



LAS REFERENCIAS EN LA PROPUESTA DE ACCIÓN DE LAS TESIS DE UNA MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Héctor Velázquez Trujillo
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Karem Vilchis Pérez
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Alejandra Pilar Porcayo Robles
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Área temática: 3) Investigación de la investigación educativa

Línea temática: Formación de investigadores educativos

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

Resumen:

La ponencia aborda las referencias en las propuestas de acción de las tesis de posgrado de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Los resultados de este análisis forman parte de un proyecto de investigación sobre las modalidades de titulación en el programa de la *Maestría en intervención educativa para la educación básica*. El objetivo de esta parte de la indagación es identificar las características de las referencias en los planes de acción de los proyectos de intervención de los maestrantes de la generación 2017-2019. Los resultados muestran cinco tendencias básicas: el promedio de referencias es de 10.5 por trabajo, una cifra muy baja; la mayor parte de las referencias datan de finales del siglo XX y la primera década del siglo XXI; la mayoría de los documentos refieren a los planes y programas del nivel en que laboran y poco más de la mitad citan textos relacionados con su propuesta o el contexto; la mayoría de los escritos emplean citas no integradas, que no siempre tienen relación con su propuesta de intervención; y persiste la práctica de presentar como propia la información de otros autores.

Palabras clave: Referencias, tñrado, maestría.

Introducción:

El programa de la *Maestría en intervención educativa para la educación básica* se imparte en cuatro escuelas normales públicas del Estado de México, una de estas instituciones es la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Se trata de un programa profesionalizante que pretende preparar al maestrante para la mejora de su práctica docente en educación preescolar, primaria o secundaria a partir de la investigación acción.

El programa se cursa en dos años, divididos en seis cuatrimestres. El maestrante inicia la elaboración de su protocolo de investigación en el primer cuatrimestre y lo concluye en el segundo. Uno de los elementos fundamentales es el plan de acción, que se conforma con cuatro elementos: el problema de investigación, el estado de la situación, el supuesto o hipótesis estratégica y la propuesta de acción.

En el problema de investigación, el maestrante describe la situación de su práctica profesional, hace énfasis en el problema que desea resolver y enuncia la pregunta de investigación. En el estado de la situación, hace un diagnóstico de su práctica profesional, donde considera tanto el aprendizaje de sus alumnos como su propio desempeño.

En el supuesto, o hipótesis estratégica, plantea una frase o párrafo donde responde la pregunta de indagación y enlaza el problema de investigación con su alternativa de solución. En la propuesta de acción, describe el proceso metodológico que habrá de seguir para mejorar su práctica profesional con una fundamentación teórica sólida.

Como la propuesta de acción es el elemento que marca la pauta para los ciclos de la investigación acción, creímos pertinente hacer un análisis de la que presentó cada uno de los maestrantes. En el escrito damos cuenta de las referencias que emplea como fuentes de información para fundamentar teóricamente su propuesta.

Referente empírico

Consideramos como muestra uno de los dos grupos de la generación 2017-2019 de la Maestría en intervención educativa para la educación básica, de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. El grupo muestra estuvo constituido por doce estudiantes que cursaban el quinto cuatrimestre del programa.

Metodología

El proceso que seguimos para el análisis de las referencias de los planes de acción fue el siguiente. En primer término, revisamos el plan de estudios y los programas de curso de la maestría para identificar la propuesta para la obtención del grado y la contribución de cada uno de los cursos en la integración del documento correspondiente. En segundo lugar, revisamos la bibliografía sugerida para los cursos del trayecto de *Metodología de la investigación* con el propósito de conocer la propuesta de investigación

acción. En tercer término, recuperamos y leímos los planes de acción que los maestrantes presentaron dentro de los avances de su documento de titulación en el quinto coloquio interno de investigación, para identificar la estructura y las referencias con que fundamentaban su propuesta de acción. Por último, analizamos cuantitativa y cualitativamente los resultados e identificamos las diferentes tendencias.

Investigación acción

La investigación acción ha vuelto a tomar fuerza en nuestro contexto educativo inmediato, tanto en los programas de licenciatura como en los de posgrado. Colmenares y Piñero (2008) identifican dos grandes vertientes de la investigación acción, una sociológica y otra educativa. La primera impulsada por los trabajos de Lewin y Tax; y la segunda por los de Stenhouse, Elliot y Carr y Kemmis (p. 100). Evidentemente, la investigación acción que se está retomando en las instituciones formadoras de docentes es la educativa. La investigación acción es una alternativa para mejorar la calidad de la educación desde dentro, con la participación activa de los docentes. De manera complementaria, ofrece la oportunidad de participar en la construcción de conocimiento educativo, que podría ser aplicable por otros docentes y en otros contextos. Según Chaves (2010, p. 22),

es un método de investigación que algunos consideran una práctica sistemática para construir conocimientos y formas de conocer. Tiene la particularidad de ser realizado por las personas involucradas en el problema a investigar. En contextos educativos es desarrollado por las educadoras y los educadores que deseen profundizar o resolver un problema que se les presente en la cotidianidad del aula.

En la investigación acción el docente deja de ser un simple técnico de la enseñanza y se considera un profesional de la educación. Como lo señala Parra (2009), el docente investigador no se limita “a ejecutar una serie de procedimientos didácticos predeterminados por los investigadores educativos, como instrumento para la transmisión de un conjunto de saberes elaborados por otros, quedando así reducido a un elemento de interconexión entre quienes producen conocimiento, aquellos que definen cómo hay que transmitirlo y los destinatarios últimos del mismo” (p. 114).

La investigación acción hace posible que el docente sea un observador crítico de su desempeño profesional. Le permite reflexionar sobre su práctica de forma permanente con el propósito de mejorarla. En palabras de Restrepo (2002), la investigación acción es un “instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (p. 7).

La investigación acción es de utilidad para el propio docente pero también para sus pares, pues permite la construcción de conocimiento. Parra (2009) hace alusión a una cultura común de la práctica educativa, que sería “la base de una teoría de la educación construida por los propios agentes educativos y no por

investigadores alejados de la realidad que se vive en las aulas” (p. 124). Esta cultura común de la práctica docente que se construye cuando los docentes comparten y comunican su experiencia, es lo que Latorre (2005) denomina conocimiento educativo (p. 15), para distinguirlo del conocimiento científico que resulta de la indagación con otras metodologías de investigación. Para Nani (2012), su validez y confiabilidad radican en la gestión del cambio en favor de la población involucrada (p. 17).

El propósito fundamental de la investigación acción es resolver un problema del docente convertido en investigador de su propia práctica. La innovación de la práctica docente en el aula es su fin principal. Pero no se trata de una práctica asistemática, como la que se da de forma cotidiana en los contextos educativos. De acuerdo con Solís (2010), la intervención en el aula requiere ser planificada, sistematizada y confrontada con el marco teórico, de manera que permita contribuir a la solución del problema planteado, así como a evaluar sus logros y limitaciones (p. 86).

Una propuesta de acción fundamentada teóricamente es básica. Según Parra (2009), la aproximación al quehacer docente desde la perspectiva de la investigación acción debe llevar al docente a “replantearse su propio saber y a reconstruirlo, no solamente en su dimensión práctica, sino también teórica, pues los nuevos modos de hacer exigen nuevas justificaciones (p. 124). Si bien la acción es básica en este tipo de investigación, el componente teórico es fundamental tanto en la planificación de la acción como en la reflexión de la misma.

Lo que distingue a la investigación acción de la práctica docente cotidiana es la observación y la reflexión sobre la acción. La reflexión es fundamental para analizar la propia práctica e identificar los aspectos que es necesario modificar. También lo es para elaborar el plan de acción, donde la reflexión se basa en las experiencias de los otros para formular una propuesta de intervención que contribuya a resolver el problema. La observación sistemática de la acción, la forma en que se aplica la propuesta y los resultados de la misma es otro de los momentos clave, según Latorre (2005), ésta es lo que le otorga el rango de investigación (p. 21). Por último, la información sobre la acción recuperada permite reflexionar sobre el impacto de la propuesta, los alcances de la misma y las tareas pendientes. Asimismo, permite resemantizar la teoría, darle un nuevo significado a los fundamentos teóricos empleados en la propuesta a partir de la experiencia en el aula de clases.

Las referencias en los textos académicos

En los textos académicos, como lo serían los trabajos de tesis de maestría, la recuperación de lo que se ha difundido sobre el objeto de estudio permite tener un panorama muy claro sobre el conocimiento que se tiene, cómo se ha llegado a él y lo que falta por escribir. Como lo señala Beke (2008, p. 16), “las referencias y citas nos permiten contextualizar la investigación, y sirven de plataforma que sustenta la contribución al tema estudiado y a la disciplina” (p. 16). Las referencias no sólo son necesarias para la generación de conocimiento, también lo son para fundamentar la mejora de la práctica docente.

Fundamentar teóricamente una propuesta de intervención no es sencillo. Recuperar información de fuentes válidas y darles el crédito correspondiente es más complejo de lo que podríamos suponer. El estudiante tiene dificultades para asumirse como autor de lo que escribe. Angulo (2013) señala que, con frecuencia, el estudiante confunde el uso y función de la cita, tiende a emplear la cita como sustituto de su voz:

se vuelve dependiente de las ideas de otros y pierde su calidad de autor, ya que sólo repite lo que los demás han escrito sin hacer aportaciones o incorporar comentarios críticos, inferencias o adecuaciones. Los primeros textos se presentan como un collage de las ideas de otros en una evidente apropiación indebida de éstas. (p. 96)

En el escrito académico la voz del estudiante, como autor del mismo, es la que debe prevalecer, de lo contrario no sólo se apropia de lo que no es suyo sino que se niega a sí mismo, o, como lo señala Sheridan (2019): “todo plagiar parte de una enorme omisión, la de omitirse a sí mismo la verdad de saber que no es el autor de lo que firma”. La función de las referencias es la de apoyar la palabra del estudiante para fundamentar sus propuestas a partir de la experiencia de otros estudiosos del tema, no la de desaparecerlo del escrito como autor intelectual y moral.

Las citas de las referencias pueden ser integradas y no integradas. Las primeras, según Beke (2008), son en las que el autor reportado se nombra dentro de la oración y tiene una función sintáctico-semántica, puede cumplir la función de sujeto del verbo en construcciones activas o pasivas, o bien estar incluido en un grupo nominal, un grupo preposicional o en un adjunto. Las segundas son en las que el autor citado y la fecha aparecen entre paréntesis, tiene como función principal atribuir a otro autor una proposición que el estudiante puede señalar como verdadera o bien cuestionarla en su argumentación (pp. 19 y 21).

Cuando la voz del estudiante es sustituida por la de los autores pero no les da el crédito correspondiente se hablaría de plagio. Plagiar sería copiar y pegar las ideas de otros sin citar las fuentes de las que se recuperó la información. Uno de acepciones que el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014) otorga a la palabra plagiar es la de copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias. Desde el punto de vista académico, los estudiantes estarían plagiando cuando copian y pegan las ideas de otros y las presentan como propias dentro de sus escritos.

Hexham (2013, citado por Timal y Sánchez, 2017) es muy estricto cuando habla del plagio académico. Además de la acción de copiado y pegado, lo amplía al parafraseo continuo de las ideas de un autor sin que aparezca la voz del estudiante:

El plagio académico ocurre cuando quien escribe usa repetidamente más de cuatro palabras de una fuente impresa sin el uso de comillas y sin una referencia precisa a la fuente original en un trabajo que el autor presenta como su propia investigación y estudio. El parafraseo continuo sin la intervención propia de otra persona es también una forma de plagio en los trabajos académicos. (p. 55)

En las dos primeras décadas del siglo XXI, la acción de plagiar se ha facilitado enormemente con la popularización de las TIC y ha dado origen a una modalidad de carácter electrónico: el ciberplagio. Comas y Sureda (2007), identifican dos tipos de ciberplagio: el intencional y el accidental. El intencional tiene cuatro vertientes: comprar o descargar de un trabajo desde una Web, que ofrece este servicio, y presentarlo como propio; copiar un texto completo y presentarlo como de la autoría sin citas ni referencias; copiar párrafos de distintos escritos para presentarlos como un texto completo propio; y copiar y traducir un texto en otro idioma para presentarlo como de su propia autoría. El accidental tiene dos vertientes: el uso de parafraseos inadecuados; y la mala citación de las fuentes empleadas. A esta última, originada por la falta de información acerca de las formas correctas de citar, Ibarra, Guerrero y Mercado (2017, p. 9) la denominan plagio inconsciente.

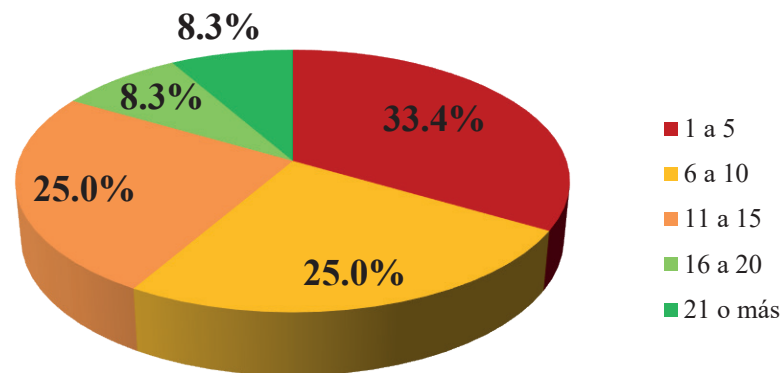
Hallazgos

1. Cifras

La cantidad de referencias que fundamentan la propuesta de acción de los maestrantes es diversa. El promedio es de 10.5 fuentes por documento, pero éste podría ser un número un tanto irreal pues uno de los escritos triplica esta cifra mientras que otros cuatro sólo presentan la mitad. Veamos los datos precisos a partir de intervalos. Consideramos únicamente las fuentes de información citadas en párrafo y no las que muestran en el apartado de las referencias (bibliografía), pues habitualmente estas últimas superan con mucho a las primeras.

En el primer intervalo tendríamos las propuestas de acción que citan cinco o menos referencias, cuatro de los documentos estarían en este caso, con cinco fuentes informativas cada uno. En el segundo estarían las que refieren entre seis y diez fuentes, tres cumplirían esta condición con seis, siete y nueve textos de consulta. En el tercero se colocarían las que mencionan entre once y quince fuentes, otros tres de los escritos se posicionan en este espacio, dos con once y uno con doce. En el cuarto tendríamos las que se fundamentan con entre dieciséis y veinte fuentes, donde se ubicó un solo escrito, con 17 documentos consultados. En el quinto estarían las que refieren 21 o más fuentes, aquí se colocó uno de los documentos con 33 referencias.

Gráfica 1: Porcentaje de referencias por intervalos



Fuente: Elaboración propia.

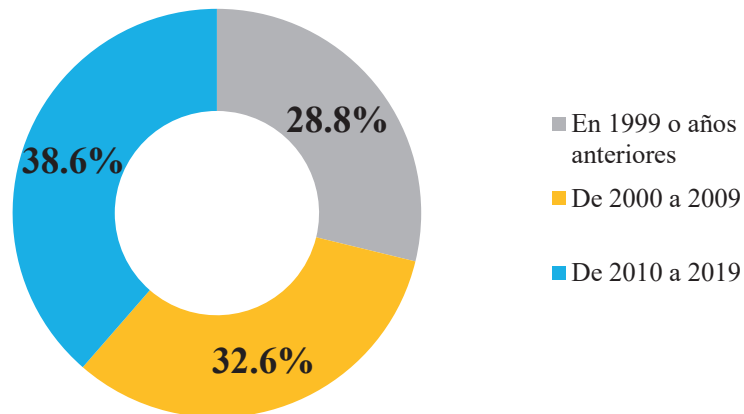
La cantidad de fuentes citadas por los maestrantes para fundamentar su propuesta de acción es muy limitada. La mayoría relativa de ellos sólo considera cinco fuentes informativas para fundamentar una propuesta de intervención que habrá de mejorar su práctica profesional. Una cantidad similar estaría alrededor del promedio, con nueve, once o doce fuentes referidas, que sería una cantidad considerable pero quizá aún insuficiente. Sólo un escrito triplica el promedio del grupo y emplea 33 fuentes de información para sustentar la propuesta de mejora de su práctica profesional.

2. Épocas

El año de edición de las fuentes de información que fundamentan sus propuestas tiene más de una década. La mayoría de los textos citados por los maestrantes (61.4%) fueron publicadas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Podríamos agrupar las obras en tres intervalos: en el primero a las publicadas en 1999 o años anteriores; en el segundo a las difundidas entre 2000 y 2009; y en el tercero a las hechas públicas de 2010 a la fecha. En el primer intervalo tendríamos el 28.8 % de todas las fuentes de información empleadas por los maestrantes. Poco más de una de cada cuatro obras consultadas fue publicada a finales del siglo pasado. Esta proporción aumentaría considerablemente si le agregamos aquellas obras que fueron publicadas en el siglo XXI pero que refieren citas de textos que provienen del siglo anterior: 13.5 %. En el segundo estarían el 32.6 % de las obras consultadas. Uno de cada tres documentos citados habría sido publicado en la primera década del siglo XXI. En el tercero se colocarían los trabajos citados por los maestrantes, que serían el 38.6 % del total.

Gráfica 2: Porcentaje de referencias por fecha de publicación



Fuente: Elaboración propia.

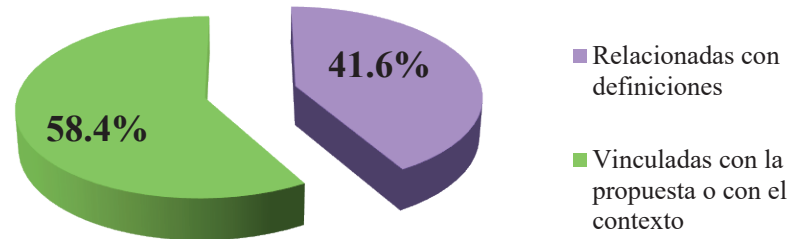
La mayoría de las fuentes de información que utilizan los maestrantes para fundamentar sus propuestas fueron difundidas hace más de diez años. El año de edición de las fuentes empleadas por los maestrantes podría ser un buen elemento para identificar qué tan actualizados están sobre las publicaciones relacionadas con sus proyectos de intervención.

3. Contenidos

La mayoría de las fuentes de información guardan una relación directa con los constructos de los trabajos de tesis, aunque se destaca la recurrencia de referenciar los documentos normativos. El 75 % de los maestrantes cita los planes y programas de estudio del nivel educativo donde labora como fuentes de información teórica. Este hecho podría ser irrelevante en el caso del estudiante que tiene 33 referencias, pero no es tanto en aquellos dos que citan cinco obras y una de ellas es el programa del grado donde trabajó. O como el caso del estudiante que refiere cinco documentos y cita de forma reiterada a dos de ellos: los planes y programas de estudios respectivos.

En cuanto al contenido de las demás fuentes, las podemos organizar en dos intervalos: los planes que citan obras relacionadas únicamente con la definición de sus constructos y los planes cuyas fuentes de información se refieren tanto a la propuesta de acción como a las condiciones del contexto de aplicación.

Gráfica 3: Porcentaje de referencias por su contenido



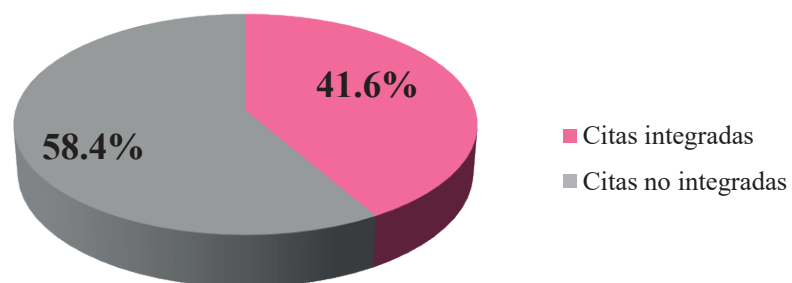
Fuente: Elaboración propia.

Dos de cada cinco propuestas (41.6 %) citan únicamente fuentes de información de las que recuperan conceptos o definiciones que quedan aislados en su propuesta de acción. El resto (58.4 %), además de citar textos vinculados con su propuesta de acción refieren otras obras vinculadas con situaciones del contexto en que se habría de aplicar, como las plataformas digitales o las metodologías.

4. Formas

En cuanto a la forma en que los maestrantes citan las referencias dominan las no integradas por sobre las integradas.

Gráfica 4: Porcentaje de referencias por su integración



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los trabajos (58.4 %) emplean citas no integradas en la propuesta. Esta tendencia se observa tanto en las citas dentro del párrafo como en las extensas, de más de 40 palabras. La cita es aislada, se coloca únicamente la información de la fuente sin ningún tipo de tratamiento. En uno de los trabajos,

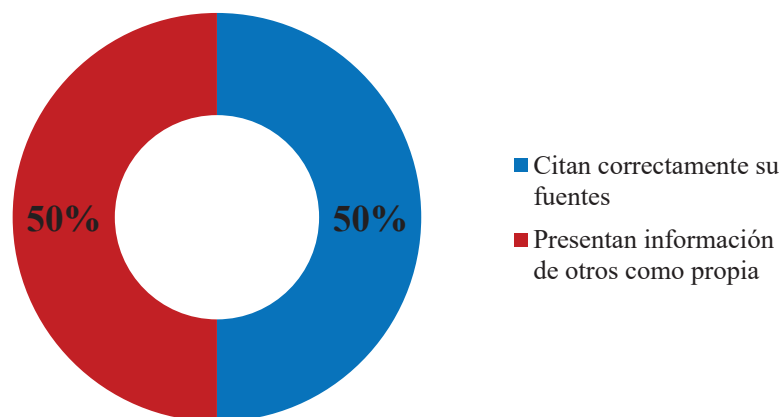
incluso, se llegan a colocar hasta cuatro citas de diferentes autores en un mismo párrafo sin ningún tipo de tratamiento y sin una relación directa entre sí.

Las citas integradas aparecen en una menor cantidad de trabajos (41.6 %). Las formas pueden variar. En una de ellas, el estudiante menciona al autor, coloca la idea y parafrasea su contenido. Esta es la forma más común: coloca la cita al principio del párrafo y al final dice con otras palabras lo mismo que menciona el autor. En la otra forma, el estudiante cita al autor para enfatizar una idea que había anunciado o para fundamentar teóricamente un proceso de su propuesta de práctica.

5. Plagios

En la mitad de los planes de acción los maestrantes presentan como propias ideas de otros autores; en la otra mitad los estudiantes dan los créditos correspondientes a sus fuentes de información.

Gráfica 5: Porcentaje por la cita correcta o incorrecta de sus referencias



Fuente: Elaboración propia.

El 50 % de los trabajos tienen información plagiada. Aunque la práctica no es homogénea, se observan tres matices. Uno de ellos es copiar la información, pegarla en el escrito y presentarla como propia sin más, sin ningún tipo de referencia, dos de los trabajos se encontrarían en esta situación. Otro es copiar parte del marco teórico de un texto y pegarlo tal cual, junto con las referencias que cita el autor plagiado, lo que le da un aspecto de legalidad, tres de los escritos muestran esta tendencia. El otro es copiar información de un escrito de la propia autoría, pegarlo tal cual con todo y referencias, y presentarlo como inédito, el trabajo restante entraría dentro de esta categoría.

López Gil y Fernández (2019) hallaron en un estudio que los estudiantes reconocen las características básicas del plagio, pero no tienen la suficiente claridad sobre cuáles son sus implicaciones y sobre los mecanismos para evitarlo (p. 130). Parece que los estudiantes están conscientes de que plagian ideas en sus escritos, pero, como durante su proceso de formación no tuvieron la orientación adecuada por parte de sus docentes para evitar el plagio ni dicha práctica tenía implicaciones escolares o legales, lo continúan haciendo de manera recurrente.

Conclusiones

Los resultados del análisis de las propuestas de acción de los estudiantes de la maestría en intervención educativa para la educación básica muestran que las referencias no son las adecuadas. La mayoría de los planes de acción citan menos de diez referencias, uno de cada tres presenta cinco o menos; la mayoría de las fuentes citadas no son actualizadas, poco menos del treinta por ciento proviene del siglo XX y otro porcentaje similar data de la primera década del siglo XXI; tres de cada cuatro propuestas citan los planes y programas del grado o la asignatura donde trabajan, más del 50 % citan referencias relacionadas con la propuesta o su contexto; y la mitad de las propuestas presentan información plagiada de diversas fuentes, ya sea de forma intencional o de manera accidental.

Sería pertinente hacer una revisión de estos resultados pues sí la mejora de la práctica docente es una tarea difícil para el docente convertido en investigador, tratar de hacerlo a partir de una propuesta de acción con referencias teóricas endebles la hace más compleja. El panorama se complica aún más desde la óptica de la generación del conocimiento, pues es muy complicado darle una nueva significación a la teoría cuando esta teoría es insuficiente, no es clara, está desfasada o, simplemente, fue copiada.

Referencias

- Angulo Marcial, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13 (63), 95-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=179429575007>
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, (25), 13-35. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/146-el-discurso-acadmico-la-atribucin-del-conocimiento-en-la-investigacin-educativapdf-TCYzi-articulo.pdf>
- Comas, R., y Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la CiberSociedad*, (10). Recuperado de: <https://es.slideshare.net/thpobl/ciberplagio-academico>
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. I. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Educación*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Chaves, L. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación educativa: una aproximación teórica. En: Chaves, Lupita, Díaz, María, García, Jacqueline, Rojas, Grace, Solís, Norma (eds.). *Investigación-acción colaborativa: un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación* (pp. 1-34). San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación y Universidad de Costa Rica.
- Ibarra Uribe, L. M., Guerrero Sánchez, P., y Mercado Yebra, J. (2017). Integridad en las prácticas académicas de dos instituciones de educación superior. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1434.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica docente* (3ª Ed.). España: Graó.
- López Gil, K., y Fernández, M. C. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 119-134. Recuperado de: <file:///C:/Users/EvalEducForm2/Downloads/Dialnet-RepresentacionesSocialesDeEstudiantesUniversitario-6802998.pdf>
- Nani Alvarado, D. F. (2012). La investigación-acción: cartografía de su epistemología y científicidad cualitativas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (53), 1-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950249004>
- Parra Moreno, C. (2009). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-125. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515/1602>
- Restrepo G, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, Extra(29), 1-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898/3824>
- Sheridan, G. (27 de abril de 2019). Fabrizio Mejía Madrid: el arte de no dar crédito. *Letras Libres*. Recuperado de: <https://www.letraslibres.com/mexico/politica/fabrizio-mejia-madrid-el-arte-no-dar-credito>
- Solís Sánchez, N. (2010). Construyendo la propuesta de investigación-acción. En: Chaves, Lupita, Díaz, María, García, Jacqueline, Rojas, Grace, Solís, Norma (eds.). *Investigación-acción colaborativa: un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación* (pp. 61-95). San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación y Universidad de Costa Rica.
- Timal López, S., y Sánchez Espinoza, F. (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. *Tla-Melua, revista de Ciencias Sociales*, 11(42), 48-66. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v11n42/1870-6916-tla-11-42-00048.pdf>