

ILEANA OANA MACARI



Etică și integritate academică

în științele umaniste

Repere fundamentale și bune practici
pentru tinerii cercetători

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

ILEANA OANA MACARI

**ETICĂ ȘI INTEGRITATE ACADEMICĂ
ÎN ȘTIINȚELE UMANISTE**

**REPERE FUNDAMENTALE ȘI BUNE PRACTICI
PENTRU TINERII CERCETĂTORI**

Publicarea volumului *Etică și integritate academică în științele umaniste. Repere fundamentale și bune practici pentru tinerii cercetători* a fost finanțată prin grant FCSU 2026, acordat de Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. habil. Iulia Andreea Milică

Prof. univ. dr. Alexandru Gafton

ISBN 978-606-37-3076-4

© 2026 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

ILEANA OANA MACARI

**ETICĂ
ȘI INTEGRITATE ACADEMICĂ
ÎN ȘTIINȚELE UMANISTE**

**REPERE FUNDAMENTALE ȘI BUNE PRACTICI
PENTRU TINERII CERCETĂTORI**

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2026

Mulțumiri

La finalizarea acestei cărți, îndrept gânduri calde către toți cei care au contribuit la a o face posibilă: prof. univ. dr. Alexandru Gafton, împreună cu care am predat timp de doi ani cursul de Etică și integritate la Școala doctorală de studii filologice a UAIC, ec. Bogdan Constantinovici, Administrator-șef al Facultății de Litere a UAIC și Adela Sângeorzan, Secretar-șef al aceleiași Facultăți, cu care m-am consultat de-a lungul multor ani pe tema aplicării regulamentelor. Cu recunoștință, mulțumesc familiei mele, pentru răbdare și pentru că mi-au oferit spațiul necesar, și, cu deosebire, surorii mele, Dana Mihaela Giurcă, primul și cel mai atent cititor al meu.

Nu pot să nu mulțumesc jurnaliștilor ale căror anchete au constituit un material didactic mai bogat decât mi-aș fi putut dori. Și, nu în ultimul rând, studenților mei.

Cuprins

Prefață	11
Cuvânt înainte.....	15
1. Etică și integritate academică.....	23
1.1. Cadru general.....	23
1.1.1. Context instituțional și educațional.....	23
1.1.2. Importanța eticii și integrității academice	25
1.1.3. Etică academică și integritate academică.....	26
1.2. Codurile de etică universitară.	
Funcție, structură, aplicabilitate.....	27
1.2.1. Funcțiile principale ale codului de etică	28
1.2.2. Structura codului de etică	29
1.2.3. Drepturile și obligațiile etice	
ale studentului și ale cadrului didactic.....	30
1.3. Etica academică. Definiții și delimitări conceptuale.....	37
1.3.1. Categoriile implicate în viața academică.....	38
1.3.2. Principiile fundamentale ale eticii academice.....	38
1.3.3. Principiile etice aplicabile studenților.....	46
1.4. Integritatea academică. Definiții și delimitări conceptuale	47
1.4.1. Cadrul legal și normativ al integrității academice	48
1.4.2. Dimensiunile integrității academice.....	49
1.4.3. Contexte ale activității universitare	
și comportamentele asociate	49
1.5. Forme de încălcare a eticii și integrității academice.	
Definiții și clasificare	52
1.5.1. Abaterea de la integritatea academică.	
Definiție și implicații	53
1.5.2. Clasificarea generală a abaterilor. Forme frecvente	54

1.5.3. Sancțiunile aplicabile pentru încălcarea eticii și integrității academice	58
1.5.4. Sancțiunile aplicabile pentru hărțuire sexuală. Între cadrul disciplinar și răspunderea penală.....	65
1.5.5. Hărțuirea non-sexuală: <i>bullying, cyberbullying, mobbing</i> , discriminare și sabotaj academic	67
1.5.6. De la abatere disciplinară la infracțiune	72
2. Scrierea academică	75
2.1. Introducere	75
2.1.1. Scrierea academică. Definiție și arie de utilizare	79
2.1.2. Scrierea academică și gândirea academică	81
2.1.3. Poziționarea autorului în textul academic	82
2.1.4. Specificul scrierii academice în științele umaniste	83
2.2. Elaborarea unei lucrări de cercetare	84
2.2.1. Etapele elaborării lucrării de cercetare	84
2.2.2. Documentarea și gestionarea surselor	85
2.2.3. Întrebarea de cercetare și ipoteza	86
2.2.4. De la lucrarea de seminar la teza de doctorat	87
2.3. Citarea corectă și integrarea surselor.....	87
2.3.1. Parafrizarea	88
2.3.2. Rezumatul	88
2.3.3. Citarea directă.....	89
2.3.4. Principiile citării și „economia” acesteia	91
2.3.5. Citarea volumelor colective.....	92
2.3.6. Sisteme de referențiere	93
2.3.7. Ce nu necesită citare și „capcana expertizei”	95
2.4. Utilizarea instrumentelor digitale în scrierea academică	97
2.4.1. Gestionarea surselor (funcția <i>Manage sources</i>)	100
2.4.2. Automatizarea formatului citării (funcția <i>Stil</i>)	101
2.4.3. Sincronizarea surselor (funcțiile <i>Inserare citație</i> și <i>Bibliografie</i>).....	102
2.4.4. Funcții suplimentare pentru colaborare și organizare	103

2.5. Utilizarea Modelelor de Limbaj Mari în scrierea academică	105
2.5.1. Fundamentele Inteligenței Artificiale (AI)	
și ale Modelelor de Limbă de Mari Dimensiuni (LLM) ...	108
2.5.2. Avantaje și dezavantaje ale utilizării LLM-urilor	
în scrierea academică	110
2.5.3. Utilizarea prompturilor.....	112
3. Plagiatul în activitățile de scriere academică	117
3.1. Introducere	117
3.2. Definirea plagiatului	121
3.3. Tipuri de plagiat	124
3.3.1. Forme de plagiere a textului scris.....	125
3.3.2. <i>Ghostwriting</i> -ul și <i>contract cheating</i> -ul	132
3.3.3. Autoplagiatul.....	134
3.4. Gestionarea abaterilor. Mecanismul instituțional.....	139
3.5. Modalități de evitare a plagiatului.....	140
4. Platforma Turnitin și identificarea similitudinii	143
4.1. Introducere	143
4.2. Prezentarea platformei Turnitin.....	146
4.3. Modalități de utilizare a platformei Turnitin în promovarea	
integrității academice	150
4.4. Platformele de similitudine	
în era instrumentelor AI generative	159
5. Utilizarea etică a inteligenței artificiale	163
5.1. Introducere	163
5.2. AI generativă. Natură și funcționare	166
5.3. Cadrul normativ internațional și național.	
De la principii la obligații	168
5.3.1. UNESCO și abordarea centrată pe om.....	168
5.3.2. <i>AI Act</i> și obligațiile europene	174
5.3.3. Contextul național românesc.....	176
5.4. Riscuri sistemice. Echitate, incluziune și pauperitate digitală...	179
5.4.1. Pauperitatea digitală și concentrarea capacității AI.....	179
5.4.2. Omogenizarea cunoașterii	181

5.4.3. Impactul cognitiv pe termen lung	181
5.4.4. Drepturile de autor și proprietatea intelectuală	183
5.5. Percepții și atitudini ale studenților și cadrelor didactice față de AI	185
5.5.1. Studenții și AI. Utilizare și competențe de literație AI	185
5.5.2. Cadrele didactice și AI. Între prudență, ostilitate, deschidere și pragmatism	187
5.6. Cadrul etic instituțional. Între interdicție și integrare.....	189
5.6.1. Tipologii de răspuns instituțional	189
5.6.2. Ghiduri etice europene pentru educatori	192
5.6.3. Principiile politicilor instituționale.....	193
5.7. Zona gri.....	195
5.8. Principiile utilizării etice a AI	198
6. Utilizarea etică a inteligenței artificiale în scrierea academică	201
6.1. Introducere	201
6.2. Limbajul AI și limbajul uman. Diferențe relevante în context academic.....	202
6.2.1. Vocea și argumentul propriu	202
6.2.2. Diferențele lingvistice identificabile.....	204
6.2.3. Procesele cognitive și eroarea productivă în scrierea academică.....	205
6.3. Utilizări acceptabile și utilizări problematice ale AI în scrierea academică	207
6.3.1. Utilizări clar acceptabile.....	207
6.3.2. Zona intermediară	208
6.3.3. Utilizări clar problematice	212
6.4. Lucrarea de licență, disertația și teza de doctorat. Provocări specifice	214
6.4.1. Cercetarea cu AI. Utilitate și riscuri	214
6.4.2. Declararea utilizării AI în lucrările de cercetare.....	217
6.5. Predarea scrierii academice în era AI. Evaluarea lucrărilor academice.....	219
6.5.1. Proiectarea evaluărilor în era AI.....	220

6.5.2. Evaluarea lucrărilor de licență, disertație și doctorat în era AI. Rolul coordonatorului și al comisiei.....	220
6.5.3. Cadrul didactic ca model de utilizare etică a AI	224
6.5.4. Valoarea pedagogică a efortului cognitiv productiv	225
6.6. Scrierea multilingvă și AI. Cazul studenților non-nativi.....	229
6.6.1. AI ca suport lingvistic vs. AI ca substitut al gândirii.....	230
6.6.2. Implicații pentru politicile instituționale.....	231
6.7. Detectarea textului generat de AI. Limitele instrumentelor și alternativele pedagogice	232
6.7.1. Starea actuală a detectoarelor	232
6.7.2. Alternativele pedagogice	233
Cuvânt de final	237
Anexe	243
I. Scurt ghid de utilizare a funcțiilor de automatizare în Microsoft Word	244
II. Lucrări de referință pentru aprofundarea fundamentelor tehnice ale LLM.....	247
III. Analiză aplicată a „eșecurilor critice” ale AI.....	248
IV. Toolkit de prompturi pentru scrierea academică asistată de LLM-uri..	249
V. Listă de verificare post-editare (checklist)	250
VI. Modele de note explicative și de declarații privind publicarea prealabilă a unor componente ale tezei de doctorat.....	251
VII. Planificarea anticipată. Strategii de prevenire a plagiatului	255
VIII. Gestionarea riguroasă a surselor și dezvoltarea unui sistem organizat de fișare	257
IX. Analiza și evaluarea critică a lecturilor	258
X. Modele de declarații privind utilizarea etică a inteligenței artificiale în elaborarea lucrărilor academice	259
XI. Ghid practic: utilizarea etică a AI în tipuri frecvente de sarcini academice	263
Referințe.....	267

Prefață

Scrierea prefeței unei lucrări academice este, de fiecare dată, o provocare, în condițiile în care în puține rânduri te găsești în situația de a capta mesajul esențial al cărții (cel puțin cel receptat de tine), de a-i evidenția însemnătatea și a dezvălui posibile conexiuni ce l-ar ajuta pe cititor să-și întrească imaginea conturată de lecturarea ei. Cu toate acestea, onorat de propunerea autoarei, am acceptat-o cu inima ușoară, însă evaluarea măiestriei dovedite în îndeplinirea solicitării rămâne la cititor. Autoarea, Ileana Oana Macari, este profesor universitar doctor abilitat al Facultății de Litere a Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Departamentul de limbi străine, Colectivul de limbă engleză. În prezent este titulara mai multor cursuri, printre care cel de Etică și integritate academică, iar cunoștințele și cercetările dumneai în acest domeniu sunt cristalizate în lucrarea de față.

Încă din primele pagini ale cărții ni se oferă clarificarea celor două concepte ale titlului. Etica academică este definită drept „codificarea morală a activităților universitare menită să asigure onestitatea, echitatea, transparența și responsabilitatea în interacțiunile din cursul proceselor didactice și de cercetare”, la care se adaugă și cele administrative la nivelul universității. Acest set de valori și reguli, definite prin Legea învățământului superior (Legea nr. 199/2023), Codul de etică-cadru, la care adăugăm carta universitară a fiecărei universități și codul de etică propriu, se aplică tuturor membrilor comunității academice, care include cadre didactice de predare, cercetători, cadre didactice și de cercetare auxiliare (administratori financiari, secretare, specialiști media, contabili, laboranți etc.) și personalului administrativ (îngrijitoare, personal de pază, personal tehnic etc.). Desigur, fiecărei categorii din personalul universității i se aplică secțiuni speciale ale eticii academice, în funcție de poziția concretă ocupată în organigramă. Integritatea academică, pe de altă parte, este „manifestarea concretă a respectării acestor norme în practicile și deciziile curente ale membrilor comunității universitare.” Prin urmare, lucrarea de față este conceptual apropiată de un ghid spiritual precum *Dao de jing* (Tao te king),

unde *Dao* este Calea, Energia Universului, Calea Lumii, iar *de* reprezintă setul de valori și comportamente umane prin care ne racordăm la *Dao*.

Cartea este structurată pe șase capitole. Primul stabilește conținutul și sfera conceptelor de etică, integritate academică și abatere, regimul sancționator al abaterilor, precum și izvoarele juridice formale ale eticii și integrității universitare. Cel de-al doilea capitol se constituie într-un adevărat ghid al redactării unei lucrări științifice, în vreme ce al treilea descifrează misterele plagiatului și autoplagiaturii, ambele fiind printre cele mai frecvente abateri de la integritatea academică. Capabilitățile și limitele programului Turnitin, principalul instrument utilizat în Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași pentru verificarea lucrărilor științifice, fac obiectul celui de-al patrulea. Capitolele 5 și 6 sunt dedicate utilizării etice a Inteligenței Artificiale, respectiv utilizării etice a IA în scrierea academică. La final sunt incluse zece anexe foarte utile, dintre care amintim: *Scurt ghid de utilizare a funcțiilor de automatizare în Microsoft Word*, *Analiză aplicată a „eșecurilor critice” ale AI*, *Toolkit de prompturi pentru scrierea academică asistată de LLM-uri*, *Listă de verificare post-editare (checklist)* și *Planificarea anticipată. Strategii de prevenire a plagiatului*.

Volumul are o certă valoare teoretică și practică. Prin studierea fundamentată juridică a principiilor eticii academice, a coordonatelor practice ale integrității universitare, precum și a abaterilor de la integritate (un capitol dedicat plagiatului, subcapitole dedicate hărțuirii sexuale și hărțuirii la locul de muncă), el se constituie într-un ghid de implementare și perfecționare a integrității academice. Importanța sa este augmentată pentru generația subsemnatului, student în intervalul 1993-1997 și apoi, din 1998, cadru didactic, anii '90 fiind o epocă de dezvoltare a învățământului superior privat în România, epocă în care reglementările etice erau cu mult mai puține decât cele de astăzi, iar forța lor coercitivă era evanescentă. Cartea de față este semnul unei epoci noi, în care integritatea academică, devenită valoare cardinală, se implementează cu ajutorul a numeroase reguli și proceduri și al unui sistem național de comisii etice. Noutatea informațiilor din filele următoare este amplificată și de înglobarea reglementărilor și recomandărilor internaționale și naționale (acestea din urmă încă incomplete în momentul actual sau cu domeniu limitat de aplicare) în domeniul utilizării etice a Inteligenței Artificiale în activitatea de cercetare și în cea de predare. Cele zece anexe ale cărții îi întăresc statutul de *vademecum* în implementarea integrității academice.

Analiza autoarei cu privire la regimul sancționator al abaterilor de la integritatea academică este aplicată și minuțioasă, și se bazează pe spețe preluate din presă și date din rapoartele oficiale, fără a se limita, totuși, la simpla lecturare a actelor normative. Sunt corelate sancțiunile aplicate cadrelor didactice de predare și cercetătorilor, mai cu seamă cele pentru plagiat și hărțuire (sexuală sau morală), cu organigrama universităților și cu mecanismele sociologice ale puterii în general, pentru a evidenția sincopile sistemului de protecție a integrității academice atunci când persoanele cercetate ocupă poziții de putere în ierarhia universitară. Concluzia analizei este, cel puțin în înțelegerea subsemnatului, că atunci când ești cadru didactic de predare ori de cercetare obișnuit, forța juridică a sancțiunilor este garantată. În situația în care abaterea pare a fi comisă de o persoană importantă din structura de conducere a universității sau de o figură publică, severitatea și efectele sancțiunilor se diluează. În ipoteza în care abaterea a fost comisă de Rector, se adeverește frecvent vorba latinilor: „Quod licet Jovi, non licet bovi!” (Ce-i permis lui Jupiter, nu-i e permis boului!). Și cum ar putea fi altfel, când, potrivit art. 172 alin. (2) al Legii nr. 199/2023, sancțiunile stabilite de comisia de etică sunt puse în aplicare prin decizia Rectorului? De altfel, Legea nr. 199/2023 îl exceptează pe Rector din competența comisiei de etică universitară, eventualele abateri etice sau încălcarea altor obligații legale putând fi sancționate doar de Comisia Națională de Etică a Managementului Universitar, constituită pe lângă Ministerul Educației. Autoarea surprinde, cu exemple reale, și timiditatea manifestată de universități în sesizarea organelor de urmărire penală atunci când abaterea întrunește conținutul constitutiv al unei infracțiuni, mai cu seamă dacă făptuitorul are o poziție importantă în ierarhie.

În viitor, cercetările autoarei s-ar putea extinde și asupra protecției prezumției de nevinovăție și a reputației cadrului didactic de predare până la pronunțarea hotărârii comisiei de etică cu privire la acuzațiile anonime de hărțuire sexuală (posibile conform Hotărârii Guvernului nr. 952/2025), dar și asupra instrumentalizării deontologiei de către conducerea universitară ca armă pentru sancționarea ultralegală a „indezirabililor”. Acest fenomen se manifestă deja „în teren” prin stimularea de către conducere a delațiunii studenților, semnalând deschis, totodată, tipul de delațiune dorit și protecția acordată delatorilor, indiferent de adevărul sesizărilor. Am avut nefericita ocazie să mă conving de realitatea și actualitatea ambelor fenomene, ca lider sindical invitat în comisia de etică.

O mențiune specială merită și o potențială studiere și abordare critică a mecanismelor interne de reglare a eventualelor „derapaje” ale conducerii universitare, în contextul în care, uneori, senatul universitar se derobează de rolul său de conducător și de controlor al activității Rectorului, conferit de Legea nr. 199/2023 și de Cartă, invocând regulamente de organizare care sunt doar acte normative inferioare legii și cartei. În opinia subsemnatului, un alt viciu al organizării actuale a sistemului de protecție a integrității academice îl reprezintă subordonarea Direcției Juridice față de Rector și nu față de Senat. Astfel, în probleme juridice, Senatul va accepta întotdeauna justificarea poziției Rectorului, iar posibilele interpretări, mai ales cele în favoarea angajatului, vor fi trecute sub tăcere, în timp ce senatorii, majoritatea fără pregătire juridică, vor fi limitați în dreptul lor de alegere la varianta convenabilă Rectorului. Din păcate, în „viața reală”, puțini jurisconsulți și puțini senatori ai universităților noastre au vocație de martiri!

Este posibil ca cititorul să fie intrigat de rândurile de mai sus. Tocmai în această epocă de luptă înverșunată pentru instaurarea integrității academice în universitățile românești, să se găsească cârcotași care să semnaleze viciile reglementării și ale sistemului de protecție a integrității academice? Dar să nu uităm că balanța dreptății are mereu două talere, așa încât, ca membri ai comunității academice, suntem chemați să ne preocupăm și de protecția prezumției de nevinovăție, precum și a reputației celui acuzat. Înainte de a-l condamna pe semnatarul acestor rânduri, îl rog pe cititor să asculte *Aria calomniei* din opera *Bărbierul din Sevilla* de Gioachino Rossini și, dacă tot vorbim de *Bărbierul din Sevilla*, să amintim că maestrul Rossini a gândit durata celebrei uverturi la aproape opt minute. Luând exemplul clasicilor, se cuvine, la rândul meu, să închei această prefață. Cartea doamnei profesor Ileana Oana Macari reprezintă o valoroasă contribuție la dezvoltarea literaturii române de etică și integritate academică, prin analiza comprehensivă, prin interpretarea critică a spețelor și prin elementele inovatoare legate de utilizarea etică a IA. De asemenea, o putem citi în cheia unui ghid valoros pentru navigarea sigură pe oceanul uneori furtunos al vieții universitare contemporane!

Iași, 2 iulie 2026

Conf. univ. dr. Cosmin Dariescu,
Facultatea de Drept, UAIC

Cuvânt înainte

etică și integritate academică în științele umaniste. Repere fundamentale și bune practici pentru tinerii cercetători se adresează mai întâi tânărului cercetător, adică celui aflat în fața provocării de a fi parte a comunității universitare cu regulile, regulamentele și uzanțele sale proprii, unele dintre acestea noi sau pentru prima dată conștientizate din proaspăt dobândita perspectivă de adult. Dintre acestea, redactarea lucrărilor de cercetare la nivel de seminar, licență, disertație sau doctorat adesea reprezintă, probabil, cele mai sesizabile probe de foc care validează, prin îndeplinirea standardelor academice și etice de către autorii lor, apartenența funcțională la cultura universității la care sunt afiliați aceștia. Volumul de față poate fi de folos, însă, și cadrelor didactice, mai ales (dar nu numai) celor implicate în predarea scrierii academice, a eticii și/sau a metodologiei cercetării. Nu în ultimul rând, îl pot găsi util și coordonatorii de lucrări care se confruntă, în prezentul agitat pe care îl traversăm, cu dileme tot mai complexe în cursul evaluării producției academice a studenților lor, ca și cu necesitatea unor ajustări consistente ale interacțiunilor din ce în ce mai diversificate din mediul academic.

Primele patru capitole se construiesc pe fundamentul conceptual, normativ și instrumental fără de care temele abordate nu ar putea fi ancorate în mod corespunzător și sincronizat în activitatea universitară. Decizia de a le trata sistematic nu este, de altfel, arbitrară, așa că fiecare capitol răspunde unor nevoi concrete pe care practica predării și îndrumării în învățământul universitar le confirmă constant. Împreună, ele formează un cadru de referință la care cercetătorul în formare se poate raporta pe durata studiilor, dar și ulterior, în cariera sa academică sau profesională. Așa cum se poate anticipa, primul capitol trasează cadrul etic și normativ al integrității academice, pornind de la legislația națională în vigoare și de la reglementările instituționale aplicabile, și ajungând la principiile etice care guvernează viața universitară, la formele de abatere și la mecanismele sancționatorii prevăzute de lege. Importanța ansamblului nu poate fi supraestimată, în condițiile în care integritatea academică este, înainte de

orice, fundamentul pe care se sprijină credibilitatea cunoașterii produse în mediul universitar. Cercetarea academică, principala formă în care se concretizează cunoașterea din domeniu, își îndeplinește menirea de a furniza încredere atât timp cât cel care citește orice articol sau teză are încredere că datele raportate sunt reale, că sursele citate există și au spus ceea ce li se atribuie, dar și că argumentele aparțin autorului lor. Fără această încredere, întreg edificiul cunoașterii colective devine fragil. Oliver (2010, p. 156) subliniază că actul de plagiat comis de un student – manifestarea uneia dintre cele mai grave abateri etice universitare – reprezintă o fraudă față de instituție și față de profesorul îndrumător, dar și față de cititor, distincție care surprinde miza eticii academice cu mai multă precizie decât orice formulare instituțională. Ca rezultat, tânărul cercetător care parcurge Capitolul 1 face mai mult decât să-și însușească o listă de interdicții, pentru că ajunge să înțeleagă rațiunea din spatele lor, odată cu valorile pe care le protejează.

Dedicat scrierii academice ca practică cu implicații etice directe, Capitolul 2 acoperă etapele elaborării unei lucrări de cercetare, normele de citare și integrare a surselor, utilizarea instrumentelor digitale de gestiune bibliografică și, într-o secțiune distinctă, utilizarea Modelelor de Limbaj de Mari Dimensiuni în acest proces. Argumentul că scrierea academică merită tratament sistematic explicit este mai puternic decât pare la o primă vedere. Este necesar să punctăm că există așteptarea tacită, larg răspândită în mediul universitar, ca vorbitorul nativ educat să stăpânească în mod natural și spontan convențiile scrierii academice. În realitate, după cum ne arată inclusiv observațiile empirice din sala de curs sau din activitățile de evaluare și coordonare, nu doar studiile de specialitate, așteptarea este nerealistă, iar competența de scriere academică nu se dobândește decât cu puține excepții implicit, indiferent de limba (maternă sau nematernă) în care se scrie sau de nivelul de educație al celui care scrie. O dovadă este că, adesea, studenți capabili intelectual nu știu să articuleze o teză, să construiască un argument coerent sau să integreze o sursă bibliografică fără a recurge la parafrizare excesivă sau la citare incorectă. Lin (2025, p. 426) observă că mulți cercetători percep scrierea academică ca pe un efort sisific nu din lipsă de idei, ci de instrumente cu care cercetătorul să le organizeze și să le exprime conform convențiilor disciplinei în care scrie. Intenția capitolului este să prezinte astfel de instrumente, inclusiv ghiduri de prompt și o listă de verificare post-editare, reunite în anexe, pentru situațiile în care AI este utilizat ca asistent în procesul de scriere.

Plagiatul în toate formele sale documentate, de la copierea directă și *ghostwriting*, până la autoplăgiat și formele mai subtile de preluare neatribuită a ideilor sau a structurii argumentative, este abordat în următorul capitol. Faptul că, în ultimii cincisprezece-douăzeci de ani, discuțiile despre plagiat au ținut capul de afiș în societatea românească, în special în legătură cu obținerea titlului de doctor de către diverse persoane publice, nici nu au epuizat subiectul, dar nici nu justifică o abordare moralizatoare. Am considerat că studiul tipologiilor în context și cu exemple din practică, precum și din literatura de specialitate, vor servi unui scop formativ, întrucât cercetătorul care înțelege mecanismele prin care se produce plagiatul, inclusiv cel involuntar, generat de gestionarea deficitară a surselor sau de parafrază incorectă, va fi mai în măsură să-l evite decât cel care a primit doar o interdicție generică. Varietatea de motivații din spatele plagiatului, remarcată și de Oliver (2010, p. 156), se regăsește în manifestări care includ de la intenția deliberată de fraudă până la eroarea neintenționată a celui care a omis din neglijență să includă o referință, însă ceea ce dorește să evidențieze secțiunea este că toate au implicații specifice, atât etice, cât și instituționale. Capitolul 3 pregătește, totodată, și terenul pentru următorul, înțelegerea tipurilor de plagiat fiind o condiție prealabilă pentru interpretarea corectă a rapoartelor de similitudine generate de platformele de detecție.

Platforma Turnitin și, prin extensie, instrumentele de identificare a similitudinii fac subiectul Capitolului 4, cu o atenție specială acordată provocărilor pe care AI generativă le creează pentru aceste instrumente. Turnitin este utilizat la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași și la alte instituții de învățământ superior din România pentru verificarea, printre altele, a lucrărilor de licență, de disertație, de doctorat și a celor pentru obținerea Gradului I în învățământ, ceea ce face prezentarea platformei direct relevantă pentru publicul acestei cărți. Este clarificat un aspect adesea trecut cu vederea sau incomplet înțeles în practica universitară, respectiv distincția dintre similitudine și plagiat. Similitudinea este o măsură textuală (adică procentul de suprapunere cu surse din baza de date), în timp ce plagiatul este o categorie etică și juridică. Ceea ce decurge de aici este că o lucrare cu grad mic de similitudine poate conține plagiat masiv de idei, iar una cu grad ridicat poate fi complet integră, dacă toate sursele sunt atribuite corect. Raportul de similitudine nu constituie, prin urmare, o evaluare a conținutului plagiat, ci un instrument de alertare care necesită interpretare contextuală, o precizare pe care Turnitin o formulează

explicit în documentația oficială, așa cum vom arăta mai departe. Capitolul 4 mai argumentează că ambele abordări ale platformei, cea punitivă (în care Raportul de similitudine funcționează ca instrument de supraveghere și sancționare) și cea formativă (în care, prin acces la propriul Raport înainte de depunerea finală, studentul își poate revizui lucrarea în consecință), deși fundamental diferite, trebuie utilizate în asociere. Se menționează și rata de detecție (prin instrumentele de similitudine) semnificativ scăzută a textului generat de AI, precum și vulnerabilitatea specifică a textelor redactate de vorbitorii non-nativi de engleză atunci când scriu în această limbă. Chiar dacă, la o primă vedere, cunoașterea limitărilor platformei pare a fi un argument pentru eludarea verificării, de fapt ea contribuie la o interpretare corectă, așa încât raportul de similitudine să nu devină un verdict, ci un instrument de diagnostic care necesită lectură critică din partea evaluatorului. În acest sens, secțiunea oferă cadrului didactic și coordonatorului de lucrări perspectiva necesară pentru a folosi Turnitin ca instrument pedagogic, nu ca substitut al judecății academice.

Așa cum se poate vedea, aceste prime patru părți nu sunt concepute ca secvențe independente, ele urmând o progresie logică. Astfel, cunoașterea cadrului etic și normativ (Capitolul 1) dă sens obligațiilor de citare corectă și de atribuire precisă tratate în Capitolul 2. La rândul său, familiarizarea cu varietățile de plagiat (Capitolul 3) facilitează înțelegerea raportului de similitudine Turnitin (Capitolul 4), iar toate patru creează împreună contextul pentru discuția despre utilizarea etică a AI, tema Capitolelor 5 și 6, odată cu descrierea instrumentelor conceptuale necesare. Un cercetător care nu știe ce înseamnă citarea incorectă nu poate evalua just în ce măsură utilizarea unui LLM pentru generarea unui paragraf constituie sau nu o abatere de la integritate. Similar, un cadru didactic care nu înțelege limitele Turnitin în detectarea textului AI nu poate interpreta echitabil un raport cu procent de similitudine ridicat. Structura acestui volum urmărește o rațiune în care fiecare secțiune fundamentează capacitatea de judecată necesară pentru capitolul următor.

Mai trebuie adăugat că momentul apariției prezentei cărți este marcat de o tranziție profundă, în care inteligența artificială reconfigurează „în timp real” peisajul cercetării și activității academice în general, cu o viteză care depășește capacitatea instituțiilor universitare de a răspunde coerent și articulat. De fapt, inteligența artificială nu reconfigurează doar spațiul academic, ci întreaga societate, iar inițiative integrative ale unor companii de top precum Anthropic și OpenAI, care aduc împreună guvernele,

firmele tehnologice și instituțiile de învățământ, sunt deja în implementare. În mai 2026, de pildă, guvernul Maltei a anunțat un parteneriat cu OpenAI, prin care asigură cetățenilor săi acces gratuit la ChatGPT Plus timp de un an, cu condiția absolvirii prealabile a unui curs de bază despre utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale, dezvoltat de University of Malta (OpenAI, 2026). Inițiativa malteză se înscrie într-un trend mai larg. Chiar mai devreme, în 2025, Anthropic a demarat un program-pilot național în Islanda, prin care a oferit acces la asistentul Claude cadrelor didactice din întreaga țară (Anthropic, 2025), iar, cu o lună înainte, OpenAI a semnat cu guvernul grec parteneriatul „OpenAI for Greece”, prin care ChatGPT Edu a fost introdus în liceele grecești și a fost lansată o platformă de accelerare pentru startupuri (OpenAI, 2025).

Prin demersuri precum cele de mai sus se confirmă ideea că formarea în utilizarea etică a AI a ieșit din zona strict academică și a devenit o prioritate recunoscută la nivel instituțional, guvernamental și european. Uniunea Europeană a codificat explicit, prin *AI Act* (Regulamentul UE 2024/1689), cerința care impune, în Articolul 4, obligația furnizorilor și utilizatorilor de sisteme AI de a asigura un nivel suficient de literație AI pentru personalul care lucrează cu aceste instrumente, obligație care include, fără echivoc, și mediul universitar. Biroul European pentru AI a publicat în 2025 „Repertoarul actualizabil al practicilor de literație în domeniul inteligenței artificiale”¹ (*Living Repository of AI Literacy Practices*), unde sunt documentate modalitățile concrete prin care organizații din diverse sectoare implementează această cerință. În 2026, Comisia Europeană a actualizat „Ghidul privind utilizarea etică a inteligenței artificiale și a datelor în predare și învățare,” oferind cadrelor didactice instrumente practice pentru navigarea unui peisaj normativ și pedagogic în rapidă transformare (European Commission, 2026).

În era digitală, într-o societate în care accesul la informație este instant și aparent nelimitat, o competență-cheie devine capacitatea de a distinge între utilizarea corectă, inclusiv din punct de vedere etic și legal, a resurselor online și a instrumentelor AI², în special a aplicațiilor de tip

¹ Linkul către documentul integral este disponibil la <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/living-repository-foster-learning-and-exchange-ai-literacy> (v. 16.04.2025, publicat de Biroul European pentru Inteligență Artificială (EU AI Office). Poate fi util să consultați și <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/ai-literacy-practices>.

² Pe parcursul prezentului volum voi folosi acronimul *AI* pentru a desemna inteligența artificială, deoarece corespondentul românesc *IA* este mai puțin răspândit și, prin urmare, mai puțin transparent.

Modele de Limbaj de Mari Dimensiuni (*Large Language Models*, LLM)³ precum Gemini, Claude sau ChatGPT, și utilizarea neetică a acestora, prin recurgera la forme de fraudă academică sau la alte comportamente care contravin eticii și integrității. Nu este simplu să se facă această distincție, și nici nu devine mai ușor pe măsură ce avansează tehnologia. Dimpotrivă, tensiunile pe care le generează sunt reale, fiind percepute cu egală acuitate în sala de curs, în cabinetul cadrului didactic sau la biroul de lucru.

În toate contextele, mai mult decât răspunsuri tranșante, sunt necesare mecanisme-suport pentru gândire. Peter C. Baker, profesor stagiar de engleză într-o școală din suburbiile Chicago-ului, descria în martie 2026 experiența sa de predare în era AI ca pe „consumul unei cafele în mijlocul unui atac de panică” (2026), o imagine care surprinde cu precizie starea de fapt cu care se confruntă educatorii din întreaga lume, inclusiv cei din spațiul universitar românesc. Baker îi prezintă, pe de o parte, pe opozanții AI, pentru care recurgera la orice instrument generativ reprezintă un asalt la adresa esenței activității educaționale, și, pe de alta, pe susținători, care văd în AI un asistent de neprețuit în activitatea lor didactică și consideră că refuzul de a-l integra în clasă face un deserviciu tocmai elevilor, care vor intra în viața universitară și profesională fără competențele digitale de care au nevoie. Baker însuși a oscilat între cele două poziții de-a lungul unui semestru de predare efectivă, pentru a ajunge în cele din urmă la o concluzie mai nuanțată: nu instrumentul contează, ci relația pe care și-o construiesc studenții cu propriul proces cognitiv, sarcina educatorului fiind să protejeze acel proces, nu să-i gestioneze instrumentele. Astfel, problema pe care o identifică Baker nu este tehnologică, ci pregnant cognitivă. Urmărind cum apelează elevii instinctiv la ChatGPT pentru orice sarcină, inclusiv pentru cele pentru care instrumentul nu le este de niciun folos, el ajunge la concluzia că aceștia nu înțeleg suficient semnificația gândirii originale pentru a-și da seama când o ocolesc sau o ratează. Ultima observație are o rezonanță directă pentru spațiul universitar, unde studentul nu poate fi ferit de pericolul ocularii gândirii originale înainte de a fi dobândit o înțelegere reală a mecanismelor argumentației. Or, această înțelegere nu se formează de la sine, ci prin practică susținută și îndrumare explicită, ceea ce vom argumenta în capitolele care urmează.

³ Aceasta reprezintă traducerea în limba română a termenului *Large Language Model (LLM)*, utilizată în mediul academic, tehnic și în publicațiile de specialitate, în care se păstrează și acronimul englezesc *LLM*. În secțiunile următoare voi reveni asupra subiectului LLM-urilor, în chestiuni care țin de scrierea academică și de etica acesteia.

O precizare de ordin contextual este necesară în acest punct. Volumul *etică și integritate academică în științele umaniste* este una dintre primele lucrări academice mai ample în limba română care abordează explicit și sistematic utilizarea AI în contextul eticii și integrității academice, dar și (sau mai ales) al scrierii academice, într-un moment în care producția în limba română pe această temă rămâne relativ limitată. Spre deosebire de scrierea academică în engleză, care beneficiază de un loc bine conturat în curricula școlară și universitară, și de o tradiție consolidată de predare explicită, scrierea academică în limba română a cunoscut o dezvoltare instituțională mai recentă și mai inegală. Consecințele se văd direct în practica didactică din universitățile românești unde, pentru că genurile academice nu sunt predate consecvent studenților care studiază în limba română, aceștia sunt puși în situația de a achiziționa româna academică cumva „din mers”, din practica interacțiunii cu registrul academic, în loc să o învețe prin instruire explicită, așa cum afirmam cu o altă ocazie (Macari, 2024, p. 203). Dintr-o perspectivă complementară, observam și că mulți studenți ajung la universitate fără a controla registrele academice necesare studiului disciplinar, deficit care privește deopotrivă limba maternă și limba străină (Macari, 2025, p. 265). Golul dintre competențele cerute și cele efectiv predate rămâne, în cazul limbii române, în mare parte neacoperit la nivel sistemic, o realitate pe care inteligența artificială o amplifică, prin oferirea unui interlocutor disponibil care poate suplini, cel puțin aparent, ceea ce instituția și/sau sistemul educațional nu a furnizat. Cartea de față se poziționează în acel gol, nu pentru a-l umple printr-un singur volum, ci pentru a oferi un reper articulat și verificabil, scop pentru care am consultat un număr considerabil de titluri din literatura de specialitate și reglementări recente de la nivel național și european⁴.

Cititorul va întâlni, de-a lungul acestor pagini, atât cadrul teoretic și legislativ al eticii academice, cât și instrumente concrete de lucru ca ghiduri de prompt, liste de verificare post-editare, modele de declarații pentru utilizarea AI și praguri de similitudine aplicabile în contextul instituțional al Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Așa cum argumentam în paginile următoare, astfel de instrumente nu sunt scopuri în sine, ci mijloace de formare a unor obiceiuri de lucru riguroase și reflexive, care

⁴ Un astfel de exemplu este accesarea *Ghidului privind utilizarea etică a inteligenței artificiale și a datelor în predare și învățare* în varianta actualizată în 2026, un instrument practic destinat cadrelor didactice pentru navigarea unui peisaj normativ și pedagogic în rapidă transformare (European Commission, 2026).

contribuie la consolidarea literației academice, în zilele noastre cea din urmă neputând să fie concepută fără componenta de literație AI. Legătura dintre literația academică și etica cercetării este, în mod evident, una de condiționare reciprocă. Așa cum ne arată și experiența unui curs construit pe această premisă, integritatea academică funcționează cel mai bine atunci când nu este prezentată ca o constrângere impusă de un regulament, ci ca un element constitutiv al identității profesionale a viitorului specialist (Macari, 2026, pp. 203-204). Cu alte cuvinte, un autor care stăpânește mecanismele citării, ale parafrazei și ale sintezei respectă normele nu de teama sancțiunii, ci pentru că ele au devenit parte din felul în care gândește și scrie. Cartea pornește de la aceeași convingere, susținând că etica nu este un appendice al scrierii academice, ci parte integrantă a acesteia, și se construiește odată cu ea. După cum observam și în alte studii, competența în scrierea academică, inclusiv în era AI, nu se dobândește prin expunere pasivă la modele sau prin utilizare nereflexivă a instrumentelor disponibile, ci printr-o practică susținută, ghidată de gândire critică și responsabilitate intelectuală.

În spiritul transparenței pe care cartea *Etică și integritate academică în științele umaniste. Repere fundamentale și bune practici pentru tinerii cercetători* însăși o promovează constant, se impune o notă despre utilizarea AI în elaborarea sa. Astfel, declarăm explicit că, pe parcursul scrierii volumului, în principal două dintre instrumentele de tip LLM (Claude și Perplexity) au fost folosite în procesul de documentare și redactare, cu precădere pentru rezumarea unora dintre articolele de cercetare, localizarea surselor și condensarea și editarea textului, cu revizuire umană completă pentru acuratețe. Cu alte cuvinte, toate citările și trimiterile bibliografice au fost verificate în sursele primare, toate afirmațiile factuale au fost controlate independent, iar vocea și judecata noastră sunt prezente în fiecare decizie de conținut. Susținem cu tărie (și sperăm că vom reuși să argumentăm convingător mai departe) că integrarea AI în scrierea academică, inclusiv în elaborarea unui volum despre etică și integritate academică, nu constituie o contradicție ci, dimpotrivă, un exemplu aplicat al distincției dintre AI ca instrument de sprijin al gândirii și AI ca substitut al acesteia.

1. Etică și integritate academică

1.1. Cadru general

Capitolul de față oferă o privire de ansamblu asupra fundamentelor teoretice ale eticii și integrității academice, necesare pentru înțelegerea și respectarea normelor de conduită în învățământul superior. Autoarea nu își propune să abordeze aici mult mai largă și specializată ramură a filozofiei denumită „Etică”¹ și obiectul acesteia². Chiar și cu această delimitare terminologică și conceptuală, însă, problematica eticii academice este suficient de amplă încât să nu poată fi epuizată într-un singur capitol sau într-un singur volum și, din acest motiv, ceea ce se propune, în schimb, este un cadru general și coerent pentru reflecție, aplicare și dezvoltare profesională responsabilă. Cadrul este construit pe baza definirii conceptelor-cheie de „etică academică”, „integritate” și „deontologie universitară”, și a prezentării principiilor etice fundamentale care guvernează comportamentul academic, contribuind astfel la facilitarea identificării abaterilor de la normele de etică și integritate, precum și la familiarizarea cu reglementările naționale și instituționale relevante.

1.1.1. Context instituțional și educațional

Etica și integritatea academică reprezintă mai mult decât o disciplină cu statut obligatoriu³ din Planurile de învățământ ale instituțiilor acade-

¹ Obiectul de studiu al Eticii ca disciplină filozofică este morala sau moralitatea, așa încât Etica analizează natura, esența și structura moralei, precum și problemele teoretice și practice legate de modul în care oamenii trebuie să acționeze în raport cu sine, cu ceilalți și cu lumea înconjurătoare

² În filozofie, morala este înțeleasă ca ansamblul principiilor, normelor și valorilor care guvernează conduita umană în viața personală și socială sau, mai simplu spus, principiile morale și comportamentul uman.

³ Cf. ORDIN Nr. 3131/2018 din 30 ianuarie 2018 privind includerea în planurile de învățământ, pentru toate programele de studii universitare organizate în instituțiile de învățământ superior din sistemul național de învățământ, a cursurilor de etică și integritate academică.

mice⁴, prin intermediul căreia se promovează un set de norme formale, constituindu-se într-un cadru de valori esențiale pentru buna funcționare a universităților, creat pentru a asigura validitatea procesului educațional și credibilitatea activității de cercetare științifică. Cadrul curricular românesc al disciplinei este reglementat prin Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 3131/2018, care prevede introducerea cursurilor de etică și integritate academică în toate programele universitare, cu caracter opțional la nivel de licență și obligatoriu la nivel de master și doctorat, durata minimă prevăzută fiind de 14 ore. Distincția dintre cele două perspective nu este de neglijat, întrucât a trata etica academică exclusiv ca pe o cerință curriculară formală înseamnă a-i reduce funcția la cea a unui set de constrângeri externe, ignorând dimensiunea sa constitutivă pentru identitatea și legitimitatea oricărei comunități academice. O universitate care cultivă etica doar ca obligație administrativă, fără a o integra în cultura sa instituțională, riscă să producă absolvenți și cercetători care cunosc regulile, dar nu le internalizează ca valori proprii.

În România, principalele instrumente de reglementare a conduitei academice sunt Legea învățământului superior nr. 199/2023, care reglementează organizarea și funcționarea sistemului de învățământ superior, Codul-cadru de etică și deontologie universitară, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 305/2024 și publicat în Monitorul Oficial nr. 327 din 9 aprilie 2024, ulterior completat în privința regimului sesizărilor anonime în cazurile de hărțuire, legislația privind drepturile de autor și proprietatea intelectuală, precum și codurile de etică ale fiecărei universități, elaborate în conformitate cu cadrul național. Un exemplu concret este *Codul de etică și deontologie universitară al Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (UAIC)*, Anexă la *Carta UAIC*, Titlul VI din Cartă, intitulat „Etica universitară”, fiind dedicat în întregime acestei teme.

Existența acestui cadru normativ stratificat, de la nivelul legislației naționale până la codurile interne ale fiecărei universități, reflectă recunoașterea faptului că etica academică nu poate fi lăsată la latitudinea interpretării individuale. Standardele de conduită trebuie să fie cunoscute, accesibile și aplicabile în mod consecvent, indiferent de instituție sau de domeniul de studiu. Totodată, faptul că fiecare universitate își elaborează

⁴ Cf. Ordinul 3131/2018 privind includerea în planurile de învățământ, pentru toate programele de studii universitare organizate în instituțiile de învățământ superior din sistemul național de învățământ, a cursurilor de etică și integritate academică.

propriul cod de etică, în conformitate cu cadrul național, permite adaptarea normelor generale la specificul fiecărei comunități academice, fără a compromite principiile fundamentale comune.

1.1.2. Importanța eticii și integrității academice

În termeni concreți, respectarea normelor de etică și integritate în activitatea didactică și de cercetare este o condiție esențială pentru validarea valorii și meritelor comunității academice atât la nivel individual, cât și colectiv. Fără această validare, diplomele eliberate de respectiva instituție sunt lipsite de prestigiu și relevanță, publicațiile de sub egida sa sunt fără anvergură, iar, la scară mai largă, se va produce erodarea încrederii publicului în universități și în sistemul de educație în ansamblu. Urmările menționatei erodări depășesc granițele abstractului, așa cum demonstrează scandalurile de plagiat cu care s-au confruntat mai multe universități din diverse țări europene. Retragerea titlurilor academice ale celor în cauză nu a fost, din păcate, singura consecință, căci acele cazuri au afectat grav credibilitatea instituțională și au alimentat dezbateri publice despre valoarea reală a diplomelor universitare.

De aceea, mai mult decât un simplu set de reguli, etica și integritatea trebuie să presupună o cultură a onestității, responsabilității și respectului față de producția academică și științifică a celorlalți, dar și față de cea proprie. Această cultură acoperă toate dimensiunile activității universitare și îndeplinește funcții diferite în fiecare dintre ele. În plan didactic, etica asigură echitatea în evaluare și recunoașterea meritului, garantând că rezultatele academice reflectă performanța reală, nu relațiile personale sau alte influențe subiective. În cercetare, protejează originalitatea și responsabilitatea științifică, asigurând condițiile ca producția de cunoaștere să fie autentică, verificabilă și atribuită corect celor care au contribuit efectiv la ea. La nivel instituțional, etica consolidează încrederea și prestigiul universității, atât în raport cu comunitatea academică internă, cât și cu partenerii externi, angajatorii și publicul larg. În plan personal, formează un comportament profesional și civic responsabil, care depășește granițele mediului universitar și se manifestă pe tot parcursul carierei.

Această multitudine de funcții explică de ce etica academică nu poate fi privită ca apanajul exclusiv al comisiilor de etică sau al conducerii instituționale. Ea privește fiecare membru al comunității universitare, indiferent de statut, și se manifestă în fiecare decizie cotidiană, de la modul

în care un student citează o sursă până la modul în care un cadru didactic formulează criteriile de evaluare.

1.1.3. Etică academică și integritate academică

Cei doi termeni sunt adesea folosiți în mod interșanjabil în discursul cotidian, deși desemnează realități distincte, aflate într-un raport de complementaritate și de interdependență. Confundarea lor nu este lipsită de consecințe practice, motiv pentru care delimitarea conceptuală este necesară nu doar din rațiuni teoretice, ci și pentru o înțelegere corectă a mecanismelor prin care normele etice funcționează în mediul academic.

Etica academică se definește, în linii generale, ca ansamblul principiilor, valorilor și normelor morale care, pe baza a ceea ce recunoaște ca fiind corect și adecvat în relațiile dintre membrii comunității academice, le guvernează comportamentul în cursul desfășurării activității educaționale și științifice. Cu alte cuvinte, etica se ocupă cu studiul teoretic al acestor valori morale și cu aplicarea lor în situații concrete. Ea răspunde la întrebări de tipul: ce înseamnă să fii onest în cercetare? ce obligații are un cadru didactic față de studenții săi? când se transformă o relație profesională într-un conflict de interese? Prin natura sa, etica academică este reflexivă și interpretativă, oferind cadrul în care aceste întrebări pot fi formulate și discutate argumentat.

Integritatea academică este expresia practică a eticii, concretizată în manifestarea onestității, responsabilității și respectului față de adevăr și față de proprietatea intelectuală în toate activitățile universitare. Dacă etica oferă cadrul normativ și moral, integritatea este modul în care acel cadru se traduce în comportamente observabile și evaluabile. Merită subliniat că activitățile universitare nu se limitează la predare, învățare, cercetare și evaluare, ci le includ și pe cele administrative⁵. Pentru că susțin și facilitează activitățile didactice și de cercetare, activități administrative ca planificarea, organizarea, evidența studenților, gestionarea finanțelor, asigurarea resurselor și infrastructurii sunt esențiale pentru buna funcționare a universității și recunoscute ca parte integrantă a vieții academice, iar includerea lor în sfera activităților universitare are drept consecință directă faptul că și ele sunt supuse acelorași standarde etice și deontologice ca toate

⁵ Legea învățământului superior și reglementările conexe recunosc ca activități universitare nu doar predarea și cercetarea, ci și managementul, conducerea, administrarea și suportul logistic necesar desfășurării procesului educațional.

celelalte. Pe scurt, se poate afirma că integritatea implică respectarea codului deontologic, evitarea plagiatului, a oricărei forme de fraudă academică și administrativă, precum și asumarea unei conduite transparente și corecte în toate aspectele procesului academic.

Raportul dintre cei doi termeni poate fi ilustrat astfel: o instituție poate să formuleze principii etice impecabile în documentele sale oficiale și, cu toate acestea, să înregistreze sistematic abateri de la integritate, în situația în care mecanismele de aplicare și cultura instituțională nu susțin traducerea principiilor în comportamente concrete. Invers, o cultură solidă a integrității, consolidată de-a lungul timpului, poate funcționa ca un corectiv eficient chiar și atunci când reglementările formale sunt incomplete, neactualizate sau ambigue. Altfel spus, etica fără integritate rămâne declarativă, iar integritatea fără etica din care derivă devine un simplu conformism procedural, fragil în fața situațiilor nereglementate explicit.

Sintetizând, etica academică oferă fundamentul normativ și moral, iar integritatea academică este manifestarea concretă a respectării acestor norme în practicile și deciziile curente ale membrilor comunității universitare. Natura lor este diferită, etica fiind un ansamblu de principii și norme morale generale, în timp ce integritatea este aplicarea practică a acestor principii în comportamentul participanților la viața academică. Scopul celor două este complementar, prin aceea că etica stabilește ce este bine sau rău, adecvat sau inadecvat, corect sau incorect în comportament, iar integritatea asigură onestitatea, respectul și responsabilitatea concretă în activitățile academice. Domeniul lor de aplicare se suprapune, dar nu este identic, întrucât, dacă integritatea reglementează conduita specifică în predare, cercetare, scriere, evaluare și organizare, etica vizează comportamentele morale în toate relațiile academice. Rolul lor este, de asemenea, distinct, astfel că etica funcționează ca ghid moral și normativ, în vreme ce integritatea produce reglementări directe ale respectării eticii în practică.

1.2. Codurile de etică universitară.

Funcție, structură, aplicabilitate

Codurile de etică sunt documente oficiale, aprobate de Senatul universitar, care stabilesc valorile, normele și standardele de conduită profesională și academică ale unei comunități universitare, oferind totodată mecanismele de prevenire și sancționare a comportamentelor care le încalcă.

Prin natura și funcția lor, ele operează ca instrumente de autoreglare instituțională, asigurând cadrul în care membrii comunității academice își desfășoară activitatea în mod responsabil și transparent.

Demn de menționat este că existența unui cod de etică nu garantează, prin ea însăși, un climat academic sănătos, dar absența lui lipsește comunitatea universitară de un reper normativ comun și de mecanisme clare de intervenție în cazul abaterilor. De aceea, calitatea unui cod de etică se măsoară nu doar prin rigoarea formulărilor sale, ci și prin gradul în care este cunoscut, înțeles și aplicat de toți membrii comunității căreia i se adresează.

1.2.1. Funcțiile principale ale codului de etică

Codurile de etică universitară îndeplinesc, în mod simultan, mai multe funcții distincte, care se completează și se susțin reciproc. Înțelegerea acestor funcții este importantă din perspectivă teoretică, precum și pentru a evalua în ce măsură un cod de etică existent este funcțional sau rămâne un document formal, fără impact real asupra comportamentelor din interiorul instituției. Prima și cea mai vizibilă dintre ele este funcția normativă, codul stabilind, prin trasarea graniței dintre conduita conformă și abatere, ce este și ce nu este acceptabil în comunitatea academică. Această funcție este esențială pentru că oferă un cadru de referință comun, independent de interpretările individuale sau de relațiile de putere informale care pot influența judecățile de valoare în absența unor norme explicite. Fără o delimitare clară a comportamentelor acceptabile, membrii comunității academice sunt expuși arbitrariului și inconsecvenței în aplicarea standardelor.

Strâns legată de cea normativă este funcția preventivă a codului care, prin oferirea de îndrumare morală și profesională explicită, ajută la evitarea abaterilor înainte ca acestea să se producă. O bună parte din comportamentele neetice sunt rezultatul ignoranței sau al ambiguității privind ceea ce este permis din perspectivă etică, și ceea ce nu este, nu al relei-intenții. De pildă, un student care nu are informații clare cu privire la regulile de citare poate comite plagiat fără să conștientizeze că procedează greșit⁶. Similar, un cadru didactic care nu cunoaște politica instituțională privind conflictele de interese poate lua decizii care îi afectează imparțialitatea, fără să realizeze că încalcă o normă etică. Funcția preventivă a codului acoperă tocmai acest spațiu al ignoranței și al ambiguității.

⁶ Vom dezvolta tema plagiatului involuntar în Capitolul 3.

Funcția sancționatorie intervine abia atunci când prevenția nu funcționează și, ca urmare, se produce o abatere. Codul de etică stabilește procedurile prin care comportamentele neetice sunt investigate și sancționate, garantând că aplicarea măsurilor disciplinare se face consecvent, transparent și cu respectarea dreptului la apărare al celor implicați. Este evident că absența unui mecanism sancționator credibil și funcțional golește codul de etică de autoritate, deoarece normele care nu sunt însoțite de consecințe reale în cazul încălcării lor tind să fie ignorate sistematic.

În fine, funcția formativă sau educativă este poate cea mai importantă pe termen lung, chiar dacă efectele sale sunt mai greu de măsurat imediat. Prin promovarea explicită a valorilor integrității, onestității și responsabilității, codul de etică contribuie la formarea unei culturi instituționale care internalizează aceste valori, făcând din respectarea lor o normă socială și nu doar o obligație administrativă. Această funcție se manifestă în mod particular în relația cu studenții, care se află într-o etapă formativă a carierei lor academice și profesionale, iar valorile pe care le asimilează în această perioadă tind să le modeleze comportamentul pe termen lung, dincolo de mediul universitar.

1.2.2. Structura codului de etică

Structura codului de etică poate varia de la o instituție la alta, în funcție de tradiția academică, de specificul comunității și de cerințele cadrului legal național, dar, în mod obișnuit, toate conțin câteva secțiuni fundamentale, a căror prezență este necesară pentru ca documentul să își îndeplinească funcțiile descrise anterior⁷.

Orice cod de etică debutează cu un preambul sau o introducere, în care se enunță scopul documentului și valorile fundamentale pe care și le asumă instituția. Această secțiune are rolul de a contextualiza normele care urmează și de a explicita filosofia etică pe care se întemeiază, pentru a se înțelege de ce sunt importante aceste valori pentru comunitatea respectivă și cum se raportează ele la misiunea generală a universității. Preambulul este urmat de secțiunea dedicată principiilor generale, care formulează normele etice de bază aplicabile tuturor membrilor comunității, indiferent de statut sau de domeniul de activitate. Aceste principii constituie fundamentul pe care se construiesc toate celelalte norme mai specifice ale codului

⁷ Pentru ilustrare, am folosit în continuare *Codul de etică al UAIC*.

și reprezintă, de regulă, valorile la care se raportează comisiile de etică atunci când evaluează cazuri pentru care nu există o reglementare explicită.

O parte distinctă tratează drepturile și obligațiile specifice diferitelor categorii de membri ai comunității academice, constând în cadre didactice, cercetători, personal administrativ și studenți. Diferențierea este necesară deoarece fiecare categorie ocupă o poziție diferită în structura instituțională și îndeplinește roluri diferite, ceea ce generează responsabilități etice specifice, dar și drepturi corespunzătoare. Definirea abaterilor constituie una dintre componentele cu cel mai direct impact practic, întrucât aici sunt enumerate și descrise tipurile de conduită neetică precum plagiatul, favoritismul, discriminarea, falsificarea datelor, conflictul de interese, hărțuirea și altele. Precizia cu care sunt definite abaterile este esențială pentru funcționarea corectă a mecanismelor sancționatorii, în mod clar o definiție vagă putând fi interpretată arbitrar, în timp ce una prea restrictivă poate lăsa neacoperite situații problematice reale.

Nu în cele din urmă, secțiunea privind mecanismele de sesizare și sancționare descrie etapele procesului etic, rolul și componența comisiilor de etică, dreptul la apel și sancțiunile posibile. Claritatea și transparența acestei secțiuni sunt determinante pentru credibilitatea întregului cod, pentru că un cod de etică ale cărui proceduri de investigare și sancționare sunt neclare sau inaccesibile nu poate funcționa ca instrument real de autoreglare instituțională.

1.2.3. Drepturile și obligațiile etice ale studentului și ale cadrului didactic

Partea care clarifică responsabilitățile fundamentale ale membrilor comunității academice⁸ pune accent pe respectarea valorilor integrității și a normelor instituționale. Este esențial ca atât studenții, cât și cadrele didactice să cunoască și să respecte un set de drepturi și obligații etice, într-un raport de reciprocitate, transparență și încredere, întrucât relația dintre cele două categorii este una dintre axele centrale ale vieții universitare și, în același timp, unul dintre spațiile în care tensiunile etice sunt cel mai frecvent resimțite.

⁸ Nu vom aborda decât tangențial drepturile și obligațiile personalului administrativ.

Drepturile studentului din perspectivă etică⁹

Primul drept fundamental al studentului din perspectivă etică este dreptul la respect și demnitate, care garantează că studenții au dreptul să fie tratați cu respect, fără discriminare, intimidare sau abuz, indiferent de originea lor, de performanțele academice sau de orice altă caracteristică personală. Acest drept nu este doar o normă de conduită interpersonală, ci are și fundament legal, fiind garantat de legislația anti-discriminare în vigoare.

Ceea ce îndreptățește studenții la o evaluare academică obiectivă, justificată și transparentă, în care criteriile sunt comunicate în prealabil și aplicate consistent, este dreptul la evaluare echitabilă. Evaluarea subiectivă sau favoritismul reprezintă mai mult decât abateri etice, ele afectând direct și concret traiectoria academică și profesională a studentului, cu consecințe care pot fi dificil de remediat ulterior.

O dimensiune specifică în contextul academic o are dreptul la integritate personală. Conform acestuia, studentul nu poate fi constrâns să semneze documente sau să își asume lucrări care nu îi aparțin, iar orice presiune în acest sens constituie o abatere gravă care implică răspunderea celui care o exercită. Acest drept protejează studentul atât față de presiunile externe, cât și față de situațiile în care ar fi tentat să renunțe la integritatea proprie din rațiuni de oportunitate.

Dreptul de a contesta garantează posibilitatea ca studenții să poată contesta, prin proceduri instituționale clare și accesibile, orice sancțiune sau evaluare pe care o consideră incorectă. Existența acestui drept și funcționalitatea procedurilor de contestare sunt indicatori relevanți ai gradului de maturitate instituțională a unei universități, întrucât o instituție care face dificilă sau descurajează contestarea deciziilor sale nu poate pretinde că respectă cu adevărat principiile transparenței și echității.

⁹ Următoarele reglementări se referă la drepturile și obligațiile studentului: OMECTS 3666/2012 – *Codul drepturilor și obligațiilor studentului* (Monitorul Oficial nr. 225/04.04.2012), Legea 199/2023 – *Legea învățământului superior* (M.Of. nr. 614/05.07.2023), Codul-cadru de etică și deontologie universitară – HG nr. 305/04.04.2024 (M.Of. nr. 327/09.04.2024), OG 137/2000 – *Prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare* (cu modificările ulterioare), Legea 202/2002 – *Egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați* (republicată), Legea 190/2018 – *Punerea în aplicare a GDPR în România*, OMEN 3131/2018 – *Includerea cursurilor de etică și integritate academică în planurile de învățământ*, Legea 206/2004 – *Buna conduită în cercetarea științifică*, Exemple de proceduri instituționale (contestarea evaluării): UBB – *Ghid privind modalitatea de contestare* (2025, exemplificativ).

Confidențialitatea informațiilor despre performanțele academice ale studenților sau despre situația lor disciplinară este impusă de dreptul la protecția datelor personale, astfel că acestea trebuie tratate în conformitate cu legislația în vigoare și nu pot fi divulgate fără acordul studentului sau fără un temei legal explicit.

Nu în ultimul rând, dreptul la sprijin în caz de hărțuire sau discriminare obligă instituția să pună la dispoziția studenților mecanisme funcționale de raportare, consiliere și protecție, și să se asigure că utilizarea acestora nu expune studentul la represalii.

Obligațiile studentului privind etica academică¹⁰

Drepturile descrise mai sus sunt inseparabile de un set de obligații corespunzătoare, a căror respectare este condiția funcționării corecte a comunității academice. Prima și cea mai frecvent invocată dintre ele este obligația de a evita orice formă de fraudă academică, inclusiv plagiatul, falsificarea datelor sau colaborarea neautorizată, care subminează validitatea procesului de evaluare și afectează echitatea față de colegii care respectă regulile.

Strâns legată de aceasta este obligația de a respecta regulile de citare, parafrizare și utilizare a surselor, studenții trebuind să indice corect autorul, anul și pagina, să marcheze, după același model, sursele parafrazelor și să utilizeze sursele cu respectarea drepturilor de autor. Plagiatul, autoplgiatul și utilizarea neatribuită a ideilor sau metodelor altor autori constituie abateri sancționabile de către comisiile de etică universitară.

Obligația de a semna exclusiv lucrările proprii și de a nu preda lucrările altora sau lucrări achiziționate presupune că tot ceea ce este supus evaluării trebuie să fie rezultatul propriei munci intelectuale. Sunt interzise recurgera la *contract cheating*, *ghostwriting*¹¹, precum și la orice alte procedee prin care paternitatea reală a lucrării este asumată fraudulos. Utilizarea unor astfel de procedee echivalează cu o falsificare a identității academice și reprezintă una dintre cele mai grave forme de abatere de la integritate. O obligație complementară, cea de a nu-și asuma paternitatea unor contribuții care nu le aparțin, se referă la revendicarea nejustificată a paternității unei lucrări sau la includerea de coautori fictivi, autoratul trebuind să reflecte contribuțiile reale ale fiecărui semnatar, atât în ceea ce privește conceperea, cât și redactarea și analiza.

¹⁰ Vezi sursele din nota precedentă.

¹¹ Și aceste forme de încălcare a eticii academice vor fi discutate în Capitolul 3.

Adoptarea unui comportament onest în timpul cursurilor, colocviilor și evaluărilor este o altă obligație, care presupune respectarea regulilor instituționale de examinare, fraudă, uzul de materiale nepermise, comunicarea ilicită, substituirea de persoană și orice formă de denaturare a rezultatelor evaluării fiind explicit interzise. O obligație semnificativă a studenților este și aceea de a informa cadrele didactice sau instituția în cazurile de abateri grave sau repetate, inclusiv în ceea ce privește fraudele colective sau hărțuirea, aceasta fiind parte integrantă a responsabilității membrilor comunității academice. Motivul este evident: studenții nu sunt simpli beneficiari ai normelor etice, ci și custozii ai lor, cu obligația de a raporta prompt, prin canalele oficiale, abaterile pe care le observă.

Drepturile cadrului didactic în raporturile cu studenții, din perspectivă etică¹²

Dreptul de a solicita și primi respect, disciplină și onestitate academică conferă cadrului didactic autoritatea de a stabili și aplica reguli de conduită în activitățile didactice și de a cere respectarea integrității, imparțialității și nediscriminării în procesul de învățare. Acest drept nu este o simplă prerogativă de autoritate, ci o condiție necesară pentru desfășurarea în bune condiții a activității educaționale.

Tot acesta are și dreptul de a aplica sancțiuni academice conform regulamentelor, care îi permite invalidarea lucrărilor, aplicarea sancțiunilor academice sau solicitarea reevaluărilor, în limitele regulamentelor instituționale, sancțiunile disciplinare formale urmând a fi dispuse prin comisii sau structuri universitare competente. Pe baza dreptului de a refuza evaluarea unei lucrări suspecte de fraudă, cadrul didactic are posibilitatea de a suspenda notarea, de a documenta suspiciunea și de a sesiza structurile competente pentru verificări, inclusiv în cazuri de plagiat sau de confecționare și falsificare de date. Exercitarea acestui drept este mai mult decât o prerogativă, fiind o responsabilitate pe care cadrul didactic o are față de integritatea procesului de evaluare.

Ca și studentul, și cadrul didactic are dreptul de a fi protejat împotriva hărțuirii, presiunilor sau denigrării, drept garantat de legislația anti-discriminare și de egalitate de șanse, universitatea având obligația de a

¹² Pe lângă sursele deja indicate, mai pot fi consultate următoarele: Universitatea din București (2024) *Regulament cadru de evaluare și notare a studenților*; Universitatea Babeș-Bolyai (2025) *Ghid privind modalitatea de contestare*.

asigura mecanismele de raportare și investigare necesare și de a menține un climat instituțional sigur pentru toți membrii comunității academice.

Obligațiile cadrului didactic

Obligația de a evalua echitabil și transparent, evitând favoritismul, discriminarea sau abuzul de autoritate este poate cea mai importantă obligație etică a cadrului didactic în raportul cu studenții, evaluarea trebuind să fie obiectivă, justificată, nediscriminatorie și conformă cu principiile etice și regulamentele instituționale. Favoritismul și discriminarea în evaluare nu sunt simple abateri etice individuale, pentru că generează neîncredere sistemică și erodează legitimitatea întregului proces academic. Pentru a crea un mediu care să sprijine îndeplinirea acestei obligații esențiale, unele universități au dezvoltat mecanisme concrete de monitorizare a corectitudinii evaluării, un model de bune practici demn de atenție. Astfel, *Regulamentul cadru de evaluare și notare a studenților al Universității din București*, aprobat de Senatul UB în aprilie 2024, prevede, de exemplu, că atunci când peste 66% dintre studenții unei discipline nu promovează examenul sau când distribuția notelor înregistrează anomalii semnificative, evaluarea este supusă unei analize obligatorii.

Preocuparea pentru echitatea în evaluare nu este nici nouă și nici exclusiv românească. La Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, în perioada mandatelor de rector ale prof. univ. dr. Dumitru Oprea (2000–2008), a fost promovată și aplicată distribuția Gauss ca instrument de standardizare a notării, cu scopul declarat de a combate subiectivismul și de a asigura o ierarhizare proporțională a rezultatelor academice: nota 10 pentru primii 5% dintre studenți, nota 9 pentru următorii 10%, notele 7 și 8 pentru majoritatea seriei, iar notele 5 și 6 pentru partea inferioară a distribuției. Deși, din păcate, această politică nu mai are în prezent caracter instituțional generalizat la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, principiul pe care se întemeiază continuă să fie aplicat de titulari individuali de cursuri din această universitate, dar și în alte universități românești care l-au inclus în politicile lor. La Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa” din Iași, de exemplu, distribuția Gauss rămâne un instrument activ în evaluare.

Surprinzător, interesul pentru reformarea sistemelor de notare, în sensul restabilirii diferențierii reale între nivelurile de performanță, se

manifestă și în instituții din fruntea clasamentelor academice internaționale. În mai 2026, corpul profesoral al Universității Harvard a votat cu 458 de voturi pentru și 201 împotriva limitarea numărului de calificative maxime acordate studenților la nivel de licență. Conform formulei adoptate, dintr-o serie de 100 de studenți, cel mult 24 pot primi calificativul A, echivalentul notei 10 în sistemul românesc. Decizia, care intră în vigoare în toamna anului 2027, a fost motivată explicit prin nevoia de a restabili credibilitatea notării academice, după ce peste 60% dintre studenții de la Harvard ajunseseră să obțină note maxime, față de doar un sfert cu două decenii în urmă. Decanul pentru educație universitară la nivel licență, Amanda Claybaugh, a declarat că această decizie va consolida cultura academică a universității și și-a exprimat speranța că, astfel, și alte instituții vor fi încurajate să abordeze problema notării cu același nivel de rigoare. Exemplul Harvard ilustrează o tensiune fundamentală cu care se confruntă sistemele de evaluare din întreaga lume, prinse între presiunea instituțională și socială de a acorda note mari și necesitatea ca evaluarea să rămână un instrument real de măsurare a performanței (Helmores, 2026).

Astfel de mecanisme instituționalizate ilustrează modul în care principiul echității în evaluare poate fi operaționalizat dincolo de declarațiile de principiu, prin proceduri concrete și verificabile. O obligație asociată acesteia este aceea de a oferi studenților informații clare privind cerințele academice și normele de redactare. Ea presupune că, înainte de orice evaluare, cadrul didactic are responsabilitatea de a comunica explicit criteriile de evaluare, standardele de redactare și regulile antiplagiat aplicabile. Absența acestor informații sau comunicarea lor deficitară nu scuză abaterile produse din ignoranță, dar le poate explica și, mai important, sugerează cum pot fi prevenite. Astfel, un student care nu a primit instrucțiuni clare cu privire la regulile de citare are mai puține șanse să le respecte, indiferent de bunele sale intenții. La rândul lui, un cadru didactic care cunoaște sursa abaterii va ști și care este remediul.

Obligația de a semnală și documenta suspiciunile de fraudă sau de comportament etic inacceptabil impune că, în cazul în care constată un plagiat sau o altă formă de fraudă, cadrul didactic are obligația de a colecta probele necesare, de a întocmi sesizarea și de a o transmite comisiei competente, respectând procedurile interne. Trecerea cu vederea a abaterilor, din comoditate sau din dorința de a evita conflictele, se constituie ea însăși într-o

abatere etică, întrucât subminează funcționarea mecanismelor instituționale de integritate.

Prin obligația de a evita conduita neacademică, incluzând limbajul inadecvat, favoritismele și presiunile asupra studenților, i se cere cadrului didactic să mențină un comportament profesional constant, fără hărțuire sau tratament pătitor, asigurând egalitatea de șanse pentru toți studenții.

Obligația de a nu plagia și de a respecta drepturile de autor și regulile cercetării oneste se aplică cadrelor didactice în egală măsură ca și studenților. Standardele de integritate științifică privind plagiatul, coautoratul fictiv și falsificarea sau confecționarea de date sunt obligatorii pentru toți membrii comunității academice, indiferent de statut sau de vechime.

Interacțiunea etică dintre student și cadrul didactic

Nici interacțiunea etică dintre student și cadrul didactic nu se reduce la aplicarea mecanică a unui set de reguli, ci presupune un raport de respect reciproc și comunicare deschisă, în care ambele părți își asumă responsabilitățile care le revin. Claritatea în exprimarea cerințelor, a feedbackului și a sancțiunilor, evitarea conflictelor de interese, inclusiv a celor generate de relații personale sau de favoruri, și promovarea unei culturi a responsabilității individuale sunt condițiile fără de care această relație nu poate funcționa în parametri etici corecți.

Aplicabilitatea codurilor

Reglementările cuprinse în codul de etică se aplică tuturor membrilor comunității universitare și în toate formele activității universitare, fără excepție. În activitatea didactică, aplicarea codurilor se traduce în corectitudinea evaluării, respectul reciproc, menținerea unei relații profesionale între cadrul didactic și student și asigurarea confidențialității informațiilor sensibile. În cercetarea științifică, ea implică evitarea plagiatului, transparența și corectitudinea în comunicarea rezultatelor și respectarea legislației și normelor instituționale aplicabile. În activitățile administrative, implementarea principiilor din coduri presupune transparența deciziilor și evitarea conflictelor de interese. În relațiile interpersonale, codurile de etică solicită evitarea oricărei forme de discriminare și respectarea demnității fiecărui membru al comunității.

Drepturile și obligațiile etice ale studenților și ale cadrelor didactice sunt, în concluzie, fundamentul unei culturi instituționale funcționale. Mult

mai mult decât niște simple reguli birocratice, ele constituie instrumente esențiale pentru dezvoltarea profesională și umană a fiecărui membru al comunității academice. Responsabilitatea față de respectarea lor este comună și nu poate fi delegată, așa încât fiecare membru al comunității universitare contribuie, prin propriile decizii și comportamente cotidiene, la crearea și menținerea unui mediu bazat pe corectitudine, transparență și respect.

1.3. Etica academică. Definiții și delimitări conceptuale

Într-o definiție largă, etica academică reprezintă ansamblul valorilor, principiilor și normelor care reglementează comportamentul tuturor membrilor comunității universitare, respectiv cadre didactice, cercetători, studenți și personal administrativ, în cadrul proceselor de predare, învățare, evaluare și cercetare științifică. Ea derivă din etica profesională generală, dar include și elemente specifice mediului universitar, printre care se numără loialitatea față de misiunea universității și respectarea legislației și regulamentelor interne, solidaritatea între membrii comunității academice pentru atingerea obiectivelor comune, respectul față de colegi, toleranța față de opiniile divergente și diferențele individuale, corectitudinea și imparțialitatea în evaluări și recunoașterea meritelor fiecărui membru al comunității, precum și responsabilitatea individuală pentru acțiunile proprii în raport cu valorile și standardele etice ale comunității.

Deși etica academică este influențată de convingerile individuale ale fiecărui membru al comunității, ea trebuie să garanteze obiectivitatea proceselor universitare, ceea ce se realizează prin standardizare și reglementare. Elementele enumerate mai sus sunt normate prin coduri de etică și integritate academică adoptate de instituțiile de învățământ superior și de organismele naționale, care stabilesc standardele de conduită pentru studenți, cadre didactice și cercetători, promovând astfel un climat de încredere, respect și responsabilitate, esențial pentru buna funcționare a procesului educațional și de cercetare. Într-o versiune sintetică, etica academică poate fi definită ca fiind codificarea morală a activităților universitare, menită să asigure onestitatea, echitatea, transparența și responsabilitatea în interacțiunile din cursul proceselor didactice și de cercetare.

1.3.1. Categorii implicate în viața academică

Etica universitară vizează comportamentul tuturor categoriilor implicate în viața academică, fiecare cu responsabilități etice specifice poziției pe care o ocupă în comunitate. Cadrele didactice și cercetătorii răspund în primul rând pentru originalitatea cercetării pe care o produc, pentru corectitudinea evaluării studenților și pentru evitarea favoritismului în toate deciziile cu impact asupra membrilor comunității. Studenții au, la rândul lor, responsabilitatea de a prezenta lucrări originale, de a fi onești în susținerea examenelor și de a respecta cerințele academice stabilite de instituție. Instituția universitară în ansamblu are obligația de a implementa codul de etică, de a gestiona abaterile prin mecanisme transparente și funcționale și de a contribui activ la formarea unei culturi a integrității în rândul tuturor membrilor săi. Comisiile de etică, în fine, îndeplinesc funcția specifică de evaluare a sesizărilor primite și de aplicare a sancțiunilor corespunzătoare, garantând că normele etice nu rămân declarative, ci produc consecințe reale.

Distribuția responsabilităților descrisă mai sus nu este arbitrară. Ea reflectă structura de roluri și relații de putere din cadrul comunității academice și recunoaște că fiecare categorie are atât resurse, cât și vulnerabilități etice specifice. Astfel, un cadru didactic are autoritate în evaluare, ceea ce îl face susceptibil la favoritism; un student are nevoie de recunoaștere academică, ceea ce îl poate face susceptibil la fraudă; instituția controlează resursele și procedurile, ceea ce o face susceptibilă la opacitate decizională. În toate aceste situații potențiale, codul de etică funcționează exact ca mecanism de contrabalansare a acestor vulnerabilități structurale.

1.3.2. Principiile fundamentale ale eticii academice

Așa cum afirmam și mai sus, principiile eticii academice sunt reperele normative și morale care guvernează conduita tuturor membrilor comunității academice, fie că sunt cadre didactice, cercetători, studenți sau personal administrativ. Ele asigură funcționarea echitabilă, transparentă și responsabilă a vieții universitare și își găsesc expresia în acte normative naționale și coduri instituționale, în special în Codul-cadru de etică și deontologie universitară aprobat prin HG 305/2024 și în Legea nr. 206/2004 privind buna conduită în cercetarea științifică. Cele unsprezece principii prezentate în continuare sunt complementare, nu independente unele față de altele, și se condiționează reciproc, alcătuind un sistem normativ coerent.

Adevărul și onestitatea se asociază într-un principiu care ocupă un loc central, întrucât întreaga legitimitate a activității academice se întemeiază pe prezumția că membrii comunității universitare acționează cu bună-credință și transmit informații corecte. Codul-cadru îl formulează ca „integritate morală și profesională” la art. 3 lit. f, iar Legea nr. 206/2004 privind buna conduită în cercetarea științifică stabilește la art. 2 normele de conduită pe care cercetătorii trebuie să le respecte, incluzând respectarea integrității științifice, a rigorilor metodologice și a drepturilor de proprietate intelectuală. Confeccionarea și falsificarea de rezultate sunt definite explicit în HG 305/2024 la art. 4 lit. b și c, iar sancțiunile corespunzătoare sunt prevăzute la art. 24 lit. a și b. Respectarea acestui principiu înseamnă, în activitatea de predare, transmiterea fidelă și corectă a cunoștințelor, fără distorsionarea sau omiterea aspectelor relevante din motive subiective sau din interese personale. Cadrele didactice au obligația de a prezenta informațiile și conceptele științifice în mod obiectiv, inclusiv atunci când acestea contrazic propriile convingeri sau când stadiul actual al cunoașterii este incert sau controversat. Onestitatea intelectuală în predare presupune și recunoașterea limitelor propriei cunoașteri și trimiterea studenților către surse suplimentare atunci când profunzimea unui subiect depășește cadrul cursului.

În cercetare, principiul adevărului și onestității impune raportarea corectă a datelor reale, a rezultatelor experimentale și a concluziilor obținute, fără falsificare, manipulare sau plagiat. Toate contribuțiile trebuie recunoscute corect, iar autorii menționați să fie cei care au participat efectiv la elaborarea lucrării, prin contribuții substanțiale la concepere, analiză sau redactare. Includerea de coautori fictivi sau excluderea unor contribuitori reali sunt forme de nerespectare a acestui principiu, cu consecințe etice și juridice directe.

Principiul responsabilității, consacrat în Codul-cadru prin principiul „răspunderii publice” de la art. 3 lit. b și prin principiul „responsabilității morale, sociale și profesionale” de la art. 3 lit. j, acoperă mai multe dimensiuni ale vieții academice. Prima și cea mai vizibilă dintre ele este asumarea deciziilor și acțiunilor de către orice membru al comunității academice în activitatea profesională, precum și a răspunderii pentru eventualele erori sau omisiuni, atât în fața instituției, cât și a colegilor sau studenților.

O dimensiune la fel de importantă, dar mai rar discutată explicit, este responsabilitatea de a raporta abaterile, deja amintită mai sus. Membrii

comunității academice nu au doar dreptul, ci și obligația de a nu tolera abaterile etice comise în cadrul acesteia, indiferent dacă este vorba de plagiat, fraudă sau discriminare, și de a le semnală prin canalele instituționale, cu respectarea procedurilor regulamentare. Tolerarea tacită a abaterilor, din comoditate sau din solidaritate greșit înțeleasă, contribuie la erodarea culturii de integritate și constituie ea însăși o formă de nerespectare a principiului responsabilității.

Responsabilitatea acoperă și gestionarea resurselor materiale, financiare și umane ale instituției, pe care membrii comunității academice au obligația de a le utiliza responsabil, prin evitarea risipei sau a folosirii acestora în scopuri personale. Nu în ultimul rând, cadrele didactice au responsabilitatea specifică de a îndruma studenții în activitățile de învățare și de a-i sprijini în înțelegerea normelor etice și în respectarea integrității academice, astfel că responsabilitatea nu se limitează la transmiterea de cunoștințe de specialitate, ci include și formarea unui comportament academic corect.

Principiul echității și imparțialității, formulat în Codul-cadru ca „echitate” la art. 3 lit. c și ca „imparțialitate și obiectivitate” la art. 3 lit. l, și garantat suplimentar prin OG nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare, impune tratarea echitabilă a tuturor membrilor comunității, fără discriminare, părtinire sau favoritism, și evitarea conflictelor de interese și a deciziilor subiective în toate aspectele activității universitare.

În relația dintre cadrul didactic și student, echitatea și imparțialitatea se manifestă mai ales în evaluare, notele și feedbackul trebuind să fie bazate exclusiv pe performanța reală, fără a se ține cont de relații personale sau de alte influențe subiective. Obiectivitatea în evaluare este, așadar, mai mult decât o obligație etică individuală, devenind o condiție a credibilității instituționale, întrucât o instituție în care notele reflectă relații personale mai degrabă decât performanță academică își pierde legitimitatea în raport cu studenții, cu angajatorii și cu publicul larg.

Aplicarea concretă a acestui principiu înseamnă și neacceptarea de favoruri, servicii sau cadouri care ar putea conduce la conflicte de interese sau la influențarea obiectivității evaluării, evitarea relațiilor personale care afectează imparțialitatea și neparticiparea la decizii în care sunt implicate persoane aflate în relații de rudenie sau alte relații personale strânse cu cel

care decide. Se impune totodată declararea intereselor și retragerea din decizii atunci când un cadru didactic este asociat sau acționar în firme care colaborează cu universitatea, precum și din procesul de selecție și evaluare pentru promovări, acordarea de burse sau alte beneficii. Trebuie subliniat că un conflict de interese nu este întotdeauna rezultatul relei intenții, el putând apărea și din neglijență sau din necunoașterea obligației de declarare, motiv pentru care organizarea de acțiuni de formare a membrilor comunității academice cu privire la situațiile care generează conflicte de interese este la fel de importantă ca reglementarea lor.

Principiul echității și imparțialității se aplică în egală măsură în sens invers, adică și în evaluarea cadrelor didactice de către studenți, care trebuie să se bazeze pe principii de obiectivitate, confidențialitate, respect și responsabilitate, echitate și nediscriminare, transparență și integritate, aspecte tratate mai pe larg în secțiunea dedicată acestui subiect. Echitatea și imparțialitatea vizează și recunoașterea meritelor colegilor în cercetare sau în colaborări, ceea ce presupune ca fiecare contribuție să fie recunoscută corect, evitându-se atribuirea nedreaptă a autoratului sau a meritului. De asemenea, din aceeași perspectivă a echității, universitatea are obligația de a asigura accesul egal la resurse și oportunități, incluzând laboratoare, burse, materiale didactice și alte facilități, fără discriminare pe criterii sociale, de gen, etnie sau alte diferențe, și de a promova un climat de respect și toleranță care să încurajeze diversitatea de opinii, credințe și atitudini.

Consacrat în Codul-cadru la art. 3, lit. I, prin sintagma „respectarea drepturilor și libertăților membrilor comunității”, și garantat prin OG nr. 137/2000 și Legea nr. 202/2002, care interzic hărțuirea și discriminarea și protejează demnitatea persoanei, principiul respectului și demnității impune respectarea drepturilor, valorilor și demnității persoanei în mediul academic, prin asigurarea unui climat de egalitate și protecție pentru toți membrii comunității universitare. În practică, respectarea acestui principiu înseamnă tratarea egală și nediscriminatorie a tuturor membrilor comunității academice, protejarea libertății academice și a dreptului la exprimare în limitele respectului reciproc și ale normelor etice, respectarea confidențialității și demnității persoanei și evitarea oricărei forme de hărțuire, intimidare sau abuz. Fiecare membru al comunității academice are dreptul la un mediu de lucru sigur și respectuos, la evaluare corectă și la protecție împotriva oricăror forme de agresiune sau discriminare, iar universitatea

are obligația instituțională de a garanta aceste drepturi prin mecanisme funcționale de raportare și intervenție.

Confidențialitatea este un principiu reglementat prin Legea nr. 206/2004, care enumeră nerespectarea condițiilor de confidențialitate ca abatere, și prin Legea nr. 190/2018 și Regulamentul General privind Protecția Datelor (GDPR), care stabilesc obligații concrete de protecție a datelor cu caracter personal, acoperind două dimensiuni principale ale vieții universitare: protecția datelor personale ale studenților și angajaților, pe de o parte, și confidențialitatea rezultatelor cercetărilor, pe de alta. Prin natura activității lor, universitățile colectează și prelucreză anumite date personale, precum nume, cod numeric personal, adrese, rezultate academice sau informații medicale și au obligația de a le stoca în sisteme securizate, cu măsuri tehnice și organizatorice adecvate pentru prevenirea accesului neautorizat. Datele trebuie accesate doar de persoanele autorizate, conform politicilor interne și legislației GDPR, și sunt utilizate exclusiv în scopuri legitime, ca înscrierea, evaluarea, acordarea de burse sau eliberarea documentelor de studii, fiind păstrate doar pe perioada necesară îndeplinirii acestor scopuri și urmând a fi șterse sau anonimizate ulterior. Universitățile au obligația de a informa studenții și angajații despre modul în care sunt colectate, prelucrate și protejate datele lor, precum și despre drepturile pe care le au aceștia în raport cu ele.

Datele științifice, inclusiv datele experimentale sau informațiile sensibile obținute în cadrul proiectelor de cercetare, trebuie la rândul lor păstrate în medii securizate și nu pot fi divulgate fără acordul părților implicate sau fără respectarea procedurilor legale și contractuale. Breșele de confidențialitate în cercetare pot compromite nu doar integritatea unui proiect specific, ci și relațiile de colaborare cu parteneri externi și credibilitatea instituției în ansamblu.

Principiul transparenței, consacrat în Codul-cadru la art. 3 lit. e, impune claritate în deciziile administrative și academice, pentru a asigura înțelegerea, acceptarea și implementarea eficientă a acestora. Transparența nu este un principiu abstract, ci se manifestă în practici concrete și verificabile. Astfel, orice decizie importantă trebuie să fie însoțită de o prezentare clară a opțiunilor avute în vedere și a raționamentului care a condus la alegerea uneia dintre ele. Hotărârile senatului universitar, ale consiliilor facultăților și ale comisiilor de etică sunt considerate acte de interes public și trebuie

făcute publice, prin asigurarea accesului facil la informații pentru toți membrii comunității. Studenții au dreptul să cunoască criteriile de evaluare și procedurile de contestație, iar implicarea lor în forurile de conducere contribuie la legitimitatea deciziilor luate. Regulamentele interne și cartele universitare definesc clar atribuțiile, responsabilitățile și procedurile decizionale, astfel încât toți membrii comunității să știe cum se iau deciziile și cine răspunde pentru ele. Publicarea anuală de către rector a unui raport de activitate care prezintă starea universității și justifică deciziile administrative și academice reprezintă o formă instituționalizată de transparență față de comunitatea academică și față de publicul larg.

Libertatea academică, consacrată în Codul-cadru la art. 3, lit. A, și în Legea nr. 199/2023 la Titlul I, care o recunoaște ca principiu organizatoric fundamental al învățământului superior, garantează dreptul la exprimare liberă și responsabilă în cercetare și predare¹³. Ea este reglementată atât la nivel național, cât și internațional, și garantează libertatea de a genera, prezenta și discuta idei, opinii sau rezultate, fără cenzură externă sau internă. În cercetare, libertatea academică înseamnă că membrii comunității au dreptul de a publica date și concluzii fără cenzură, atât timp cât acestea respectă standardele etice și științifice, inclusiv raportarea onestă a rezultatelor, evitarea falsificării și plagiatului și neomiterea deliberată a datelor relevante. Ei au dreptul de a expune critici, obiecții sau propuneri de corectare a teoriilor existente, promovând progresul cunoașterii prin dialog deschis și argumentare solidă, și pot aduce în discuție teme sensibile sau inovatoare fără teama că vor fi marginalizați sau sancționați, cu condiția să respecte legislația și etica profesională.

În predare, libertatea academică se concretizează în dreptul cadrelor didactice de a utiliza și adapta metode și materiale educaționale variate, prin alegerea celor pe care le consideră eficiente pentru atingerea obiectivelor cursului, cu respectarea curriculumului și a diversității de opinie. Libertatea academică implică și dreptul, dar și responsabilitatea, de a expune nu doar conținutul tradițional dominant, ci și abordări alternative, teorii concurente sau dezbateri relevante din domeniu, favorizând astfel un climat intelectual deschis și critic. Studenții beneficiază la rândul lor de

¹³ Dreptul la exprimare liberă și responsabilă în cercetare și predare impune, totodată, și asumarea responsabilității pentru respectarea normelor etice, a drepturilor celorlalți și a adevărului științific (vezi mai sus).

libertate academică, în condițiile de mai sus, iar cadrele didactice au obligația de a nu sancționa sau discrimina studenții pentru opiniile exprimate în context academic, ci de a-i motiva să le explice și să le argumenteze coerent.

Autonomia universitară, consacrată în Legea nr. 199/2023 la Titlul I ca principiu organizatoric fundamental, desemnează capacitatea instituțiilor de învățământ superior de a se autoguverna, cu respectarea cadrului legal, pe baza principiului autonomiei instituționale, practicat în limitele responsabilității publice. Autonomia se manifestă pe mai multe planuri. În plan academic, universitatea decide ce programe de licență sau masterat să introducă, ajustând curricula conform nevoilor sociale și pieței muncii, cu condiția acreditării și a respectării reglementărilor naționale. În plan instituțional, senatul universitar, consiliile facultăților și rectorul sunt aleși de comunitatea academică, nu numiți din exterior, ceea ce conferă legitimitate democratică structurilor de conducere. În plan normativ, elaborarea și aplicarea codului de etică propriu, cu proceduri interne de gestionare a abaterilor disciplinare, sunt reglementate intern, cu respectarea cadrului legislativ național. Autonomia se extinde și la nivelul structurilor studențești, prin faptul că asociațiile studențești participă la deciziile privind procesul educațional, asigurarea calității și organizarea evenimentelor universitare, acționând ca parteneri de dialog în forurile de conducere, iar universitatea are obligația de a asigura spații și structuri dedicate care să le permită să propună, să organizeze și să coordoneze activități academice, culturale și sociale.

Principiul răspunderii sociale, formulat în Codul-cadru la art. 3 lit. j ca „responsabilitate morală, socială și profesională” și în Legea nr. 199/2023 prin recunoașterea învățământului superior ca serviciu de interes public, plasează universitatea în raport direct cu societatea căreia îi aparține și pe care are misiunea să o servească. Contribuția la binele public prin educație și cercetare se manifestă în mai multe moduri. Universitatea formează cetățeni activi și responsabili, dezvoltând valori precum respectul, colaborarea și asumarea responsabilității pentru binele comun. Cercetarea universitară oferă expertiză pentru elaborarea politicilor publice în domenii esențiale, de la sănătate la educație și mediu, asigurând fundamentarea deciziilor pe date și analize riguroase. Prin procesul de cercetare, dezvoltare și inovare, universitatea produce cunoaștere avansată care este diseminată prin educație și aplicată pentru a genera soluții la probleme reale ale societății, fie că este

vorba de energie, digitalizare, combaterea dezinformării sau creșterea nivelului de trai. Practicile de știință deschisă facilitează accesul publicului la date, publicații și rezultate, implicând cetățenii în procesele de inovare și contribuind direct la rezolvarea provocărilor societale.

Principiul promovării excelenței¹⁴, prezent atât în reglementările recente din cartele universitare ale principalelor universități românești, cât și în standardele UEFISCDI de integritate, vizează atingerea și menținerea unui nivel înalt de calitate în predare, cercetare și evaluare. În predare, excelența presupune utilizarea metodelor didactice inovatoare și adaptate nevoilor studenților, ca învățarea activă, digitalizarea și personalizarea procesului educațional, pregătirea temeinică a materialelor didactice și actualizarea constantă a conținutului pe baza stadiului recent al cunoașterii la nivel național și internațional, precum și crearea unui mediu educațional incluziv și motivant, care să stimuleze gândirea critică și creativitatea. În cercetare, excelența înseamnă promovarea integrității științifice prin raportarea corectă a datelor și evitarea plagiatului sau falsificării, dezvoltarea de proiecte inovatoare și interdisciplinare cu impact social și economic pozitiv și colaborarea cu centre de excelență și rețele internaționale pentru schimb de bune practici și rezultate. În evaluare, excelența impune aplicarea unor criterii clare, transparente și obiective, utilizarea feedbackului constructiv pentru îmbunătățirea continuă a procesului educațional, dar și monitorizarea și analizarea rezultatelor educaționale pentru ajustarea strategiilor didactice și curriculare.

Integritatea profesională, consacrată în Codul-cadru la art. 3 lit. f și în Legea nr. 206/2004, care definește abaterile specifice de integritate precum plagiatul, falsificarea și fabricarea de date, presupune menținerea unui comportament etic atât în activitatea din cadrul universității, cât și în afara acesteia, pentru a menține încrederea și prestigiul personal și instituțional. În plan concret, integritatea profesională înseamnă respectarea legislației în vigoare și a normelor morale ale societății, prin evitarea oricărui comportament ilegal sau imoral care ar putea afecta imaginea profesională a celui în cauză și a universității. Ea implică și evitarea conflictelor de interese chiar și în afara mediului academic, respectarea confidențialității informa-

¹⁴ Excelența în educație este legată de alte principii etice, precum respectarea demnității umane, egalității și incluziunii, care asigură accesul și participarea tuturor la o educație de calitate. Promovarea excelenței implică inovare, adaptabilitate și flexibilitate pentru a răspunde diverselor nevoi ale studenților și societății, urmărindu-se astfel dezvoltarea potențialului individual și colectiv, prin programe personalizate, mentorat și susținere continuă.

țiilor profesionale și personale obținute în cadrul universității, inclusiv după încheierea activității sau în contexte sociale externe, și promovarea valorilor etice în comunitate prin participarea activă la dezvoltarea caracterului democratic și responsabil al societății. Nu în ultimul rând, integritatea profesională presupune păstrarea unei atitudini decente și echilibrate în viața publică și privată, prin evitarea comportamentelor care pot aduce prejudicii reputației profesionale, cum ar fi limbajul ofensator, discriminarea, hărțuirea sau alte manifestări neetice, și manifestarea toleranței și respectului față de diversitatea opiniilor, credințelor și stilurilor de viață, atât în mediul academic, cât și în afara acestuia.

1.3.3. Principiile etice aplicabile studenților

Obligațiile etice ale studenților, așa cum reies din reglementările în vigoare, acoperă patru domenii principale de conduită academică. Cadrul general de referință îl constituie OMECTS nr. 3666/2012, adică Codul drepturilor și obligațiilor studentului, care, deși nu detaliază sancțiunile, consolidează cadrul de drepturi și obligații în relația student – universitate. Prima categorie de obligații privește respectul și demnitatea, în sensul în care studenții au obligația să respecte drepturile și demnitatea colegilor și ale cadrelor didactice, să evite orice formă de discriminare și să mențină un climat de respect în toate activitățile universitare. Temeiul normativ se găsește în Codul-cadru de etică și deontologie universitară aprobat prin HG 305/2024, la art. 3 lit. i, j și m, care formulează principiile referitoare la respectarea drepturilor membrilor comunității și responsabilitatea morală și socială.

Integritatea academică propriu-zisă obligă studenții să nu plagieze și să nu copieze la examene, respectând astfel proprietatea intelectuală și normele de evaluare. Codul-cadru definește plagiatul în anexă la art. 4 și stabilește normele și răspunderea corespunzătoare, iar Codul de etică al UAIC include în capitolele III-IV abaterile specifice plagiatului și fraudei în evaluare. Încă un grup de obligații se referă la participarea onestă la activitățile academice și stipulează că studenții trebuie să participe activ și cu bună-credință la cursuri și evaluări, respectând normele instituției. Temeiul normativ se regăsește în Codul-cadru la art. 2-3, dar și în Codul UAIC la capitolul II, art. 8, privind drepturile și obligațiile în comunitatea universitară. Raportarea abaterilor etice grave ca obligație a studenților se face prin canalele instituționale, respectiv Comisia de Etică sau Consiliul de Etică și Management Universitar, cu respectarea procedurilor stabilite.

Cadrul normativ îl constituie Regulamentul CEMU, aprobat prin OMEN nr. 4783/2017, care stabilește misiunea, rolul și atribuțiile acestui organism, precum și Codul-cadru, capitolul II, referitor la comisiile de etică.

Respectarea principiilor eticii academice de către toți membrii comunității academice este mai mult decât o opțiune, constituindu-se într-o condiție a bunei funcționări a învățământului superior. Împreună, aceste principii oferă un cadru comun de valori care susțin statutul universității de spațiu al cunoașterii, respectului și responsabilității, iar ignorarea sau eludarea lor nu afectează doar individul în cauză, ci întreaga comunitate din care acesta face parte. Din această perspectivă, principiile etice depășesc sfera abstractului imediat ce sunt raportate la activitățile concrete ale vieții universitare. Pentru ilustrare, dacă e să ne raportăm la studenți, în activitatea de scriere a unei lucrări, comportamentul etic se concretizează în documentare riguroasă, citare și parafrizare corecte și respectarea termenelor și a cerințelor stabilite. La cursuri, seminare sau laboratoare, el înseamnă punctualitate, implicare reală și respect față de colegi și profesori. În situațiile de evaluare, onestitatea presupune evitarea oricărei forme de fraudă, pregătire responsabilă și asumarea propriilor greșeli, inclusiv atunci când acestea conduc la rezultate nesatisfăcătoare. Proiectele de grup ridică o provocare etică specifică, aceea a contribuției reale și asumate la efortul colectiv, care implică atât recunoașterea aportului fiecărui coleg, cât și refuzul de a-și însuși merite care nu îi aparțin. Activitățile extracurriculare, în fine, nu sunt lipsite de dimensiune etică, de vreme ce, și în afara sălii de curs, studentul reprezintă instituția din care face parte și are responsabilitatea de a nu îi afecta imaginea sau valorile.

1.4. Integritatea academică.

Definiții și delimitări conceptuale

Integritatea academică este ansamblul de valori, principii și comportamente care asigură respectarea normelor etice în cursul tuturor activităților academice¹⁵. Așa cum reiese din secțiunile de mai sus, integritatea academică este în strânsă legătură cu etica universitară și, împreună cu aceasta, influențează calitatea educației, credibilitatea cercetării și încrederea

¹⁵ Activitățile academice acoperă un spectru larg, incluzând predarea, învățarea, cercetarea, evaluarea și redactarea de lucrări, fără a se limita la acestea.

publicului în instituțiile de învățământ. Se justifică, prin urmare, afirmația că integritatea academică este fundamentul oricărei forme de educație și cercetare responsabile. Codul-cadru aprobat prin HG 305/2024 instituie la art. 3 lit. f „principiul integrității morale și profesionale”, iar Codul de etică și deontologie universitară al UAIC vorbește explicit, în Preambul și în secțiunea dedicată principiilor, despre „temeiul integrității academice” și despre onestitate și corectitudine intelectuală ca valori constitutive ale comunității universitare. În termeni simpli, conform ghidurilor de bune practici academice, integritatea înseamnă să faci ceea ce trebuie, chiar și atunci când nu te vede nimeni.

1.4.1. Cadrul legal și normativ al integrității academice

Integritatea academică este reglementată pe trei niveluri distincte – instituțional, național și internațional – fiecare cu instrumente proprii care se completează și se susțin reciproc. La nivel instituțional, cadrul de referință pentru universitățile românești îl constituie propriile coduri de etică și deontologie universitară, elaborate în conformitate cu cadrul național. În cazul Universității „Alexandru Ioan Cuza”, documentele relevante sunt Codul de etică și deontologie universitară al instituției, care reglementează în capitolele II-IV drepturile și obligațiile membrilor comunității, abaterile și sancțiunile aplicabile, precum și procedurile Comisiei de etică și Statutul studenților Universității „Alexandru Ioan Cuza” din 2018.

La nivel național, principalele acte normative care reglementează integritatea academică sunt Legea învățământului superior nr. 199/2023, cu articolele relevante pentru etică și comisiile de etică universitară, Codul-cadru de etică și deontologie universitară aprobat prin HG 305/2024, Ordinul Ministerului Educației nr. 6869/2024 privind organizarea și funcționarea comisiilor de etică universitară, publicat în Monitorul Oficial din 3 octombrie 2024, Legea nr. 206/2004 privind buna conduită în cercetarea științifică, Ordinul Ministerului Educației nr. 4394/2024 privind Codul drepturilor și obligațiilor studentului și Ordinul Ministerului Educației nr. 3131/2018 privind introducerea cursurilor de etică și integritate academică în planurile de învățământ. La acestea se adaugă procedurile CNATDCU și ale Ministerului Educației pentru integritatea studiilor doctorale. Merită subliniat că OM nr. 6869/2024 și OM nr. 4394/2024 aduc elemente de noutate legislativă semnificative, incluzând, pentru prima dată în legislația românească, definiții clare ale hărțuirii sexuale și ale violenței psihologice în mediul universitar, și

instituind obligația universităților de a elabora ghiduri operaționale pentru procedurile de soluționare a încălcărilor de etică.

La nivel internațional, cadrul de referință îl constituie bunele practici promovate de organizații specializate precum European Network for Academic Integrity (ENAI)¹⁶, Global Academic Integrity Network (GAIN)¹⁷ și ICAI Networking Consortia, care elaborează standarde, ghiduri și recomandări pentru promovarea culturii integrității în mediul academic la nivel global.

1.4.2. Dimensiunile integrității academice

Integritatea academică nu este un concept unidimensional, ci acoperă mai multe dimensiuni complementare, fiecare cu implicații concrete asupra modului în care își desfășoară activitatea membrii comunității universitare. Onestitatea intelectuală, de pildă, presupune respectarea adevărului, citarea corespunzătoare a surselor și raportarea corectă a datelor în toate activitățile academice.

O altă dimensiune a integrității academice, originalitatea, implică generarea de idei proprii, evitarea plagiatului și producerea unor lucrări autentice, care reflectă contribuția reală a autorului. Responsabilitatea se manifestă prin asumarea propriilor acțiuni, respectarea termenelor și implicarea reală în procesul de învățare, nu doar ca beneficiar pasiv, ci ca participant activ la construirea cunoașterii. Respectul reciproc înseamnă evitarea comportamentului disprețuitor sau jignitor în toate interacțiunile din contextul educațional, indiferent că acestea au loc între studenți, între studenți și cadre didactice sau între colegi de cercetare. Justețea, la rândul său, presupune evaluare echitabilă, tratament egal și evitarea oricărei forme de favoritism, atât din partea cadrelor didactice în raport cu studenții, cât și a studenților în raport cu colegii lor.

1.4.3. Contexte ale activității universitare și comportamentele asociate

Integritatea academică este mai mult decât un principiu abstract și, în practică, se manifestă diferit în funcție de contextul specific al activității universitare. Astfel, în elaborarea lucrărilor, comportamentul integru presupune evitarea plagiatului și utilizarea și raportarea corectă a surselor și

¹⁶ Recomand consultarea glosarului de termeni de pe site-ul ENAI la <https://www.academicintegrity.eu/wp/glossary/>.

¹⁷ Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) este membră a GAIN.

datelor. În situațiile de evaluare, integritatea înseamnă furnizarea de răspunsuri proprii, respectarea regulilor de examinare, asumarea responsabilității pentru propriile cunoștințe și evitarea oricărei forme de fraudă. În cercetare, comportamentul integru implică respectarea adevărului științific, recunoașterea contribuțiilor celorlalți și transparența în toate etapele procesului. În viața universitară în general, integritatea presupune evitarea abaterilor, raportarea neregulilor și implicarea etică și responsabilă în toate activitățile comunității academice.

Comportamentele care contravin integrității academice sunt variate și acoperă un spectru larg, de la forme grave și intenționat frauduloase până la abateri produse din ignoranță sau neglijență. Plagiatul, descris în termeni generali ca preluarea fără citare corectă a cuvintelor, ideilor sau rezultatelor muncii altor persoane și prezentarea acestora ca fiind proprii, este una dintre cele mai grave și mai răspândite forme de abatere de la integritatea academică, motiv pentru care va fi discutat în detaliu într-o secțiune separată. Înrudit cu plagiatul, autoplagiatul constă în reutilizarea unei lucrări proprii anterioare, sau a unor părți din aceasta, fără a menționa explicit „reciclarea”. În zona cercetării, fabricarea și falsificarea de date reprezintă forme de fraudă care implică inventarea unor surse sau rezultate fictive, respectiv alterarea datelor sau rezultatelor reale pentru a obține concluziile dorite. Este evident că fraudă la examen include copiatul, folosirea de materiale nepermise, utilizarea dispozitivelor electronice sau a platformelor de tip AI generativ pentru a obține răspunsuri, schimbul de informații cu colegii în timpul examinării sau substituirea de persoană. Rămânând în sfera studențească, colaborarea neautorizată în cadrul sarcinilor individuale înseamnă realizarea în grup a unor teme care trebuiau să fie elaborate individual, fără ca această colaborare să fi fost aprobată explicit de cadrul didactic. Extrapolând, acest comportament se regăsește și în asumarea nejustificată a autoratului în studiile colective (articole, volume etc.), atunci când o persoană este inclusă ca autor fără să fi contribuit efectiv la elaborarea lucrării. Achiziționarea de lucrări gata elaborate, cunoscută și sub numele de *contract-cheating*, implică semnarea și predarea unor lucrări de licență, disertație, doctorat, eseuri sau referate elaborate de altcineva. Conduita necorespunzătoare în cercetare mai acoperă și situații precum exercitarea de presiuni asupra coautorilor sau nedeclararea conflictelor de interese.

Șercan (2017, pp. 17-20) reunește situațiile de încălcare a integrității academice de către studenți sub denumirea de *comportamente neoneste*, care includ toate acțiunile prin care se obține un avantaj nemeritat sau se denaturează evaluarea și ierarhizarea corectă a studenților. Premisa de la care pornește autoarea este că, prin apartenența la mediul academic, studenții își asumă implicit responsabilitatea de a învăța și de a produce creații originale, prezentând pentru evaluare doar lucrări proprii, care reflectă cunoștințele lor reale. Comportamentele neoneste identificate de Șercan acoperă o gamă largă, de la copiatul și tentativa de copiat în timpul examenelor și evaluărilor, la obținerea de răspunsuri de la colegi sau colaborările neautorizate în timpul examinării, la folosirea de fișuici, notițe sau alte materiale nepermise și utilizarea telefoanelor mobile sau a altor mijloace electronice pentru a copia, până la substituirea de persoană la examen, prezentarea unor lucrări realizate total sau parțial de altcineva, prezentarea aceleiași lucrări la mai multe discipline fără autorizare și folosirea unor scuze false pentru justificarea absențelor sau întârzierilor. La acestea se adaugă notarea prezenței pentru colegii absenți, practică adesea percepută ca un gest de solidaritate, dar care constituie în fapt o formă de denaturare a evidenței academice.

Tot Șercan enumeră și alte forme de aparentă solidaritate, și etichetează ca abatere distinctă sprijinirea înșelăciunii academice de către studenți, care se manifestă prin permiterea colegilor de a copia din lucrarea proprie, furnizarea de răspunsuri sau de lucrări anterioare pentru a fi prezentate ca proprii de alți studenți, scrierea și vânzarea de eseuri, referate sau lucrări de finalizare a studiilor pentru alți studenți (2017, p. 19). Această categorie este importantă pentru că plasează responsabilitatea nu doar asupra celui care comite abaterea, ci și asupra celui care o facilitează, extinzând astfel cadrul de responsabilitate etică la nivelul întregii comunități studențești. Autoarea face și trimitere la *Regulamentul privind activitatea profesională a studenților*, în care art. 54 detaliază ca fraude academice practici precum plagiatul, copierea, comunicarea pentru rezolvarea subiectelor sau deținerea de materiale neautorizate, schimbarea subiectelor sau înlocuirea lucrărilor, fabricarea datelor și substituirea de persoane la examene (2017, p. 17). Conștientizarea acestor forme de lipsă a integrității academice este esențială pentru prevenirea și corectarea lor în mediul universitar.

Integritatea academică nu se reduce, în concluzie, doar la evitarea plagiatului, ci presupune un mod coerent de a acționa, bazat pe valori, norme și respect reciproc în cursul tuturor activităților academice. Ea este fundația credibilității universitare și trebuie cultivată prin exemplu personal, reguli clare și asumare colectivă.

1.5. Forme de încălcare a eticii și integrității academice.

Definiții și clasificare

Această secțiune extinde discuția asupra principalelor tipuri de abateri de la normele de etică și integritate academică, așa cum sunt ele definite în codurile universitare, în legislația națională și în ghidurile de bune practici, cu scopul de a clarifica conceptele, de a delimita formele de fraudă și de a explica consecințele lor pentru individ și pentru comunitatea universitară. Nevoia unei asemenea clarificări nu este pur taxonomică. În absența unor definiții precise și a unei clasificări coerente, evaluarea abaterilor riscă să devină arbitrară, așa încât aceeași faptă să fie tratată într-o instituție drept neglijență corectabilă, iar în alta drept fraudă sancționabilă cu exmatricularea, după cum vor arăta cazurile concrete analizate în această secțiune. Pentru tinerii cercetători, miza este directă și practică, pentru că nimeni nu va putea respecta consecvent o normă pe care nu o înțelege și nici nu se va putea apăra eficient de o acuzație ale cărei criterii nu îi sunt accesibile. Definițiile clare îndeplinesc astfel o dublă funcție: una este preventivă, pentru că delimitează din timp conduitele interzise, și cealaltă, protectoare, deoarece garantează previzibilitatea sancțiunii și posibilitatea reală a apărării.

Ideea de continuum al gravității este centrală aici și pornește de la observația că abaterile de la etica și integritatea academică nu formează o categorie omogenă, ci include de la erori de tehnică a citării, explicabile prin formare insuficientă și corectabile prin mijloace educative, până la fapte care întrunesc elementele constitutive ale unor infracțiuni și care depășesc, prin natura lor, competența comisiilor de etică. Vom urmări acest continuum în trei pași, începând cu definiția generică a abaterii și clasificarea formelor ei (1.5.1 și 1.5.2), continuând cu cadrul sancționator aplicabil studenților, cadrelor didactice și cercetătorilor (1.5.3), iar în final propunând două analize aplicative, dedicate hărțuirii sexuale și hărțuirii non-sexuale (1.5.4 și 1.5.5), formele de abatere care ilustrează cel mai clar

punctul în care răspunderea disciplinară se intersectează cu răspunderea contravențională și cu cea penală. Concluziile secțiunii (1.5.6) reunesc firele acestei analize.

1.5.1. Abaterea de la integritatea academică. Definiție și implicații

Potrivit HG 305/2024 și Codului de etică al UAIC, abaterile de la integritatea academică sunt fapte săvârșite cu intenție sau din neglijență, care aduc atingere normelor de conduită în activitatea didactică sau de cercetare, reputației instituției academice și unor valori fundamentale precum onestitatea, rigoarea și respectul. Definiția merită o analiză atentă din cel puțin trei motive, fiecare cu implicații practice directe pentru cititorii cărora li se adresează acest volum.

Plasarea intenției și a neglijenței pe același plan al răspunderii este primul dintre ele. Soluția poate părea severă, dar logica ei este aceeași cu cea din dreptul comun: norma protejează un interes, în cazul de față, corectitudinea producției academice și a evaluării, iar acest interes este lezat indiferent dacă autorul a urmărit sau nu rezultatul. Pentru student sau pentru tânărul cercetător, consecința practică este că invocarea ignoranței („nu am știut că trebuie citat”) nu înlătură caracterul de abatere al faptei. Ignoranța rămâne însă relevantă la individualizarea sancțiunii, iar o parafrază defectuoasă comisă din stângăcie va fi tratată, în mod normal, ca abatere ușoară, sancționabilă cu avertisment și corectabilă prin formare, în timp ce aceeași faptă, comisă deliberat și repetat, indică un tipar fraudulos și atrage măsuri proporțional mai severe. Distincția dintre caracterul de abatere al faptei, care nu depinde de intenție, și gravitatea sancțiunii, care depinde de ea, este una dintre cele mai importante achiziții conceptuale pe care un tânăr cercetător trebuie să le facă. Ea constituie, totodată, argumentul cel mai puternic pentru obligația simetrică a instituției de a-și îndeplini partea sa. Cu alte cuvinte, dacă neglijența atrage răspundere, atunci furnizarea formării care să o prevină nu este opțională, fiind o componentă a echității sistemului.

Extinderea sferei abaterilor dincolo de fraudele evidente de la prima vedere este un alt motiv. Cum se poate observa, definiția nu acoperă doar faptele care denaturează direct producția intelectuală, precum plagiatul sau fabricarea datelor, ci și comportamente care afectează calitatea și credibilitatea vieții academice, precum hărțuirea, intimidarea, abuzul de autoritate

și conduita care lezează demnitatea membrilor comunității sau reputația instituției. Implicația de fond este că integritatea academică nu se reduce la onestitatea textelor, ci privește și onestitatea relațiilor din interiorul comunității academice, idee la care vom reveni în subsecțiunile 1.5.4 și 1.5.5.

Ultimul motiv ține de construcția definiției care se raportează la valori ca onestitatea, rigoarea, respectul, și nu include o enumerare exhaustivă de fapte interzise. Departe de a fi o deficiență, opțiunea de redactare a definiției se constituie într-un cadru flexibil și cuprinzător, în condițiile în care niciun cod nu poate anticipa toate formele pe care le poate lua o abatere, iar evoluțiile tehnologice recente, în special instrumentele de AI generativ discutate în capitolele 5 și 6, produc constant situații pe care reglementările existente nu le-au prevăzut. Raportarea la valori oferă, în același timp, criteriul de interpretare pentru cazurile noi, astfel că o conduită care nu figurează în nicio listă de interdicții va putea fi recunoscută drept abatere, dacă încalcă onestitatea sau induce în eroare evaluatorul. Reversul acestei flexibilități este riscul de impredictibilitate, motiv pentru care clasificarea din subsecțiunea următoare și principiile de sancționare din 1.5.3 sunt indispensabile, întrucât ele traduc valorile generale în categorii operaționale, pe baza cărora faptele pot fi recunoscute, încadrate și sancționate consecvent.

1.5.2. Clasificarea generală a abaterilor. Forme frecvente

Abaterile de la etică și integritatea academică pot fi grupate în câteva categorii distincte, în funcție de natura faptei și de contextul în care se produc. Frauda intelectuală include plagiatul, autoplăgiatul, falsificarea rezultatelor și fabricarea datelor, adică toate formele prin care producția intelectuală este denaturată sau atribuită incorect. În fraudă la evaluare sunt cuprinse copiatul, colaborarea nepermisă, folosirea dispozitivelor neautorizate și cumpărarea sau asumarea frauduloasă a autoratului unor lucrări gata elaborate. Conduita neacademică, următoarea categorie, acoperă comportamente precum hărțuirea, intimidarea, șantajul și abuzul de autoritate, toate afectând climatul instituțional și demnitatea membrilor comunității. Nerespectarea eticii cercetării se manifestă prin omiterea consimțământului informat, nedeclararea conflictelor de interese și autoratul fictiv, iar falsul administrativ prin prezentarea de documente false, semnături contrafăcute și declarații mincinoase.

Dintre abaterile obișnuite, în special cele care îi pot implica direct pe studenți, plagiatul va fi discutat separat în secțiunea următoare, din motive

de complexitate și de frecvență. O abatere dintre cele mai des întâlnite este autoplagiatul, constând în reutilizarea, fără indicarea explicită a sursei, a unor lucrări sau fragmente proprii anterioare, prezentate ca producții noi. Practica este mai puțin cunoscută decât plagiatul propriu-zis, dar la fel de problematică din perspectiva integrității academice, întrucât induce în eroare evaluatorul cu privire la caracterul original al lucrării. Riscurile asociate includ scăderea notei sau anularea lucrării, în funcție de gravitatea cazului și de regulamentele instituționale.

Fabricarea de date, adică inventarea unor rezultate, surse sau informații prezentate ca reale, și falsificarea de date, care presupune alterarea unor date reale pentru a obține concluziile dorite, sunt abateri grave în cercetare, cu consecințe care pot include retragerea articolului publicat sau a lucrării susținute și sesizarea comisiei de etică.

O abatere serioasă și, în același timp, mai răspândită decât ne-am dori ca membri ai comunității academice, fraudă la examen, acoperă o gamă largă de comportamente, printre care copiatul propriu-zis, folosirea de materiale nepermise, utilizarea dispozitivelor electronice sau a platformelor de tip AI generativ pentru a obține răspunsuri în timpul examinării, schimbul neautorizat de informații cu colegii și substituirea de persoană. Sancțiunile pot merge de la nota 1 și anularea examenului până la exmatriculare, în funcție de gravitate și de eventualele recidive. Pot exista, însă, și consecințe penale, dacă abaterea se transformă în infracțiune, ca în cazul celui de al doilea dintre cazurile recente din spațiul academic românesc prezentate mai jos, ambele fiind ilustrarea concretă a ceea ce presupune fraudă la examen și a consecințelor pe care le poate atrage.

Primul caz datează din februarie 2021 și privește 45 de studenți din anul I ai Facultății de Drept a Universității din București, exmatriculați după ce s-a dovedit că au fraudat mai multe examene din sesiunea de iarnă, organizate online în contextul pandemic. Studenții creaseră grupuri de comunicare pe WhatsApp prin care rezolvau în comun subiectele în timpul desfășurării examenului, sub supravegherea audio-video a profesorilor titulari. Cazul a fost semnalat instituției de către colegii care au refuzat să participe la fraudă, iar decanul facultății a descris situația drept o premieră în istoria instituției și a subliniat gravitatea sa specială, dat fiind că studenții în cauză urmau să devină procurori, avocați sau magistrați (Nicolescu, 2021). Rectorul Universității din București a validat propunerea

de exmatriculare, declarând că dovezile arată, fără niciun dubiu, că studenții au încălcat în mod evident și repetat regulamentele facultății și ale universității (Digi24, 2021).

Nu putem să nu adăugăm aici o observație: o abatere precum cea de la Facultatea de Drept nu ar fi fost posibilă dacă examenul putea fi organizat pe o platformă dedicată evaluării, care să securizeze condițiile de participare. Desigur că, în contextul pandemic, când (nu numai) instituțiile de învățământ superior au fost nevoite să găsească de urgență soluții pentru a nu „îngheța” anul universitar (ceea ce ar fi avut consecințe pe termen lung dincolo de zidurile școlii), accesul la platformele de gestionare a învățării a fost salvator. Toți actorii vieții academice au fost puși în situația de a se familiariza în ritm accelerat cu tehnologii pentru unii complet noi, în vocabularul fiecăruia intrând nume și acronime precum ZOOM, WEBEX, Microsoft Teams și multe altele. Prin contrast, acum, mai ales de când inteligența artificială a devenit o prezență inevitabilă în activitatea academică, scuza urgenței și a soluțiilor ad-hoc nu mai poate fi invocată la nivel instituțional, căci infrastructura de comunicații digitale/digitalizate sunt incomparabil mai dezvoltate decât cu cinci-șase ani în urmă. În consecință, pentru susținerea comportamentelor etice și a integrității evaluării, organizarea examenelor scrise poate și ar trebui să se facă în săli dedicate, de pe dispozitive conectate în rețea. Un model de bune practici în acest sens există deja, de pildă, la Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa” din Iași unde, în sesiunile de examene, amfiteatrele sunt echipate cu tablete, studenții se prezintă în sălile în care au fost repartizați pe baza programării prealabile, se autentifică în propriul cont și susțin examenul în condiții controlate, rezultatele fiind înregistrate automat în platforma de gestionare a școlarității, în acest fel excluzându-se orice formă de fraudă.

Celălalt caz sus-menționat, cu consecințe penale de această dată, a fost instrumentat de Direcția Națională Anticorupție și privește fraudă organizată la examenul de rezidențiat pentru specializarea Farmacie Generală, desfășurat în noiembrie 2024 la Facultatea de Medicină și Farmacie a Universității „Dunărea de Jos” din Galați. D.B.O., profesor universitar, a fost acuzată că a acceptat să faciliteze promovarea examenului contra sumei de 9.200 de euro, prin furnizarea în avans a subiectelor unei rezidente farmacist, care le-a distribuit mai departe altor candidați. Alături de cadrul

didactic, procurorii DNA au trimis în judecată și alți membri ale comisiei de examinare, un asistent universitar cu rol de secretar al comisiei și 20 de candidați la examen. Pe parcursul examinării, candidaților implicați în schemă li s-a permis să utilizeze surse neautorizate, inclusiv telefoane mobile, ceasuri inteligente și notițe scrise, cu complicitatea membrilor comisiei. Toți cei 29 de participanți la examen au fost declarați admiși cu medii peste 8. Șapte studenți au încheiat anterior acorduri de recunoaștere a vinovăției, pedepsele convenite variind între un an și doi ani și nouă luni de închisoare cu suspendare, la care se adaugă obligativitatea prestării de muncă neremunerată în folosul comunității. Dosarul a fost trimis spre judecare Tribunalului Galați.

Cele două cazuri, diferite ca amploare și ca nivel de implicare instituțională, ilustrează același tip de abatere privită din unghiuri diferite. Cazul de la Drept arată cum fraudă la examen poate fi organizată exclusiv la nivelul comunității studențești, fără implicarea cadrelor didactice, dar cu un grad ridicat de coordonare și premeditare. Cazul de la Galați arată cum aceeași abatere capătă o cu totul altă dimensiune atunci când este facilitată din interior, de către membrii comisiei de examinare, transformând fraudă individuală într-un act de corupție instituțională cu consecințe penale. În ambele situații, elementul comun este complicitatea, fraudă la examen nefiind un act individual izolat, ci unul care a presupus participarea mai multor persoane. Implicația directă pentru înțelegerea integrității academice este că aceasta nu poate fi garantată exclusiv prin reglementare și supraveghere, ci presupune, așa cum afirmam mai sus, o cultură instituțională în care fiecare membru al comunității înțelege că tolerarea sau facilitarea fraudei îl face coparticipant la aceasta, cu toate consecințele care decurg de aici. Nu este lipsit de semnificație nici faptul că, în cazul de la Drept, declanșatorul anchetei a fost tocmai refuzul unor studenți de a participa la fraudă și decizia lor de a o semna. Această atitudine arată că integritatea academică funcționează, în ultimă instanță, prin oamenii care o practică, nu doar prin regulamentele care o prescriu.

O altă abatere, cumpărarea de lucrări gata elaborate, cunoscută și sub numele de *contract-cheating*, implică semnarea și predarea unor lucrări de licență, disertație, doctorat, eseuri sau referate elaborate de altcineva, persoană privată sau companie. Această formă de fraudă este considerată printre cele mai grave, întrucât denaturează în mod fundamental scopul

evaluării academice, și poate atrage exmatricularea sau chiar, în unele cazuri, consecințe juridice. Asupra acestei forme de fraudă, împreună cu fenomenul înrudit al *ghostwriting*-ului, vom reveni în capitolul 3.

Similar, și falsificarea documentelor administrative, care include modificarea sau inventarea de dovezi, adeverințe sau alte acte, atrage răspunderea disciplinară sau, în funcție de natura documentului și de consecințele falsului, răspundere penală. Conduita neacademică acoperă comportamentele neprofesioniste, ofensatoare sau discriminatorii care afectează climatul universitar, sancțiunile putând fi etice, administrative sau penale, în funcție de gravitate, așa cum vom arăta în subsecțiunile următoare.

1.5.3. Sancțiunile aplicabile pentru încălcarea eticii și integrității academice

Categoriile de sancțiuni prevăzute în codurile de etică universitară, în Ordinul ME nr. 4394/2024 privind Codul drepturilor și obligațiilor studentului, în Legea învățământului superior nr. 199/2023 și în HG 305/2024 se aplică diferențiat, în funcție de categoria din care face parte cel sancționat și de gravitatea faptei. Cadrul normativ este, așadar, stratificat, legea fixând tipurile de sancțiuni și limitele lor, actele subsecvente detaliind procedurile, iar codurile și regulamentele instituționale operaționalizând ambele niveluri pentru comunitatea proprie. Pentru cineva care vrea să înțeleagă ce riscă în cazul unei abateri, lecturarea izolată a unui singur document este, prin urmare, insuficientă.

Principii generale privind sancționarea abaterilor etice

Toate măsurile disciplinare, indiferent de categoria din care face parte cel sancționat, trebuie să respecte câteva principii generale. Proportionalitatea, de pildă, impune ca între gravitatea faptei și severitatea sancțiunii să existe un raport rezonabil, evitând atât indulgența excesivă, cât și duritatea nejustificată. La rândul său, individualizarea presupune ca fiecare caz să fie analizat în contextul său concret, luând în considerare circumstanțele specifice, intenția și istoricul celui în cauză. Dreptul la apărare obligă instituția să audieze toate părțile implicate înainte de pronunțarea unei sancțiuni, iar transparența impune ca motivele sancțiunii să fie comunicate oficial și motivate convingător, atât față de cel sancționat, cât și,

acolo unde este cazul, față de comunitatea academică. Este indicat să se înțeleagă cât mai devreme că aceste principii nu sunt simple formalități, lipsite de consecințe, care pot fi tratate ca simple cerințe de formă, pe care instituția le poate, eventual, ignora atunci când fapta de fond este dovedită. Dimpotrivă, atunci când instituția nu respectă astfel de principii în procedura de sancționare, instanța poate anula sancțiunea, indiferent cât de temeinică era acuzația inițială. Aceasta este, în practică, principala cauză pentru care sancțiunile disciplinare sunt anulate în instanță, așa cum o va arăta unul dintre cazurile discutate în subsecțiunea 1.5.4.

Sancțiuni aplicabile studenților

Avertismentul scris se aplică în cazul primei abateri ușoare, de exemplu o parafrază defectuoasă¹⁸ sau o citare incompletă. Aceasta a fost, de altfel, soluția aleasă de Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava în ianuarie 2021, când Consiliul de Administrație a sancționat cu avertisment scris 113 studenți pentru tentative de plagiat depistate prin verificarea automată a similitudinilor în lucrările elaborate pe parcursul anului universitar (Ciobanu, 2021)¹⁹. Altfel spus, Universitatea a ales să trateze prima abatere detectată ca pe o ocazie de corectare, nu ca pe un motiv de excludere din comunitatea academică. Muștrarea scrisă intervine la repetarea abaterii sau în cazul unei abateri moderate. Scăderea notei sau anularea lucrării se aplică în cazul fraudelor din cadrul evaluării, inclusiv copiatul și folosirea de surse nepermise. Anularea examenului este sancțiunea corespunzătoare plagiatului parțial sau tentativei de fraudă organizată. Suspendarea drepturilor de student pe unul sau două semestre se aplică în cazuri mai grave, ca achiziționarea de lucrări, colaborarea la fraudă sau comportamentul neacademic grav. Exmatricularea intervine în cazurile de plagiat grav, fals în declarații sau documente și recidivă, precum și în cazurile de fraudă colectivă organizată, așa cum demonstrează cazul de la Facultatea de Drept prezentat mai sus.

Citite în paralel, cele două cazuri aproape simultane, cel de la Suceava și cel de la București, ambele din aceeași perioadă pandemică, oferă o ilustrare de manual a modului în care funcționează scala sancțiunilor și a

¹⁸ Regulile referitoare la parafrază sunt discutate în capitolul următor.

¹⁹ Vom reveni asupra cazului în capitolul 4, în contextul prezentării platformelor de detectare a similitudinilor.

criteriilor care o ordonează. La Suceava a fost vorba de abateri individuale, aflate la prima detectare, comise în lucrări de parcurs, pe când la București, de fraudă colectivă, premeditată și repetată la mai multe examene, adică de o conduită care întrunește simultan circumstanțele agravante ale colaborării la fraudă și ale recidivei. Diferența de tratament, avertisment scris într-un caz, exmatriculare în celălalt, nu este, așadar arbitrară, ci reflectă exact principiile proporționalității și individualizării enunțate mai sus. Merită reținut și că proporționalitatea nu se judecă după numărul celor implicați (113 studenți la Suceava față de 45 la București), ci după gravitatea, caracterul deliberat și repetarea faptei.

Sancțiuni aplicabile cadrelor didactice și cercetătorilor

Cadrul sancționator aplicabil cadrelor didactice și cercetătorilor este stabilit de Legea nr. 199/2023, de HG 305/2024 și de Ordinul ME nr. 6869/2024 privind comisiile de etică, la care se adaugă art. 248 din Codul muncii, care fixează regimul general al sancțiunilor disciplinare aplicabile salariaților și prevede explicit că legile speciale pot institui un regim sancționator propriu. Ca și în cazul studenților, sancțiunile sunt graduale.

Similar cu sancțiunea aplicabilă studenților, avertismentul scris se aplică pentru abateri minore privind citarea sau colaborarea neetică. Suspendarea din funcțiile de conducere, însă, intervine în cazuri de lipsă a transparenței, de abuzuri în evaluare sau pentru decizii nejustificate. O sancțiune foarte gravă, interzicerea dreptului de a conduce doctorate, se aplică în cazurile de plagiat sau de încălcare gravă a eticii cercetării, în care, conform legii, coordonatorul răspunde în solidar cu doctorandul care a comis fapta. Pe aceeași linie, retragerea titlului de doctor și a titlului didactic sau universitar poate fi dispusă în cazul unui plagiat demonstrat în teza de doctorat sau într-o lucrare științifică. Cea mai gravă sancțiune, desfacerea contractului de muncă, intervine în cazurile de fraudă majoră sau altă abatere serioasă, falsificare de date sau recidivă gravă.

Spre deosebire de sancțiunile aplicabile studenților, care privesc parcursul educațional al unei singure persoane (cu excepția situațiilor în care doctorandul plagiază, caz în care, așa cum am arătat mai sus, coordonatorul tezei răspunde în solidar), cele aplicabile personalului didactic și de cercetare ating direct cariera și au, adesea, efecte iradiante. Astfel, de pildă, interdicția de a conduce doctorate afectează nu doar persoana sancționată,

ci și pe doctoranzii aflați în coordonarea acesteia, iar retragerea titlului didactic pune sub semnul întrebării activitățile desfășurate în baza lui. Suntem îndreptățiți să ne întrebăm, în legătură cu cazul L. B. care, după anularea celor 19 documente de studii ale sale în 2016, a devenit totuși conducător de doctorate la USAMV București, ce se va fi întâmplat cu doctoranzii săi sau cu titlurile obținute de ei sub coordonarea lui, după retragerea ulterioară a acestui drept. Aceeași întrebare se justifică și în legătură cu doctoranzii altor doi profesori care și-au pierdut calitatea de coordonator²⁰, unul pentru plagierea dovedită a tezei sale de doctorat (F. B.), iar celălalt (S.A.), ulterior descoperirii faptului că nu obținuse niciodată acest titlu care figura, însă, în CV-ul său și pe baza căruia ajunsese să îndrume doctorate. Tocmai de aceea exigențele procedurale și probatorii sunt, în practică, mai ridicate, iar deciziile comisiilor de etică privind personalul sunt mai frecvent contestate în instanță, cu rezultate care nu confirmă întotdeauna soluția instituțională.

Sancțiunile de la nivel instituțional sunt dublate, în cazul personalului didactic și de cercetare, de un al doilea palier, cel al organismelor naționale: CNATDCU (Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare), care evaluează tezele de doctorat și de abilitare și poate dispune retragerea titlului de doctor; CNECSDTI (Consiliul Național de Etică a Cercetării Științifice, Dezvoltării Tehnologice și Inovării), competent pentru abaterile din activitatea de cercetare, altele decât cele privind doctoratele; și CEMU, care poate propune ministrului educației revocarea din funcțiile de conducere a celor sancționați pe linie etică sau penală (Armanca, 2022). În teorie, această arhitectură pe două niveluri ar trebui să compenseze limita structurală a comisiilor de etică interne, ai căror membri sunt subordonați ierarhic tocmai conducerii pe care ar trebui, la nevoie, să o judece. În practică, funcționarea ei este pusă sub semnul întrebării de o cazuistică amplu documentată jurnalistic.

Exemplul cel mai detaliat este cel al lui R.L., rector al Universității „Aurel Vlaicu” din Arad. Sesizarea privind plagiatul multiplu din lucrările sale, depusă la CNECSDTI în noiembrie 2016, a rămas neanalizată timp de patru ani, interval în care persoana vizată a obținut un al treilea mandat de rector. Abia în ianuarie 2021, noua componentă a Consiliului a constatat,

²⁰ Vom reveni în paginile următoare la aceste două cazuri.

printr-un raport final, „unul dintre cele mai grave cazuri de plagiat din cercetarea academică românească de după 1989” și a dispus sancțiuni aplicate prin ordin al ministrului educației: retrogradarea de la gradul didactic de profesor la cel de conferențiar, interdicția de cinci ani de a participa la concursuri pentru grade didactice și la comisii de examinare sau de doctorat, precum și retragerea lucrărilor plagate (Armanca, 2022). Sancțiunile, severe pe hârtie, nu au atins însă funcția: R.L. a rămas rector, a atacat în instanță ordinele ministeriale, iar CEMU, sesizat oficial de ministru cu întrebarea dacă persoana sancționată mai poate ocupa funcția de conducere, a amânat răspunsul până la finalizarea proceselor, adică, practic, *sine die*. Cazul a cunoscut însă dezvoltări ulterioare semnificative. În decembrie 2023, R.L. a candidat pentru un al patrulea mandat și a obținut 87,6% dintre voturile colectivului UAV, dar ministrul educației a refuzat validarea prin Ordinul nr. 6097/29.12.2023, invocând sancțiunile în vigoare. În aprilie 2024, după ce ÎCCJ a confirmat definitiv prin sentință sancțiunile CNECSDTI (Dosarul 815/59/2021), R.L. a părăsit funcția. Ulterior, printr-o decizie separată (Decizia civilă 636/9.02.2026, Dosarul 168/59/2024), ÎCCJ a anulat ordinul de nevalidare (nu și sancțiunile propriu-zise, care au rămas în vigoare), obligând ministerul să emită confirmarea pentru funcția de rector. Pe 13 martie 2026, noul ministru al educației, Mihai Dimian, a semnat ordinul de reinstalare a R.L. în funcție, în timp ce cercetările penale pentru presupuse infracțiuni legate de serviciu și fals continuau (Armanca, 2022), (Armanca, 2026).

Tiparul nu este izolat, iar restul cazuisticii inventariate de aceeași investigație a lui Armanca îl confirmă din unghiuri diferite. Un senator și fost ministru, al cărui doctorat plagiat a fost confirmat de comisia de etică a universității emitente, care a cerut retragerea titlului, a continuat să conducă doctorate la o altă universitate, într-un alt domeniu. Un alt fost ministru, dovedit plagiator în mai multe lucrări, a fost concediat de universitatea de medicină la care era titular, dar reîncadrat ulterior prin hotărâre judecătorească, pentru ca în 2018 să devină membru chiar în CNATDCU, organismul care investighează plagiatul din tezele de doctorat. Comisia de etică a Universității Tehnice de Construcții București și-a absolvit propriul rector de orice vină pentru patru articole copiate, sancțiunea – un avertisment

scris însoțit de obligația retragerii lucrărilor – fiind aplicată abia de CNECSDTI. Iar rectorului Academiei de Poliție, cu o teză de doctorat plagiată în proporție de 74%, i s-a retras titlul și a părăsit funcția abia după ce cazul a căpătat o dimensiune penală, prin condamnarea sa pentru amenințarea jurnalistei care documentase plagiatul (Armanca, 2022). Concluzia care se desprinde de aici este incomodă, dar greu de evitat: pentru personalul didactic aflat în poziții de putere, sancțiunile prevăzute de lege funcționează intermitent, iar mecanismele de control se dovedesc cele mai slabe exact acolo unde ar trebui să fie cele mai ferme, la vârful ierarhiei instituționale. Vulnerabilitatea nu ține atât de litera reglementărilor, cât de independența reală a celor chemați să le aplice.

Factori care influențează severitatea sancțiunii

Dincolo de tipul sancțiunii, mai mulți factori determină gradul de severitate al măsurii aplicate, intenția fiind primul dintre aceștia. Consecința este că fapta comisă deliberat este tratată mai sever decât cea produsă din neglijență sau ignoranță. Recidiva agravează întotdeauna sancțiunea, întrucât demonstrează că măsurile anterioare nu au avut efect corectiv. Ca și în cazurile externe mediului academic, colaborarea la fraudă, în special participarea în grupuri organizate, constituie o circumstanță agravantă suplimentară. Este luat în considerare, desigur, și gradul de lezare a comunității, atunci când fraudă afectează imaginea publică a universității sau produce prejudicii colective, caz în care sancțiunea tinde să fie mai severă.

Unele dintre aceste categorii, pe care le vom relua în subsecțiunile următoare, pot însă depăși cu mult cadrul abaterilor academice, transformându-se în infracțiuni sancționabile penal. În același timp, modul în care o asemenea faptă este descoperită și gestionată poate varia enorm, de la o anchetă penală declanșată din exterior, până la o retragere voluntară, fără nicio procedură disciplinară formală. Două cazuri din spațiul public românesc, separate de mai bine de un deceniu, ilustrează acest contrast. La prima vedere, cazul lui L.B. ar putea părea o abatere administrativă, concretizată într-un dosar incomplet verificat, o procedură neglijată undeva în lanțul instituțional. În realitate, întreg parcursul său academic se constituie într-un caz de manual „penal”. Admis la doctorat în 2008 la Universitatea „Valahia” din Târgoviște fără a deține diploma de masterat,

devenită obligatorie odată cu adoptarea sistemului Bologna în 2005, L.B. a beneficiat de o primă breșă instituțională chiar la intrarea în sistem. În 2016, Curtea de Apel București a anulat definitiv 19 documente de studii ale acestuia, constatând că întreaga sa carieră academică fusese construită pe o diplomă de bacalaureat falsificată. Cu toate acestea, la un an după pronunțarea deciziei, L.B. devenea profesor universitar la aceeași Universitate „Valahia” și, după o abilitare validată de CNATDCU și de un ordin de ministru, conducător de doctorate la USAMV București (ambele instituții de stat!) unde a coordonat trei doctoranzi între 2018 și 2020. Falsul în acte publice, înșelăciunea și uzurparea de calități oficiale nu mai sunt, în astfel de cazuri, chestiuni de etică instituțională, ci fapte pentru care Codul penal prevede răspundere penală. Cazul mai relevă dimensiunea, la fel de îngrijorătoare, a pasivității instituțiilor statului care, timp de patru ani de la decizia instanței, au continuat să îi recunoască lui L.B. titluri și funcții obținute pe baza unor documente declarate false. Situația s-a deblocat abia în octombrie 2020, în urma unei anchete a Parchetului General care a dus la arestarea sa, când USAMV a încheiat colaborarea cu L.B. și a depus plângere penală pentru înșelăciune (Șercan, 2020).

Cazul lui S.A. arată însă că aceeași faptă de bază, asumarea unui titlu (de doctor, în acest caz) neobținut, poate avea un parcurs complet diferit. În octombrie 2006, Ziarul de Iași a relatat că, în CV-ul publicat pe site-ul Universității Central Europene (CEU) din Budapesta, istoricul S.A. își atribuia un doctorat în istorie obținut în 1995 la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Conform unei adrese oficiale a universității, S.A. fusese înmatriculat la doctorat în 1990, nu și-a susținut teza, iar în 2000 a fost exmatriculat prin decizia rectorului, înainte de a obține titlul invocat. În aceeași zi în care informația a devenit publică, S.A. a demisionat din toate funcțiile deținute la CEU – decan al Facultății de Istorie și Studii Istorice Interdisciplinare, șef al Departamentului de Istorie și director al Centrului de Studii Istorice – numind gestul o „demisie de onoare” (Redacția, 2006). Spre deosebire de cazul L.B., sursele disponibile nu menționează nicio anchetă penală sau plângere instituțională legată de acest fals, discuția publică concentrându-se pe consecințele morale ale gestului. Privite împreună, cele două cazuri arată că tratamentul unei fapte de aceeași natură, fals privind o calificare academică, depinde decisiv de momentul descoperirii, de poziția instituțională a persoanei și de reacția discreționară a instituțiilor implicate, nu de o evaluare consecventă a gravității faptei în sine.

1.5.4. Sancțiunile aplicabile pentru hărțuire sexuală. Între cadrul disciplinar și răspunderea penală

O radiografie utilă a modului în care universitățile românești sancționează efectiv hărțuirea sexuală este oferită de raportul Consiliului de Etică și Management Universitar (CEMU), întocmit la solicitarea Ministerului Educației. Din cele 76 de universități care au transmis note explicative (52 de stat și 24 private), 22 au raportat cazuri de hărțuire sexuală, toate ulterioare apariției Legii nr. 1/2011, iar victimele au fost cu preponderență de gen feminin, atât studente, cât și membre ale personalului didactic (CEMU, 2024). Ceea ce frapează la lectura raportului nu este atât numărul cazurilor, cât eterogenitatea soluționării lor. Pentru fapte de natură comparabilă, sancțiunile aplicate acoperă întregul spectru prevăzut de art. 318 din Legea nr. 1/2011²¹: de la avertisment scris, trecând prin diminuarea salariului de bază cu 10% pentru trei luni și suspendarea dreptului de înscriere la concursuri pentru funcții didactice superioare, până la desfacerea disciplinară a contractului de muncă, respectiv exmatricularea, atunci când autorul este student. Avertismentul scris rămâne însă sancțiunea dominantă; la Universitatea Transilvania din Brașov, de pildă, din 12 sesizări admise, 9 s-au soluționat prin avertisment, și doar 3 prin măsuri cu consecințe reale asupra carierei sau statutului celui sancționat (CEMU, 2024).

La fel de relevante sunt cazurile în care nu s-a aplicat nicio sancțiune. Raportul consemnează sesizări respinse din lipsă de probe, sesizări retrase de reclamante, analize sistate pentru că studenta nu a mai răspuns solicitărilor comisiei, precum și o categorie aparte, situațiile în care persoana reclamată iese pur și simplu din raza de acțiune a comisiei de etică, fie prin demisie, fie prin expirarea contractului de muncă pe perioadă determinată. În aceste cazuri, mecanismul disciplinar se dezactivează automat, fără ca faptele să fi fost vreodată stabilite sau infirmate, iar persoana în cauză își poate continua activitatea în același loc sau rămâne liberă să se angajeze în altă instituție de învățământ, care nu are niciun instrument de verificare a antecedentelor de această natură (CEMU, 2024). Două episoade din raport ilustrează cât de fragilă este, în practică, poziția victimei. În primul,

²¹ Cazurile inventariate în raport au fost soluționate sub regimul Legii educației naționale nr. 1/2011, în vigoare la data faptelor, la care textul face trimitere. Cadrul normativ actual este stabilit de Legea învățământului superior nr. 199/2023, discutată în subsecțiunea 1.5.3.

sanctiunea aplicată unui cadru didactic, un simplu avertisment scris, a fost contestată de acesta în fața instanței de dreptul muncii, care a anulat decizia comisiei. În al doilea, după ce comisia de etică nu a putut aplica nicio sancțiune din lipsă de probe, cadrul didactic reclamat a chemat-o în judecată pe studenta care depusese sesizarea, iar instanța a admis acțiunea și a obligat-o pe aceasta la plata de daune morale pentru denigrare (CEMU, 2024). Asemenea deznodăminte transmit comunității academice un mesaj cu efect inhibitor previzibil: cel care reclamă riscă uneori mai mult decât cel reclamat. Dacă această perspectivă poate descuraja și acuzațiile neîntemeiate, ea descurajează în egală măsură reclamațiile legitime, tocmai pe cele pentru care mecanismul disciplinar ar trebui să ofere protecție.

Raportul atestă însă și situații în care faptele au depășit cadrul disciplinar și au intrat în sfera penală, cu referire, de pildă, la un cadru didactic arestat preventiv în 2015 pentru fapte de hărțuire sexuală. Și în alte cazuri universitățile au sesizat direct poliția, precum unul privind posibile fapte de viol, aflat în curs de soluționare la momentul raportării (CEMU, 2024). Aceste situații readuc în discuție distincția pe care am formulat-o în subsecțiunea anterioară pe marginea cazului L. B.: există fapte care doar aparent aparțin eticii instituționale, dar care sunt, în realitate, infracțiuni. Hărțuirea sexuală este incriminată distinct de Codul penal (art. 223), astfel încât avertismentul scris sau diminuarea salariului nu pot constitui, în asemenea cazuri, decât cel mult un prim nivel de răspuns, niciodată unul suficient. Comisia de etică nu este și nu poate fi un substitut al organelor de urmărire penală, iar tratarea unor fapte penale exclusiv ca abateri disciplinare echivalează, practic, cu o formă de protecție instituțională a autorului.

În ultimii ani, presa românească a expus mai multe cazuri de hărțuire sexuală în mediul universitar. O modalitate este proiectul jurnalistic „Catedra de abuz” (RISE Project)²², care a publicat între 2022 și 2024 investigații despre cadre didactice din unele dintre cele mai importante universități românești, investigații realizate pe baza a sute de mărturii și a unei colaborări cu o cercetătoare de la Universitatea din București. Proiectul a rezultat într-o hartă interactivă a cazurilor de abuz și hărțuire din școlile și universitățile din România, înregistrate între 2017 și 2023, fie pe cale judiciară, fie semnalate în presă.

²² Vezi riseproject.ro/harta-abuzului-si-hartuirii-in-scolile-si-universitatile-din-romania/.

1.5.5. Hărțuirea non-sexuală: *bullying*, *cyberbullying*, *mobbing*, discriminare și sabotaj academic

Deși, din motive evidente, hărțuirea sexuală este cu siguranță cea mai cunoscută formă de hărțuire din mediul academic, ea nu este singulară. Literatura de specialitate documentează de peste trei decenii un spectru larg de comportamente ostile sistematice, care, departe de a fi specifice unui anumit tip de organizație, găsesc în mediul universitar un teren la fel de propice ca cel al oricărui alt loc de muncă.

Bullying-ul este definit de către Einarsen et al. (2011, p. 22) ca expunerea repetată și prelungită la acte negative împotriva cărora victima se poate apăra cu dificultate. O trăsătură centrală a definiției, subliniată de aceiași autori (2011, p. 15), este dezechilibrul de putere dintre părți; victima este expusă constant unor comportamente de tachinare, denigrare sau insultă și simte că dispune de puține mijloace de a reacționa. Acest dezechilibru poate reproduce structura formală de putere a organizației, atunci când agresorul ocupă o poziție ierarhic superioară, dar poate avea și o sursă informală, bazată pe cunoștințe, experiență sau acces la persoane influente. Indiferent de sursă, dezechilibrul se reflectă întotdeauna în dependența victimei față de agresor, dependență care poate fi de natură socială, fizică, economică sau psihologică. De regulă, un angajat depinde de superiorul său mai mult decât superiorul depinde de el, la fel cum un individ izolat depinde de grupul din care face parte mai mult decât depinde grupul de acel individ, observă Einarsen et al. (2011, p. 15). În context academic, această observație are o relevanță aparte, dacă ne gândim că relația dintre un doctorand și conducătorul de doctorat, dintre un asistent și titularul disciplinei sau dintre un cercetător la început de carieră și directorul unui grant reproduce exact tipul de dependență descris, ceea ce explică de ce victimele unor astfel de comportamente întâmpină dificultăți considerabile în a le semna.

Cercetările menționate de aceiași cercetători (Einarsen, et al., 2011, p. 6) dedicate originii *bullying*-ului la locul de muncă arată, de asemenea, că fenomenul nu poate fi redus exclusiv la trăsăturile individuale ale agresorului sau ale victimei, în condițiile în care o pondere semnificativă a explicației rezidă în factorii organizaționali și în calitatea mediului psihosocial de muncă, inclusiv în practicile de conducere. Cu alte cuvinte,

organizații cu un climat de lucru deficitar, cu practici manageriale slabe sau cu o cultură instituțională tolerantă față de comportamentele abuzive tind să înregistreze rate mai ridicate de hărțuire, indiferent de personalitatea individuală a celor implicați. Concluzia mută responsabilitatea, cel puțin parțial, de la indivizi către structurile și culturile organizaționale care permit perpetuarea acestor comportamente.

Varianta digitală a *bullying*-ului, *cyberbullying*-ul, este un comportament intenționat și repetitiv, marcat de un dezechilibru de putere, care se poate desfășura anonim și poate implica o audiență foarte largă, astfel încât agresiunea devine persistentă și greu de circumscris spațial prin natura conținutului online (Iorga, 2022, p. 11). În context universitar, această formă de hărțuire poate viza atât relațiile dintre studenți, cât și pe cele dintre cadrele didactice sau pe cele dintre studenți și cadrele didactice, iar caracterul ei online complică suplimentar gestionarea instituțională a cazurilor, problemă asupra căreia vom reveni.

Mobbing-ul, sau hărțuirea morală, concept consacrat de Leymann (1990, p. 120), desemnează o comunicare ostilă și non-etică, direcționată sistematic de către una sau mai multe persoane împotriva unui individ, cu o frecvență aproape zilnică și pe o perioadă de cel puțin șase luni, care produce respectivului individ suferință psihică, psihosomatică și socială considerabilă. Cercetările din aria mediului profesional arată cum *mobbing*-ul se poate manifesta inclusiv prin sabotaj direct al activității unei persoane. Un exemplu relevant descris de Spârlac (2022) este cel al unui angajat repartizat în mod deliberat să lucreze cu echipamente cu probleme tehnice, astfel încât performanța sa să rămână constant sub norma cerută, în timp ce uneltele necesare remedierii defecțiunilor erau ascunse de colegi, iar rezultatele scăzute astfel obținute erau raportate superiorilor ca dovadă a incompetenței victimei. Translatat în mediul academic, un asemenea mecanism s-ar traduce prin repartizarea deliberată a unor sarcini administrative excesive în detrimentul timpului de cercetare, prin excluderea sistematică de la informații relevante pentru depunerea unor proiecte sau publicații, prin întârzieri intenționate în avizarea unor documente esențiale pentru avansare, sau prin evaluări colegiale defavorabile, toate aceste acte fiind, izolat, dificil de sancționat, dar cumulativ echivalente cu o formă de sabotaj al carierei academice a victimei.

Spre deosebire de hărțuirea sexuală, unde tiparul dominant rămâne cel descris în subsecțiunea anterioară, cu autor de gen masculin în poziție de putere și victimă de gen feminin în poziție subordonată, hărțuirea non-sexuală se distribuie pe toate combinațiile relaționale posibile. Raportul CEMU (2024), deși centrat pe hărțuirea sexuală, consemnează în trecut suficiente cazuri conexe pentru a ilustra fiecare configurație. Relația cadru didactic – student rămâne cea mai vizibilă (datorită asimetriei evidente de putere dintre cele două părți) precum și cea mai frecvent întâlnită. La Universitatea Babeș-Bolyai, de pildă, mai multe sesizări privind limbajul nepotrivit sau ofensator al unor profesori față de studenți au fost soluționate prin sancțiuni graduale ca interdicția de a ocupa funcții de conducere și excluderea din comisiile de evaluare (sesizare din 2021), avertisment scris (sesizare din 2022), respectiv reducerea salariului cumulată cu interdicția de avansare (sesizare din 2022) (CEMU, 2024). Universitatea din București raportează, pentru perioada 2017-2024, 66 de cazuri aflate în discuția Comisiei de Etică, dintre care 6 de hărțuire sexuală (3 dintre acestea încălcând Codul de etică universitară), restul vizând limbaj ofensator, *bullying* și alte fapte asimilabile hărțuirii (CEMU, 2024), o proporție care confirmă că hărțuirea non-sexuală este, statistic, fenomenul dominant, deși atenția publică se concentrează cu precădere pe componenta sexuală.

Configurația inversă, student – cadru didactic, este cel mai adesea ignorată în discuțiile publice, deși raportul o documentează explicit. La Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, în trei dintre cele patru cazuri raportate, comportamentul unui cursant a fost reclamat de trei cadre didactice (perioada 2020-2021), iar acesta a fost sancționat prin exmatriculare fără drept de reînmatriculare. În al patrulea caz, un grup de studenți a semnalat comportamentul inadecvat al unui cadru didactic (2022), sancționat prin diminuarea salariului de bază (cumulat, dacă era cazul, cu indemnizația de conducere, de îndrumare și de control) cu 10% pentru trei luni, și prin suspendarea pe doi ani a dreptului de a se înscrie la concursuri pentru funcții didactice superioare, de conducere, de îndrumare și control, sau ca membru în comisii de doctorat, masterat sau licență (CEMU, 2024). Cazul cursantului sancționat cu exmatriculare este relevant, pentru că inversează tiparul obișnuit al hărțuirii în mediul academic, în care se presupune că profesorul, având statutul superior, este potențialul abuzator, iar studentul, cu statut inferior, este cel vulnerabil. În situația sus-menționată însă,

studentul este autorul faptelor, iar cadrele didactice sunt victimele. Statutul lor instituțional superior nu i-a protejat, pentru că nu au putut evita contactul cu respectivul student, obligațiile profesionale (predare, examinare, prezența la aceleași activități didactice) forțându-i să continue interacțiunea cu el. Așadar, vulnerabilitatea la hărțuire nu implică doar poziția formală în ierarhie, ci și posibilitatea reală de a evita hărțuitorul, iar profesorii, în acest caz, au fost privați de această posibilitate.

Contrastul dintre severitatea sancțiunii de exmatriculare fără drept de reînmatriculare și sancțiunile administrative mai blânde aplicate în cazurile în care autorul faptei era cadru didactic (CEMU, 2024) pot induce ideea că severitatea răspunsului instituțional depinde mai mult de statutul autorului decât de gravitatea faptei în sine. Pentru a evita o concluzie pripită, merită explicate limitele competenței comisiei de etică, aceasta acționând pe palierul strict delimitat al sancțiunilor administrative și disciplinare proprii instituției, detaliate în 1.5.3. De aceea, atunci când fapta întrunește elementele unei contravenții sau ale unei infracțiuni, dosarul iese din competența comisiei și se transferă către organe abilitate precum CNCD, poliție, instanțe de judecată. Această regulă se aplică simetric, indiferent dacă autorul faptei este student sau cadru didactic. Faptul că un caz se finalizează printr-o sancțiune administrativă nu înseamnă, prin urmare, că o comisie a ales să protejeze un cadru didactic, ci poate însemna, la fel de bine, că fapta respectivă nu a întrunit condițiile pentru o sesizare externă, sau că o astfel de sesizare a fost făcută, iar rezultatul ei se află deja în alt registru de răspundere, neraportat de comisia de etică. Distincția este importantă pentru a evita o impresie larg răspândită, dar nu întotdeauna corectă, potrivit căreia un răspuns instituțional perceput drept insuficient ar reflecta automat o solidaritate între cadrele didactice. Limitele de competență ale comisiei de etică sunt, de cele mai multe ori, explicația mai plauzibilă, iar tabloul pe trei niveluri descris mai sus – disciplinar, contravențional, penal – arată că severitatea reală a unui caz se poate manifesta în afara perimetrului vizibil al raportului comisiei.

Configurația student – student este ilustrată de cazul de hărțuire psihică în mediul online dintre studenți, sancționat la Universitatea Babeș-Bolyai cu avertisment scris (2023), urmat, un an mai târziu, de un caz similar de interacțiuni inadecvate pentru care universitatea a sesizat direct

poliția (CEMU, 2024). Diferența de tratament dintre cele două cazuri, avertisment intern versus sesizarea organelor de urmărire penală, arată că pragul dintre abaterea disciplinară și fapta penală se evaluează de la caz la caz, dar și că *cyberbullying*-ul ridică probleme specifice, deja anticipate mai sus, în situația în care agresiunea se desfășoară parțial în afara spațiului instituțional, probele sunt volatile sau, dimpotrivă, permanente și replicabile, iar competența comisiei de etică asupra conduitei online a studenților este adesea incertă.

Terenul predilect al *mobbing*-ului par să fie configurațiile cadru didactic – cadru didactic, personal didactic (auxiliar) – cadru didactic și personal didactic (auxiliar) – personal didactic (auxiliar) și student – student, care sunt însă, din păcate, puțin documentate în sursele publice²³. Hărțuirea morală între colegi este, dintre toate formele discutate aici, cel mai greu de probat, pentru că se constituie din acte individual minore, fiecare explicabil izolat, a căror gravitate rezidă exclusiv în caracterul sistematic și în durata acumulării lor în timp, adică exact mecanismul descris mai sus în legătură cu sabotajul academic. Tocmai de aceea, legiuitorul român a intervenit explicit prin Legea nr. 167/2020, care a completat O.G. nr. 137/2000, și prin Metodologia din 2023, MO 939/17.10.2023, care definesc hărțuirea morală la locul de muncă drept orice comportament exercitat de un superior ierarhic, de un subaltern sau de un coleg de rang comparabil, având ca scop sau ca efect deteriorarea condițiilor de muncă prin lezarea drepturilor sau demnității angajatului, afectarea sănătății sale ori compromiterea viitorului său profesional. Două elemente ale reglementării merită subliniate pentru relevanța lor în context academic: definiția acoperă toate direcțiile ierarhice, inclusiv hărțuirea exercitată de un subaltern, ceea ce validează juridic configurația student/angajat – profesor sau asistent – profesor, iar intenția de a prejudicia nu trebuie dovedită, sarcina probei revenind, în condițiile legii, angajatorului. Fapta se sancționează disciplinar, contravențional (cu

²³ Spre deosebire de hărțuirea sexuală, pentru care raportul CEMU (2024) a centralizat, în urma unui mandat ministerial explicit (adresa ME nr. 771/GP/31.07.2024), date de la 76 de universități, nu există o solicitare sau o centralizare echivalentă pentru cazurile de hărțuire morală/*mobbing* în mediul universitar românesc. Metodologia din 2023 privind prevenirea și combaterea hărțuirii pe criteriul de sex și a hărțuirii morale la locul de muncă (HG, MO nr. 939/17.10.2023) impune universităților obligații procedurale concrete (comisii dedicate, termene de soluționare, registre de evidență), dar nu publică, la nivel centralizat, date agregate despre cazurile gestionate intern, ceea ce explică structural absența unei baze de date publice comparabile celei privind hărțuirea sexuală.

amendă între 10.000 și 15.000 de lei pentru angajatul autor) sau penal, după caz, iar discriminarea pe criteriile protejate de O.G. nr. 137/2000 atrage, suplimentar, competența Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării (CNCD)²⁴.

Tabloul sancționator pentru hărțuirea non-sexuală reproduce, așadar, arhitectura pe trei niveluri identificată în legătură cu hărțuirea sexuală și include răspunderea disciplinară internă (gestionată de comisiile de etică în baza legislației educației și a codurilor proprii), răspunderea contravențională (activată de CNCD sau de inspecția muncii) și răspunderea penală (pentru faptele care întrunesc elementele constitutive ale unor infracțiuni). Tabloul reproduce, însă, și aceleași vulnerabilități identificate anterior, prin preferința pentru sancțiunea minimă, prin dificultatea probării unor comportamente prin natura lor difuze și prin riscul ca victima care reclamă să suporte costuri profesionale mai mari decât autorul reclamat. Riscul este cu atât mai concret în cazul formelor de hărțuire discutate aici, unde absența unui incident singular, vizibil și ușor de documentat face ca întreaga sarcină a probei să cadă, practic, pe umerii celui mai vulnerabil dintre cei doi.

1.5.6. De la abatere disciplinară la infracțiune

Privite împreună, cazul L. B., datele raportului CEMU privind hărțuirea sexuală și tabloul hărțuirii non-sexuale conduc la aceeași concluzie, și anume că integritatea academică nu se oprește la granița regulamentelor interne. Abaterile discutate în această secțiune se așază pe un continuum care merge de la încălcări ale deontologiei profesionale, sancționabile disciplinar, trecând prin contravenții, până la fapte penale ca falsul în înscrisuri în cazul L. B., corupția din cadrul examenului de rezidențiat de la Galați, hărțuirea sexuală și agresiunea sexuală în cazurile documentate de CEMU, hărțuirea morală în formele ei agravate. Sănătatea etică a unei instituții academice se măsoară în capacitatea ei de a recunoaște unde se termină competența propriilor comisii și unde începe obligația de a sesiza organele statului, precum și în consecvența cu care sancționează fapte

²⁴ Metodologia din 2023 privind prevenirea și combaterea hărțuirii pe criteriul de gen și a hărțuirii morale la locul de muncă (HG, MO nr. 939/17.10.2023) detaliază procedural această arhitectură pentru instituțiile de învățământ superior (comisii dedicate, termene de soluționare), precizând totodată că poziția subordonată într-un raport de muncă nu echivalează automat cu poziția de victimă.

similare în mod similar, indiferent dacă autorul este profesor sau student, iar victima se află deasupra sau sub acesta în ierarhia instituțională.

Cazuistica de la nivelul organismelor naționale arată că această exigență devine cu atât mai presantă cu cât poziția autorului este mai înaltă, întrucât comisiile de etică ale instituțiilor unde autorii ocupă funcții de conducere se află, prin natura lucrurilor, în poziția de a-și judeca propriii superiori. Cazul R. L., rector al unei universități de stat, ilustrează această dificultate. O sesizare la adresa sa privind plagiat multiplu, depusă în 2016 la organismul național abilitat, a rămas nesoluționată timp de patru ani, interval în care persoana în cauză a candidat și a fost realesă pentru un nou mandat de rector. Abia în 2021, un nou consiliu a confirmat plagiatul în șase lucrări, calificându-l drept unul dintre cele mai grave cazuri de plagiat din cercetarea academică românească postdecembristă, și a dispus retrogradarea sa didactică și interdicția temporară de a participa în comisii și la concursuri pentru promovare (Armanca, 2022). Persoana sancționată a contestat în instanță actele ministeriale, iar litigiul s-a prelungit ani de zile, fără ca funcția de conducere să fie afectată în acest interval.

Un alt caz, cel al rectorului L.RG., arată cum un plagiat documentat public prin preluări identice, fără ghilimele, ale unor texte științifice ale altor autori, poate fi minimalizat de cel acuzat ca fiind o campanie ostilă a presei, fără consecințe administrative imediate (Armanca, 2022). La polul opus, cazul rectorului A. I. arată că o sancționare efectivă, inclusiv retragerea titlului de doctor și pierderea funcției de conducere, s-a produs abia după ce situația a intrat în domeniul penal, printr-o acțiune separată a autorului împotriva jurnalistei care a documentat cazul, acțiune ce s-a soldat cu condamnarea acestuia (Armanca, 2022).

După cum ne arată practica, justiția însăși nu garantează de fiecare dată o rezolvare definitivă în favoarea instituției sau a integrității procesului. Cazul M. B., fost ministru, arată că o sancționare disciplinară corect aplicată, concedierea pentru plagiat dovedit, poate fi anulată de instanță, cu reîncadrarea persoanei sancționate, fără ca acest fapt să fie urmat de vreo consecință asupra carierei sale ulterioare în alte poziții de evaluare a integrității academice (Armanca, 2022). Așadar, acolo unde comisiile interne sunt subordonate celui pe care ar trebui să îl judece, singurele corective rămân organisme externe și, în ultimă instanță, justiția, ambele cu o practică încă neuniformă (Armanca, 2022). Atâta vreme cât pentru

aceeași categorie de fapte o universitate aplică desfacerea contractului de muncă, iar alta un avertisment scris, iar victima poate ajunge ea însăși debitoare de daune morale, cadrul sancționator rămâne mai degrabă o declarație de intenție decât un instrument de protecție reală a comunității academice.

Un contrast util îl oferă un caz mai vechi, din 2005, al lui F. B., fost prorector la Universitatea din Suceava, care a plagiat teza de doctorat a unei profesoare din Franța, aceasta descoperind, în cursul unei mobilități Erasmus la universitatea românească, propria lucrare publicată sub altă semnătură și expusă între volumele membrilor Facultății de Litere de acolo. Cazul a fost considerat, la momentul respectiv, cel mai răsunător exemplu de retragere a unui titlu de doctor din România, sancțiunea fiind retrogradarea lui F. B. la titlul de lector (redacția Hotnews, 2005). O posibilă explicație pentru această rezolvare relativ promptă, prin comparație cu cazurile discutate mai sus, este chiar identitatea celei care a semnalat plagiatul: o victimă directă, cu o probă materială imposibil de contestat, care s-a adresat probabil direct ministerului, nu unei comisii interne a instituției unde activa autorul plagiatului. Distanța de aproape două decenii față de cazurile discutate mai sus ridică, totuși, o întrebare legitimă: a rămas o astfel de rezolvare relativ promptă o excepție izolată, sau reflectă o practică pe care sistemul a abandonat-o ulterior, pe măsură ce vizibilitatea mediatică și numărul cazurilor au crescut?

Nu trebuie pierdut din vedere, în final, că sancțiunile pentru abaterile de la etică și integritatea academică nu sunt exclusiv punitive. Ele servesc și unui scop formativ, urmărind corectarea comportamentului, prevenirea recidivei și protejarea valorilor fundamentale ale mediului universitar. Abaterile de la integritate nu pot fi privite ca fapte individuale izolate, întrucât afectează calitatea învățământului, credibilitatea diplomelor și a cercetării, și încrederea publicului în instituțiile universitare. Prevenirea lor presupune educație etică, reguli clare, responsabilizare colectivă și sancțiuni ferme, iar respectarea normelor etice privind originalitatea și citarea surselor nu este doar o obligație legală, ci și o condiție esențială pentru formarea unei conduite profesionale responsabile pe termen lung.

2. Scrierea academică

2.1. Introducere

Scrierea academică reprezintă fundamentul comunicării în mediul universitar și de cercetare. Ea presupune capacitatea de a formula idei într-o manieră clară, coerentă și riguroasă, respectând normele etice și standardele instituționale. În cadrul proceselor de predare, învățare și evaluare, scrierea academică asigură un cadru comun de înțelegere, permițând atât prezentarea rezultatelor proprii ale studentului, cât și integrarea sa într-un dialog științific existent. Devine astfel evident că, dacă etica academică stabilește ce este corect și adecvat în activitatea intelectuală, iar integritatea academică traduce aceste principii în comportamente concrete, scrierea academică este spațiul în care aplicarea principiilor de integritate devine vizibilă și evaluabilă. Modul în care un student sau un cercetător atribuie sursele, construiește un argument, folosește materialele altora sau declară contribuțiile proprii nu sunt simple formalități tehnice, ci acte cu miză etică directă. Prin urmare, competența de scriere academică nu poate fi separată de valorile și responsabilitățile care o susțin.

În esență, scrierea academică nu se reduce la redactarea unui text corect din punct de vedere gramatical, ci presupune dezvoltarea unor competențe complexe: selectarea și interpretarea critică a surselor, argumentarea logică, structurarea eficientă a ideilor, citarea corectă a materialelor utilizate și evitarea practicilor neetice, precum plagiatul, parafrizarea inadecvată sau manipularea surselor. Prin urmare, în învățământul superior, scrierea academică este atât o abilitate tehnică, cât și una etică, fiind strâns legată de integritatea intelectuală și de responsabilitatea pe care fiecare student sau cercetător o are față de comunitatea academică.

Tocmai pentru că presupune acest ansamblu de competențe, scrierea academică nu se dezvoltă de la sine, prin simpla expunere la texte, ci necesită formare explicită. Or, observațiile făcute pe cohorte succesive de

doctoranzi ai Școlii doctorale de studii filologice într-un studiu de caz (Macari, 2024, p. 203) arată că o parte dintre aceștia nu beneficiaseră anterior de nicio instruire formală în domeniu, printr-un curs dedicat. Este, în mod special, cazul absolvenților care nu au urmat o specializare principală sau secundară în limbi și literaturi străine și care au studiat în programe cu limba de predare română. În mod surprinzător, tocmai acești studenți au fost mai puțin expuși la modelele și genurile limbajului academic românesc, probabil pentru că, în calitate de vorbitori nativi, se presupunea că se vor descurca în mod natural în L1 și că vor manifesta o capacitate înăscută de a percepe genul și informația contextuală. Paradoxul merită subliniat, pentru că exact acolo unde instituția mizează pe competența nativă, formarea explicită lipsește, iar deficitul devine vizibil abia la nivel doctoral, când exigențele genurilor academice nu mai pot fi ocolite.

Cazul descris de Macari (2024) vizează direct studenții Facultății de Litere, dar observația poate fi extrapolată, fără mari rezerve, la întregul spectru al domeniilor umaniste. Un alt studiu al aceleiași autoare (Macari, 2026), dedicat unui curs de literație academică predat studenților aceleiași facultăți, confirmă faptul că deficitul de competențe de literație nu este un incident izolat, specific unei promoții sau unui curs, ci o problemă structurală, documentată sistematic de-a lungul unui deceniu de activitate didactică și confirmată de diagnoza realizată în cadrul proiectului ROSE (Stop Abandon!), implementat la Facultatea de Litere a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași între 2017 și 2020 (2026, pp. 196-197). Diagnoza respectivă a identificat nivelul scăzut de literație academică și lipsa aptitudinilor de învățare sistematică drept factori determinanți pentru abandonul universitar, alături de incapacitatea studenților de a accesa și utiliza eficient cunoștințele dobândite în perioada preuniversitară. Dacă o asemenea problemă afectează un procent semnificativ dintre studenții unei singure facultăți, pe parcursul mai multor promoții succesive, este rezonabil să presupunem că ea nu se limitează la specializările de Limbi și literaturi, Limbi moderne aplicate și Studii americane, ci se manifestă, în forme similare, în orice program de studii umaniste unde scrierea academică joacă un rol central în evaluare. De aceea, un model precum cel descris de Mandici (2023), bazat pe o relație non-ierarhică între formator și cursant, care alternează în acest cadru rolurile de evaluator, evaluat și instructor, și pe o structură recursivă de predare-evaluare-predare, ar putea fi adaptat dincolo de formarea cadrelor didactice, ca bază pentru cultivarea

graduală a competențelor de scriere academică. Astfel, în loc de transmiterea unor norme de citare ca reguli abstracte, urmate de sancțiuni în caz de încălcare, se poate folosi exercițiul reflexiv repetat, în care studentul observă, discută și reface, ajungând să înțeleagă logica internă a convențiilor pe care urmează să le respecte. Un asemenea demers ar avea șanse mai mari să producă o ameliorare durabilă a competențelor decât abordările bazate exclusiv pe interdicție și control.

Relația dintre dimensiunile etică și tehnică ale scrierii academice merită însă dusă un pas mai departe, de vreme ce multe dintre abaterile etice sancționate în mediul universitar sunt, la origine, deficite de literație. Studentul care plagiază sau parafrazează inadecvat nu este întotdeauna un autor de rea-credință, ci adesea unul care nu stăpânește tehnicile de rezumare, sinteză și inserare a surselor în propriul text. De aceea, abordările pedagogice recente integrează etica academică direct în formarea competențelor de scriere, tratând rigoarea citării ca pe o competență de dezvoltare, nu doar ca pe o normă punitivă, și privind familiarizarea cu aceste convenții drept o etapă de ucenicie în cultura academică (Pecorari 2008, apud Macari 2026, p. 204). Din această perspectivă, dobândirea literației academice consolidează etica cercetării pe cale practică, deoarece respectul pentru proprietatea intelectuală se învață odată cu instrumentele care îl fac posibil.

Dimensiunea etică a scrierii academice a dobândit o nouă componentă odată cu accesul generalizat la instrumentele de inteligență artificială generativă, iar mărturia unui practician este grăitoare în această privință. Chambers (2026), profesor la Universitatea din Ottawa, descrie eșecul unei strategii bazate exclusiv pe avertisment și sancțiuni într-un curs în care, deși le-a explicat studenților că eseurile generate de AI anulează însuși scopul educației, AI-ul acționând ca un surogat care citește, scrie și gândește critic în locul lor, și deși penalizarea anunțată era severă, numărul lucrărilor generate artificial s-a dublat anual timp de trei ani. Concluzia sa, întoarcerea la eseuri scrise de mână, în clasă, sub supraveghere, este una de ultimă instanță, dar diagnosticul care o precedă confirmă teza acestui capitol, și anume faptul că AI-ul este folosit cel mai des pentru a masca un deficit de competențe, nu pentru a-l depăși. Tocmai de aceea, interdicția singură nu poate rezolva o problemă care este, în fond, una de formare. Studentul care stăpânește mecanismele scrierii academice nu are nevoie de un surogat, iar cel care nu le stăpânește va găsi întotdeauna unul. Răspunsul durabil rămâne, așadar, cultivarea literației academice și a integrității ca valoare interiorizată, nu doar supravegherea și sancțiunea.

O cale concretă prin care se pot cultiva simultan literația academică și discernământul etic este evaluarea intercollegială (*peer review*), integrată ca activitate didactică în procesul de redactare academică. Un studiu recent realizat la aceeași facultate (Mandici, 2026), pe un eșantion de 248 de studenți de la specializările Engleză A și B, a implementat un atelier de evaluare intercollegială a unor eseuri argumentative, pe platforma Moodle, structurat în jurul unei rubrici analitice care includea, printre altele, criterii dedicate calității surselor, modului de utilizare a acestora și corectitudinii citării. Rezultatele indică o tendință constantă spre indulgență din partea evaluatorilor studenți, fenomen documentat pe larg în literatura de specialitate (Cho & MacArthur, 2010, apud Mandici, 2026, p. 284), dar și o reticență culturală vizibilă de a formula critici directe colegilor, motivată explicit de unii dintre participanți prin grija de a nu afecta relația personală cu autorul evaluat (Mandici, 2026, p. 287). Această tendință, observă autoarea, nu este un defect izolat al evaluării intercollegiale, ci reflectă o dificultate mai amplă pe care o întâmpină studenții, care filtrează actul evaluativ prin considerații relaționale, nu prin criterii academice, ceea ce indică necesitatea unei instruiți explicite care să separe cele două planuri. Relevanța acestei observații pentru tema integrității academice este directă: dacă studenții întâmpină dificultăți în a formula obiecții critice, dar întemeiate, la adresa modului în care un coleg a folosit sursele într-un eseu de seminar, este puțin probabil ca aceiași studenți să dezvolte, fără o formare explicită, reflexul de a recunoaște și semnală abateri similare, mai grave, în contexte cu o miză mai mare. Studiul citat conectează această problemă cu o constatare mai amplă, valabilă și pentru contextul românesc preuniversitar, conform căreia „la nivel preuniversitar practica exprimării opiniilor este mai răspândită decât scrierea critică, ceea ce afectează negativ capacitatea studenților de a-și organiza o argumentație convingătoare” (Macari, 2024, p. 206, apud Mandici, 2026, p. 279). Cultivarea literației academice prin exerciții de evaluare intercollegială devine, din această perspectivă, nu doar un instrument de dezvoltare a competențelor de scriere, ci și un exercițiu timpuriu de judecată etică aplicată, în care studentul învață să distingă, în propriul text și în cel al colegilor, între o utilizare adecvată și una problematică a surselor.

Din aceste perspective, prezentul capitol abordează principiile esențiale ale scrierii academice și prezintă standardele de integritate care guvernează producția intelectuală în mediul universitar. Cadrul conceptual

și practic oferit urmărește să sprijine dezvoltarea abilităților necesare realizării unor lucrări academice autentice, corect documentate și redactate la un nivel profesional, abilități care acoperă înțelegerea rolului scrierii academice în dezvoltarea personală și profesională, identificarea caracteristicilor fundamentale ale unui text academic, citarea și utilizarea surselor conform standardelor acceptate, aplicarea principiilor de organizare structurală a unui text științific și evitarea formelor de plagiat și a practicilor neetice, cu înțelegerea consecințelor pe care acestea le au asupra parcursului academic.

Scrierea academică este reglementată și susținută, în orice universitate, atât prin politici instituționale, cât și prin mecanisme educaționale menite să asigure respectarea integrității academice. Așa cum am arătat mai sus, la nivel instituțional, universitățile stabilesc coduri de etică și regulamente privind integritatea academică, care definesc comportamentele acceptabile și neacceptabile în redactarea lucrărilor, implementează sisteme de verificare antiplagiat și proceduri de evaluare transparentă, oferă ghiduri oficiale privind stilurile de citare și redactare și promovează o cultură a responsabilității academice prin cursuri, ateliere și politici clare privind sancțiunile pentru încălcări. Acest cadru asigură coerență, echitate și încredere în valoarea producției academice a studenților și cadrelor didactice.

Din perspectiva procesului educațional, scrierea academică este o competență transversală, dezvoltată progresiv în timpul studiilor universitare. Ea este integrată în evaluările curente, incluzând eseuri, referate, recenzii și reflecții critice, în proiectele de cercetare, rapoarte și lucrări aplicative, în lucrările de licență, disertație sau doctorat și în activitățile de evaluare colegială și colaborare academică. Instituțiile de învățământ superior încurajează autonomia intelectuală, gândirea critică și capacitatea de analiză, iar scrierea academică reprezintă instrumentul prin care aceste abilități devin vizibile și evaluabile.

2.1.1. Scrierea academică. Definiție și arie de utilizare

Scrierea academică este un concept complex, adesea dificil de cuprins într-o singură definiție, deoarece se referă la texte produse pentru diverse scopuri și sub diverse forme, și se diferențiază în mod semnificativ de scrierea personală sau jurnalistică. Swales și Feak (2012, p. vii) subliniază că scrierea academică este din ce în ce mai mult o activitate colaborativă, profund ancorată în contexte sociale și profesionale, și că distincția

tradițională dintre vorbitorii nativi și cei non-nativi ai limbii de comunicare academică tinde să se estompeze în favoarea conceptului de *utilizatori experți* ai limbii, indiferent de originea lor lingvistică. Afirmatia lor este cu atât mai relevantă astăzi, când rețelele sociale și platformele de tip Microsoft Teams și Google Classroom nu doar scurtează, ci chiar șterg distanțele dintre potențialii colaboratori. La acestea se adaugă formele structurate de colaborare online, dintre care schimbul virtual (*virtual exchange*) s-a impus ca practică pedagogică și de cercetare documentată, constând în proiecte comune desfășurate prin mijloace digitale între echipe de studenți sau cercetători din instituții și contexte culturale diferite (O'Dowd, 2021). Rețelele de cercetare internaționale, grupurile de lucru la distanță și proiectele colaborative găzduite pe platforme precum GitHub, OSF (*Open Science Framework*) sau Overleaf extind și mai mult această logică a colaborării distribuite, transformând scrierea academică dintr-un act individual și localizat într-un proces social, iterativ și transfrontalier.

Perspectiva actuală este relevantă pentru orice comunitate academică, întrucât deplasează accentul de la corectitudinea formală a limbii spre competența de a construi și de a comunica argumente solide într-un format recognoscibil și credibil din punct de vedere disciplinar. Din acest motiv, nici dimensiunea disciplinară a scrierii academice nu poate fi ignorată, în condițiile în care convențiile de gen textual, structura retorică și criteriile de credibilitate diferă considerabil de la un domeniu la altul. Swales (1990, p. 9) definește comunitățile de discurs ca rețele socio-retorice constituite în vederea atingerii unor obiective comune, și arată că genurile textuale sunt proprietățile acestor comunități, nu ale indivizilor sau ale unor grupuri mai largi. A scrie în mediul academic demonstrează, prin urmare, capacitatea de a produce texte pe care comunitatea disciplinară le poate recunoaște, evalua și integra în propriul câmp de cunoaștere. Această competență, dincolo de respectarea unor norme formale de suprafață, presupune o înțelegere funcțională a strategiilor retorice specifice unui gen, a raportului dintre afirmație și evidență și a modului în care un argument trebuie poziționat față de cercetările anterioare.

Scrierile academice pe care le elaborează studentul sunt, în primul rând, lucrările care reprezintă sarcini de lucru în mediul universitar însă, alături de ele, există și altele prin care studentul începe să pătrundă în zona de cercetare, producând, din postură de cercetători inițial debutanți, scrieri academice destinate conferințelor sau publicării în reviste de specialitate.

Indiferent de context, scrierile academice se materializează într-o gamă largă de forme, care includ eseurile, lucrările de seminar, sintezele, recenziile, lucrările de cercetare și/sau de conferință, tezele de finalizare a studiilor, tezele de doctorat și altele.

Scrierea academică implică, în mare măsură, exigențe ce țin de formă, pe baza cărora dezvoltarea unor argumente solide și logice, aplicarea normelor gramaticale, citarea corectă a surselor și respectarea formatului ales să ofere premisele unei lucrări de cercetare riguroase. Deși regulile pot varia în funcție de stilul de citare utilizat și de convențiile disciplinare specifice, câteva caracteristici rămân constante. Dintre acestea, sunt esențiale tonul formal și obiectiv (caracterizat de un limbaj precis, argumente clare și evitarea opiniilor subiective, a elementelor de argou, a jargonului nejustificat, a clișeeilor și a frazelor prolixе), rigoarea științifică (bazată pe documentare solidă, organizarea convingătoare a ideilor și respectarea strictă a formatului impus), și organizarea lineară (care asigură coerența argumentației și permite cititorului să urmărească raționamentul autorului).

Pentru a produce un text de calitate, orice autor parcurge câteva etape esențiale, prima fiind planificarea, întrucât gândirea trebuie să preceadă scrierea, ceea ce presupune lectura atentă a surselor, marcarea informațiilor relevante și elaborarea unor schițe detaliate pentru organizarea ideilor înainte de redactarea propriu-zisă. Urmează asigurarea respectării formatului, prin utilizarea consecventă a stilului de citare ales, fie că este vorba de APA, MLA, Chicago sau altul, stiluri care oferă convenții clare privind modul de scriere a referințelor, a citatelor și a altor elemente tehnice ale textului academic. Corectarea atentă, atât la nivel gramatical și de punctuație, cât și la nivel de conținut și coerență argumentativă, este etapa finală și nu poate fi omisă.

2.1.2. Scrierea academică și gândirea academică

O perspectivă importantă, adesea subestimată în abordările pur tehnice ale scrierii academice, este aceea că scrierea nu este doar un instrument de comunicare a ideilor deja formate, ci și un proces prin care ideile se clarifică, se testează și se dezvoltă. Swales și Feak (2012, p. ix) își descriu propriul model de abordare a scrierii academice prin conceptul de *rhetorical consciousness raising*, adică o conștientizare progresivă a modului în care funcționează retorica și limbajul în textele academice. Această conștientizare se produce printr-un ciclu cu patru etape interdependente:

scriitorul analizează mai întâi texte academice reprezentative pentru domeniul său, dezvoltă astfel o conștientizare a convențiilor retorice specifice, și le însușește practicându-le și ajunge, în final, la stăpânirea lor efectivă. Se poate observa că ciclul este continuu, în sensul că fiecare nivel de competență atins deschide un nou ciclu de analiză la nivelul următor. Fără nicio îndoială, scrierea academică presupune gândire academică, de vreme ce organizarea unui argument în scris forțează clarificarea sa, identificarea lacunelor și testarea coerenței sale interne. Dacă scrisul este el însuși un instrument al gândirii, folosit nu doar pentru comunicarea unor rezultate deja obținute, atunci implicarea sa nu trebuie căutată sau/și identificată doar în etapa finală a cercetării sau a învățării. Devine, astfel, evident că scrierea academică însoțește și structurează acest proces pe tot parcursul său.

Viziunea scrierii ca proces de gândire are implicații directe pentru modul în care trebuie înțeleasă integritatea academică în redactare. Un student care înțelege că scrierea este și un instrument de clarificare a gândirii are mai puține motive să recurgă la soluții externe, fie că este vorba de plagiat sau de achiziționarea de lucrări gata elaborate, întrucât, pentru acesta, valoarea procesului nu se mai reduce la produsul final, ci include și dezvoltarea intelectuală pe care o generează procesul.

2.1.3. Poziționarea autorului în textul academic

Un alt concept central în teoria scrierii academice, introdus de Swales și Feak încă din primele pagini ale lucrării lor (2012, p. 1), este cel de *positioning*, adică poziționarea autorului în textul pe care îl produce. Poziționarea se referă la modul în care autorul „își creează în scris o imagine credibilă, ca membru competent al disciplinei alese” (Swales & Feak, 2012, p. 1), raportându-se în mod explicit la literatura existentă, la dezbaterile din domeniu și la așteptările comunității academice căreia i se adresează. Poziționarea nu este doar un element decorativ al textului academic, ci o componentă structurală, din simplul motiv că felul în care autorul se raportează la sursele pe care le citează, în care formulează contribuția proprie față de ceea ce există deja în literatură și în care anticipează posibilele obiecții ale cititorului sunt toate expresii ale poziționării academice.

Pentru studenți (dar și pentru tinerii cercetători, s-ar putea adăuga), în special pentru cei aflați la începutul parcursului academic, poziționarea prezintă o provocare specifică, întrucât ei trebuie să își asume o voce

academică proprie înainte de a fi fost încă recunoscuți ca experți în domeniu. Aceiași Swales și Feak (2012, p. ix) descriu această situație ca pe una dintre preocupările centrale ale formării în scrierea academică, respectiv modul în care studenții și cercetătorii juniori pot să se „poziționeze” ca cercetători – adică să-și construiască în text o identitate academică credibilă, fără a cădea în capcana fie a excesului de modestie, care golește textul de orice contribuție proprie, fie a asertivității nefondate, care ignoră literatura și dezbaterile existente. Înțelegerea și practicarea acestei forme de poziționare este una dintre competențele care diferențiază un text academic matur de unul incipient, indiferent de disciplina în care este produs.

2.1.4. Specificul scrierii academice în științele umaniste

Scrierea academică nu este un fenomen uniform, identic în toate disciplinele. Convențiile, structurile argumentative și raportul dintre vocea autorului și sursele citate variază semnificativ de la o disciplină la alta, iar Swales și Feak (2012, pp. 229, 234) recunosc explicit această diversitate, acordând atenție atât textelor din științele exacte, cât și celor din științele umaniste și sociale, cele umaniste fiind și domeniul în care se situează cartea de față. În științele umaniste, în special, scrierea academică se caracterizează printr-un raport mai strâns între argumentare și interpretare, între analiza textelor sau a artefactelor culturale și construirea unui argument propriu care dialoghează cu interpretările existente. Vocea autorului este mai prezentă și mai distinctă decât în textele din științele exacte, unde convențiile de impersonalitate și obiectivitate sunt mai stricte. Totodată, citarea în științele umaniste nu are doar funcția de atribuire a sursei, ci și pe cea de susținere a argumentului, de dialog cu autoritatea interpretativă a altor cercetători și de construire a unui context intelectual în care propria interpretare devine inteligibilă și relevantă.

Aceste particularități nu reduc exigențele de rigoare, claritatea și integritatea specifice scrierii academice, ci le adaptează la specificul disciplinelor. Un text academic de lingvistică, studii literare sau traductologie trebuie să fie la fel de riguros documentat, la fel de clar structurat și la fel de onest în atribuirea ideilor ca orice alt text academic, diferența constând în modul în care se exprimă aceste calități în funcție de convențiile domeniului.

2.2. Elaborarea unei lucrări de cercetare

Întrucât convențiile de organizare și structură specifice fiecărui tip de lucrare academică variază considerabil în funcție de disciplină, de instituție și de cerințele coordonatorului, secțiunea de față nu își propune să le detalieze, însă susține că anumite trăsături rămân general valabile în științele umaniste, ca principii de bază ale scrierii academice riguroase. Exact acestea vor fi tratate în continuare. Deja sugeram mai devreme că procesul de elaborare a unei lucrări științifice, chiar și de mai mică anvergură, cum ar fi o lucrare de seminar, cuprinde câteva elemente care îi conferă valoare. Primul este, desigur, planificarea, esențială pentru a pune bazele unei lucrări analitice și organizate, în asociere cu elaborarea planului, care presupune formularea clară a ideilor, evidențierea relațiilor dintre teme, identificarea ideilor pertinente de inclus în lucrare. Selectarea unui ton formal și utilizarea unui limbaj clar, cu cuvinte alese în funcție de precizia lor sunt, de asemenea, esențiale. O strategie de bază în scrierea oricărei lucrări academice este folosirea deducției logice, deoarece cititorul trebuie să urmărească traseul care l-a condus pe autor la concluzii, cu ideile ordonate în succesiune logică, centrală fiind concentrarea pe subiect, nu pe opiniile autorului.

2.2.1. Etapele elaborării lucrării de cercetare

În abordarea propusă de Lipson (2005, pp. 73-80), putem distinge etapele esențiale pentru elaborarea unei lucrări de cercetare, prima fiind alegerea temei, adică identificarea unui subiect de interes și a unei întrebări de cercetare, urmată de delimitarea respectivei teme, prin restrângerea ariei de studiu pentru a fi gestionabilă în raport cu dimensiunea lucrării. Etapa următoare constă în enunțarea ipotezei de cercetare, prin formularea argumentului central, după care se trece la construirea structurii, reprezentată de organizarea materialului pe secțiuni și capitole. Procesul se încheie cu faza de editare, prin revizuirea constantă a textului pentru claritate, corectitudine și concizie.

Așa cum vom discuta mai departe, implementarea consecventă a acestui plan ori a altuia similar acționează ca un mecanism de „protecție etică” împotriva tentației autorului de a recurge la plagiat sau la alte metode neetice de redactare. Prin eșalonarea corectă a efortului, studentul anulează premisele care conduc, de regulă, la abateri etice, cu precădere

stresul și blocajele cauzate de acumularea sarcinilor și presiunea termenelor-limită. Pe scurt, o planificare strategică oferă autorului confortul necesar pentru a se concentra pe calitatea documentării, pe soliditatea argumentației și pe rigoarea citării și editării, transformând procesul de scriere dintr-o cursă contra cronometru într-un exercițiu autentic de cercetare și gândire critică organizată.

2.2.2. Documentarea și gestionarea surselor

O componentă centrală a oricărei lucrări de cercetare este documentarea, adică procesul prin care autorul identifică, selectează, citește și integrează sursele relevante pentru tema sa. Din această perspectivă, documentarea are un dublu statut, fiind o etapă preliminară scrierii, dar și un proces care o însoțește pe tot parcursul ei. Lipsa de experiență face ca una dintre erorile frecvente ale scriitorilor debutanți să fie tratarea surselor ca rezervoare de informații pentru extragere și inserare în text, în loc să le abordeze ca pe „voci” cu care să intre în dialog. Este singura modalitate prin care documentarea își împlinește menirea de a citi critic, a evalua relevanța și credibilitatea surselor, a înțelege argumentul unui autor și a decide cum se raportează acesta la propria poziție.

Gestionarea surselor implică și o dimensiune tehnică importantă care constă în înregistrarea sistematică a referințelor¹ pe măsură ce sunt consultate, pentru a evita pierderile de informație și erorile de citare. De reținut că, indiferent de stilul de citare utilizat, APA, MLA, Chicago sau altul, consecvența și acuratețea referințelor sunt non-negociabile. O referință incompletă sau incorectă nu este o simplă neglijență tehnică, ci o problemă de integritate, întrucât cititorului, fie că este sau nu, concomitent, și evaluator, îi va fi greu sau chiar imposibil să acceseze și să verifice sursele.

Mai trebuie de adăugat că, între lectură și scriere, există o relație complexă, de interdependență, nu de succesiune lineară. Cele două procese sunt dificil de separat, în special în științele umaniste, unde lectura activă a surselor alimentează scrierea, iar scrierea, la rândul ei, generează noi întrebări care orientează lectura ulterioară. Această dinamică are o consecință directă asupra modului în care trebuie înțeles procesul de elaborare a unei lucrări academice, în care autorul este frecvent nevoit să revină asupra documentării, să producă noi variante ale textului sau să reformuleze

¹ Tocmai datorită importanței sale, vom reveni la subiectul înregistrării sistematice a surselor în secțiunile următoare.

ipoteza de cercetare pe măsură ce argumentul se clarifică. Produsul final este rezultatul acestui proces de scriere-citire-rescriere, puțini autori reușind în viața reală să producă un prim draft care să nu necesite revizuire (Mandici, 2024, p. 164).

2.2.3. Întrebarea de cercetare și ipoteza

Formularea clară a unei întrebări de cercetare este unul dintre cei mai dificili pași din procesul de elaborare a unei lucrări și, totodată, unul dintre cei mai importanți. O întrebare de cercetare bine formulată orientează documentarea, determină structura argumentației și stabilește criteriile după care se evaluează relevanța surselor. Booth et al. (2024, p. 25) arată că una dintre erorile frecvente ale cercetătorilor debutanți este aceea că, odată ce au identificat un subiect de interes, caută să acumuleze cât mai multe informații despre acesta, fără să formuleze mai întâi o întrebare. Fără o întrebare, nu există un răspuns de susținut, și fără un răspuns de susținut nu există niciun criteriu după care să se decidă ce informații sunt relevante și ce contribuție aduce cercetarea la cunoașterea existentă. Trecerea de la temă la întrebarea de cercetare este, prin urmare, un salt calitativ esențial. Pentru a-l facilita, autorii propun un cadru simplu, dar util, care poate releva pașii în succesiune logică: cercetătorul formulează mai întâi tema („studiez X”), adaugă apoi o întrebare („pentru că vreau să înțeleg cum/de ce/în ce măsură...”) și identifică în final semnificația mai largă a răspunsului („pentru a ajuta audiența să înțeleagă mai bine Y”) (Booth, et al., 2024, pp. 35-36). Dincolo de a fi secvențe ale unui proiect, pașii de mai sus sunt etape în dezvoltarea cercetătorului în evoluția sa de la colector de date, la cineva care își amplifică înțelegerea temei, ajungând, în final, să contribuie la o conversație intelectuală mai largă.

Ipoteza de cercetare, sau teza centrală a lucrării (*thesis statement*), este răspunsul provizoriu pe care autorul îl propune la întrebarea de cercetare. Ipoteza nu este o certitudine, ci o poziție argumentabilă, pe care autorul o susține cu dovezi și o supune verificării prin analiza surselor. Un text academic fără o ipoteză clară riscă să devină o înșiruire de informații fără direcție argumentativă. Booth et al. (2024, p. 96) subliniază că o afirmație centrală valoroasă trebuie să fie contestabilă, adică să nu fie un simplu fapt verificabil, ci o poziție față de care un cititor avizat ar putea formula obiecții sau întrebări. Tocmai această contestabilitate este cea care justifică existența argumentului și a dovezilor care îl susțin.

2.2.4. De la lucrarea de seminar la teza de doctorat

Procesul descris mai sus se aplică, în principiu, oricărei lucrări academice, de la referatul de seminar la teza de doctorat. Diferențele sunt de amploare, de profunzime și de miza contribuției originale, nu de logică procesuală. O lucrare de seminar poate formula o întrebare limitată și o poate trata pe baza unui număr restrâns de surse. O lucrare de licență sau o disertație de masterat presupun o documentare mai extinsă, o argumentație mai elaborată și o mai mare autonomie intelectuală a autorului față de sursele consultate. Teza de doctorat adaugă cerința fundamentală a originalității, pentru că o astfel de lucrare nu sintetizează cunoașterea existentă, ci o extinde printr-o contribuție proprie, verificabilă și semnificativă pentru domeniu.

Trebuie menționat că, indiferent de tipul lucrării, exigențele de integritate academică rămân constante. Atribuirea corectă a surselor, onestitatea în prezentarea dovezilor și transparența față de limitele propriei cercetări nu sunt cerințe care variază în funcție de complexitatea lucrării, ci principii care se aplică în egală măsură unui referat de seminar și unei teze de doctorat. De aceea, ceea ce se schimbă odată cu creșterea mizei academice este nu standardul etic, ci consecințele încălcării lui. Astfel, o abatere de integritate într-o teză de doctorat are implicații mult mai grave decât una dintr-o lucrare de seminar, atât pentru autor, cât și pentru comunitatea academică din care face parte.

Aceste diferențe de complexitate și miză vor fi tratate în detaliu în secțiunea 6.4, unde sunt discutate provocările specifice ale lucrărilor de finalizare a studiilor, inclusiv în contextul utilizării instrumentelor de inteligență artificială generativă în procesul de elaborare. Până atunci însă, vom dezvolta tema citării corecte.

2.3. Citarea corectă și integrarea surselor

Utilizarea surselor este fundamentală pentru a conferi autoritate unei lucrări de cercetare și pentru a demonstra documentarea temeinică. Evans (1995, p. 52) definește referențierea drept etichetarea materialului preluat de la alți autori cu suficiente informații încât să permită cititorului să identifice și să localizeze sursa originală. Integrarea surselor în textul academic se realizează prin parafrază, rezumat și citare directă, fiecare cu funcții și reguli proprii, pe care le vom dezvolta în subsecțiunile de față, în

principal pe baza Ghidul Universității din Melbourne (Language and Learning Skills Unit. Avoiding Plagiarism, 2003).

2.3.1. Parafrizarea

Parafrizarea este procesul de reformulare a unui pasaj din textul unui alt autor cu propriile cuvinte, cu păstrarea nealterată a esenței ideilor originale, dar într-o formă de expresie substanțial modificată. Astfel, o parafrază corectă presupune mult mai mult decât simpla înlocuire a unor cuvinte cu sinonimele lor, ea implică o prelucrare completă a pasajului, prin reorganizarea informației și rescrierea lui dintr-o perspectivă proprie, cu o sintaxă diferită a frazei. Scopul parafrazării este de a demonstra înțelegerea conceptelor și capacitatea de a le integra natural în propria argumentație, nu de a reproduce disimulat textul original.

Tehnicile lingvistice prin care se obține o parafrază corectă se aplică de regulă în combinație. Utilizarea sinonimelor este un punct de plecare, dar nu este suficientă dacă structura frazei rămâne cea originală. Se poate recurge la transformarea unei părți de vorbire în alta, de exemplu, a unui adjectiv în substantiv sau a unui substantiv în verb, ceea ce forțează modificarea întregii structuri sintactice și produce o reformulare mai autentică. Schimbarea diatezei, prin trecerea de la activ la pasiv sau invers, este o altă metodă eficientă. În plus, explicitarea sau definirea unui termen tehnic poate constitui o modalitate de a demonstra înțelegerea mecanismelor conceptului respectiv, nu doar a formulării lui superficiale. Ca și în cazul citării directe, parafrizarea trebuie urmată obligatoriu de referința critică.

2.3.2. Rezumatul

Rezumatul presupune reducerea unui text la ideile sale principale, redate sintetic și cu cuvintele autorului care îl preia. Această metodă este preferabilă parafrazării atunci când pasajul original este extins, iar redarea lui detaliată ar fi disproporționată față de funcția pe care o îndeplinește în argumentație. Rezumatul obligă la distingerea esențialului de detaliu și la prezentarea lui coerentă, evitând fragmentarea excesivă a textului propriu prin citate sau parafraze prea numeroase.

Un rezumat academic bun presupune parcurgerea textului pentru o primă înțelegere globală, identificarea și marcarea punctelor principale cu eliminarea detaliilor minore, urmată de redactarea rezumatului pornind de la ideea centrală și de la argumentele majore, totul în propriile cuvinte ale

autorului. Verificarea fidelității față de sensul original și adăugarea referinței bibliografice sunt pași obligatorii, întrucât ideile aparțin altui autor, chiar dacă formularea este proprie.

2.3.3. Citarea directă

Citarea directă înseamnă preluarea ca atare a unui fragment din textul unui alt autor, redat cuvânt cu cuvânt și plasat între ghilimele, urmat obligatoriu de referința critică. O eroare frecventă în textele studenților debutanți este inserarea citatelor în text fără nicio conectare cu argumentația proprie, ceea ce produce efectul de colaj de citate și semnalează absența vocii autorului. Regula esențială este că orice sursă utilizată trebuie integrată organic în text, iar modul de integrare diferă în funcție de lungimea citatului.

Conform Ghidului Universității din Melbourne (fără an)², citatele scurte pot fi introduse în patru moduri principale. Unul dintre cele mai frecvente (ilustrat de exemplul de mai jos) este ca, înaintea citatului, autorul să scrie o propoziție completă, urmată de două puncte, acesta fiind formatul ideal atunci când se dorește explicarea relevanței citatului înainte de a-l prezenta.

«³Așa cum subliniază Popescu (2023, p. 15), integritatea academică nu este doar o regulă administrativă, ci un fundament moral: „Integritatea constituie coloana vertebrală a oricărui demers științific onest”.»

Al doilea mod este sintagma introductivă urmată de virgulă, o metodă fluidă care integrează referința la autor în cursul narațiunii, ca în exemplul «Cercetarea implică rigoare și, după cum afirmă Popescu (2021, p. 10), „fără o documentare atentă, orice ipoteză își pierde credibilitatea în fața comunității științifice”.»

Se mai poate utiliza conjuncția *că*, pentru a se permite o tranziție gramaticală directă către citat, eliminând necesitatea semnelor de punctuație de tipul două puncte: «Popescu (2022, p. 4) argumentează că „este necesară o cunoaștere comună a contextului” pentru o comunicare academică de succes.»

² Site-ul universității a fost actualizat, iar linkul vechi (services.unimelb.edu.au/lisu/) a fost înlocuit cu pagina curentă <https://students.unimelb.edu.au/academic-skills/resources/reading,-writing-and-referencing#referencing-and-research>, funcțională, care acoperă aceleași subiecte.

³ În exemplele din această secțiune, ghilimelele unghiulare/franceze (« text ») delimitează exemplele utilizate pentru ilustrare, iar ghilimelele rotunde („text”) ilustrează utilizarea lor obișnuită. Această convenție diferă de norma românească, unde ghilimelele ascuțite « text » sunt rezervate citatelor interioare (de gradul doi), ca în următorul exemplu: Profesorul a spus: „Citiți articolul «Dinamică academică» publicat în revista de specialitate.”

Cea mai rafinată este, însă, considerată integrarea organică sau țeserea citatului în frază, prin care doar fragmentele esențiale din sursă sunt preluate și integrate în construcția autorului. Modalitatea este prezentă în «Popescu (2020, p. 30) introduce ideea că etica cercetării se reflectă nu doar în „corectitudinea datelor prezentate”, ci și în „onestitatea interpretării acestora” în contextul disciplinelor umaniste.»

În ceea ce privește punctuația, în sistemele de citare moderne, precum APA, MLA și Harvard, punctul final închide întreaga propoziție și se plasează după paranteza care conține referința. Această regulă se aplică pentru toate cele patru moduri de introducere a citatelor scurte. O eroare frecventă, mai ales la cercetătorii debutanți, este dublarea referinței, adică menționarea autorului atât în interiorul frazei, cât și în paranteza finală, ca în exemplul: *«Radu (2020, p. 30) consideră că etica se reflectă în „onestitatea interpretării datelor” (Radu, 2020, p. 30).» Această practică este redundantă și indică un text scris de un cercetător neexperimentat, care nu stăpânește un principiu important al scrierii academice, cel al economiei de semne ca indicator al profesionalismului.

O situație specială apare atunci când citatul original se termină cu semn de întrebare sau de exclamare. În acest caz, semnul respectiv se păstrează în interiorul ghilimelelor, iar după paranteza referinței se adaugă totuși un punct pentru a marca finalul propoziției nou create ca, de exemplu, în «Popescu se întreabă retoric: „Există și principii etice opționale?” (2022, p. 5).»

Atunci când un citat depășește trei rânduri sau patruzeci de cuvinte, el se transformă în citat lung, retras de la marginea stângă a textului prin indentare, fără ghilimele. În acest caz, regula de punctuație se inversează față de citatele scurte, punctul plasându-se înaintea parantezei, nu după ea. Niciun paragraf (și cu atât mai mult o secțiune) nu trebuie să se încheie cu un citat lung, deoarece finalul paragrafului trebuie să conțină vocea autorului, nu a sursei citate. După un citat lung, este obligatoriu să urmeze cel puțin o frază de analiză sau de concluzie care să îl lege de argumentul principal. Iată un exemplu de integrare corectă a unui citat lung:

«Saussure explică natura duală a semnului lingvistic, subliniind legătura indisolubilă dintre concept și imaginea acustică:

Semnul lingvistic nu unește un lucru cu un nume, ci un concept cu o imagine acustică. Aceasta din urmă nu este sunetul material, lucrul pur fizic, ci amprenta psihică a acestui sunet, reprezentarea pe care ne-o oferă

mărturia simțurilor noastre; ea este senzorială și, dacă se întâmplă să o numim „materială”, este numai în acest sens și prin opoziție cu celălalt termen al asocierii, conceptul, care este în general mai abstract. (1998, p. 31)

Prin această distincție, lingvistica se îndepărtează de perspectiva unei simple nomenclaturi și devine studiul unui sistem complex de valori psihice și sociale.»

De observat că referința apare o singură dată, după citat, pentru a marca anul și pagina exactă, fără numele autorului deja menționat în fraza introductivă, respectându-se astfel principiul economiei și asigurându-se totodată trasabilitatea.

O problemă specifică surselor online, absentă în cazul publicațiilor tipărite, este instabilitatea adresei web. Un ghid universitar, un raport instituțional sau un articol citat la un moment dat poate fi mutat, restructurat sau eliminat complet de pe serverul de origine, ceea ce îl face inaccesibil. Cercetătorul care a citat sursa cu bună-credință poate descoperi, ani mai târziu, că URL-ul nu mai duce nicăieri, ceea ce subminează verificabilitatea lucrării sale. Pentru evitarea situației, se recomandă, ca practică sistematică, arhivarea paginii web în momentul citării, folosind un serviciu precum Wayback Machine (web.archive.org), administrat de Internet Archive.⁴ Captura rezultată primește un URL stabil, de forma [web.archive.org/web/\[data\]/\[adresa originală\]](http://web.archive.org/web/[data]/[adresa originală]), care păstrează conținutul paginii exact așa cum arăta la momentul accesării, indiferent de ce se întâmplă ulterior cu sursa originală. În citarea bibliografică, acest URL de arhivă poate fi inclus fie ca înlocuitor al adresei originale, fie alături de aceasta, însoțit de mențiunea „versiune arhivată” și de data capturii. Considerăm că acest gest, simplu și gratuit, ar trebui să facă parte din rutina oricărui cercetător care citează surse web, în special pentru documentele instituționale sau guvernamentale, predispuse la restructurări frecvente ale site-urilor care le găzduiesc.

2.3.4. Principiile citării și „economia” acesteia

Ghidul Universității din Melbourne (fără an) formulează câteva principii fundamentale privind citarea directă, dintre care un loc central îl ocupă recomandarea ca citatele directe să fie folosite cu moderație, parafrizarea și

⁴ Procedeu este simplu: se introduce URL-ul paginii consultate în câmpul de căutare al site-ului, iar acesta fie afișează capturile deja existente ale paginii (organizate cronologic, sub forma unui calendar), fie permite crearea uneia noi, pe loc, prin opțiunea „Save Page Now”.

rezumatul fiind întotdeauna preferabile, deoarece folosirea propriilor cuvinte demonstrează înțelegerea materialului, nu doar capacitatea de a-l reproduce. Citarea directă este justificată în câteva situații specifice, de exemplu, atunci când formularea originală este atât de precisă încât orice parafrază ar altera sensul, când conciziunea citatului este remarcabilă și reformularea ar fi inferioară originalului, sau atunci când cuvintele originale au un efect stilistic sau retoric necesar argumentului.

Ceea ce este, însă, esențial de pus în practică este faptul ca acuratețea citării este non-negociabilă, adică orice citat trebuie reprodus exact, fără modificarea topicii, ortografiei sau punctuației. Atunci când este necesară omiterea unui fragment din citat, aceasta se marchează prin trei puncte între paranteze drepte – [...]. Intervențiile proprii ale autorului în interiorul citatului se marchează cu paranteze drepte – [text inserat], folosite pentru a insera clarificări sau pentru a ajusta gramatical citatul în vederea integrării lui în frază. Imediat după o eroare din textul original se plasează mențiunea [sic], pentru a arăta că greșeala aparține autorului citat, nu celui care citează.

Privit dintr-o perspectivă funcțională mai largă, dincolo de Ghidul sus-menționat, remarcăm că citatul nu trebuie să fie altceva decât dovada care susține o afirmație, nu substitutul afirmației în sine. Un text care arată ca un colaj de pasaje puse între ghilimele indică absența argumentației proprii, în condițiile în care scopul citării nu este de a umple pagini, ci de a valida gândirea proprie a autorului și de a demonstra participarea activă la dialogul academic. Prin citare, parafrizare și rezumare, lucrarea se transformă, dintr-o colecție de idei preluate, într-o cercetare originală, susținută de surse și integrată într-o conversație intelectuală mai largă.

2.3.5. Citarea volumelor colective

Citarea unui capitol dintr-un volum colectiv trebuie să facă o distincție clară între autorul capitolului și editorul volumului. În interiorul textului se citează întotdeauna autorul capitolului, nu editorul volumului, întrucât meritul intelectual aparține celui care a scris conținutul, nu celui care a coordonat apariția cărții.

Cea mai frecventă eroare este menționarea numelui editorului volumului în locul autorului capitolului. Astfel, de exemplu, în bibliografie, referința corectă pentru capitolul semnat de autorul A. Ionescu, intitulat „Etica în cercetarea arhivistică” și publicat în volumul coordonat de M. Popescu, cu titlul *Integritatea în științele umaniste*, la paginile 100-125, la Editura Universității în 2023, are următorul format corect:

Ionescu, A. (2023). Etica în cercetarea arhivistică. În M. Popescu (Ed.), *Integritatea în științele umaniste* (pp. 100-125). Editura Universității.

Varianta «Popescu, M. (Ed.) (2023). *Integritatea în științele umaniste* (pp. 100-125). Editura Universității» este incorectă.

În consecință, citarea/parafrizarea corectă în text se face astfel:

Transparența surselor este considerată un pilon central al onestității în cercetare (Ionescu, 2023, p. 112).

Este greșit să cităm în această formă: «Transparența surselor este considerată un pilon central al onestității în cercetare (Popescu, 2023, p. 112).»

Pentru un singur editor se folosește abrevierea (Ed.), iar pentru mai mulți (Eds.). În limba română se poate folosi și (coord.) pentru coordonator.

Distincția prezentată mai sus este esențială din două motive. Pe de-o parte, acuratețea creditării, întrucât rolul editorului⁵, oricât de substanțial, rămâne distinct de cel al autorului capitoului în ceea ce privește responsabilitatea pentru argumentele prezentate și, pe de alta, trasabilitatea, întrucât o referință corectă permite cititorului să localizeze exact fragmentul într-un volum de sute de pagini.

2.3.6. Sisteme de referențiere

Ghidul Universității din Melbourne (fără an) descrie trei sisteme fundamentale de referențiere⁶, alegerea unuia sau altuia depinzând de normele specifice fiecărei discipline. Unul dintre cele mai utilizate în prezent este sistemul cu citare în text, în care numele autorului, anul publicării și pagina apar direct în corpul textului între paranteze⁷. Stilurile reprezentative sunt APA, MLA și Harvard. Sistemul numeric este cel în care referința este indicată printr-un număr corespunzător unei poziții din lista bibliografică finală, stilul reprezentativ fiind Vancouver. Un al treilea este sistemul cu note de subsol, în care trimiterea se face printr-un număr la exponent, iar informațiile bibliografice complete sunt detaliate la subsolul paginii. Pentru acesta din urmă, stilurile reprezentative sunt Cambridge și Chicago.

⁵ Rolul editorului unui volum colectiv nu se reduce exclusiv la administrare și selecție. El poate include coordonare conceptuală, redactarea unor introduceri de sine stătătoare sau, în unele cazuri, co-autoratul anumitor capitole.

⁶ Resurse suplimentare privind integrarea surselor și stilurile de citare sunt disponibile la adresele indicate de Harvard University Writing Center și Purdue Online Writing Lab (OWL).

⁷ De exemplu, «Transparența surselor este considerată un pilon central al onestității în cercetare (Ionescu, 2023, p. 112).»

Trebuie spus că alegerea stilului de citare nu este o preferință personală, ci o cerință de disciplină academică. În științele umaniste, de pildă, accentul cade pe autor și pe lucrare, pentru a urmări evoluția ideilor, ceea ce explică preferința pentru stilul MLA. În științele sociale, anul publicării este crucial pentru a sublinia actualitatea datelor, de unde preferința pentru APA. În medicină, sistemul numeric eficientizează lectura textelor dense în date, motiv pentru care se utilizează Vancouver. În prezent, sistemul cu note de subsol este considerat, de către o bună parte a comunității academice, în mare parte anacronic în majoritatea disciplinelor, cu excepția istoriei și dreptului, tendința modernă favorizând sistemele cu citare în text, care permit o lectură continuă fără fragmentarea atenției între text și subsolul paginii.

Indiferent de sistemul utilizat, câteva principii rămân constante, iar primul dintre ele este consecvența. O lucrare academică își pierde credibilitatea dacă folosește stilul APA în primele pagini și trece la note de subsol spre final, sau dacă același tip de sursă este citat diferit în două locuri ale aceleiași lucrări. De exemplu, dacă un articol de jurnal este citat o dată ca (Ionescu, 2023, p. 45) și altă dată ca Ionescu, A. (2023), „Titlul articolului”, *Revista X*, 12(3), 40-50, în nota de subsol, inconsecvența este imediată și semnalează o lipsă de rigoare metodologică sau poate fi un indiciu al plagiatului peticit, în care fragmente preluate din surse diferite sunt asamblate fără prelucrare proprie, fiecare păstrând stilul de citare al sursei originale.⁸ Alegerea unui sistem se face o singură dată, la începutul lucrării, și se menține până la final⁹.

Al doilea principiu privește corespondența dintre citările din text și lista finală de referințe. Toate sursele citate în text trebuie să se regăsească în lista finală, fără excepție, pericolul comiterii plagiatului involuntar fiind strâns legat de omiterea accidentală a unor surse. Reciproca este la fel de importantă: lista finală nu trebuie să conțină surse care nu apar citate în text. O listă de referințe umflată cu titluri pe care autorul nu le-a citat efectiv nu adaugă credibilitate lucrării, ci ridică semne de întrebare cu privire la onestitatea intelectuală a acesteia. Singurul caz în care lista finală poate trece dincolo de sursele citate explicit este atunci când stilul ales prevede o bibliografie în sens larg, nu o simplă listă de referințe.

⁸ Vom discuta în capitolul următor despre caracteristicile diverselor tipuri de plagiat.

⁹ În secțiunea 2.4. vom arăta că unul dintre principalele avantaje ale gestionării automate a surselor este posibilitatea de a schimba unitar stilul de citare oricând, în funcție de necesități.

Această distincție merită explicată separat, întrucât cei doi termeni sunt frecvent confundați. *Referințele* sau *Lucrările citate* conțin strict sursele la care autorul a trimis explicit în text, fie prin citare directă, fie prin parafrazare, fie prin rezumat. *Bibliografia*, în schimb, poate include și lucrări consultate în procesul de documentare, dar necitate direct în text. Aceasta din urmă este o practică specifică sistemului cu note de subsol, în special stilurilor Chicago și Cambridge, unde bibliografia de la final reflectă întreg orizontul de lectură al autorului, nu doar sursele mobilizate explicit în argument. În sistemele cu citare în text, precum APA sau MLA, lista de referințe conține exclusiv sursele citate, iar includerea unor titluri necitate constituie o eroare de format.

2.3.7. *Ce nu necesită citare și „capcana expertizei”*

Dintre categoriile de informații care pot fi prezentate fără o referință bibliografică explicită în scrierea academică, prima constă în contribuția proprie a autorului, care include ideile, argumentele, teoriile sau rezultatele cercetării sale originale. Niciuna dintre acestea nu necesită citare, cu excepția notabilă a cazului în care au fost publicate anterior, caz în care trebuie citate ca orice altă sursă, pentru a se evita autoplagiatul¹⁰.

Cunoașterea comună, adică informațiile general acceptate care fac parte din domeniul public sau prezintă fapte istorice ori geografice incontestabile, alcătuiesc o altă categorie, alături de cea reprezentată de informațiile provenite din surse de referință generală (manuale, dicționare sau enciclopedii), atunci când același fapt se regăsește în mai multe astfel de surse fără a fi atribuit unui autor specific. În această privință, ghidul Universității din Melbourne (fără an) face o distincție esențială între *fapt* și *opinie*, afirmând că, demn de reținut, cunoașterea comună că este limitată strict la fapte și, prin urmare, nu include opinii, interpretări sau argumente, acestea necesitând întotdeauna citare. Distincția fapt – opinie este ilustrată prin două exemple, dintre care primul, enunțul că J.S. Bach a fost un compozitor din perioada Barocului, este un fapt, o clasificare istorică universal acceptată care nu necesită citare, pe când cel că J.S. Bach a fost cel mai mare compozitor al Barocului este o opinie, o judecată de valoare subiectivă, care poate fi argumentată pro și contra și care necesită o sursă pentru susținerea acestei ierarhizări.

¹⁰ Autoplagiatul este tratat separat în 3.4.

Pe măsură ce își avansează cunoașterea în domeniu, studentul/tânărul cercetător trebuie să fie atent să nu cadă în ceea ce s-ar putea numi *capcana expertizei*, adică să nu considere ca fiind cunoaștere comună o anumită teorie lingvistică sau un concept larg utilizat în domeniu, pe care el le recunoaște, în condițiile în care acestea sunt, pentru un cititor mai puțin familiarizat cu domeniul, cunoaștere specializată. Dacă un fapt este cunoscut doar de specialiștii dintr-o anumită nișă, fie ea lingvistică aplicată, istorie, filozofie sau oricare alta, respectivul fapt nu este cunoaștere comună pentru publicul larg și, prin urmare, trebuie citat. Dacă există cel mai mic dubiu asupra caracterului comun al unei informații, citarea este întotdeauna opțiunea corectă din punct de vedere etic. O bibliografie bogată și corect atribuită nu scade valoarea unei lucrări, ci, dimpotrivă, demonstrează profunzimea documentării și respectul față de comunitatea științifică.

Tot în ghidul Universității din Melbourne (fără an) se definește referințierea drept etichetarea materialului preluat de la alți autori, cu suficiente informații pentru a permite cititorului să identifice și să localizeze sursa originală. Definiția subliniază că referințierea nu este o formalitate, ci un instrument de trasabilitate intelectuală a cărui utilizare corectă este obligatorie pentru evitarea scăderii punctajului la evaluarea lucrării sau pentru evitarea plagiatului neintenționat. Orice referință este compusă din două elemente interconectate: pe de-o parte, indicatorul parentetic din text, constând într-o trimitere scurtă inserată în fluxul scrierii, care semnalează că ideea sau fragmentul aparțin altui autor, și, pe de alta, informația bibliografică detaliată, adică descrierea completă a sursei plasată în lista de referințe de la sfârșitul lucrării.

Din această perspectivă, devine evident că referințierea corectă nu este o sarcină administrativă post-redactare, ci o practică de cercetare continuă, care presupune parcurgerea sistematică a câtorva etape. Prima este, desigur, planificarea gestionării referințelor înainte de a se începe efectiv cercetarea, asociată cu identificarea stilului solicitat de departament sau de jurnalul în care se publică și consultarea ghidului de stil ales pentru a-i înțelege logica internă. Etapa cea mai laborioasă, cea care necesită cea mai mare consecvență, este etichetarea surselor în fișele/notițe făcute pe baza literaturii de specialitate și constă în necesitatea ca sursa să fie înregistrată imediat ce o idee este extrasă din materialul lecturat, astfel garantându-se integritatea procesului de scriere, precum și prevenirea situației în care autorul nu mai poate reconstitui ulterior originea unei informații. Urmează inserarea citațiilor în timpul scrierii (și, în niciun caz, după finalizarea textului),

editarea și corectarea fiecărei trimiteri înainte de finalizarea manuscrisului și, în final, formatarea listei bibliografice, cu verificarea corespondenței complete dintre citările din text și sursele listate.

Instrumentele digitale disponibile astăzi, de la software de gestionare a surselor bibliografice la platforme de verificare a similitudinilor, facilitează această practică, fără a o înlocui, însă aceste aspecte vor fi tratate în secțiunea următoare.

2.4. Utilizarea instrumentelor digitale în scrierea academică

În contextul volumului ridicat de informații la care suntem expuși astăzi și al rigorilor privind proprietatea intelectuală, utilizarea corectă a instrumentelor digitale este, dincolo de o opțiune de eficientizare, o reală necesitate pentru asigurarea integrității academice. Observația este cu atât mai relevantă pentru student și tânărul cercetător, aflați la început de drum și, adesea, în fața unor provocări specifice, iar tehnologia modernă se constituie într-un ajutor esențial, prin facilitarea respectării reglementărilor etice. Funcțiile sale automate reduc semnificativ riscul erorilor umane, cum ar fi omisiunea accidentală a unei surse sau formatarea inconsecventă a referințelor.

De fapt, chiar dacă importanța formatării referințelor nu este vizibilă la o privire superficială, ghidurile editoriale ale revistelor și normele de redactare a lucrărilor academice menționează explicit formatul unitar și consecvent al referințelor ca fiind o cerință tehnică obligatorie. Urmarea este că articolele trimise către reviste academice și care prezintă inconsecvențe în privința listei și stilului referințelor pot fi respinse încă înainte de a intra în procedura de evaluare, prin ceea ce, în context academic și editorial, se numește „respingere directă, fără evaluare externă”¹¹, considerându-se că

¹¹ Decizia se numește în engleză *desk-reject*, iar termenul descrie situația în care editorul unei reviste de specialitate decide să respingă un articol imediat după primire, înainte de a-l trimite la recenzorii externi. Pe lângă nerespectarea standardelor formatului descris în ghidul de stil, ale limitei de cuvinte sau cerințelor de formatare, alte motive frecvente pentru respingerea directă sunt: lipsa de conformitate cu tematica (en. *out of scope*), în cazul în care subiectul articolului nu se încadrează în profilul revistei; deficiențe la nivel lingvistic, când textul este greu de înțeles din cauza erorilor gramaticale sau de exprimare; lipsa de noutate (procentul de similaritate cu alte surse depășește procentul admis, chiar dacă autorul le-a identificat corect în text) sau rigoarea, în cazul în care se consideră că metodologia este viciată sau că rezultatele nu au o contribuție suficient de importantă pentru a justifica procesul complet de recenzare. La unele dintre acestea voi reveni în secțiunile următoare.

ele semnaleză lipsă de atenție și neconformitate cu instrucțiunile pentru autori. Decizia poate fi formulată ca „stil de citare incorect” (*incorrect referencing style*), „stil de menționare a surselor inconsecvent” (*reference style inconsistencies*) sau „liste bibliografice eterogene” (*inconsistent bibliographies*). Instituțiile de învățământ superior urmăresc aceeași logică, iar membrii comisiilor de evaluare interpretează inconsistențele tehnice ca semn al unei lucrări neglijente și vor respinge și/sau amâna acceptarea lucrării, solicitând revenirea după corecturi. Deși nealinierea la standardele de redactare este considerată eroare de formatare, nu de conținut, aceasta se penalizează în procesul de evaluare în funcție de gravitate.

Astfel de probleme pot fi evitate utilizând funcțiile dedicate din procesoarele de text. În Microsoft Word, de pildă, stilul de citare incorect sau inconsecvent este eliminat prin funcția „Stil” (*Style*), care aplică automat stilul selectat (APA, MLA etc.), generând toate sursele din lista de referințe pe baza aceluiași șablon, ceea ce face să dispară inconsecvențele de stil, cum ar fi folosirea punctului în loc de virgulă sau a cursivelor folosite aleatoriu. Bibliografiile neunitare sunt evitate prin generarea automată a listei finale, care asigură un format identic pentru toate intrările, indiferent de momentul în care au fost adăugate sursele. Este important de menționat că majoritatea procesoarelor de editare de text și software-urile de gestionare a referințelor, precum Zotero sau Mendeley, oferă opțiuni similare, cu avantaje suplimentare față de funcțiile native din Word, asupra cărora vom reveni mai jos.

Pentru a gestiona corect procesul de citare a surselor în Microsoft Word, utilizatorul accesează tabul „Referințe” (*References*), unde se află grupul de comenzi „Citații¹² și bibliografie” (*Citations & Bibliography*). Primul instrument esențial din acest grup este „Gestionare surse” (*Manage Sources*), care reprezintă baza de date a lucrării și permite stocarea și organizarea sistematică a tuturor surselor consultate. Prin utilizarea sa, se elimină riscul de a introduce date eronate sau incomplete, risc deloc neglijabil în condițiile în care o lucrare de cercetare de mai mari dimensiuni, cum este teza de doctorat, de exemplu, poate implica zeci sau chiar sute de surse.

¹² Deși varianta în română a programului Microsoft Office folosește termenul „citație” (calc după englezescul *citation*), este esențial să remarcăm că, în redactarea academică românească, procesul se numește corect *citare*, termenul „citație” având mai degrabă înțeles juridic. Sensul de „cită” al lui *citație* este marcat ca învechit (echipa dexionline, 2026).

Funcția „Stil” (*Style*) permite aplicarea automată și consecventă a stilului de citare solicitat de normele de publicare sau de redactare, software-ul preluând sarcina tehnică a formatării punctuației și a ordinii elementelor și lăsând autorului libertatea de a se concentra pe conținut. În plus, alegerea stilului poate fi modificată oricând ulterior, chiar și după finalizarea lucrării, în funcție de necesități sau cerințe.

Se utilizează „Inserare citație” (*Insert Citation*) pentru a adăuga referințe de tip parentetic direct în text (*in-text citations*), corelând instantaneu o afirmație cu sursa sa originală și evitând astfel plagiatul neintenționat. Numărul paginii de la care s-a preluat citatul (sau care stă la originea parafrazei ori rezumatului) urmează să fie adăugat manual¹³, aspect care merită subliniat, deoarece funcția automată nu poate prelua această informație în mod autonom.

Ultima, funcția „Bibliografie” (*Bibliography*), permite generarea automată a listei bibliografice finale, utilitatea sa majoră pentru integritatea academică rezidând în asigurarea unei corespondențe riguroase între sursele menționate în corpul textului și cele listate la finalul lucrării, astfel încât lista bibliografică să reflecte exclusiv lucrările efectiv utilizate. Ceea ce precizam mai sus, despre Stil, se aplică, desigur, și la Bibliografie, în sensul că formatarea tuturor surselor se face automat, în concordanță cu alegerea acestuia.

Dincolo de funcțiile native ale procesoarelor de text, software-urile dedicate gestionării referințelor, dintre care cele mai utilizate în mediul academic sunt Zotero și Mendeley, oferă un nivel superior de control și flexibilitate. Ambele permit colectarea surselor direct din browser printr-un plug-in care extrage automat metadatele bibliografice ale unei pagini web, ale unui articol dintr-o bază de date academică sau ale unei cărți identificate după ISBN, reducând considerabil efortul de introducere manuală a datelor și, implicit, riscul erorilor. Sursele colectate sunt organizate în biblioteci personale, structurabile în foldere tematice, și pot fi sincronizate între dispozitive, ceea ce facilitează accesul la referințe indiferent de locul în care se desfășoară cercetarea. Integrarea cu Microsoft Word și cu LibreOffice se realizează printr-un plug-in separat, care adaugă în procesorul de text un panel de inserare a citațiilor și de generare a bibliografiei, funcționând pe aceeași logică descrisă mai sus, dar cu acces la o bază de

¹³ Sursa va apărea în text, de exemplu, în formatul (Popescu, 2024, p. 43).

date considerabil mai mare și mai ușor de întreținut. Zotero prezintă avantajul suplimentar că este *open-source* și gratuit, în timp ce Mendeley, deținut de Elsevier, oferă integrare directă cu bazele de date ale acestui editor, utilă mai ales în domeniile științelor exacte și ale vieții.

Este, totuși, important ca studentul sau tânărul cercetător să nu supra-estimeze ceea ce pot face aceste instrumente, în ideea că automatizarea gestionează forma, nu fondul, ceea ce înseamnă că un software de referințe nu verifică dacă sursa a fost citită efectiv, dacă a fost înțeleasă corect, dacă parafrizarea respectă sensul original sau dacă citarea este relevantă în contextul argumentului construit. Cu alte cuvinte, instrumentele digitale elimină erorile tehnice de formatare, dar nu pot substitui judecata critică a cercetătorului și nici responsabilitatea sa intelectuală față de sursele pe care le accesează. O bibliografie tehnic impecabilă, generată automat, nu este prin ea însăși o garanție a integrității academice, ci doar una dintre condițiile ei necesare.

Utilizarea acestor instrumente transformă, astfel, tehnologia dintr-un simplu mijloc de editare într-un aliat al rigorii științifice, cu condiția ca utilizatorul să rămână conștient de limitele acesteia și să își asume în continuare controlul intelectual al procesului de cercetare.

2.4.1. Gestionarea surselor (funcția *Manage sources*)

Funcția de gestionare a surselor creează un „panou de control” bibliografic al documentului. Aceasta permite utilizatorului stocarea și organizarea centralizată a tuturor surselor consultate (cărți, articole, pagini web sau orice altă formă), ceea ce conduce la trei rezultate practice remarcabile: trasabilitate, reducerea erorilor și eficiență.

Trasabilitatea se obține prin introducerea datelor bibliografice (autor, titlu, an, editură etc.) într-o bază de date internă a documentului, astfel asigurându-se o evidență clară a fiecărei surse consultate. Un avantaj suplimentar al acestei funcții este că Microsoft Word menține două liste paralele: o dată, „Lista principală” (*Master List*), care stochează toate sursele introduse vreodată de utilizator, indiferent de document, și, apoi, „Lista curentă” (*Current List*), limitată la studiul în lucru. Această separare este deosebit de utilă pentru studenții și cercetătorii care lucrează la proiecte extinse sau succesive, cum ar fi o teză de doctorat asociată cu o serie de articole derivate din aceasta, deoarece o sursă introdusă o dată în lista principală rămâne disponibilă pentru orice document ulterior, fără a fi necesară reintroducerea datelor.

Reducerea erorilor se realizează prin aceea că informația bibliografică este preluată automat dintr-o singură intrare validată, prin funcția „inserare citație” (vezi mai sus). În acest fel, se elimină riscul de a scrie greșit sau diferit numele unui autor sau titlul unei lucrări în diferite secțiuni ale textului, eroare frecventă în redactarea manuală, mai ales în lucrările de amploare.

Eficiența rezultă direct din cele două aspecte anterioare, întrucât, odată introdusă în sistem, sursa poate fi refolosită în multiple citări prin simple clicuri, fără a fi necesară reintroducerea manuală a datelor. Această caracteristică reduce semnificativ timpul alocat redactării tehnice și permite autorului să se concentreze pe conținutul și argumentația lucrării, nu pe gestionarea formală a referințelor.

2.4.2. Automatizarea formatului citării (funcția *Stil*)

Unul dintre cele mai dificile aspecte ale scrierii academice este respectarea consecventă a unui stil de citare specific, întrucât fiecare ghid impune propriile reguli pentru formatarea referințelor și a citărilor în text. O eroare frecventă în rândul studenților și tinerilor cercetători este inconsecvența stilistică, concretizată în utilizarea punctului în loc de virgulă, a cursivelor aplicate aleatoriu sau a ordinii greșite a elementelor bibliografice. Deși acestea par detalii minore, consecințele lor în evaluarea academică și editorială pot fi semnificative, după cum am arătat la începutul secțiunii 2.4.

Funcția *Stil* din Microsoft Word rezolvă această problemă prin automatizarea completă a formătărilor. Odată selectat stilul dorit, software-ul aplică automat regulile corespunzătoare tuturor citărilor din text și tuturor intrărilor din lista bibliografică, garantând că fiecare referință respectă exact aceleași reguli și având ca rezultat o consecvență stilistică imposibil de obținut cu aceeași fiabilitate prin formatare manuală, mai ales în lucrările de amploare.

Un alt avantaj, prefigurat puțin mai sus, este adaptabilitatea sporită pe care o oferă funcția *Stil* prin aceea că stilul selectat poate fi modificat oricând, chiar și după finalizarea lucrării, iar software-ul rearanjează instantaneu întregul aparat critic în noul format. De exemplu, dacă universitatea îi solicită stilul APA, dar revista academică la care autorul dorește să trimită ulterior un text impune Chicago, conversia între stiluri se realizează prin simpla schimbare a selecției din meniu, fără intervenție manuală asupra fiecărei referințe în parte.

Este adevărat că unele publicații sau instituții impun ghiduri de citare proprii, personalizate pentru cerințe editoriale specifice, care nu se regăsesc întotdeauna printre opțiunile predefinite ale software-ului. Chiar și în aceste situații, utilizarea funcției *Stil* simplifică semnificativ procesul de adaptare pentru că, în loc să modifice manual fiecare referință, autorul poate ajusta baza de date existentă pentru a corespunde setului particular de reguli impus, eliminând riscul erorilor de formatare și economisind timp prețios în faza de finalizare a manuscrisului.

2.4.3. Sincronizarea surselor (funcțiile *Inserare citație* și *Bibliografie*)

Din perspectiva respectării normelor eticii scrierii academice, poate cea mai valoroasă contribuție a funcțiilor de gestionare a surselor este asigurarea corespondenței riguroase de tip 1:1 între citările din text și lista bibliografică finală, regula fiind că fiecare sursă citată în text trebuie să apară în bibliografie și, reciproc, fiecare intrare din bibliografie trebuie să corespundă unei surse efectiv utilizate în lucrare.

Funcția *Inserare citație* permite inserarea automată a referințelor parentetice direct în corpul textului, prin preluarea, din baza de date centralizată a Managerului de Surse, a datelor bibliografice, fără erori de transcriere. Spre deosebire de citarea manuală, în care autorul trebuie să rețină sau să caute de fiecare dată numele autorului, anul și pagina, această funcție preia informația dintr-o singură sursă validată, eliminând riscul inconsecvențelor. De exemplu, dacă numele unui autor a fost introdus corect, o singură dată, în *Gestionare surse*, pentru toate citările ulterioare ale acelei surse se va insera automat forma corectă în text, de fiecare dată când va fi necesar. Acest mecanism garantează că fiecare mențiune este ancorată într-o sursă verificată anterior, ceea ce elimină riscul de a se cita din memorie sau de a se introduce date incoerente care ar putea induce cititorul în eroare.

În etapa finală a redactării, procesul este completat de funcția *Bibliografie*, care compilează automat lista tuturor surselor efectiv utilizate în lucrare, le ordonează alfabetic și le formatează în conformitate cu normele stilului ales – APA, MLA, Chicago sau altul dintre cele disponibile. Astfel, autorul este eliberat de sarcina tehnică a organizării manuale a referințelor, activitate care, după cum am arătat în secțiunea 2.4, reprezintă

adesea o sursă majoră de erori, prin producerea de greșeli de ordonare, omiterea unor detalii esențiale sau inconsecvențe de formatare care pot atrage depunctarea lucrării sau chiar respingerea unui articol înainte de evaluare.

Din punctul de vedere al integrității academice, sincronizarea automată dintre cele două funcții operează ca o „plasă de siguranță” împotriva neglijenței, adesea tradusă în plagiat involuntar. Concret, acest mecanism elimină eficient două dintre cele mai frecvente abateri de la rigoarea științifică. Prima este includerea în bibliografie a unor titluri care nu apar în text, o practică neetică prin care unii autori încearcă să crească artificial autoritatea aparentă a lucrării prin citarea unor surse prestigioase pe care nu le-au consultat efectiv. Tot frecventă este și situația inversă, constând în omiterea neintenționată din lista finală a unei surse utilizate și citate corespunzător în interiorul manuscrisului, omisiune care, chiar dacă nu este deliberată, constituie o încălcare a normelor de atribuire corectă a ideilor și poate fi interpretată ca plagiat. Prin generarea automată a bibliografiei exclusiv pe baza citărilor introduse în text, software-ul exclude practic ambele situații, cu condiția ca autorul să fi utilizat consecvent funcțiile disponibile pe parcursul întregului proces de redactare.

2.4.4. Funcții suplimentare pentru colaborare și organizare

Dacă în secțiunea 2.4.1 am văzut cum tehnologia poate să sprijine gestionarea surselor, în continuare ne vom opri asupra unui instrument la fel de relevant pentru etica cercetării, respectiv funcția „Urmărire modificări” (*Track Changes*), un instrument esențial de colaborare și organizare în context academic, deosebit de util în două situații frecvente în mediul academic. O primă situație apare în cursul colaborării dintre mai mulți autori pentru realizarea unei lucrări, dar și (sau chiar, mai ales) în interacțiunea dintre student și coordonator pe măsură ce primul își elaborează lucrarea, iar cel din urmă îi oferă feedbackul. În ambele cazuri, orice modificare adusă textului, fie ea inserare, ștergere sau reformulare, este înregistrată și atribuită automat persoanei care a efectuat-o, vizibilă distinct față de textul original. De exemplu, un coordonator care sugerează reformularea unei fraze sau eliminarea unui paragraf va lăsa o urmă vizibilă în document, pe care studentul o poate accepta, respinge sau comenta, fără ca versiunea originală să fie pierdută. Această trasabilitate asigură transparența deplină a procesului de editare, oferă o imagine clară a evoluției textului și

elimină orice ambiguitate privind paternitatea ideilor sau a modificărilor aduse manuscrisului pe parcursul revizuirii, ceea ce are implicații directe pentru integritatea academică.

Rigoarea tehnică asigurată de funcțiile de gestionare a surselor și de colaborare este completată de utilizarea sistematică a „Stilurilor de titlu” (*Headings*) și a instrumentelor de formatare avansată. Aplicarea consecvență a stilurilor de titlu predefinite (precum Titlu 1, Titlu 2, Titlu 3 etc.) nu este o simplă opțiune estetică, ci are consecințe funcționale directe. În primul rând, permite generarea automată a cuprinsului, care se actualizează instantaneu la orice modificare a structurii lucrării, eliminând riscul unui cuprins desincronizat față de conținutul efectiv al documentului, aceasta fiind o eroare tehnică frecventă în lucrările redactate fără utilizarea acestor funcții. În al doilea rând, Stilurile de titlu mențin o ierarhie coerentă a ideilor, ceea ce facilitează urmărirea fluidă a argumentației de către evaluatori și asigură o prezentare profesionistă a demersului științific.

Un avantaj suplimentar al utilizării stilurilor de titlu este activarea „Panoului de navigare” (*Navigation Pane*), accesibil din fila „Vizualizare” (*View*), care oferă o hartă interactivă a întregului manuscris, permițând atât autorului, cât și evaluatorului să navigheze instantaneu între secțiuni. Pentru autorul unei lucrări de mai mari dimensiuni decât un referat sau un articol (așa cum sunt tezele de licență, de masterat sau, mai ales, cele de doctorat), această funcție facilitează verificarea coerenței și echilibrului structural al lucrării în ansamblu, nu doar la nivel de paragraf.

O lucrare bine organizată din punct de vedere tehnic reflectă efortul depus de autor în etapele de planificare, documentare și sistematizare, toate stând la baza scrierii academice de succes. De aceea, integrarea instrumentelor digitale în procesul de redactare nu reprezintă un simplu avantaj tehnic, ci constituie un fundament al profesionalismului academic care consolidează transparența, claritatea structurală și onestitatea intelectuală a întregului demers de cercetare, indiferent de nivelul său – licență, masterat, doctorat sau cercetare postdoctorală.

Un ghid practic care detaliază pas cu pas operațiunile descrise în această secțiune, de la construirea bazei de date bibliografice până la generarea automată a listei de referințe, poate fi consultat în Anexa I de la finalul volumului.

2.5. Utilizarea Modelelor de Limbaj Mari în scrierea academică

Integrarea Modelelor de Limbaj Mari (LLM) în scrierea academică, menționată deja în introducerea acestui volum, a devenit o practică curentă în ultimii ani, ceea ce face din acest subiect unul de neevitat într-o lucrare adresată studenților și tinerilor cercetători de la toate nivelurile. O abordare centrată pe o platformă specifică ar fi însă limitativă, căci preferințele utilizatorilor se schimbă odată cu nivelul de expertiză și cu dinamica obiectivelor profesionale, iar arhitecturile fundamentale ale acestor sisteme prezintă suficiente similitudini pentru ca observațiile metodologice, exemplele și bunele practici extrase dintr-un model să poată fi extrapolate cu succes către întreaga categorie de instrumente generative.

Este important de precizat că atât capacitățile, cât și limitele tehnice ale LLM-urilor descrise aici reflectă stadiul actual al tehnologiei. Wallwork (2024, p. vii) subliniază că inteligența artificială se află încă într-o etapă timpurie de dezvoltare și că unele dintre barierele tehnice actuale vor putea fi, cel puțin parțial, depășite într-un viitor apropiat. Această precizare nu relativizează observațiile care urmează, ci le situează corect, indicând că, dincolo de limitele permanente ale tehnologiei, ele se concentrează asupra acelor responsabilități care, indiferent de evoluția instrumentelor, rămân constitutive actului de cercetare.

În prezenta secțiune nu este abordată componenta etică a utilizării inteligenței artificiale, deoarece aceasta face obiectul capitolului 5. Se analizează, însă, capacitățile LLM-urilor în scrierea academică, cu accent pe o distincție care rămâne, cel puțin în prezent, fundamentală: faptul că există dimensiuni ale redactării care aparțin exclusiv discernământului uman și pe care nicio unealtă generativă nu le poate substitui în absența intervenției directe a autorului.

Ponderea argumentelor ilustrează convingător această distincție. Un LLM poate genera, la cerere, liste extinse de argumente pro și contra pentru orice poziție teoretică, iar rezultatul poate părea impresionant prin volumul și coerența aparentă a materialului produs. Problema apare în etapa imediat următoare, când decizia privind greutatea strategică a unui argument în raport cu teza specifică a lucrării nu poate fi delegată modelului. De pildă, un student care redactează capitolul de discuții al unei lucrări de licență și folosește un LLM pentru a inventaria argumente în

favoarea unei ipoteze poate obține rapid zece argumente plauzibile, dar alegerea celor două sau trei care susțin cel mai bine contribuția originală a lucrării presupune o înțelegere a întregului demers de cercetare, înțelegere pe care modelul nu o are și nici nu o poate simula. Suntem, astfel, în fața consecinței directe a faptului că selectarea și ierarhizarea argumentelor sunt, în esență, expresia vocii academice a autorului.

Interpretarea „tăcerilor”¹⁴ dintr-un text ridică o problemă mai subtilă, dar la fel de importantă pentru integritatea academică. Un LLM poate rezuma cu precizie ceea ce este scris într-un text, poate identifica temele principale și poate semnală contradicțiile explicite. Nu poate, însă, identifica ceea ce lipsește, adică ceea ce un autor a ales să nu spună, fie din prudență metodologică, fie din limitele perspectivei teoretice adoptate, fie din motive care țin de contextul disciplinar. Un cercetător care citește un studiu despre rezultatele unui program educațional și observă că raportul nu menționează deloc situația elevilor din mediul rural face o operație cognitivă pe care nicio mașină nu o poate realiza fără un prompt uman explicit care să o ghideze spre acea absență. Această capacitate de a citi printre rânduri și de a sesiza omisiunile semnificative este una dintre competențele definitorii ale gândirii critice academice și rămâne, cel puțin deocamdată, apanajul exclusiv al cercetătorului.

Tonul epistemic reprezintă o altă dimensiune în care intervenția umană este ireductibilă. LLM-urile execută eficient sarcini de corectare gramaticală și de îmbunătățire a vocabularului, însă reglarea gradului de atenuare, reprezentat de ceea ce în literatura de specialitate este numit *hedging*¹⁵, necesită o judecată contextuală pe care modelul nu o deține. Când

¹⁴ Interpretarea tăcerilor (sau analiza ne-spusului/ *le non-dit*) reprezintă demersul critic de a identifica omisiunile, excluderile și presupuzițiile dintr-un text. Conform lui Macherey (2006, p. 85), tăcerea nu este o absență a sensului, ci o prezență semnificativă care dezvăluie limitele ideologice și contextuale ale autorului, fiind un element esențial în crearea de cunoaștere prin lectură critică.

¹⁵ Termenul englezesc *hedging* desemnează ansamblul strategiilor lingvistice prin care un autor își atenuază afirmațiile, exprimând rezervă, prudență epistemică sau grad de certitudine limitat. În română, fenomenul poate fi redat prin *atenuare epistemică* sau *marcare a incertitudinii*, deși niciuna dintre aceste formulări nu pare să se fi impus ca termen tehnic consacrat în lingvistica românească. Mijloacele de realizare includ verbe modale („poate”, „ar putea”), adverbe de probabilitate („probabil”, „posibil”), verbe de opinie („sugerează”, „indică”, „pare să”), precum și construcții de tipul „este posibil ca” sau „datele nu exclud ipoteza că”. În scrierea academică, utilizarea corectă a acestor strategii de atenuare este un indicator al maturității științifice a autorului, deoarece reflectă capacitatea acestuia de a calibra forța epistemică a afirmațiilor în raport cu puterea demonstrativă a datelor.

un cercetător scrie „rezultatele sugerează” în loc de „rezultatele demonstrează”, sau „este posibil ca” în loc de „este cert că”, nu face o alegere stilistică, ci una epistemică, deoarece, astfel, calibrează gradul de certitudine al unei afirmații în raport cu puterea demonstrativă a datelor. Un LLM, lăsat să „îmbunătățească” un text academic, are tendința de a înlocui formulările atenuate cu afirmații mai categorice, percepute ca mai clare și mai directe, ceea ce poate transforma o concluzie prudentă și corectă științific într-o afirmație care depășește ceea ce acoperă datele. Verificarea și ajustarea tonului epistemic al fiecărei afirmații rămâne, prin urmare, responsabilitatea autorului, care nu poate fi delegată eficient către AI.

O limită diferită, dar la fel de relevantă, este ilustrată de sinteza transdisciplinară. Un LLM poate combina cu ușurință termeni și concepte din domenii diferite, având abilitatea să producă, de exemplu, un paragraf care conectează teoria atașamentului din psihologie cu analiza discursului din lingvistică, iar rezultatul poate părea, la o primă lectură, coerent. Problema este că rezultatul unei astfel de îmbinări poate fi valid teoretic sau poate fi doar o asociere lingvistică plauzibilă, căreia îi lipsește acoperirea conceptuală reală. Distincția dintre cele două nu este accesibilă modelului, care nu are capacitatea de a evalua compatibilitatea epistemologică a două cadre teoretice, pentru că evaluarea ar presupune cunoaștere disciplinară aprofundată și, adesea, consultarea literaturii de specialitate din ambele domenii, un demers care nu poate fi substituit prin generare automată de text.

Responsabilitatea față de acuratețea faptică/factuală¹⁶ este poate cea mai problematică dintre aceste dimensiuni, cu implicații directe pentru onestitatea academică. Astfel, un LLM poate oferi referințe bibliografice care par perfect adecvate, cu autori reali, titluri plauzibile, ani de publicare credibili, dar care, în realitate, nu există sau nu susțin afirmația pentru care au fost invocate. Acest fenomen, cunoscut sub numele de „halucinație”, nu este o eroare ocazională, ci o caracteristică structurală a modului în care funcționează modelele de limbaj, iar explicația constă în aceea că ele generează text probabil, nu text verificat și/sau veridic. Un cercetător care preia și citează o astfel de referință, fără să o verifice în prealabil, comite o

¹⁶ Termenul desemnează obligația autorului de a verifica că fiecare afirmație din text, respectiv, date statistice, referințe bibliografice, atribuiri teoretice, este susținută de surse reale și verificabile. Nu este vorba doar de citare corectă în sens tehnic, ci de o responsabilitate epistemică mai largă, în sensul că autorul garantează, prin semnătura sa, că ceea ce afirmă corespunde realității, indiferent de instrumentele folosite în procesul de redactare.

abatere de la standardele de onestitate academică, chiar dacă intenția sa nu a fost frauduloasă. Prin urmare, garantarea faptului că fiecare sursă citată există și susține efectiv afirmația din text este o obligație care nu poate fi delegată și care rămâne, indiferent de instrumentele folosite, în responsabilitatea exclusivă a autorului.

Aceste dimensiuni ale redactării nu trebuie înțelese ca argumente împotriva utilizării LLM-urilor în cercetare, ci ca repere pentru o utilizare responsabilă. Ele trasează granița dintre automatizare și judecată, dintre procesarea informației și crearea de cunoaștere (*knowledge creation*) – un prag critic care desparte un simplu utilizator de tehnologie de un cercetător veritabil.

2.5.1. Fundamentele Inteligenței Artificiale (AI) și ale Modelelor de Limbă de Mari Dimensiuni (LLM)

Înțelegerea modului în care funcționează Modelele de Limbaj Mari (LLM) nu presupune cunoașterea detaliilor de programare sau a arhitecturii computaționale, însă accesul la un minim cadru conceptual este necesar pentru a putea folosi, în procesul de scriere academică, astfel de instrumente în mod critic și responsabil. Fără o înțelegere de bază, utilizatorul riscă să atribuie modelului capacități pe care nu le are sau, dimpotrivă, să ignore capacități pe care le are, în ambele cazuri compromițând calitatea muncii academice.

Inteligența artificială desemnează ansamblul sistemelor informatice capabile să execute sarcini care, în mod tradițional, necesită intervenția inteligenței umane: raționamentul logic, recunoașterea limbajului natural, planificarea strategică și rezolvarea de probleme complexe. În literatura de specialitate, evoluția AI, conform convenției anterioare este clasificată în funcție de complexitatea funcțională în patru niveluri (Hintze, 2016), dintre care nivelul sistemelor reactive cuprinde programe bazate pe reguli fixe, care reacționează la stimuli imediați, fără să învețe din experiențe trecute și fără să formeze, în niciun sens, „amintiri”¹⁷. Pe al doilea nivel se regăsesc sistemele cu memorie limitată care descriu tehnologia actuală, inclusiv LLM-urile, respectiv acele sisteme care pot stoca și utiliza date istorice pentru a-și îmbunătăți performanța și a face predicții informate, fără a înțelege însă conținutul pe care îl procesează. Ultimele două niveluri, AI

¹⁷ Acest prim nivel poate fi ilustrat prin corectoarele gramaticale bazate pe reguli prestabilite.

bazată pe teoria minții (care ar presupune înțelegerea emoțiilor și intențiilor umane), și AI conștientă de sine (care ar implica conștiință de sine și subiectivitate) rămân stadii teoretice, nerealizate până în prezent.

LLM-urile reprezintă rețele neuronale de tip Transformer, antrenate pe seturi masive de date textuale, al căror scop principal este generarea de limbaj coerent, sintetizarea informațiilor și compunerea de texte structurate. Mecanismul lor de funcționare este probabilistic, în sensul că modelul calculează, la fiecare pas, probabilitatea matematică a următorului simbol – cuvânt sau fragment de cuvânt (*token*) – într-un șir dat. prin urmare, un student care solicită unui LLM să continue o frază academică neterminată nu primește un răspuns bazat pe înțelegerea sensului acelei fraze, ci unul bazat pe calculul statistic al celei mai probabile continuări, raportat la miliarde de texte procesate anterior. Distincția este esențială pentru a înțelege că modelul nu „știe”, ci „prezice”. Confundarea celor două operații, frecventă mai ales în rândul utilizatorilor care interacționează pentru prima dată cu aceste sisteme, conduce la ceea ce se numește antropomorfizarea modelului, adică atribuirea unor calități umane precum intenția, înțelegerea sau responsabilitatea unui sistem care nu le posedă.

De asemenea important de înțeles este că riscul de similitudine involuntară devine o consecință directă a acestui mecanism, în condițiile în care capacitatea LLM-urilor de a replica structuri lingvistice existente implică posibilitatea ca textul generat să reproducă, fără nicio intenție, fragmente din datele de antrenament. Trebuie să evităm să considerăm această caracteristică ca fiind o anomalie, căci ea este o trăsătură structurală a modului în care funcționează modelele, iar aceasta impune necesitatea unei monitorizări critice a oricărui output utilizat în scrierea academică. Bender et al. (2021) formulează această problemă în termeni tranșanți, descriind LLM-urile ca pe niște „papagali stocastici”, adică sisteme care repetă forme lingvistice fără a le înțelege sensul, cu o fluentă care îi poate induce în eroare inclusiv pe utilizatorii avizați.

Pentru a înțelege mai bine locul pe care îl ocupă LLM-urile în peisajul tehnologic actual, este utilă o privire asupra relațiilor ierarhice dintre subdomeniile care le-au făcut posibile. Inteligența artificială reprezintă cadrul general de simulare a proceselor cognitive. În interiorul său, învățarea automată (*machine learning*) desemnează capacitatea unui sistem de a învăța tipare din date, fără programare explicită, spre deosebire de sistemele reactive menționate anterior, care urmează reguli prestabilite. Un nivel mai

specializat, învățarea profundă (*deep learning*), utilizează rețele neuronale multistratificate, capabile să proceseze reprezentări din ce în ce mai abstracte ale datelor. Procesarea limbajului natural (*natural language processing*, NLP) aplică aceste arhitecturi la studiul interacțiunii lingvistice dintre om și calculator. LLM-urile reprezintă, în acest lanț, aplicația concretă care scalează procesarea limbajului la dimensiuni fără precedent.

O distincție relevantă pentru înțelegerea impactului actual al acestor tehnologii este tranziția LLM-urilor de la statutul de aplicație specializată (ca, de exemplu, un corector gramatical, un traducător automat, un sistem de răspuns la întrebări) la cel de model de fundație/de bază (*foundation model*), o platformă de bază pe care pot fi construite mii de aplicații secundare. Această schimbare de statut are consecințe practice imediate, așa încât un cercetător care folosește astăzi un LLM nu interacționează cu un instrument limitat la o singură sarcină, ci cu o infrastructură cognitivă flexibilă, capabilă să sprijine procesele de cercetare, redactare, programare sau analiză de date. Tocmai această flexibilitate face ca utilizarea sa responsabilă să depindă esențial de capacitatea utilizatorului de a naviga între precizia statistică a mașinii și rigoarea interpretativă umană sau, altfel spus, de a ști când să se bazeze pe model și când să îl corecteze sau să îl ignore.

Putem, prin urmare, conchide că un LLM nu este exclusiv un „generator de text”, ci o infrastructură cognitivă care îi poate fi extrem de utilă cercetătorului, însă cu condiția exercitării discernământului uman. De aceea, în scrierea academică, LLM-ul trebuie privit ca un catalizator al eficienței, dar în niciun caz ca un substitut al autoratului. Cititorii interesați de aprofundarea fundamentelor tehnice ale acestor tehnologii pot consulta lucrările de referință reunite în Anexa II.

2.5.2. Avantaje și dezavantaje ale utilizării LLM-urilor în scrierea academică

Integrarea LLM-urilor în scrierea academică reprezintă o schimbare de paradigmă cu consecințe practice imediate, iar Wallwork (2024) abordează această schimbare din perspectiva specifică a cercetătorilor debutanți care scriu în limba engleză, mai ales când aceasta nu este limba lor maternă. Autorul identifică (p. vi) traducerea automată a unui text scris în limba maternă, urmată de verificarea outputului, ca o primă strategie fundamentală prin care aceste instrumente pot reduce semnificativ timpul și efortul de redactare. O a doua strategie, asociată sau folosită alternativ, este

redactarea direct în limba engleză, asistată de un LLM care să sugereze conținut și să corecteze textul produs.

Studiile pe care le-a realizat Wallwork pe o cohortă de doctoranzi confirmă că ambele metode produc, în general, texte mai precise decât cele redactate direct în engleză fără suport LLM, ceea ce se constituie într-un avantaj real, mai ales pentru cercetătorii non-nativi care scriu pentru publicații internaționale. Este, însă, esențial de conștientizat că limitările structurale ale LLM-urilor sunt, în această privință, mai importante decât cele de suprafață, iar precizia formală rezultată din aplicarea celor două strategii descrise mai sus are limitări clare, pe care Wallwork le formulează explicit (p. vi), subliniind că niciun instrument disponibil în prezent nu poate diferenția în totalitate între corecturile esențiale și cele superficiale, nu poate semnală necesitatea evidențierii rezultatelor centrale și nici nu poate avertiza autorul că a folosit sinonime în locul termenilor-cheie. Fără prompturi care să îl ghideze cu precizie, un LLM nu va observa că textul este lipsit de substanță, că anumite pasaje prezintă similitudini problematice cu alte lucrări, că lipsesc delimitările cercetării sau că există pasaje care pot atrage criticile unui recenzor avizat. Sisteme reactive ca Grammarly sau Writefull, deși eficiente în corectarea de suprafață, sunt în aceeași situație, fiind incapabile să exercite discernământul unui editor uman în privința ambiguității, a relevanței terminologice sau a structurării logice a paragrafelor complexe. Mai mult, LLM-urile pot greși chiar și la nivel formal în contexte gramaticale complexe, propunând eronat timpuri verbale, acorduri, distincții între substantive numărabile și nenumărabile, adică tocmai în zonele unde utilizatorul mai puțin experimentat tinde să aibă cea mai mare încredere în instrumentul folosit.

Din această perspectivă, utilizarea unui LLM în scrierea academică nu diminuează responsabilitatea autorului, ci o redistribuie. Aportul cercetătorului rămâne factorul determinant deoarece, deși LLM-ul poate rezolva probleme de formă ce țin de gramatică, topică, coerență de suprafață, construirea argumentației, ierarhizarea rezultatelor și asumarea limitelor cercetării sunt operațiuni care nu pot fi delegate. Un text generat sau corectat de un LLM fără intervenție critică a autorului riscă să fie, în cel mai bun caz, o formă fără fond, respectiv un text corect ca structură, dar lipsit de miza intelectuală care face ca un text academic să constituie o reală contribuție la cunoaștere.

Redistribuirea responsabilității, generată de intrarea LLM-urilor în activitatea academică, implică și o vigilență sporită față de câteva zone în care LLM-urile eșuează sistematic, ba chiar și sistemic. Una este ierarhia rezultatelor, căci un LLM (încă?) nu are capacitatea de a verifica dacă constatările esențiale ale cercetării sunt plasate acolo unde le este locul, respectiv în primele propoziții ale secțiunii de concluzii sau de discuții. Următoarea este onestitatea față de limitele cercetării, ratată deoarece instrumentele generative sunt antrenate să ofere răspunsuri complete și coerente, ceea ce le face structural incapabile să recunoască puncte slabe ale unui design de cercetare precum eșantionul limitat, variabilele necontrolate sau constrângerile metodologice. Consecvența terminologică este o altă zonă problematică, care are la origine faptul că, pentru a evita repetițiile, LLM-urile au tendința de a folosi sinonime, însă în scrierea academică reluarea termenului tehnic exact este o cerință de precizie, nu un defect stilistic. Un cercetător care nu verifică manual dacă instrumentul a înlocuit un termen-cheie cu un aparent echivalent riscă să introducă confuzie conceptuală în propriul text. De aceea, o trecere sistematică prin tipurile de erori pe care le produc LLM-urile cel mai frecvent poate transforma această precauție dintr-o recomandare abstractă într-o rutină de lucru.¹⁸

Concluzia care se impune este că problema fundamentală a utilizării LLM-urilor în scrierea academică nu este că produc text greșit (deși și aceasta este o posibilitate), ci că, adesea, produc text prea asertiv, în contrast cu scrierea academică riguroasă. Aceasta din urmă presupune un limbaj nuanțat, care reflectă gradul real de certitudine al afirmațiilor, și apelează constant la atenuare epistemică (*hedging*). Un text generat de un LLM fără corecție umană atentă va suna mai degrabă ca un comunicat de presă decât ca o investigație științifică. Cultivarea unui parteneriat critic cu aceste instrumente, în care autorul rămâne arbitru final al conținutului, al argumentului și al tonului epistemic, este, în condițiile actuale, singura modalitate de a valorifica eficiența tehnologică fără a compromite integritatea academică.

2.5.3. Utilizarea prompturilor

Un termen inseparabil de discuția despre LLM-uri este *promptul*, care reprezintă instrucțiunea, întrebarea sau textul de intrare furnizat de utilizator pentru a ghida modelul în generarea unui răspuns specific. Deși în limba română termenul este preluat ca atare din engleză, el poate fi redat,

¹⁸ În acest sens, un model de verificare structurat poate fi consultat în Anexa III.

în funcție de context, prin *solicitare*, *comandă* sau *instrucțiune de intrare*. Importanța acestui concept, însă depășește cu mult dimensiunea terminologică, întrucât calitatea promptului determină în mod direct calitatea outputului, ceea ce face din competența de *prompting* una dintre deprinderile practice esențiale pentru orice cercetător care integrează LLM-uri în procesul de scriere.

Din punct de vedere pragmatic, promptul este un act de vorbire directiv prin care emițătorul încearcă să determine un sistem computațional (și nu un interlocutor uman, ca în varianta pragmaticii clasice) să realizeze o acțiune de natură cognitivă. Această definiție este mai mult decât o analogie comodă, pentru că ea surprinde o trăsătură structurală reală a interacțiunii om-mașină, în care succesul comunicării depinde de precizia, contextul și restricțiile formulate explicit de utilizator. Procesul de construire și rafinare a acestor instrucțiuni poartă numele de *prompting*, iar disciplina care studiază optimizarea lor sistematică este cunoscută sub denumirea de „ingineria prompturilor” (*prompt engineering*).

Devine deja ușor de anticipat că un prompt eficient în scrierea academică nu se reduce la o întrebare simplă, ci implică mai mulți parametri dintre care instrucțiunea propriu-zisă (*task*) specifică sarcina¹⁹, contextul²⁰ furnizează informațiile necesare pentru ca modelul să înțeleagă situația, datele de intrare (*input data*) reprezintă textul propriu-zis asupra căruia se aplică instrucțiunea, iar indicatorii de format (*output indicators*) precizează forma dorită a răspunsului²¹. Absența oricăruia dintre acești parametri crește semnificativ riscul unui output inadecvat sau irelevant. Un LLM căruia i se cere „Corectează-mi textul”, fără niciun alt parametru, va interveni aleatoriu, adesea excesiv, înlocuind termeni tehnici, introducând conectori logici nejustificați între propoziții sau restructurând argumente fără ca autorul să fie avertizat. Wallwork (2024, p. 1) observă că un LLM poate părea inteligent atunci când i se cere să definească un „termen-cheie” sau o „corecție esențială”, căci va produce definiții articulate și aparent riguroase dar, în realitate, răspunsul său se bazează pe identificarea unor tipare statistice în baza de date, nu pe înțelegerea conceptuală a textului.

¹⁹ Exemple de sarcini sunt: „Rezumă acest text”, „Tradu acest paragraf” sau „Parafrazează citatul”.

²⁰ De exemplu, „Ești un student la Litere care redactează o lucrare de licență despre transferul negativ din română în engleză”.

²¹ La nivelul formei, se poate solicita, de exemplu, ca răspunsul să fie generat „într-un singur paragraf”, „sub formă de tabel”, „folosind un ton academic formal” etc.

Wallwork (2024, p. vi) subliniază că succesul scrierii asistate de LLM-uri depinde tocmai de învățarea tipurilor de prompturi potrivite pentru fiecare sarcină. Diferența dintre un prompt vag și unul structurat nu este o chestiune de preferință stilistică, ci una de eficiență și precizie. Un prompt de tipul „Corectează greșelile de acord și sugerează alternative pentru termenii prea generici, păstrând stilul academic formal și fără a modifica termenii scriși cu majuscule” va produce un rezultat controlabil și verificabil, spre deosebire de unul care lasă modelului libertate deplină de intervenție.²² Această diferență are consecințe directe asupra integrității textului academic final, cu atât mai mult cu cât, după cum avertizează același Wallwork (p. 143), chiar și atunci când promptul este formulat explicit și repetat, LLM-ul poate pur și simplu să îl ignore și să înceapă să rezume textul în loc să îl corecteze, sau să introducă variații sinonimice care pot modifica peste 50% din text fără niciun motiv întemeiat.

Există însă o limită fundamentală pe care niciun prompt, oricât de bine construit, nu o poate depăși încă, și anume distincția dintre procesarea informației, pe care o realizează LLM-ul, și crearea de cunoaștere, care rămâne responsabilitatea exclusivă a autorului. Distincția reprezintă, de altfel, pragul critic care separă un simplu utilizator de tehnologie de un cercetător veritabil. Un LLM poate reformula, sintetiza, corecta și organiza un text, dar nu poate evalua dacă o concluzie este justificată de datele cercetării, nu poate sesiza dacă un argument ignoră o perspectivă critică relevantă și nu poate adăuga contribuția originală care transformă un text corect din punct de vedere formal într-o lucrare cu valoare academică reală. Cunoașterea academică apare exact în momentul în care cercetătorul observă ceea ce nu spune textul, cum ar fi o limitare metodologică nerecunoscută până în acel moment, o variabilă care nu se afla sub control sau o perspectivă ignorată. Observarea unor asemenea aspecte se va constitui în contribuția originală, pe care nicio mașină nu o poate produce fără un prompt uman care să o ghideze explicit spre acea carență. Așa cum am mai sugerat anterior, distincția are profunde implicații etice, în condițiile în care a delega unui LLM tocmai etapa de creare a cunoașterii înseamnă a renunța la ceea ce definește statutul de cercetător.

Conștientizarea distincției descrise mai devreme are drept consecință practică imediată faptul că, indiferent de cât de bine construit este

²² Un set de instrumente (*toolkit*) de prompturi organizat pe etapele procesului de scriere academică se găsește în Anexa IV.

promptul, studentul sau cercetătorul trebuie să rămână arbitrul final al textului produs. De aici derivă necesitatea aplicării a două verificări fundamentale. Prima privește vocea proprie, iar dacă textul, citit cu voce tare, nu poartă amprenta gândirii autorului, înseamnă că LLM-ul a nivelat prea mult stilul și, în consecință, nuanțele specifice argumentației originale trebuie reintroduse manual. A doua are de a face cu distincțiile fine, pentru că LLM-urile au dificultăți documentate în gestionarea construcțiilor care exprimă ambivalență sau prudență academică, de tipul „nu este imposibil, dar este puțin probabil” sau „rezultatele sugerează, fără a demonstra definitiv”. Wallwork (2024, p. 4) menționează explicit că niciun instrument actual nu poate diferenția 100% între o corecție esențială și una neesențială, ceea ce înseamnă că decizia rămâne întotdeauna în sarcina autorului.

Un aspect cu implicații directe asupra onestității academice este fenomenul cunoscut sub denumirea de „halucinație”, care denumește tendința LLM-urilor de a genera informații plauzibile, dar inexacte sau inventate. Deși discuția sistematică despre onestitatea academică este rezervată unui capitol ulterior, câteva aspecte critice trebuie menționate și aici, dat fiind că ele decurg direct din practica utilizării prompturilor. Cele mai frecvente manifestări ale halucinației în scrierea academică sunt fabricarea de referințe bibliografice precum autori reali asociați cu titluri inexistente, titluri plauzibile fără autori reali, date de publicare incorecte, și inserarea de date statistice sau afirmații factice fără acoperire în surse verificabile. Pericolul constă tocmai în faptul că aceste informații sunt formulate cu aceeași fluentă și autoritate aparentă ca și cele corecte, ceea ce le face dificil de detectat fără o verificare sistematică. LLM-urile au tendința de a genera titluri de articole care par perfect adaptate temei sau argumentului urmărit, dar care sunt de fapt construite prin combinarea probabilistică a cuvintelor-cheie relevante, și nu de un autor uman. Orice referință furnizată de un LLM trebuie verificată independent într-o bază de date academică (Google Scholar, Web of Science, baza de date a bibliotecii universitare) înainte de a fi inclusă în text, iar citarea unui LLM ca sursă de adevăr științific nu este acceptabilă în nicio circumstanță, referința trebuind să fie întotdeauna sursa primară la care face trimitere modelul.

Un ultim aspect merită subliniat în încheierea acestei secțiuni. LLM-ul este un excelent instrument de parafrizare și rafinare stilistică, ceea ce îl face util în etapa de editare a unui text care are deja substanță. Dacă însă ideea originală este greșită sau superficială, LLM-ul va produce o versiune

stilistic îmbunătățită a aceleiași erori, cu aceeași eleganță formală. Această proprietate, pe care am putea-o numi „orbire față de conținut”, este o consecință directă a faptului că LLM-ul este „prizonierul” textului furnizat, astfel că, din perspectiva sa statistică, ceea ce nu există în datele de intrare pur și simplu nu merită menționat. Adăugarea unei componente sistematice de verificare umană după utilizarea unui LLM este pasul care transformă un student, dintr-un simplu consumator de tehnologie, într-un cercetător responsabil. O trecere sistematică prin tipurile de erori pe care LLM-urile le produc cel mai frecvent poate transforma o recomandare abstractă dictată de precauție într-o rutină de lucru. Un model de verificare structurat în acest sens poate fi consultat în Anexa V.

3. Plagiatul în activitățile de scriere academică

3.1. Introducere

Capitolul anterior a explorat scrierea academică din punctul de vedere al formei, luând în discuție normele de citare, structura argumentației și instrumentele digitale care sprijină rigoarea tehnică a redactării. În mod clar, toate acestea sunt condiții necesare, dar insuficiente ale unei lucrări de calitate, pentru că o lucrare poate fi impecabilă din punct de vedere stilistic și structural dar, în același timp, poate fi lipsită de valoare științifică, dacă nu este dublată de o conduită etică riguroasă. Trecerea de la capitolul anterior la cel prezent nu este, prin urmare, o simplă schimbare de subiect, ci o schimbare de perspectivă, care face tranziția de la cum scriem la de ce scriem, și cu ce responsabilitate față de ceilalți scriem. Privită astfel, scrierea academică este, dincolo de un exercițiu de respectare a unor convenții formale, o manifestare a onestității intelectuale a autorului, o formă de participare la un dialog în care încrederea reciprocă dintre autori, cititori și comunitatea academică este miza fundamentală.

Se aduce, deci, în prim-plan conceptul de plagiat, unul dintre cele mai grave tipuri de abatere de la normele integrității academice și, totodată, unul dintre cele mai faimoase. Ar fi o eroare să tratăm plagiatul ca pe o problemă a timpurilor moderne, apărută odată cu internetul și cu funcționalitățile tehnice de copiere și lipire. Practica însușirii frauduloase a muncii intelectuale a altora este cel puțin la fel de veche ca scrierea academică însăși și, de fapt, nu se limitează nici la spațiul academic și nici la o anumită cultură sau epocă. Literatura universală oferă cazuri celebre și controversate, iar cel al lui Eugen Barbu rămâne unul dintre cele mai discutate în cultura română. Romanul *Principele* (1969) a fost acuzat că preia fără atribuire pasaje din *Il Gattopardo* al lui Giuseppe Tomasi di Lampedusa, acuzație documentată și dezbătută public, fără ca Barbu să fi recunoscut

vreodată împrumuturile. Chivu (2012) menționează că Balmuş (2004) consacră un întreg volum de studii analizei unor astfel de cazuri, de la Coşbuc la Eugen Barbu, tocmai pentru a arăta că practica nu este excepțională, ci parte din istoria literaturii române.

Nici figurile de referință ale culturii internaționale nu sunt imune la acest flagel. Pecorari (2008, pp. 28-31) analizează în detaliu cazul lui Martin Luther King Jr., a cărui reputație postumă a fost afectată de descoperirea că, în lucrările sale din studenție, inclusiv în teza de doctorat, există pasaje preluate fără atribuire adecvată din alte texte. Ea menționează că cercetătorii de la Stanford și Emory au identificat fragmente identice sau foarte similare cu surse consultate de King, fără ca formatul citării să indice în mod clar preluarea. Cazul este instructiv nu atât pentru că descalifică figura lui King, cât pentru că ilustrează complexitatea evaluării plagiatului, dacă luăm în calcul că ceea ce a reieșit din cercetări despre comportamentul lui academic a dat naștere unor interpretări opuse, de la condamnarea fără rezerve, până la contextualizarea practicilor intertextuale în tradiția predicatorilor afro-americani, unde preluarea și reelaborarea textelor sacre este o formă legitimă și valorizată de transmiterea cunoașterii. Pecorari folosește cazul lui King exact pentru a argumenta că plagiatul nu poate fi judecat în afara contextului discursiv în care a fost produs, argument care rămâne relevant și pentru înțelegerea cazurilor de plagiat academic din mediul universitar de astăzi.

Din această perspectivă, se cristalizează ideea că ceea ce s-a schimbat de-a lungul timpului nu este atât existența plagiatului, cât gradul de conștientizare a proprietății intelectuale, instrumentele de detectare și severitatea sancțiunilor instituționale. În cultura română, de pildă, discuția despre plagiat are rădăcini documentate care coboară până în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Chivu (2012) menționează că, în 1840, traducătorul și publicistul Ioan Penescu adresa autorilor un îndemn care suna, cu ironie perceptibilă, astfel: „Furați, autori, furați! Furați de sînteți săraci și aveți gust bun; dar mărturisiți păcatul vostru înaintea publicului, ca să scăpați de mustrarea cugetului și de înfricoșata critică a înaltului tribunal al literaților!”. Formularea, citată și de Gorga (2013), surprinde cu exactitate tensiunea care traversează orice discuție despre plagiat, în cursul căreia distincția dintre imitație, influență legitimă și însușire frauduloasă nu a fost niciodată simplă, nici măcar pentru cei care scriau în epoci în care conștiința proprietății intelectuale era încă în formare.

Contextul cultural și juridic al secolului al XIX-lea românesc este relevant pentru a înțelege de ce granițele dintre conținutul original și cel preluat erau atât de neclare. Legea proprietăților literare și artistice a fost promulgată de Alexandru Ioan Cuza abia în 1862, iar înainte de această dată semnarea unui text era mai degrabă un semn de mândrie decât o obligație legală. Chivu (2012), referindu-se la cercetările lui Alexandru Dobrescu reunite în *Corsarii minții. Istoria ilustrată a plagiatului la români* (vol. I, 2007), arată că cronicarii noștri se inspirau fără rețineri din sintezele altora, imitația fiind adesea un compromis necesar, în condițiile în care limba română nu dispunea încă de suficiente resurse de expresie proprie. Miron Costin a copiat din Nicolae Costin, care copiasse din Grigore Ureche, care copiasse din Azarie, care copiasse din Konstantinos Manasses, formând cea mai lungă serie de „plagiate” în lanț identificată de Dobrescu în cronicile noastre medievale. Evaluarea morală a acestor practici impune prudență istorică, în condițiile în care conștiința proprietății intelectuale nu era atunci comparabilă cu cea de astăzi, iar procedeul împrumutului nemarcat a continuat să fie relativ comun până în secolul al XVIII-lea.

Cu toate acestea, există, pe tărâm românesc, un caz care nu beneficiază de nicio circumstanță istorică atenuantă, pentru că se petrece la sfârșitul secolului al XIX-lea, în plină conștiință juridică a epocii, și, mai mult, implică un jurist. Este vorba de Constantin N. Hamangiu, care a plagiat în 1893, după un autor francez, prima teză românească de licență dedicată exact proprietății literare și artistice. Chivu (2012) reproduce comentariul lui Dobrescu, care rezumă paradoxul cu exactitate: este „greu de egalat performanța de a inaugura cercetările asupra proprietății intelectuale cu o sfidare a acesteia, de a porni cruciada împotriva corsarilor minții printr-o piraterie.” Cazul Hamangiu este instructiv nu atât pentru excepționalitatea sa, cât pentru că ilustrează o trăsătură recurentă a plagiatorilor în toate epocile, și anume disocierea dintre discursul public despre integritate pe care îl furnizează și conduita lor privată în raport cu munca altora. Un exemplu care, desigur, la o scară diferită, sprijină observația că excepționalitatea nu caracterizează recurența plagiatului, vine din propria mea practică a evaluării eseurilor despre cazuri (reale sau imaginare) de plagiat și plagiatori, componente ale portofoliului încărcat de studenții masteranzi de anul al doilea ai Facultății de Litere pe Turnitin. Pentru fiecare serie, în intervalul 2018-2025, rapoartele de similitudine au indicat un procent între 10 și 15% de eseuri cu un grad de similitudine (identificată ulterior de evaluator ca plagiat) de peste 90%, în condițiile în care, așa cum voi arăta

într-o altă secțiune, studenții au avut acces la Raportul de similitudine înainte de termenul limită.

La rândul său, Gorga (2013) identifică o problemă de fond în modul în care plagiatul ajunge să fie discutat public, mai ales în contextul românesc, acesta devenind vizibil și îngrijorător aproape exclusiv atunci când este „ambalat pentru luptă politică”, adică atunci când implică o figură publică suficient de importantă încât să suscite interes. Dezbateră se aprinde, face valuri, apoi se stinge, fără să genereze instrumentele culturale și instituționale care ar face din combaterea plagiatului o practică durabilă. Gorga propune o deplasare de perspectivă utilă și în contextul acestei cărți, care ar presupune ca, în loc să ne concentrăm asupra istoriei plagiatorilor care, observă ea, „demobilizează și produce discursul deznădăjduit al sorții necruțătoare”, să construim o cultură anti-plagiat, bazată pe înțelegerea mecanismelor prin care diferite epoci și comunități au reușit să se opună acestei practici. Observația sa are relevanță directă pentru mediul universitar de astăzi. Plagiatul nu este, în fond, un fenomen marginal sau accidental deoarece, după cum observă Oliver (2010, p. 156), este o formă de înșelăciune față de cititor, indiferent dacă intenția a fost sau nu frauduloasă. Răspunderea morală, putem remarca, nu dispare odată cu lipsa intenției, ea se deplasează, dar rămâne și, de aceea, un student care preia un text fără să citeze sursa, chiar din neglijență sau din neștiință, produce același efect asupra credibilității lucrării ca unul care acționează deliberat. Distincția dintre plagiatul intenționat și cel neintenționat este relevantă pentru calibrarea sancțiunilor, dar irelevantă pentru evaluarea calității etice a actului în sine.

Prezentul capitol abordează plagiatul dinspre această înțelegere, recunoscându-l ca fiind, mai mult decât o problemă tehnică de formatare rezolvabilă prin softuri de detecție, o problemă de etică a cercetării, cu rădăcini istorice, forme variate și consecințe care afectează autorul, dar și întreaga comunitate academică din care face parte acesta. Instrumentele instituționale, normele de citare și platformele de verificare a similitudinilor sunt, într-adevăr, parte din răspuns, dar nu răspunsul în sine. Prin urmare, înțelegerea plagiatului presupune, mai întâi, cunoașterea definițiilor și a sancțiunilor și apoi, obligatoriu, capacitatea de a recunoaște forme mai puțin evidente (ca parafrizarea deficitară, citarea selectivă care deformează sensul sursei, preluarea structurii argumentative fără atribuire, fabricarea sau falsificarea datelor) și de a înțelege de ce fiecare dintre acestea reprezintă o abatere etică, nu doar una formală.

Capitolul urmărește să construiască această înțelegere progresiv, pornind de la definiții și forme ale plagiatului, continuând cu analiza mecanismelor prin care apare în practica scrierii academice și încheind cu strategiile prin care poate fi prevenit. Ideea centrală care se regăsește în toate aceste secțiuni este că indicarea corectă a surselor este o cerință birocratică, însă într-o măsură mult mai mare este un act de onestitate intelectuală față de autorii ale căror idei sunt folosite, față de cititorii care trebuie să poată verifica și evalua sursele, și față de comunitatea academică, a cărei credibilitate depinde de integritatea fiecărui text produs în interiorul ei.

Normele care guvernează integritatea academică în România sunt recomandări etice ancorate într-un cadru legislativ și instituțional cu atribuții concrete, prezentat în detaliu în secțiunea 1.4.1. din acest volum. La nivel național, Consiliul de Etică și Management Universitar (CEMU) are misiunea de a dezvolta cultura eticii și integrității în universități, de a elabora codul de referință aplicabil la nivel național, de a audita comisiile de etică instituționale și de a soluționa sesizările care depășesc competența acestora. La nivel instituțional, Codul de etică și deontologie universitară al UAIC și Statutul studentului traduc aceste norme generale în cerințe concrete, aplicabile fiecărui ciclu de studii. Prezentul capitol este elaborat în acord cu acest cadru și ține cont totodată de evoluțiile recente privind utilizarea instrumentelor de inteligență artificială generativă în procesul academic, ale căror implicații asupra originalității lucrărilor și asupra responsabilității autorului sunt tratate distinct acolo unde contextul o impune.

3.2. Definirea plagiatului

Deși literatura de specialitate și legislația oferă o multitudine de perspective asupra plagiatului, de la cele strict juridice la cele filosofice, formularea unei sinteze operaționale poate fi utilă pentru înțelegerea acestui fenomen complex. Astfel, plagiatul care apare în context academic și de cercetare, cel care este de interes pentru cartea de față, reprezintă utilizarea, totală sau parțială, a operelor altor autori (reprezentate de texte, idei, formulări, metode, rezultate) fără citarea surselor, indiferent dacă intenția de a prezenta materialul preluat drept contribuție proprie este sau nu prezentă.

Includerea plagiatului neintenționat în această definiție reflectă o orientare a eticii academice moderne pe care am menționat-o în secțiunea

anterioară, unde includeam și afirmația că răspunderea morală nu dispare odată cu lipsa intenției, ci se deplasează, iar prejudiciul produs autorului sursei și credibilității instituționale rămâne același, indiferent dacă omisiunea citării a fost deliberată sau accidentală (Oliver, 2010, p. 156). Din această perspectivă, cadrul normativ instituțional urmează aceeași logică, Codul de Etică și Deontologie Universitară al UAIC clasificând plagiatul, la art. 7-8, drept abatere gravă de la normele de conduită în activitatea didactică și de cercetare.

Cadrul legislativ național a adus în ultimii ani clarificări semnificative față de reglementările anterioare. Legea învățământului superior nr. 199/2023 prevede, la art. 170 alin. (1) lit. a), plagiatul, iar la lit. b), autoplagiul, ca abatere distinctă, o noutate cu relevanță practică directă mai ales pentru doctoranzi, dat fiind că reutilizarea fragmentelor din propriile articole publicate anterior, fără citare adecvată, intră acum explicit sub incidența legii. Tot prin această lege sunt prevăzute mecanisme clare pentru retragerea titlurilor de doctor și a diplomelor de licență și master în cazul plagiatului dovedit. Modificările aduse prin OUG nr. 82/2024 reglementează modul în care sesizările de plagiat sunt verificate la nivel național, conferind universităților un grad mai mare de autonomie în primă instanță, dar păstrând controlul centralizat al CNATDCU pentru titlurile de doctor. Fiecare universitate, inclusiv UAIC, și-a actualizat regulamentele interne în acord cu aceste prevederi, extinzând definiția plagiatului dincolo de formele sale cele mai directe, pentru a include plagiatul prin traducere (preluarea unui text tradus dintr-o limbă străină, fără citarea sursei originale) și fabricarea de date sau referințe bibliografice.

Responsabilitatea care decurge din plagiat depășește dimensiunea individuală, după cum am argumentat la începutul acestui capitol. Prestigiul unei universități se construiește cumulativ, prin integritatea fiecărui text produs sub egida sa, iar o abatere etică erodează credibilitatea instituțională în moduri cu consecințe concrete și verificabile. Valoarea pe piața muncii a unei diplome emise de o instituție cu reputație fragilizată scade pentru toți absolvenții săi, nu doar pentru cel care a comis abaterea. Văzut din această perspectivă, actul de plagiat depășește sfera furtului de proprietate intelectuală și devine un atac la adresa unui bun comun – prestigiul instituției. Tocmai de aceea, înțelegerea plagiatului ca problemă de etică a cercetării, și nu ca simplă problemă tehnică de formatare rezolvabilă prin softuri de detecție, rămâne premisa oricărei abordări eficiente a acestui fenomen.

Înainte de a examina formele concrete ale plagiatului, două demarcații conceptuale frecvent confundate în practica academică merită atenție. Prima privește relația dintre plagiat și încălcarea drepturilor de autor, plagiatul fiind o problemă de onestitate intelectuală cu consecințe preponderent academice, pe când încălcarea drepturilor de autor este o problemă juridică, în care o operă protejată este reprodusă fără permisiunea deținătorului. Este evident că, prin natura lor, cele două nu se suprapun perfect și nici nu se implică reciproc în mod necesar. Un cercetător poate prelua fără atribuire un text aflat în domeniul public (deci, plagiindu-l), dar fără a încălca și drepturile de autor, deoarece, în respectivul caz, opera respectivă poate să nu (mai) fie protejată. Situația inversă este la fel de posibilă, atunci când o citare corect atribuită reproduce o porțiune substanțială dintr-un text protejat și poate, astfel, constitui o încălcare a dreptului de autor, fără însă să fie plagiat, pentru că atribuirea este conformă.

Cea de a doua demarcație privește procesul de refolosire sau adaptare legitimă a ideilor (*repurposing*), realizată prin integrarea unor concepte cunoscute într-un context nou, este o practică curentă și acceptată în cercetare, cu condiția transparenței totale față de surse. Ceea ce o diferențiază de plagiat este îndeplinirea obligației autorului de a indica explicit unde se termină argumentul sursei și unde începe propria sa perspectivă critică. Granița poate fi trasată prin formule relativ simple de tipul „pornind de la cadrul propus de X, argumentez că...” sau „spre deosebire de Y, care susține că..., analiza de față sugerează...”, dar absența ei transformă preluarea legitimă în asumare nelegitimă.

Contextul actual adaugă o complicație suplimentară acestor distincții. Utilizarea instrumentelor de inteligență artificială generativă în scrierea academică a creat ceea ce ar putea fi descris drept o „zonă gri”, în care granițele dintre ceea ce este etic și ceea ce nu devin greu de trasat cu precizie, iar criteriile tradiționale de evaluare a integrității academice nu mai oferă întotdeauna răspunsuri clare. Această zonă gri generează probleme a căror amploare și complexitate depășesc sfera plagiatului clasic și necesită un cadru analitic propriu, motiv pentru care fac obiectul unui capitol separat, cu atât mai mult cu cât practica academică actuală nu a ajuns încă la soluții unanim acceptate.

3.3. Tipuri de plagiat

Denumirile formelor de plagiat diferă de la o sursă la alta, dar, pentru eficiență și claritate, discuția de față se va baza în principal pe varietățile enumerate și descrise de Șercan (2017, pp. 29-38), cu anumite ajustări și clarificări acolo unde va fi necesar.

Taxonomia propusă de Turnitin (2025) pentru formele de fraudă academică, de pildă, oferă câteva completări utile tipologiei de mai sus, organizate pe trei niveluri de gravitate. La nivelul abaterilor fundamentale (*foundational misconduct*), alături de formele deja menționate (plagiatul prin parafrizare neadecvată, plagiatul neintenționat, plagiatul *copy-paste*), Turnitin include și colaborarea neautorizată între studenți (*student collusion*)¹, respectiv utilizarea instrumentelor de inteligență artificială generativă pentru a modifica sau genera text fără atribuire transparentă (*AI misuse*), aceasta din urmă fiind reluată în capitolele 5 și 6 ale prezentului volum. La nivelul abaterilor complexe (*complex plagiarism*), pe lângă plagiatul de tip mozaic, deja descris, taxonomia include autoplagiatul (discutat separat în secțiunea 3.3.3) și plagiatul bazat pe surse (*source-based plagiarism*), respectiv furnizarea unor informații inexacte sau incomplete despre surse, astfel încât acestea să nu poată fi identificate și verificate. În fine, la nivelul abaterilor avansate (*advanced misconduct*), alături de *contract-cheating*, tratat în secțiunea următoare, Turnitin menționează modificarea manuală a textului cu intenția de a induce în eroare softurile de detecție (discutat mai jos), plagiatul de date (*data plagiarism*, respectiv falsificarea sau fabricarea datelor ori însușirea improprie a rezultatelor altui cercetător) și modificarea automată a textului prin instrumente de tip *text spinner* sau motoare de traducere, aplicate fie unui text scris de altcineva, fie unui text generat de un model de limbaj, exact pentru a evita detectarea similitudinii.

O distincție preliminară utilă, propusă de Pecorari (2008, pp. 4–5), separă plagiatul prototipic (definit ca utilizarea cuvintelor și/sau a ideilor dintr-o altă sursă, fără atribuire corespunzătoare și cu intenția de a înșela) de plagiatul textual, care desemnează aceeași preluare fără atribuire, dar fără a presupune neapărat intenția de a înșela. Diferențierea are relevanță practică imediată, întrucât multe dintre formele de plagiat enumerate în continuare

¹ Colaborarea neautorizată între studenți are ca varietate fraudă la examen, ilustrată în secțiunea 1.5.3 prin cazul celor 45 de studenți ai Facultății de Drept a Universității din București, exmatriculați în 2021 pentru fraudarea organizată a examenelor prin intermediul unor grupuri de comunicare online.

pot fi comise în absența unei rele-intenții explicite, însă lipsa intenției nu le diminuează caracterul reproșabil din perspectiva eticii academice.

3.3.1. *Forme de plagiere a textului scris*

Această denumire generică reunește varietățile de plagiat care afectează direct conținutul textual al unei lucrări, și anume plagiatul *copy-paste*, plagiatul prin substituție, plagiatul prin parafrizare neadecvată (*patch-writing*), plagiatul de tip mozaic, plagiatul prin traducere, tehnica „clepsidră”, plagiatul asistat de internet și plagiatul asistat de AI. Aceștia li se adaugă, ca tip distinct ilustrat mai jos, plagiatul din surse nedigitalizate, care ridică o problemă specifică pentru capacitatea instrumentelor automate de detecție.

Dintre ele, cel mai accesibil și, de aceea, cel mai răspândit tip de plagiat este plagiatul *copy-paste*, realizat prin copierea ad litteram a unui text și includerea sa, fără citare, într-o altă lucrare. Forma sa cea mai extremă, plagiatul masiv prin copiere integrală a unui text-sursă, este ilustrată de cazul lui F.B., fost prorector al Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava, prezentat și în secțiunea 1.5.3 din perspectiva sancțiunii instituționale pentru plagiat dovedit (Redacția, 2002, republicat 2022). Conform comisiei de anchetă a CNATDCU, 182 din cele 292 de pagini ale tezei sale de doctorat în filologie, susținută în 1994 la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași și intitulată *La découverte de soi. Lecture poétique du roman proustien*, erau identice cu teza Evelinei Caduc, *La dynamique de la connaissance dans la poétique de Proust et celle de Saint-John Perse* (1979, Universitatea Nice Sophia Antipolis), textul plagiat fiind încadrat de o introducere și o încheiere proprii ale lui F.B. Plagiatul a fost atât de literal încât au fost copiate și notele de subsol, inclusiv erori de tipar din originalul francez, comisia CNATDCU constatând un „plagiat masiv”.

Cazul ilustrează forma cea mai facil de detectat a plagiatului, care implică copierea structurală a unei lucrări întregi, inclusiv a aparatului critic, fără nicio intervenție de adaptare. Reprezintă, totodată, și cea mai puerilă strategie de disimulare, reductibilă la adăugarea unor elemente de încadrare originale în jurul unui text preluat integral. Caracterul transparent al fraudei poate să dea naștere la întrebări justificate privind funcționarea comisiilor de îndrumare și de evaluare la momentul susținerii. Este necesară, însă, o anumită rezervă în formularea unor acuze, dacă luăm în considerare că, în 1994, anul susținerii, accesul la bibliotecile digitale, atâtea câte erau, era practic inexistent în România, iar teza Evelinei Caduc,

susținută cu doar cinci ani înainte, în Franța, cu siguranță nu se afla la dispoziția vreunui membru al comisiei de îndrumare sau de evaluare. Mai mult, digitalizarea tezelor de doctorat este un proces relativ recent, iar absența unei surse din bazele de date actuale nu garantează că aceasta era digitalizată deja la momentul respectiv. De observat, de asemenea, că avem de a face cu un precedent timpuriu al plagiatului din surse nedigitalizate discutat mai jos. Descoperirea sa în 2002 s-a produs nu prin verificare sistematică, ci prin coincidența prezenței autoarei plagiate la instituția românească, în cadrul unei mobilități Erasmus. Fără acel concurs de împrejurări, plagiatul lui F. B. ar fi rămas, foarte probabil, nedetectat.

Un caz prezentat de Tobias și Măgrădean (2013), asemănător în câteva privințe cu cel de mai sus, implică un profesor al Universității Babeș-Bolyai din Cluj care, la fel ca F.B., a ales să plagieze o teză de doctorat și să o publice sub formă de carte, asumându-și nejustificat autoratul. În ianuarie 2012, Valeria Gîdiu a susținut, la UBB, teza de doctorat cu titlul *Academia de Înalte Studii Comerciale și Industriale: Cluj-Brașov: 1920-1950*, coordonată de profesorul universitar G.P., de la Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor (FSEGA). Teza s-a bazat pe cercetarea unui fond din cadrul Arhivelor Naționale Cluj, Gîdiu fiind primul cercetător care a studiat acest fond, un detaliu care avea să devină relevant pentru dovedirea plagiatului, întrucât niciun alt semnatar al cărții ulterioare nu figura ca având acces independent la sursele de arhivă respective. În același an, teza a fost publicată în două volume la Editura Grinta. În 2013, G.P. a publicat, la Editura Risoprint din Cluj-Napoca, o carte cu titlu identic, semnată alături de trei coautori, printre care propriul fiu, T.P., și R.D., decanul Facultății de Științe Economice a Universității Creștine „Dimitrie Cantemir”, al patrulea autor, R.F., nefiind identificat în nicio sursă. Textul cărții coincidea în întregime cu cel al tezei Gîdiu, inclusiv ca referințe bibliografice, iar numele fostei doctorande nu apărea pe lista autorilor, ci doar într-o mențiune din „Cuvântul înainte”. Pentru că materialul era tot o teză de doctorat nedigitalizată la momentul respectiv, ca și în cazul lui F.B., plagiatul a fost descoperit întâmplător, tot de către autoarea originală, la un târg de carte. Diferit este, de această dată, faptul că profesorul plagiator fusese chiar coordonatorul tezei pe care a preluat-o și poate acesta a fost factorul agravant care a condus la un deznodământ mai dur decât în cazul lui F.B. Astfel, după constatarea plagiatului, Comisia de Etică a UBB a decis desfacerea disciplinară a contractului de muncă al lui G.P. (Păcala & Măgrădean, 2013), conform art. 318 din Legea 1/2011 aplicabilă la acea dată.

Ceilalți coautori care au semnat volumul plagiat au primit pedepse administrative adaptate statutului lor instituțional de la acel moment. Probabil și în consecința unor astfel de cazuri, astăzi, universitățile românești folosesc un flux digitalizat strict, guvernat de Legea Învățământului Superior nr. 199/2023, pentru a împiedica fraudă academică la lucrările de licență, disertație și doctorat. Lucrările sunt scanate obligatoriu prin platforme recunoscute oficial, precum Turnitin sau SistemAntiplagiat.ro, asupra cărora vom reveni în următorul capitol.

Plagiarea unei lucrări prin metoda *copy-paste* este forma cea mai rudimentară, ușor detectabilă cu softuri anti-similitudine atunci când sursele sunt digitalizate. O variantă a sa, mai puțin extremă pentru că nu acoperă lucrarea (aproape) în întregime dintr-o singură sursă, este plagiatul prin blocuri consecutive masive, ilustrat de cazul tezei de doctorat în Drept a lui R.M., ministru al Justiției la momentul publicării investigației. Lucrarea susținută în 2009, la Universitatea din Craiova, a fost analizată de Șercan (2026), care a constatat că peste jumătate din lucrare este plagiată din trei cărți, cu fragmente copiate cuvânt cu cuvânt, care se întind pe până la 25 de pagini consecutive, inclusiv în secțiunea „Cuvânt înainte” a tezei. Confruntat cu acuzațiile, R.M. a respins ideea de plagiat, invocând faptul că lucrarea respectă practicile acceptate la momentul redactării. Argumentul bazat pe „normele timpului” este recurent în discursul public românesc și ridică problema raportării retroactive a unor standarde etice la momente istorice în care reglementarea era diferită sau absentă. Argumentul a fost invocate mai înainte și de un fost premier, ale cărui practici de citare din teza sa de doctorat au fost de asemenea calificate drept plagiat, însă nu se susține, din punct de vedere legal, în niciunul dintre cazuri. Legea nr. 319/2003 privind statutul personalului de cercetare-dezvoltare definea deja plagiatul, în termeni foarte asemănători celor din legislația actuală, ca expunerea într-o operă scrisă a unor texte, idei, date sau metode științifice extrase din opera altor autori, fără menționarea acestui fapt și fără trimitere la sursele originale. Întrucât teza lui R.M. a fost susținută în 2009, la șase ani după adoptarea acestei legi, invocarea unor „norme ale timpului” mai permissive este nefondată.

O varietate înrudită, plagiatul prin substituție, presupune preluarea de conținut dintr-o singură sursă cu intervenții minimale (de exemplu, înlocuirea unor termeni cu sinonime sau modificarea structurii sintactice), uneori fără a indica sursa deloc, alteori menționând-o incomplet. Această formă este frecvent întâlnită la studenții aflați la începutul parcursului

universitar, în eseuri sau lucrări de seminar, și apare adesea din confuzie, nu din rea-intenție. Mulți dintre ei vin din mediul preuniversitar cu o tehnică de lucru consacrată acolo, în care „rescrierea” unui text-sursă cu propriile cuvinte este încurajată ca exercițiu și nu presupune citarea sursei, motiv pentru care nu percep o astfel de preluare ca plagiat. Pentru că reproduce un comportament învățat și validat anterior ca legitim, această formă de plagiat este una dintre cele mai dificil de corectat prin simpla interdicție, fiind necesară, în schimb, o prezentare explicită a diferenței dintre rescrierea ca exercițiu de înțelegere și parafrizarea academică, urmată de citare.

Plagiatul prin parafrizare neadecvată constă în înlocuirea minimă a unor cuvinte-cheie cu sinonime, păstrând însă structura și sensul originalului. Chiar și atunci când sursa este indicată corect, dacă parafraza rămâne prea apropiată de textul original ca structură și formulare, verdictul de plagiat se menține, întrucât nu se acoperă preluarea neautorizată a formei lingvistice. Când sursa originală nu este menționată, această formă se apropie de ceea ce Pecorari (2008, pp. 5-6), preluând conceptul de la Howard (1995, 1999), numește *patchwriting*, respectiv o strategie de preluare a textului-sursă prin ștergerea unor cuvinte, modificarea structurilor gramaticale și/sau înlocuirea unor sintagme cu sinonime. Cazul unei cursante, studiat de Currie (1998, apud Pecorari, 2008, pp. 9-10), ilustrează mecanismul acestei strategii folosite de cea care, după săptămâni de efort fără rezultate satisfăcătoare la cursul de scriere academică, a recurs la preluarea și împletirea de fraze și sintagme din curs în propriul text, primind pentru prima dată feedback pozitiv din partea profesorului. În viziunea studentei, procedura nu era neetică; ea chiar își descria abordarea ca pe o metodă de a învăța terminologia domeniului, conform sugestiilor primite. Desigur că, așa cum remarcă Pecorari (2008, p. 6), din perspectiva eticii academice, *patchwriting*-ul constituie plagiat, atât timp cât sursa nu este atribuită corespunzător, indiferent de intenția autorului.

Plagiatul de tip mozaic, numit și *shake and paste*, recurge la combinarea de fragmente neatribuite din surse diferite, rezultatul creând iluzia unui text propriu prin simpla juxtapunere și reamplasare a materialului preluat. Dacă plagiatul prin substituție operează, de regulă, cu o singură sursă, cel de tip mozaic dispersează preluările pe mai multe surse, ceea ce îl face mai greu de detectat, dar nu mai puțin sancționabil. O ilustrare relevantă a acestui mecanism este cazul tezei de doctorat a lui L. Bo., ministru de Interne la momentul publicării investigației. Teza, susținută în 2018, la

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, a fost descrisă de Emilia Șercan (2022) ca fiind un plagiat bine mascat, realizat prin traducerea și alternarea unor fragmente din diverși autori străini, fără porțiuni consecutive foarte mari preluate din aceeași sursă. Analiza a identificat text plagiat în 65 de pagini, precum și grafice plagate integral (6) și citate incomplet sau fără ghilimele (30). Cazul corespunde exact mecanismului plagiatului mozaic, în care idei și fraze din surse multiple sunt recombinate astfel încât rezultatul pare un text propriu, deși conținutul de fond rămâne neoriginal. Plagiarea imaginilor (grafice, hărți, tabele, fotografii) este o dimensiune frecvent ignorată, dar la fel de gravă ca cea textuală.

O formă distinctă este plagiatul prin traducere, care constă în traducerea unor texte dintr-o altă limbă decât cea în care este redactată lucrarea și prezentarea lor drept contribuție proprie, fără citarea sursei originale. Această formă este frecvent neîncadrată ca plagiat de către studenți, care consideră că actul de traducere constituie în sine o muncă intelectuală suficientă pentru a transforma textul într-unul propriu, ceea ce este, desigur, eronat, întrucât ideile și argumentele rămân ale autorului original, indiferent de limba în care sunt exprimate. Cazul lui L. Bo., descris mai sus ca exemplu de plagiat mozaic, ilustrează și această formă, traducerea fiind exact mecanismul prin care fragmentele din surse străine au fost integrate în teză, ceea ce a adăugat un strat suplimentar de dificultate pentru detectarea automată, deoarece softurile anti-plagiat funcționează în special prin compararea directă a textului, nu prin recunoașterea conceptuală a ideilor traduse².

Tehnica „clepsidră” se realizează prin indicarea corectă a sursei la începutul unui paragraf, urmată de pagini sau capitole întregi preluate din aceeași sursă, care nu mai sunt însă atribuite explicit. Această tehnică creează aparența unui comportament corect, întrucât citarea inițială există, dar aceasta funcționează, de fapt, ca un paravan pentru a masca preluări masive neacoperite de acea referință, în condițiile în care atribuirea corectă trebuie să fie continuă și specifică, nu punctuală și generică. O variantă răspândită a acestei tehnici constă în includerea sursei plagate doar în lista bibliografică finală, fără a fi fost citată în text, după pasajele preluate din ea. Bibliografia oferă, în acest caz, o aparență de documentare temeinică, dar absența trimiterilor în corpul textului face ca cititorul să nu poată identifica

² Capitolul următor descrie, printre altele, principiile de funcționare ale platformelor de detectare a similitudinii.

de unde provine, de fapt, conținutul preluat. Mecanismul este întâlnit, printre alții, și în cazul unui fost premier, ale cărui practici de citare din teza de doctorat au fost calificate drept plagiat (Radio România Actualități, 2012).

O variantă a acestui mecanism, în care aparatul critic e simulat fără a corespunde unei citări reale, este ilustrată de teza de doctorat a lui P.T., susținută în 2011, la Universitatea Națională de Apărare „Carol I” și analizată de Șercan (2015). În teză, jurnalista remarcă faptul că mai mulți autori sunt indicați, în notele de subsol, prin formula „op. cit.” (operă citată anterior), fără ca vreunul dintre ei să fi fost citat efectiv, în prealabil, în lucrare, aparatul critic dând, astfel, impresia unei rețele de trimiteri bibliografice care, în realitate, nu există. Mai mult, într-o procedură care capătă accente comice, particula latină „Apud”, folosită convențional pentru citarea indirectă, a fost tratată repetat ca nume propriu și apare în bibliografia tezei drept autor, la litera A. Cazul ilustrează o variantă a tehnicii „clepsidră”, în care, spre deosebire de situația clasică, unde o citare reală este urmată de preluări neatribuite, se simulează o formă de citare („op. cit.”, „Apud”), dar fără conținutul de atribuire pe care acest tip convenții îl presupun.³

Plagiatul asistat de internet este o varietate care presupune preluarea de materiale disponibile online fără citare, de la rezumate și eseuri disponibile gratuit până la conținut descărcat din baze de date. Pecorari (2008, pp. 151, 155) observă justificat că, deși internetul a facilitat accesul la surse ușor de plagiat, așa numitele *paper mills*⁴, acestea existau și înainte de era digitală, ceea ce sugerează că problema nu este, în esență, tehnologică, ci mai degrabă etică și ținând de cultura academică.

Așa cum îi arată și numele, plagiatul asistat de AI constă în includerea conținutului generat de instrumente de tipul ChatGPT, fără menționarea transparentă a utilizării tehnologiei, și reprezintă forma cea mai recentă și, în unele privințe, cea mai dificil de detectat, dat fiind că textul generat este, prin definiție, nou și nu va produce similitudini cu surse existente în bazele de date ale softurilor de detecție. Această formă va fi discutată pe larg în capitolele 5 și 6, dedicate utilizării AI în mediul academic.

³ CNATDCU a decis ulterior (raport comun, septembrie 2016) că P. T. nu a plagiat, considerând similitudinile cu teza colegului său de doctorat, Ionel Tucmuruș, drept operă comună. (https://www.realitatea.net/raport-comun-cnatdcu-toba-nu-a-plagiat_1977513.html)

⁴ *Paper mill* este termenul englezesc care denumește o platformă specializată în vânzarea de lucrări academice gata redactate.

O limitare structurală a instrumentelor automate de detecție, ilustrată deja, într-o formă timpurie, de cazul F.B. discutat mai sus, se regăsește și în cazul tezei de doctorat în Științe militare a lui N.C., susținută în 2003, la Universitatea Națională de Apărare „Carol I”. Potrivit analizei lui Șercan (2022), lucrarea conține conținut plagiat în cel puțin 42 din cele 138 de pagini, dintre care 19 pagini provin din alte două teze susținute anterior la aceeași școală doctorală, una dintre ele coordonată chiar de îndrumătorul lui N.C. Deoarece majoritatea pasajelor plagate provin din surse tipărite, nedigitalizate, care nu pot fi identificate cu softurile anti-plagiat standard, cazul evidențiază o limită structurală a metodelor automate de detectare a plagiatului, și anume dependența lor de corpusuri digitalizate. De remarcat că, întrucât sursele plagate provin din teze susținute în aceeași instituție, una coordonată de însuși îndrumătorul lui N.C., se ridică suspiciunea existenței unor rețele instituționale, în care practicile de plagiat se transmit de la o generație de doctoranzi la alta, un fenomen distinct de plagiatul individual izolat.

Pe lângă cazurile de mai sus, cu vizibilitate publică considerabilă, se regăsesc și unele complet lipsite de expunere mediatică în care a funcționat mecanismul de verificare instituțională. Un astfel de exemplu este cazul unei teze de doctorat susținute la Universitatea Politehnică din București, având ca temă optimizarea prin managementul de proiect a concepției produselor industriale. Raportul de analiză întocmit la solicitarea Comisiei de Etică și Integritate Academică a UPB (CNATDCU, 2021) a confirmat existența plagiatului pentru aproximativ 38 din cele 195 de pagini ale tezei, situate în capitolele de contribuții personale, conținut preluat cu modificări minore din alte surse bibliografice. Cazul, care nu este, desigur, singular, ilustrează faptul că procedurile de verificare a integrității academice nu se activează doar în contextul scandalurilor publice, ci pot funcționa și ca rutină administrativă obișnuită, declanșată de o sesizare oficială și soluționată prin expertiză de specialitate, independent de profilul public al autorului.

Un instrument complementar instrumentelor instituționale de detecție îl reprezintă platforma Plagiate.ro, administrată de Asociația GRAUR (Grupul pentru Reformă și Alternativă Universitară) din Cluj-Napoca și creată de profesorul Dorin Isoc. Baza de date publică (2016, 2017) indexează suspiciunile de opere plagate din România și funcționează ca un registru deschis, cu scopul declarat de a preveni și combate plagiatul ca fenomen social. Pentru a ilustra concret modul de funcționare a platformei, se poate accesa structura fișei de suspiciune de plagiat întocmite pentru cazul G.P.

de la UBB prezentat mai sus, indexată sub numărul 00267.03 în Indexul Operelor Plagiate din România⁵. Fișa identifică, pe de o parte, „opera suspicionată⁶” (OS), respectiv POPESCU, Gheorghe; DANCIU, Radu; POPESCU, Tudor și FILIMON, Ruben, *Academia de înalte studii comerciale și industriale Cluj-Brașov 1920-1950*, Cluj-Napoca, Risoprint, 2013, și, pe de altă parte, opera autentică” (OA) căreia i s-a adus atingere, respectiv GÎDIU, Valeria, *Academia de Înalte Studii Comerciale și Industriale: Cluj-Brașov: 1920-1950*, Cluj-Napoca, Grinta, 2012. Ca sursă a suspiciunii este indicat articolul semnat de Andreea Tobias și Vasile Măgrădean, publicat la 22 aprilie 2013 pe site-ul Mediafax. Acest format minimal, prin care fiecare suspiciune este redusă la patru elemente verificabile – opera suspectă, opera autentică, sursa sesizării și incidența minimă a coincidenței textuale – permite includerea rapidă a unui caz în indexul public, indiferent de stadiul în care se află ancheta instituțională. Isoc a dezvoltat, de altfel, și un cadru normativ propriu pentru evitarea plagiatului, publicat pe site-ul platformei și extins în volumul *Prevenitor de plagiat* (Ecou Transilvan, Cluj-Napoca, 2014). Inițiativa merită semnalată ca efort civil de monitorizare a integrității academice, cu atât mai mult cu cât operează independent de structurile instituționale oficiale. Putem menționa și afirmația lui Isoc că „peste 90% din lucrările de licență și de doctorat sunt plagiate”, cu rezerva cuvenită, totuși, pentru că nu este susținută de o cercetare empirică sistematică și, prin urmare, trebuie tratată ca estimare personală, nu ca o concluzie bazată pe date verificabile. În orice caz, chiar dacă afirmația indică limite similare oricărei generalizări fără fundament metodologic explicit, asta nu diminuează relevanța platformei ca instrument de semnalare publică.

3.3.2. *Ghostwriting-ul și contract cheating-ul*

Termenul *ghostwriting* provine din cuvântul *ghostwriter*, care poate fi tradus în română prin „scriitor-fantomă”, ceea ce indică situația în care o persoană a cărei identitate rămâne necunoscută publicului redactează o lucrare, în timp ce o altă persoană o semnează ca fiind a sa. Dacă în anumite contexte publice, precum memoriile vedetelor sau discursurile politice, practica este larg răspândită și acceptată ca normă a genului, în mediul academic ea este cu totul inacceptabilă, întrucât subminează tocmai relația dintre munca intelectuală individuală și recunoașterea academică a

⁵ chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.plagiate.ro/Proba_toriu/popescu.g.2013aa.pdf

⁶ Desigur, termenul românesc mai potrivit este „suspectă” sau, cel mult, „suspectată”.

acesteia (2017, pp. 40-42). Despre aceeași varietate de plagiat, Pecorari (2008, p. 26) notează că, până și în discursul politic, prezența neasumată a scriitorului-fantomă creează o zonă gri semnificativă în privința atribuirii paternității. Observația sa este cu atât mai pertinentă în context academic, unde, pentru motivele deja discutate în prezentul volum, atribuirea corectă este o condiție *sine qua non* a integrității.

În mediul universitar internațional, *ghostwriting*-ul pentru studenți este organizat prin platforme electronice specializate, care asigură anonimatul complet al ambelor părți. Conform lui Weber-Wulff, 2014, pp. 14-15, apud Șercan, 2017, pp. 40-42, există două tipuri principale de astfel de servicii. Unul este reprezentat de lucrările personalizate, adaptate cerințelor specifice ale clientului, care poate transmite scriitorului-fantomă indicații detaliate, inclusiv bibliografia de utilizat. Gama de lucrări acoperite de acest serviciu merge de la eseuri și referate până la teze de licență, dizertații și teze de doctorat. Lucrările gata redactate constituie al doilea tip, și sunt disponibile prin intermediul unor site-uri specializate care pun la dispoziția studenților baze de date online cu lucrări din domenii variate, accesibile gratuit sau contra unui schimb de material. Pecorari (2008, p. 151) confirmă ceea ce observam mai sus, faptul că aceste *paper mills* sunt anterioare erei digitale și reprezintă o problemă structurală a mediului academic, nu un efect secundar al tehnologiei.

Contract cheating, termen introdus de Clarke și Lancaster în 2006 (Șercan, 2017, p. 41), este o formă a *ghostwriting*-ului, unde studentul lansează o licitație online în care descrie tematica și cerințele exacte ale lucrării solicitate, iar o serie de scriitori-fantomă propun oferte de preț pentru redactarea ei, studentul alegând de regulă oferta cea mai ieftină. Spre deosebire de achiziționarea unei lucrări gata redactate dintr-o bază de date, *contract cheating*-ul produce o lucrare personalizată, adaptată exact pentru a evita detectarea, ceea ce îl face una dintre cele mai grave forme de fraudă academică. Este de remarcat, însă, că apariția modelelor lingvistice de mari dimensiuni a redus probabil semnificativ cererea pentru astfel de servicii, studenții având acum acces direct la instrumente capabile să genereze text academic personalizat, fără costurile și riscurile implicate de intermedierea umană. Fără îndoială, gravitatea etică a practicii nu se diminuează astfel, aceasta doar mutându-se într-un alt registru, „tehnologic” de astă dată.

Un caz de răsunet de dinainte de era AI, care, ca și altele de pe scena românească, implică un politician, este cel al lui A.T., ministrul Apărării la

momentul publicării investigației (Voicu, et al., 2022). Teza sa de doctorat în istorie, susținută în 2012 la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, cu titlul „Relațiile româno-israeliene între 1948-1989”, a fost, potrivit declarațiilor unei muzeografe de la Muzeul Vrancei, redactată integral de ea și de directorul instituției, H. D., în biroul directorului, timp de trei ani, pe calculatorul instituției. Cercetarea arhivistică pe care teza o citează a fost efectuată de șeful Secției de Istorie a muzeului, ca sarcină de serviciu trasată de conducerea instituției. A.T. a negat acuzațiile, susținând că și-a scris personal lucrarea și că a solicitat doar sprijin tehnic în redactare. Dosarul penal a fost clasat, iar Parchetul Vrancea a invocat, printre altele, împlinirea termenului de prescripție a răspunderii contravenționale.

Cazul ilustrează cu precizie mecanismul de *contract-cheating* în forma sa instituționalizată, care implică resurse publice și competența profesională a unor angajați, puse în slujba producerii unei lucrări semnate de altcineva. Fostul ministru al Educației Daniel Funeriu a atras atenția, în contextul acestui caz, că a introdus în Legea Educației nr. 1/2011, tocmai pentru a preveni astfel de practici, prevederi exprese prin care îndrumătorii de lucrări răspund în solidar cu autorii pentru originalitatea conținutului, iar comercializarea de lucrări științifice în scopul falsificării calității de autor este explicit interzisă (redacția, 2022). Că aceste prevederi nu au produs efectele scontate este, în sine, un subiect de reflecție pentru orice discuție despre eficiența cadrului normativ în materie de integritate academică.

3.3.3. Autoplăgiatul

Autoplăgiatul merită o discuție separată, mai ales că legislația actuală îl identifică și îl sancționează explicit. Conform art. 170, alin. (1), lit. b) din Legea nr. 199/2023, autoplăgiatul este definit ca prezentarea, într-o operă scrisă sau o comunicare orală, inclusiv în format electronic, a unor texte, date, demonstrații, formulări sau variante ale acelorași idei care au fost extrase dintr-o operă scrisă sau comunicare orală anterioară ale aceluiași autor, fără a menționa acest lucru și fără a face trimitere la sursele originale.

Pentru un cercetător la început de drum, această definiție aduce trei clarificări cu implicații practice imediate. Extinderea la „variante ale acelorași idei” sugerează că legea nu sancționează doar copierea unor paragrafe întregi, ci și reformularea propriilor idei anterioare, dacă sursa nu este menționată, aspect vital pentru doctoranzii care pot fi tentați să recicleze capitole din lucrarea de disertație sau din articole pe care le-au

publicat anterior, fără a semna explicit acest lucru. Includerea „formatului electronic” în textul legii implică faptul că orice postare de pe un blog academic, comunicare de conferință online sau preprint încărcat pe platforme de cercetare precum ResearchGate sau Academia.edu devine o sursă care trebuie citată atunci când textul respectiv este refolosit în teza finală. Consecința administrativă a autoplagiatului constatat în teza de doctorat poate merge până la invalidarea susținerii sau, în cazuri grave, la retragerea titlului academic, ceea ce transformă autocitarea, dintr-o recomandare de bune practici, într-o obligație juridică de transparență.

Motivația din spatele acestei politici devine clară dacă ne gândim că, în mediul academic, se consideră fraudă orice tentativă de a obține două beneficii diferite pentru același efort, fără a declara explicit conținutul utilizat anterior. Dacă doctorandul a primit deja punctaje sau credite pentru un articol, comisia de evaluare a tezei trebuie să știe acest lucru. În consecință, un doctorand care, în cursul programului doctoral, publică capitole din teză sub formă de articole (sau include în teză articole publicate anterior) trebuie să insereze obligatoriu în teza finală o notă explicativă⁷ clară, pe lângă folosirea consecventă a unui sistem de citare coerent, inclusiv pentru conținutul propriu preluat. În absența acestora, softurile de detecție vor raporta similitudini, iar comisia le va interpreta drept autoplagiat. Sisteme precum Turnitin vor marca aceste segmente cu un indice de similitudine de 100%, iar declarația explicativă inclusă în teză și citările corecte vor constitui singura probă disponibilă în fața unei comisii de etică pentru a demonstra că similitudinea respectivă reprezintă o reciclare legitimă a textului propriu, nu autoplagiat.

Din punct de vedere academic, urmărirea evoluției unui text, de la o comunicare de conferință din primul an de doctorat până la un capitol solid din teza de doctorat, poate constitui în sine o hartă a dezvoltării intelectuale a cercetătorului tânăr. În aceste condiții, autocitarea nu mai poate fi interpretată ca aroganță, ci devine un act de onestitate metodologică obligatorie, care permite urmărirea traiectoriei cronologice a cercetării respective.

Efectele Legii nr. 199/2023 mută discuția despre autoplagiat din sfera teoriei în cea a implicațiilor pragmatice imediate. Legea elimină ambiguitățile din variantele legislative anterioare și stipulează, conform art. 171, alin. (4), că pentru încălcarea normelor de etică și deontologie universitară se pot

⁷ Modele de note explicative și de declarații pot fi găsite în Anexa VI, însă doctoranzii trebuie să verifice, în primă instanță, cerințele instituțiilor la care sunt afiliați.

aplica, în funcție de gravitatea faptei, sancțiuni disciplinare ca avertismentul scris, retragerea bursei pe o perioadă determinată, suspendarea dreptului de a susține examene pe o perioadă de până la un an și exmatricularea, cu sau fără drept de reînmatriculare în aceeași instituție. La nivelul studiilor doctorale, regimul sancțiunilor este considerabil mai sever. Dacă autoplagiatul este detectat în faza de analiză a tezei, comisia poate respinge lucrarea fără drept de reevaluare în acea sesiune. Dacă este dovedit după obținerea titlului, Ministerul Educației, la propunerea universității sau a CNATDCU, dispune retragerea titlului și anularea diplomei. Persoana sancționată pentru abateri etice grave poate pierde, de asemenea, dreptul de a mai ocupa funcții didactice sau de cercetare pe o perioadă de până la zece ani.

Deși gravitatea autoplagiatului este, la o primă vedere, mai puțin evidentă decât a plagiatului din alți autori, el nu trebuie etichetat ca o greșală minoră care, dacă nu a fost detectată în etapa susținerii sau publicării, nu va mai produce ulterior consecințe. Procesele din ce în ce mai avansate de digitalizare a arhivelor vor face ca un text „reciclat” în 2024, de exemplu, să fie detectabil automat înainte de 2027. Sancțiunea poate veni retroactiv, conducând la pierderea unui titlu pe baza căruia persoana în cauză și-a construit o carieră. Un aspect suplimentar, care va fi reluat în capitolul dedicat inteligenței artificiale, privește faptul că noile regulamente universitare interne derivate din Legea nr. 199/2023 au început să includă prevederi referitoare la „autoratul neasumat” prin instrumente generative. Pentru studenții de la Litere, de exemplu, utilizarea inteligenței artificiale pentru a genera critică literară sau traduceri, fără a declara acest lucru, este acum asimilată plagiatului sau fraudei academice.

Legea actuală pune accentul pe asumarea individuală, astfel că o pretinsă necunoaștere a regulilor și reglementărilor privind etica scrierii academice nu va constitui o scuză acceptabilă la nivel de masterat și doctorat, la care aceste competențe sunt implicit asumate. Ca și în cazul comportamentelor neetice în general, această logică a responsabilității individuale se extinde însă la nivel instituțional. Art. 172 din Legea nr. 199/2023 menționează că, dacă o universitate nu ia măsuri în situațiile de încălcare a eticii, atunci poate fi ea însăși sancționată prin retragerea acreditării școlii doctorale, ceea ce creează o presiune semnificativă pe întregul proces de verificare a originalității. Mai mult, în același articol, legea stipulează că și conducătorii de doctorat pot fi trași la răspundere pentru abaterile etice ale studenților pe care îi îndrumă, răspunzând pentru

ele în solidar cu aceștia. Consecința este o schimbare de statut prin care profesorul nu mai este doar un evaluator, ci și un garant legal al respectării integrității academice de către student în producția academică scrisă a celui din urmă.

Un caz relevant pentru granița subțire dintre autocitare și autoplagiat, analizat de Șercan (2016), este cel al tezei de doctorat a L.C.K., susținută în 2011, la Universitatea de Vest din Timișoara. În urma unei sesizări privind plagiatul, Comisia de Etică a UVT a stabilit că 564 din cele 4.705 rânduri sesizate erau similare cu alte surse (4,9% din lucrare), iar CNATDCU a decis, în decembrie 2016, menținerea titlului de doctor, considerând că similitudinile constatate nu reprezintă însușirea unor idei originale, ci formulări de uz comun în domeniul juridic. O investigație jurnalistică ulterioară a arătat însă că o parte a pasajelor incriminate de sesizarea inițială erau de fapt fragmente din articole publicate anterior de autoare sub numele de căsătorie anterior, L.C.L. și a identificat situații în care autoarea s-a autocitat, în teză, din articole proprii sau scrise în colaborare, fără a folosi ghilimele sau note de subsol care să marcheze preluarea, inclusiv dintr-un articol semnat împreună cu un coautor, din care a fost reluată, fără atribuire, partea redactată chiar de L.C.K. Specialiștii consultați în cadrul investigației au calificat această practică drept autoplagiat (prin reciclarea de text propriu, publicat anterior, fără marcarea explicită în noua lucrare), indiferent dacă intenția a fost sau nu de a induce în eroare. Pentru obiectivitate, însă, este de menționat că autoplagiatul fusese definit în legislația română prin Ordonanța nr. 28/2011, intrată în vigoare pe 5 septembrie 2011, cu doar trei luni înainte de susținerea tezei din decembrie același an. Dat fiind că tezele de doctorat se depun la comisie cu câteva luni înaintea susținerii publice, este foarte probabil că, la momentul intrării în vigoare a ordonanței, lucrarea era deja finalizată și transmisă spre evaluare, ceea ce ar fi făcut imposibilă aplicarea retroactivă a normei în conținutul tezei, inclusiv din punct de vedere procedural. Aceasta nu diminuează relevanța cazului ca ilustrare a problemei de fond, autocitarea nemarcată, dar evident nuanțează cadrul în care ea poate fi evaluată juridic.

Un caz mai recent și mult mai grav, care combină autoplagiatul (prin reciclarea propriului conținut între două lucrări prezentate ca originale și distincte) cu plagiatul (prin preluarea de surse externe) de conținut extern, este cel documentat de Șercan (2025) în legătură cu tezele (!) unui polițist pensionat (C.Ț.), care a obținut două titluri de doctor în doar 36 de zile, unul la Academia de Poliție, altul la Universitatea Națională de Apărare.

Ambele teze conțin peste trei sferturi conținut plagiat (74%, respectiv 78%), iar între cele două lucrări există un grad de autoplagiat de 40%. Intervalul de timp extrem de scurt dintre cele două susțineri sugerează o problemă sistemică legată de rigoarea procesului de evaluare doctorală, nu doar o conduită individuală deviantă.

Cazurile de autoplagiat nu se limitează, din păcate, la tezele de doctorat. Atunci când autoplagiatul este comis în activitatea de cercetare și publicare de către cadrele didactice, gravitatea etică este încă mai mare, întrucât cei implicați sunt tocmai cei chemați să modeleze și să garanteze cultura integrității academice în instituțiile în care activează. Un exemplu convingător este V.P., rector al Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava și, ulterior, ministru al Educației, pentru care investigația jurnalistică realizată de Șercan (2018) a documentat publicarea mai multor articole sub titluri diferite, în publicații diferite, al căror conținut era identic sau aproape identic cu articole proprii anterioare, inclusiv un studiu publicat în 2010, care a apărut ulterior și într-o carte, fără nicio declarare a reutilizării.

Un caz sancționat instituțional este cel al lui R.V., rector al Universității Tehnice de Construcții din București, în privința căruia CNECSDTI a constatat, prin Hotărârea nr. 16/25.11.2021, că a publicat, alături de alți doi coautori, un articol preluat prin metoda *copy-paste* dintr-o lucrare a unui cercetător din Taiwan, articol tradus ulterior în română și republicat, iar apoi republicat din nou, identic, în revista editurii UTCB, ajungându-se, astfel, la patru versiuni ale aceluiași conținut în patru publicații diferite. Cazul combină, prin urmare, două forme de abatere distincte: pe de-o parte, plagiatul prin traducere, prin preluarea și republicarea în română a unui text străin, fără citarea sursei originale, și, pe de alta, autoplagiatul, prin republicarea repetată a aceluiași conținut, atât în limba originală, cât și în traducere, în publicații diferite, fără declararea reutilizării. Sancțiunile aplicate au fost avertismentul scris și retragerea articolelor, iar CNECSDTI a deschis o anchetă separată împotriva Comisiei de Etică a UTCB, suspectată că a mușamalizat o sesizare anterioară pe același subiect, din 2015 (Semeniuc, 2022).

Un al treilea caz, cu sancțiuni considerabil mai severe (menționat deja în secțiunea 1.5.3 în contextul pierderii funcției de conducere ca urmare a unei abateri etice) este cel al R.L., rector al Universității „Aurel Vlaicu” din Arad găsită vinovată de plagiat masiv în șase din șapte articole analizate, publicate în intervalul 2008-2014, constând în blocuri de text preluate fără modificări și fără citare din surse externe. Sancțiunile au inclus retrograda-

rea de la gradul de profesor universitar la cel de conferențiar și suspendarea pe cinci ani a dreptului de a candida pentru funcții de conducere (Armanca, 2022), dar evoluțiile ulterioare ale cazului ilustrează limitele mecanismului sancționator, așa cum arătam anterior (Armanca, 2026).

Mecanismul comun acestor cazuri este unul tipic pentru abaterile motivate de avansarea în carieră: în sistemul academic românesc, numărarea publicațiilor în dosarele de promovare creează stimulente directe pentru „umflarea” listei de lucrări, fie prin redistribuirea aceluiași conținut în publicații diferite, fie prin preluarea de conținut extern, fără ca comisiile de evaluare să poată identifica ușor suprapunerile, mai ales atunci când titlurile sunt modificate și publicațiile-gazdă sunt diferite.

3.4. Gestionarea abaterilor. Mecanismul instituțional

Prin modificările legislative recente, integritatea academică a fost transformată dintr-un concept asociat unor recomandări cu caracter opțional într-o componentă activă a vieții instituționale. În contextul actualei legislații a învățământului superior, orice suspiciune de abatere etică declanșează un proces formal, menit să protejeze atât calitatea actului educațional, cât și reputația cercetătorului onest. Traseul procedural prevăzut de lege urmărește principiul esențial al eliminării arbitrariului în evaluarea conduitei studenților și a cadrelor didactice, prin înlocuirea deciziei subiective cu un mecanism de verificare riguros și transparent.

În cazul studenților și/sau tinerilor cercetători, procesul debutează cu sesizarea și documentarea suspiciunii, ca urmare a identificării unui posibil act de plagiat, de autoplăgiat sau a altei forme de fraudă academică. În continuare, coordonatorul face o analiză preliminară, prin care se evaluează inițial gravitatea și validitatea sesizării, înainte ca aceasta să fie transmisă mai departe. Înregistrarea oficială la comisia de etică reprezintă etapa de formalizare a procesului, prin depunerea dovezilor la structura specializată a universității. Comisia procedează apoi la analiza detaliată a faptelor și la audierea părților implicate, oferind în acest fel persoanei vizate dreptul la apărare. Pe baza probelor administrate, comisia emite o decizie care concluzionează oficial asupra cazului, iar în situațiile confirmate ca abateri se aplică sancțiunile prevăzute de lege și de regulamentele interne.

Parcursul acestui traseu nu vizează exclusiv sancționarea abaterilor, ci, într-o mare măsură, restabilirea unui climat de corectitudine în

comunitatea academică. Mecanismul permite o analiză nuanțată a fiecărui caz, oferind posibilitatea de a se distinge între erorile de citare neintenționate și fraudă deliberată. Acești pași sunt în concordanță cu prevederile Legii 199/2023 și cu bunele practici descrise de Șercan (2017), care subliniază că nicio sancțiune nu poate fi rezultatul unei decizii subiective, ele trebuind să se regăsească la capătul unui proces verificabil și documentat. Privit din această perspectivă, se evidențiază faptul că mecanismul funcționează ca o barieră în calea devalorizării titlurilor academice, menită să garanteze că fiecare diplomă reflectă efortul intelectual autentic al autorului său.

3.5. Modalități de evitare a plagiatului

Pe lângă a fi cea mai sigură modalitate de evitare a sancțiunilor, adoptarea unei conduite academice corecte, de natura descrisă în paginile de mai sus, reprezintă totodată o dovadă a maturității intelectuale a autorului. Respectiva maturitate se manifestă și în modul în care autorul stăpânește tehnici fundamentale de lucru cu textul sursă precum citarea directă, parafrizarea și rezumatul, deja prezentate în capitolul anterior, asociate cu funcțiile automatizate din procesul de scriere academică, astfel încât să nu comită plagiat involuntar.

În aceeași direcție, resursele puse la dispoziție de Turnitin (2025) pentru sprijinirea integrității academice converg spre o concluzie similară, și anume că instrumentele de detecție a similitudinii textuale sunt utile doar în măsura în care sunt dublate de cunoașterea de către evaluator a studentului și bazate pe o politică instituțională de integritate academică implementată coerent, iar nu ca substitut al acestora. Pe linia formativă menționată anterior în acest volum, printre recomandările formulate pe platformă se află instruirea explicită a cercetătorului tânăr privind citarea, parafrizarea și colaborarea adecvată, alocarea de timp pentru feedback formativ care să permită corectarea problemelor de atribuire înainte de evaluarea finală, precum și adoptarea unor definiții mai nuanțate ale formelor de plagiat, care să clarifice faptul că orice preluare fără citarea corectă a sursei din care provin, constituie tot o formă de plagiat. Aceeași sursă atrage atenția asupra tendințelor recente legate de parafrizarea asistată de inteligența artificială și de practicile de tip *contract-cheating*, ca direcții suplimentare pentru care instrumentele de verificare trebuie adaptate.

La acestea se pot adăuga câteva strategii complementare, preluate și adaptate după ghidul Universității din Melbourne (fără an). Una dintre ele privește înțelegerea cauzelor plagiatului și planificarea anticipată, plecând de la faptul că cele mai frecvente justificări invocate de studenți trimit la gestionarea defectuoasă a timpului, la supraîncărcarea cu sarcini academice, la lipsa de încredere în propriile competențe de scriere și la barierele lingvistice în cazul lucrărilor redactate într-o limbă străină, dar și la deficiențele tehnice în materie de citare. Esența acestei strategii este prevenția prin organizare, exact din cauză că, dacă admitem că plagiatul nu este întotdeauna un act deliberat, observăm că el funcționează adesea ca mecanism de supraviețuire în fața stresului academic. Prin urmare, un prim pas crucial în menținerea integrității academice este construirea unui calendar realist, prin eșalonarea etapelor de documentare și scriere, care să elimine situațiile de criză, generatoare ale tentației de utilizare neetică a surselor. Pentru gestionarea acestuia, studentul trebuie să pornească de la înțelegerea deplină a cerințelor de evaluare și a așteptărilor profesorului coordonator, să respecte termenele fără a conta pe prelungiri și să solicite sprijin de la acesta din timp, în faza incipientă, atunci când constată că îi lipsesc anumite competențe necesare pentru a finaliza lucrarea. Solicitarea sprijinului, mai degrabă decât a fi un semn de slăbiciune, dă dovadă de maturitate academică, deoarece poate asigura rectificarea erorilor de logică sau de citare înainte de depunerea lucrării și transformă procesul de scriere, dintr-un factor de stres, într-o oportunitate de învățare reală⁸.

O altă strategie se referă la gestionarea riguroasă a notițelor din cursul perioadei de documentare, știut fiind că plagiatul neintenționat apare adesea din cauza organizării defectuoase a procesului de documentare, așa încât, în faza de redactare finală, studentul nu mai poate distinge dacă un fragment din notițe reprezintă o idee proprie sau un citat cu sursa neprecizată. Așa cum arătam în capitolul precedent, astfel de ocurențe se exclud prin înregistrarea tuturor datelor bibliografice (autor, titlu, editură, an, pagină), concomitent cu selectarea fragmentelor utile, direct în fișa sau documentul în care sunt incluse, înainte de orice altă etapă de prelucrare a textului. Practica, mai mult decât un detaliu logistic, reprezintă un act de disciplină intelectuală manifestat prin obișnuința ca fișarea surselor să urmeze un sistem propriu, construit și aplicat consecvent pe tot parcursul

⁸ Un instrument practic de organizare a planificării pentru faza inițială a lucrării este disponibil în Anexa VII.

documentării. Întrucât nu există o metodă unică valabilă pentru toți, important este ca sistemul ales să separe cu precizie citatele directe, preluate cuvânt cu cuvânt, de formulările proprii ale studentului în formă de parafraze, pentru a nu confunda, în etapa de redactare, vocea proprie cu cea a autorilor citați.⁹

Cea de a treia strategie vizează analiza și evaluarea critică a surselor. Pentru că, la nivel academic, nu este suficientă reproducerea informațiilor, cercetătorul în formare trebuie să-și dezvolte propriile idei și opinii, susținute, desigur, de literatura de specialitate, însă adăugând în procesul de documentare propriile comentarii și reacții la notițele luate. Prin această practică se diferențiază între ideile autorilor citați și interpretările proprii, iar importanța gândirii critice este cu atât mai mare în condițiile în care accesul facil la internet și, în prezent, la instrumente de inteligență artificială, a sporit considerabil riscul de a prelua surse fără filtrele de calitate obligatorii. Spre deosebire de publicațiile academice tipărite, supuse evaluării *inter pares*, cele electronice pot fi create de oricine, fără garanții de acuratețe sau de rigoare metodologică, ceea ce impune precauție în utilizarea lor.

În acest context, plagiatul este, dincolo de o problemă de copiere mecanică, și una de substituire a vocii proprii, de vreme ce studentul care nu analizează critic sursele tinde să adopte necritic perspectiva autorului, ratând oportunitatea de a construi o argumentație independentă. În fond, capacitatea de a distinge între o opinie nefondată și o cercetare validată academic este exact competența care separă un student mediocru de un cercetător în formare.¹⁰ Implementarea unor note de transparență la nivelul lucrărilor academice reprezintă un mecanism complementar, util nu doar pentru prevenirea autoplagiatului, ci și pentru asigurarea transparenței metodologice solicitate de Legea 199/2023.¹¹

⁹ Tehnici concrete de organizare a notițelor sunt descrise în Anexa VIII.

¹⁰ Un ghid de evaluare a credibilității surselor, inclusiv a celor electronice, este inclus în Anexa IX.

¹¹ Modele de astfel de declarații sunt disponibile în Anexa VI, aceeași anexă la care face trimitere secțiunea 3.3.2.

4. Platforma Turnitin¹ și identificarea similitudinii

4.1. Introducere

Utilizarea platformelor de verificare a similitudinii a devenit, în ultimii ani, o practică standard în universitățile românești, iar înțelegerea corectă a rapoartelor pe care le generează este o competență necesară atât studenților, cât și cadrelor didactice. Punctul de plecare obligatoriu al acestei înțelegeri este distincția dintre similitudine și plagiat, două concepte care nu sunt sinonime, deși sunt frecvent confundate în practică. Similitudinea este o măsură cantitativă a suprapunerii textuale cu surse existente din baza de date a platformei și nu constituie, în sine, o abatere etică. Plagiatul, în schimb, este o abatere etică, manifestată prin însușirea frauduloasă a ideilor sau a textului altui autor și prezentarea lor drept creație proprie. Distincția nu este o simplă subtilitate de ordin tehnic, căci are consecințe directe asupra modului în care sunt evaluate și sancționate lucrările academice. Astfel, o platformă de similitudine poate semnală un fragment similar cu altul din baza de date la care are acces aceasta, dar nu poate stabili dacă acel fragment reprezintă o citare legitimă sau o preluare neatribuită. Mai precis, decizia nu poate fi delegată software-ului, ea trebuind să fie asumată de evaluatorul uman.

Poate fi utilă o ilustrare a acestei distincții prin exemplul unei lucrări de licență ipotetice care include un paragraf dintr-un articol de specialitate.

¹ Multe dintre observațiile din discuția despre Turnitin sunt valabile și pentru alte platforme de detectare a similitudinii, însă vom păstra discuția în jurul acestei platforme, întrucât experiența noastră și a studenților UAIC se leagă de utilizarea sa. Totuși, pentru eventuale referințe viitoare, mai menționăm încă două platforme: SistemAntiplagiat.ro (soft utilizat în România pentru tezele de doctorat și licență, varianta locală a sistemului polonez Plagiat.pl, optimizată pentru detectarea similitudinilor în limba română, având acces la depozitele digitale ale multor instituții naționale) și Grammarly (Plagiarism Checker), folosit pentru verificare de suprafață (*web-based*), dar fără acces la bazele de date închise ale jurnalelor academice, ceea ce crește riscul de rezultate fals-negative în context de cercetare.

Platforma va raporta similitudine în ambele situații, indiferent dacă paragraful este marcat cu ghilimele și urmat de trimiterea completă la sursă sau dacă apare fără ghilimele și fără nicio trimitere. Procentul din raport este identic în ambele cazuri; dar diferă conduita academică a autorului, iar aceasta nu poate fi determinată automat. Pecorari (2008, p. 151) formulează această limită cu precizie, observând că măsurile cantitative ale similitudinii furnizate de sistemele electronice de detecție sunt menite să alerteze evaluatorul cu privire la o potențială problemă, nu să emită un verdict despre prezența plagiatului într-un text. Observația are o miză practică imediată, în condițiile în care un procent ridicat de similitudine poate reflecta o lucrare construită în întregime din preluări neatribuite, dar poate reflecta la fel de bine o lucrare cu un aparat critic bogat, în care sursele sunt citate corect și abundant. Inversul este la fel de posibil – o lucrare cu un indice de similitudine scăzut poate conține plagiat prin parafrizare, o formă care scapă detecției tocmai pentru că nu reproduce textul ad litteram. Prin urmare, raportul de similitudine este un instrument de orientare, nu un instrument de decizie, iar interpretarea lui corectă presupune analiza fiecărui fragment semnalat în contextul său specific.

Confuzia dintre similitudine și plagiat generează, în practică, două erori simetrice și la fel de înșelătoare: pe de-o parte, tratarea unui scor ridicat de similitudine drept dovadă automată de plagiat și, pe de alta, acceptarea unui scor scăzut al acesteia ca garanție a originalității. Ambele interpretări sunt, evident, greșite, de vreme ce un scor ridicat de similitudine nu confirmă plagiatul, atât timp cât toate sursele identificate sunt atribuite corect în text. Nici varianta inversă, a unui scor scăzut, nu exclude plagiatul, dacă ideile preluate de la alți autori nu sunt recunoscute, chiar și atunci când nu există suprapunere textuală directă (Cuciureanu, 2020). Oliver (2010, p. 153) observă, în același sens, că o lucrare poate conține plagiat de idei, prin preluarea argumentelor sau a structurii logice a altui autor, fără vreo suprapunere textuală detectabilă și ocolind, astfel, identificarea de către platformă, ceea ce face ca scorul de similitudine să fie, în astfel de cazuri, un indicator irelevant. Această formă de plagiat, imposibil de detectat prin vreun instrument software, rămâne în sarcina exclusivă a evaluatorului competent. În termeni operaționali, platforma identifică potriviri textuale, iar decizia privind existența plagiatului aparține coordonatorului, profesorului sau referentului, care stabilește dacă un fragment similar reprezintă o citare corectă sau o preluare neatribuită.

Turnitin este platforma de verificare a similitudinii recunoscută de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (CNADTCU) și adoptată de Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași pentru verificarea lucrărilor de licență, disertație, grad didactic I și doctorat. Platforma funcționează prin compararea textului depus cu o bază de date care include conținut de pe internet, lucrări academice publicate prin intermediul partenerilor editoriali și lucrări trimise anterior prin sistemul Turnitin. Partenerii editoriali includ edituri de referință precum Springer și Oxford University Press, ceea ce permite verificarea textului inclusiv în colecțiile jurnalelor cu evaluare *inter pares*. Este important de reținut, însă, că baza de date nu este exhaustivă, ceea ce face ca o sursă neindexată să nu genereze nicio corespondență în raport, chiar dacă textul a fost preluat integral din ea. O asemenea limitare structurală este valabilă pentru orice instrument de verificare a similitudinii, nu doar pentru Turnitin, și trebuie înțeleasă ca atare de oricine interpretează un raport. Cadrul normativ relevant pentru utilizarea platformei în România include Legea învățământului superior nr. 199/2023, care prevede la art. 29 alin. (10) obligativitatea disciplinelor de etică și integritate academică în planurile de învățământ, și Legea nr. 206/2004 privind buna conduită în cercetarea științifică, care definește plagiatul și autoplagiul drept abateri grave, stabilind totodată că evaluarea existenței acestora și aplicarea sancțiunilor rămân responsabilitatea comisiilor de etică, nu a platformelor software.

Instituțiile au autonomia de a stabili propriile praguri maxime de similitudine acceptabilă, care variază în practica universitară românească între 10% și 30%, fără un standard național impus de Ministerul Educației sau de CNADTCU. Aceste praguri sunt instrumente administrative care definesc nivelul minim de originalitate cerut unei lucrări, nu criterii de stabilire a plagiatului. De aceea, un scor sub prag nu absolvă automat o lucrare, iar un scor care depășește pragul nu constituie dovada plagiatului. Concret, o lucrare cu 28% similitudine poate conține plagiat masiv dacă niciun fragment identificat ca similar nu este citat; o lucrare cu 35% similitudine poate fi complet integră dacă toate fragmentele sunt atribuite corect. Pragul garantează un nivel minim de contribuție proprie, dar nu spune nimic despre onestitatea intelectuală a acelei contribuții, pentru că pragul acceptabil de plagiat este întotdeauna egal cu zero.

Un caz prezentat de Ciobanu (2021) și pomenit anterior în 1.5.3 ilustrează modul în care platforma Turnitin poate funcționa ca instrument de detectare la scară instituțională. În ianuarie 2021, Consiliul de Admi-

nistrație al Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava a sancționat cu avertisment scris 113 studenți, după ce verificările anti-plagiat cu programul utilizat de instituție de peste zece ani au identificat preluări masive din internet și suprapuneri cu lucrări publicate. Cazul este relevant în contextul discuției despre Turnitin din cel puțin două motive. Pe de o parte, ilustrează funcția preventivă a platformei atunci când este integrată consecvent în cultura instituțională, nu utilizată punctual. Pe de alta, sancțiunea aleasă, avertismentul scris, nu exmatricularea, sugerează că instituția a optat pentru o abordare proporțională, în care prima abatere detectată este tratată ca ocazie de corectare, nu ca motiv de excludere. Pornind de la această înțelegere cuprinzătoare, capitolul examinează modul concret în care funcționează Turnitin, cum se interpretează corect rapoartele pe care le generează și cum poate fi utilizată platforma în sens formativ, nu doar sancționator. O atenție separată este acordată limitelor sale în raport cu conținutul generat de instrumentele AI generative, care ridică probleme distincte față de plagiatul textual clasic și care fac obiectul unei analize mai ample în capitolul următor.

4.2. Prezentarea platformei Turnitin

Turnitin este o platformă comercială de verificare a similitudinii textuale, dezvoltată inițial în Statele Unite la sfârșitul anilor 1990 și utilizată astăzi în mii de instituții academice din întreaga lume. Accesul nu se realizează ca serviciu independent pentru studenți sau cadre didactice, ci prin integrare cu sistemele de management al învățării ale instituțiilor, precum Moodle, Canvas, Blackboard și altele, ceea ce înseamnă că disponibilitatea platformei pentru o anumită activitate depinde de configurarea aleasă de fiecare instituție sau facultate. Ca funcționare, atunci când o lucrare este trimisă prin Turnitin, platforma o descompune în fragmente textuale și le compară cu cele dintr-o bază de date extinsă, care include conținut de pe internet (activ și arhivat), lucrări academice publicate prin intermediul partenerilor editoriali ai platformei și lucrări trimise anterior prin sistemul Turnitin, fie din depozitul instituțional, fie din cel global. Rezultatul comparației este un Raport de similitudine în care se afișează procentul de text al lucrării suprapus cu surse din baza de date, cu codificare cromatică pe fragmente, fiecare culoare corespunzând unei surse distincte și permițând navigarea rapidă la pasajele marcate.

Merită subliniat un aspect tehnic cu consecințe directe pentru interpretarea rapoartelor, și anume natura strict textuală, nu semantică a comparației realizate de Turnitin. Cu alte cuvinte, platforma identifică succesiuni de cuvinte identice sau apropiate, nu și sensuri sau argumente, așa că o frază reformulată substanțial nu va genera similitudine, chiar dacă ideea a fost preluată dintr-o sursă, fără atribuire. Această incapacitate este, de fapt, una dintre limitele structurale ale oricărui instrument de verificare a similitudinii, semnalată explicit și de Oliver (2010, p. 156), care notează că domeniul de aplicare al software-ului de detecție rămâne plagiatul prin reproducere textuală, în timp ce forme mai subtile de preluare neatribuită, precum reformularea, restructurarea argumentativă, preluarea concluziilor, rămân în afara capacității sale de detecție. Concluzia practică, așa cum am arătat în secțiunea anterioară, este că verdictul privind plagiatul este exclusiv de competența evaluatorului uman, nu a platformei.

Deși este în continuă expansiune, baza de date Turnitin nu este exhaustivă. O sursă neindexată, fie pentru că nu există în format electronic, fie pentru că se află în baze de date cu acces restricționat sau că are circulație restrânsă, nu va genera nicio corespondență în raport, chiar dacă textul a fost preluat integral din ea. De aceea, evaluatorul care interpretează un raport trebuie să fie conștient că absența similitudinilor nu este echivalentă cu absența preluărilor. Printre limitele documentate ale platformei frecvente în practica academică românească se numără sursele care nu există în format electronic sau care se află în baze de date cu acces restricționat, mai ales tezele de doctorat care folosesc surse arhivistice, manuscrise sau volume tipărite fără versiune digitalizată.

Traducerile din alte limbi, mai ales din limbi de circulație mai restrânsă, sunt, de asemenea, greu de detectat, ceea ce înseamnă că o lucrare de licență care preia fără atribuire pasaje dintr-o sursă în polonă și le redă în română poate înregistra un scor de similitudine foarte scăzut. Textele modificate prin parafrizare, cu schimbarea ordinii propozițiilor sau înlocuirea unor termeni pot de asemenea eluda detectarea deși, așa cum s-a arătat în secțiunea anterioară, parafrizarea fără citarea sursei rămâne plagiat, indiferent de scorul de similitudine. Sus-menționatul plagiat de idei, realizat prin preluarea conceptelor, a metodelor sau a structurii argumentative fără reproducere textuală, nu este detectabil eficient prin niciun instrument de similitudine și rămâne în sarcina evaluatorului uman, deși, după cum arată Pecorari (2008, p. 59), nici această cale nu este infailibilă. Ea documentează exact această situație în cadrul unui studiu

empiric bazat pe compararea textelor academice ale unui grup de studenți cu sursele consultate de aceștia. Unul dintre criteriile metodologice ale analizei a fost identificarea similitudinilor de limbaj și/sau de idei între cele două texte, iar cercetătoarea observă explicit că, în cazul unei idei preluate dintr-o sursă și redată într-o formă considerabil diferită, evitarea detecției a fost frecventă, mai ales în textele din domeniile ingineriei și științelor exacte. Cu alte cuvinte, chiar și un cercetător care compară manual un text cu sursele sale poate rata preluările de idei reformulate, ceea ce pune în perspectivă reală limitele oricărui instrument automatizat. Mergând mai departe, același studiu descrie cazul studentei Ingrid, al cărei text conținea 19 pasaje, dintre care 8 nu citau deloc sursa, deși erau aproape identice cu pasaje din sursele consultate (Pecorari, 2008, p. 78). Cazul este instructiv, pe de-o parte, pentru că ilustrează discrepanța dintre similitudinea textuală și atribuirea corectă, dar și, pe de alta, pentru că autoarea studiului nu îl interpretează ca fiind un exemplu de fraudă deliberată. Ea identifică, în majoritatea cazurilor documentate, mai degrabă o problemă ce ține de neglijență sau de necunoașterea convențiilor, și nu intenția de a trișa. Din perspectiva eticii academice, concluzia rămâne însă aceeași: indiferent de cauză, responsabilitatea identificării și semnalării sursei îi revine autorului, iar platforma nu poate substitui această responsabilitate, așa cum nici nu poate identifica plagiatul în oricare din formele sale.

Deși (sau, poate, tocmai pentru că) raportul de similitudine este afișat procentual, interpretarea procentului este sursa celor mai frecvente confuzii în practica universitară. Un motiv este că nu există un prag universal acceptat care să garanteze absența plagiatului sau să confirme prezența lui. Cum afirmam mai sus, pragurile stabilite de instituții sunt convenții administrative care definesc nivelul minim de originalitate pe care o lucrare de un anumit nivel trebuie să-l îndeplinească. Depășirea lor poate genera ceea ce se numește „plagiat prin agregare” și este sancționabilă deoarece semnalează o contribuție proprie insuficientă, care poate indica, dar nu confirmă automat, prezența plagiatului, o distincție pe care o vom examina în detaliu la finele acestei secțiuni. Pentru a înțelege ce poate și ce nu poate spune un procent de similitudine, este util să luăm în considerare două situații concrete. De pildă, un student care a citat corect, cu ghilimele și cu trimitere completă la sursă, un număr mare de pasaje din literatura de specialitate, va obține un scor ridicat care reflectă rigoarea documentării dar, dacă scorul depășește pragul instituțional, este posibil de sancțiuni administrative, cea mai probabilă fiind eliminarea lucrării din evaluare. La

fel, un doctorand care include în teză articole proprii publicate anterior în cursul programului doctoral și care a inserat declarația de transparență obligatorie va înregistra similitudine 100% cu propriile texte, o situație care, evident, nu constituie autoplagiat, ci continuitate legitimă a cercetării. Se impune și în acest caz o atenție sporită față de proporția pe care aceste texte o ocupă în economia lucrării finale.

În concluzie, un scor scăzut în Raportul de similitudine nu garantează originalitatea, în condițiile în care o lucrare redactată în întregime cu propriile cuvinte poate conține plagiat de idei prin preluarea argumentelor, structurii logice sau concluziilor altui autor fără recunoașterea sursei. De asemenea, un scor ridicat nu indică în mod automat plagiat, dacă toate sursele au fost atribuite corect, însă poate semnala o contribuție proprie insuficientă față de pragul instituțional și rămâne, prin urmare, sancționabil, independent de corectitudinea citării. În ambele cazuri, procentul din raport nu poate fi interpretat izolat, ci doar în raport cu modul concret în care sursele au fost folosite și identificate în text și cu pragurile de similaritate stabilite de instituție.

Turnitin publică o taxonomie a formelor de plagiat (2023) care este utilă pentru a înțelege ce poate și ce nu poate detecta o platformă de similitudine. Plagiatul prin copiere directă, adică reproducerea textuală fără citare, este cel mai ușor de identificat prin raportul de similitudine, dar și și cel mai puțin frecvent în formele sale brute în rândul studenților avansați. Plagiatul prin parafrizare mascată, reformularea ideilor sau argumentelor altor autori fără recunoașterea sursei, de care am vorbit mai sus, este parțial detectabil, în funcție de gradul de modificare a textului. O variantă înrudită este plagiatul mozaic, în care studentul assemblează fragmente din surse diferite, ușor reformulate, creând aparența unui text propriu. Și acesta poate fi detectat parțial, dar identificarea sa precisă necesită analiza umană a raportului. Plagiatul prin agregare, pomenit în exemplele de mai sus, cu respectarea formală a regulilor de citare, dar cu un volum de preluări atât de mare încât lucrarea nu conține și contribuție originală proprie, este detectabil cantitativ, dar evaluarea sa calitativă rămâne, de asemenea, în responsabilitatea evaluatorului. Plagiatul prin dezinformare, adică indicarea unor surse inexistente sau incorecte, și plagiatul de idei nu sunt detectabile prin nicio platformă de similitudine. Oliver (2010, p. 156) sintetizează această limitare structurală, observând că diversitatea formelor de plagiat face puțin probabil ca un singur pachet software să poată fi considerat suficient pentru a le detecta pe toate, indiferent de gradul său de sofisticare.

Concluzia practică rămâne cea formulată la finalul secțiunii 4.1, și anume că cel mai eficient (deși nu infailibil) instrument de detectare a abaterilor de integritate academică este și va rămâne evaluatorul uman competent, care cunoaște literatura domeniului și poate recunoaște, dincolo de orice procent, când ideile nu aparțin cu adevărat autorului lucrării.

4.3. Modalități de utilizare a platformei Turnitin în promovarea integrității academice

Cheia înțelegerii corecte a rolului Turnitin în procesul educațional stă în distincția dintre două abordări fundamental diferite. Prima este concentrată pe dimensiunea punitivă, în care platforma funcționează ca instrument de supraveghere și sancționare, construit pornind de la procentul de similitudine furnizat în Raportul descris mai sus. În această logică, raportul ajunge exclusiv la cadrul didactic, care îl interpretează ca probă a unei posibile abateri pe care o verifică ulterior, iar studentul nu are nicio posibilitate de a înțelege ce a generat rezultatul sau de a interveni înainte ca decizia disciplinară să fie luată. Abordarea formativă, pe de altă parte, transformă platforma într-un instrument de învățare, deplasând centrul de greutate de la detectare la dezvoltare. Distincția dintre cele două nu este de natură academică, ci materializarea tipului de relație pe care și-o construiește instituția cu studenții săi în privința integrității academice. Upsher et al. (2024, p. 108) avertizează asupra existenței unui risc real de deteriorare a relației student – cadru didactic atunci când accentul se deplasează spre supravegherea excesivă a lucrărilor și prezumarea predispoziției pentru fraudare. Tot ei susțin că promovarea și cultivarea unui mediu educațional pozitiv este la fel de importantă ca aspectele tehnice ale combaterii abaterilor academice. Altfel spus, o instituție care tratează fiecare lucrare ca pe o potențială fraudă, înainte ca studentul să fi avut vreo posibilitate de a înțelege normele sau de a-și corecta practicile, construiește o cultură a fricii în locul uneia a integrității academice.

Abordarea formativă funcționează implicând studentul, inclusiv dându-i acces la raportul de similitudine înainte de depunerea finală a lucrării. În acest mod, informațiile furnizate de platformă devin material de reflecție și corecție, nu concretizarea unei abateri deja săvârșite. Studentul este primul care citește raportul, identifică pasajele marcate, înțelege de ce au fost marcate și decide să reformuleze, să adauge citarea corespunzătoare

sau să elimine preluările necorespunzătoare. Procesul devine, prin urmare, iterativ, iar studentului i se dă ocazia să depună o versiune preliminară, să analizeze raportul și să revizuiască lucrarea, consolidându-și, în același timp, înțelegerea practică a normelor de citare și de atribuire a surselor. O astfel de schimbare de perspectivă, de la instrument de control la instrument de formare, transformă fundamental relația studentului cu platforma și, mai larg, cu normele integrității academice. Un student care înțelege de ce un fragment este marcat în raport și descoperă, independent sau îndrumat de coordonator, cum să îl corecteze înainte de depunere dobândește o competență funcțională de citare, nu o simplă obișnuință de conformare la norme insuficient internalizate. Aceasta este, de altfel, și orientarea recomandată de Upsher et al. (2024, p. 108), care afirmă că răspunsul instituțional nu trebuie să se limiteze la utilizarea reactivă a instrumentelor de detectare, ci trebuie să cuprindă și strategii proactive, care să îmbunătățească procesul de învățare, promovând evaluarea autentică și urmărind parcursul intelectual al studentului, nu doar produsul final.

Prin analogie, un exemplu concret în această direcție (Davis, 2024, pp. 23-25), deși dezvoltat în contextul utilizării instrumentelor de inteligență artificială generativă și nu al verificării de similitudine, arată cum cadrul didactic responsabil cu integritatea academică la Oxford Brookes University a introdus un formular de declarație accesibil studenților în momentul depunerii lucrărilor. Formularul nu a fost conceput pentru a funcționa ca mijloc de sancționare, ci ca instrument de transparență și de reflecție, așa încât studenților li se solicita să declare ce instrumente au folosit și cum, fără a fi expuși riscului vreunei penalizări automate pentru simplul fapt al recunoașterii respectivei utilizări. Datele colectate, pe parcursul a șapte luni, de la aproape 500 de studenți, au servit ulterior la elaborarea unui material didactic adaptat nevoilor reale ale acestora. Logica modelului propus de Davis este transferabilă în mod direct către orice instrument de verificare a similitudinii, inclusiv Turnitin, care poate deveni în felul acesta un punct de plecare pentru o conversație pedagogică, în loc să se constituie în punctul final al unui proces disciplinar. Așadar, cheia nu stă cu precădere în instrumentul în sine, ci în modul în care este acesta integrat în relația dintre cadrul didactic și student.

O ilustrare a modului în care abordarea formativă poate funcționa în practică, dar și a limitelor sale reale, provine din propria noastră experiență de predare. În anii universitari din intervalul 2018–2025, în cadrul cursului de *etică și integritate academică* desfășurat la ciclul de master, anul al II-lea,

la toate programele Facultății de Litere a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, studenții au fost evaluați printr-un portofoliu care includea, printre alte componente, un eseu în care li se cerea să analizeze un caz de plagiat din România sau din străinătate. Lucrările urmau să fie încărcate individual de către autorii lor, pe platforma Turnitin, într-un interval relativ lung, de aproximativ 8 săptămâni, iar studenții aveau posibilitatea să consulte raportul de similitudine și să încarce, înainte de termenul-limită, oricâte versiuni revizuite considerau necesar. În fiecare an de curs au fost evaluate, în sesiunea ianuarie-februarie, peste 100 de astfel de eseuri, ceea ce mi-a permis observarea, într-un corpus consistent de mai mult de 700 de elemente, a unor tipare recurente în modul în care studenții se raportau la această oportunitate. Intenția evidentă din spatele configurării evaluării componenteii eseu din portofoliu era să reproducă, în context academic real, logica formativă descrisă mai sus, prin care Raportul de similitudine devenea și un instrument de autoevaluare, nu doar o probă care să dovedească o eventuală abatere de la norme.

Experiența arată însă că strategiile formative au și ele limitările lor. Așa cum era de așteptat, în condițiile în care decizia de a folosi efectiv oportunitatea de a încărca, până la termenul-limită, o versiune îmbunătățită față de anterioarele, rămânea la latitudinea studentului masterand, nu toți au valorificat oportunitatea oferită. O parte dintre cei care au ajuns cu versiunea finală la procente de similitudine foarte ridicate, între 60 și 100%, au fost tocmai studenții care încărcaseră o singură versiune a eseului, în ultimele minute de dinaintea termenului-limită, ratând astfel posibilitatea de a-și revizui lucrarea pe baza evaluării platformei și de a obține astfel un scor mai bun. Cauza acestei situații aparent paradoxale coincide, în parte, cu cea identificată în secțiunea anterioară în legătură cu evitarea plagiatului, unde arătam că, pe lângă disponibilitatea instrumentului și oportunitatea de a-l folosi, care singure nu pot garanta că studentul le va accesa eficient și cu o bună înțelegere a mizei, este esențială realizarea planificării, prin elaborarea unui calendar realist al sarcinii de lucru. Așa cum plagiatul poate fi generat de cauze care variază de la tentativa deliberată de a înșela până la simpla neglijență în gestionarea referințelor sau la neînțelegerea regulilor de citare (Oliver, 2010, p. 156), și modul în care masteranzii au răspuns instrumentelor formative reflectă o variație similară, în unele cazuri o notă mică fiind rezultatul direct al amânării, nu al incapacității lor de a produce o lucrare originală.

Apariția ChatGPT la sfârșitul anului 2022 și intrarea sa foarte rapidă în domeniul academic a adăugat o nouă dimensiune ecuației evaluării prin

platformele de identificare a similitudinii, și a modificat semnificativ condițiile în care utilizarea formativă a Turnitin mai era posibilă în privința examinărilor curente². Eseurile generate cu instrumente de inteligență artificială generativă și încărcate pe platformă produceau, cel puțin la început, rapoarte de similitudine cu procente scăzute, tocmai pentru că textul generat nu era copiat din surse existente, ci produs sintetic, ceea ce elimina orice utilitate diagnostică a Raportului. Chiar și când a devenit disponibilă, funcția de detecție a conținutului generat cu AI din Turnitin nu oferea garanțiile necesare pentru a fi utilizată ca bază a unor decizii evaluative. Studii precum cel al lui Chen și Fang (2025, p. 92) avertizează explicit că instrumentul generează rezultate fals-pozitive și că această problemă este mai accentuată în cazul studenților care scriu în engleză, fără a fi vorbitori nativi.

În contextul discuției noastre, prezența rezultatelor fals-pozitive înseamnă că atât dimensiunea formativă, cât și cea punitivă a utilizării platformei devin inoperabile în noile condiții, în sensul că Raportul de similitudine nu mai detectează problema reală, iar raportul de AI nu poate fi folosit cu suficientă acuratețe. Ca urmare, am decis ca la cursul de Etică și integritate academică, la fel ca și la alte discipline, evaluarea prin eseuri redactate acasă să fie înlocuită, acolo unde s-a păstrat componenta de eseu, cu examene de tip *open book*³ desfășurate în sala de curs, unde prezența fizică și supravegherea directă oferă garanții pe care platformele digitale nu le mai putea asigura în aceeași măsură. Spre deosebire de lucrările redactate acasă, acest format elimină posibilitatea utilizării neautorizate a instrumentelor de inteligență artificială generativă, întrucât studentul trebuie să demonstreze, în timp limitat și în condiții supravegheate, capacitatea de a selecta, a interpreta și a aplica informația relevantă, nu doar de a o reproduce sau de a o delega unui instrument extern. Acolo unde procentul de similitudine rămâne un indicator relevant, eseurile redactate în acest format pot fi ulterior transcrise și încărcate în Turnitin, cu condiția identificării unei soluții tehnice pentru conversia scrisului de mână în text computerizat.

Prin contrast, întrebuiințarea exclusiv punitivă presupune ca Raportul să fie generat doar la depunerea finală și ca evaluatorul să îl aplice, pe de-o

² Pentru anumite tipuri de lucrări (precum cele de licență, de disertație, de doctorat sau de Gradul I) care, pentru a fi depuse, trebuie să se încadreze în limita unor praguri de similitudine precizate explicit de instituție, încărcarea de către coordonator în Turnitin sau pe o altă platformă de verificare a similitudinii pentru generarea Raportului rămâne în uz.

³ Examenele de tip *open book* sunt evaluări susținute în sala de curs, în prezența cadrului didactic, în cadrul cărora studenții au voie să consulte, pe durata examinării, materialele didactice indicate în prealabil, precum manuale, cursuri tipărite, notițe personale sau alte resurse specificate de examinator.

parte, pentru a valida îndeplinirea condiției încadrării lucrării sub pragul de similitudine maxim admis pentru depunerea lucrării, și, pe de altă, ca punct de pornire în evaluarea integrității și a eventualelor proceduri disciplinare. Ambele utilizări au loc fără ca studentul să fi avut posibilitatea să consulte sau să fi înțeles în prealabil raportul, ceea ce poate transforma platforma într-un instrument de penalizare a ignoranței, nu a fraudei deliberate. Există o diferență etică semnificativă între studentul care a încărcat un eseu cu un procent ridicat de similitudine în cunoștință de cauză și cel care a ajuns la același rezultat fără să înțeleagă că preluarea fără citare, fie ea și sub forma unei parafraze, constituie plagiat. Un procent ridicat de similitudine nu este, prin el însuși, echivalent cu o abatere deliberată, el putând reflecta deopotrivă o intenție de fraudă, o practică deficitară de citare, o neînțelegere a normelor academice sau, pur și simplu, o neglijență în gestionarea surselor. Din punct de vedere tehnic însă, nu are importanță în care dintre situații se regăsește un student anume, întrucât platforma înregistrează similitudinea, fără a putea determina originea acesteia. Distanța rămâne apanajul evaluatorului uman, care are acces la context, la istoricul studentului și care poate iniția o conversație directă cu acesta despre modul în care a fost produsă lucrarea.

Din discuția de mai sus, reiese cu claritate că Rapoartele de similitudine se interpretează întotdeauna în context, nu prin citirea mecanică a procentului global. Cadrul practic descris în continuare este construit pe baza unui corpus de peste 700 de eseuri încărcate în Turnitin de către autorii lor, studenți masteranzi din anul al doilea la Facultatea de Litere a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, în lunile ianuarie-februarie ale fiecărui an din intervalul 2019-2025, și propune trei scenarii reprezentative pentru tipurile de situații cel mai frecvent întâlnite în practica universitară. Primul scenariu privește similitudinea foarte ridicată, de peste 90%. Un astfel de procent în Raport indică, în aproape toate cazurile, o copiere textuală masivă din una sau mai multe surse. Evaluatorul trebuie să deschidă raportul și să verifice dacă textul preluat este marcat cu ghilimele și atribuit corect, caz în care similitudinea este legitimă, sau dacă apare fără ghilimele și fără citare, caz în care există indicii clare de plagiat prin copiere directă. O întrebare frecventă în rândul studenților este dacă parafrizarea textului preluat ar elimina problema. Răspunsul este, desigur, că parafrizarea nu elimină obligația de a indica sursa. Un text parafrizat fără trimitere la sursă constituie tot plagiat, de data aceasta prin mascare, nu prin copiere directă, după cum am arătat în secțiunea 4.2. Este demn de

subliniat că, și în cazul atribuirii corecte și consecvente a tuturor surselor, un astfel de procent de similitudine situează lucrarea mult peste pragurile admise, ceea ce se traduce într-o contribuție proprie inacceptabil de mică din partea autorului care semnează lucrarea.

Lucrările cu procente de similitudine între 10% și 50% reprezintă cel mai frecvent întâlnit și, totodată, cel mai dificil de interpretat scenariu. Evaluatorul nu poate trage o concluzie directă din procentul furnizat și trebuie să analizeze raportul fragment cu fragment, verificând dacă studentul are și paragrafe proprii intercalate între fragmentele preluate (cu toate că, fără îndoială, existența unor secțiuni originale nu îl absolvă pentru preluările necitate) și dacă fragmentele similare provin din una sau mai multe surse. Un procent concentrat dintr-o singură sursă este mai îngrijorător decât același procent distribuit între zeci de surse mici, întrucât primul sugerează o preluare sistematică și extinsă dintr-un singur text, în timp ce al doilea poate reflecta pur și simplu utilizarea unui vocabular tehnic comun sau a unor formule convenționale de citare prezente în mai multe lucrări din același domeniu. De asemenea, fragmentele lungi și învecinate, separate doar de câteva fraze scurte, ridică suspiciuni mai mari decât fragmentele scurte dispersate pe tot documentul, pentru că structura lor indică o preluare în bloc a unor secțiuni întregi, nu coincidențe terminologice sau suprapuneri minore inevitabile în orice scriere academică. O atenție specială trebuie acordată potențialei prezențe a plagiatului mascat prin parafrază, evaluatorul urmând să verifice dacă există astfel de ocurențe în lucrarea care prezintă acest procent de similitudine.

Un procent de similitudine de sub 10% nu elimină necesitatea evaluării conținutului. Adesea, un astfel de nivel este semnalul că analiza detaliată a raportului nu mai este prioritară, dar evaluatorul trebuie să verifice dacă lucrarea conține contribuție originală reală în procentul indicat, adică de peste 90%. Câteva semne care pot indica probleme de integritate, chiar în absența similitudinii textuale, includ incompatibilitatea vizibilă dintre nivelul obișnuit de exprimare al studentului și calitatea textului din lucrare, rupturi stilistice precum tranziții bruște între un limbaj tehnic rafinat și fraze stângace, o sintaxă nenaturală sau calcuri lingvistice din engleză (care pot indica faptul că textul este o traducere automată nerevizuită), dar și absența completă a referințelor bibliografice în unele capitole, altfel prezente în altele. Se poate remarca, din nou, că cel mai eficient sistem de detectare a plagiatului rămâne expertul uman, coordonatorul lucrării sau referentul, care cunoaște literatura domeniului și poate sesiza când ideile nu aparțin cu adevărat autorului, dar cunoaște și, în situația ideală, nivelul real al studentului.

Înainte de a finaliza discuția despre pragurile specifice aplicabile în contextul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, este esențial să fixăm cadrul său corect de interpretare. Platforma Turnitin precizează explicit, în documentația sa oficială în limba română, că scorul de similitudine reprezintă procentul de suprapunere a lucrării cu alte surse și că raportul de similitudine nu constituie o evaluare a conținutului plagiat, ci un instrument pentru profesori și studenți pentru a identifica cu ușurință textele similare (Turnitin, 2020). Această precizare oficială este punctul de plecare obligatoriu pentru orice interpretare a unui raport de similitudine. Procentul afișat nu indică procentul de conținut plagiat, ci procentul de suprapunere textuală cu surse din baza de date. Există, așadar, două standarde distincte care nu trebuie confundate, primul fiind pragul de similitudine, un prag administrativ de alertare stabilit de fiecare instituție sau facultate. La Facultatea de Litere a UAIC, acesta este de maximum 30% pentru lucrările de licență și de maximum 25% pentru lucrările de disertație și gradul I. Depășirea acestui prag semnalează necesitatea unei analize suplimentare; dar nu constituie automat motiv de respingere a lucrării și, cu atât mai puțin, dovada plagiatului. Al doilea standard privește procentul de conținut plagiat acceptat, care este, conform Codului de etică al UAIC, 0%. Altfel spus, nu există un procent de plagiat tolerabil, indiferent de tipul lucrării. Aceste standarde operează pe planuri diferite și nu pot fi confundate, căci similitudinea este o măsură textuală, iar plagiatul este o categorie etică și juridică. O lucrare cu 28% similitudine poate conține plagiat masiv, dacă fragmentele similare nu sunt citate. O lucrare cu 31% similitudine poate fi complet integră, dacă toate fragmentele sunt citate corect. De aceea, Raportul de similitudine trebuie întrebuințat ca instrument de alertare, nu ca verdict, așa că o lucrare care depășește pragurile stabilite este, de regulă, returnată pentru revizuire și refacere înainte de a putea fi acceptată pentru depunere.

În logica abordării formative, aceste scenarii au fost prezentate anual masteranzilor în cadrul disciplinei Etică și integritate academică, la cursul dedicat platformei Turnitin, anterior intervalului de depunere a lucrărilor, astfel încât aceștia să știe atât cum să-și interpreteze propriul raport și să revizuiască lucrarea în consecință. Cu aceeași ocazie, li se prezentau și criteriile pe care urma să le aplice evaluatorul, cele două perspective fiind, în fond, complementare și inseparabile în cadrul unui demers formativ coerent. Lărgind perspectiva, înțelegem că valorificarea potențialului formativ al Turnitin presupune respectarea câtorva principii de bază, diferite

în funcție de rolul fiecărui actor în procesul academic. Pentru cadrele didactice, cel mai important este să faciliteze accesul formativ, astfel ca studenții să-și poată consulta propriile rapoarte înainte de depunerea finală, transformând, deci, platforma, dintr-un instrument de control, într-unul de formare. Pragul instituțional și semnificația sa practică trebuie comunicate explicit în Fișa disciplinei sau, după caz, în ghiduri dedicate, presupunerea că aceste lucruri sunt cunoscute fiind contraproductivă și chiar greșită. Ori de câte ori este posibil, Raportul de similitudine trebuie tratat ca punct de plecare pentru o conversație cu studentul, nu ca decizie finală, iar filtre active ale Raportului ca excluderea bibliografiei, a citatelor sau a șabloanelor trebuie verificate înainte de orice interpretare, pentru că un raport nefiltrat poate supraestima semnificativ procentul de similitudine. Upsher et al. (2024, p. 108) subliniază că accentul trebuie să rămână pe evaluarea autentică și pe traseul de învățare, nu pe produsul final, pentru că această orientare reduce riscul fraudei academice mai eficient decât orice instrument de supraveghere.

Pentru studenți, regula de bază este că un scor scăzut nu este un certificat de originalitate. Toate ideile preluate trebuie atribuite, chiar și cele parafrazate, iar includerea unei surse în bibliografie nu substituie obligația de a o cita în textul lucrării. Utilizarea raportului formativ, acolo unde este disponibil, pentru a corecta problemele de citare înainte de depunere reprezintă o practică de maturitate academică, nu recunoașterea vreunei greșeli. Dimpotrivă, studentul care consultă raportul, identifică problemele și revine cu o versiune corectată demonstrează exact tipul de responsabilitate față de normele integrității academice pe care procesul educațional își propune să îl formeze.

Pentru a înțelege mai bine limitele tehnice ale platformelor de similitudine, este util să distingem între două categorii de intervenții asupra textului care pot afecta acuratețea detecției, dar care funcționează prin mecanisme complet diferite. Pe de-o parte, se remarcă alterările textuale propriu-zise, respectiv manipulări deliberate ale codului de caractere, concepute explicit pentru a induce în eroare algoritmul de detecție. Cele mai frecvente forme includ substituirea unor litere latine cu caractere vizual identice din alte alfabetice, de exemplu înlocuirea unui „a” latin cu echivalentul său chirilic „а”, inserarea de caractere Unicode invizibile între litere sau adăugarea de spații cu lățime zero în interiorul cuvintelor. Ca rezultat, textul arată normal din punct de vedere vizual, dar procedura împiedică algoritmul să recunoască secvențele de caractere ca identice cu cele din

sursa originală, ceea ce reduce artificial procentul de similitudine. De menționat că Turnitin detectează acest tip de manipulare și îl semnalează distinct în raport. Prezența unui volum semnificativ de astfel de alterări nu constituie, prin ea însăși, dovadă de plagiat, dar este un semnal care justifică analiza manuală detaliată a conținutului și, în multe cazuri, o discuție directă cu autorul lucrării.

Se recurge, pe de altă parte, și la reformularea automată prin instrumente de tip parafrazor, un fenomen distinct, care nu implică manipularea codului de caractere și care, tocmai de aceea, nu este detectat ca alterare textuală. Instrumente precum QuillBot permit introducerea unui fragment de text și generarea automată a unei versiuni reformulate, cu sinonime substituite și structuri sintactice modificate. Rezultatul poate părea, la o lectură superficială, o parafrizare proprie, dar păstrează structura argumentativă și conținutul informațional al sursei originale, fără ca autorul să fi contribuit cu nicio elaborare intelectuală proprie. Un student care introduce textul altui autor într-un astfel de instrument și depune rezultatul drept text propriu, fără citare, poate produce un document cu nivel scăzut de similitudine și fără nicio alterare textuală detectabilă, ceea ce înseamnă că niciun semnal tehnic nu va atrage atenția evaluatorului. În acest caz, singura metodă de detecție rămâne analiza umană de conținut, care să detecteze incompatibilitatea dintre nivelul argumentativ al lucrării și nivelul demonstrat de student în alte contexte, absența unei voci proprii recunosciibile sau inconsistența stilistică dintre secțiuni.

Cele două categorii pot apărea și în combinație, însă mecanismele lor sunt independente și necesită răspunsuri diferite din partea evaluatorului. Confundarea lor, adică tratarea oricărui procent scăzut de similitudine ca pe un rezultat al reformulării automate, sau invers, interpretarea alterărilor textuale ca indiciu al utilizării unui parafrazor, poate conduce la concluzii eronate în ambele direcții. Se ilustrează, astfel, o limită structurală a oricărei platforme de detecție, caracterizate de faptul că instrumentele evoluează în paralel cu strategiile de eludare a lor, fiecare generație de instrumente de verificare a similitudinii fiind urmată de adaptări în comportamentul studenților, de la simpla copiere la parafrizare manuală, de la parafrizare manuală la reformulare automată, și, mai recent, la generarea integrală a textului cu instrumente de inteligență artificială generativă. Concluzia recurentă care se impune este că niciun instrument tehnic nu poate substitui evaluarea umană competentă, iar pragurile numerice nu pot înlocui judecata contextuală.

4.4. Platformele de similitudine în era instrumentelor AI generative

Odată cu accesul larg la instrumente AI generative precum ChatGPT, Copilot sau Gemini, întrebarea legitimă care apare în orice curs de Etică și integritate academică este dacă platformele de similitudine mai sunt relevante sau au devenit caduce. Răspunsul scurt este că Turnitin și instrumentele similare rămân relevante pentru detectarea plagiatului textual clasic, dar nu sunt, prin natura lor, concepute să detecteze conținut generat de AI, de vreme ce cele două probleme sunt fundamental diferite și necesită, prin urmare, abordări diferite.

Diferența de principiu dintre cele două funcții ale platformei pornește de la modul în care funcționează fiecare. Detecția similitudinii compară textul depus cu surse existente în baza de date și identifică suprapunerile textuale. Detecția conținutului generat cu AI, în schimb, nu compară textul cu nimic anume, ci analizează proprietățile statistice intrinseci ale textului. Modulul de detectare AI al Turnitin⁴ (*Turnitin's AI detection*), lansat în aprilie 2023, analizează distribuția probabilistică a cuvintelor dintr-un text. Ideea de bază a procesului este că modelele de limbaj generează text alegând cuvinte cu probabilitate ridicată în contextul dat, ceea ce produce o distribuție statistică diferită față de textul scris de un autor uman. Termenul tehnic folosit în literatura de specialitate este „perplexitate” (*perplexity*⁵) și se referă la faptul că un text AI tinde să aibă perplexitate scăzută, adică modelul „prezice bine” fiecare cuvânt următor. Prin contrast, textul uman este, de regulă, mai imprevizibil. Un al doilea indicator este „variația structurii” (*burstiness*⁶) și se bazează pe ideea că oamenii alternează propoziții scurte cu unele lungi și complexe, în timp ce textul AI tinde spre o uniformitate ritmică. Motivul pentru care un text generat integral de AI

⁴ Sigur că există și alte platforme academice de detectare a textului generat AI, bazate mai ales pe analiză de ritm și variație și care măsoară cât de predictibil este textul, una dintre cele mai cunoscute fiind GPTZero, care oferă scoruri separate pentru *perplexity* (complexitatea alegerii cuvintelor) și *burstiness* (variația lungimii frazelor). Pe lângă GPTZero, mai pot fi menționate Originality.ai, Sapling AI Detector sau Copyleaks.

⁵ Nu putem să nu observăm că denumirea platformei de căutare conversațională Perplexity AI, lansată în 2022 trimite direct, cel mai probabil intenționat, la acest concept statistic fundamental din procesarea limbajului natural.

⁶ În contextul textelor generate de AI, variația structurii măsoară diversitatea lungimii și complexității frazelor. Un text uman are o variație a structurii ridicată, cu fraze scurte alternate cu fraze lungi, în timp ce AI-ul tinde să fie constant.

poate înregistra simultan 0% similitudine și 90% probabilitate AI este că raportul de similitudine nu detectează nimic pentru că textul nu a fost copiat din nicio sursă, iar modulul de detecție AI reacționează la proprietățile statistice ale textului, nu la originea sa dintr-o sursă anume.

Modulul de detecție AI al Turnitin a fost primit cu interes considerabil în mediul academic, dar și cu scepticism justificat de rezultatele din cercetarea independentă care au arătat că niciun instrument de detecție AI disponibil comercial nu atinge un prag de fiabilitate acceptabil pentru decizii disciplinare formale. Weber-Wulff et al. (2023) au testat 14 instrumente de detecție AI, inclusiv Turnitin și PlagiarismCheck, pe un corpus de 54 de documente distribuite în șase categorii: texte scrise de oameni, texte scrise de oameni în alte limbi și traduse automat în engleză, texte generate de ChatGPT, texte generate și editate manual și texte generate și reformulate automat cu QuillBot. Concluzia a fost că niciunul dintre instrumentele testate nu a depășit 80% acuratețe, iar tendința principală a tuturor instrumentelor a fost să clasifice textul generat de AI drept text scris de om, nu invers. Turnitin a obținut cel mai mare scor dintre toate instrumentele testate, 76% în abordarea binară și 81% în abordarea logaritmică, ceea ce îl plasează în fruntea clasamentului, dar tot la o distanță semnificativă față de pragul de fiabilitate necesar pentru întrebuintarea formală în proceduri disciplinare. Mai îngrijorătoare sunt rezultatele pentru scenariile de eludare care au arătat că, pentru textele AI editate manual înainte de depunere, acuratețea medie a tuturor instrumentelor a scăzut la aproximativ 42%, iar pentru textele AI reformulate automat cu QuillBot, la doar 26%, ceea ce înseamnă că majoritatea textelor generate de AI și parafrazate automat rămân nedetectate de instrumentele actuale.

O problemă distinctă și la fel de gravă o reprezintă rata de fals-pozitive, adică situațiile în care texte scrise de oameni sunt clasificate eronat drept generate de AI. Liang et al. (2023) au evaluat șapte detectoare AI pe un corpus de eseuri TOEFL scrise de vorbitori non-nativi de engleză și pe un corpus de eseuri scrise de elevi americani de clasa a opta. Rezultatele au fost izbitor de asimetrice: pentru eseurile americane, acuratețea a fost aproape perfectă, în timp ce pentru eseurile TOEFL rata medie de fals pozitive a fost de 61,22%, iar 97,80% dintre eseurile non-native au fost marcate drept generate de AI de cel puțin unul dintre detectoare. Explicația identificată de autori este că vorbitorii non-nativi de engleză tind să producă texte cu variabilitate lexicală mai redusă, structuri sintactice mai predictibile și complexitate gramaticală mai scăzută, adică exact caracte-

risticile pe care algoritmi le asociază cu textul generat de AI. Cu alte cuvinte, instrumentele de detecție AI nu detectează intenția de fraudă. Ci statistici, iar statisticile scriitorului non-nativ seamănă, din perspectiva algoritmului, cu statisticile textului generat de mașină. Implicația pentru mediul universitar românesc este faptul că studenții care redactează lucrări în engleză ca limbă străină (sau în altă limbă studiată), sau care folosesc instrumente de traducere automată pentru a-și transfera textul dintr-o limbă în alta, sunt expuși unui risc sistematic de a fi acuzați pe nedrept, indiferent de integritatea lor academică reală.

Există, de asemenea, o tensiune ireductibilă în logica acestor sisteme, pe care practica universitară o face vizibilă. Dacă un detector AI are o rată de fals pozitive de 5% și o universitate mare procesează 100.000 de lucrări pe an, 5.000 de studenți nevinovați primesc un semnal de avertisment. Raportul dintre acuzațiile false și cazurile reale de fraudă detectate nu este o problemă pe care să o rezolve un algoritm, este o problemă de politică instituțională și de echitate, care necesită o decizie asumată deschis de fiecare instituție în parte. Weber-Wulff et al. (2023) formulează explicit această concluzie: rapoartele furnizate de instrumentele de detecție AI nu pot constitui singura bază pentru raportarea unui student pentru fraudă academică; ele pot oferi mai degrabă un indiciu că ceva este suspect, dar dialogul direct cu studentul este obligatoriu. Un student acuzat exclusiv pe baza unui scor AI nu are nicio posibilitate de apărare, deoarece instrumentul nu furnizează nicio dovadă verificabilă, ci doar o probabilitate statistică.

Realist vorbind, nu există în prezent un consens academic că vreun detector AI comercial, inclusiv Turnitin, atinge un prag de fiabilitate acceptabil pentru luarea unor decizii disciplinare. Platformele de similitudine rămân instrumente utile pentru detectarea plagiatului textual clasic, de tip copy-paste sau parafrază din surse existente în baze de date, pentru formarea studenților în practicile etice de citare prin utilizarea formativă a rapoartelor de similitudine și pentru documentarea instituțională a proceselor de verificare. Ele nu sunt și nu pot fi utilizate ca soluții universale pentru toate formele de fraudă academică. Sunt instrumente, și ca orice instrument, sunt utile doar în mâinile unui evaluator competent care știe ce caută și dispune de expertiza necesară pentru a interpreta rezultatele în context.

Capitolul de față s-a ocupat de un instrument specific, platforma Turnitin, și de competența pe care o implică utilizarea sa corectă, incluzând înțelegerea distincției dintre similitudine și plagiat, interpretarea nuanțată a rapoartelor și conștientizarea limitelor structurale ale oricărui software de

deteecție. Această competență rămâne necesară și relevantă indiferent de evoluțiile tehnologice, tocmai pentru că plagiatul textual clasic nu a dispărut odată cu apariția AI generativă, ci a adăugat, pur și simplu, un nou tip de problemă. Cele două nu se substituie și nu se anulează reciproc, ceea ce înseamnă că universitățile și cadrele didactice se confruntă astăzi cu ambele simultan, având la dispoziție instrumente doar parțial adecvate pentru fiecare.

Așa cum Turnitin însuși a comunicat public, sistemul său de detectare AI nu este infailibil, iar rata de rezultate fals pozitive există și este documentată. Ea este mai ridicată în cazul textelor academice redactate de autori non-nativi, care tind să producă structuri sintactice mai predictibile, al textelor tehnice sau cu terminologie de specialitate repetitivă, care sporesc în mod similar predictibilitatea, și al textelor scurte, sub 300 de cuvinte, pentru care fiabilitatea sistemului scade semnificativ. La acestea am putea adăuga, ca ipoteză rezonabilă, textele redactate în limbi mai puțin reprezentate în datele de antrenament ale modelelor lingvistice de mari dimensiuni. Din aceste motive, Turnitin recomandă explicit ca scorul AI să nu fie folosit ca unic criteriu de evaluare a integrității academice, ci să fie dublat de judecata specialistului. De altfel, așa cum menționam mai sus, cercetări independente asupra detectoarelor AI, inclusiv asupra Turnitin, au indicat rezultate îngrijorătoare, pe care le vom analiza în capitolele 5 și 6.

Putem fi de acord, astfel, că provocările ridicate de AI generativă în contextul academic depășesc, prin natura lor, posibilitățile unui singur instrument de deecție, precum și pe cele ale unui cadru didactic la nivel individual. Ele vizează întrebări mai adânci, despre ce înseamnă autenticitatea unei lucrări academice în condițiile în care AI poate genera text coerent pe orice subiect, despre regândirea evaluării și a relației cadru didactic-student, sau despre granița dintre utilizarea legitimă a unui instrument și cea frauduloasă. Acestea sunt întrebările cărora le sunt dedicate capitolele care urmează: capitolul 5, despre cadrul etic și normativ al utilizării AI în general și capitolul 6, despre utilizarea etică a AI în scrierea academică în particular.

5. Utilizarea etică a inteligenței artificiale

5.1. Introducere

Este bine să admitem, de la bun început, că orice tentativă de a sistematiza utilizarea etică a inteligenței artificiale în context educațional se confruntă cu o dificultate structurală greu de ignorat, în condițiile în care obiectul analizei însuși se modifică cu o viteză incomparabil mai mare decât cea care caracterizează (sau *caracteriza*, în mod tradițional?) ciclurile de publicare academică. Ca rezultat, în ultimii doi-trei ani, am fost martorii scurtării acestor cicluri exact din cauza intrării intempestive a AI în zonele de cercetare și de educație. Poate cea mai bună dovadă este aceea că primul studiu pe tema AI în universitate, *ChatGPT¹ and Artificial Intelligence in Higher Education: Quick Start Guide*, a apărut la UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) în aprilie 2023, la mai puțin de șase luni de la lansarea respectivului LLM. Deși tehnic un raport/ghid extins, studiul a servit drept manual pentru universități la nivel global, oferind un cadru de reglementare și utilizare etică a AI, ceea ce demonstrează o mobilizare rapidă a instituțiilor internaționale. După niciun an, în martie 2024², ghidul a fost urmat de prima carte academică propriu-zisă, *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect*, ceea ce înseamnă că manuscrisul a fost finalizat în timp record,

¹ Autoarele cărții, Emma Sabzalieva și Arianna Valentini, ne explică: „ChatGPT este un model de limbaj care permite oamenilor să interacționeze cu un computer într-un mod mai natural și conversațional. GPT este acronimul pentru „Generative Pre-trained Transformer” (Transformator Generativ Pre-antrenat) și reprezintă numele dat unei familii de modele de limbaj natural dezvoltate de către organizația Open Artificial Intelligence (AI). Aceasta este, de asemenea, cunoscută ca o formă de AI generativă datorită capacității sale de a produce rezultate originale.” (Sabzalieva & Valentini, 2023, p. 5)

² Studiul Ceciliei Ka Yuk Chan și al lui Tom Colloton a fost publicat la Routledge, editură recunoscută pentru rigorea publicațiilor sale cu profil universitar.

studiul lui Chan și Colloton fiind primul de amploare care pune numele *ChatGPT* chiar în titlu și transformă astfel o tehnologie foarte nou intrată pe piață într-un obiect de studiu academic formal.

Exemplele de mai sus evidențiază contrastul dintre inerția academică obișnuită (unde o carte despre o tehnologie nouă apare de obicei după suficient timp încât tehnologia respectivă să se fi „maturat” deja) și viteza incredibilă cu care a reacționat literatura la apariția ChatGPT. Încă și mai demn de remarcat, reacția s-a produs în condițiile în care procesele de elaborare a cercetărilor erau simultane cu evoluția continuă și rapidă a „obiectului de studiu”, care se schimba de la o săptămână la alta³. Rapiditatea cu care a reacționat mediul academic la lansarea publică a ChatGPT din noiembrie 2022 marchează practic o ruptură de ritm istorică în literatura de specialitate. Dacă, în mod tradițional, ciclul de cercetare, *peer-review* și publicare al unui volum academic se întinde pe parcursul a câtorva ani, în cazul GenAI, primele cadre normative și analize de amploare (la care se adaugă numeroase articole științifice sau de opinie) au apărut într-un interval record de doar câteva luni. În intervalul relativ scurt scurs între 2023 și începutul lui 2026, lista titlurilor (doar a celor publicate în limba engleză pe care le-am identificat⁴) este considerabilă, depășind cincizeci de titluri, iar multe altele vor mai apărea, probabil, înainte de publicarea prezentei cărți. Această mobilizare editorială accelerată, materializată inițial în ghidurile strategice ale organismelor internaționale și, ulterior, în volume colective de la edituri de prestigiu, reflectă recunoașterea imediată a faptului că inteligența artificială nu este o simplă inovație tehnologică la fel ca multe altele dinaintea ei, ci o forță disruptivă care obligă universitățile la o reevaluare structurală în timp real. Reevaluarea implică în mod necesar elaborarea unor politici instituționale care, din fericire, nu apar într-un vid normativ fie și dacă considerăm doar *Ghidul privind utilizarea etică a inteligenței artificiale și a datelor în predare și învățare* actualizat în 2026 de Comisia Europeană, un instrument practic destinat cadrelor didactice

³ De pildă, trecerea de la GPT-3.5 la GPT-4 s-a produs chiar în timpul scrierii celor două surse menționate aici.

⁴ Unele dintre aceste studii au fost folosite pentru elaborarea capitolelor 5 și 6 și sunt incluse în referințele finale.

pentru a lua decizii etice informate în contextul utilizării AI, a gestiona riscurile asociate și a respecta cadrul legal relevant, inclusiv AI Act și GDPR (European Commission, 2026).

ChatGPT, primul instrument de tip LLM accesibil publicului larg fără cunoștințe tehnice, a fost lansat de OpenAI pe 30 noiembrie 2022, iar în cinci zile se înregistraseră deja un milion de utilizatori. În mai puțin de două luni a atins 100 de milioane de utilizatori – prag pentru atingerea căruia, prin comparație, TikTok a avut nevoie de nouă luni, iar Instagram de mai mult de doi ani (Hu, 2023). Nici în această privință reperele temporale nu sunt simple detalii anecdotice, ci ilustrarea rapidității cu care a pătruns această tehnologie în zone în care adoptarea are, în mod tradițional, un parcurs lent între sala de curs și biroul cercetătorului.

Rapiditatea cu care mediul academic a reacționat la lansarea publică a ChatGPT marchează o dinamică reflectată simetric în plan tehnologic, prin apariția aproape instantanee a instrumentelor de contra-reacție, precum GPTZero, lansat de Edward Tian în ianuarie 2023, la doar câteva săptămâni după lansarea chatbot-ului. În acest context, capitolul de față nu propune norme finale sau soluții definitive, ci un cadru de orientare bazat pe principii stabile, valabile indiferent de viteza cu care se vor schimba instrumentele specifice. Structura urmează o logică progresivă, de la înțelegerea mecanismelor tehnologice relevante pentru deciziile etice, la cadrele normative internaționale și naționale, apoi la riscurile sistemice și, în cele din urmă, la percepțiile comunității academice și la întrebarea practică esențială: unde se termină utilizarea legitimă a LLM-urilor în activitatea academică și unde începe fraudă?

Capitolul se adresează, deci, pe de-o parte, studenților și tinerilor cercetători care utilizează deja instrumente AI în activitatea lor academică, adesea fără un cadru clar de orientare, și, pe de alta, cadrelor didactice care trebuie să formuleze politici, să proiecteze evaluări și să răspundă la întrebări pentru care nu există încă răspunsuri instituționale standardizate. Ambele categorii au nevoie nu de interdicții, ci de strategii care să faciliteze înțelegerea fenomenului și a noilor realități generate de acesta.

5.2. AI generativă. Natură și funcționare

Capitolul 2 al acestei cărți s-a ocupat deja de prezentarea fundamentelor tehnice ale inteligenței artificiale și ale modelelor de limbaj de mari dimensiuni, așa încât secțiunea de față nu le va relua, ci se va referi punctual la elementele cu relevanță directă pentru deciziile etice pe care le ia un utilizator din zona academică. Cu toate că un cadru didactic sau un student nu trebuie neapărat să înțeleagă arhitectura unui transformer pentru a folosi etic un LLM, el trebuie să înțeleagă trei lucruri esențiale despre modul în care funcționează aceste sisteme: că nu gândesc, că nu știu, și că nu spun mereu adevărul.

Prin urmare, afirmația că modelele de limbaj generative nu gândesc înseamnă că textele pe care le emit acestea sunt produse prin predicție statistică. Cu alte cuvinte, pe baza unor tipare identificate în cantități masive de date de antrenament, sistemul estimează care cuvânt sau sintagmă urmează cel mai probabil unui context dat (Miao & Holmes, 2023, p. 8), așa încât un LLM poate genera text fluent, bine structurat și aparent competent pe orice subiect, fără să aibă acces la cunoaștere în sensul propriu al cuvântului. Distincția este formulată de Comisia Europeană cu claritate: sistemele AI produc outputuri sofisticate în mod automat, fără înțelegere, conștiință sau intenție (2026, p. 8). De pildă, cineva care are de scris un eseu despre Kant, se documentează anterior elaborării propriu-zise și integrează în lucrare un volum mai mare sau mai restrâns de materiale pe acest subiect. Prin opoziție, un LLM care produce același eseu, în timpul efectuării sarcinii, identifică anumite cuvinte care apar frecvent în proximitatea numelui Kant și le aranjează într-o secvență plauzibilă.

O altă caracteristică a funcționării modelelor de limbaj de mari dimensiuni este limitarea datelor de antrenament. Orice model are o limită temporală a datelor de antrenament, ceea ce înseamnă că informațiile despre evenimente, publicații sau dezvoltări ulterioare acestui prag sunt inaccesibile sistemului. Mai mult, calitatea și reprezentativitatea corpusului de antrenament influențează direct calitatea și tendințele (biasurile) rezultatelor generate, astfel că modelele antrenate predominant pe texte din Nordul Global vor reproduce normele culturale și academice ale acelui context (Miao & Holmes, 2023, p. 14). Implicațiile sunt directe pentru studenții din

contexte academice mai puțin reprezentate în datele de antrenament, inclusiv pentru cei care lucrează în limba română.

Ceea ce literatura de specialitate numește „halucinații” (*hallucinations*) este un al treilea element important. LLM-urile pot produce afirmații factuale incorecte, prezentate pe același ton de certitudine ca afirmațiile corecte, iar cel care le-a solicitat nu va putea să diferențieze între cele două categorii fără să facă o verificare riguroasă. Mai precis, modelele pot cita surse inexistente, pot atribui idei unor autori care nu le-au formulat și pot produce date statistice inventate. Sinatra și Wang notează explicit că, atunci când utilizatorii solicită surse, sistemul poate furniza referințe fabricate, adesea suficient de apropiate de surse reale pentru a nu fi imediat detectabile (2024, p. 10). Chiar dacă am fi tentați să-l etichetăm astfel, fenomenul nu este o anomalie sau o defecțiune, ci o consecință structurală a modului în care funcționează predicția statistică, în cursul căreia sistemul nu verifică faptele, ci estimează continuările plauzibile (Miao & Holmes, 2023, p. 16). Ghidul de utilizare a instrumentelor AI elaborat de SNSPA subliniază în același sens că outputul generat de AI poate fi inexact, înșelător sau complet fabricat, și că responsabilitatea verificării și revizuirii acestuia înainte de publicare revine în întregime cercetătorului (Negrea-Busuioc, et al., 2024, p. 11), aceasta fiind și consecința practică esențială pentru utilizatorul academic, care trebuie să acorde atenție maximă inclusiv referințelor bibliografice.

În acest context, merită menționată explicit și opacitatea. Modelele de tip rețea neurală artificială funcționează ca niște cutii negre, așa că nici cei care le-au construit nu pot explica în detaliu de ce un input anume a produs un output anume (Miao & Holmes, 2023, p. 15). Această caracteristică face dificilă detectarea biasurilor și chiar imposibilă atribuirea responsabilității atunci când outputul este factual incorect sau discriminatoriu. Pentru utilizatorul academic, opacitatea algoritmică este un motiv suplimentar de abordare critică a oricărui text produs de AI. Înțelegerea acestor patru caracteristici nu transformă utilizatorul obișnuit în expert tehnic; îi oferă însă un cadru de evaluare, pentru că va ști astfel de ce trebuie să verifice, ce anume trebuie să verifice, și, mai ales de ce nu poate delega gândirii artificiale etape esențiale ale producției intelectuale.

5.3. Cadrul normativ internațional și național. De la principii la obligații

Remarcam mai devreme că discuția despre utilizarea etică a AI în educație nu se desfășoară într-un vid normativ, deși existența politicilor și reglementărilor, fie și încă în formare, nu a putut elimina toate obstacolele și provocările enumerate mai sus. În ultimii ani, mai multe organizații internaționale și instituții supranaționale au elaborat documente de orientare sau cadre cu forță juridică obligatorie, care definesc drepturi, responsabilități și obligații concrete pentru state, instituții și utilizatori individuali. Înțelegerea acestui cadru este necesară pentru că documentele respective reflectă o perspectivă valorică de referință: faptul că AI trebuie să fie în serviciul agenției umane⁵, nu un substitut al acestora.

5.3.1. UNESCO și abordarea centrată pe om

Documentul de referință la nivel global este *Guidance for Generative AI in Education and Research* (Miao & Holmes, 2023), construit pe *Recomandarea UNESCO privind Etica Inteligenței Artificiale* (UNESCO, 2021). Ghidul propune o abordare centrată pe om, care afirmă că utilizarea AI trebuie să fie în serviciul dezvoltării capacităților umane pentru un viitor incluziv, just și sustenabil (Miao & Holmes, 2023, p. 18). La bază sunt principiile drepturilor omului și nevoia de a proteja demnitatea umană, agenția individuală, transparența și responsabilitatea publică, toate nu ca deziderate abstracte, ci ca cerințe de guvernare.

Documentul identifică opt măsuri strategice pentru utilizarea GenAI în educație și cercetare, formulate ca un cadru de politici publice adresat guvernelor, instituțiilor și utilizatorilor individuali (Miao & Holmes, 2023, pp. 24-7). Prima măsură vizează promovarea incluziunii, echității și diversității lingvistice și culturale, ghidul avertizând că instrumentele GenAI nu vor contribui la rezolvarea problemelor fundamentale din educație, dacă nu sunt universal accesibile și dacă nu promovează, prin design, echitatea și pluralismul cultural. Concret, se include cerința ca datele de antrenament să acopere și limbi locale și indigene, pentru a se împiedica excluderea

⁵ Prin „agenție umană” (*human agency*) se înțelege capacitatea persoanei de a acționa în mod deliberat, de a-și exercita judecata proprie și de a lua decizii autonome.

vorbitorilor lor. Fără îndeplinirea acestei cerințe, neutralitatea tehnologică rămâne o iluzie, căci un sistem antrenat preponderent pe conținut în engleză va reproduce, prin simpla sa funcționare, o ierarhie lingvistică și culturală deja existentă.

Protecția agenției umane este măsura care abordează riscul concret ca, pe măsură ce GenAI devine mai sofisticat, utilizatorii care se bazează pe el pentru scriere sau alte activități creative să ajungă să depindă de el fără să-și dea seama, compromițându-și astfel dezvoltarea abilităților intelectuale (Miao & Holmes, 2023, p. 24). Protecția și consolidarea agenției umane sunt prezentate ca preocupări centrale atât în proiectarea, cât și în adoptarea GenAI, din șapte perspective (Miao & Holmes, 2023, p. 25), dintre care prima privește transparența față de elevi și studenți, susținând că aceștia trebuie informați despre tipurile de date colectate de la ei de către GenAI, despre modul în care sunt utilizate și despre potențialul impact asupra educației și vieții lor. A doua vizează motivația intrinsecă, în sensul că politicile trebuie să protejeze dorința cursanților de a învăța și de a crește ca indivizi și să consolideze autonomia umană în raport cu cercetarea, predarea și învățarea. Următoarea măsură este, poate, cel mai direct legată de latura pedagogică și se referă la necesitatea ca utilizarea GenAI să fie evitată acolo unde ar priva cursanții de oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile cognitive și sociale prin observarea lumii reale, prin experimente, discuții cu alți oameni și raționament logic independent. Se mai recomandă asigurarea unui nivel suficient de interacțiune socială și de expunere la producția creativă umană, și prevenirea dependenței sau adicției față de GenAI. Se introduce și o perspectivă mai neașteptată, respectiv ideea că instrumentele GenAI ar trebui folosite pentru a reduce presiunea temelor și examenelor, nu pentru a amplifica această presiune. Se recomandă o consultare a cercetătorilor, cadrelor didactice și cursanților cu privire la opiniile lor despre GenAI, și utilizarea feedbackului pentru decizii instituționale, încurajând în același timp critica metodologiilor din spatele sistemelor AI, a acurateței outputurilor și a normelor pedagogice pe care acestea le pot impune. O ultimă direcție interzice cedarea responsabilității umane sistemelor GenAI în decizii cu mize ridicate.

Luată în ansamblul său, următoarea măsură nu se constituie într-o listă de restricții tehnice, fiind, mai degrabă, o pledoarie explicită pentru apărarea capacității de a gândi independent. Fiecare dintre cele șapte perspective

pornește de la premisa că GenAI poate extinde gândirea umană, dar nu trebuie să o înlocuiască. Distincția este operațională, nu filosofică, și definește utilizarea legitimă din punct de vedere pedagogic prin contrast cu cea ilegală. În asociere cu aceasta, se recunoaște necesitatea monitorizării riscurilor etice și validării continue a sistemelor GenAI utilizate în educație în privința adecvării pedagogice și a impactului asupra relațiilor dintre elevi/studenți, profesori și instituție (Miao & Holmes, 2023, p. 25). Cele cinci acțiuni recomandate vizează eliminarea biasurilor din datele de antrenament (în special a celor de gen), gestionarea consimțământului informat (inclusiv în cazul utilizatorilor vulnerabili sau minori), auditarea outputurilor pentru *deepfake*-uri, dezinformare sau discurs de ură, validarea etică a aplicațiilor înainte de adoptarea lor oficială și verificarea faptului că sistemele avute în vedere nu produc prejudicii previzibile, sunt eficiente educațional și aliniate la principii pedagogice solide. Secțiunea subliniază că aprobarea unui sistem nu se face pe termen nelimitat și nu înlocuiește supravegherea lui continuă pe durata utilizării.

Dezvoltarea competenței de literație AI la nivelul elevilor și studenților este vizată de măsura 4.4., pornindu-se de la constatarea că, la începutul lui 2022, doar aproximativ cincisprezece țări dezvoltaseră sau se aflau în curs de a dezvolta curricule AI aprobate guvernamental pentru educația școlară (Miao & Holmes, 2023, p. 25, cu referire la UNESCO, 2022c). Evoluțiile recente ale GenAI au urgentat această nevoie, ceea ce a creionat cinci acțiuni considerate necesare, pornind de la angajamentul față de curricule AI sancționate guvernamental (care să acopere impactul AI, etica și utilizarea corectă a instrumentelor GenAI). Enumerarea continuă cu sprijinirea instituțiilor de învățământ superior în dezvoltarea talentului local în AI, cu promovarea egalității de gen în formarea profesioniștilor AI și cu elaborarea de prognoze privind schimbările din piața muncii generate de automatizare și adaptarea sistemelor educaționale în consecință, și se încheie cu programe dedicate adulților care trebuie să se adapteze la noi medii profesionale. Concluzia secțiunii este că literația AI nu este o competență opțională sau rezervată specialiștilor, ci o condiție a participării responsabile la viața educațională și profesională contemporană.

Măsura 4.5 se adresează capacității cadrelor didactice și cercetătorilor de a utiliza corect GenAI. Datele din 2023 citate în document sunt ilustrative pentru amploarea problemei, indicând că doar aproximativ

șapte țări (China, Finlanda, Georgia, Qatar, Spania, Thailanda și Turcia) au raportat că au dezvoltat sau erau în curs de a dezvolta programe de formare AI pentru profesori, iar Singapore era singura care construise un website centrat pe utilizarea ChatGPT în predare și învățare (Miao & Holmes, 2023, p. 26). La momentul respectiv, așadar, în cele mai multe țări, profesorii nu aveau acces la formare structurată privind utilizarea AI în educație, iar cele patru acțiuni recomandate sunt formularea unor orientări bazate pe testări locale ale instrumentelor disponibile (pentru a ajuta profesorii și cercetătorii să navigheze oferta GenAI și să ghideze proiectarea de noi aplicații), protecția drepturilor profesorilor și a rolurilor lor unice în facilitarea gândirii de ordin superior, în organizarea interacțiunii umane și în promovarea valorilor umane, definirea orientării valorice, a cunoștințelor și a competențelor necesare pentru înțelegerea și utilizarea eficientă și etică a GenAI, și revizuirea dinamică a acestor competențe pe măsura evoluției necesităților. Această măsură transformă profesorii din simpli utilizatori ai unui instrument în mediatori ai relației dintre elevi și tehnologie, un rol care necesită formare specifică, nu doar acces la platforme.

Promovarea pluralismului opiniilor și expresiilor se regăsește în următoarea măsură și pornește specific de la faptul că GenAI nu înțelege nici promptul, nici răspunsul, doar funcționează pe baza probabilităților tiparelor lingvistice din datele cu care a fost antrenat. Ca urmare, prin construcție, GenAI reproduce viziunile dominante și subminează opiniile minoritare și expresiile pluraliste (Miao & Holmes, 2023, p. 26). Cele trei acțiuni recomandate în consecință sunt înțelegerea rolului GenAI ca sursă de informare rapidă, dar adesea înșelătoare, și a ideii că instrumentele LLM actuale destinate accesului la informații validate au dovezi empirice limitate de eficacitate. Se mai promovează încurajarea elevilor/studentilor și cercetătorilor să critice răspunsurile GenAI și să observe că acesta tinde să reproducă opinii consacrate sau standard, precum și asigurarea unor oportunități suficiente pentru ca elevii/studentii să învețe prin experiment, eroare și observare directă a lumii reale. Concluzia explicită a documentului pe această temă este că GenAI nu poate fi niciodată o sursă de referință pentru cunoaștere pe nicio temă (Miao & Holmes, 2023, p. 26). Concluzia de mai sus este demnă de reținut, întrucât se referă la limitele structurale ale acestor sisteme, cu consecințe directe pentru modul în care sunt utilizate în cercetare și predare.

Următoarea măsură recomandă testarea modelelor de aplicare relevante local și construirea unei baze cumulative de evidențe, pornind de la constatarea că, în distribuția globală a puterii tehnologice, modelele GenAI sunt dominate de informații din Nordul Global și sub-reprezintă vocile din Sudul Global și comunitățile indigene (Miao & Holmes, 2023, p. 27). Cele opt acțiuni recomandate vizează planificarea strategică a adoptării GenAI (prin descurajarea achiziției pasive și necritice), stimularea designerilor să vizeze opțiuni de învățare deschise, exploratorii și diverse, testarea și scalarea cazurilor de utilizare bazate pe evidențe (în conformitate cu prioritățile educaționale, nu cu entuziasmul pieței), ghidarea utilizării GenAI pentru a genera inovație în cercetare, revizuirea implicațiilor sociale și etice ale incorporării GenAI în procesele de cercetare și construirea unei baze de evidențe privind eficacitatea GenAI în susținerea învățării incluzive și a diversității lingvistice și culturale. Se mai urmărește consolidarea iterativă a dovezilor privind impactul social și etic al GenAI, și analiza costurilor de mediu (energia și resursele necesare pentru antrenarea modelelor) ale utilizării AI la scară și stabilirea de ținte sustenabile pentru furnizorii AI. Această ultimă acțiune extinde responsabilitatea dincolo de sfera educațională și o plasează în contextul mai larg al sustenabilității ecologice.

Măsura 4.8 privește revizuirea implicațiilor pe termen lung într-o manieră intersectorială și interdisciplinară, argumentul fiind că provocările-cheie se pot identifica și aborda eficient numai din perspectiva unei expertize largi, prin minimizarea implicațiilor negative și valorificarea beneficiilor cumulative (Miao & Holmes, 2023, p. 27). Cele trei acțiuni recomandate sunt colaborarea dintre furnizorii AI, educatori, cercetători, reprezentanți ai părinților și ai cursanților pentru planificarea ajustărilor sistemice în curriculum și în metodologiile de evaluare, reunirea experților intersectoriali pentru examinarea implicațiilor pe termen lung ale GenAI asupra producerii de cunoaștere, cercetării, dreptului de autor, curriculumului, evaluării și dinamicilor sociale, dar și furnizarea de consiliere promptă pentru actualizarea iterativă a reglementărilor și politicilor. Această ultimă măsură este, în termeni practici, o recunoaștere a faptului că nicio politică privind GenAI nu poate fi finală, ea trebuind să fie, prin design, un document viu, actualizat în funcție de dovezile acumulate și de evoluția tehnologiei.

Luat ca ansamblu, cadrul de politici propus de Miao & Holmes (2023) nu tratează GenAI ca pe o simplă problemă tehnică cu soluțiile (tot tehnice) aferente. El plasează instrumentele AI într-o matrice de valori, responsabilități și relații de putere, ceea ce îl face relevant nu doar pentru guverne, ci și pentru orice instituție și orice utilizator individual care face o alegere despre cum și când să folosească aceste instrumente. Relevantă pentru utilizatorul academic este în special secțiunea 3.3.4 din ghid (Miao & Holmes, 2023, p. 23), dedicată utilizatorilor individuali, identificați ca profesori, cercetători și cursanți din instituții de învățământ formal sau din programe de studiu non-formal. Precizarea este importantă deoarece documentul nu se referă la toți utilizatorii de internet, ci la cei care acționează în contexte educaționale sau de cercetare, adică tocmai la utilizatorul academic. Se stabilesc, astfel, trei tipuri de responsabilitate, prima fiind conștientizarea termenilor de utilizare a instrumentelor GenAI folosite. La semnarea sau exprimarea consimțământului față de acordurile de serviciu, utilizatorii trebuie să cunoască obligațiile stipulate în acele acorduri și cadrul legal care le stă la bază. Vor ști, astfel, că semnarea nu este o formalitate și că termenii de utilizare ai diferitelor platforme GenAI diferă semnificativ în privința datelor colectate, a drepturilor de proprietate intelectuală asupra outputurilor generate, a modului în care inputurile utilizatorilor pot fi folosite pentru antrenarea modelelor și a restricțiilor de utilizare în contexte academice. Folosirea unui instrument în necunoaștință de cauză (adică, fără să știi ce ai acceptat și/sau semnat) este o formă de neasumare a responsabilității, mai ales când acel instrument este utilizat pentru producerea de lucrări academice sau în cercetare. Există și un aspect mai puțin vizibil: unele platforme precizează că inputurile utilizatorilor pot fi stocate și folosite pentru îmbunătățirea modelului, ceea ce ridică întrebări serioase despre confidențialitatea datelor de cercetare nepublicate sau a informațiilor sensibile introduse în sistem.

A doua responsabilitate este utilizarea etică a aplicațiilor GenAI, evitându-se exploatarea lor în moduri care ar putea prejudicia reputația sau drepturile legitime ale altor persoane. Formularea documentului este deliberat largă, pentru a acoperi situații diverse, precum utilizarea GenAI pentru a genera conținut fals atribuit altcuiva, fabricarea de date sau citări, prezentarea de texte generate ca producție intelectuală proprie, sau crearea de conținut care lezează alte persoane. Prin „drepturi legitime” documentul

trimite la drepturile de autor, la confidențialitate și la dreptul la un proces echitabil de evaluare academică (discutate deja în capitolele anterioare), drepturi care pot fi încălcate prin utilizarea nereglementată a GenAI. Această responsabilitate presupune mai mult decât cunoașterea regulilor, implicând și capacitatea de a recunoaște situațiile în care utilizarea unui instrument, chiar dacă tehnic posibilă, devine problematică din punct de vedere etic.

Raportarea către agențiile de reglementare guvernamentale atunci când sunt identificate aplicații GenAI care violează reglementări în vigoare este cea de a treia responsabilitate. La o primă vedere, aceasta este cea mai neobișnuită dintre cele trei, pentru că transformă utilizatorul individual, dintr-un simplu beneficiar al unor instrumente reglementate, în co-participant activ la mecanismele de supraveghere publică. Prin asta, ea se constituie, în esență, într-o cerință de responsabilitate civică în spațiul digital, pe considerentul că autoritățile de reglementare nu pot monitoriza toate aplicațiile și toate utilizările, în consecință rețeaua de observare având nevoie și de utilizatorii înșiși. În context academic, responsabilitatea în discuție se poate traduce, de exemplu, în sesizarea unor instrumente care fabrică referințe bibliografice prezentate drept reale, care produc conținut discriminatoriu sau care colectează date ale utilizatorilor cu încălcarea legislației privind protecția datelor.

Ceea ce distinge aceste trei responsabilități de o listă obișnuită de interdicții este faptul că ele sunt formulate ca obligații pozitive: în loc de „nu face cutare lucru”, spunându-se „fii conștient”, „acționează responsabil”, „raportează”. Această diferență nu ține doar de formulare, ci pornește de la premisa că utilizatorul exercită o judecată activă, nu urmează pasiv un set de reguli. Un utilizator care știe că termenii de utilizare interzic un anumit tip de conținut academic, dar alege să ignore acest lucru, nu este scuzat de necunoașterea regulii, întrucât obligația de a se informa îi revine în mod explicit. Ghidul construiește astfel o logică în care literația AI nu este un avantaj opțional, ci o condiție a practicii academice responsabile.

5.3.2. AI Act și obligațiile europene

La nivel european, cadrul cu cea mai mare forță juridică este *Regulamentul (UE) 2024/1689 al Parlamentului European și al Consiliului*, cunoscut drept *AI Act* (European Parliament and Council of the European Union,

2024), intrat în vigoare pe 1 august 2024, cu un calendar de aplicare etapizat până în august 2026. Actul adoptă o abordare bazată pe risc și, în consecință, cu cât riscul de vătămare a sănătății, siguranței sau drepturilor fundamentale ale persoanelor este mai mare, cu atât regulile prevăzute sunt mai stricte. Pentru că educația este identificată ca domeniu cu risc ridicat, clasificarea sistemelor AI cu potențial prejudiciabil este detaliată precis în Anexa III, punctul 3, unde se enumeră patru categorii specifice de sisteme AI care pot afecta educația și formarea profesională: sistemele destinate să determine accesul sau admiterea în instituțiile de învățământ; cele destinate evaluării rezultatelor învățării, inclusiv când aceste rezultate ghidează parcursul educațional al unei persoane; cele destinate să evalueze nivelul educațional adecvat pentru un individ; și cele destinate să monitorizeze și să detecteze comportamente interzise ale studenților în timpul testelor. S-a stabilit ca obligațiile aferente acestor sisteme de risc ridicat din Anexa III să intre în aplicare pe 2 august 2026, iar ghidurile suplimentare privind practicile cu risc ridicat să fie publicate în primul trimestru al lui 2026. Clasificarea stabilește obligații stricte de evaluare a conformității și de supraveghere umană adecvată, dar și seturi de date de înaltă calitate pentru a minimiza rezultatele discriminatorii, evidența activității pentru asigurarea trasabilității și o documentație detaliată pentru autoritățile de supraveghere.

Dincolo de sistemele cu risc ridicat, *AI Act* stabilește și obligații de transparență cu relevanță directă pentru mediul academic. Articolul 50 (Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene, 2024, art. 50) impune furnizorilor să informeze utilizatorii atunci când interacționează cu un sistem AI (de exemplu, cu un chatbot) și prevede că sistemele AI care generează conținut sintetic, inclusiv text, trebuie marcate într-un format care să permită identificarea lor ca fiind generate artificial. Pentru educație, această cerință este deosebit de semnificativă. Astfel, un student sau un cercetător care folosește un instrument GenAI pentru a produce conținut ce va fi prezentat într-un context academic are obligația, cel puțin în sensul spiritului reglementării, de a-l identifica ca atare.

Articolul 86 (Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene, 2024, art. 86) introduce, pentru persoanele afectate de decizii luate cu ajutorul AI, inclusiv cadre didactice și studenți, dreptul de a primi explicații atunci când respectivele decizii produc efecte juridice sau le

afectează semnificativ drepturile, siguranța ori sănătatea. Acest drept consolidează transparența și permite utilizatorilor să înțeleagă logica sistemelor AI implicate în decizii cu impact educațional, cum ar fi cele privind admiterea și evaluarea.

Pentru utilizatorul academic însă, cel mai relevant rămâne articolul 4 (2024), care impune furnizorilor și operatorilor de sisteme AI să asigure un nivel suficient de literație AI pentru personalul lor și pentru cei care se ocupă de operarea și utilizarea acestor sisteme în numele lor. Articolul 3 alineatul 56, intrat în aplicare din 2 februarie 2025, definește literația AI ca ansamblul de competențe, cunoștințe și înțelegere care permite utilizarea informată a sistemelor AI, conștientizarea oportunităților și riscurilor lor și a posibilelor prejudicii pe care le pot cauza. Formularea vizează în primul rând furnizorii și operatorii instituționali, nu utilizatorul individual în sens larg. Totuși, implicația pentru universități și alte instituții de învățământ este directă, acestea având obligația legală de a se asigura că cei care utilizează sisteme AI în activitatea lor dețin nivelul necesar de literație. Importanța reglementării constă în recunoașterea instituțională, cu forță juridică obligatorie, a faptului că utilizarea neinformată a AI generează riscuri reale și că responsabilitatea pentru dobândirea literației nu aparține exclusiv instituției de învățământ sau furnizorului de tehnologie. Spre deosebire de documentele UNESCO, care formulează recomandări și obligații morale, *AI Act* produce efecte juridice directe în toate statele membre ale Uniunii Europene, inclusiv în România. Distribuirea responsabilității între furnizori, instituții și utilizatori este un argument suplimentar pentru o abordare educativă, nu prohibitivă a AI în spațiul academic, ceea ce se traduce în necesitatea de a înțelege că reglementarea nu promovează renunțarea la utilizarea AI, ci utilizarea sa în deplină cunoștință de cauză.

5.3.3. Contextul național românesc

România figurează printre statele care au adoptat o strategie națională în domeniul AI, conform cartografierii realizate de UNESCO în 2023 (Miao & Holmes, 2023, p. 44). Dacă la momentul redactării ghidului UNESCO, în iulie 2023, o singură țară, China, publicase reglementări specifice pentru AI generativ (2023, p. 20), contextul s-a schimbat rapid odată cu intrarea în vigoare a *AI Act* în 2024, însă problema capacității de implementare rămâne

deschisă. Inițiativele concrete de formare a cadrelor didactice și studenților pe tema AI rămân, deocamdată, în mare parte la nivelul proiectelor instituționale izolate. Un exemplu documentat este proiectul „AI ETHICS: utilizarea etică a tehnologiilor emergente în universitate” (cod CNFIS-FDI-2024-F-0146), derulat la Școala Națională de Studii Politice și Administrative (SNSPA), care a produs un *Ghid de utilizare a instrumentelor de inteligență artificială în procesele academice* (Negrea-Busuioc, et al., 2024, pp. 3, 6). Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași a implementat, la rândul ei, platforma Turnitin pentru verificarea autenticității lucrărilor de licență, disertație și doctorat, un demers care se intersectează cu problematica detectării conținutului generat artificial. Tot în această direcție, Microsoft România a organizat în perioada 25-31 martie 2026, prin partenerul Bittnet Training, o serie de workshopuri online gratuite dedicate separat profesorilor și studenților din universitățile românești, centrate pe utilizarea Microsoft Copilot Chat în educație. Sesiunile, susținute în limba română și finalizate cu un certificat de participare, au fost distribuite universităților prin rețeaua Microsoft Education și reprezintă o continuare a unei campanii anterioare de cursuri AI pentru studenți.

Un alt moment relevant pentru tabloul de ansamblu al contextului românesc este dezbaterea „Inteligența Artificială în Educație”, organizată la Parlamentul României pe 31 martie 2026, la inițiativa Logischool România, cu participarea unor reprezentanți ai Guvernului, Ministerului Educației și Cercetării, Parlamentului, precum și a cadrelor didactice, directorilor de școli și elevilor (Bănică, 2026). Dezbaterea a scos în evidență atât amploarea utilizării AI în rândul elevilor, cât și absența unui cadru instituțional coerent la nivel național. Datele prezentate de Federația Părinților și Aparținătorilor Legali (FePAL) arată că 98% dintre elevii de peste 16 ani care au participat la un sondaj utilizează deja AI, iar 62% declară că o folosesc pentru teme și proiecte școlare, în condițiile în care nu există nicio politică sistemică de orientare a acestei utilizări. Un reprezentant al cabinetului ministrului Educației și Cercetării a confirmat că ministerul lucrează la un cadru național privind AI în educație, fără a preciza un calendar de finalizare. Întrebarea formulată în cadrul dezbaterii de Dana Bănică (Logischool România), dacă școlile pot folosi deja ghidurile europene în paralel cu cele naționale aflate în lucru, rămâne fără un răspuns oficial, iar decalajul dintre viteza cu care elevii adoptă aceste instrumente și absența oricărei direcții instituționale clare devine din ce în ce mai dificil de ignorat.

Se poate afirma, deci, că astfel de inițiative, oricât de valoroase, au un caracter fragmentar. Realitatea este că nu există, până în prezent, un cadru național unitar de formare a cadrelor didactice și studenților pe tema AI, și nici o politică ministerială explicită privind literația AI în învățământul superior, care să operaționalizeze cerințele articolului 4 din *AI Act* la scara sistemului de educație din România. Termenul de 2 august 2026 pentru intrarea în vigoare a obligațiilor privind sistemele cu risc ridicat din Anexa III lasă un interval scurt pentru ca universitățile românești să își alinieze practicile instituționale la cerințele regulamentului. Teoretic, România s-a aliniat cadrului european prin Hotărârea de Guvern nr. 832/2024 privind Strategia Națională în domeniul Inteligenței Artificiale 2024-2027, care stabilește direcții de acțiune pentru integrarea AI în economie, administrație și educație, în consonanță cu principiile *AI Act*. Cu toate acestea, așa cum reiese și din rândurile de mai sus, implementarea concretă în educație rămâne, la data redactării acestui capitol, incompletă, iar universitățile se află în poziția de a trebui să răspundă unor obligații legale clare fără a dispune încă de instrumente și politici instituționale adecvate. Nesincronizarea dintre reglementările europene și cele naționale (și, mai ales, aplicarea lor) nu privește doar ritmul adoptării unor politici, ci și un vid de decizie cu consecințe practice imediate. Versiunea actualizată a ghidurilor privind utilizarea AI în educație publicată de Comisia Europeană în martie 2026 este construită pe experiență acumulată și exemple din practică (Bănică, 2026), iar documentele sunt disponibile, aplicabile și adresate explicit cadrelor didactice fără experiență prealabilă în domeniu. Cu toate acestea, în absența unei decizii naționale clare, școlile și universitățile românești se află în situația de a nu ști dacă și cum să le utilizeze. Întrebarea nu este retorică, ea reflectând o lacună reală de guvernanță, în care obligațiile europene există și sunt în curs de aplicare, există și instrumentele de orientare, dar autoritatea care să le valideze utilizarea în sistemul românesc nu s-a pronunțat încă. Din păcate (sau poate, din fericire), decalajul nu este specific României. Este, după cum observă Miao și Holmes (2023, p. 14), un model recurent în relația dintre tehnologie și reglementare: tehnologia avansează, practica se adaptează, dar reglementarea vine din urmă cu întârziere. Și Newell, et al. (2024, p. 51) observă că instituțiile de învățământ superior sunt percepute în general ca structuri lente în adaptarea la inovații disruptive, deși, remarcă ei, pandemia

COVID-19 a demonstrat că pot răspunde la scară largă atunci când presiunea externă este suficient de puternică. Observația ridică o întrebare legitimă: ce tip de presiune este necesar pentru a genera răspunsuri similare în cazul AI, dat fiind că urgența nu este la fel de vizibilă și imediată ca o criză sanitară?

Revenind asupra ideii că o caracteristică esențială a evoluției AI generative este tocmai viteza cu care s-a produs adoptarea sa masivă în absența unor ghiduri clare, nu putem să nu fim de acord cu cercetătorii care susțin că această viteză a lăsat sistemele educaționale, pentru o perioadă, fără repere operaționale (Miao și Holmes, 2023, p. 14; Newell, et al., 2024, p. 51). Sigur că acest lucru nu scuză absența politicilor instituționale, dar oferă contextul necesar pentru a înțelege de ce situația din România nu este o excepție, ci o variantă a unui tipar larg răspândit. Termenul de 2 august 2026 pentru intrarea în vigoare a obligațiilor privind sistemele cu risc ridicat din Anexa III a *AI Act* lasă un interval scurt pentru ca universitățile românești să își alinieze practicile instituționale la cerințele regulamentului. Ritmul actual al inițiativelor existente sugerează că această aliniere va necesita un efort deliberat și coordonat, nu doar o sumă de reacții la termenele-limită impuse de legislație.

5.4. Riscuri sistemice.

Echitate, incluziune și pauperitate digitală

Așa cum o vedem astăzi, dezbateră publică despre AI în educație tinde să se concentreze pe riscuri individuale, reprezentate de studentul care trișează, cadrul didactic care nu detectează textul generat de AI primit pentru evaluare sau cercetătorul care publică date fabricate. Este adevărat că aceste riscuri sunt reale și, de aceea, vor fi tratate în secțiunile următoare. Totuși, înainte de a ne ocupa de ele, considerăm necesar să abordăm riscurile sistemice, cele care nu afectează comportamentele individuale, ci structurile și distribuțiile de putere.

5.4.1. Pauperitatea digitală și concentrarea capacității AI

Modelele de AI generativă de mare performanță sunt produse de un număr restrâns de companii, localizate predominant în Statele Unite și China, cu resurse computaționale și volume de date de antrenament

inaccesibile majorității actorilor. Această concentrare a capacității de a produce și controla AI amplifică inegalitățile existente la scară globală, așa încât comunitățile și țările cu prezență digitală redusă sunt mai puțin reprezentate în datele de antrenament, ceea ce înseamnă că outputurile modelelor vor reproduce mai puțin fidel normele, limbile și perspectivele lor (Miao & Holmes, 2023, pp. 14-5).

Fenomenul este agravat de ceea ce literatura de specialitate descrie drept „problema WEIRD”⁶, respectiv suprareprezentarea perspectivelor WEIRD în datele de antrenament ale modelelor, având drept consecință reproducerea preponderentă de către AI a valorilor, sistemelor de credințe și normelor acestor contexte, în detrimentul majorității populației globale (Henrich et al., 2010, apud Burns et al., 2026, p. 115). În termeni practici, un student din România care folosește un LLM pentru a scrie un referat despre istoria locală, literatura română sau specificul sistemului juridic românesc va obține outputuri mai puțin precise și mai puțin nuanțate decât un student care scrie despre o temă bine reprezentată în corpusul de antrenament al modelului⁷. Dacă rămânem la exemplul despre conținutul în limba română, trebuie să observăm că discrepanța sus-menționată nu reflectă absența totală a acesteia din corpusurile de antrenament, însă este evidentă reprezentarea ei inegală față de temele amplu documentate în engleză, din acest motiv outputurile fiind susceptibile de bias. Biasul de reprezentare nu trebuie confundat cu eroarea factuală, dar efectele lor asupra calității producției academice sunt, totuși, comparabile. Cu alte cuvinte, urmările concentrării capacității AI nu se constituie într-o simplă problemă tehnică, ele devenind, în fapt, o formă de bias structural cu consecințe directe asupra calității producției academice, cu atât mai pronunțate în contexte academice periferice față de centrele dominante de producție a datelor.

⁶ Acronimul WEIRD desemnează societățile vestice, educate, industrializate, bogate și democratice (*Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic*). Conceptul a fost introdus de Henrich, Heine și Norenzayan (2010) în psihologia comportamentală, pentru a semnaliza suprareprezentarea acestor contexte în cercetarea academică. Aplicarea sa la AI și educație apare în Burns et al. (2026, p. 115), unde autorii argumentează că tehnologia educațională, și AI în mod special, întruchipează problema WEIRD prin prioritizarea piețelor și datelor de antrenament din aceste contexte în detrimentul majorității populației globale.

⁷ Așa s-ar întâmpla în cazul unui masterand de la programul de Studii americane care elaborează o lucrare despre Revoluția americană sau al unuia de la Lingvistică aplicată – Limba engleză ca limbă străină care scrie despre achiziția limbii engleze ca L2.

5.4.2. Omogenizarea cunoașterii

Un risc aparținând aceleiași sfere, identificat explicit de Miao și Holmes (2023, p. 37), este omogenizarea răspunsurilor. Concret, așa cum am mai remarcat, modelele de limbaj reproduc opinia dominantă, cea care apare cel mai frecvent în datele de antrenament, în timp ce perspectivele minoritare, argumentele atipice sau abordările metodologice neconvenționale sunt sistematic subreprezentate în outputul AI. Problema este că, dacă studenții folosesc AI ca punct de plecare sau, mai grav, ca sursă principală de idei, diversitatea intelectuală se va reduce și va converge spre o mediocritate acceptabilă, ceea ce afectează direct gândirea originală, argumentarea și perspectiva personală, adică exact ceea ce ar trebui să fie produsul principal al educației academice.

AI poate face producția de cunoaștere standardizată mai eficientă dar, cum eficiența nu este sinonimă cu excelența academică, cele două pot intra în conflict (Koris & Pulk, 2025, pp. 5, 9). De aceea, un student care folosește AI pentru a genera rapid un referat de calitate medie livrează mai repede mai puțin, însă beneficiile aduse de viteză nu compensează ceea ce se sacrifică pentru aceasta. Chestiunea tensiunii dintre eficiență și excelență pe care o ridică Koris și Pulk merită urmărită mai departe, pentru că ea nu este neutră pedagogic. Eficiența oferită de AI în producția academică reprezintă, în esență, eficiența mediei statistice, prin aceea că modelul produce rapid tiparele deja consacrate în corpusul de antrenament. Rezultatul generat este util pentru diverse sarcini de rutină, dar devine problematic tocmai acolo unde educația academică pretinde mai mult decât rutină, adică în argumentarea originală, în interpretarea nuanțată și în gândirea care depășește consensul existent. Un referat generat cu AI nu este neapărat greșit (ba chiar poate fi corect din punct de vedere factual), dar este, prin natura sa, retrospectiv, în sensul că *reproduce* cunoaștere sedimentată, nu *produce* cunoaștere nouă. Aceasta este o distincție pe care sistemele de evaluare academică nu au integrat-o încă suficient de clar în criteriile lor.

5.4.3. Impactul cognitiv pe termen lung

Literatura empirică recentă semnalează un risc numit „descărcare cognitivă” care constă în delegarea sistematică a sarcinilor de scriere și de gândire către AI, erodând astfel tocmai competențele pe care activitatea academică ar trebui să le dezvolte (Fan et al., 2024, apud Burns et al., 2026,

p. 58). Cercetările indică posibilitatea ca utilizarea ChatGPT să diminueze, nu să dezvolte, gândirea critică a studenților, în absența unei ghidări pedagogice explicite (Melisa, et al., 2025). Inteligența artificială, pe care un expert consultat în cadrul unui studiu Brookings a descris-o plastic drept *fast-food-ul educației*, are, în spatele metaforei, un fundament empiric: LLM-urile oferă într-adevăr soluții rapide, satisfăcătoare pe termen scurt, dar cu valoare nutritivă cognitivă redusă (Burns, et al., 2026, p. 56). Riscul delegării sarcinilor academice către AI este amplificat de contextul românesc, dacă ținem cont că datele PISA 2022 arată că aproape jumătate dintre elevii de 15 ani nu înțeleg ceea ce citesc, că doar 51% fac conexiuni matematice de bază, iar ponderea celor sub pragul literației funcționale este de două ori mai mare decât media OCDE (Ministerul Educației; Centrul Național PISA, 2023). Ne putem aștepta, deci, ca absolvenții de studii preuniversitare care ajung în învățământul superior să vină cu deficiențe reale de literație academică, pe care utilizarea superficială a AI nu face decât să le adâncească. Legătura dintre respectivele deficiențe și riscurile delegării sarcinilor către AI nu este un argument împotriva integrării AI în educație, ci unul pentru o integrare ghidată, care le recunoaște și urmărește să le remedieze.

A mai rămas, însă, un aspect care merită discutat: argumentul despre descărcarea cognitivă presupune implicit că elevul/studentul dispune deja de competențele academice pe care AI le înlocuiește în cursul utilizării sale neghidate. Sus-menționatele cifre PISA complică această imagine în cazul elevului român, însă. Dacă aproape jumătate dintre elevii de cincisprezece ani din România nu înțeleg ceea ce citesc, problema nu mai este că AI are potențialul de a eroda ceva existent, ci că acel ceva nici nu s-a format, de fapt, în cursul anilor de educație formală anteriori. Consecințele pedagogice sunt evidente, pentru că una e ca un elev/student să delege către AI o sarcină pe care ar fi putut-o face singur, dar alege să nu o facă pe considerente de „economisire” a resurselor, și alta e să folosească AI ca substitut pentru competențe corespunzătoare programei, dar pe care, de fapt, nu le deține. Al doilea caz este, evident, mai grav, pentru că, prin rezolvarea sarcinilor, AI creează aparența competenței, dar fără substanța ei, iar această aparență este mai greu de detectat și mai greu de remediat decât simpla lene intelectuală.

5.4.4. Drepturile de autor și proprietatea intelectuală

Observația de la care trebuie să pornim este că modelele de GenAI au fost antrenate pe cantități masive de text extras de pe internet, fără consimțământul expres al autorilor, ceea ce a generat numeroase litigii internaționale (multe încă în curs), și care generează întrebări despre proprietatea intelectuală a outputurilor generate de AI. O altă observație privește cadrul legal actual, în prezent incomplet și diferit de la o țară la alta. De pildă, în Statele Unite ale Americii s-a stabilit că rezultatele generate de AI nu sunt protejabile prin drept de autor, întrucât copyrightul protejează exclusiv creații ale creativității umane. Uniunea Europeană, la rândul său, impune prin *AI Act* obligația furnizorilor de modele AI cu scop general de a elabora și a face publică politica de respectare a dreptului de autor și de furnizare a unei sinteze suficient de detaliate a datelor de antrenament utilizate (Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene, 2024, p. art. 53). Han, Qiu și Lichtfouse (2024, p. 22) subliniază că aceste aspecte au implicații directe pentru cercetătorii și studenții care publică sau predau lucrări care incorporează text generat de AI, în sensul că trasabilitatea contribuției umane devine o problemă juridică, nu doar etică.

O primă distincție necesară privește cele două planuri ale problemei, care, deși legate, nu trebuie confundate, trebuind considerate, pe de-o parte, drepturile asupra materialelor folosite la antrenament și, pe de alta, drepturile asupra outputurilor generate. Dacă antrenarea modelelor pe conținut protejat constituie sau nu o încălcare a drepturilor de autor este o întrebare cu mai mult de un singur răspuns. În SUA, de exemplu, doctrina *fair use*⁸ a permis, în unele cazuri, utilizarea de conținut protejat prin drepturi de autor atunci când acesta servește un scop diferit față de opera originală și nu o înlocuiește pe piață⁹. Precedentul relevant este cel stabilit

⁸ *Fair use* („utilizare rezonabilă”) este o doctrină juridică din dreptul american (17 U.S.C. § 107) care permite utilizarea limitată a unor materiale protejate prin drepturi de autor fără acordul titularului, în scopuri precum critica, comentariul, reportajul, predarea sau cercetarea. Evaluarea se face prin patru criterii: scopul și caracterul utilizării, natura operei originale, cantitatea preluată și efectul asupra pieței pentru opera originală. În dreptul european și în cel românesc nu există un echivalent direct al doctrinei *fair use*, însă cadrul aplicabil este cel al excepțiilor și limitărilor prevăzute de Directiva 2001/29/CE și, respectiv, de Legea nr. 8/1996 privind dreptul de autor și drepturile conexe.

⁹ Criteriul este cunoscut drept „utilizare transformativă” (*transformative use*), care înseamnă că materialul protejat prin drepturi de autor este folosit pentru a crea ceva nou și diferit față de opera originală, nu doar pentru a o reproduce sau a o înlocui.

de Google în litigiul privind digitalizarea de cărți, în care instanța a decis că afișarea de fragmente în rezultatele de căutare nu înlocuiește lectura, ci servește unui scop distinct. Companiile AI invocă același argument în apărarea antrenării modelelor pe conținut protejat, susținând că extragerea de tipare statistice diferă fundamental de reproducerea operelor originale (Mehan, 2024). Această interpretare rămâne însă contestată, iar mai multe procese aflate în curs, inclusiv acțiuni colective împotriva OpenAI, Meta și Stability AI pentru utilizarea neautorizată de opere literare și vizuale în datele de antrenament urmează să clarifice limitele doctrinei (Mehan, 2024). Sistemul european pornește de la o premisă diferită: dreptul de autor european acordă un control mai extins creatorilor asupra utilizării operelor lor, ceea ce face ca argumentul *fair use* să nu fie direct transferabil (Mehan, 2024). *AI Act* introduce în Articolul 53 obligația sus-menționată a furnizorilor de modele AI cu scop general însă, realist vorbind, aceasta este o obligație de transparență, nu de consimțământ retroactiv, ceea ce înseamnă că problema drepturilor de autor ale celor ale căror opere au fost deja folosite de modele rămâne, în termeni practici, nerezolvată.

Al doilea plan vizează statutul juridic al outputurilor generate de AI. Atât Oficiul SUA pentru Drepturi de Autor, cât și jurisprudența europeană emergentă elimină din sfera protecției drepturilor de autor lucrările generate exclusiv de AI, pe motiv că dreptul de autor protejează exclusiv producțiile creativității umane (U.S. Copyright Office, 2025; Miao & Holmes, 2023, 19). Situația se complică, desigur, în cazul lucrărilor asistate de AI, adică al producțiilor în care contribuția umană este reală, dar greu de delimitat față de contribuția algoritmului. Haber et al. (2025, p. 125) arată că în SUA protecția este posibilă dacă există un control uman suficient și un aport creativ semnificativ, dar determinarea se face caz cu caz. Această ambiguitate are consecințe concrete pentru utilizatorul academic, așa încât o lucrare de cercetare care încorporează substanțial text generat de AI poate fi mai greu de protejat prin drept de autor, iar responsabilitatea de a demonstra că ponderea contribuției intelectuale a autorului este dominantă îi revine acestuia. Unele edituri academice au introdus deja cerința de a declara utilizarea AI în procesul de redactare, tocmai pentru că problema trasabilității contribuției umane a căpătat relevanță juridică, pe lângă cea etică.

Un al treilea aspect, mai puțin vizibil, dar relevant în special pentru cercetători, privește datele nepublicate introduse în sistemele AI. Multe

platforme AI operează pe servere externe și pot stoca sau utiliza pentru antrenament inputurile utilizatorilor, dacă nu există o setare explicită care să împiedice acest lucru (Haber, et al., 2025, p. 127). Dacă un cercetător introduce în sistem date experimentale, ipoteze sau rezultate nepublicate, există riscul că acestea să fie expuse înainte de depunerea unei cereri de brevet, ceea ce le poate face nebrevetabile în numeroase jurisdicții (U.S. Copyright Office, 2025, apud Haber et al., 2025, 127). Situația nu este acoperită de discuția obișnuită despre plagiat sau onestitate academică și rămâne în mare parte nereglementată la nivel instituțional. Recomandarea practică formulată în literatura de specialitate este clară: cercetătorii trebuie să opteze, ori de câte ori este posibil, pentru versiuni *enterprise* sau academice ale platformelor AI, care garantează că inputurile nu sunt stocate sau utilizate pentru antrenament, și să evite introducerea de date sensibile în versiunile gratuite ale instrumentelor (Haber, et al., 2025, p. 127).

5.5. Percepții și atitudini ale studenților și cadrelor didactice față de AI

Înainte de a schița un cadru de utilizare etică, este util să înțelegem cum se raportează studenții și cadrele didactice la instrumentele AI în cursul activității lor academice. În această privință, literatura empirică recentă oferă un tablou complex și nu lipsit de nuanțe și contradicții.

5.5.1. Studenții și AI. Utilizare și competențe de literație AI

La nivel global, utilizarea AI în rândul studenților este deja o realitate consolidată. Conform unui sondaj global realizat de Digital Education Council (DEC) pe 3.839 de studenți din 16 țări în 2024, 86% dintre studenți utilizează AI în activitatea lor, dintre care 54% o fac săptămânal sau mai frecvent. ChatGPT rămâne instrumentul cel mai utilizat, citat de 66% dintre respondenți (2024, pp. 6-7). Datele disponibile pentru 2025 și 2026 sugerează că aceste procente au continuat să crească odată cu proliferarea instrumentelor și cu integrarea lor în platformele de productivitate, deși studii sistematice comparabile pentru această perioadă nu sunt încă disponibile în literatura academică.

Relevant pentru argumentul acestui capitol este că, în pofida utilizării largi, 58% dintre studenții chestionați de DEC (2024, p. 10) consideră că nu

dețin suficiente cunoștințe și abilități AI, iar 48% nu se simt pregătiți pentru un mediu profesional care utilizează AI în mod extins. Respondenții admit că folosesc instrumentul fără să îl înțeleagă suficient, ceea ce este exact tipul de utilizare care generează probleme etice neintenționate. Un studiu realizat la Universitatea din Liverpool pe 2.555 de studenți a arătat că, deși mai mult de jumătate utilizaseră sau luaseră în considerare utilizarea AI în activitatea academică, 70,4% se declaraseră împotriva folosirii ChatGPT pentru scrierea integrală a unui eseu (Johnston, et al., 2024, p. 1). Dacă e să facem o analogie cu plagiatul neintenționat, problema nu este în primul rând una de atitudine sau intenție, ci una de cadru, deoarece studenții sesizează intuitiv unde se află granița dintre etic și neetic, dar, în practică, nu știu întotdeauna cum să o respecte.

Datele DEC arată că studenții sunt conștienți de propriile limite și cer răspunsuri instituționale concrete. De pildă, 72% așteaptă de la universitate cursuri de literație AI, 72% consideră că universitățile ar trebui să ofere formare pentru utilizarea eficientă a instrumentelor, iar 46% identifică existența unor ghiduri clare de utilizare drept al doilea atribut cel mai important al unei experiențe satisfăcătoare cu AI în universitate, imediat după accesul la un suport permanent de tip chatbot (Digital Education Council, 2024, pp. 14, 21). Tabloul devine puțin îngrijorător când se ia în considerare și realitatea instituțională: 86% dintre studenți nu sunt pe deplin familiarizați cu ghidurile AI ale universității lor sau chiar nu știu de existența acestora, dar 93% consideră că aceste ghiduri au nevoie de îmbunătățire (2024, p. 16). Cu alte cuvinte, studenții cer formare și claritate instituțională tocmai pentru că 58% dintre ei recunosc că nu au suficiente cunoștințe și competențe AI (Digital Education Council, 2024, p. 10), înainte, totuși, de a recurge eficient la cadrele instituționale existente, pe care le cunosc superficial sau deloc sau pe care, justificat sau nu, nu le consideră adecvate.

Cercetările arată că studenții utilizează AI motivați în principal de curiozitate, dorința de productivitate crescută sau de o calitate mai bună a lucrărilor (Thomson, et al., 2024, p. 11). Există și o tendință de utilizare ca substitut pentru efortul cognitiv, pe care Bui (2024, p. 13) o descrie ca pe un risc al transformării educației universitare într-un exercițiu de a afla cum să obții nota, nu ce și de ce trebuie să înveți. Semnificativ este că studenții înșiși recunosc acest risc, după cum reiese din faptul că 55% dintre

respondenți consideră că supra-dependența de AI în predare scade valoarea educației primite, iar 52% cred că ar afecta negativ propria performanță academică (Digital Education Council, 2024, p. 25). În termeni mai simpli, rezultatele sus-menționate arată că îngrijorarea nu vine din exterior, ci din interior, ceea ce face ca absența unui cadru instituțional coerent să fie cu atât mai dificil de justificat, dar și de gestionat.

5.5.2. Cadrele didactice și AI. Între prudență, ostilitate, deschidere și pragmatism

Atitudinile cadrelor didactice față de AI formează un tablou mult mai complex și mai nuanțat decât imaginea simplificată a „profesorului ostil tehnologiei” frecvent circulată în presă și în diverse publicații. O sursă a stereotipului poate fi identificată în distincția dintre „nativii digitali” (generațiile crescute cu tehnologia, cei născuți după începutul anilor optzeci) și „imigranții digitali”, cei născuți înainte de anii optzeci și care au adoptat-o ulterior (Prensky, 2001, pp. 1-6). Stereotipul bazat pe articolul lui Prensky a contribuit, probabil, consistent la simplificările ulterioare din discursul public și la consolidarea imaginii cadrului didactic depășit sau rezistent la schimbare tehnologică. Totuși, este relevant să remarcăm că o parte semnificativă a corpului didactic actual s-ar încadra ea însăși, potrivit criteriului de vârstă propus de Prensky, în categoria „nativilor digitali”, ceea ce slăbește și mai mult valabilitatea distincției ca explicație pentru atitudinile actuale față de AI.

Problema cu această încadrare, indiferent de originea sa, este dublă. Pe de o parte, este empiric imprecisă, după cum indică studiul lui Aguilar (2024, pp. 21-26), care arată că atitudinile cadrelor didactice față de AI sunt diverse și nuanțate, nu uniform restrictive. Pe de altă parte, ea deplasează atenția de la problema reală – absența unui cadru instituțional coerent –, spre o explicație individualizată și moralizatoare, în care responsabilitatea pentru lipsa de integrare a AI în educație este pusă pe umerii profesorului, nu ai sistemului. Studiul a fost realizat pe 248 de cadre didactice K-12 din 41 de state americane și a identificat o varietate de evaluări etice ale cadrelor didactice, reflectând dezbaterea societală mai largă despre când și cum poate fi/ar trebui utilizată AI în educație. Un rezultat surprinzător al cercetării este predispoziția mai mare a cadrelor didactice-femei de a adopta perspective deontologice bazate pe reguli, în comparație cu colegii-

bărbați. De asemenea, atât sentimentul de competență tehnologică, cât și anxietatea față de utilizarea AI s-au dovedit a fi factori relevanți în deciziile etice despre utilizarea AI. Această ultimă constatare merită reținută, pentru că sugerează că atitudinile etice ale cadrelor didactice față de AI nu sunt formate exclusiv pe baza unor principii abstracte, ci sunt mediate de experiența practică avută cu instrumentele respective. Astfel, un cadru didactic care se simte nesigur în utilizarea AI va tinde să adopte poziții mai restrictive, nu neapărat din convingere normativă, ci din precauție generată de competența insuficientă. Mecanismul nu este singular, dacă ne gândim că mulți profesori debutanți tind, din aceleași motive de insecuritate profesională, spre rigiditate și severitate excesivă, regulile stricte funcționând ca substitut al autorității autentice, încă neconsolidate. Comportamentul manifestă o dinamică relevantă pentru înțelegerea atitudinilor față de AI, deși o analiză detaliată a acestei paralele depășește scopul prezentului capitol. Implicația esențială pentru tema de față rămâne ideea că formarea cadrelor didactice în utilizarea AI nu este doar o problemă de eficiență pedagogică, ci și una de calibrare etică.

Swartout (2024, p. 32) articulează dilema centrală cu care se confruntă cadrele didactice în privința AI în educație, și care, în opinia sa, oscilează între a o interzice și a o detecta sau a o accepta și a o îmbunătăți. Există cel puțin un argument practic-pragmatic împotriva interdicției bazat pe faptul că fiabilitatea detectoarelor de text generat de AI este variabilă și instabilă, cu rate de acuratețe raportate între 38% și 100%, în funcție de set și de detector, erorile de tip fals-pozitiv creând situații în care studenți care nu au trișat sunt acuzați pe nedrept. Mai trebuie spus că, dincolo de dificultățile de implementare, interzicerea AI în timpul studiilor, urmată de o realitate profesională în care LLM-urile sunt utilizate pe scară largă, nu pregătește studentul pentru lumea în care va lucra, și aceasta se constituie, în ultimă instanță, într-un eșec pedagogic, nu într-o victorie a integrității academice. Cu alte cuvinte, argumentul nu ține de oportunitate, ci de responsabilitate pedagogică, deoarece a interzice un instrument pe care absolvenții îl vor folosi inevitabil în carieră înseamnă a livra o educație incompletă sub aparența rigorii academice.

Dilema dintre interdicție și acceptare nu este, însă, în totalitate tehnică, dacă avem în vedere o tensiune mai profundă în filosofia educației, legată de scopul evaluării academice. În funcție de ce răspuns alegem la întrebarea *Ce*

măsurăm, ce știe studentul sau ce poate face cu resursele disponibile?, vom decide dacă folosirea AI este privită ca o modalitate de a trișa sau ca un instrument legitim. Trebuie însă spus că instituțiile care nu au formulat explicit un răspuns lasă cadrele didactice și studenții să gestioneze individual o problemă care, prin natura sa, necesită un răspuns colectiv la nivelul comunității academice. Consensul care reiese din studiul lui Aguilar (2024, p. 26) militează exact pentru nevoia urgentă a unui cadru etic adaptabil și comprehensiv pentru AI în educație, și nu a unor interdicții punctuale.

Deși studii sistematice comparabile pentru 2025-2026 nu sunt încă disponibile în literatura academică, sursele de observare instituțională și jurnalistică din această perioadă sugerează că nu există o reacție uniformă, astfel că unele instituții au adoptat/adaptat rapid politicile și evaluările naționale sau internaționale, altele au rămas în expectativă, în timp ce studenții, în absența unor orientări clare, recurg adesea la comportamente de risc etic din lipsă de informare, nu din rea-intenție.

5.6. Cadrul etic instituțional. Între interdicție și integrare

În prezent, întrebarea crucială cu care se confruntă orice instituție de învățământ superior nu mai este dacă AI va face parte din activitatea universitară, ci în ce condiții devine prezența sa compatibilă cu principiile fundamentale ale eticii și integrității academice. Răspunsul la această întrebare nu poate fi lăsat la latitudinea fiecărui cadru didactic sau student în parte, din simplul motiv că lipsa unui cadru comun coerent produce exact tipul de ambiguitate care, după cum am văzut în capitolul dedicat plagiatului, transformă greșelile neintenționate în abateri cu consecințe reale.

5.6.1. Tipologii de răspuns instituțional

La nivel global, majoritatea reacțiilor de răspuns la apariția AI generative ale instituțiilor academice poate fi grupată în trei categorii: interdicția completă (cu implementarea unor politici de zero-toleranță față de utilizarea AI și cu investiții în detectoare de text), acceptarea necondiționată (cu integrarea AI ca instrument obișnuit, fără restricții sau orientări specifice) și integrarea ghidată. Cea din urmă, așa cum vom arăta mai departe, reprezintă răspunsul cel mai solid argumentat în literatura de specialitate, prin care AI este acceptată ca instrument, iar utilizarea sa este reglementată transparent și adaptată obiectivelor didactice.

Răspunsul prin interdicție a apărut imediat după lansarea ChatGPT din noiembrie 2022, când instituțiile nu aveau nici date, nici nu elaboraseră politici specifice. Gegg-Harrison și Shapiro (2025, p. 27) documentează că mai multe districte școlare mari și unele instituții de învățământ superior au ales rapid interzicerea completă a LLM-urilor, motivate de teama că evaluările tradiționale nu vor mai putea fi susținute. Interdicția a fost rapid asociată, inevitabil, cu nevoia unui mecanism de aplicare pe care companii precum Turnitin sau GPTZero au exploatat-o rapid, lansând instrumente de detectare automată a textului generat cu AI. S-a observat, la fel de rapid, însă, că aceste instrumente se dovedesc nesigure în practică. Upsher et al. (2024, pp. 106-114) citează date conform cărora serviciile de detectare bazate pe internet identifică corect textul generat de AI în aproximativ 53-54% din cazuri¹⁰, un procent mult prea scăzut pentru a fundamenta decizii de sancționare academică bazate pe ele. Mai mult, câteva universități canadiene, între care Western University și Carleton, au avertizat explicit că aceste instrumente produc mai multe rezultate fals-pozitive în cazul studenților cu engleza ca limbă nematernă, din cauza diversității lexicale mai reduse specifice acestei categorii (Chen & Fang, 2025, pp. 97-8). Altfel spus, politica de tip interdicție, combinată cu detecția automată, sancționează disproporționat exact grupurile deja vulnerabile.

Acceptarea necondiționată, un răspuns mai rar discutat explicit în literatură ca politică deliberată, apare mai ales în absența oricăror strategii de gestionare a AI, acolo unde unii titulari de curs sau chiar întregi departamente nu formulează nicio orientare, lăsând studenților libertate totală în utilizarea LLM-urilor, fără vreun cadru reglementat. Newell et al. (2024, pp. 50-1) identifică situația drept una care necesită atenție instituțională urgentă, atât din perspectiva echității față de studenți (care nu știu din surse oficiale ce e permis și ce nu), cât și din cea a cadrelor didactice mai puțin familiarizate cu tehnologia și care se pot simți presate să adopte AI fără sprijin și fără un cadru reglementat instituțional. Autorii subliniază că răspunsul managerial față de prezența AI ca element perturbator în procesul didactic joacă un rol decisiv în viitorul unei universități, iar absența unor politici clare este ea însăși o formă de răspuns, dar una cu consecințe imprevizibile.

¹⁰ Sursele sunt Khalil și Er 2023, „Will ChatGPT get you caught? Rethinking of plagiarism detection” (2023) și Perkins, Roe, Postma, McGaughran și Hickerson „Game of tones: Faculty detection of GPT-4 generated content in university assessments”, (2023).

Integrarea ghidată este categoria cea mai bine reprezentată în literatura publicată de după 2023. De pildă, volumul *Using Generative AI Effectively in Higher Education*, editat la Routledge, în 2024, coordonat de Beckingham, Lawrence, Powell și Hartley, oferă un cadru practic bazat pe experiența mai multor instituții de învățământ superior din Regatul Unit și din alte contexte anglofone. Principiile centrale sunt distribuite în capitolele volumului, începând cu construirea literației AI critice la nivelul întregii instituții, nu doar la nivelul unor cursuri izolate și continuând cu proiectarea evaluărilor autentice care nu pot fi preluate integral de AI și cu politici clare, comunicate explicit studenților, cu privire la ce este permis și ce nu în fiecare context de evaluare. Un exemplu concret documentat în același volum este cel al Universității din Liverpool, unde Centrul pentru inovare în educație (*Centre for Innovation in Education*) a dezvoltat o strategie de tip „mai întâi literația” (*literacy first*) care, în loc să impună practici specifice disciplină cu disciplină, a construit un cadru de înțelegere critică a tehnologiei, pe care fiecare departament l-a adaptat ulterior propriului context pedagogic. Cadrul curricular Liverpool (*Liverpool Curriculum Framework*) definește „fluența digitală” (*Digital Fluency*) ca fiind una dintre competențele pe care universitatea urmărește să le formeze la toți absolvenții săi, iar literația AI este considerată o componentă esențială a acesteia. De asemenea, a fost aprobată și incorporată în Codul de Practică privind Evaluarea (CoPA) al universității o politică distinctă privind integritatea academică și desfășurarea examenelor (Saunders, et al., 2024, pp. 15-7). Un alt exemplu vine din Canada, unde McMaster University a inclus în Fișa disciplinei o clauză cu formulare explicită conform căreia studenții pot utiliza AI generativă, cu condiția ca utilizarea să fie referențiată și citată conform instrucțiunilor din programă. Carleton University, la rândul ei, a propus crearea unui Birou centralizat de integritate academică (*Academic Integrity Office*) pentru a coordona cercetarea, resursele și ghidurile la nivel instituțional, recunoscând astfel că responsabilitatea nu aparține unui singur curs sau cadru didactic, ci întregii comunități academice (Chen & Fang, 2025, pp. 97-8).

Miao și Holmes (2023, p. 28) formulează principiul de bază al strategiei instituționale responsabile în doi timpi. Pe termen scurt, instituțiile trebuie să susțină integritatea academică și să asigure responsabilizarea printr-o verificare riguroasă realizată de oameni, nu de instrumente automate. Pe

termen lung, instituțiile și cadrele didactice trebuie să regândească proiectarea temelor scrise, astfel încât evaluarea să nu se concentreze pe sarcini pe care AI le poate executa mai bine decât studenții, ci pe ceea ce rămâne exclusiv uman, respectiv judecata etică, gândirea critică și aplicarea unor valori umane precum compasiunea și creativitatea în rezolvarea unor probleme complexe din lumea reală. Distincția dintre orizontul imediat și cel pe termen lung din documentul UNESCO merită subliniată pentru că, pe termen scurt, integrarea ghidată gestionează o situație tranzitorie, folosind politici clare și detecție umană, iar pe termen lung, ea presupune o transformare mai profundă a ceea ce înseamnă evaluarea în sine, care nu se va concentra pe demonstrarea capacității de a produce un text, ci pe dovada că studentul poate gândi, judeca, aplica valori și rezolva probleme reale în fața cărora aportul AI rămâne insuficient.

5.6.2. Ghiduri etice europene pentru educatori

Am menționat deja ediția revizuită din 2026 a ghidurilor etice privind utilizarea AI de către cadrele didactice, elaborată în cadrul *Digital Education Action Plan* (European Commission, 2026) de Comisia Europeană. Prima ediție datează din 2022 și, prin comparație, varianta revizuită reflectă evoluția rapidă a contextului AI în educație în intervalul scurs între 2022 și 2026. Documentul are caracter neobligatoriu și este adresat în principal cadrelor didactice și directorilor de școli din sistemul preuniversitar, deși principiile articulate sunt relevante și pentru mediul universitar.

Ediția 2026 pornește de la recunoașterea unor riscuri etice specifice ale utilizării AI în educație, cele mai multe deja discutate de noi în paginile anterioare, precum perpetuarea biasurilor algoritmice, lipsa transparenței în funcționarea sistemelor AI, supradependența față de instrumente incomplet înțelese și riscul diminuării agentivității pedagogice. Un aspect notabil este că documentul nu formulează recomandări normative directe, ci propune un set de întrebări-ghid structurate pe valori etice, printre care transparența, echitatea, responsabilitatea, siguranța tehnică și bunăstarea socială, și pe care cadrele didactice și conducerea școlilor sunt invitate să și le adreseze înainte și în timpul utilizării oricărui instrument AI.

Dintre aceste întrebări, au relevanța mai clară pentru mediul universitar cele care vizează înțelegerea limitelor tehnice ale instrumentului utilizat, informarea studenților cu privire la rolul AI în activitățile de

învățare și păstrarea controlului uman asupra deciziilor cu impact educațional. Documentul plasează explicit cadrele didactice în rolul de „gardieni etici” (*ethical guardians*) pentru studenții lor în raport cu AI, deoarece considerațiile etice și juridice nu sunt un adaos la utilizarea tehnică a AI în educație, ci sunt parte constitutivă a modului în care aceasta trebuie înțeleasă și practică (European Commission, 2026, p. 8).

5.6.3. Principiile politicilor instituționale

Sinteza literaturii de specialitate permite formularea câtorva principii pe care orice politică instituțională privind utilizarea AI ar trebui să le încorporeze. Primul dintre ele este transparența, care implică ideea că regulile trebuie să fie clare, explicate și comunicate studenților la începutul fiecărui curs, nu formulate post-factum când apare o situație litigioasă. Davis (2024, pp. 22-24) argumentează că transparența este o componentă fundamentală a integrității academice, iar instituțiile trebuie să ofere instrucțiuni precise privind declararea utilizării AI și să construiască un climat în care respectiva declarație să fie percepută de studenți ca o practică normală, nu ca auto-incriminare și/sau perspectiva de a primi sancțiuni. Același principiu este susținut de Rețeaua Europeană pentru Integritate Academică (*European Network for Academic Integrity/ENAI*¹¹), care recomandă explicit oferirea de îndrumare utilizatorilor în privința recunoașterii corecte și transparente a utilizării instrumentelor AI în elaborarea lucrărilor academice (Foltýnek, et al., 2023, p. 3).

Proportionalitatea este principiul referitor la restricțiile privind utilizarea AI, care ar trebui să fie corelate cu obiectivele pedagogice ale fiecărei sarcini specifice, nu aplicate uniform indiferent de context. Astfel unei teme care evaluează capacitatea studentului/cercetătorului de a sintetiza și de a argumenta trebuie să i se aplice restricții diferite față de cele aplicate uneia care evaluează documentarea unor proceduri tehnice. Principiul nu este formulat ca atare într-o singură sursă, fiind mai degrabă o concluzie a unei sinteze convergente cu critica mai largă la adresa politicilor de tip interdicție generalizată discutată în secțiunea anterioară.

¹¹ ENAI este o asociație internațională care reunește instituții de învățământ și cercetători preocupați de menținerea și promovarea integrității academice. Documentul citat aici, *ENAI Recommendations on the Ethical Use of Artificial Intelligence in Education*, a fost elaborat de un grup de lucru condus de Tomáš Foltýnek (Universitatea Masaryk, Cehia).

Un principiu esențial ține de opțiunea responsabilizării, în locul incriminării, prin promovarea ideii că politicile eficiente nu se bazează pe o logică de identificare și sancționare a situațiilor de utilizare a AI în activitatea academică, ci pe crearea unor condiții mai facile și mai clare pentru utilizarea etică decât pentru cea neetică. Davis (2024, p. 22) documentează că răspunsurile instituționale bazate pe amenințări și avertismente sunt contraproductive, în special pentru grupurile de studenți deja vulnerabile, deoarece perpetuează frica de sancțiuni în locul dorinței de a învăța și a progresa.

Principiul echității evidențiază ideea că o politică uniform formulată nu produce neapărat efecte uniforme, atrăgând atenția că unele categorii de studenți sunt sistematic mai expuse consecințelor negative ale anumitor tipuri de restricții. În acest sens, în secțiunile anterioare am documentat deja anumite probleme specifice pe care restricțiile uniforme le generează pentru studenții cu engleza ca limbă nematernă și pentru studenții cu dizabilități. Relevanța acestor date pentru politicile instituționale este directă, astfel că orice decizie de strategie, inclusiv interdicțiile, tipurile de evaluare acceptate sau instrumentele de detecție utilizate trebuie să evalueze explicit impactul diferențiat asupra grupurilor dezavantajate înainte de implementare.

Actualizarea continuă este principiul generat de ritmul evoluției tehnologiei, care face ca orice politică instituțională privind AI să aibă nevoie de mecanisme de revizuire periodică. Haber et al. (2025, p. 120) notează că ceea ce este permis astăzi poate fi restricționat mâine, iar instituțiile vor trebui să formuleze cerințe noi pe măsură ce capacitățile AI se extind. Pe aceeași linie, Powell și Forsyth (2024, p. 103) subliniază că ciclul de evaluare al unei sarcini se încheie cu o revizuire a acesteia, iar revizuirea ar trebui să ia în considerare și schimbările survenite în urma faptului că studenții au acum acces la instrumente GenAI în elaborarea lucrărilor, urmărindu-se dacă performanța acestora s-a schimbat față de anii anteriori, dacă decalajele dintre diferite grupuri de studenți s-au redus sau s-au accentuat și ce raportează studenții despre experiența lor cu aceste instrumente. Concluziile revizuirii readuc procesul la începutul ciclului, putând conduce fie la ajustarea incrementală a sarcinii de evaluare, fie la reconceperea ei astfel încât să nu mai permită utilizarea instrumentelor GenAI. În esență, autorii propun ca analiza impactului utilizării GenAI

asupra performanței studenților să facă parte firească din revizuirea periodică a fiecărei sarcini de evaluare, nu doar o reacție declanșată atunci când apar probleme.

5.7. Zona gri

Dacă există o zonă în care cadrul etic al utilizării AI în scrierea academică devine cu adevărat dificil de aplicat (dar și de explicat!), aceasta nu este situată la extreme, ci între acestea, în porțiunea dintre „alb” și „negru”. Mai trebuie spus că, în practica curentă, sunt rare cazurile clare, acele manifestări ale unui comportament fără dubiu etic sau, dimpotrivă, evident neetic. Astfel, nimeni nu neagă că utilizarea unui corector gramatical automat, de tipul celor integrate în procesoarele de text, nu ridică probleme etice. Similar, nimeni nu contestă faptul că un student care predă un eseu generat integral de ChatGPT săvârșește o abatere serioasă, sau, una și mai gravă, când un cercetător semnează un articol generat integral de Gemini, de pildă, fără nicio intervenție proprie. Distincția se face însă mult mai greu în cazul comportamentelor plasate în zona aceea gri în care AI nu înlocuiește total gândirea studentului sau a cercetătorului, dar contribuie la producția lor într-un mod care nu mai este nici pur instrumental, nici complet transparent, și unde, cu alte cuvinte, „albul” și „negrul” se întrepătrund.

Este bine să înțelegem că această zonă gri nu apare accidental, ci este consecința structurală a modului în care funcționează LLM-urile. Acestea, spre deosebire de clasicele motoare de căutare, care returnează surse pe care utilizatorul le evaluează și le integrează în cercetarea întreprinsă, folosindu-și competențele academice cât poate de bine, produc text finit, formulat și gata de inserat, așa încât se sare peste etapa menționată, utilizatorul fiind scutit, aparent, de orice efort. În această aparență rezidă de fapt chiar pericolul cel mai mare pe care îl prezintă intervenția AI în scrierea academică. Granița dintre „m-a ajutat să structurez” și „a scris în locul meu” este fluidă și depinde de câțiva factori pe care studentul însuși nu îi conștientizează întotdeauna: cât din formularea finală îi aparține, cât din argumentație a generat-o AI, dacă interpretările pe care le semnează sunt cu adevărat ale lui sau reformulări ale outputului primit.

Literatura de specialitate a început să operaționalizeze această distincție, chiar dacă, pentru moment, fără un consens deplin. Recomandările ENAI (Foltýnek, et al., 2023, p. 2) stabilesc că utilizarea autorizată și declarată a instrumentelor AI este, în general, acceptabilă, dar și că utilizarea nedeclarată și/sau neautorizată pentru a produce lucrări în scopul obținerii de credite academice sau a progresului în studii constituie o formă de abatere academică. Criteriul decisiv nu este, prin urmare, ce instrument a fost folosit, ci dacă utilizarea a fost transparentă și dacă a respectat limitele stabilite de instituție și de cadrul didactic pentru acea sarcină specifică. Același document notează că pot exista diferențe semnificative între discipline, instituții și tipuri de evaluare în privința a ceea ce este considerat utilizare acceptabilă. Formularea introduce o complicație importantă, recunoscând că limitele diferă de la o instituție la alta, de la o disciplină la alta și, în unele cazuri, de la o sarcină la alta în cadrul aceleiași discipline. Saunders, Coulby & Lindsay (2024, p. 18) observă că, pe măsură ce practicile de evaluare evoluează, regulile privind utilizarea AI tind să devină specifice fiecărei discipline și fiecărei evaluări în parte. În absența unor orientări coerente la nivel de program, studenții se pot trezi cu așteptări diferite de la un curs la altul, ceea ce poate deveni o sursă frecventă de confuzie care generează exact tipul de ambiguitate din care apar abaterile neintenționate.

Zona gri devine și mai dificil de delimitat când luăm în considerare variația gradului de implicare. Există o diferență calitativă între a cere unui LLM să genereze un plan de eseu, pe care studentul îl urmează ulterior construindu-și propriile argumente, și a cere acelui LLM să dezvolte fiecare punct al celui plan în paragrafe complete. Prima operație este, din perspectiva majorității cadrelor normative actuale, acceptabilă dacă este declarată, însă a doua se apropie sau chiar depășește limita fraudei, indiferent dacă textul rezultat este sau nu retușat ulterior. Explicația este că distincția relevantă nu ține, în esență, de cantitate, ci de funcție, punând în opoziție AI ca instrument de organizare a gândirii proprii și AI ca sursă a gândirii care nu mai este proprie studentului, căci a fost „delegată”. Exact această distincție funcțională este cea care lipsește din cele mai multe politici instituționale actuale. *AI Act* (Regulamentul UE 2024/1689) clasifică sistemele utilizate în educație care pot afecta accesul la studii sau traseul profesional al unei persoane drept sisteme cu risc ridicat. După cum

comentam în paginile de mai sus, înainte de lansare, acestea sunt supuse unor obligații stricte, constând în evaluarea și gestionarea riscurilor, asigurarea calității datelor de antrenament, înregistrarea activității pentru trasabilitate, documentarea detaliată, informarea clară a utilizatorilor, măsuri adecvate de supraveghere umană și standarde ridicate de robustețe și securitate (European Commission, 2026, pp. 18-20). Implicit, pe baza regulamentului european, rezultă că instituția care permite utilizarea unui instrument AI fără un cadru clar împarte responsabilitatea cu studentul care îl folosește nereglementat, așa încât responsabilitatea nu este exclusiv a celui care apasă butonul.

Un element suplimentar care complică delimitarea zonei gri este identificarea aportului AI, având în vedere că instrumentele de detectare a textului astfel generat, proliferate rapid după 2022, s-au dovedit nesigure. Studiul lui Upsher et al. (2024, p. 108) la care ne-am referit în secțiunea precedentă plasează procentul cazurilor identificate corect la aproximativ 53–54%, un rezultat care, așa cum observă cercetătorii, nu poate constitui un punct de pornire fiabil. O consecință directă este că absența detectării nu echivalează cu absența problemei, și nici detectarea nu echivalează cu dovedirea fraudei, așa încât responsabilitatea etică rămâne, în ultimă instanță, a studentului, nu a algoritmului de detectare.

Din perspectiva studenților înscriși în programe de științe umaniste, zona gri ridică o problemă suplimentară față de alte domenii. Dacă în informatică sau în matematică outputul AI poate fi testat obiectiv, prin rularea codului sau verificarea calculelor, în scrierea academică umanistă produsul final este chiar gândirea exprimată textual. A delega formularea ideilor unui LLM, chiar și parțial, înseamnă a delega o parte din procesul cognitiv care constituie esența activității academice. Din acest motiv, limita etică în științele umaniste nu este aceeași cu limita etică în alte discipline, chiar dacă reglementările formale nu fac întotdeauna această distincție.

Concluzia practică a prezentei secțiuni nu este un set de reguli, ci o întrebare pe care orice student trebuie să fie capabil să și-o pună înainte de a folosi un instrument AI: dacă ar trebui să explic cuiva, în detaliu, cum am produs această lucrare, pot face asta cu onestitate? Dacă răspunsul este ezitant, probabil că granița a fost deja depășită sau că urmează să fie.

5.8. Principiile utilizării etice a AI

Secțiunile precedente au pledat pentru necesitatea unui cadru etic explicit în legătură cu utilizarea AI în activitatea academică, iar finalul capitolului propune articularea unui astfel de cadru sub forma unor principii operaționale, bazate pe sinteza literaturii de specialitate și a documentelor normative analizate. Forma actuală nu se constituie într-o listă de reguli tehnice sau instrucțiuni procedurale, ci într-una de orientări valorice care pot îndruma atât proiectarea unor politici instituționale, cât și deciziile individuale ale studenților și cadrelor didactice.

Am argumentat până acum că utilizarea etică a AI nu este posibilă fără înțelegerea instrumentului utilizat, ceea ce conturează un prim principiu, cel al literației AI ca fundament al utilizării sale etice. Pe baza lui, literația AI, o extensie firească a literației academice în sens larg, trebuie înțeleasă ca fiind, mai mult decât o simplă familiarizare cu noțiunile tehnice specializate, capacitatea de a folosi orice LLM în mod informat, critic și responsabil (Upsher, et al., 2024, pp. 106-114). Obligația de literație AI, stabilită prin *AI Act*, art. 4, și susținută de definiția din art. 3(56), în vigoare din 2 februarie 2025, formalizează cerința etică de înțelegere prealabilă folosirii instrumentelor AI, condiție obligatorie pentru asigurarea utilizării lor responsabile.

Principiul transparenței și al declarării implică ideea că orice utilizare a GenAI în producția academică trebuie să fie declarată explicit, prin indicarea instrumentului utilizat, a scopului utilizării și a naturii contribuției AI în raport cu contribuția autorului. Principiul nu vizează sancționarea utilizării în sine, ci asigurarea integrității procesului academic, în așa fel încât evaluatorul să știe ce evaluează, iar comunitatea academică să poată reconstitui procesul care a condus la un produs intelectual. Cadrul normativ al acestui principiu a fost discutat în detaliu în secțiunea 5.6, unde am arătat că atât ENAI (Foltýnek, et al., 2023), cât și literatura instituțională recentă – (Davis, 2024); (Ateriya, et al., 2025) – tratează declararea utilizării AI ca pe o cerință etică esențială, fără de care utilizarea în sine, indiferent de natura ei, nu poate fi considerată conformă cu standardele integrității academice.

Conform principiului agenției umane, AI trebuie să fie un instrument care augmentează capacitățile umane și în niciun caz un substitut al

acestora. Miao și Holmes (2023, p. 29) formulează două condiții operaționale în acest sens: pe de-o parte, utilizarea instrumentelor AI ar trebui să contribuie la nevoile umane și să facă învățarea sau cercetarea mai eficientă decât o abordare non-tehnologică sau alternativă, iar, pe de alta, procesul de utilizare ar trebui să fie sub controlul educatorilor, studenților sau cercetătorilor. Prin extensie, putem adăuga că, atunci când AI preia controlul procesului intelectual, fie că este vorba de generarea ideilor, de construirea argumentului sau de formularea concluziilor, nu mai este îndeplinită nici una dintre aceste condiții, iar principiul agenției umane este compromis.

Pe baza principiului proporționalității, se poate afirma că nu orice utilizare a AI are același efect asupra procesului de învățare și nu toate sarcinile academice necesită același nivel de restricție. Un sistem de restricții uniforme, aplicate indiferent de context, nu va face altceva decât să genereze rigiditate, fără a genera și integritate. Politicile eficiente sunt cele care echilibrează ceea ce este permis în utilizare cu ceea ce urmărește să măsoare evaluarea. Același raționament se aplică însă și la nivel individual, așa că, dacă instituția este chemată să formuleze politici proporționale cu obiectivele pedagogice, studentul/cercetătorul este chemat să exercite același tip de judecată în raport cu sarcinile concrete cu care se confruntă. Folosirea AI pentru o sarcină care urmărește să formeze o competență specifică echivalează cu substituirea procesului de formare, nu cu sprijinirea acestuia. Principiul proporționalității nu este, prin urmare, doar un criteriu de politică instituțională, ci și un standard de conduită individuală.

Un alt principiu privește formarea cognitivă și se referă la faptul că orice decizie de a utiliza AI în educație ar trebui precedată de o întrebare simplă: ce se formează sau ce se pierde atunci când această sarcină este delegată unui instrument de tip LLM? Astfel, dacă o sarcină academică este proiectată pentru a dezvolta o competență specifică, fie că este vorba de argumentare, de analiză critică a surselor, de formulare precisă sau de raționament independent, delegarea ei către AI face mai mult decât să economisească timp de formare – elimină sarcina cu totul. Suprimarea procesului de formare reprezintă, la nivel individual, prejudiciul cel mai profund al utilizării necritice a AI. În plus, spre deosebire de fraudă academică tradițională, acest comportament nu lasă urme vizibile și este, prin urmare, mai greu de detectat și de sancționat. Sancțiunea sau, mai bine spus, prejudiciul cu cel mai mare impact rămâne însă faptul că studentul

pierde exact șansa de formare, care este, în fond, rațiunea studiilor universitare și chiar a educației în integralitatea sa.

Principiul revizuirii continue pornește de la conștientizarea faptului că orice cadru etic pentru utilizarea AI în educație este inevitabil provizoriu, nu pentru că principiile enunțate mai sus ar fi relative sau discutabile, ci din cauza evoluției rapide a instrumentelor, practicilor și riscurilor pe care le reglementează. În consecință, ceea ce este adecvat astăzi poate deveni insuficient sau inadecvat în cursul unui singur an academic, motiv pentru care cadrul trebuie supus revizuirii periodice. Miao și Holmes (2023, p. 27) recomandă reunirea periodică a experților din mai multe sectoare și discipline pentru a examina implicațiile pe termen lung ale GenAI și pentru a furniza actualizări iterative ale reglementărilor și politicilor. Spre deosebire de principiile anterioare, care stabilesc standarde relativ stabile de conduită, principiul revizuirii continue include ideea că aplicarea lor concretă trebuie să se adapteze unui context în schimbare. Cu alte cuvinte, un cadru etic pentru utilizarea AI nu poate fi formulat o singură dată și aplicat indefinit.

Principiile prezentate în această secțiune nu se constituie într-un cod de conduită gata de a fi aplicat în practica curentă, pentru că valoarea lor rezidă doar în mică măsură în capacitatea de a oferi răspunsuri automate pentru situații concrete. Considerăm însă că este mult mai important faptul că ele pot furniza instrumente de judecată pentru situații inedite, neanticipate de nicio regulă în uz. În fond, întreg capitolul 5 a construit un argument despre folosirea etică a AI în context academic, dincolo de o listă de interdicții care ce-i drept, trebuie conștientizate. De la mecanismele tehnice care fac AI util și, totodată, riscant, la reglementările internaționale și europene, la riscurile sistemice și la percepțiile comunității academice, fiecare sub-secțiune a susținut că utilizarea etică a AI nu este posibilă fără literație, fără transparență și fără păstrarea agenției intelectuale a celui care semnează o lucrare academică. Capitolul următor coboară în planul practicii și se concentrează pe domeniul specific al scrierii academice. Acesta este domeniul în care miza utilizării etice a AI este cea mai directă, în condițiile în care scrierea nu este doar un produs al gândirii, ci chiar procesul prin care se formează gândirea.

6. Utilizarea etică a inteligenței artificiale în scrierea academică

6.1. Introducere

Este esențial de precizat, încă de la începutul acestui capitol, că scrierea academică nu se reduce la convențiile tehnice de redactare – stiluri de citare, formatare, structurare formală – pe care le presupune elaborarea unei lucrări de cercetare, la orice nivel. Oricât de importante sunt aceste convenții, scrierea academică este, în primul rând, reflectarea modului de a gândi al autorului și a ideilor sale „în devenire”. Cu alte cuvinte, atunci când un student scrie un eseu argumentativ, el nu așterne pe hârtie idei pe care le are în minte, deja formate și complete, ci le construiește atunci, în cursul procesului de scriere. În mod similar, atunci când un cercetător formulează o teză, el nu raportează pur și simplu o concluzie pe care o cunoaște dinainte, aceasta ajungând, de fapt, să fie descoperită prin chiar actul elaborării.

Literatura de specialitate distinge, de altfel, între „scrierea pentru învățare” (*writing to learn*) și „învățarea scrierii” (*learning to write*), dintre care primul model identifică scrierea ca instrument de gândire, nu ca produs al ei. Forsman (1985) a descris această abordare prin formula „scrierea pentru învățare înseamnă a învăța să gândești” (*writing to learn means learning to think*), în contextul mișcării *Writing Across the Curriculum* (WAC), care integrează scrierea ca practică de gândire în toate disciplinele, nu doar în cursurile de compoziție și limbă (Blevins, 2025, p. 52). Relevanța acestei distincții în era AI a fost reconfirmată explicit de *Association for WAC*, care a afirmat, în ianuarie 2023, că activitatea intelectuală specifică modelului *writing to learn* este esențială pentru dezvoltarea cognitivă și socială a studenților și că aceasta nu poate fi înlocuită de generatoarele de limbaj AI (Blevins, 2025, p. 52).

Distincția de mai sus este, de altfel, punctul de plecare al capitolului de față și clarifică motivul pentru care utilizarea AI în scrierea academică ridică probleme etice diferite de cele apărute odată cu utilizarea AI în alte contexte. Mai exact, delegarea către AI a sarcinii de scriere nu economisește un timp pe care îl vom folosi pentru a gândi altceva ci, prin delegare, eliminăm tocmai procesul prin care se formează gândirea. Afirmția nu trebuie interpretată ca un simplu enunț moralizator despre lene sau fraudă, ea bazându-se pe ceea ce se știe despre dobândirea competențelor cognitive și despre ce se pierde atunci când etapele dificile ale aceluși proces sunt scurtcircuitate.

Capitolul de față tratează utilizarea AI în scrierea academică din perspectivă practică, dar fundamentată teoretic, trecând de la înțelegere la acțiune. Mai întâi, se discută comparativ limbajul AI și limbajul uman în context academic, apoi se prezintă spectrul de utilizare legitimă și problematică a AI în procesul de scriere, urmat de aspectele specifice ale lucrării de licență și disertației, de regândirea rolului cadrului didactic, de situația specifică a studenților care scriu în altă limbă decât limba maternă, și, în final, de limitele detectării textului generat de AI.

6.2. Limbajul AI și limbajul uman.

Diferențe relevante în context academic

Diferența (observabilă!) dintre un text scris de un om și un text produs de un model de limbaj nu este preponderent stilistică și trebuie căutată la nivel structural, deoarece cele două reflectă procese cognitive fundamentale diferite.

6.2.1. Vocea și argumentul propriu

Un text academic autentic are trăsături specifice unui autor/gânditor anume, concretizate, de pildă, în alegeri lexicale care îi reflectă perspectiva, în structuri argumentative care urmează o logică proprie, formulări care trădează ezitări sau descoperiri în timp real. Toate acestea sunt mult mai mult decât un simplu ornament retoric, fiind dovada procesului de gândire a autorului de pe tot parcursul elaborării textului. Modelele de limbaj generative, pe de altă parte, produc text fluid, bine organizat și aparent coerent, dar fără urmele acestei gândiri în desfășurare. Motivul este structural și a

mai fost pomenit în paginile precedente: AI nu înțelege în mod real sensul cuvintelor pe care le produce.

Eager (2025, pp. 47-8) formulează explicit distincția, afirmând că, deși outputurile AI pot suna convingător de umane, modelul nu deține o înțelegere reală a sensului din spatele cuvintelor, el prezicând pur și simplu cea mai probabilă continuare a unui șir lingvistic, pe baza tiparelor statistice din datele de antrenament. Astfel, modelul rămâne la nivel fundamental un sistem de recunoaștere a tiparelor, nu un gânditor. Observația este confirmată și din perspectiva funcționării tehnice a LLM-urilor de către Medina (2025, p. 10), care descrie mecanismul din perspectiva implicațiilor pedagogice pentru scrierea academică, arătând că sistemul GenAI nu conține cuvinte propriu-zise, ci valori ponderate care reprezintă trăsături ale limbajului, procesate prin algebră liniară pentru a prezice *tokenul* următor cel mai probabil. Haber et al. (2025, p. 7) completează viziunea asupra mecanicii generării textului și afirmă că AI nu verifică fapte, ci construiește secvențe plauzibile pe baza tiparelor anterioare, ceea ce explică de ce textul generat poate conține erori prezentate cu aparentă certitudine.

O consecință directă a acestor mecanisme este că textul AI tinde spre generalitate, adică spre formulările cele mai frecvente din datele de antrenament, și spre concluzii acceptabile, care nu deranjează și nu surprind. Kalan (2025, pp. 14-5) observă că roboții conversaționali pot proiecta o aparentă obiectivitate, dar nu posedă poziționalitate umană și, în consecință, nu pot reproduce experiențele trăite ale studenților, datele de antrenament fiind derivate din surse colective, nu din biografii particulare. De remarcat că absența subiectivității și a poziționalității nu este un defect tehnic remediabil prin versiuni mai avansate ale modelelor, în sensul că nu lipsește ceva acum care ar putea fi adăugat ulterior. Ea decurge din însăși natura sistemelor LLM, care nu au o perspectivă proprie, nu se află într-un context social specific și nu au trăit/experimentat nimic. De aceea, un model mai performant va produce text mai fluid și mai coerent, dar nu va dobândi capacitatea de a scrie dintr-un punct de vedere, din simplul motiv că nu are un punct de vedere.

Delegarea scrierii către AI are prin urmare drept consecință specifică în special pentru studenți faptul că le poate submina capacitatea de a gândi critic, de a aprofunda cunoașterea și de a-și găsi vocea proprie, pe măsură ce formularea și articularea ideilor sunt cedate sistemelor LLM (Burns, et al., 2026, p. 65).

6.2.2. Diferențele lingvistice identificabile

Cercetătorii au identificat câteva trăsături recurente ale textului produs de LLM-uri în context academic. Medina (2025, p. 10) explică, de exemplu, că un sistem GenAI generează text *token* cu *token*, selectând la fiecare pas cel mai probabil element lingvistic pe baza formulei matematice a modelului, care codifică trăsăturile cuvântului, sensul său și contextul în care apare. Această logică de generare prin maximizarea probabilității explică de ce textul AI tinde structural spre formulările cele mai frecvente din datele de antrenament și spre absența marcatorilor de gândire în desfășurare. Marcătorii nu sunt absenți pentru că modelul nu ar putea produce astfel de formulări, ci pentru că ele nu reprezintă continuările statistice cele mai probabile. Astfel, dacă textul uman include în mod natural urme ale procesului cognitiv, textul AI le poate reproduce dacă sunt prezente în tiparele de antrenament, dar nu le generează printr-un proces de gândire real.

Trăsăturile prezentate mai sus nu sunt absolute, în sensul că există text uman cu acest tip de caracteristici și există output AI care le evită, dar mecanismul probabilistic de generare face ca omogenizarea să fie tendința structurală principală a AI, nu excepția. Tendința este recunoscută de Medina (2025, p. 68), care o identifică explicit ca risc pentru ecosistemul retoric academic. Cercetătorii de la Georgetown University citați în Burns et al. (2026, p. 67) avertizează că utilizarea extinsă a LLM-urilor de către studenți poate reduce creativitatea colectivă, reprezentată de varietatea și unicitatea ideilor cu care aceștia pot să contribuie la discursul academic. Avertismentul lor este sprijinit suplimentar de un studiu care a analizat 2.200 de eseuri de admitere la universități americane și a constatat că un eseu uman adițional genera între două și opt ori mai multe idei unice decât orice eseu produs de ChatGPT pe aceleași teme (Moon et al., 2025a, apud Burns et al., 2026, pp. 67–68).

Pentru student și/sau tânărul cercetător, conștientizarea diferențelor expuse în rândurile de mai sus servește unui scop mai important decât familiarizarea sa cu strategiile prin care să evite detectarea textului generat de AI din lucrările proprii. Miza reală este ajungerea într-o etapă în care să înțeleagă ce înseamnă să scrie cu voce proprie sau, altfel spus, ce anume face ca textul pe care îl elaborează să fie al său.

Ce pierde un text generat de AI

Dincolo de trăsăturile lingvistice, există un element pe care textul generat de AI nu poate să îl conțină prin definiție, numit „eroarea productivă.”¹ Un student care scrie un prim draft al unui argument și îl revizuieste, care formulează o teză și observă că nu poate fi susținută de sursele găsite, care constată că ideea pe care o credea originală există deja în literatură, parcurge procese cognitive esențiale pentru formarea competenței academice. Kosmyrna et al. (2025, p. 141) descriu acest mecanism prin conceptul de *cognitive debt*, care susține ideea că utilizarea repetată a LLM-urilor pentru a înlocui efortul cognitiv necesar gândirii independente duce la diminuarea gândirii critice, la creșterea vulnerabilității la manipulare, la scăderea creativității și la internalizarea unor perspective superficiale sau părtinitoare. Kosmyrna și colegii săi de la MIT au monitorizat activitatea cerebrală a 54 de studenți care scriau eseuri în trei condiții diferite: fără tehnologie, cu căutare pe internet și cu ChatGPT. Grupul care a folosit ChatGPT a obținut cele mai slabe rezultate, prezentând o conectivitate cerebrală mai scăzută în zonele asociate memoriei și creativității, iar eseurile lor au fost evaluate drept lipsite de substanță și originalitate.

Concluzia nu este că un text bun se obține prin evitarea greșelilor, ci că procesul dificil de a scrie prost la început și de a-ți îmbunătăți treptat performanța este chiar mecanismul prin care se formează gândirea. Un text generat direct de AI elimină acest proces, cu toate că produsul final poate fi foarte bun. Tocmai de aceea, diferența dintre un text scris de un om și un text produs de un model de limbaj este în primul rând structurală și abia apoi stilistică. Ea reflectă două mecanisme fundamental diferite, unul cognitiv, bazat pe încercare, eroare și descoperire, celălalt generativ, bazat pe producerea directă a unui rezultat.

6.2.3. Procesele cognitive și eroarea productivă în scrierea academică

Parcursul unor procese cognitive este esențială pentru formarea competenței academice, iar aceste procese nu sunt etape ocolitoare pe drumul spre rezultatul final, ele sunt chiar rezultatul însuși. Burns et al. (2026, p. 57) formulează explicit această distincție, susținând că dezvoltarea

¹ Termenul „eroare productivă” (*productive failure*) este asociat cercetărilor lui Manu Kapur, care a demonstrat că eșecul inițial în rezolvarea unei probleme, înainte de instrucție directă, conduce la o înțelegere mai profundă a conceptelor decât instrucția directă de la bun început (2010, pp. 523–550). Deși Kapur a dezvoltat conceptul inițial în contextul matematicii, principiul a fost extins ulterior la multiple domenii, inclusiv la scrierea academică.

cognitivă necesită efort de procesare, producerea de greșeli și rezolvarea de probleme, tocmai ceea ce AI îl ajută pe student/tânărul cercetător să eludeze cu prea multă ușurință. Aceeași cercetători observă că „folosit fără restricții, AI nu mai este un partener cognitiv, ci un surogat cognitiv; el nu accelerează dezvoltarea, ci o diminuează” (Burns, et al., 2026, p. 57).

Ca profesor de scriere, Girdharry (2026) poate distinge un text care poartă urmele unei gândiri autentice de unul construit prin asamblare, iar rolul său este să releve această distincție și studenților, care nu au încă experiența necesară pentru a o recunoaște singuri. El susține că înțelegerea efectului AI asupra propriei gândiri presupune, ca punct de plecare, cunoașterea a ceea ce poate face gândirea în absența AI. În opinia sa, argumentul capătă o greutate aparte în contextul actual, în care mulți studenți ajung în facultate deja orientați spre performanță și spre notă, nu spre învățare, după ani în care au fost formați să producă răspunsul corect, nu să se confrunte cu întrebări dificile. Tocmai pentru că nu au avut ocazia să descopere ce poate face propria gândire fără sprijin, acestor studenți le lipsește, înainte de orice, convingerea că gândirea lor are valoare și merită încredere, iar fără această convingere nu pot exercita discernământ față de niciun instrument. Concret, această convingere se formează atunci când studenții lucrează cu AI, dar și fără, compară rezultatele, își justifică alegerile cu voce tare și învață să facă diferența între momentele în care instrumentul crește viteza de îndeplinire a sarcinilor de rutină și cele în care aplatizează excesiv complexitatea sarcinilor dificile (Girdharry, 2026). Premisa este susținută empiric de Fan et al. (2024), care au constatat că studenții care au folosit ChatGPT și-au îmbunătățit scorurile pe termen scurt fără a înregistra progrese reale în cunoaștere, dezvoltând totodată ceea ce autorii au numit „lene metacognitivă”, o dependență de instrument care le-a subminat capacitatea de autoreglare și de angajare profundă în procesul de învățare. Girdharry (2026) citează acest studiu ca argument suplimentar pentru propria sa practică didactică.

Se poate spune, deci, în încheiere, că un text generat direct de AI elimină procesele cognitive implicate în scrierea academică, indiferent cât de bun este produsul final. În consecință, studentul care primește un eseu gata generat nu ratează doar exercițiul de scriere cu toate erorile productive pe care le implică, ratează procesul prin care ideile ar fi devenit ale sale, prin care ar fi descoperit limitele propriei argumentații și prin care și-ar fi construit, treptat, capacitatea de a gândi în scris.

6.3. Utilizări acceptabile și utilizări problematice ale AI în scrierea academică

A trata utilizarea AI în scrierea academică ca pe o chestiune binară, pe care să o declarăm fie complet interzisă, fie permisă fără rezervă și limite, reprezintă o simplificare nerealistă care nu poate produce nimic altceva decât politici și reglementări ineficiente. Din acest motiv, este de preferat să o privim ca fiind un spectru, cu utilizări clar acceptabile la o extremă și utilizări clar problematice la cealaltă, și cu o zonă intermediară care în prezent este mai largă și mai „cețoasă” decât ne place să recunoaștem.

6.3.1. Utilizări clar acceptabile

La extrema acceptabilă al spectrului se plasează utilizările instrumentale ale AI, cele care nu substituie procesul cognitiv al autorului, ci îl sprijină în etapele care nu sunt ele însele obiectul evaluării, adică cele în care nu se măsoară competența sau gândirea studentului/tânărului cercetător, ci se pregătește, se formează sau se verifică tehnic un text deja gândit și elaborat într-o formă intermediară. Prin urmare, corectarea gramaticală și stilistică a unui text deja scris, verificarea consecvenței formatarei referințelor bibliografice, traducerea unui text propriu dintr-o limbă în alta pentru a verifica dacă ideile sunt exprimate corect, utilizarea AI ca interlocutor pentru a testa coerența unui argument deja formulat în propriul text, toate acestea sunt utilizări în care AI funcționează ca un instrument avansat, și nu ca un substitut al autorului (Ateriya, et al., 2025); (van Niekerk, et al., 2025).

Johannesson (2024, pp. 5-6) propune o distincție utilă între trei „roluri” ale ChatGPT: cel de cercetător, cel de erudit și cel de scriitor academic². Ca cercetător, LLM-ul poate sugera direcții de investigare, poate ajuta la formularea întrebărilor de cercetare, poate identifica lacune în literatura

² Termenul „scriitor academic” traduce englezescul *academic writer* și îl desemnează, în acest context, pe cel care produce efectiv textul scris al lucrării. Scrierile academice includ eseuri, lucrări de licență și disertații, teze de doctorat, articole de cercetare, rapoarte și recenzii de literatură. În contextul distincției propuse de Johannesson, scriitorul academic formulează, structurează și redactează argumentul scris al lucrării, spre deosebire de cercetător, care generează idei, și de erudit, care sintetizează literatura existentă. Johannesson le prezintă pe toate trei ca potențial utile, dar adaugă o rezervă globală: „supradependența față de AI ar putea viola standardele academice privind plagiatul și munca originală” (p. 6).

existentă. Ca erudit, poate rezuma articole, clarifica concepte, oferi context istoric, iar ca scriitor academic, poate redacta și edita text, poate formula argumente și poate structura conținut. Asumarea tuturor acestor roluri este acceptabilă, atâta timp cât studentul/tânărul cercetător rămâne agentul intelectual³/autorul gândirii, nu consumatorul outputului⁴. Rolul de scriitor academic devine problematic și, în consecință, poate conduce la controverse etice, atunci când AI, în loc să fie utilizat pentru a sprijini formularea unei idei proprii, substituie respectiva idee, producând text pe care studentul și-l apropiază/îl semnează, dar fără să îl poată justifica sau apăra.

6.3.2. Zona intermediară

Zona intermediară include utilizări care nu pot fi etichetate la fel de ușor ca cele discutate mai sus, pentru cele dintâi neexistând un răspuns unic și universal valabil, ci, mai degrabă, unul dependent de context, așa cum se întâmplă atunci când studentul/tânărul cercetător solicită furnizarea unui plan de eseu pe care ulterior îl urmează, construindu-și propriile argumente, sau când utilizează AI pentru a genera o primă schiță pe care apoi o revizuieste fundamental. Alte situații similare sunt atunci când se solicită contraargumente la o poziție proprie, cu scopul de a testa soliditatea argumentului sau când se utilizează AI pentru a parafraza un text sursă, urmată de verificarea acurateței parafrazării.

Pentru gestionarea acestei categorii de utilizări și pentru a distinge între acceptabil și problematic, este mai util criteriul funcțional decât cel cantitativ, întrucât ne ajută să răspundem la întrebarea *Câtă gândire proprie studentului/tânărului cercetător se regăsește în textul final, și cât este contribuția AI?* În mod clar, dacă AI a produs schița, iar studentul/tânărul cercetător doar a corectat greșelile gramaticale, proporția este inversată față de cum ar trebui din perspectivă etică. Dacă, însă, studentul/tânărul cercetător a scris argumentul și a folosit AI pentru a-și verifica logica sau pentru a găsi o formulare mai precisă a unei idei proprii, atunci raportul devine acceptabil.

³ Prin „agent intelectual” ne referim la persoana care exercită controlul cognitiv asupra lucrării prin formularea întrebărilor, evaluarea argumentelor, luarea deciziilor de conținut, putând, astfel, justifica și susține ceea ce a scris. Conceptul este înrudit cu cel de „autorat cognitiv” (*cognitive authorship*) propus de Alshanetsky (2025), care mută întrebarea de la *cât AI a fost folosit* la *în ce măsură integrarea lui a afectat proprietatea autorului asupra ideilor și capacitatea sa de reflecție*.

⁴ Distincția dintre „agentul intelectual” și „consumatorul outputului” marchează diferența dintre a folosi AI ca instrument și a delega către AI procesul de gândire însuși.

Alshanetsky (2025) rafinează întrebarea, sugerând că nu contează *dacă* sau *cât* AI a fost folosit, ci dacă integrarea AI a afectat autoratul cognitiv asupra ideilor și capacitatea de reflecție a autorului uman. Realist vorbind, nu există în acest moment un instrument standardizat care să poată măsura acest raport, ceea ce și face zona să rămână „cețoasă” în practică. Totuși, în acord cu Ateriya et al. (2025) și van Niekerk et al. (2025)⁵, merită să recunoaștem că efortul de a-l identifica și trasa este el însuși o practică etică.

În legătură cu zona intermediară, merită pomenit un rol relativ mai recent al AI, chiar dacă, într-o oarecare măsură, acesta complică, mai degrabă decât simplifică discuția de față. Rolul respectiv este cel de „partener de gândire” (*thinking partner*), un concept care este în măsură să redefinească interacțiunea om – LLM, interacțiune care, în loc să constituie o simplă delegare de sarcini, se transformă într-un proces de co-creație intelectuală. Din această poziție, AI nu furnizează output ca produs finit, ci conținut care stimulează procesul de gândire critică al studentului sau al tânărului cercetător. Eager (2025, p. 106) descrie AI ca pe un „partener de gândire disponibil 24/7 pentru a testa idei și a rafina concepte”, subliniind că scopul nu este înlocuirea creativității umane, ci extinderea ei, o perspectivă înrădăcinată în *Extended Mind Thesis* a lui Clark și Chalmers, pe care Eager o invocă explicit în același volum (p. 10).

Situația se complică, însă, nu atât pentru că nu avem un instrument de măsurare a raportului dintre contribuția umană și cea a AI, cât pentru că granița dintre co-creație autentică și delegarea deghizată a efortului cognitiv este, în practică, extrem de dificil de controlat. Burns et al. (2026, p. 58) avertizează explicit că limbajul de tipul „co-creator” sau „partener de gândire” „conferă o putere cvasi-agentică acestor instrumente, estompând totodată granițele colaborării intelectuale adecvate”. Prin urmare, schimbarea de paradigmă pe care o propune rolul de partener de gândire trebuie înțeleasă cu această rezervă activă. Un exemplu relevant în acest sens este utilizarea AI pentru „deconstrucția” unui argument propriu. Astfel, cercetătorul prezintă o teză și cere AI să identifice erorile de logică sau să

⁵ Unele reviste cu acces deschis (*open-access*), precum *Computers and Education: Artificial Intelligence* sau *Computers and Education Open*, nu utilizează paginare tradițională, ci un sistem de identificare prin număr de articol (de exemplu, Article 100041). Din acest motiv, trimiterile bibliografice la articole publicate în aceste reviste nu includ interval de pagini, ci codul de articol atribuit de editor, conform recomandărilor APA 7 pentru publicații fără paginare continuă.

propună perspective marginale care ar putea invalida concluzia. Un altul este simularea unui dialog socratic, în care AI pune întrebări dificile bazate pe o schiță de text și forțează utilizatorul să își clarifice conceptele și să își fundamenteze mai riguros afirmațiile. Miao & Holmes (2023, p. 33) identifică explicit aceste utilizări ca aplicații pedagogice cu potențial real, listând AI ca „oponent socratic” (*Socratic opponent*) și „coach pentru învățarea bazată pe proiecte” (*project-based learning coach*) în contexte ce vizează gândirea de ordin superior. Autorii adaugă însă o condiție esențială: acest potențial nu poate fi valorificat decât prin procese deliberate de design instrucțional, menite să stimuleze exact gândirea de ordin superior. Altfel, în absența unui cadru pedagogic structurat, modelele generative tind spre plagiat sau spre ceea ce literatura numește *stochastic parroting*⁶ (Miao & Holmes, 2023, p. 33).

În astfel de situații, valoarea adăugată rezidă tocmai în capacitatea AI de a funcționa ca o interfață critică, forțând utilizatorul să revină asupra propriilor idei cu o privire proaspătă. Este important să înțelegem că, atunci când folosește AI în rol de partener de gândire, controlul calității rezultatului final rămâne integral la utilizator. Haber et al. (2025, p. 43) formulează explicit acest raport, susținând că, pentru ca outputul să fie aliniat cu obiectivele academice, AI trebuie tratat „ca o extensie a propriului proces de gândire, nu ca o scurtătură”.

Designul eficient al prompturilor (despre care am vorbit în secțiunea 2.5) devine astfel o abilitate de gândire critică în sine. Comisia Europeană (2026, p. 43) descrie *prompt engineering*-ul ca pe o practică ce „susține gândirea critică, îmbunătățește abilitățile de comunicare și aprofundează înțelegerea subiectului”. Beckingham et al. (2024, p. 130) extind această perspectivă, observând că generarea și rafinarea prompturilor sunt direct analogice cu strategiile de căutare în baze de date academice, și citează clasificarea propusă de Sharples (2023, p. 162), care identifică mai multe

⁶ Termenul *stochastic parroting* („imitație statistică”) a fost introdus de Bender et al. (2021). Conceptul descrie limitele fundamentale ale modelelor lingvistice de mari dimensiuni (LLM), care generează text prin predicția probabilistică a următorului element lingvistic, pe baza tiparelor statistice din datele de antrenament, fără a înțelege semnificația conținutului produs, similar unui papagal care reproduce sunete fără să le înțeleagă. Miao & Holmes (2023, p. 16) preiau termenul în context educațional pentru a descrie riscul ca outputul AI să pară convingător și coerent, dar să conțină erori factuale sau afirmații lipsite de fundament real, tocmai pentru că modelul nu operează cu înțelegere, ci cu tipare de co-apariție lingvistică.

roluri posibile ale AI bazate pe text în predare și învățare, precum motor de posibilități, oponent socratic, antrenor al colaborării, co-designer, Exploratorium⁷ și povestitor.

Trebuie, totuși, să ținem seama de faptul că și ca partener de gândire, AI tot tinde să valideze ideile utilizatorului în loc să le conteste. Fenomenul este documentat în literatura de specialitate sub denumirea de „servilism/lingușeală sistematică” (*sycophancy*) și reprezintă un risc real în context academic. Haber et al. (2025, p. 49) descriu comportamentul AI prin care acesta generează adesea argumente de susținere fără a se angaja critic cu raționamentul utilizatorului, creând o falsă senzație de validare. Burns et al. (2026, p. 71) confirmă că modelele AI „consolidează credințele, ideile sau autopercepțiile existente ale utilizatorilor, indiferent dacă ele sunt corecte sau nu”, iar la p. 124 autorii recomandă instituirea unor protocoale explicite pentru identificarea acestor răspunsuri în contexte educaționale. Această tendință sicofantică ridică o problemă directă pentru orice utilizare a AI ca instrument de contraargumentare: un sistem construit să se alinieze la convingerile utilizatorului nu oferă garanția unei opoziții autentice atunci când utilizatorul insistă asupra unei poziții. Kentz (2025, apud Burns et al., 2026, p. 67) propune totuși o reconceptualizare a rolului AI, nu ca instrument care simplifică munca, ci ca „partener de exersare care ascute ideile, aprofundează raționamentul și consolidează învățarea”. Această reconceptualizare rămâne însă condiționată de exact riscul semnalat mai sus, așa că, fără protocoale explicite de verificare a răspunsurilor sicofantice, rolul de partener de exersare riscă să redevină cel de instrument care confirmă, nu care provoacă. Din această perspectivă, AI nu este nici un „trișor”, nici un simplu „dicționar inteligent”, ci o potențială extensie cognitivă care, utilizată corect și în cadrul unui design pedagogic deliberat, poate crește rigoarea academică (Haber et al., 2025, p. 43; Miao & Holmes, 2023, p. 33). Condiția nenegociabilă este, însă, că fără metacogniție activă din partea utilizatorului și fără cadre de evaluare clare, același instrument poate deveni, după cum avertizează Burns et al. (2026, p. 57), nu un partener de gândire, ci un surogat cognitiv.

⁷ Sharples (2023, p. 162) folosește termenul *Exploratorium* ca joc de cuvinte, cu trimitere la muzeele științifice interactive, precum cel din San Francisco, unde vizitatorii învață prin manipulare directă și experimentare liberă, nu prin receptare pasivă.

6.3.3. Utilizări clar problematice

La extrema problematică a spectrului se află utilizările în care AI înlocuiește complet gândirea, în loc să o sprijine. Predarea unui text generat integral sau predominant de AI ca lucrare proprie, utilizarea AI pentru a produce răspunsuri la examene, evaluări sau teste, generarea de argumente și interpretări pe care studentul/tânărul cercetător le semnează fără să le înțeleagă sau fără să le poată susține convingător, toate acestea sunt forme de utilizare nepermisă și nedeclarată, pe care Foltynnek et al. (2023, p. 2) le definesc prin conceptul de „generare de conținut neautorizat” (*Unauthorised Content Generation* – UCG) și le identifică drept „producerea de lucrări academice, în totalitate sau parțial, în scopul obținerii de credite, avansări sau distincții academice, cu sau fără implicarea unui beneficiu material, prin asistență umană sau tehnologică neaprobată sau nedeclarată.” Astfel, pentru evaluarea acestor contribuții, nu se aplică criteriul prin care să se decidă dacă textul este bun sau nu, ci dacă acesta reflectă gândirea celui care îl semnează și dacă utilizarea instrumentului a fost autorizată și declarată în conformitate cu politicile instituționale aplicabile.

Hodgson Anderson (2026) întreabă explicit dacă utilizând ChatGPT se trișează, atunci cum rămâne cu *ghostwriting*-ul⁸? Întrebarea nu este retorică, dacă ne gândim că *ghostwriting*-ul academic există de mult timp și ridică probleme etice similare cu cele generate de intrarea AI în activitatea academică. Diferența relevantă este că *ghostwriting*-ul implică un om care gândește și scrie în locul celui care se pretinde a fi autorul textului, ceea ce face problema vizibilă și sancționabilă la nivel instituțional. Așa cum remarcam, AI generativă democratizează accesul la această practică, eliminând costul financiar și reducând dramatic riscul de detectare, însă natura etică (sau, mai bine zis, neetică) a actului rămâne neschimbată. Hodgson Anderson (2026) observă că, indiferent dacă scrierea „asistată”

⁸ Termenul *ghostwriting* (scriere la comandă), despre care am vorbit în capitolul 3, pare să fi apărut în engleză în 1908, într-un articol de ziar din Nebraska care descria un scriitor anonim plătit să redacteze cartea unei femei din înalta societate (Hodgson Anderson, 2026). Problema etică apare în contextul academic, unde evaluarea unui text se face pornind de la premisa că acesta reflectă gândirea și munca celui care îl semnează. Foltynnek et al. (2023, p. 2) include această formă de fraudă în conceptul mai larg de *Unauthorised Content Generation* (UCG), împreună cu cel de *contract cheating* (și acesta discutat în capitolul 3), forma instituționalizată a *ghostwriting*-ului academic, în care studentul plătește un terț uman sau, mai recent, utilizează un model AI pentru a produce o lucrare pe care o prezintă ca fiind a sa.

este plătită sau gratuită, cititorii par să dorească în continuare ca textul pe care îl citesc să vină din mintea persoanei al cărei nume apare pe copertă. Preluarea de idei, argumente sau text pe care nu l-a produs autorul declarat și semnarea lor ca ale sale constituie UCG, indiferent de instrumentul prin care au fost produse.

La capătul acceptabil al spectrului se află utilizările instrumentale ale AI, adică cele care nu substituie procesul cognitiv al autorului, ci îl sprijină în etape care nu sunt ele însele obiectul evaluării. Foltynnek et al. (2023, p. 3) formulează explicit că „utilizarea adecvată a serviciilor, surselor și instrumentelor care influențează numai forma este în general acceptabilă (ex.: corectori de text, instrumente de *proofreading*, verificatoare ortografice, tezaur).” Davis (2024, pp. 25-26) propune un cadru practic de tip „semafor” (*traffic light*) cu trei categorii: utilizare adecvată (✓), practici cu risc (?) și utilizare inadecvată (✗). Corectarea ortografiei și *proofreading*-ul înainte de predare sunt listate explicit ca utilizări adecvate, în timp ce rescrierea lucrării la stadiu final este clasificată drept practică cu risc, iar generarea integrală a temei și predarea acesteia fără modificări semnificative constituie utilizare inadecvată. Van Niekerk et al. (2025) formulează același principiu din perspectivă empirică, având ca obiectiv pedagogic al cercetării să îndrume studenții să utilizeze ChatGPT ca instrument de „finisare” (*polishing*) mai degrabă decât de „producere” (*producing*), astfel încât „AI să sprijine, în loc să înlocuiască, procesele intelectuale critice necesare pentru succesul academic.”

În concluzie, corectarea gramaticală și stilistică a unui text deja scris, verificarea consecvenței formatării referințelor bibliografice, utilizarea AI ca interlocutor pentru a testa coerența unui argument deja formulat în propriul text, toate acestea sunt exemple de utilizări în care AI funcționează ca un instrument avansat, nu ca autor-substitut. Interpretând distincția lui Johannesson (2024, pp. 5-6) în cheie etică, rolurile de cercetător și erudit sunt mai ușor de gestionat din perspectiva integrității academice, atâ timp cât studentul rămâne autorul gândirii, nu consumatorul outputului. Rolul de scriitor academic, cel în care AI produce textul propriu-zis, este cel care intră cel mai direct în conflict cu definiția UCG, întrucât se produce conținut academic care poate fi prezentat ca fiind al autorului declarat, fără să reflecte, în fond, gândirea sa.

6.4. Lucrarea de licență, disertația și teza de doctorat. Provocări specifice

Lucrarea de licență, cea de disertație și teza de doctorat reprezintă, în structura curriculumului universitar, evaluările cu cea mai mare miză, fiind produse individual, semnate de autor și certificate de instituție ca dovadă a competenței dobândite și demonstrate prin elaborarea lor⁹. La acestea se adaugă, pentru cercetătorul la început de carieră, articolele publicate în vederea constituirii dosarului pentru concursurile de asistent sau lector universitar, lucrări care, deși nu sunt evaluate în cadrul unui program de studii, sunt supuse aceluiași exigențe de autenticitate și originalitate și angajează aceeași responsabilitate etică față de comunitatea științifică. Tocmai această miză face utilizarea AI în elaborarea tuturor acestor lucrări o problemă etică de o specificitate aparte, care merită tratată separat față de discuția generală despre scrierea academică.

6.4.1. Cercetarea cu AI. Utilitate și riscuri

Johannesson (2024, p. 5) oferă cel mai sistematic ghid disponibil pentru utilizarea ChatGPT în elaborarea tezei, structurat pe etapele procesului de cercetare. El punctează că AI poate fi util în etapa de documentare, pentru identificarea direcțiilor de cercetare și a potențialelor lacune în literatura existentă, însă nu poate înlocui lectura directă a surselor. Autorul descrie în secțiunea 1.3 atât ce poate face AI ca asistent de cercetare (cum ar fi sugerarea literaturii relevante, rezumarea articolelor sau generarea de ipoteze), cât și limitele sale structurale, cele mai relevante fiind incapacitatea de înțelegere contextuală necesară tezei, potențiala compromitere a originalității și negarantarea acurateței. Rămâne astfel, obligatoriu în responsabilitatea autorului uman să decidă dacă o sursă sau alta este relevantă pentru problema specifică cercetată în respectiva lucrare.

⁹ Observațiile se aplică și lucrărilor elaborate de profesorii din învățământul preuniversitar în vederea obținerii gradului I în învățământ, ele având însă în plus o componentă didactică, teoretică și aplicată, care nu intră în sfera de interes a prezentului volum. Detalii despre acest tip de lucrare se găsesc în *Ghidul de organizare a activității privind examenul de acordare a gradului didactic I în învățământul preuniversitar la specializările Limba și literatura română și Limba și literatura străină*, Ileana Oana Macari și Alexandru Gafton, accesibil la <https://litere.uaic.ro/grad-didactic-i/>.

Un risc sever este cel al halucinațiilor AI în contextul lucrărilor de cercetare. Așa cum am mai remarcat, LLM-urile pot produce referințe bibliografice care par complet plauzibile, cu autori reali, titluri verosimile, volume și pagini specificate, dar care, de fapt, nu există. La fel de frecvent, în listele furnizate, fie autorul/autorii, fie titlurile și/sau publicațiile indicate nu sunt reale, deși arată perfect credibil. Concluzia clară este că orice referință sugerată de AI trebuie verificată obligatoriu în baza de date a editurii sau în catalogul bibliotecii, fără excepție. Negrea-Busuioc et al. (2024, p. 11) formulează explicit responsabilitatea cercetătorilor de a verifica și revizui orice material generat de AI înainte de publicare exact, întrucât conținutul generat de AI poate fi inexact, înșelător sau complet fabricat. Din perspectivă etică, includerea în lucrarea de licență, în disertație sau în teza de doctorat, precum și în orice altă lucrare de cercetare, referințe care nu există este o formă de fraudă academică, indiferent dacă eroarea a fost intenționată sau nu.

Un al treilea aspect, de data aceasta mai eluziv prin complexitatea sa și prin imposibilitatea trasării unor granițe clare, așa cum arătam în chiar secțiunea precedentă, privește utilizarea AI pentru a genera text în cadrul lucrării, inclusiv în secțiuni aparent tehnice cum ar fi prezentarea metodologiei sau sinteza literaturii. În această situație, problema nu ține de calitatea textului produs, ci de autenticitatea lui, în condițiile în care o lucrare academică este menită să certifice competența individuală a autorului ei. Astfel, dacă secțiuni semnificative din ea au fost produse de AI, certificarea va deveni, inevitabil, falsă, și asta nu pentru că textul este de slabă calitate, ci pentru că el nu reflectă ceea ce pretinde că reflectă.

Teza de doctorat – o miză distinctă

Teza de doctorat adaugă un strat suplimentar de complexitate față de lucrările de licență și masterat. Dacă acestea din urmă certifică o competență dobândită, care permite aplicarea cunoașterii acumulate într-o lucrare proprie, în teza de doctorat i se solicită autorului să producă cunoaștere nouă, originală și verificabilă în cadrul unei comunități științifice, și tocmai această cerință o face mai vulnerabilă la un anumit tip de „eroziune” etică legată de AI. Motivul este că problema nu se reduce la generarea de text. Cercetătorii în formare pot fi tentați să folosească AI și pentru a analiza date calitative, pentru a interpreta rezultate sau pentru a

formula concluziei, iar toate aceste utilizări conduc spre o întrebare structurală: cui aparține, în fond, raționamentul? Un posibil răspuns este dat, indirect, de Haber et al. (2025, p. 129), care subliniază că AI nu înlocuiește judecata umană în validarea rezultatelor, așa încât cercetătorilor le revine în continuare responsabilitatea completă pentru orice concluzie publicată. Negrea-Busuioc et al. (2024, p. 13) precizează, în același sens, că cercetătorii nu trebuie să folosească seturi de date fabricate de inteligența artificială generativă drept date de cercetare autentice și nici să recurgă la instrumente de AI pentru a falsifica, modifica sau manipula date originale de cercetare.

Un aspect specific procesului de elaborare a tezei de doctorat este reprezentat de relația cu conducătorul de doctorat, o relație cu mai mult impact (fie și doar din considerente temporale) decât cea pe care o are studentul cu coordonatorul lucrării de licență sau de disertație. Oliver (2010) analizează dinamica etică a acestei relații pornind de la un caz concret de comportament neetic¹⁰ (sperăm nu frecvent!), în care o doctorandă, la solicitarea îndrumătorului, a acceptat, deși nu era convinsă că solicitarea era îndreptățită, să îl includă ca autor al unui articol derivat din teza sa, deși contribuția reală a acestuia nu justifica respectiva calitate. Oliver argumentează că studentul doctorand depinde de coordonator pentru gestionarea întregului său parcurs doctoral, de la organizarea examinărilor până la îndrumarea redactării tezei finale, ceea ce face practic dificilă „rezistența” la solicitările acestuia, chiar și atunci când doctorandul le consideră incorecte. Pornind de la acestea, Oliver se referă explicit la un mecanism de exercitare a unei influențe necuvenite dintr-o poziție de autoritate (2010, pp. 17-18). Prin analogie inversă, o dinamică similară se regăsește în contextul AI, unde doctoranzii pot fi reticenți în a declara utilizarea AI, de teamă că îndrumătorul va interpreta aceasta ca pe o deficiență intelectuală a lor, chiar dacă utilizarea a fost legitimă și transparentă. De menționat că rezolvarea unor astfel de tensiuni ține de cultura instituțională, și nu de decizie la nivel individual.

Tânărul cercetător și presiunile specifice

Cu precădere cercetătorii la început de carieră, indiferent dacă lucrează la teza de doctorat, la primele lor articole pentru reviste academice sau la

¹⁰ Am menționat acest tip de abatere de la etica academică în primul capitol.

depunerea unor proiecte și/sau cereri de finanțare, operează într-un context de presiune structurală care le amplifică vulnerabilitatea față de tentația utilizării neetice a AI. Presiunea de a publica, de a formula rapid ipoteze originale și de a opera cu o gamă largă de convenții, adesea nefamiliare, din zona de scriere academică, face din AI o opțiune practică atrăgătoare. Eager (2025, p. 25) articulează această problemă explicit în capitolul introductiv, propunând ca temă de reflecție critică compararea beneficiilor și riscurilor utilizării AI pentru cercetătorii la început de carieră față de cei experimentați. Pornind de la tema propusă de Eager, putem remarca, pe de-o parte, comportamentul tânărului cercetător, aflat încă în procesul de formare a competențelor de cercetare, care riscă să folosească AI pentru a ocoli tocmai etapele dificile ale acestui proces, cele care, traversate efectiv, au ca rezultat formarea. Cercetătorul experimentat, pe de altă parte, care stăpânește deja metodologia și judecata critică, poate folosi AI ca instrument eficient, fără același risc de substituție. Diferența dintre cele două situații nu ține, așadar, de decizia de a utiliza sau nu AI, ci de stadiul formării profesionale în care această decizie este luată.

Un risc suplimentar pentru tânărul cercetător care intenționează să publice rezultate derivate din teză este că politicile jurnalelor academice s-au diversificat și au devenit mai restrictive. Haber et al. (2025, p. 129) exemplifică astfel de politici, arătând că unele jurnale impun declararea oricărei utilizări de AI în redactare, altele interzic menționarea AI ca autor, iar altele limitează sau interzic complet utilizarea AI generativ în procesul de evaluare *inter pares*. Referitor la ultimul tip de utilizare, Han, Qiu și Lichtfouse (2024, p. 23) afirmă că Elsevier, de exemplu, interzice explicit utilizarea AI de către recenzori, pe motiv că încărcarea unui manuscris nepublicat într-un instrument AI poate viola drepturile de confidențialitate și proprietate intelectuală ale autorilor, iar Taylor & Francis formulează restricții similare. Din aceste motive, cercetătorul debutant trebuie să verifice politica specifică a fiecărui jurnal vizat înainte de a trimite un articol, fără să plece de la premisa că o normă generală se aplică în toate situațiile.

6.4.2. Declararea utilizării AI în lucrările de cercetare

Practica emergentă la nivel internațional, adoptată de un număr tot mai mare de universități și jurnale academice, este declararea explicită a utilizării AI ca secțiune distinctă în lucrare, similar cu declararea conflictelor de interese și cu declarațiile de autenticitate. Conform acestor standarde, declararea trebuie să precizeze ce instrumente au fost utilizate,

în ce etape ale cercetării, în ce scop și care a fost natura revizuirii umane a outputurilor.¹¹ Practica este susținută de mai multe documente de referință. Dintre acestea, articolul lui Foltynnek et al. (2023, p. 3) formulează ca principiu de bază obligația ca toate persoanele, sursele și instrumentele care influențează ideile sau generează conținut să fie recunoscute în mod corespunzător. Prin urmare, subliniază autorii, când este utilizat un instrument AI, utilizarea trebuie declarată. Pe aceeași linie, Negrea-Busuioc et al. (2024, p. 5) propun chiar în ghidul lor un model concret de declarație de declinare a responsabilității (*disclaimer*) pentru lucrările academice, în care să se precizeze numele instrumentului utilizat, scopul specific al utilizării și faptul că toate contribuțiile AI au fost revizuite și adaptate pentru a asigura conformitatea cu cerințele academice și cu standardele de integritate ale lucrării. Același ghid încurajează cercetătorii să pună la dispoziție inputurile și outputurile instrumentelor AI utilizate, în conformitate cu principiile open science. Și Raportul Brookings (Burns et al., 2026) include o astfel de declarație în secțiunea de mulțumiri, detaliind că autorii au folosit Claude, Copilot și ChatGPT pentru rezumarea articolelor de cercetare, localizarea surselor și condensarea și editarea textului, cu revizuire umană completă pentru acuratețe. Considerăm că cele descrise mai sus sunt exemple de bune practici, constituind un model de urmat în scrierea academică actuală. Cu alte cuvinte, excluderea totală a AI din toate etapele procesului de elaborare a unei lucrări academice nu este singura opțiune etică (și, cu siguranță, nu este nici realistă!), însă transparentizarea utilizării AI chiar este.

Același obstacol practic în calea declarării pe care l-am și menționat mai sus legat de comportamentul doctorandului în relație cu declararea folosirii AI este identificat de Christou (2023, p. 1981), care indică teama cercetătorilor de fi potențial expuși criticilor, ceea ce îi determină să evite să menționeze în metodologie utilizarea AI, chiar și atunci când utilizarea a fost legitimă. Din nou, remarcăm că aceasta reprezintă o problemă de cultură instituțională și, că în consecință, dacă declararea AI rămâne asociată cu suspiciunea de fraudă în loc să fie tratată ca practică standard de transparență, cercetătorii vor continua să o evite. În ceea ce privește realismul unor politici foarte restrictive, van Niekerk et al. (2025, p. 10) argumentează, pe baza unui studiu empiric realizat cu studenții de la o

¹¹ Modele de astfel de declarații sunt propuse în Anexa X.

universitate norvegiană, că ar fi practic imposibil să se împiedice complet utilizarea AI în scrierea academică, dat fiind gradul ridicat de accesibilitate al acestor instrumente și percepția pozitivă a studenților despre utilitatea lor. Concluzia autorilor este că intervențiile instituționale ar trebui să se orienteze spre formarea studenților în utilizarea adecvată a AI, nu spre interdicție, în acest mod aceștia fiind îndrumați să descopere singuri limitele tehnologiei prin metode de învățare activă.

Concluzia care se impune din perspectivele sus-menționate este că studentul care înțelege ce nu poate face AI (cu alte cuvinte, care sunt limitele unui LLM) și revizuieste critic outputul generat de un chatbot este mai bine pregătit academic decât cel care evită folosirea AI din obligație sau de teama unor penalizări, fără să fi avut ocazia să-și dezvolte judecata necesară pentru a-l evalua. Mai mult, studentul care declară că a folosit AI pentru a genera o primă schiță pe care ulterior a revizuit-o fundamental este mai responsabil față de procesul său academic decât studentul care nu a folosit deloc AI, dar nici nu și-a verificat sursele.

6.5. Predarea scrierii academice în era AI. Evaluarea lucrărilor academice

Predarea scrierii academice poate părea un subiect care nu își află locul într-o carte de etică, dar motivul care ne face să îi acordăm spațiu relativ amplu aici este convingerea că sala de curs este unul dintre puținele locuri în care principiile utilizării etice a AI nu rămân abstracte, ci devin vizibile în practică. De pildă, felul în care un cadru didactic proiectează o evaluare, în care explică importanța efortului cognitiv productiv¹² sau în care anunță că utilizează AI pentru pregătirea materialelor comunică studenților, mai

¹² Termenul „efort cognitiv productiv” corespunde conceptului *productive struggle* și provine din psihologia educației. Se referă la efortul cognitiv pe care un elev/student îl depune pentru a înțelege ceva ce este peste nivelul său actual de competență, fără ajutor imediat. Elevul/studentul face un efort cognitiv productiv atunci când sarcina didactică este plasată în Zona Proximei Dezvoltări (*Zone of Proximal Development* a lui Vygotsky). Girdharry (2026) aplică conceptul în contextul scrierii academice, argumentând că efortul cognitiv pe care îl presupune scrierea fără a recurge la AI, inclusiv confruntarea cu incertitudinea, tolerarea unui ritm mai lent și a dezordinii propriei gândiri, este tocmai locul în care începe să se dezvolte discernământul. Studiile citate de autoare arată că utilizarea ChatGPT poate îmbunătăți scorurile pe termen scurt, dar generează o dependență de instrument care subminează capacitatea studentului de autoreglare și angajamentul profund pentru învățare.

eficient decât orice regulament, ce înseamnă, concret, responsabilitatea față de activitatea de scriere academică. Secțiunea de față identifică și discută principalele provocări reale cu care se confruntă cadrele didactice responsabile cu predarea și evaluarea diverselor forme de scriere academică, precum și principiile care pot oferi răspunsuri la aceste provocări.

6.5.1. Proiectarea evaluărilor în era AI

Ceea ce vedem în practica prezentă, că un model de limbaj generativ poate rezolva complet și satisfăcător multe teme academice tradiționale, spune ceva semnificativ despre ce măsurau acele teme înainte de intrarea AI în sistemul educațional. Evaluarea gândirii individuale era, în epoca pre-AI, mai puțin importantă decât evaluarea capacității unui autor (student sau tânăr cercetător) de a produce un anumit tip de text, și trebuie să admitem că inteligența artificială nu este cea care a creat această vulnerabilitate, ci doar cea care a făcut-o vizibilă.

Răspunsul constructiv la problemă nu este abandonarea scrierii ca formă de evaluare, chiar dacă, mai ales în lipsa unor reglementări instituționale clare și a unei infrastructuri adaptate pentru evaluare, poate apărea și această tentație. Soluția este, însă, re-proiectarea sarcinilor, astfel încât acestea să evalueze ceea ce nu poate produce AI, cum sunt, de pildă, argumentele ancorate în experiența personală a studentului, analizele unor surse primare alese de cadrul didactic, interpretările unor texte discutate explicit în curs sau reflecțiile asupra procesului de cercetare, toate fiind greu de substituit prin AI tocmai pentru că presupun o traiectorie individuală verificabilă. Smith și Francis (2024, pp. 115-126) dezvoltă această logică, propunând evaluări în care studentul documentează procesul de cercetare pas cu pas, furnizând termenii de căutare folosiți, criteriile de includere și excludere a surselor și/sau justificarea relevanței fiecărui text. În acest mod, produsul final devine doar una dintre componentele evaluării, nu singura.

6.5.2. Evaluarea lucrărilor de licență, disertație și doctorat în era AI.

Rolul coordonatorului și al comisiei

Lucrările de finalizare a studiilor adaugă o miză suplimentară față de evaluările curente. Lucrările de licență și disertație au o pondere semnificativă în media de absolvire și sunt chemate să certifice un parcurs de formare și capacitatea autorului lor de a opera independent într-un

domeniu. Teza de doctorat ridică ștacheta, atestând că autorul este capabil să producă cunoaștere originală și să contribuie la un anumit domeniu de cercetare. În toate cazurile, prezența și accesibilitatea AI pot conduce la apariția unui decalaj între ceea ce afișează lucrarea și ceea ce poate demonstra autorul său fără a recurge la instrumente, iar acest decalaj pune presiune directă pe rolul coordonatorului și al comisiei de evaluare, coordonatorul fiind poziționat în prima linie a acestei reșezări. Regulamentul privind organizarea și funcționarea Școlii Doctorale de Studii Filologice din Iași (SDSF, 2025) stabilește explicit că îndrumătorul de doctorat are obligația de a „depune toate diligențele în ceea ce privește verificarea conformității tezelor de doctorat în raport cu cerințele specifice unei creații originale” (Art. 8, alin. 6, lit. g) și de a efectua „monitorizarea și evaluarea obiectivă și riguroasă a fiecărui student-doctorand” (Art. 8, alin. 6, lit. d). Aceste obligații preced intrarea AI în activitatea universitară și rămân valabile, dar conținutul lor practic s-a modificat, întrucât verificarea originalității nu mai înseamnă doar compararea cu surse existente prin instrumente de similitudine; înseamnă și să se decidă dacă raționamentul, argumentul și sinteza critică aparțin cu adevărat autorului.

Coordonatorul lucrărilor de licență și disertație se află într-o poziție diferită față de îndrumătorul de doctorat, dar care implică același tip de responsabilități. Regulamentul privind organizarea și desfășurarea examenelor de absolvire, licență/diplomă și disertație (Serviciul școlaritate al UAIC, 2026) stabilește explicit, la Art. 6, alin. (2), că responsabilitatea verificării autenticității conținutului lucrării revine îndrumătorului, care are obligația de a parcurge conținutul acesteia și de a întocmi referatul de apreciere. Același regulament prevede, la alin. (4), că fiecare facultate decide în ce măsură permite studenților să utilizeze noile tehnologii în elaborarea lucrărilor. Această delegare a deciziei către nivelul facultății înseamnă că îndrumătorul operează în absența unui cadru normativ uniform privind AI, ceea ce îi sporește responsabilitatea la nivelul judecății individuale. În practică, relația de îndrumare la nivelul licenței și disertației este mai scurtă și mai puțin susținută decât în cazul doctoratului, numărul de studenți coordonați simultan este mai mare, iar urmărirea procesului de elaborare prin drafturi succesive face doar rareori parte din practica curentă. Tocmai de aceea, principiile enunțate anterior pentru îndrumătorul de doctorat, în special urmărirea continuității procesului și declararea utilizării AI, se

aplică cu aceeași logică și la acest nivel, chiar dacă mecanismele instituționale de aplicare sunt mai puțin dezvoltate.

Distincția sus-menționată este importantă din punct de vedere metodologic și se aplică, prin urmare, indiferent de tipul lucrării. Atât Anexa 3 a Regulamentului SDSF-UAIC, cât și Art. 6, alin. (2) din UAIC DS REG 03 (2026) ancorează verificarea autenticității în raportul de similitudine Turnitin, dar textul generat de AI nu produce similitudine cu surse existente în bazele de date, deoarece este text nou, fără corespondent în corpus și, deci, invizibil pentru detectoarele de similitudine. Capitolul 4 al prezentei cărți tratează în detaliu limitele instrumentelor de detecție AI și motivele pentru care acestea nu pot constitui baza unei concluzii de fraudă. Implicația practică pentru orice coordonator, indiferent de nivelul de studii la care coordonează lucrări, este că verificarea prin Turnitin rămâne necesară, dar, cu certitudine, nu mai este suficientă. Prima resursă a coordonatorului este mai degrabă relațională decât tehnologică, pentru că privește cu precădere cunoașterea studentului acumulată pe parcursul îndrumării. Un coordonator care a urmărit evoluția gândirii acestuia de-a lungul rapoartelor de cercetare, discuțiilor de seminar și schimbului de drafturi are o bază de comparație pe care niciun instrument nu o poate înlocui. Dacă un capitol final este calitativ superior rapoartelor anterioare, dacă argumentul este mai sofisticat decât ceea ce studentul a demonstrat în conversațiile de îndrumare, îndrumătorul va avea un semnal care merită urmărit în vederea realizării unei evaluări finale corecte.

Solicitarea unei prezentări orale constituie cea de-a doua resursă a coordonatorului, la care se referă Powell și Forsyth (2024, pp. 100-1) când sugerează că o lucrare scrisă poate fi asociată cu o scurtă examinare orală, față în față sau online, în cursul căreia se verifică, prin întrebări de sondare, dacă autorul stăpânește efectiv materialul prezentat. Acest mecanism nu este nou, de vreme ce susținerea publică a lucrărilor de licență, disertație și doctorat presupune în mod tradițional un dialog între candidat și comisie, în cadrul căruia membrii adresează întrebări, iar candidatul își explică și argumentează opțiunile metodologice, interpretările și concluziile. Verificarea autenticității prin această metodă nu este nici ea nouă; și înainte de AI, susținerea publică urmărea, printre altele, să stabilească dacă lucrarea îi aparține candidatului, și dacă nu cumva acesta a recurs la variante neetice precum *contract-cheating* sau *ghostwriting*. Ceea ce se schimbă în era AI nu

este funcția dialogului dintre candidat și comisie, ci contextul în care operează, decalajul dintre lucrare și autor putând fi produs acum mult mai rapid, mai discret și cu rezultate mai greu de distins de autoratul autentic. În fine, Regulamentul SDSF-UAIC 2025 stabilește că directorul școlii doctorale prezidează sau delegă președinția ședințelor de susținere publică (Art. 4 alin. 4 lit. j), iar comisia de îndrumare și integritate academică este distinctă de comisia de susținere publică, membrii primei neputând face parte din a doua (Art. 9 alin. 3). Această separare instituțională oferă un nivel de evaluare independent față de relația de îndrumare.

Principii pentru coordonatori și comisii în contextul actual

În absența unor reglementări instituționale specifice pentru AI, câteva principii de lucru pot ghida practica curentă, cu condiția să fie aplicate consistent și transparent față de studenți. Primul privește documentarea continuității procesului de elaborare a lucrării. Coordonatorul ar trebui (iar mulți o fac deja, chiar de dinainte de AI) să urmărească evoluția lucrării prin drafturi succesive, nu doar să evalueze produsul final. O lucrare care nu are o traiectorie vizibilă de dezvoltare ridică întrebări legitime, indiferent de calitatea ei finală. Johannesson (2024, p. 5) subliniază că rolul îndrumătorului în era AI este în principal de a urmări procesul, nu doar produsul.

Declararea utilizării AI ca parte a procesului de îndrumare este un alt principiu conform căruia, dacă studentul declară ce instrumente a utilizat și în ce etape, coordonatorul poate evalua dacă utilizarea a fost legitimă și dacă revizuirea umană a outputurilor a fost reală și substanțială. Negrea-Busuioc et al. (2024, p. 13) și Foltyniek et al. (2023, p. 3) formulează acest principiu ca obligație generală a cercetătorilor, însă aplicarea lui în contextul tezelor este o extensie firească. Un principiu care privește susținerea publică orientează comisia către necesitatea de a include întrebări care testează stăpânirea efectivă a argumentelor din lucrare, nu doar cunoașterea generală a domeniului. Întrebări de tipul „cum ai ajuns la această concluzie?”, „ce alternative ai luat în considerare?” sau „ce ai reformula acum și de ce?” nu pot fi pregătite prin AI, pentru că presupun raționament propriu în timp real.

Un ultim principiu pe care îl includem aici este cel al proporționalității și onestității în aplicarea suspiciunii privind utilizarea neautorizată a AI.

Prezența unor caracteristici asociate cu textul generat de AI, cum ar fi uniformitatea stilistică sau absența erorilor tipice, nu constituie o dovadă solidă de fraudă. Un student care scrie bine, care are un stil coerent și care nu produce erorile gramaticale sau conceptuale pe care le-am putea aștepta nu este, prin aceasta, automat suspect de utilizare neautorizată a unor instrumente. Suspiciunea devine legitimă atunci când coordonatorul sau comisia identifică o discontinuitate vizibilă între nivelul demonstrat în procesul de îndrumare și calitatea produsului final, sau când candidatul nu poate răspunde la întrebări elementare despre propriul text în cadrul susținerii publice. Coordonatorul și comisia trebuie să distingă între indicii care justifică întrebări suplimentare și concluzii care necesită probe. Foltyniek et al. (2023, p. 2) avertizează însă că este din ce în ce mai dificil să distingem eficient între conținutul generat de AI și cel produs de oameni. De aceea procesele de evaluare trebuie să se bazeze pe demonstrarea competenței, nu pe detectarea absenței ei. A suspecta un student pentru că scrie bine este nu doar eronat metodologic, ci și inacceptabil din punct de vedere etic.

Toate aceste principii sunt, în esență, extensii ale obligațiilor pe care regulamentele instituționale le stabilesc deja, referindu-se la originalitate, monitorizare riguroasă și integritate academică. Putem conchide, prin urmare, că AI nu a creat noi obligații etice pentru coordonatori și comisii, dar a evidențiat importanța celor existente și a făcut mai dificilă aplicarea lor prin mijloacele tradiționale.

6.5.3. Cadrul didactic ca model de utilizare etică a AI

Un aspect mai puțin discutat, deși semnificativ, este rolul cadrului didactic ca model de utilizare etică a AI, rol pe care îl găsim reflectat, de pildă, în orientările europene pentru educatori (European Commission, 2026) și care plasează cadrele didactice în rolul de „gardieni etici” ai studenților în raport cu AI. Tot acolo se subliniază că școlile ar trebui să creeze structuri care să evidențieze și să clarifice rolul AI în predare și evaluare. O implicație directă a acestui principiu, care depășește litera documentului, este că un cadru didactic care discută deschis cu studenții despre cum utilizează el însuși AI în pregătirea materialelor didactice, despre ce verifică din outputul generat și ce nu delegă niciodată către LLM oferă un model de gândire critică aplicat, nu un set de reguli de

respectat mecanic. O astfel de abordare coerentă este în primul rând un act pedagogic care poate să se materializeze în prezentarea făcută de către profesor a unor utilizări concrete ale AI din propria practică, cum ar fi folosirea pentru a genera o primă structură de curs urmată de revizuire critică, sau verificarea cu un instrument de căutare academică a surselor sugerate de un model de limbaj înainte de a le recomanda în bibliografia cursului. În felul acesta, se relevă un proces de gândire cu transparența așteptată și din partea studentului.

Există cel puțin trei aspecte cu care se confruntă cadrul didactic în contextul curent, dintre care primul privește situația în care cadrul didactic trebuie să gestioneze utilizarea etică a unor instrumente pe care eventual le cunoaște mai puțin decât unii dintre studenții săi. O a doua potențială sursă de dificultate privește coerența dintre cerințe și practică, adică dificultatea de a cere studenților să declare utilizarea AI atunci când instituția sau cadrul didactic însuși nu oferă un model clar de transparență. Ultimul aspect privește absența unor standarde uniforme, deoarece, atât timp cât politicile instituționale lasă decizia la nivelul fiecărei facultăți sau al fiecărui cadru didactic, studenții operează în condiții de incertitudine normativă, iar cadrul didactic poartă o responsabilitate pe care nu ar trebui să o ducă singur.

Se poate, deci, afirma că, dacă utilizarea AI modifică comportamentul studentului în procesul de scriere, ea modifică în mod necesar și comportamentul cadrului didactic atunci când predă scriere academică. De aceea, răspunsul la aceste situații nu constă în rețete, ci în principii asumate explicit de cadrul didactic sprijinit instituțional și aplicate consecvent, precum transparență față de studenți, coerență între cerințele și practica proprie, și recunoașterea faptului că autoritatea pedagogică în era AI se construiește prin demonstrarea competenței, nu prin interdicții formale.

6.5.4. Valoarea pedagogică a efortului cognitiv productiv

O întrebare pe care intrarea AI în zona educației o aduce explicit în atenție este legată de rostul pe care îl (mai) are solicitarea ca studentul să petreacă un număr considerabil de ore scriind un text, în condițiile în care un instrument poate produce un text acceptabil în câteva secunde. Trebuie să recunoaștem că întrebarea este legitimă și, prin urmare, merită un răspuns direct, nu evaziv. Pentru asta poate fi util să menționăm distincția

practică pe care o face Girdharry (2026), ea știind, ca profesor de scriere, diferența dintre o lucrare rezultată în urma unui efort intelectual real și una asamblată, facil, cu AI. Cerând periodic studenților săi să scrie fără AI, ea nu îi supune unui test de puritate, ci îi ajută să vadă că, pentru a înțelege ce efect are inteligența artificială asupra gândirii lor, au nevoie mai întâi să afle ce poate face gândirea lor în absența AI. Cu alte cuvinte, înainte de a putea judeca un instrument, studenții trebuie să dobândească un atu fundamental, și anume încrederea în propria gândire.

Această poziție dublează cumva întrebarea de mai sus, orientând discuția spre ceea ce se pierde când „lupta” autorului cu elaborarea textului este eliminată. Cercetările despre dezvoltarea cognitivă sugerează că efortul repetat nu este doar o condiție a performanței, ci și a formării capacității de a gândi. Burns et al. (2026, pp. 57-8) argumentează chiar explicit că AI folosit excesiv de studenți funcționează ca un surogat cognitiv, nu ca un partener, tocmai pentru că studenții încă nu au format structurile cognitive pe care instrumentul ar fi chemat să le amplifice. Se poate afirma, deci, că eliminarea „luptei” cu materialul înseamnă eliminarea procesului prin care aceste structuri se formează la student/tânărul cercetător. Totuși, pentru a evita efectele negative ale utilizării AI în scrierea academică, cercetători precum Nye (2024, pp. 31-41) susțin schimbarea obiectului evaluării, și nu interzicerea LLM-urilor. Cadrul ABE+¹³ pe care îl descrie acesta, în loc să evalueze produsul final, înregistrează evoluția drafturilor, documentează revizuirile și captează raționamentul din spatele alegerilor pe care le face studentul în timp real. Același Nye (2024, p. 38) argumentează că designul propus face fraudă semnificativ mai dificilă, deoarece studentul/tânărul cercetător ar trebui să aibă acces la un AI capabil să răspundă unui *coach*¹⁴, să producă revizuri semnificative într-un

¹³ ABE+ (*Authoring by Editing and Revising*) este un cadru prototip dezvoltat de USC Center for Generative AI and Society în colaborare cu USC Writing Program. În 2024, Nye preciza că ABE se află în faza de explorare a fezabilității, nu de validare empirică riguroasă, deoarece majoritatea abordărilor descrise nu fuseseră încă testate în raport cu grupuri de control sau cu evaluări controlate ale eficacității pedagogice (2024, p. 35).

¹⁴ Termenul *coach* provine din domeniul sportiv și desemnează persoana care îndrumă, antrenează și oferă feedback continuu unui sportiv sau unei echipe, în vederea îmbunătățirii performanței. În contextul educațional și al scrierii academice, termenul a fost preluat pentru a descrie un tip specific de îndrumare care trece dincolo de simpla predare a unui conținut și care susține procesul de gândire, identificarea punctelor slabe ale unui argument și reformularea întrebărilor, provocându-l pe cel îndrumat să își clarifice și să își rafineze ideile. Un *coach* academic nu scrie

document existent și să aplice aceste modificări cu o viteză credibilă pentru un autor uman.

În rândurile următoare, îi vom acorda articolului lui Nye mai mult spațiu decât altor surse din această secțiune, deoarece modelul său, ABE+, este singurul identificat în literatura parcursă de noi care trece de la principii generale la o arhitectură operațională concretă, capabilă să ofere instructorilor atât o logică de proiectare a activităților, cât și un model de evaluare a procesului de scriere ce poate fi adaptat în practică. Punctul de plecare al cadrului ABE+ este o taxonomie a activităților de scriere susținute de AI, organizată după cea a lui Bloom, în care Nye (2024, p. 35) identifică trei mari categorii de utilizare: generarea de conținut instrucțional, activitățile de învățare în timp real și evaluarea formativă, remarcând că, în domeniul scrierii, accentul cade mai ales pe ultimele două. Activitățile concrete pe care le enumeră (p. 36) acoperă un spectru larg care înglobează operații de nivel cognitiv redus (corectura gramaticală, generarea de notițe sau rezumarea) dar și activități care solicită analiză și evaluare critică (compararea eseului studentului cu afirmații generate de AI pentru a identifica lacune argumentative, generarea de contraargumente sau perspective alternative, critica conținutului produs de AI pentru a-i evalua calitatea și limitele, și reflecția ghidată prin prompt-uri de autoevaluare). La nivel creativ, Nye menționează și activități mai puțin convenționale, cum ar fi solicitarea unui răspuns din partea unui interlocutor imaginar care să contrazică poziția lucrării, sau generarea de situații ipotetice pentru a testa și extinde argumentul studentului. Această taxonomie are implicații directe pentru proiectarea evaluărilor, iar instructorii pot alege deliberat activități plasate la nivelurile superioare ale taxonomiei lui Bloom, astfel încât evaluarea să vizeze capacitatea studentului de a analiza, evalua și produce argumente proprii, nu doar de a utiliza sau reproduce conținut generat de AI.

în locul celui pe care îl îndrumă și nu furnizează răspunsuri gata construite, fiind cel care pune întrebări, semnalează inconsistențe și oferă feedback orientat spre proces. În română, termenul nu are un echivalent consacrat care să surprindă toate aceste nuanțe, iar traduceri precum *mentor*, *îndrumător* sau *tutore* acoperă parțial sensul, dar nu redau accentul pe dialogul iterativ și pe feedbackul formativ care definesc rolul de *coach*. Lin (2025, p. 427) observă că rădăcinile acestui rol se regăsesc în tradițiile pedagogice antice, în particular în metoda socratică, și că centrele de scriere academică moderne au extins această capacitate prin tutori care revizuiesc și consiliază studenții/cercetătorii în cursul procesului de elaborare a textelor lor. Din această perspectivă, folosirea AI ca *writing coach* poate fi considerată o evoluție digitală a acestor practici. În continuare, în lipsa unui termen echivalent în română, vom păstra în text forma originală de *coach*, cu accepțiunea descrisă mai sus.

Concret, cadrul ABE+ funcționează (p. 38) printr-un document cu care se lucrează integrat cu instrumente de scriere existente, în care studentul lucrează în paralel cu un panou de *coaching*. Sesiunile încep prin stabilirea obiectivelor pentru acel moment al scrierii, de exemplu *brainstorming* sau revizuirea tezei centrale, iar *coach*-ul sugerează activități și menține continuitatea de la o sesiune la alta. Înainte de orice modificare a textului, studentului i se solicită să-și expună intenția din spatele ei, în consecință reflecția și revizuirea fiind înregistrate ca o înlănțuire coerentă. *Coach*-ul marchează secțiunile care necesită atenție direct în document, prin comentarii și evidențieri, după care studentul revizuieste și continuă dialogul. Întregul proces este înregistrat și pus la dispoziția instructorului sub forma unui raport.

Nye (2024, p. 39) face o distincție tehnică cu implicații pedagogice directe, indicând că dialogul de *coaching* nu este controlat în întregime de un model generativ, ci urmează un manager de dialog cu șabloane de răspuns controlate. Motivul este că sistemele bazate pe conversație nestructurată, de tipul ChatGPT, sunt ineficiente în contexte educaționale mai întâi deoarece novicii nu știu ce întrebări să pună. Pe de altă parte asta se întâmplă și pentru că LLM-urile tind să ofere răspunsuri directe, spre deosebire de un *coach* eficient, care pune întrebări și ghidează studentul în a găsi singur răspunsurile. Feedbackul generat de sistem vizează procesul de gândire, nu conținutul specific al eseului, prin întrebări de tipul „cine este publicul vizat și de ce ar continua să citească?” sau prin identificarea lacunelor din argumentul necesar pentru susținerea tezei. Acolo unde LLM-ul generează conținut de scriere, studenții sunt instruiți să îl critice și să îl compare cu propriul text, nu să îl folosească direct. Nye (2024, pp. 39-40) descrie și trei direcții concrete de feedback pe care le-a explorat sistemul: generarea afirmațiilor-cheie necesare pentru susținerea tezei studentului, identificarea perspectivelor părților implicate și a zonelor unde argumentul rămâne unilateral, și evaluarea calității referințelor utilizate, inclusiv a nivelului de autoritate al surselor față de necesarul argumentului.

Referitor la implementare, același Nye (2024, p. 40) identifică etapele de pre-scriere și de revizuire ca fiind deosebit de productive pentru formarea deprinderilor de scriere ale tânărului cercetător în curs de formare, și subliniază că activitățile de critică a textelor generate de AI sunt mai eficiente după ce studentul și-a format intuiții solide despre fundamentele

scrierii, cum ar fi construirea unei teze clare și convingătoare. Instructorul primește un rezumat al întregului istoric al modificărilor, inclusiv al conexiunilor dintre intențiile declarate de student și revizuirile efectiv realizate în document, informații care în mod tradițional nu sunt disponibile, deoarece studenții predau de obicei un document final, care condensează revizui multiple, fără a le justifica.

Lăudabil, Nye (2024, pp. 40-41) recunoaște și limitele modelului, indicând că evaluarea progresului în procesul de scriere nu a fost analizată la nivelul de granularitate pe care ABE+ îl poate colecta, iar literatura despre *coaching*-ul eficient în sesiunile de scriere rămâne semnificativ mai puțin dezvoltată decât cea din domeniile STEM. Cu toate acestea, el consideră că rezumarea istoricului modificărilor unui student ar permite identificarea unor tipare care să informeze atât sistemul, cât și înțelegerea generală a procesului de scriere. Dincolo de limitele tehnice, o concluzie practică pe care Nye (2024, p. 37) o oferă direct comunității academice este că instructorii și cercetătorii ar trebui să își împărtășească sistematic prompturile și structurile de activități, astfel încât alți practicieni să le poată reutiliza și adapta. Această recomandare trimite spre o problemă mai largă, și anume faptul că proiectarea responsabilă a evaluărilor în era AI nu poate rămâne o practică izolată, ci presupune un cadru comun de norme și modele de urmat, la care cadrul didactic însuși să adere, dar și să contribuie la construirea lui.

6.6. Scrierea multilingvă și AI.

Cazul studenților non-nativi

Contextul european și, mai specific, cel românesc introduc o variabilă care nu poate fi ignorată în discuția despre AI și scrierea academică, și anume faptul că un număr semnificativ de studenți de la nivel licență, masterat și doctorat scriu lucrări academice în alte limbi decât limba lor maternă, în cadrul obligațiilor academice ale programelor de limbi străine pe care le urmează sau în lucrări de cercetare destinate publicării în jurnale sau volume internaționale. În România, această realitate îmbracă forme multiple, una dintre ele fiind că studenții înscriși în programe universitare cu predare în engleză sau în altă limbă străină își scriu lucrările de evaluare

din timpul anilor de studiu și tezele de licență și disertație într-o limbă străină pe care o stăpânesc în grade diferite. O altă direcție este reprezentată de studenții și doctoranzii români care studiază în străinătate, unde se confruntă cu cerințe de scriere academică în limba țării-gazdă sau în engleză, adesea fără o pregătire preliminară solidă, dar și în absența unui suport instituțional adecvat pentru nevoile lor lingvistice specifice. În sfârșit, o parte dintre cercetătorii și cadrele didactice din România care publică internațional gândesc și se documentează în română, dar sunt obligați să producă texte în engleză la standarde de publicare, care presupun o competență lingvistică de nivel avansat. În toate aceste situații, relația cu AI generativă este mai complexă și mai nuanțată decât permite o dezbatere organizată exclusiv în jurul noțiunii de fraudă.

6.6.1. AI ca suport lingvistic vs. AI ca substitut al gândirii

Tzirides (2026, pp. 40-57), dintr-o perspectivă a *translanguaging*-ului¹⁵, precum și Godwin-Jones (2025, p. 155), explorează situația studenților multilingvi, care utilizează competențe și resurse lingvistice multiple în actul scrierii, pentru aceștia AI putând fi un instrument de mediere, și nu neapărat un substitut al gândirii. Mai precis, un student care gândește în română și scrie în engleză poate folosi AI pentru a verifica dacă formularea sa în engleză transmite cu acuratețe ceea ce intenționează să spună, fără să comită vreo fraudă. Așa cum am mai afirmat, problema apare atunci când AI nu mediază între gândire și exprimare, ci înlocuiește gândirea.

¹⁵ Termenul *translanguaging*, introdus de Cen Williams în teza sa de doctorat din 1994 și conceptualizat ulterior de García și Wei (2014), desemnează o abordare pedagogică și o practică lingvistică prin care vorbitorii multilingvi nu separă limbile pe care le cunosc în sisteme distincte și etanșe, ci le utilizează fluid și integrat, ca pe un repertoriu lingvistic unic și unitar. *Translanguaging* respinge modelul tradițional care tratează bilingvismul ca pe o sumă de două monolingvisme (o perspectivă teoretică mai veche, care afirmă că o persoană bilingvă reprezintă, în esență, doi monolingvi într-o singură persoană) și recunoaște, în schimb, că vorbitorii multilingvi se mișcă natural între limbi, combină resurse din limbi diferite și construiesc sens prin întregul lor repertoriu lingvistic și semiotic. În contextul scrierii academice, această perspectivă implică faptul că un student care gândește într-o limbă și scrie în alta nu operează cu un deficit, ci cu un repertoriu complex care poate fi mediat, nu suprimat. În română, *translanguaging* nu are un echivalent consacrat, așa încât termeni precum *multilingvism fluid*, *practică translînguală* sau *repertoriu translîngual* sunt utilizați uneori în literatura de specialitate, dar niciunul nu surprinde integral sensul original. Din aceste motive, am decis să păstrăm în text forma din engleză, *translanguaging*, conform practicii curente din literatura de specialitate în limba română.

Bedford, Kim și Qin (2024) tratează explicit utilizarea AI de către studenții cu engleza ca limbă adițională, arătând că AI poate funcționa ca un factor de egalizare a accesului, reducând dezavantajele studenților non-nativi față de colegii lor vorbitori nativi. De remarcat că aceasta nu este o problemă etică nesemnificativă, în sensul că, dacă un student nativ poate produce un text de calitate mai ridicată pe baza competenței lingvistice, iar un student non-nativ este penalizat pentru că textul său reflectă diferența de competență lingvistică și nu pe cea de gândire, inechitatea în evaluare precedă introducerea AI și se perpetuează exact în absența AI.

6.6.2. Implicații pentru politicile instituționale

Chen și Fang (2025, pp. 90-110) arată că nevoile lingvistice ale studenților internaționali și multilingvi rămân frecvent în afara „câmpului vizual” al politicilor instituționale privind AI, iar o politică care nu ia în considerare acest context riscă să fie inefficientă și inechitabilă. Argumentul a fost deja dezvoltat în secțiunea 5.6 în legătură cu detecția automată a textului generat de AI, care sancționează disproporționat studenții cu engleza ca limbă nematernă. O politică prin care se interzice utilizarea AI pentru îmbunătățirea limbii, fără a distinge între funcția de suport lingvistic și cea de substituie a gândirii, reproduce același mecanism de dezavantajare sistematică. Totuși, soluția nu este în niciun caz trecerea la o permisivitate generalizată, ci la politici care disting între utilizarea AI pentru suport lingvistic (acceptabilă odată ce este declarată explicit) și cea pentru producerea de conținut în lucrări (problematică indiferent de competența lingvistică a autorului). Trebuie, de asemenea, recunoscut că distincția este mai dificil de operaționalizat decât interzicerea totală, generalizată a AI, dar este singura care poate fi în același timp etică și echitabilă.

În context românesc, diferența rămâne deocamdată teoretică, întrucât nici la nivel instituțional, nici național nu există politici coerente privind utilizarea AI în educația universitară, deși directivele europene în domeniu sunt disponibile, iar cadrul normativ al AI Act este deja în vigoare. Decalajul dintre ce se recomandă la nivel european și ce se aplică efectiv în universitățile românești este semnificativ și a fost menționat în secțiunea 5.3. Ceea ce adaugă mediul multilingv este o dimensiune suplimentară a decalajului, faptul că, în absența unor reglementări clare, responsabilitatea de a decide ce reprezintă suport lingvistic legitim și ce reprezintă fraudă

revine implicit fiecărui cadru didactic. Așa cum am mai afirmat, aceasta este o responsabilitate excesivă și distribuită inegal. Mai mult, din aceleași motive, un student poate primi răspunsuri radical diferite la aceeași întrebare în funcție de cursul în care se află și de profesorul cu care lucrează, iar inconsecvența este în egală măsură deranjantă și generatoare de inechitate.

6.7. Detectarea textului generat de AI.

Limitele instrumentelor și alternativele pedagogice

În cazul apariției unei lucrări academice care ridică suspiciuni de încălcare a reglementărilor academice, prima tendință la nivel instituțional este adesea să se recurgă la un detector de text generat cu AI, care să confirme sau să se infirme suspiciunea. Considerăm că este semnificativ să clarificăm ce înseamnă, în practică, această abordare.

6.7.1. Starea actuală a detectoarelor

Gegg-Harrison și Shapiro afirmă că detectoarele de text generat de AI identifică tipare statistice în scriere, ceea ce înseamnă că un text care urmează convenții lingvistice comune are șanse mai mari să fie identificat ca fiind produs de AI. Lucrurile, însă, nu sunt atât de simple cum par la prima vedere, întrucât aceste tipare nu sunt exclusiv specifice LLM-urilor. Aceeași autori susțin, pe baza cercetărilor din psiholingvistică, că și procesarea umană a limbajului este fundamentată pe predicție, iar limbajul funcționează ca sistem de comunicare tocmai pentru că se supune unor convenții și norme. Printre indicatorii frecvent semnalati ca specifici AI se numără generalizările de tipul “în societatea de astăzi” și utilizarea intensificatorilor lexicali precum *foarte*, *extrem de*, *cu adevărat*, iar scriitorii fără experiență apelează la aceleași convenții înainte de a dobândi capacitatea de a formula afirmații mai nuanțate și mai prudente (2025, p. 30).

De asemenea, literatura documentează și cuantifică problema falselor pozitive, iar Swartout (2024, p. 32), de pildă, raportează că ratele de acuratețe ale detectoarelor variază dramatic în funcție de setul de date utilizat, unele studii înregistrând acuratețe de 100% pentru anumite detectoare pe anumite seturi de date, în timp ce aceleași detectoare obțin scoruri de doar 38% pe seturi de date diferite. Un aspect la fel de problematic este că nici

evaluarea umană nu oferă o alternativă fiabilă, Gegg-Harrison și Shapiro (2025, p. 30) arătând, pe baza studiului lui Casal și Kessler (2023), că nici evaluatorii umani, inclusiv lingviștii, nu sunt neapărat mai buni decât instrumentele automate în a distinge textul uman de cel generat de AI.

Multe studii se ocupă de studenții care scriu în engleză ca limbă nematernă, o categorie care, după cum am mai remarcat în paginile de mai sus, este expusă cu precădere acuzațiilor de fraudă pe baza unui fals-pozitiv. Un studiu al lui Liang et al. (2023) a constatat că instrumentele de detecție automată marchează răspunsurile scrise ale candidaților la examene TOEFL ca „generate de AI” semnificativ mai frecvent decât textele pe teme similare ale vorbitorilor nativi de engleză. Pe aceeași linie, și Turnitin recunoaște explicit că rata de fals-pozitive a instrumentului său este mai ridicată pentru studenții a căror engleză nu este prima lor limbă (Chen & Fang, 2025, p. 97). Relevant, van Niekerk et al. (2025, p. 9) observă, din datele lor empirice, că studenții cu engleza ca L2 tind să aprecieze calitatea lexicală și gramaticală a textului generat de AI tocmai pentru că le compensează o limitare reală, dar, în același timp, au dificultăți în a critica outputul și a recunoaște generalizările sale excesive. Se poate observa, deci, că instrumentele de detectare nu sunt neutre, și că folosirea lor echivalează cu penalizarea disproporționată a studenților care operează cu o variabilitate lexicală mai restrânsă și cu un registru formal mai uniform.

Mai trebuie menționat însă că modelele AI evoluează rapid, iar detectoarele sunt antrenate pe versiuni anterioare ale acestora. Prin urmare, un model mai nou produce text cu caracteristici diferite, iar detectoarele calibrate pe generațiile anterioare pierd rapid din acuratețe, o cursă pe care instrumentele de detecție o pierd structural.

6.7.2. Alternativele pedagogice

Dacă limitele detectoarelor sunt structurale (și am văzut că sunt!), detecția nu poate constitui răspunsul instituțional pe termen lung. Cadrul ABE+ discutat în secțiunea anterioară este una dintre alternativele documentate, o abordare complementară și mai accesibilă instituțional fiind propusă de van Niekerk et al. (2025) sub forma unei intervenții de învățare activă în care studenții sunt puși mai întâi să genereze un text cu AI, iar apoi să îl analizeze critic pe baza unor criterii explicite de scriere academică. Studiul lor, realizat cu 173 de studenți la Noroff University

College din Norvegia, a arătat că expunerea directă la limitele AI produce o schimbare statistic semnificativă în intenția studenților de a folosi AI pentru scriere academică, în special în ceea ce privește utilizarea pentru referințe și perspectivă critică, studenții continuând să vadă utilitatea AI pentru structurare și concizie, dar pierzându-și încrederea în aceasta pentru documentare și argument.

Rezultatele studiului în discuție au implicații care depășesc contextul specific al intervenției descrise pentru că ele sugerează, în primul rând, că reglementările privind folosirea AI în scrierea academică își pierde eficiența dacă se limitează la interdicții sau avertismente formale. Astfel, studenții care au descoperit prin propria experiență că ChatGPT fabrică referințe și nu produce gândire critică autentică și-au recalibrat intenția de utilizare într-un mod pe care o simplă politică instituțională nu l-ar fi putut produce. Aceasta indică că orice strategie de reglementare serioasă trebuie să includă o componentă educațională explicită, în care studenții să lucreze direct cu instrumentele AI și să le evalueze critic, „la lucru”, în raport cu standarde academice clare.

În plus, faptul că scăderea procentului celor care intenționează să utilizeze ChatGPT nu este uniformă, ci depinde de tipul de utilizare ales, oferă un argument împotriva abordărilor de tip interdicție totală. Studenții nu resping AI în bloc, ci ajung să îl folosească diferențiat, cu scepticism față de funcțiile în care AI își demonstrează limitele (documentare, argument critic), și cu mai multă încredere față de funcțiile în care performanța sa e observabil utilă (structurare, concizie, ton formal). O politică instituțională coerentă ar putea valorifica tocmai această separare, definind explicit care utilizări ale AI sunt acceptabile și în ce condiții, în loc să trateze AI ca pe un fenomen unitar care trebuie fie interzis, fie permis. Se mai poate remarca faptul că intervenția descrisă mai sus sugerează că formarea în utilizarea critică a AI ar trebui introdusă devreme în parcursul academic, preferabil chiar din primul semestru, tocmai pentru că, odată formate, obișnuințele de utilizare sunt mai greu de corectat. De aceea, instituțiile de învățământ superior ar trebui să gândească integrarea AI în curricula ca parte integrantă a cursurilor de scriere academică și de metodologie a cercetării deja existente.

Trebuie, totuși, să adăugăm că studiul lui van Niekerk et al. (2025) are limitări importante, pe care autorii le recunosc, precum cohortă unică,

context specific, participanți cu profil omogen (studenți de informatică, majoritar vorbitori de engleză ca L2, de naționalitate norvegiană) și o versiune de ChatGPT care, între timp, a fost depășită. Sigur că, pentru a putea generaliza concluziile, ar fi necesare studii longitudinale și comparative, inclusiv în contexte disciplinare diferite și cu populații mai diverse, dar valoarea sa principală pentru elaborarea politicilor depășește rezultatele numerice în sine. Studiul validează empiric un principiu pedagogic important – faptul că studenții care înțeleg cum funcționează AI, cu punctele sale slabe și forte, sunt mai bine pregătiți să îl folosească responsabil decât cei care primesc doar seturi de interdicții și permisiuni.

Încă o alternativă este evaluarea orală asociată¹⁶ celei scrise. Studentul care predă o lucrare va furniza informații despre conținutul, argumentele și sursele sale, și se poate anticipa că cel care a înțeles ce a scris poate răspunde, pe când cel care a preluat text AI fără să îl proceseze nu poate. Desigur, nici aceasta nu este o soluție fără probleme. Upsher et al. (2024, pp. 108-109) notează că revenirea la examenele tradiționale scrise ridică probleme similare, studenții cu dizabilități specifice de învățare fiind adesea dezavantajați de condițiile acestora, iar evaluările orale generalizate creând bariere pentru studenții cu anxietate socială și pentru studenții internaționali. Prin urmare, nicio formă de evaluare nu este inherent incluzivă, iar adoptarea evaluării orale ca răspuns reflex la AI riscă să mute problema, nu să o rezolve. După cum am menționat în treacăt într-o altă secțiune, Miao și Holmes (2023, p. 28) formulează concis logica acestei alternative mai largi și susțin că strategia pe termen lung este ca instituțiile și educatorii să regândească proiectarea temelor scrise, astfel încât să nu evalueze sarcini pe care instrumentele AI le pot executa mai bine decât studenții, ci să se concentreze pe ceea ce pot face oamenii, dar nu și AI, respectiv aplicarea valorilor umane, a experienței personale și a judecății contextuale în rezolvarea unor probleme complexe din lumea reală.

Anexa XI propune câteva orientări practice pentru situațiile concrete cu care se confruntă studenții și cadrele didactice în cursul folosirii AI pentru sarcinile care implică scrierea academică. Toate situațiile descrise în anexă sunt subordonate aceluiași principiu transversal, acela că orice utilizare a AI în producerea unei lucrări academice trebuie declarată explicit, cu

¹⁶ Există și versiunea mai „dură”, în care evaluarea orală o înlocuiește pe cea scrisă.

specificarea instrumentului folosit și a modului în care a fost utilizat. Mai mult, în cazul în care cadrul didactic nu a specificat ce tipuri de utilizare sunt permise, studentul are responsabilitatea de a întreba, pentru a se asigura că nu face presupuneri eronate. Așa cum s-a argumentat în secțiunile precedente pe baza literaturii de specialitate, acest comportament se constituie, dincolo de o simplă formalitate administrativă, într-o condiție a integrității academice.

Cuvânt de final

Această carte nu a încercat să cartografieze întreg peisajul academic actual prin propunerea unor coordonate clare pentru toate elementele care compun problematica eticii și integrității academice, așa încât cititorul nu va găsi soluții punctuale la toate nelămuririle sale. După cum am precizat încă din primul capitol, problematica sus-menționată este suficient de vastă încât să nu poată fi epuizată nici într-un singur capitol, și nici măcar într-un volum întreg. Din acest motiv, ne-am limitat la o abordare aplicată, circumscrisă mai cu seamă nevoilor cercetătorului în formare, fără a face o incursiune în domeniul Eticii ca ramură filozofică, cu întregul ei aparat conceptual dedicat studiului moralei și al principiilor care guvernează conduita umană, domeniu care depășește expertiza noastră și care nu a constituit, de altfel, obiectivul acestui volum.

Prezentul studiu a pornit de la o experiență de aproape zece ani de predare a cursului de etică și integritate academică la nivel de masterat și doctorat, experiență care ne-a determinat să rămânem consecvent interesați de fenomenele din sfera eticii academice și să ne informăm constant cu privire la situațiile de abateri etice, publice sau mai puțin publice, asociate cu mediul universitar românesc. Acest parcurs explică și alegerea de a include în volum analiza unor cazuri, dintre care multe au fost propuse și studenților ca subiecte de discuție în sala de curs, nu doar pentru ilustrarea anumitor reglementări, ci și pentru a le oferi oportunități de dezvoltare a gândirii critice și, implicit, a competențelor de literație academică, cele din urmă fiind imposibil de dobândit cu adevărat fără componenta etică, așa cum am argumentat pe parcursul volumului. Considerăm, totodată, că nu putem să restrângem experiența noastră în acest domeniu la anii de predare a cursului de Etică și integritate academică, ea regăsindu-se de peste 25 de ani în toate activitățile pe care le-am desfășurat în cadrul Facultății de Litere a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Cu alte cuvinte, chiar dacă componenta etică a constituit, pentru noi, un domeniu distinct de preocupare în ultimii zece ani, ea a fost continuu parte

integrantă a activităților noastre de cercetare, predare și evaluare la toate disciplinele, de îndrumare a lucrărilor studenților, doctoranzilor și ale profesorilor candidați la obținerea gradului didactic I. A fost prezentă, de asemenea, în cursul coordonării de proiecte, activității noastre din mandatul de prodecan responsabil cu activitatea didactică și cu problemele studențești, precum și al ansamblului activităților administrative care revin, ca obligații regulamentare, oricărui cadru universitar. Această dimensiune transversală a eticii nu reprezintă, de altfel, o particularitate a propriului nostru parcurs profesional, ci o condiție inerentă a profesiei didactice universitare, indiferent de specializare sau de disciplinele predate.

Cadrul propus în volum a pornit de la definirea conceptelor-cheie de etică, integritate și deontologie universitară, a trecut prin prezentarea principiilor etice fundamentale și a ajuns la familiarizarea cititorului cu reglementările naționale și instituționale relevante, oferind astfel instrumentele necesare pentru identificarea abaterilor și pentru o dezvoltare profesională responsabilă. Pentru a oferi o perspectivă mai cuprinzătoare, unele dintre cazurile selectate din mediul academic românesc au fost folosite pentru ilustrarea situațiilor în care abaterile de la integritate au depășit sfera disciplinară și au intrat în cea juridică.

Am procedat la fel și în capitolul următor, dedicat scrierii academice, unde am integrat, prin trimiteri la anexe, inclusiv liste de control și mini-ghiduri pentru a-i familiariza pe tinerii cercetători cu convențiile domeniului, dar și cu instrumentele, tradiționale sau digitale care le pot facilita procesul de scriere. La rândul său, Capitolul 3 a abordat problema cu care oricine asociază instantaneu comportamentul academic neetic, respectiv plagiatul, încercând, însă, depășirea acestei reacții de suprafață și evidențierea rădăcinilor acestui fenomen îngrijorător, în locul perspectivei moralizatoare și a accentului pe măsurile punitive. Nu s-a încercat niciun moment să se găsească justificări pentru acest comportament profund neetic, intenția noastră fiind facilitarea conștientizării cercetătorului tânăr vizavi de cauzele și de implicațiile pe care le are plagiatul, în variatele sale forme, la nivel personal, al celui care îl comite, precum și la nivel instituțional, prin afilierea sa. Capitolul 4 a asociat acestei discuții prezentarea platformei Turnitin ca instrument de identificare a similitudinii, cu accentul pe distincția dintre similitudine și plagiat și pe limitele pe care orice evaluator trebuie să le cunoască înainte de a interpreta un raport generat de o astfel de platformă.

Odată cu Capitolele 5 și 6 s-a intrat într-o zonă cu adevărat fluidă, iar întreaga prezentare s-a fundamentat pe cele mai recente studii privind inteligența artificială și utilizarea sa etică. Demersul nu pretinde că a oferit răspunsuri definitive la întrebările pe care le pune inteligența artificială educației academice, o misiune oricum imposibilă în aceste vremuri. În schimb, zona pe care a acoperit-o este cea aplicată, legată direct de producția academică a cercetătorului în formare, concretizată în eseuri, referate, prezentări, lucrări de licență, de disertație și de doctorat. Structura reflectă o dublă perspectivă, teoretică și aplicată, în care fiecare temă este ancorată în literatura de specialitate și în cadrul normativ relevant, dar este urmată de implicații practice, exemple concrete și instrumente de lucru reunite în anexe.

Pentru că, în spiritul echilibrului, este bine să nu ne concentrăm doar pe provocările și eventualele efecte nefaste aduse în viața academică de intrarea intempestivă a AI, considerăm util să menționăm și aspecte poate mai rar consemnate în literatură. Observațiile pe care le-am colectat de-a lungul timpului în practica îndrumării unor categorii diverse de lucrări, de la licență și disertație până la doctorat și lucrarea metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I în învățământ, indică evoluții favorabile rezultate din utilizarea instrumentelor de tip LLM la majoritatea candidaților în ceea ce privește cu precădere (dar nu exclusiv) etape incipiente ale elaborării, precum construirea titlului, enunțarea tezei și planificarea structurii. Combinate cu utilizarea tehnologiei și accesul facilitat de aceasta la documentare, aceste progrese sunt reale și nu trebuie minimizezate, cu toate că ele cer și o contextualizare care să le dea sensul corect.

Explicația evoluțiilor în discuție ține de contextul descris în Cuvântul înainte: golul dintre competențele de scriere academică cerute și cele efectiv predate rămâne, în cazul limbii române, în mare parte neacoperit instituțional, iar inteligența artificială generativă a acoperit parțial acest gol, oferind un interlocutor disponibil acolo unde lipseau mentorul accesibil, colegul de cercetare sau structurile de tipul *writing centre*. Există însă și un revers documentat al acestor evoluții, cu care avem convingerea că s-au întâlnit cele mai multe cadre didactice într-o formă sau alta. În cazul nostru, comisia din care făceam parte a avut, cu doi sau trei ani în urmă, un candidat la colocviul de admitere pentru gradul didactic I care s-a prezentat cu un plan generat integral de ChatGPT, asupra căruia acesta nu

intervenise în niciun fel. Textul era generic, impersonal și se încheia cu o secțiune de recomandări pe care autorul urma să le adreseze, după finalizarea lucrării, ministerului și colegilor din țară. Problema care se relevă aici nu este instrumentul folosit și nici folosirea sa, ci absența oricărei intervenții intelectuale între outputul modelului și prezentarea publică a documentului. Genericul este marca distinctivă a AI lăsat să lucreze nesupravegheat, iar acest caz ilustrează cu precizie limita critică a utilizării nereflexive.

O asemenea experiență nu este izolată și nici specifică unui singur context. Tendința de a externaliza orice sarcină de scriere către AI înainte de a încerca să gândești singur apare în forme adaptate oricând scrierea cu AI devine normă înainte de a fi înțeleasă. În mod clar, cadrele didactice din întreaga lume „conectată la internet” se confruntă cu variante ale aceleiași dileme de natură pronunțat etică, una dintre ele fiind descrisă în secțiunea dedicată acestei teme din Capitolul 6. Datele empirice discutate în Capitolul 5 confirmă această realitate și indică faptul că, deși majoritatea studenților utilizează sau iau în considerare utilizarea AI în activitatea academică, ei știu intuitiv unde se află granița dintre etic și neetic, chiar dacă nu știu întotdeauna cum să o respecte în practică. Tocmai de aceea, studenții înșiși reclamă cadrul normativ pe care universitățile întârzie să îl ofere. În studiul lui Johnston et al. (2024), 41,1% dintre respondenți s-au pronunțat în favoarea unei politici instituționale unitare, care să precizeze când utilizarea AI este sau nu adecvată. Cu alte cuvinte, dincolo de a evidenția o problemă tehnologică, respondenții au marcat una care ține în primul rând de guvernanță, situație în care soluția nu poate veni din interdicție, ci de la o reglementare clară și consecventă.

Reglementarea singură nu rezolvă însă problema mai profundă generată de AI în spațiul academic, identificată de Eli Alshanetsky (2025), profesor de filozofie la Temple University, în pierderea relevanței notelor acordate pentru eseurile care nu mai indică gândirea celui care le-a scris (sau, mai degrabă, a celui care le predă evaluatorului sub semnătură proprie), și, odată cu ea, în pierderea relevanței diplomelor pe care aceste note le fundamentează. Soluția pe care o propune Alshanetsky nu este interzicerea instrumentelor, ci un protocol de autorat care să facă vizibil procesul de gândire, nu doar produsul final, cu scopul declarat de a face costul fraudei mai mare decât efortul gândirii. Distincția trimite direct la

argumentul central al acestui volum: AI ca instrument întrebuințat în sprijinul gândirii rămâne legitim și valoros, pe când AI ca substitut al gândirii goleşte de sens întreaga activitate academică, indiferent de cât de bine arată produsul final.

Ceea ce cartea a argumentat consecvent în ultimele două capitole este că distincția de mai sus nu se poate transmite printr-o politică instituțională singulară, nici printr-o listă de interdicții impuse comunității academice. Ea se formează prin practică reflexivă, prin discuții explicite despre natura argumentului propriu, prin evaluări proiectate astfel încât să releve procesul de gândire, nu doar produsul final. Într-un orizont mai larg, obligația de dobândire a competențelor de literație AI prevăzută de Articolul 4 din AI Act nu se adresează exclusiv organizațiilor din sectorul privat, ci oricărei instituții care utilizează sau pune la dispoziție sisteme AI, ceea ce include, fără dubiu, și instituția de învățământ superior. Biroul European pentru AI documentează deja practici concrete de implementare a acestei obligații în organizații din întreaga Europă (EU AI Office, 2025). La momentul actual, universitățile românești se află, în cea mai mare parte, la începutul acestui proces.

O concluzie parțială care reiese din paginile de mai sus și care dă măsura întregului demers este constatarea pe care am făcut-o altundeva (Macari, 2026, p. 207) cum că abilitățile necesare decodificării și producerii discursului academic nu se dezvoltă implicit, ci necesită inclusiv un efort didactic structurat. Prin extrapolare, considerăm că această constatare este valabilă și pentru etica cercetării, care nu se transmite prin simpla afișare a regulamentelor, ci se cultivă în actul concret al scrierii, acolo unde studentul învață să citeze, să parafrazeze și să își delimiteze vocea de cea a surselor. Miza procesului depășește parcursul individual, căci absolventul care a interiorizat aceste competențe în formarea sa le va transfera mai departe, în propria carieră didactică sau de cercetare, transformând integritatea dintr-o cerință instituțională într-o valoare transmisibilă. Exact în acest punct literația academică și etica cercetării se dovedesc a fi două fețe ale aceleiași formări.

Volumul de față a urmărit să ofere un reper articulat pentru momentul actual în privința eticii și integrității academice. Nu un răspuns final, ci un cadru de gândire, în condițiile în care instrumentele se schimbă, modelele se actualizează, politicile instituționale se vor revizui de mai multe ori în

anii următori. Ceea ce rămâne constant este ansamblul de principii esențiale prezentate în paginile cărții și care sunt, în condiții ideale, atemporale și aspațiale. Tot constantă este și nevoia de a înțelege ce se întâmplă la nivel cognitiv atunci când scriem, de ce scriem astfel și ce anume pierdem sau câștigăm atunci când delegăm o parte din acest proces unui instrument. De asemenea, este important ca toți actorii implicați în activitățile academice și de cercetare să înțeleagă ce se evaluează în producția scrisă și, mai mult, care sunt regulile evaluării echitabile și etice, cu drepturile și obligațiile asociate. Răspunsul la aceste întrebări nu poate fi externalizat. Nici sarcina de a găsi și aplica răspunsuri instituționale nu poate cădea exclusiv pe umerii profesorului ca individ, așa cum nici soluțiile tehnice, aplicate la nivel de discipline distincte, nu pot fi o soluție pe termen mediu și lung, pentru că aplicarea lor va stârni inevitabil reacții de rezistență, mai ales prin comparație cu practicile din alte discipline. De aceea, speranța care însoțește această carte este că va contribui, fie și modest, la construirea cadrului normativ și pedagogic de care atât universitarii, cât și studenții și cercetătorii cărora le predau sau pe care îi îndrumă, au nevoie pentru a naviga cu integritate un peisaj academic în continuă transformare.

Anexe

I. Scurt ghid de utilizare a funcțiilor de automatizare în Microsoft Word

Ghidul propus mai jos ilustrează modul în care se pot utiliza instrumentele native din Microsoft Word (și, prin analogie, cele din alte software-uri) pentru a elimina eroarea umană și pentru a garanta precizia aparatului critic.

A. Gestionarea surselor și a bibliografiei

Pentru a asigura o corespondență perfectă între sursele consultate și manuscrisul final, se vor urma pașii enumerați în continuare.

Etape 1: Construirea bazei de date (*Gestionare surse*)

Pentru a introduce datele unei surse, se vor efectua următoarele operațiuni:

1. Accesare

Mergeți la *tab-ul Referințe* și apăsați pe *Gestionare surse*. În fereastra *Gestionare surse*, se vor deschide două coloane: *Lista coordonatoare* (în stânga) și *Lista curentă* (în dreapta).

2. Organizare

Selectați *Lista coordonatoare*¹ pentru a vedea toate sursele salvate pe computerul dv și *Lista curentă*² pentru cele folosite în lucrarea curentă.

3. Adăugare

În fereastra *Gestionare surse*, apăsați *Nou (New)*, apoi selectați tipul sursei (*carte, articol* etc.) și completați datele.

Etape 2: Inserarea citării în text (*Inserare citație*)

Odată salvată, o sursă poate fi inserată oriunde în text, ori de câte ori este nevoie.

a) Poziționare

Plasați cursorul la finalul ideii preluate (prin citare, parafrizare, rezumare etc.), înainte de punct.

b) Inserare

Dați click pe *Inserare Citație* și alegeți sursa din listă. Programul va genera automat paranteza (de exemplu, Popescu, 2026).

¹ *Lista coordonatoare (Master list)* este baza de date generală a computerului. Aici sunt salvate toate sursele care au fost introduse vreodată, în orice document lucrat pe acel dispozitiv. Ea permite utilizarea surselor pentru lucrări diferite fără a mai fi introduse din nou.

² *Lista curentă (Current list)* cuprinde doar sursele folosite în documentul la care se lucrează în acel moment. Doar sursele din această listă vor apărea în Bibliografia finală a lucrării.

c) **Editare**

În text, se dă click pe citarea inserată, se alege *Editare Citare*³ și introdu numărul paginii.

Funcții principale

Atunci când se selectează o citare în text și se alege *Editare citare*, sunt disponibile trei opțiuni principale:

- *Pagini (pages)*

Aceasta este cea mai folosită funcție, care permite adăugarea numărului paginii/numerele paginilor unde se află ideea preluată în documentul sursă. În cele mai utilizate stiluri, precum APA sau Harvard, este obligatorie includerea numărului paginii atunci când se folosește un citat direct (între ghilimele) sau o parafrază a acestuia.

- *Suprimare (suppress)*

Se poate alege să se ascundă *Autorul (author)*, *Anul (year)* sau *Titlul (title)* din paranteză. Exemplu: Dacă în frază scrie deja „După cum afirmă Popescu (2026)...”, se va folosi *Editare citare* pentru a suprima autorul din paranteză, evitând repetiția inutilă *, „Popescu (Popescu, 2026)”.

- *Prefix/Suffix (Prefix/Suffix)*

Opțiunea *Prefix/Suffix* permite adăugarea unor mențiuni scurte în interiorul parantezei (de exemplu, „vezi și” înaintea numelui).

Observație:

Este important să nu se confunde *Editare citare (Edit citation)* cu *Editare sursă (Edit source)*:

- *Editare sursă* modifică datele de bază ale cărții/articolului (de ex., dacă numele editurii a fost scris greșit sau dacă a fost omis ceva). Această modificare se va reflecta în toate citările din lucrare și în bibliografia finală.
- *Editare citare* modifică doar acea apariție specifică din text (de ex., se adaugă pagina 45 doar pentru acea referință).

Etapă 3: Generarea automată a bibliografiei (Bibliography)

Aceasta este etapa care garantează sincronizarea de tip 1:1 între citări și lista finală.

a) **Localizare**

Se merge la finalul lucrării, la lucrările mai extinse (licență, disertație etc.) pe o pagină nouă.

b) **Generare**

În tabul *Referințe (References)*, se apasă *Bibliografie (Bibliography)* și se alege formatul dorit.

c) **Actualizare**

Dacă ulterior se mai adaugă citări, nu trebuie rescrisă lista. Se dă click dreapta pe bibliografie și se alege *Actualizare câmp (Update Field)*, iar programul va reordona totul alfabetic și va aplica stilul corect.

³ *Editare citare (edit citation)* este funcția care permite modificarea modului în care o referință individuală apare în corpul textului, fără a schimba datele sursei în baza de date (Listă curentă). Această opțiune este esențială pentru a asigura precizia academică a fiecărei mențiuni.

B. Menținerea structurii prin Panoul de Navigare

Pentru titlurile secțiunilor, se vor folosi *Stilurile de titlu (Headings)*, ceea ce permite activarea *Panoul de navigare (Navigation Pane)* din *tab-ul Vizualizare (View)*.

Panoul de navigare funcționează ca o hartă interactivă pe care se poate vedea oricând dacă structura lucrării este coerentă și, în plus, se poate ajunge instantaneu de la un capitol la altul, fără a pierde timp cu *scroll*-ul manual prin zeci sau chiar sute de pagini.

II. Lucrări de referință pentru aprofundarea fundamentelor tehnice ale LLM

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?* In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). ACM. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bommasani, R., et al. (2021). *On the opportunities and risks of foundation models*. Stanford Center for Research on Foundation Models. <https://crfm.stanford.edu/report.html>
- Hintze, A. (2016) *Understanding the four types of AI* [online]. Available at: The Conversation
- Russell, S. J. and Norvig, P. (2020) *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 4th ed. Hoboken, NJ: Pearson.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L., & Polosukhin, I. (2017). *Attention is all you need*. In *Advances in Neural Information Processing Systems*.

III. Analiză aplicată a „eșecurilor critice” ale AI

1. Evidențierea limitărilor (*the honesty check*)

AI este antrenată să ofere soluții și răspunsuri complete, ceea ce o face incapabilă să recunoască punctele slabe ale unui design de cercetare.

- Sarcina studentului: Trebuie să adauge manual secțiuni despre eșantionul limitat, constrângerile de timp sau variabilele necontrolate.
- Rezultat: Un recenzor uman va aprecia această onestitate mai mult decât un text perfect care pretinde că a rezolvat totul.

2. Identificarea ambiguității (*the precision check*)

AI nu „simte” când o frază poate fi interpretată în două moduri diferite.

- Sarcina studentului: Recitește frazele lungi și se întreabă: „Ar putea cineva să înțeleagă opusul a ceea ce am vrut să spun?”.

Sfat: Dacă răspunsul este da, frazele trebuie divizate.

3. Managementul sinonimelor (*the keyword check*)

Wallwork avertizează că AI folosește adesea sinonime pentru a evita repetițiile, dar în scrierea academică, reluarea termenului tehnic este un lucru pozitiv, nu un defect.

- Sarcina studentului: se alege un singur termen pentru conceptul central și se verifică dacă AI nu l-a înlocuit cu vreunul echivalent.

IV. Toolkit de prompturi pentru scrierea academică asistată de LLM-uri

Faza 1: Planificarea și structura

Scop: evitarea unui conținut dezorganizat și asigurarea unui fir argumentativ coerent.

Prompt: „Acționează ca un consultant în scrierea academică. Analizează planul lucrării mele [eseu/licență/teză] cu titlul: [titlu]. Verifică dacă ordinea capitolelor permite o progresie naturală a argumentului. Identifică punctele în care există un salt nejustificat de la o idee la alta. Formulează trei întrebări care să mă oblighe să clarific metodologia sau relevanța studiului. Nu folosi limbaj motivațional. Fii critic, direct și precis.”

Faza 2: Sinteza literaturii de specialitate

Scop: trecerea de la o enumerare a pozițiilor autorilor la o sinteză critică a surselor.

Prompt: „Sunt în etapa de redactare a stadiului cunoașterii. Am următoarele idei extrase din surse: [inserează idei/citate scurte]. Organizează aceste idei pe teme, nu pe autori. Sugerează conectori logici care să arate unde autorii sunt de acord și unde există divergențe. Ajută-mă să formulez o frază de concluzie pentru acest paragraf care să arate cum se poziționează cercetarea mea față de aceste surse.”

Faza 3: Rafinarea stilului

Scop: îmbunătățirea clarității și fluidității unui text corect gramatical, dar greoi.

Prompt: „Acționează ca un editor academic riguros. Textul de mai jos este corect gramatical, dar este greoi și lipsit de ritm. Fragmentează frazele care depășesc 25 de cuvinte. Înlocuiește nominalizările excesive cu verbe. Dacă concluzia principală este îngropată în detalii, adu-o la începutul paragrafului. Alternează frazele complexe cu cele scurte acolo unde este necesar. Textul: [inserează textul].”

Faza 4: Verificarea surselor

Scop: identificarea afirmațiilor nesusținute și verificarea validității referințelor.

Prompt: „Acționează ca un auditor academic. Am generat sau redactat următorul fragment: [inserează textul]. Marchează fiecare afirmație care necesită o referință (date statistice, teorii, definiții), dar care nu este citată în versiunea curentă. Pentru orice autor menționat, furnizează titlul exact al lucrării și, dacă este posibil, un identificator digital (DOI). Dacă nu ești sigur de existența unei surse, declară acest lucru explicit în loc să aproximezi.”

Notă: Orice referință furnizată de un LLM trebuie verificată independent într-o bază de date academică (Google Scholar, Web of Science, baza de date universitară). LLM-urile au tendința documentată de a genera titluri plauzibile, dar inexistente, prin combinarea probabilistică a cuvintelor-cheie relevante pentru tema dată (fenomen cunoscut sub numele de „halucinație”). Nu este acceptabilă citarea unui LLM ca sursă de adevăr științific; referința trebuie să fie întotdeauna sursa primară.

V. Listă de verificare post-editare (checklist)

După obținerea unei variante rafinate cu ajutorul unui LLM, se verifică fiecare criteriu de mai jos. Dacă răspunsul la întrebarea de control este afirmativ, textul necesită intervenție umană.

Criteriu	Întrebare de control	Acțiune
Consecvența terminologică	LLM-ul a înlocuit un termen tehnic specific (ex. <i>transfer negativ</i>) cu un sinonim generic (ex. <i>influență negativă</i>)?	Se revine la terminologia consacrată în literatura de specialitate.
Integritatea sensului	S-a pierdut nuanța argumentului original în favoarea unei formulări mai elegante?	Se reformulează fraza. Claritatea argumentului primează față de eleganța stilistică.
Ierarhia informației	Concluzia principală (<i>key finding</i>) este plasată în prima frază a paragrafului sau a rămas îngropată în detalii?	Se mută manual fraza de topic la începutul paragrafului.
Prudența academică (<i>hedging</i>)	Tonul este prea categoric sau asertiv (ex. <i>demonstrează clar, este absolut cert</i>)?	Se introduc mărci lingvistice de prudență (<i>sugerează, indică, pare să confirme</i>).
Verificarea factuală	Există date, procente sau referințe bibliografice care nu apăreau în sursa originală?	Se elimină imediat datele neconfirmate. Acestea reprezintă „halucinații” și compromit rigoarea academică.
Tonul academic	Textul conține epitete subiective (<i>remarcabil, revoluționar, perfect</i>)?	Se înlocuiesc cu verbe de analiză neutre (<i>demonstrează, indică, sugerează</i>).
Ambiguitatea frazelor	O frază lungă poate fi interpretată în două moduri diferite?	Se fragmentează fraza sau se reformulează pentru a elimina ambiguitatea.

VI. Modele de note explicative și de declarații privind publicarea prealabilă a unor componente ale tezei de doctorat

Modelele incluse în această anexă sunt orientative. Înainte de a le utiliza, doctoranzii trebuie să verifice cerințele specifice ale instituției la care sunt afiliați – regulamentele interne ale școlii doctorale, ghidurile de redactare a tezei și orice instrucțiuni suplimentare furnizate de conducătorul de doctorat sau de comisia de îndrumare. Acolo unde instituția dispune de propriile formulare sau proceduri, acestea au prioritate față de modelele de mai jos.

Situația pe care aceste documente o vizează este frecventă în practica cercetării doctorale. Pe de-o parte, doctorandul publică, în cursul programului doctoral, capitole din teză sub formă de articole în reviste științifice sau volume colective și/sau, pe de alta, doctorandul integrează în teză articole publicate anterior înscrierii la doctorat. În absența unei declarații explicite care să lămurească această suprapunere, softurile de detecție a similitudinilor (Turnitin, iThenticate și altele) vor raporta procente ridicate de similitudine, pe care comisiile de susținere le pot interpreta drept autoplagiat.

Publicarea componentelor tezei nu constituie autoplagiat atunci când relația dintre articol și teză este transparentă și explicit declarată, atât în textul tezei, cât și în documentele administrative depuse la instituție. Nota explicativă și declarațiile de mai jos servesc tocmai acestui scop.

NOTĂ EXPLICATIVĂ PRIVIND PUBLICAREA PREALABILĂ A UNOR COMPONENTE ALE TEZEI DE DOCTORAT [Antet instituțional al universității / școlii doctorale]

Subsemnatul/Subsemnata....., doctorand/ă în
cadrul....., Școala Doctorală.....,
domeniul....., conducător de doctorat:.....,
declar că teza de doctorat cu titlul.....

.....
conține secțiuni care au fost publicate anterior sau concomitent cu redactarea tezei, în conformitate cu practica recunoscută de diseminare timpurie a rezultatelor cercetării doctorale. Articolele/capitolele publicate constituie parte integrantă a tezei și nu reprezintă o utilizare necreditată a unor lucrări anterioare.

Situația publicațiilor incluse în teză este următoarea¹:

Publicația 1:

Titlul articolului:

.....

Revista/volumul:

.....

Anul publicării: | DOI/ISSN:

Capitol/secțiune din teză în care este integrat:

Publicația 2 (dacă este cazul):

Titlul articolului:

.....

Revista/volumul:

.....

Anul publicării: | DOI/ISSN:

Capitol/secțiune din teză în care este integrat:

Întrucât softurile de detectare a similitudinilor pot semnală aceste suprapuneri, solicit comisiei de susținere să interpreteze similitudinile identificate între teză și publicațiile menționate mai sus în contextul relației explicite dintre ele, și nu ca indiciu al unui comportament inadecvat din punct de vedere academic.

Data:

Semnătură doctorand/ă

Avizat,

Conducător de doctorat

Luat la cunoștință,

Director Școală Doctorală

¹ Se completează pe rând datele pentru fiecare publicație. Se adaugă, după caz, rânduri pentru Publicația 3, 4, ș.a.m.d.

DECLARAȚIE NR. 1
PRIVIND PUBLICAREA DE ARTICOLE DERIVATE DIN TEZĂ
PE PARCURSUL PROGRAMULUI DOCTORAL
[Antet instituțional]

Subsemnatul/Subsemnata,
doctorand/ă în cadrul, Școala Doctorală
....., conducător de doctorat:
....., declar pe proprie răspundere că
articolul/articolele enumerate mai jos au fost publicate de mine în cursul programului
doctoral și reprezintă rezultate parțiale ale cercetării doctorale. Conținutul lor este
integrat, cu adaptările necesare, în teza de doctorat intitulată:
.....

Lista publicațiilor derivate din teză:

1.
(titlu, revistă, an, DOI)
2.
(titlu, revistă, an, DOI)

Declar că publicarea acestor articole s-a realizat cu acordul conducătorului de doctorat și că dreptul de autor îmi aparține, în conformitate cu termenii acordurilor de publicare semnate cu revistele/editurile respective. Similitudinile identificate de softurile de detecție între teză și aceste publicații reflectă relația legitimă de derivare și nu constituie autoplăgiat.

Data:

Semnătură doctorand/ă

Luat la cunoștință,

Conducător de doctorat

DECLARAȚIE NR. 2
PRIVIND INTEGRAREA ÎN TEZĂ A UNOR ARTICOLE
PUBLICATE ANTERIOR ÎNSCRIERII LA DOCTORAT
[Antet instituțional]

Subsemnatul/Subsemnata,
doctorand/ă în cadrul, Școala Doctorală
....., conducător de doctorat:
....., declar pe proprie răspundere că teza de doctorat
intitulată.....
.....
include, în formă integrală sau parțial revizuită, articole publicate de mine anterior
înscrierii în programul doctoral. Aceste publicații anterioare au constituit punctul de
plecare al cercetării doctorale și sunt integrate în cadrul tezei cu mențiunea explicită a
sursei în cuprinsul lucrării.

Lista publicațiilor anterioare integrate în teză:

1.
(titlu, revistă, an, DOI, secțiunea din teză în care apare)
2.
(titlu, revistă, an, DOI, secțiunea din teză în care apare)

Precizez că dreptul de autor pentru publicațiile menționate îmi aparține și că
inclusiunea lor în teză respectă termenii acordurilor de publicare încheiate cu revistele/
editurile respective. Solicit comisiei de evaluare să ia act de această situație la inter-
pretarea rapoartelor de similitudine generate de softurile de detecție.

Data:

Semnătura doctorand/ă

Luat la cunoștință,

Conducător de doctorat

VII. Planificarea anticipată. Strategii de prevenire a plagiatului

Sursă: Student Services Web Site, University of Melbourne,
<http://www.services.unimelb.edu.au/lisu/>

Strategia 1: Înțelegerea cauzelor plagiatului și planificarea anticipată

Cele mai frecvente justificări invocate de studenți includ:

- Gestionarea defectuoasă a timpului: „Am intrat în criză de timp și m-am panicat.”
- Supraîncărcarea: „Nu am putut face față volumului de muncă de la cursuri.”
- Lipsa de încredere de sine: „Nu am competențele academice necesare pentru a scrie singur o astfel de lucrare” sau „Nu pot exprima ideile la fel de bine ca autorii surselor.”
- Barierele lingvistice, atunci când lucrarea este scrisă într-o limbă străină: „Engleza¹ mea nu este destul de bună, așa că am folosit cuvintele autorului.”
- Deficiențe tehnice: „Nu am știut cum să citez corect.”

Esența acestei strategii este prevenția prin organizare. Plagiatul nu este întotdeauna un act de rea-voință, ci adesea un mecanism de supraviețuire în fața stresului. Prin urmare, primul pas fundamental pentru a menține integritatea academică este stabilirea unui calendar. Prin eșalonarea etapelor de documentare și scriere se vor elimina situațiile de criză care ar putea genera tentația de utilizare neetică a surselor.

Pentru a evita aceste situații, se poate utiliza o listă de control (*checklist*) pe care se vor bifa următoarele puncte în faza de planificare:

- **Clarificarea cerințelor:**
 - Înțelegerea deplină a sarcinilor de evaluare și a așteptărilor profesorului coordonator.
 - Începerea elaborării propriu-zise doar când obiectivele lucrării sunt perfect clare.
- **Managementul timpului:**
 - Păstrarea evidenței tuturor termenelor-limită și construirea, pe baza lor, a unui calendar realist.
 - Includerea distinctă a etapelor de cercetare, redactare și revizuire în planificarea proiectului academic.

¹ Sau altă limbă străină în care se redactează lucrarea.

- **Rigoarea termenelor:**
 - Respectarea termenelor-limită ca date fixe.
 - Solicitarea unei amânări doar în situații excepționale.
- **Autonomie „asistată”:**
 - Asumarea responsabilității pentru planificarea lucrării
 - Solicitarea din timp a sprijinului profesorului coordonator (de exemplu, feedback, recomandări de tutoriale de scriere academică și/sau tutoriale individuale).

VIII. Gestionarea riguroasă a surselor și dezvoltarea unui sistem organizat de fișare

Sursă: Student Services Web Site, University of Melbourne,
<http://www.services.unimelb.edu.au/lisu/>

Strategia 2: Gestionarea riguroasă a fișelor/notițelor din cursul documentării (Note-taking)

Plagiatul neintenționat apare adesea din cauza unei organizări defectuoase a procesului de documentare. Pentru a evita această situație, se recomandă ținerea evidenței surselor încă de la început, prin notarea tuturor datelor bibliografice (autor, titlu, editură, an, pagină) imediat ce un fragment util este identificat.

Strategia 3: Dezvoltarea unui sistem organizat de fișare

Nu există o metodă unică „corectă” de a lua notițe/a fișă; este important ca fiecare student să își dezvolte un sistem propriu, adaptat nevoilor sale. Există, în schimb, o regulă fundamentală: distingerea cu precizie între citatele directe (preluate cuvânt cu cuvânt) și formulările proprii, pentru a se evita confuzia între vocea studentului și cea a autorilor sursă.

Tehnici practice de organizare:

- **Codul culorilor:**
 - Marcarea tipului de informație prin culori diferite (de exemplu, albastru pentru citate directe, roșu pentru pasaje parafrazate, galben pentru idei și observații proprii).
- **Utilizarea simbolurilor:**
 - Diferențierea vizuală a citatelor față de rezumate sau parafraze prin semne grafice distincte.
- **Identificarea sursei:**
 - Notarea numelui autorului imediat lângă textul citat sau parafrizat în fișele de lectură, indiferent de tipul preluării.

IX. Analiza și evaluarea critică a lecturilor

Sursă: Student Services Web Site, University of Melbourne,
<http://www.services.unimelb.edu.au/lisu/>

Strategia 4: Analiza și evaluarea critică a lecturilor

La nivel academic, nu este suficientă simpla reproducere a informațiilor, fiind necesară dezvoltarea de către studenți a propriilor idei și opinii, susținute cu ajutorul literaturii de specialitate și cercetărilor experților din domeniu. Este esențial ca în procesul de documentare este să se adauge propriile comentarii și reacții în dreptul notițelor luate. Această practică este utilă pentru a se face distincția dintre ideile autorilor citați și interpretările sau contribuțiile proprii ale studentului.

Accesul facil la internet a crescut tendința de a folosi surse web (iar în prezent, platforme AI), însă validitatea acestora trebuie verificată riguros. Spre deosebire de cărți sau jurnale academice, care trec prin procesul de *peer-review* (evaluare de către experți independenți), publicațiile electronice pot fi create de oricine, fără filtre de calitate.

Următoarea listă de control (*checklist*) poate fi utilă pentru evaluarea validității.

- **Autoratul**

Cine sunt autorii? – dacă lucrarea este anonimă, trebuie privită cu suspiciune

- **Credibilitatea**

Ce expertiză au autorii în domeniu? – se verifică afilierea instituțională și lista de publicații

- **Perspectiva**

Care este punctul de vedere al autorului? – se verifică dacă există atitudini părtinitoare (*bias*) evidente

- **Actualitatea**

Cât de vechi este materialul? – se verifică dacă informațiile mai sunt de actualitate

- **Logica argumentației**

Sunt argumentele susținute de dovezi solide și de încredere? – se verifică dacă autorul folosește o argumentație fundamentată științific și metodologic

- **Aparatul critic**

Este materialul sursă complet din punctul de vedere al referințelor? – se verifică dacă există și alte link-uri către alte surse credibile.

Validitatea unei surse electronice nu este dată de designul site-ului, ci de rigoarea dovezilor și de reputația academică a autorilor. Dacă o sursă nu poate răspunde la întrebările de mai sus, ea nu ar trebui să constituie baza unui argument într-o lucrare de cercetare.

X. Modele de declarații privind utilizarea etică a inteligenței artificiale în elaborarea lucrărilor academice

Modelele incluse în această anexă sunt orientative și trebuie adaptate în funcție de cerințele specifice ale instituției, ale programului de studii și ale coordonatorului lucrării. Practica emergentă la nivel internațional, adoptată de un număr tot mai mare de universități și jurnale academice, este declararea explicită a utilizării AI ca secțiune distinctă în lucrare, similar cu declararea conflictelor de interese și cu declarațiile de autenticitate (Foltynek et al., 2023; Negrea-Busuioc et al., 2024). Conform acestor standarde, declararea trebuie să precizeze ce instrumente au fost utilizate, în ce etape ale elaborării, în ce scop și care a fost natura revizuirii umane a outputurilor.

Aceste modele fac trimitere la aceleași principii de transparență metodologică la care face referire secțiunea 3.3.2 a prezentei lucrări și sunt compatibile cu cerințele Legii 199/2023 privind integritatea academică.

I. Modele de note explicative incluse în textul lucrării

Implementarea unei note de tip *disclaimer* sau a unei note de subsol explicative reprezintă cea mai directă modalitate de a asigura transparența metodologică solicitată de Legea 199/2023 și de standardele academice internaționale în vigoare. Următoarele două modele pot fi adaptate în funcție de locul în care alege autorul să plaseze mențiunea.

Modelul 1: Notă de subsol (la începutul capitolului sau secțiunii)

Această variantă este recomandată atunci când utilizarea AI a fost circumscrisă unui anumit capitol sau secțiune. Se plasează o steluță sau un număr de notă imediat după titlul capitolului.

„În elaborarea acestui capitol a fost utilizat instrumentul [numele instrumentului AI, de ex. ChatGPT/Claude/Copilot] în următoarele scopuri: [de ex. verificarea stilistică a textului / identificarea unor direcții bibliografice / structurarea unei prime schițe]. Toate outputurile generate au fost revizuite critic de autor, integrând exclusiv informațiile verificate din surse primare. Responsabilitatea pentru conținutul, argumentele și concluziile prezentate revine în întregime autorului.”

Modelul 2: Nota introductivă (la finalul Introducerii sau în Prefață)

Această variantă este recomandată atunci când utilizarea AI a avut caracter transversal, fiind implicată în mai multe etape ale elaborării lucrării.

„Prezenta lucrare a fost elaborată cu utilizarea următoarelor instrumente AI: [numele instrumentelor utilizate]. Acestea au fost folosite exclusiv în scopuri instrumentale: [de ex. verificarea gramaticală și stilistică a textului / identificarea unor surse bibliografice potențiale / structurarea unor prime schițe, ulterior revizuite fundamen-

tal]. Toate ideile, argumentele și interpretările prezentate în lucrare aparțin autorului. Outputurile generate de AI au fost revizuite critic și nu au fost preluate fără verificare în sursele primare indicate. Niciun instrument AI nu a fost utilizat ca sursă de informații fără verificare independentă.”

II. Modele de declarații

Declarațiile de mai jos sunt destinate fie depunerii la secretariatul facultății sau al școlii doctorale (ca documente administrative distincte de lucrarea propriu-zisă) sau includerii în varianta finală a lucrării, în funcție de deciziile de la nivelul instituției. Ele completează notele explicative din textul lucrării și angajează răspunderea juridică a semnatarului în conformitate cu Legea 199/2023 privind integritatea academică și cu legislația privind falsul în declarații.

Model 1. Declarație privind utilizarea instrumentală a inteligenței artificiale în elaborarea lucrării

[Antet instituțional]

Subsemnatul/Subsemnata, student/ă /
masterand/ă / doctorand/ă în cadrul,
Facultatea/ Școala Doctorală, programul de
studii, coordonator:,
declar pe proprie răspundere că în elaborarea lucrării intitulate
.....,
predată în cadrul, am utilizat instrumente de inteligență
artificială generativă exclusiv în scopuri instrumentale, după cum urmează:
Instrumentul utilizat:
Scopul utilizării:
Etapile în care a fost utilizat:
Natura revizuirii umane a outputurilor:

Declar totodată că:

- toate ideile, argumentele și interpretările din lucrare îmi aparțin și pot fi susținute în fața coordonatorului și a comisiei de evaluare;
- outputurile generate de AI au fost revizuite critic și nicio informație factuală sau bibliografică produsă de AI nu a fost inclusă fără verificare independentă în sursele primare;
- instrumentele AI utilizate au funcționat exclusiv ca instrumente de sprijin, nu ca autori sau coautori ai lucrării;
- responsabilitatea pentru conținutul, autenticitatea și originalitatea lucrării îmi revine în întregime.

Cunosc prevederile Legii 199/2023 privind integritatea academică, ale regulamentelor instituționale aplicabile și consecințele juridice ale falsului în declarații.

Data:

Semnătură student/ă / masterand/ă / doctorand/ă.....

Luat la cunoștință,

Coordonator

**Model 2. Declarație de autenticitate și transparență metodologică
privind utilizarea inteligenței artificiale în teza de licență / disertație / doctorat**

[Antet instituțional]

Subsemnatul/Subsemnata,
candidat/ă la susținerea lucrării de licență / disertației / tezei de doctorat intitulate.....
.....,
în cadrul....., Facultatea/Școala Doctorală
....., coordonator/conducător de doctorat:
....., declar pe proprie răspundere că lucrarea
prezentată este rezultatul muncii mele intelectuale proprii și că, în elaborarea ei, am
respectat normele de integritate academică prevăzute de Legea 199/2023 și de
regulamentele Universității, inclusiv în ceea ce
privește utilizarea instrumentelor de inteligență artificială generativă.

În mod specific, declar că:

- toate ideile, argumentele, interpretările și concluziile prezentate în lucrare îmi aparțin și pot fi susținute în cadrul susținerii publice;
- sursele utilizate sunt indicate corect prin aparatul critic al lucrării și incluse în bibliografia finală;
- nu am predat ca produs propriu text generat integral sau predominant de un instrument AI, fără revizuire critică substanțială;
- nicio referință bibliografică inclusă în lucrare nu a fost preluată din outputul unui instrument AI fără verificare independentă în sursa primară;
- instrumentele AI au fost utilizate exclusiv ca instrumente de sprijin și nu ca autori sau coautori ai lucrării.

Utilizarea instrumentelor AI în elaborarea lucrării este descrisă mai jos. În cazul în care nu a fost utilizat niciun instrument AI, se bifează în mod corespunzător.

☐ Nu am utilizat niciun instrument AI în elaborarea acestei lucrări.

☐ Am utilizat instrumente AI, conform declarației de mai jos:

Instrumentul utilizat:

Etapele în care a fost utilizat:

Scopul utilizării:

Natura revizuirii umane:

Cunosc prevederile Legii 199/2023 privind integritatea academică, ale regulamentelor instituționale aplicabile și consecințele juridice ale falsului în declarații.

Data:

Semnătură candidat/ă

Avizat,

Coordonator / Conducător de doctorat.....

Luat la cunoștință,

Director Școală Doctorală / Decan.....

XI. Ghid practic: utilizarea etică a AI în tipuri frecvente de sarcini academice

1. Referatul de curs

Referatul de curs este, în general, o sarcină evaluativă care urmărește capacitatea studentului de a înțelege și a sintetiza un domeniu, a formula o perspectivă proprie și a o argumenta pe baza literaturii. Pentru elaborarea referatului, utilizările acceptabile ale AI includ verificarea gramaticală și stilistică a textului propriu, identificarea unor surse potențiale pe care studentul le va citi și evalua independent, utilizarea AI ca interlocutor pentru a testa coerența argumentului înainte de redactare. Utilizările problematice ale AI se regăsesc, în ordinea descrescătoare a gravității, în generarea textului propriu-zis al referatului, rezumarea surselor fără ca acestea să fi fost citite în prealabil de student și însușirea argumentelor AI ca și cum ar aparține autorului uman.

2. Eseul argumentativ

Eseul argumentativ evaluează capacitatea celui care îl scrie de a construi un argument coerent, sprijinit de dovezi, față de o poziție asumată de acesta. În elaborarea lucrării, utilizarea AI pentru a genera argumentele este problematică nu doar din punct de vedere etic, ci și practic, deoarece un student care nu a construit argumentul nu îl va putea susține și nu va putea răspunde convingător și cu bună-credință la întrebările referitoare la el. Dintre utilizările acceptabile ale AI, pot fi menționate, însă, identificarea contraargumentelor la o poziție deja formulată de autor, verificarea corectitudinii referințelor bibliografice, precum și editarea textului pentru a i se asigura claritatea și coerența.

3. Recenzia de carte sau articol

Recenzia academică evaluează capacitatea de lectură atentă și de evaluare critică a studentului/tânărului cercetător. Delegarea acestei sarcini către AI s-ar constitui într-un auto-sabotaj, studentul pierzând astfel tocmai exercițiul de gândire critică pe care îl necesită realizarea ei și capacitatea să discute coerent textul recenzat. Altfel spus, orice utilizare a AI care înlocuiește lectura directă a textului supus recenziei este inacceptabilă, iar AI poate fi utilizat, cu declararea întrebuițării, pentru verificarea stilistică a textului recenziei scrise de autorul uman.

4. Lucrarea de cercetare și teza de doctorat

Lucrarea de cercetare, inclusiv teza de doctorat, trebuie să îndeplinească cele mai ridicate standarde de autenticitate, din motivele deja discutate în secțiunea 6.4. Principiul general, enunțat în formă simplificată, este că orice idee, argument sau interpretare care apare în lucrare trebuie să fie a autorului, să fie înțeleasă de acesta și să poate fi susținută într-un dialog față în față cu un eventual evaluator sau comisie. În astfel de lucrări, AI poate fi utilizat pentru suport lingvistic, pentru identificarea de direcții bibliografice de investigat, pentru verificarea formatării, desigur declarând folosirea explicit. Orice utilizare mai extinsă trebuie discutată cu coordonatorul lucrării, pentru validare sau invalidare.

5. Prezentările orale și susținerile

În cazul prezentărilor orale de seminar și al susținerilor, nu se evaluează doar conținutul acestora, ci și capacitatea studentului de a și-l însuși și de a-l comunica în timp real, în fața unui public. Utilizarea AI pentru a genera conținutul unei prezentări, conținut pe care studentul nu îl cunoaște suficient de bine încât să-l poată explica sau susține convingător este problematică din același motiv ca în cazul eseului argumentativ, însă expunerea publică accelerează relevarea decalajului dintre ceea ce apare pe slide și ceea ce controlează prezentatorul. Cu alte cuvinte, chiar și publicul mai puțin avizat sesizează imediat nesiguranța vorbitorului și incapacitatea sa de a comunica coerent un conținut la care nu are acces. Există, totuși, și utilizări acceptabile din perspectivă etică, iar printre acestea regăsim structurarea logică a unei prezentări al cărei conținut a fost creat și furnizat de student/tânărul cercetător, generarea de variante de formulare pentru ideile acestuia, pregătirea pentru posibile întrebări prin simularea unui dialog critic cu AI. Prin opoziție, utilizările problematice includ generarea întregului text al prezentării sau al notelor de prezentare, fără ca studentul să fi parcurs și înțeles materialul de bază.

6. Lucrările de grup

Lucrările de grup ridică o problemă specifică în raport cu întrebuintarea AI, și anume faptul că responsabilitatea este colectivă, dar membrii grupului pot fi implicați în măsuri diferite și unii pot fi mai tentați decât alții să delege AI exact contribuțiile individuale pe care ar fi trebuit să le aducă ei înșiși. Practica recomandată este ca declararea utilizării AI să distingă explicit între sarcinile individuale și cele colective, indicând cine a folosit ce instrument și în ce scop. Această perspectivă este susținută de experiența instituțională documentată de Davis (2024, p. 23), care descrie un formular de declarație în care li se cere studenților să specifice instrumentul utilizat și modul de utilizare, inclusiv în contextul sarcinilor de grup. Se ajunge, așadar, nu doar la o

chestiune de transparență față de cadrul didactic, ci și la una de echitate în interiorul grupului, întrucât utilizarea nedeclarată a AI de către unii membri ai grupului se răsfrânge asupra evaluării tuturor. Utilizările acceptabile sunt, desigur, aceleași ca în cazul sarcinilor individuale: suport lingvistic, structurare, verificare, toate cu condiția ca gândirea și argumentul să fie aparțină autorilor umani. Este și în acest caz problematică delegarea către AI a contribuțiilor substanțiale ale unuia sau mai multor membri ai grupului.

7. Lucrările în limbă străină

Pentru studenții care scriu în altă limbă decât cea maternă, întrebuințarea AI pentru suport lingvistic (însă nu și pentru generarea conținutului) poate fi acceptabilă dacă este declarată. Criteriul de bază rămâne același, ca gândirea și argumentul să fie ale autorului, iar AI doar să sprijine exprimarea lor. Este necesar să se declare utilizarea AI și în contextele în care nu este explicit permisă sau explicit interzisă, și discutarea cu cadrul didactic a zonelor gri analizate mai sus poate fi foarte utilă. Merită subliniat că această categorie de studenți poate fi mai tentată să utilizeze AI extensiv tocmai din cauza insecurității lingvistice, ceea ce face ca îndrumările clare și non-punitive din partea cadrelor didactice să fie cu atât mai importante. Totodată, utilizarea AI exclusiv pentru corectura limbajului nu scutește studentul de responsabilitatea față de conținut: un text lingvistic impecabil care conține argumente generate de AI rămâne o problemă de integritate academică, indiferent de originea lingvistică a autorului.

Referințe

- Aguilar, S., 2024. Ethics in Generative AI: Report From the Field. În: *Critical Thinking and Ethics in the Age of Generative AI in Education: A Critical Look into the Future of Learning*. s.l.:USC Center for Generative AI and Society, pp. 21-26.
- ALLEA, 2017. *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Berlin: ALL European Academies.
- Alshanetsky, E., 2025. Where does human thinking end and AI begin? An AI authorship protocol aims to show the difference. *The Conversation*, 30 October.
- Anthropic, 2025. *Anthropic and Iceland announce one of the world's first national AI education pilots*. [Interactiv] Available at: <https://www.anthropic.com/news/anthropic-and-iceland-announce-one-of-the-world-s-first-national-ai-education-pilots>
- Armanca, B., 2022. *De ce plagiază universitarii. Cazuri celebre din România*. [Interactiv] Available at: <https://romania.europalibera.org/a/plagiutul-in-romania-cazuri-celebre/31685253.html>
- Armanca, B., 2026. Înalta Curte vrea s-o repună rector pe plagiatoarea în serie Ramona Lile. *Revista 22*, 17 2.
- Armanca, B., 2026. Revenirea plagiatoarei Ramona Lile la UAV: amenințări, anonime și vânzări în pagubă 22 aprilie.. *Revista 22*, 22 4.
- Ateriya, N. et al., 2025. Exploring the ethical landscape of AI in academic writing. *Egyptian Journal of Forensic Sciences*, 15(36).
- Baker, P. C., 2026. Teacher v chatbot: my journey into the classroom in the age of AI. *The Guardian*, 3 3.
- Bănică, D., 2026. *Pot școlile din România să folosească deja ghidurile UE despre inteligența artificială, în paralel cu ghidurile la care lucrează Ministerul Educației?*. [Interactiv] Available at: <https://www.edupedu.ro/dana-banica-logiscool-pot-scolile-din-romania-sa-foloseasca-deja-ghidurile-ue-despre-inteligenta-artificiala-in-parallel-cu-ghidurile-la-care-lucreaza-ministerul-educatiei-dezbatere-ai-in-educati/> [Accesat 1 4 2026].
- Beckingham, S., Lawrence, J., Powell, S. & Hartley, P., 2024. Sustainable and ethical GenAI for the common good. Looking back and forward. În: *Using Generative AI Effectively in Higher Education. Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment*. s.l.:Routledge, pp. 127-138.

- Bedford, J., Kim, M. & Qin, J. C., 2024. Confidence enhancer, learning equalizer, and pedagogical ally: Exploring GenAI for students with English as an additional language. În: *Using generative AI effectively in higher education*. s.l.:Routledge, p. 33–41.
- Bender, E., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Mitchell, M., 2021. *On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?*. New York, Association for Computing Machinery, pp. 610–623.
- Blevins, B., 2025. A generative AI (GAI) writing pedagogy: How composition pedagogy can inform the GAI turn. În: *Rethinking Writing Education in the Age of Generative AI*. s.l.:Routledge, pp. 42–56.
- Booth, W. C. și alții, 2024. *The Craft of Research (5th ed.)*. s.l.:University of Chicago Press.
- Bui, E., 2024. Wow, "...[that's] probably an A": An Undergraduate Perspective of Generative AI in Undergraduate Education. În: *Critical Thinking and Ethics in the Age of Generative AI in Education: A Critical Look into the Future of Learning*. s.l.:USC Center for Generative AI and Society, pp. 13–20.
- Burns, M. și alții, 2026. *A new direction for students in an AI world: Prosper, prepare, protect*, s.l.: Brookings Institution, Center for Universal Education.
- CEMU, 2024. *Raport privind cazurile de hărțuire sexuală la nivel de universități (Consiliul de Etică și Management Universitar)*, București: Ministerul Educației.
- Chambers, S., 2026. I explained to undergraduates why submitting AI-generated papers defeats the entire purpose of a liberal education. *The Gazette*, 8 6.
- Chen, L. & Fang, Y., 2025. ChatGPT-3 Policies in the Making: Identifying Blind Spots and Supporting the Language Needs of International Students. În: *Rethinking Language Education in the Age of Generative AI*. s.l.:Routledge, pp. 90–110.
- Chivu, M., 2012. *Plagiatori români celebri*. [Interactiv] Available at: <https://dilemaveche.ro/sectiune/la-zi-in-cultura/carte/plagiatori-romani-celebri-602687.html>
- Christou, P. A., 2023. A critical perspective over whether and how to acknowledge the use of artificial intelligence (AI) in qualitative studies. *The Qualitative Report*, 28(7), pp. 1981–1991.
- Ciobanu, R., 2021. Tentativă de plagiat în masă la o universitate din Suceava. Cum i-a sancționat instituția academică pe cei 113 studenți. *Libertatea*, 20 1.
- CNATDCU, 2021. *Raport de analiză privind suspiciunea de plagiat în teza de doctorat «Optimizarea prin managementul de proiect a concepției produselor industriale»*, Universitatea Politehnica din București, s.l.: s.n.
- CNECSDTI, 2017. *Ghid pentru identificarea plagiatului în lucrările științifice*. București: Consiliul Național de Etică a Cercetării Științifice, Dezvoltării Tehnologice și Inovării.
- Cuciureanu, G., 2020. *Este Raportul de similitudini o salvare de plagiat?*. [Interactiv] Available at: <https://cuciureanu.wordpress.com/2020/12/14/este-raportul-de-similitudini-o-salvare-de-plagiat/> [Accesat 12 12 2020].

- Davis, M., 2024. Supporting inclusion in academic integrity in the age of GenAI. În: *Using Generative AI Effectively in Higher Education*. s.l.:Routledge, pp. 21–30.
- Digi24, 2021. *Studentii care au fraudat examenele de la Drept au fost exmatriculați. Rectorul Universității București, de acord cu propunerea*. [Interactiv] Available at: <https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/social/studentii-care-au-fraudat-examenele-de-la-drept-au-fost-exmatriculați-rectorul-universității-bucurești-de-acord-cu-propunerea-1461150>
- Digital Education Council, 2024. *Global AI Student Survey 2024*. [Interactiv] Available at: https://cdn.prod.website-files.com/65f1d299b87bcc50550a6398/66a46f7b2a6137a25d3f69bb_Digital%20Education%20Council%20Global%20AI%20Student%20Survey%202024.pdf [Accesat 22 3 2026].
- Eager, B., 2025. *AI-powered scholar: A beginner's guide to artificial intelligence for academic writing & research*. s.l.:Routledge.
- echipa dexionline, 2026. *DEX online*. [Interactiv] Available at: <https://dexionline.ro/definitie/cita%C8%9Bie> [Accesat ianuarie 2026].
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C. L., 2011. The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. În: *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, res research, and practice*. s.l.:CRC Press, pp. 3-39.
- European Commission, 2026. *Ethical guidelines for educators on using artificial intelligence and data in teaching and learning*. [Interactiv] Available at: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-artificial-intelligence>
- European Commission, 2026. *Guidelines on the Ethical Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators (Updated edition)*. s.l.:Publications Office of the European Union.
- European Parliament and Council of the European Union, 2024. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union, L, 2024/1689, 13 6*.
- Evans, D., 1995. *How to Write a Better Thesis or Report*. Carlton: Melbourne University.
- Evans, D., Gruba, P. & Zobel, J., 2014. *How to Write a Better Thesis or Report (3rd ed.)*. s.l.:Springer.
- Fan, Y. și alții, 2024. Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on motivation, self-regulated learning, and performance. *British Educational Research Association, 56(1)*, pp. 50-75.
- Foltýnek, T. et al., 2023. ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education. *International Journal for Educational Integrity, Volume 19 (12)*, pp. 3-4.

- García, O. & Wei, L., 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. s.l.:Palgrave Macmillan.
- Gegg-Harrison, W. & Shapiro, S., 2025. From policing to empowerment: Promoting student agency in the context of AI text-generators and AI-detection tools. În: *Rethinking Writing Education in the Age of Generative AI*. s.l.:Routledge, pp. 26–41.
- Girdharry, K., 2026. A writing professor's new task in the age of AI: Teaching students when to struggle. *The Conversation*, 16 March.
- Godwin-Jones, R., 2025. Afterword I: Second Language Writing in an AI and Multilingual World. În: C. Wang & Z. Tian, ed. *Rethinking Writing Education in the Age of Generative AI*. s.l.:Routledge, pp. 155-159.
- Gorga, A., 2013. *Gânduri despre plagiat*. [Interactiv] Available at: <https://www.contributors.ro/ganduri-despre-plagiat/>
- GRAUR – Grupul pentru Reformă și Alternativă Universitară, Cluj-Napoca, România, 2016, 2017. *Fișa suspiciunii de plagiat 00267.03: Popescu, Gheorghe; Danciu, Radu; Popescu, Tudor; Filimon, Ruben*. [Interactiv] Available at: www.plagiate.ro [Accesat 4 4 2026].
- Guvernul României, 2024. Hotărârea nr. 832/2024 privind aprobarea Strategiei Naționale în domeniul Inteligenței Artificiale 2024-2027. *Monitorul Oficial nr. 730*, 25 7.
- Haber, E., Jemielniak, D., Kurasiński, A. & Przeglasińska, A., 2025. *Using AI in Academic Writing and Research: A Complete Guide to Effective and Ethical Academic AI*. s.l.:Palgrave Macmillan/Springer Nature.
- Han, J., Qiu, W. & Lichtfouse, E., 2024. *ChatGPT in Scientific Research and Writing: A Beginner's Guide*. s.l.:Springer Nature.
- Hartley, P., Beckingham, S., Lawrence, J. & Powell, S., 2024. Using generative AI effectively in higher education. În: P. Hartley, S. Beckingham, S. Lawrence & S. Powell, ed. *Using generative AI effectively in higher education. Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment*. s.l.:Routledge, pp. 1-8.
- Helmore, E., 2026. *Harvard College will limit the number of students who can receive A grades*. [Interactiv] Available at: <https://www.theguardian.com/education/2026/may/20/harvard-college-cap-a-grade-students>
- Hintze, A., 2016. *Understanding the four types of AI*. [Interactiv] Available at: <https://theconversation.com/understanding-the-four-types-of-ai-from-reactive-robots-to-self-aware-beings-67616> [Accesat 2026].
- Hodgson Anderson, E., 2026. If using ChatGPT is cheating, what about ghostwriting? The old debate behind a new panic. *The Conversation*, 25 March.
- Hu, K., 2023. *ChatGPT sets record for fastest-growing user base – analyst note*. [Interactiv] Available at: <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/> [Accesat 6 2 2026].

- Iorga, M., 2022. Theoretical and practical perspectives on cyberbullying among adolescents. În: M. Iorga, ed. *Cyberbullying in educational context*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, pp. 9-30.
- Johannesson, P., 2024. *Writing Your Thesis with ChatGPT*. s.l.:Kindle Direct Publishing.
- Johnston, H. și alții, 2024. Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1).
- Kalan, A., 2025. Chatbots, Frankenstein's monster of dominant writing education. În: *Rethinking Writing Education in the Age of Generative AI*. s.l.:Routledge, pp. 9-25.
- Kapur, M., 2010. Productive failure in mathematical problem solving. *Instructional Science*, 38(6), pp. 523–550.
- Keashly, L. & N. J. H., 2010. Faculty experiences with bullying in higher education: Causes, consequences, and management. *Administrative Theory & Praxis*, 32(1), pp. 48–70.
- Khalil, M. & Er, E., 2023. *Will ChatGPT get you caught? Rethinking of plagiarism detection*. s.l.:s.n.
- Koris, R. & Pulk, K., 2025. Introduction: setting the scene. În: K. Pulk & R. Koris, ed. *Generative AI in Higher Education: The Good, the Bad, and the Ugly*. s.l.:Edward Elgar Publishing, pp. 1-12.
- Kosmyna, N. și alții, 2025. Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. *arXiv*, Volumul arXiv:2506.08872.
- Leymann, H., 1990. Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), pp. 119–126.
- Leymann, H., 1996. The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), pp. 165–184.
- Liang, W. și alții, 2023. GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*, 4(7), p. 100779.
- Lin, Z., 2025. Techniques for supercharging academic writing with generative AI. *Nature Biomedical Engineering*, Volumul 9, pp. 426–431.
- Lipson, C., 2005. *How to Write a Thesis: A Practical Guide from Your First Ideas to Your Finished Paper*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lo, C. K., Hew, K. F. & Jong, M. S. Y., 2024. The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda. *Computers & Education*, Volumul 105001, p. 210.
- Macari, I. O., 2021. *Rapoartele de similitudine generate de Turnitin [Prezentare PowerPoint]*. *Curs Etică și integritate academică*. s.l.:s.n.
- Macari, I. O., 2024. Responding to reviewers – The case of a genre-based academic writing task for doctoral students. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Philologia*, 4(Languages for Specific and Academic Purposes Special Issue 4/2024), pp. 193-209.

- Macari, I. O., 2025. Beyond the Certificate, Exploring the BICS–CALP Divide in Romanian EFL University Students. *Philologica Jassyensia, an XXI, nr. 2 (42)*, pp. 257-271.
- Macari, I. O., 2026. Cultivarea competențelor de literație academică ale studenților de la specializarea engleză A și B din Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași – modele de bune practici. În: *Literația, Competență fundamentală pentru învățare*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, pp. 192-208.
- Macherey, P., 2006. *A Theory of Literary Production*. s.l.:Routledge.
- Mandici, M. E., 2023. Case Studies in Romanian Teacher Education: Flipped Classroom and Microteaching Opportunities. *Swedish Journal of Romanian Studies*, 6(1), pp. 162-190.
- Mandici, M. E., 2024. Undergraduate academic writing instruction through peer-review workshops: A case study in Romanian higher education. *Studii de știință și cultură*, XX(4), pp. 152-171.
- Mandici, M. E., 2026. Peer-Reviewing Argumentative Essays in an EFL Context: Insights from a Moodle-Based Workshop. *Studii de Știință și Cultură*, XXII(2), pp. 275-290.
- Medina, D., 2025. *Generative AI in writing education: Policy and pedagogical implications*. s.l.:Routledge.
- Mehan, J., 2024. *Digital Ethics in the Age of AI: Navigating the Ethical Frontier Today and Beyond*. s.l.:IT Governance Limited.
- Melisa, R. și alții, 2025. Critical thinking in the age of AI: A systematic review of AI's effects on higher education. *Educational Process: International Journ. Educational Process: International Journal*, 14(e2025031).
- Miao, F. & Holmes, W., 2023. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. s.l.:UNESCO.
- Ministerul Educației; Centrul Național PISA, 2023. *Rezultatele României la PISA 2022*, s.l.: s.n.
- Min, R., 2026. *Malta offers free ChatGPT Plus access to its citizens through a national AI program*. [Interactiv] Available at: <https://www.euronews.com/next/2026/05/16/malta-offers-free-chatgpt-plus-access-to-its-citizens-through-a-national-ai-program>
- Negrea-Busuioc, E., Zbucnea, A. & Costea, A.-M., 2024. *Ghid de utilizare a instrumentelor de inteligență artificială în procesele academice*. s.l.:SNSPA.
- Newell, S. și alții, 2024. Integrating GenAI in higher education: Insights, perceptions, and a taxonomy of practice. În: *Using Generative AI Effectively in Higher Education*. s.l.:Routledge, pp. 42–53.
- Nicolescu, I., 2021. 49 de studenți de la Facultatea de Drept a Universității București, propuși spre exmatriculare pentru fraudarea mai multor examene. <https://www.edupedu.ro/exclusiv-49-de-studenti-de-la-facultatea-de-drept-a-universitatii-buc>. [Interactiv] Available at: <https://www.edupedu.ro/exclusiv-49-de-studenti-de-la-facultatea-de-drept-a-universitatii-bucuresti-propusi-spre-exmatriculare-pentru-fraudarea-mai-multor-examene/>
- Nye, B., 2024. Authoring by Editing and Revising: Considering Generative AI Tools. În: *Critical Thinking and Ethics in the Age of Generative AI in Education: A Critical Look into the Future of Learning*. s.l.:USC Center for Generative AI and Society, pp. 34-41.

- O'Dowd, R., 2021. Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), pp. 209–224.
- Oliver, P., 2010. *The Student's Guide to Research Ethics*. 2nd ed. s.l.:Open University Press.
- OpenAI., 2022. *Introducing ChatGPT*. [Interactiv] Available at: <https://openai.com/index/chatgpt> [Accesat 17 1 2023].
- OpenAI, 2025. *OpenAI and Greek Government launch 'OpenAI for Greece'*. [Interactiv] Available at: <https://openai.com/global-affairs/openai-for-greece/>
- OpenAI, 2026. *OpenAI and Malta partner to bring ChatGPT Plus to all citizens..* [Interactiv] Available at: <https://openai.com/index/malta-chatgpt-plus-partnership/>
- Păcală, D. & Măgrădean, V., 2013. *Profesor de la „Babeș-Bolyai”, concediat după ce a fost acuzat de plagiat*. [Interactiv] Available at: <https://www.gandul.ro/stiri/profesor-de-la-babes-bolyai-concediat-dupa-ce-e-fost-acuzat-de-plagiat-10882400> [Accesat 4 4 2026].
- Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene, 2024. Regulamentul (UE) 2024/1689 al Parlamentului European și al Consiliului din 13 iunie 2024 de stabilire a unor norme armonizate privind inteligența artificială. *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*.
- Pecorari, D., 2008. *Academic Writing and Plagiarism: A Linguistic Analysis*. s.l.:Continuum.
- Perkins, M. și alții, 2023. *Game of tones: Faculty detection of GPT-4 generated content in university assessments*. s.l.:s.n.
- Powell, S. & Forsyth, R., 2024. Generative AI and the implications for authentic assessment. În: *Using Generative AI Effectively in Higher Education*. s.l.:Routledge, pp. 97–105.
- Prensky, M., 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6.
- Radio România Actualități, 2012. Victor Ponta "nu a plagiat în teza de doctorat". [Interactiv] Available at: <https://www.romania-actualitati.ro/stiri/romania/victor-ponta-nu-a-plagiat-in-teza-de-doctorat-id38734.html> [Accesat 5 23 2026].
- redacția Hotnews, 2005. *Fabrica romana de doctorate*. [Interactiv] Available at: <https://hotnews.ro/fabrica-romana-de-doctorate-840026>
- Redacția, 2002, republicat 2022. Fostului prorector al Universității din Suceava i-au fost retrase titlurile academice. *Adevărul*, 8 10.
- Redacția, 2006. Sorin Antohi a demisionat din toate pozițiile academice. *Ziarul de Iași*, 23 10.
- redacția, 2022. Daniel Funeriu despre suspiciunile legate de teza de doctorat a ministrului Apărării. *Edupeedu*, 15 11.
- România, 2020. *Legea nr. 167/2020 pentru modificarea și completarea Ordonanței Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare*. s.l.:s.n.
- Russell, S. J. & N. P., 2020. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 4th ed. Hoboken, New Jersey: Pearson.
- Sabzalieva, E. & Valentini, A., 2023. *ChatGPT and Artificial Intelligence in Higher Education: Quick Start Guide*, s.l.: UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC).

- Saunders, S., Coulby, C. & Lindsay, R., 2024. Pedagogy and policy in a brave new world: A case study on the development of generative AI literacy at the University of Liverpool. În: *Using Generative AI Effectively in Higher Education*. s.l.:Routledge, pp. 11–20.
- SDSF, 2025. *Regulament privind funcționarea Școlii Doctorale de Studii Filologice – HS 27 noiembrie 2025*. [Interactiv] Available at: <chrome-extension://efaidnbmnmnibpcajpcglclefndmkaj/https://litere.uaic.ro/wp-content/uploads/2025/12/Regulament-privind-functionarea-Scolii-Doctorale-de-Studii-Filologice-27-nov.-2025.pdf> [Accesat 3 12 2025].
- Semeniuc, S., 2022. *Consiliul Național de Etică: Rectorul Universității Tehnice de Construcții din București a plagiat de patru ori un articol publicat de un cercetător din Taiwan*. [Interactiv] Available at: <https://www.g4media.ro/exclusiv-consiliul-national-de-etica-rectorul-universitatii-tehnice-de-construcții-din-bucuresti-a-plagiat-de-patru-ori-un-articol-publicat-de-un-cercetator-din-taiwan.html> [Accesat 5 6 2026].
- Șercan, E., 2015. *TOBĂ DE CARTE. 250 de pagini din teza de doctorat a ministrului de Interne, Petre Tobă, sunt copiate din alte lucrări*. [Interactiv] Available at: <https://pressone.ro/toba-de-carte-250-de-pagini-din-teza-de-doctorat-a-ministrului-de-interne-petre-toba-sunt-copiate-din-alte-lucrari>
- Șercan, E., 2016. Teza de doctorat a Laurei Codruța Kövesi: suspiciuni, omisiuni, greșeli. *PressOne*, 11 10.
- Șercan, E., 2017. *Deontologie academică: ghid practic*. București: Editura Universității din București.
- Șercan, E., 2018. *Ministrul Valentin Popa s-a autoplagiat în trei articole științifice*. [Interactiv] Available at: <https://pressone.ro/ministrul-valentin-popa-s-a-autoplagiat-in-trei-articole-stiintifice> [Accesat 4 2 2018].
- Șercan, E., 2020. *Laurențiu Barangă, marele maestru impostor*. [Interactiv] Available at: <https://pressone.ro/laurentiu-baranga-marele-maestru-impostor-ajunge-profesor-si-conducator-de-doctorate-dupa-ce-instanta-i-a-anulat-diploma-de-bac>
- Șercan, E., 2022. *Am descoperit text plagiat în 65 de pagini ale tezei lui Lucian Bode. Probele care demonstrează că ministrul de Interne a plagiat cel puțin 18,5% din teza sa de doctorat, și nu doar 2,9%*. *Edupedu.ro*. <https://www.edupedu.ro/>. [Interactiv] Available at: <https://www.edupedu.ro/emilia-sercan-am-descoperit-text-plagiat-in-65-de-pagini-ale-tezei-lui-lucian-bode-probele-care-demonstreaza-ca-ministrul-de-interne-a-plagiat-cel-putin-185-din-teza-sa-de-doctorat-si-nu-doar-29/>
- Șercan, E., 2022. *Premierul Nicolae Ciucă a plagiat în teza de doctorat. Printre sursele copiate se numără alte două teze de doctorat*. [Interactiv] Available at: <https://pressone.ro/premierul-nicolae-ciuca-a-plagiat-in-teza-de-doctorat-printre-sursele-copiate-se-numara-alte-doua-teze-de-doctorat> [Accesat 5 3 2025].
- Șercan, E., 2025. *CAZUL ȚONE. UNAP constată plagiatul și îl sancționează. Academia de Poliție recunoaște fraudă, însă refuză să ia măsuri*. *Pressone*, 2 11.
- Șercan, E., 2026. *Ministrul Justiției, acuzat de plagiat. 140 de pagini din doctorat ar fi copiate*. *PressOne*, 12 1.

- Serviciul școlaritate al UAIC, 2026. *Regulamentul privind organizarea și desfășurarea examenelor de absolvire, licență/diplomă și disertație pentru sesiunile iulie 2026 și februarie 2027 (aprobat în Ședința Senatului din data de 19.02.2026)*. [Interactiv] Available at: <https://www.uaic.ro/studenti/regulamente/>
- Sharples, M., 2023. Towards Social Generative AI for Education: Theory, Practices and Ethics. *Learning: Research and Practice*, 9(2), pp. 159–167.
- Sinatra, G. & Wang, C., 2024. The Promise and Peril of Using AI in College Classrooms. În: P. Noguera, ed. *Critical Thinking and Ethics in the Age of Generative AI in Education*. s.l.:USC Center for Generative AI and Society, pp. 10-12.
- Smith, D. & Francis, N., 2024. Process not product in the written assessment În: *Using Generative AI Effectively in Higher Education: Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment*. s.l.:Routledge, pp. 115-126.
- Spârlac, A., 2022. *Bullying and Mobbing in Schools and Workplaces*. London: Austin Macauley Publishers.
- Swales, J. M., 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. s.l.:Cambridge University Press.
- Swales, J. M. & Feak, C. B., 2012. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. 3rd ed. s.l.:University of Michigan Press.
- Swartout, W., 2024. Generative AI and Education: Deny and Detect or Embrace and Enhance. În: *Critical Thinking and Ethics in the Age of Generative AI in Education: A Critical Look into the Future of Learning*. s.l.:USC Center for Generative AI and Society, pp. 32-33.
- Thomson, R., Pickard-Jones, A., Baines, S. & Otermans, P. C. J., 2024. The impact of AI on education and careers: What do students think?. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7(1457299).
- Tobias, A. & Măgrădean, V., 2013. *Profesor de la Universitatea Babeș-Bolyai, acuzat de o fostă doctorandă că i-ar fi plagiat în întregime lucrarea*. [Interactiv] Available at: <https://www.mediafax.ro/social/profesor-de-la-universitatea-babes-bolyai-acuzat-de-o-fosta-doctoranda-ca-i-ar-fi-plagiat-in-intregime-lucrarea-10781890> [Accesat 4 4 2026].
- Turnitin, 2023. *The Plagiarism Spectrum*. [Interactiv] Available at: <https://www.turnitin.com/static/plagiarism-spectrum/> [Accesat 2 4 2025].
- Turnitin, 2025. *Achieving Academic Integrity*. [Interactiv] Available at: <https://www.turnitin.com/solutions/academic-integrity/achieving-academic-integrity#types-of-academic-misconduct> [Accesat 15 5 2026].
- Turnitin, 2020. *Vizualizarea Raportului de similitudine. Documentație oficială în limba română*. [Interactiv] Available at: <https://help.turnitin.com/ro/feedback-studio/studenti/vizualizarea-raportului-de-similitudine.htm> [Accesat 2 4 2024].
- Twale, D. J. & De Luca, B. M., 2008. *Faculty incivility: The rise of the academic bully culture and what to do about it*. s.l.:Jossey-Bass.

- Tzirides, A. O., 2026. Translanguaging and transposition in the generative AI era: Exploring multimodal meaning without borders in second language education. În: *Generative AI technologies, multiliteracies, and language education*. s.l.:Routledge, pp. 40-57.
- UNESCO, 2021. *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. s.l.:UNESCO.
- University of Melbourne, fără an *Language and learning skills unit. Avoiding plagiarism*. [Interactiv] Available at: <https://students.unimelb.edu.au/academic-skills/resources/reading-writing-and-referencing#referencing-and-research> [Accesat 22 9 2014].
- Upsher, R. și alții, 2024. Embracing generative AI in authentic assessment: Challenges, ethics, and opportunities. În: *Using Generative AI Effectively in Higher Education*. s.l.:Routledge, pp. 106–114.
- van Niekerk, J., Delpont, P. M. J. & Sutherland, I., 2025. Addressing the use of generative AI in academic writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, June, Volume 8, p. Article 100342.
- Vieriu, R.-L. & Petrea, R., 2025. The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), p. 343.
- Voicu, S., Rangel, C. & Tolontan, C., 2022. O muzeografă susține că a scris, împreună cu directorul, lucrarea de doctorat a ministrului Apărării. *Libertatea*, 3 11.
- Wallwork, A., 2024. *AI-Assisted Writing and Presenting in English*. s.l.:Springer.
- Weber-Wulff, D. și alții, 2023. Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), pp. 1-39.

DESPRE AUTOARE

Ileana Oana Macari este profesor universitar doctor abilitat la Facultatea de Litere a Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Departamentul de Limbi și Literaturi Străine, unde predă cursuri de lingvistică aplicată, achiziția și predarea limbii engleze, morfosintaxă engleză, pragmatică și analiză a discursului, etică și integritate academică și scriere academică, și coordonează cercetări doctorale în domeniul Filologie. Este, de asemenea, directorul programului de master Lingvistică Aplicată – Limba Engleză ca Limbă Străină. De-a lungul carierei, a predat cursuri de limbă și civilizație românească la nivelurile C1–C2 în cadrul Cursurilor de Vară ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.

Domeniile sale de expertiză includ morfosintaxa engleză și română, pragmatica, analiza discursului, medierea lingvistică, achiziția și predarea limbilor străine (engleza și româna ca L2) și studiile culturale. Printre temele de cercetare doctorală propuse se numără transferul pozitiv și negativ din L1 în L2, analiza erorilor lingvistice, anglicismele în limba română, actele de vorbire, pragmatica discursului, code-switching-ul și tehnologiile instrucționale în predare–învățare.

