texto sí colocaran los datos de las fuentes consultadas. En segundo lugar, también se evidenciaron casos de errores de citado, pues no podía diferenciarse el texto original del autor consultado por el estudiante de sus propias ideas. Solo un 14 % de casos no incluyó ningún tipo de referencia de autor. Ello demostró, como afirma Soto (2012), la aplicación de métodos comunes de cometer plagio ("copiar y pegar", o paráfrasis mecánica) sin que ello implique la mala voluntad de los estudiantes.

Debido, entonces, a tales aspectos identificados, se optó por desarrollar competencias vinculadas con el procesamiento de información útil hallada para que forme parte de un texto propio. De este modo, sobre la base de las afirmaciones de Estrada y Blanco (2013), Hernández (2015), Domínguez-Aroca (2012), Eaton et al. (2017), y Cebrián-Robles et al. (2018), se diseñaron estrategias formativas más que punitivas. Asimismo, se plantearon consignas e instrucciones claras para los estudiantes, que, junto con formatos de organización y procesamiento de información, resultaron de mucha utilidad para disminuir el porcentaje de similitud hallado en sus trabajos académicos. De esta forma, los docentes investigadores asumieron un rol de asesor (Medina, 2020) que, sobre la base de criterios de evaluación formativa, hizo el seguimiento de los avances de los estudiantes en quienes incentivó la autonomía y el desarrollo de habilidades de organización y gestión del tiempo. Asimismo, sobre la base de la propuesta de Huauya et al. (2020), se tuvo en cuenta la aplicación de retroalimentaciones formativas tanto en actividades de carácter individual y colectivo. Esto último resultó de suma importancia, ya que se estableció el desarrollo de vínculos positivos entre los estudiantes, quienes valoraron de forma asertiva los avances de sus pares, orientando su evaluación hacia la mejora continua y conjunta (Yallico y Hernández, 2020). Igualmente, se trabajó con los estudiantes estrategias argumentativas y de emisión de juicios de valor, ya que, como señalan Ochoa y Cueva (2014), y Heckler et al. (2013), es evidente que los estudiantes se pueden ver más tentados a incurrir en plagio al evidenciar carencias en sus habilidades expresivas.

A partir de la evaluación realizada en la propuesta tanto en el proceso de ejecución como al final, es posible afirmar su eficacia, teniendo en cuenta, en primer lugar, la percepción positiva de los estudiantes que participaron en los *focus group*, quienes enfatizaron principalmente la mejora de sus habilidades de búsqueda y procesamiento de información, de redacción enfocada en la paráfrasis, además de prácticas éticas en la consignación de referencias. Resulta relevante precisar la aparición de la categoría emergente, vinculada con la competencia metacognitiva, pues justamente, mediante las actividades de autoevaluación, coevaluación y revisión textual, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso, lo que fortaleció sus habilidades de reflexión y autorregulación. De hecho, como señalan Yallico y Hernández (2020), las destrezas investigativas están directamente asociadas con la metacognición.

En segundo lugar, desde el análisis de sus textos, se pudo evidenciar la mejora no solo en la reducción de plagio, sino en la redacción de paráfrasis, y en la construcción de sus párrafos y oraciones. Así, pudieron integrar una serie de saberes de naturaleza teórico-práctica que, como afirman Barbachán et al. (2020), posibilitan el análisis y la reflexión sobre la base de la información procesada para generar nuevos conocimientos. Esto, sin duda, se evidenció en su trabajo de organización, sistematización e integración de la información plasmado en su producto textual, en el que incluyeron sus propias aclaraciones, interpretaciones e inferencias. Así, se pudo fomentar en los estudiantes la capacidad de teorizar la realidad sobre la base de búsqueda de fuentes confiables, comparando y evaluando la información leída (Rojas y Tasayco, 2020).

## 5. Conclusiones

Se concluye la efectividad de las estrategias aplicadas, puesto que se logró el desarrollo de competencias investigativas básicas, de búsqueda de procesamiento de información y actitudinales. Además, se fomentó la competencia metacognitiva en los estudiantes, lo cual es fundamental para su formación académica y profesional. Igualmente, gracias estas estrategias, se pudo prevenir situaciones de plagio académico sobre la base de la aplicación de acciones formativas en las que los estudiantes devinieron conscientes de la importancia del uso adecuado de citas y referencias, así como de paráfrasis de la información. Esto, a su vez, estuvo muy vinculado

con el desarrollo de habilidades de redacción que permitieron la generación de textos sólidos, fundamentados en fuentes confiables.

Pese a lo anterior, resulta importante fomentar de manera más evidente el desarrollo de competencias metodológicas, de tal forma que los estudiantes le otorguen un sentido lógico a todo proceso de investigación, identificando correctamente sus etapas y aplicándolas en cualquier otro procedimiento académico de indagación que realicen. Ello, a su vez, los preparará para actividades académicas de mayor envergadura, como el desarrollo de tesinas, tesis o incluso artículos académicos de alto impacto. Además, este tipo de iniciativas debe realizarse no solo como parte del desarrollo de un curso aislado, sino de todas o de la mayoría de las asignaturas, al menos, de primeros ciclos. De este modo, se garantizará el fortalecimiento de las competencias investigativas que se puedan desarrollar en el alumnado.

Se considera la necesidad de realizar más estudios al respecto que permitan el favorecimiento de las competencias investigativas desde el desarrollo de actividades autorreguladoras, de forma que los estudiantes puedan desarrollar no solo destrezas específicas, sino actitudes favorecedoras hacia el proceso de investigación. Esto es fundamental para combatir prácticas que atentan contra la probidad, como el plagio, además de contribuir a la formación integral del alumnado universitario.



## Referencias

- Alfaro, P., & De Juan, Y. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información*, (6), 1-20. <https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/637/538>
- Barbachán, E., Pareja, L.B., Rojas, A.O., & Castro, L. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas de los estudiantes de universidades públicas peruanas. *Revista Conrado*, 16(74), 93-98. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1338>
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Vivas, M., Cebrián de la Serna, M., & Sarmiento-Campos, J. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20062/18079>
- Cerezo, H. (2006). Aspectos éticos del plagio académico de los estudiantes universitarios. *Elementos*, 13(61), 31-35. <https://www.redalyc.org/pdf/294/29406105.pdf>
- Domínguez-Aroca, M.I. (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *El profesional de la información*, 21(5), 498-503. <http://eprints.rclis.org/17727/1/Plagio-BU-2012.pdf>
- Eaton, S., Guglielmin, M., & Otoo, N. (2017). Plagio: Pasar de enfoques punitivos a proactivos. En A.P. Preciado, L. Yeworiew & S. Sabbaghan (Eds.). *Liderando la Conferencia sobre Cambio Educativo* (pp.28-36). Werkluns School of Education, Universidad de Calgary.
- Estrada, O., & Blanco, S. (2013). Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia investigativa desde el proceso de desarrollo de software. *Pedagogía universitaria*, 18(5). <https://bit.ly/3sXnXut>
- García, M.I., & Taberna, J. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Gantús, F. (2016). Conocimientos colectivos, obras particulares. Algunas reflexiones en torno al plagio académico. *Perfiles educativos*, 38(154), 12-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00012.pdf>
- Heckler, N.C., Forde, D.R., & Bryan, C.H. (2013). Using writing assignment designs to mitigate plagiarism. *Teaching Sociology*, 41(1), 94-105. <https://doi.org/10.1177/0092055X12461471>
- Hernández, M. (2015). El plagio académico en la investigación científica. *Perfiles educativos*, 38(153), 120-135. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00120.pdf>
- Huauya, P., Coaquira, V.A., & Laderas, E. (2020). Estrategias *feedback* en el desarrollo de habilidades investigativas de estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 227-238. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.908>
- Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 347-360. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Márquez, M., Guerrero, J., Navarro, Y. (2022). Desarrollo de las competencias investigativas: una prioridad para la Educación Superior. *RD-ICUAP*, 5(14), 1-14. <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/rdicuap/article/view/387>
- Medina, S.Y. (2020). Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4(1), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472745>
- Morán, H.M. (2017). *El plagio en la vida académica universitaria*. Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/1144>
- Núñez, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(41), 26-38. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p26.pdf>
- Ochoa, S., & Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. <https://www.redalyc.org/pdf/219/21935715003.pdf>
- Reiban, R.E., De La Rosa, H., & Zeballos, J.M. (2017). Competencias investigativas en la Educación Superior. *Revista Publicando*, 4(10), 395-405. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/439>
- Rojas, W.J., & Tasayco, A.A. (2020). Caracterización de las habilidades investigativas en la producción de trabajos académicos. *Revista Studium Veritatis*, 18(24), 153-169. <https://doi.org/10.35626/sv.24.2020.321>
- Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *Revista e-Ciencias de la Información*, 2(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/4768/476848735003.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE.
- Vázquez, C., & Martínez, R. (2015). La necesidad de una campaña antiplagio en la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP. Graffylia. *Revista de la Facultad de filosofía y Letras*, 13(21), 117-126. <https://bit.ly/2BSEzui>
- Velázquez, M. R., & Peralta, M. R. M. (2020). Las competencias investigativas formativas. Una visión desde

la Carrera de Derecho en UNIANDÉS. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 29-46. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/127>

Yallico, R.M., & Hernández, E.M. (2020). El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas específicas en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 283-295. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/912>