

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de maestría en educación



**Burnout, autoeficacia y conciencia académica en la
deshonestidad: un estudio fenomenológico en la
educación superior**

Trabajo de investigación para obtener el Grado Académico de Maestro
en educación con Mención en Investigación y Docencia universitaria

Autor:

Juber Adilson Castro Mego

Asesor:

Danitza Elfi Montalvo Apolin

Lima, marzo de 2026

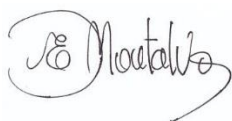
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Danitza Elfi Montalvo Apolin, docente de la Unidad de Posgrado de Maestría en Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Burnout, autoeficacia y conciencia académica en la deshonestidad: un estudio fenomenológico en la educación superior”** de autor Juber Castro Mego tiene un índice de similitud de ...8..... % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 16 días del mes de marzo del año 2026



Asesor. Danitza Elfi Montalvo Apolin

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 02 días de marzo del año 2026, siendo las 10:30 horas se reunieron en la sala virtual <https://educadventista.zoom.us/j/85296960633> la dirección de la señora presidenta del Jurado: Dra. Dámaris Susana Zúñiga Quinteros y los demás miembros siguientes:

Secretaria: Mtra. Karoline Elizabeth Chávez Vallejos
Asesora : Dra. Danitza Elfi Montlavo Apolín
Vocal : Dra. Gabriela Requena Cabral.
Vocal : Dra. Julissa Torres Acurio

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de trabajo de investigación de posgrado titulada: Burnout, autoeficacia y conciencia académica en la deshonestidad académica: un estudio fenomenológico en la educación superior, del estudiante Juber Adilson Castro Mego, conducente a la obtención del Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria.

La presidenta del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando a los candidatos a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, la presidenta del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por el candidato, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

APROBADO por UNANIMIDAD calificación: APROBADO CON ESCALA VIGESIMAL DE 14 ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE ACEPTABLE, CON MÉRITO BUENO

La presidenta del Jurado hizo alusión al maestrando y solicitó a la secretaria la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, la presidenta del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.

Presidente



Candidato

Secretario



Vocal

Vocal

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar esta etapa tan importante de mi formación académica.

Expreso mi sincero agradecimiento a mi asesora de tesis Dra. Danitza E Montalvo Apolin por su orientación, paciencia y valiosos aportes durante el desarrollo de esta investigación. Sus conocimientos y apoyo fueron fundamentales para lograr este trabajo.

Asimismo, agradezco a los docentes de la maestría, quienes compartieron generosamente sus conocimientos y contribuyeron a mi crecimiento profesional y personal.

A mi familia, por su amor, comprensión y apoyo constante a lo largo de este proceso. Su motivación y confianza fueron una fuente de inspiración para alcanzar esta meta.

Índice

Resumen	6
Abstract.....	6
1 Introducción	7
2 Método.	9
2.1 Diseño.	9
2.2 Participantes y muestra del estudio.	10
2.2.1 Muestreo por conveniencia.....	11
2.3 Saturación de datos.....	11
2.4 Instrumentos.....	13
2.4.1 Guía de Entrevista semiestructurada.....	13
2.4.2 Validación de instrumentos.....	13
2.5 Análisis de contenido.	14
2.6 Procedimientos del estudio.....	14
2.7 Análisis de datos cualitativos.....	15
2.8 Validación interna de datos.....	16
3 Resultados.....	16
3.1 Entrevista semiestructurada.	16
3.2 Análisis de contenido.	21
3.3 Triangulación de técnicas	24
4 Discusión	25
Conclusiones.....	28
Implicaciones del estudio.....	29
Limitaciones.....	29
Recomendaciones para futuras investigaciones.....	30
5 Conflicto de intereses	30
Declaración ética.....	30
Agradecimientos.....	30
Referencias	31

Burnout, autoeficacia y conciencia académica en la deshonestidad: un estudio fenomenológico en la educación superior

Burnout, Self-Efficacy, and Academic Awareness in Dishonesty: A Phenomenological Study in Higher Education

Juber Adilson Castro-Mego^{1*}, Danitza Elfi Montalvo-Apolín²

¹²Graduate Unit of Human and Educational Sciences, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú

*** Correspondence:**

Juber Adilson Castro-Mego

juber.castro@upeu.edu.pe

Danitza Elfi Montalvo-Apolín

danitza.montalvo@upeu.edu.pe

Resumen

La deshonestidad académica, que abarca diversas formas de fraude, está transformando las prácticas éticas en el ámbito universitario. En consecuencia, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre el síndrome de burnout, la autoeficacia y la conciencia académica en el contexto de la deshonestidad académica entre los estudiantes universitarios peruanos. Se empleó un diseño cualitativo fenomenológico, basado en entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido. La muestra estuvo compuesta por 15 estudiantes seleccionados mediante muestreo por conveniencia, número suficiente para alcanzar la saturación dentro de una población relativamente homogénea. El análisis siguió un proceso de codificación inductiva, aplicando codificación abierta, categorización y comparación constante. Se alcanzó la saturación de datos cuando los códigos y los significados se estabilizaron y no surgió nueva información. Los resultados revelaron siete categorías y veinte subcategorías, junto con temas como la integridad académica como núcleo de la toma de decisiones éticas; el equilibrio entre el bienestar, la vida personal y las exigencias académicas; la autoeficacia como moduladora de las respuestas a la presión; la interacción entre las emociones, las presiones culturales y los dilemas éticos; y la orientación hacia las metas personales como guía para la toma de decisiones. Estas narrativas muestran que los estudiantes articulan dimensiones emocionales, cognitivas y éticas al enfrentarse a situaciones que implican deshonestidad. El estudio concluye que la deshonestidad académica mantiene una relación emergente con el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica, y contribuye a comprender los procesos psicológicos, pedagógicos y socioculturales que configuran la integridad académica. Se recomienda realizar más investigaciones en diversos contextos universitarios para ampliar los patrones interpretativos identificados.

Abstract

Academic dishonesty, which encompasses various forms of fraud, is reshaping ethical practices within universities. Accordingly, the objective of this study is to analyze the relationship between burnout syndrome, self-efficacy, and academic conscience in the context of academic dishonesty among Peruvian university students. A qualitative phenomenological design was employed, based on semistructured interviews and content analysis. The sample consisted of 15 students selected through convenience sampling, sufficient to achieve saturation within a relatively homogeneous population. The analysis followed an inductive coding process, applying open coding, categorization, and constant comparison. Data saturation was reached when codes and meanings stabilized and no new information emerged. The findings revealed seven categories and twenty subcategories, along with themes such as academic integrity as the core of ethical decision-making; the balance between well-being, personal life, and academic demands; self-efficacy as a modulator of responses to pressure; the interaction between emotions, cultural pressures, and ethical dilemmas; and the orientation toward personal goals as a guide for decision-making. These narratives show that students articulate emotional, cognitive, and ethical dimensions when confronting situations involving dishonesty. The study concludes that academic dishonesty maintains an emerging relationship with burnout, self-efficacy, and academic awareness, and contributes to understanding the psychological, pedagogical, and sociocultural processes that shape academic integrity. Further research in diverse university contexts is recommended to expand the interpretive patterns identified.

Keywords: academic awareness₁, academic dishonesty₂, burnout₃, higher education₄, self-efficacy₅.

Palabras clave: conciencia académica₁, deshonestidad académica₂, burnout₃, educación superior₄, autoeficacia₅.

1 Introducción

La falta de honestidad académica se ha documentado durante décadas en todos los niveles educativos, con informes recurrentes de fraude en los exámenes, plagio y otras prácticas poco éticas que comprometen la integridad del proceso de aprendizaje (Arévalo-Avecillas et al., 2019; Muñoz-Cantero et al., 2019). Se define como un comportamiento intencionado que viola las normas éticas en el contexto académico, incluyendo el plagio, la manipulación de datos, las trampas, la falsificación de identidad y el uso indebido de dispositivos tecnológicos (Arellano et al., 2024; Diez-Martínez, 2015; Gallent-Torres y Sureda-Negre, 2025). En el ámbito de los estudios de grado, su prevalencia es especialmente elevada: aproximadamente el 70 % de los estudiantes incurre en prácticas deshonestas durante exámenes, trabajos o proyectos de investigación, a menudo debido a una comprensión limitada de las normas éticas, como la citación adecuada, la paráfrasis y los derechos de autor (Alarcón-Villaverde et al., 2011; Huamani et al., 2008; González et al., 2023).

Más allá de los factores normativos e institucionales, las condiciones emocionales y psicológicas también contribuyen a la deshonestidad académica. El estrés, la ansiedad, el agotamiento y la sobrecarga académica se han identificado como antecedentes relevantes que determinan las decisiones éticas de los estudiantes

(Kollerová et al., 2023; Netchaeva et al., 2023). Estas presiones son especialmente marcadas en Perú, donde los estudiantes universitarios se enfrentan a desafíos estructurales como el acceso limitado al asesoramiento académico, los conflictos entre el trabajo y los estudios, las limitaciones económicas, la baja autoestima y el apoyo institucional insuficiente (INEI, 2020; INEI, 2024; Yalí et al., 2023). Tales condiciones crean entornos en los que los estudiantes pueden experimentar tensiones éticas con mayor intensidad y recurrir a prácticas deshonestas como mecanismos de afrontamiento.

En este contexto más amplio, el agotamiento y la autoeficacia surgen como constructos psicológicos clave que influyen en la forma en que los estudiantes afrontan las exigencias académicas y los dilemas éticos. El agotamiento, caracterizado por el agotamiento emocional y la disminución de los recursos cognitivos, socava la autorregulación y merma la capacidad de los estudiantes para evaluar las normas académicas bajo presión (Gao, 2023). La baja autoeficacia, entendida como una percepción reducida de la competencia para cumplir las expectativas académicas, exacerba los sentimientos de insuficiencia y aumenta la carga emocional asociada a las tareas académicas. Estas condiciones determinan cómo los estudiantes interpretan las responsabilidades, las expectativas y las consecuencias de sus decisiones, lo que puede aumentar la probabilidad de comportamientos deshonestos (Eshun et al., 2023; Baran y Jonason, 2020; Peasah et al., 2024).

El burnout se reconoce ampliamente como un estado de agotamiento emocional y físico que afecta al funcionamiento psicosocial y se manifiesta a través de la fatiga, la indiferencia, la insatisfacción y la preocupación (Andrade et al., 2023; Fierro et al., 2023; Olson et al., 2025; Salazar et al., 2021). Representa una respuesta emocional negativa a las actividades académicas y se expresa a través del agotamiento emocional (Vásquez, 2025). Por el contrario, la autoeficacia se refiere a la capacidad percibida para hacer frente a las exigencias académicas y regular la motivación, y se asocia con la responsabilidad, el rendimiento y la gestión del estrés (Garzón et al., 2021; Navarro-Loli y Domínguez-Lara, 2019; Fernández-Castillo y Fernández-Prados, 2023). Una mayor autoeficacia fomenta la perseverancia, el establecimiento de metas y las estrategias de aprendizaje eficaces, lo que influye en cómo los estudiantes responden a las presiones académicas y al agotamiento (Nogueira y Risoto, 2025).

En este marco psicológico, es esencial distinguir entre conciencia académica y deshonestidad académica. La conciencia académica se refiere a los procesos internos, reflexivos y evaluativos a través de los cuales los estudiantes interpretan las normas académicas, evalúan los dilemas éticos y comprenden las implicaciones de sus decisiones. La deshonestidad académica, por el contrario, se refiere a la dimensión conductual de la ética, el cumplimiento observable de las normas institucionales, la honestidad en el trabajo académico y la evitación de conductas indebidas (Zhang et al., 2021; Anohina-Naumeca et al., 2020; Tamana y Samadi, 2023). Esta distinción es crucial: los estudiantes pueden comprender las normas éticas y, aun así, incurrir en prácticas deshonestas, o cumplir con los estándares de honestidad sin interiorizar profundamente su significado ético. El profesorado

desempeña un papel central en la configuración de ambas dimensiones al modelar el comportamiento ético y promover la conciencia académica (Moreno-Tapia et al., 2025).

Aunque investigaciones anteriores han examinado la relación entre la autoeficacia y la deshonestidad académica (Peasah et al., 2024), la mayoría de los estudios se han centrado en la prevalencia y los factores asociados, basándose predominantemente en enfoques cuantitativos. Esto deja sin explorar cómo los estudiantes experimentan e interpretan la interacción entre el agotamiento, la competencia percibida y la toma de decisiones éticas. Además, ningún estudio ha investigado cómo se relacionan el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica en las experiencias cotidianas de los estudiantes universitarios peruanos, un contexto marcado por desigualdades estructurales y presiones académicas significativas. Este vacío pone en relieve la necesidad de una investigación fenomenológica capaz de captar los significados, las tensiones y los dilemas éticos que permanecen ocultos en los modelos cuantitativos.

En este contexto, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo experimentan los estudiantes universitarios peruanos la relación entre el síndrome de agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica en el contexto de la deshonestidad académica? y el objetivo de este estudio es analizar la relación entre el síndrome de agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica en el contexto de la deshonestidad académica entre los estudiantes universitarios peruanos

Desde una perspectiva fenomenológica, este estudio busca comprender las estructuras de experiencia a través de las cuales los estudiantes perciben y navegan por la interacción entre el agotamiento, la autoeficacia y la deshonestidad académica. El análisis se centra en el significado que los estudiantes atribuyen a las tensiones éticas, las condiciones emocionales y cognitivas que dan forma a sus decisiones, y las formas en que interpretan la presión académica en relación con su conciencia moral. Este enfoque pretende revelar patrones experienciales, modos interpretativos y dilemas morales que no pueden captarse mediante metodologías cuantitativas, contribuyendo a una comprensión más profunda de la deshonestidad académica en la educación superior latinoamericana.

2 Método.

2.1 Diseño.

El estudio adoptó un diseño cualitativo y fenomenológico porque, siguiendo a Fuster (2019), se examinaron a profundidad los fenómenos subyacentes en el contexto universitario, teniendo en cuenta los conceptos centrales y emergentes relacionados con el problema y el objetivo del estudio.

Este diseño se basó también en el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), tal y como lo proponen Smith et al. (2022). Su uso se justifica porque éste se centra en la exploración en profundidad de la experiencia vivida y en la comprensión de los significados que los participantes atribuyen a un fenómeno.

Este enfoque fue relevante para el presente estudio, ya que permitió un análisis detallado y contextualizado de las percepciones, narrativas y significados interpretativos construidos por los estudiantes universitarios peruanos con respecto al fenómeno objeto de investigación.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas para recabar información de los estudiantes y se aplicó el análisis de contenido para examinar sus narrativas. Esta combinación metodológica refleja la flexibilidad de la investigación cualitativa para analizar las prácticas, experiencias y significados que los participantes atribuyen a sus acciones dentro de sus propios entornos académicos en relación con el fenómeno estudiado.

2.2 Participantes y muestra del estudio.

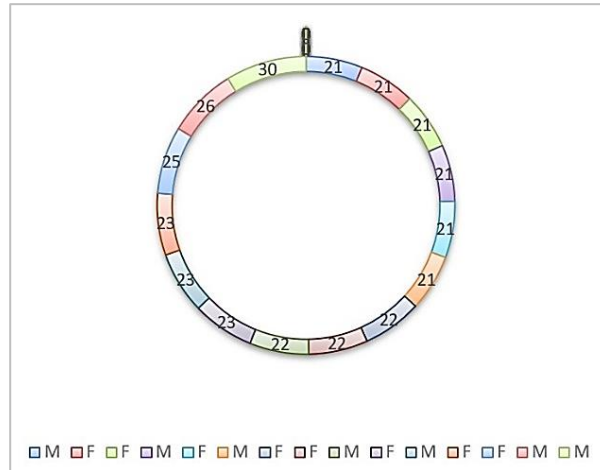
La muestra estuvo compuesta por 15 estudiantes que habían experimentado el fenómeno objeto de estudio y que fueron seleccionados por el investigador con el apoyo de un docente y la autorización de dos universidades peruanas, una pública y otra privada. Con la aprobación institucional y la colaboración de los docentes, que trabajaban en ambas universidades, se inició el proceso de selección mediante invitaciones directas a los estudiantes que cumplían los requisitos. Las personas interesadas en participar se pusieron en contacto voluntariamente con los docentes para recibir información detallada sobre el estudio, y el investigador realizó las entrevistas con los 15 participantes.

Para garantizar que los participantes cumplieran los criterios de inclusión, se llevó a cabo un breve procedimiento de verificación antes de cada entrevista. Este consistió en confirmar, mediante preguntas específicas, que los estudiantes: (a) estaban disponibles para participar, (b) eran mayores de edad, (c) habían experimentado el fenómeno objeto de estudio, (d) se encontraban en las etapas finales de su programa universitario, (e) eran estudiantes peruanos matriculados en universidades públicas o privadas, y (f) pertenecían a diferentes facultades académicas. Este último criterio contribuyó a la diversidad de experiencias vividas sin convertir el estudio en un análisis comparativo cuantitativo.

Los participantes tenían entre 21 y 30 años y se encontraban en los últimos años de sus estudios universitarios, lo que garantizaba un nivel adecuado de madurez. El grupo estaba compuesto por nueve estudiantes varones y seis mujeres, lo que aportaba claridad y transparencia respecto al contexto de la muestra. Del total, seis estudiantes compaginaban sus estudios con un trabajo remunerado, mientras que nueve se dedicaban exclusivamente a estudiar, lo que reflejaba la diversidad de trayectorias académicas presentes en el contexto universitario peruano. Solo se registraron la edad, el género y la ocupación actual como características descriptivas y no como factores analíticos, ya que no se consideraron necesarios los datos demográficos adicionales para cumplir el objetivo fenomenológico y tampoco se pretendió comparar subgrupos, sino más bien analizar los significados y las interpretaciones de las experiencias y recomendaciones desde una perspectiva generacional.

La Figura 1 presenta las edades típicas de los estudiantes universitarios participantes de ambos géneros que se encuentran en los últimos años de sus estudios (Torres et al., 2021).

Figura 1. Datos de la edad y género de los estudiantes universitarios.



Nota. Figura elaborada por los autores con el programa Excel.

2.2.1 Muestreo por conveniencia.

La muestra estuvo compuesta por 15 estudiantes universitarios. En este estudio fenomenológico, se utilizó el muestreo por conveniencia como estrategia de selección, basándose en la accesibilidad de los estudiantes, la facilidad para contactar con ellos, su disposición a participar y su relevancia para el fenómeno objeto de estudio. Esto concuerda con los enfoques cualitativos que dan prioridad a la profundidad de la experiencia frente a la representatividad estadística (Golzar et al., 2022). En un diseño fenomenológico, el muestreo por conveniencia es adecuado porque permite la inclusión intencionada de estudiantes que pueden proporcionar descripciones ricas y detalladas de sus experiencias y que han vivido directamente el fenómeno objeto de estudio. En consecuencia, este tipo de muestreo respaldó el objetivo de la investigación de comprender cómo los estudiantes interpretan y dan sentido a la interacción entre el agotamiento, la autoeficacia y la deshonestidad académica.

2.3 Saturación de datos.

Mpofu (2025) destaca que la saturación debe determinarse mediante criterios analíticos explícitos. En este estudio, la saturación de los datos se concretó y determinó basándose en los tres criterios analíticos siguientes:

Criterio de identificación: Se consideró que se había alcanzado la saturación cuando los patrones emergentes se estabilizaron y no aparecieron nuevos códigos.

Criterio temporal: Se observó saturación en las últimas entrevistas, cuando las respuestas de los participantes ya no aportaban variaciones relevantes.

Criterio de procedimiento y verificación: Se llevó a cabo una comparación entre las respuestas iniciales y las respuestas finales de la entrevista, así como un análisis de contenido, para confirmar la repetición y la coherencia de la información. Por ejemplo, en la entrevista:

Pregunta 1. ¿Cómo explicarías el concepto de «burnout»?

Estudiante 1: «Un estado de agotamiento profesional provocado por una situación prolongada de estrés».

Estudiante 15: «El burnout o síndrome de agotamiento profesional es un estado de fatiga física, emocional y mental causado por el estrés crónico».

Pregunta 14. ¿Cómo definirías la falta de honestidad académica?

Estudiante 1: «Una situación en la que los estudiantes no actúan de forma ética en su vida universitaria. Por ejemplo: plagio, copiar».

Estudiante 10: «Una forma de engaño, como el plagio o el fraude, que viola los principios éticos».

Pregunta 19. ¿Cómo describirías las acciones que podrían prevenir la deshonestidad académica?

Estudiante 3: «Fomentar un entorno de integridad y ética desde el principio».

Estudiante 14: «Promover un entorno educativo justo y ético».

En el análisis de contenido se observaron patrones similares:

Describe una experiencia relacionada con los conceptos esenciales de esta investigación.

Estudiante 1: «Estudiantes que trabajan y estudian al mismo tiempo».

Estudiante 14: «Lo he experimentado debido a una carga de trabajo excesiva y a largas horas de estudio».

De acuerdo con estos criterios analíticos y con el enfoque propuesto por Hennink y Kaiser (2022), se alcanzó la saturación cuando los datos dejaron de aportar información nueva y los códigos y significados se estabilizaron. Estos autores señalan que la saturación es un proceso dinámico y contextual que requiere evaluar tanto la repetición de la información como la riqueza y profundidad de los datos obtenidos, y que puede alcanzarse entre nueve y diecisiete entrevistas en poblaciones relativamente homogéneas. Este enfoque

ayudó a evitar la recopilación innecesaria de datos y, en este estudio, no fue necesario ampliar la muestra. Se tuvieron en cuenta la naturaleza de la población y el objetivo de la investigación.

2.4 Instrumentos.

2.4.1 Guía de Entrevista semiestructurada.

Este instrumento se utilizó para analizar, describir e interpretar las tendencias subyacentes en las respuestas de los estudiantes universitarios con respecto al fenómeno objeto de estudio (Mashuri et al., 2022). La guía de entrevista semiestructurada para los estudiantes se elaboró a partir de una revisión bibliográfica de cada constructo del estudio, identificando las categorías conceptuales centrales y los elementos teóricos relacionados con el fenómeno. A partir de estos componentes, se formularon 21 preguntas semiestructuradas para captar las experiencias vividas por los participantes y obtener relatos ricos y significativos. Este proceso garantizó la relevancia fenomenológica del instrumento y la coherencia entre la teoría, las preguntas y los objetivos de la investigación.

La guía de entrevista consta de las siguientes partes: título y nombre del instrumento, número de entrevista, saludo al participante, edad del participante, género de los participantes y ocupación actual; Introducción donde se orientó a los estudiantes sobre el tema y el propósito de la investigación), Instrucciones, donde se informó a los estudiantes sobre la naturaleza de las 21 preguntas abiertas y la expectativa de proporcionar respuestas honestas y veraces durante la entrevista, haciendo hincapié en el anonimato de su identidad y agradecimientos.

La guía de entrevista semiestructurada utilizada como instrumento de recopilación de datos permitió al investigador obtener respuestas de los estudiantes, quienes compartieron sus experiencias y recomendaciones. Las entrevistas individuales duraron aproximadamente entre 40 minutos y una hora, dependiendo de la disponibilidad del participante y de la profundidad de sus respuestas. Esta variabilidad en la duración se debió a las diferencias en la extensión de los relatos y al nivel de detalle que cada estudiante decidió compartir.

2.4.2 Validación de instrumentos.

La guía de la entrevista semiestructurada se sometió a un riguroso proceso de validación de contenido mediante el criterio de expertos. Tres profesores de diferentes universidades, un doctor y dos doctorandos, actuaron como validadores. Su selección se basó en sus conocimientos especializados sobre el fenómeno objeto de estudio, su experiencia metodológica en investigación cualitativa y su consolidada trayectoria académica en campos disciplinarios relacionados.

Cada experto evaluó todas las preguntas del instrumento según los criterios de claridad y pertinencia, utilizando la siguiente escala:

Relevancia: 1 = No relevante, 2 = Poco relevante, 3 = Relevante, 4 = Muy relevante.

Claridad: 1 = Poco claro, 2 = Algo claro, 3 = Claro, 4 = Muy claro.

Las evaluaciones independientes pusieron de manifiesto una concordancia total (100 %) entre los expertos, quienes otorgaron la puntuación máxima a todas las preguntas en ambos criterios. Este nivel de concordancia indica un sólido consenso en cuanto a la claridad y la pertinencia del instrumento, lo que confirma que las preguntas eran comprensibles, adecuadas y coherentes con los objetivos analíticos del estudio. Dicha uniformidad respalda de manera sólida la validez de contenido del instrumento (García et al., 2015).

No se llevó a cabo una prueba piloto porque la guía de entrevista ya había sido sometida a un exhaustivo proceso de validación por parte de expertos, en el que se había alcanzado una concordancia total en cuanto a claridad y relevancia. Según los evaluadores, las preguntas semiestructuradas eran coherentes con los objetivos del estudio y adecuadas para recabar los relatos experienciales de los participantes. En consecuencia, se consideró que la guía cumplía los requisitos metodológicos para su implementación directa sin necesidad de una prueba piloto adicional.

2.5 Análisis de contenido.

Con esta técnica se utilizó una herramienta conocida como “Notas de análisis de contenido”, que resultó útil para (a) leer detenidamente los relatos (Ruiz et al., 2021), (b) analizar y describir de forma objetiva y sistemática los relatos expresados por los estudiantes universitarios (Holsti, 1968; Krippendorff, 1997), (c) interpretar los datos, y (d) detectar patrones recurrentes (Borjas, 2020; Ruiz et al., 2021).

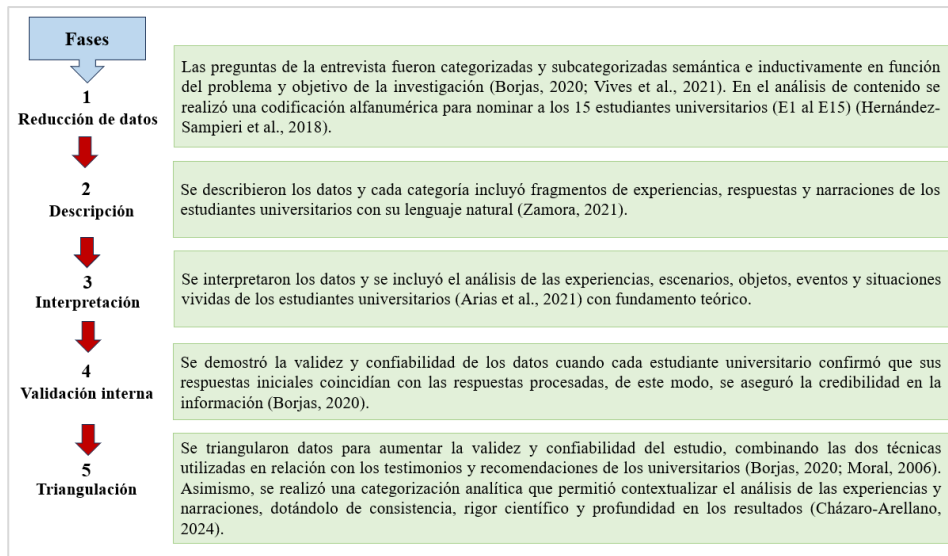
Para analizar el contenido, se pidió a los estudiantes universitarios que proporcionaran dos narrativas: (1) describir cualquier experiencia relacionada con el agotamiento, la autoeficacia académica, la conciencia académica y la deshonestidad académica, y (2) basándose en sus experiencias, recomendar medidas para prevenir la deshonestidad académica. Estas narrativas se clasificaron durante el proceso de análisis.

2.6 Procedimientos del estudio.

Tras obtener los permisos necesarios de ambas universidades, se realizaron entrevistas a los estudiantes que cumplían los criterios de inclusión y deseaban participar de forma voluntaria y anónima. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual y presencial, y las respuestas se registraron por escrito. Se

informó debidamente a los estudiantes de que la información que proporcionarían se utilizaría exclusivamente con fines de investigación. Además, se garantizó el cumplimiento de los principios éticos de la investigación, asimismo, se obtuvo de parte de ellos el consentimiento informado firmado, asegurando la confidencialidad. A continuación, se muestra las fases de los procedimientos de análisis de datos para ambas técnicas, tal y como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2. Procedimientos para el análisis de datos.



Nota. Elaborado por los autores.

2.7 Análisis de datos cualitativos.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando ATLAS.ti 23, siguiendo un enfoque inductivo en el que los códigos surgieron directamente de los datos, en lugar de partir de categorías predefinidas (Silverman, 2021).

El proceso de análisis se desarrolló de la siguiente manera:

- a. Se importaron las transcripciones y se llevó a cabo una codificación abierta, asignando los códigos emergentes a segmentos significativos del texto.
- b. A continuación, los códigos se agruparon, categorizaron (7) y subcategorizaron (20) mediante un proceso comparativo continuo, característico de la investigación cualitativa. Se organizaron en familias de códigos y grupos de palabras basados en la afinidad semántica, lo que facilitó el desarrollo de categorías y temas.
- c. Se crearon notas analíticas y redes conceptuales para documentar las decisiones analíticas y mantener la coherencia a lo largo del análisis fenomenológico.

Para gestionar el sesgo del investigador durante la codificación y la interpretación, se emplearon estrategias rigurosas. Entre ellas se incluían la triangulación analítica, que consistía en contrastar interpretaciones para reducir el sesgo y verificar la consistencia de los códigos y las categorías; la revisión por pares, en la que el investigador con más experiencia examinaba los códigos, las categorías y las interpretaciones para identificar posibles sesgos o inconsistencias; y un registro analítico, que permitía una documentación breve y continua de las decisiones analíticas, los criterios y los ajustes, garantizando la transparencia y la fiabilidad a lo largo del estudio.

El método de comparación constante se implementó en ATLAS.ti 23 mediante una revisión iterativa de los códigos emergentes, comparando sistemáticamente cada nuevo código con segmentos previamente codificados en todo el conjunto de datos. Este proceso permitió el refinamiento de los códigos, el ajuste de las categorías y la verificación de la coherencia temática a lo largo del corpus.

El proceso analítico fue llevado a cabo por un único investigador; por lo tanto, no se realizaron procedimientos de codificación independiente ni de acuerdo entre codificadores. Sin embargo, un investigador con más experiencia revisó la codificación para garantizar la coherencia y reforzar la credibilidad del análisis.

Aunque se desarrollaron redes conceptuales en ATLAS.ti 23 para visualizar las relaciones entre códigos, categorías y subcategorías, no se incluyeron como figuras en el manuscrito porque su finalidad era estrictamente interna: servir de apoyo a la interpretación y mantener la coherencia dentro del análisis fenomenológico.

2.8 Validación interna de datos

Los participantes validaron sus propias respuestas mediante un proceso de verificación entre ellos, en el que corroboraron y firmaron el contenido que habían aportado (Borjas, 2020).

3 Resultados.

3.1 Entrevista semiestructurada.

Los resultados se han estructurado en categorías (7) y subcategorías (20), contextualizados a partir de las experiencias de los estudiantes e interpretados desde un enfoque fenomenológico. La categoría 1, Burnout, tenía una subcategoría: Conceptualización. La categoría 2, Conducta académica, tenía tres subcategorías: Agotamiento emocional, Falta de motivación e Indiferencia en la conducta académica. La categoría 3, Autoeficacia, tenía tres subcategorías: Presencia de autoeficacia, Falta de autoeficacia y Autoevaluación. La categoría 4, Presión por las calificaciones, tenía tres subcategorías: Profesores, Padres y Personal. La categoría 5, Conciencia académica, tenía tres subcategorías: Concepto, Políticas institucionales y Resultados. La categoría 6, Deshonestidad

académica, tenía siete subcategorías: Significado, Políticas, Factores de riesgo, Consecuencias académicas y legales, Futuro profesional, Prevención y Normas. Por último, la categoría 7, Acciones de apoyo, no tenía subcategorías.

1. Burnout.

Conceptualización. Estado de agotamiento físico, emocional y mental persistente provocado por el estrés laboral y académico, que puede afectar a la personalidad, la autoestima y el rendimiento. Fenómeno psicológico caracterizado por el agotamiento, el cinismo hacia el trabajo, la disminución del rendimiento, la reducción de las relaciones sociales y la falta de realización personal (Andrade et al., 2023; Fierro et al., 2023).

2. Conducta académica.

Agotamiento emocional. Falta de concentración en el trabajo y en la universidad, sensación de agobio, procrastinación y disminución del rendimiento. Sensación de sobrecarga y falta de energía, lo que afecta al comportamiento y genera una actitud negativa hacia los estudios.

El agotamiento emocional afecta negativamente al comportamiento académico, reduciendo la concentración, la productividad, la motivación y la retención de información, al tiempo que aumenta la ansiedad y el estrés, lo que dificulta el cumplimiento de las exigencias académicas.

Falta de motivación. La desmotivación conduce a la apatía hacia las tareas, a un trabajo de menor calidad, a ausencias en clase y a una participación reducida, lo que afecta negativamente a las calificaciones y al rendimiento general.

La desmotivación se manifiesta en la procrastinación, la apatía, el desinterés y el bajo rendimiento, generando errores en la conducta académica (Caballero et al., 2015).

Indiferencia. El desinterés, la falta de esfuerzo, las ausencias, la desconexión, las tareas inconclusas y las bajas calificaciones dificultan el progreso y la autoevaluación, generando frustración y la necesidad de apoyo externo.

La baja participación y el descuido de las responsabilidades académicas conducen a la procrastinación y al bajo rendimiento debido a las dificultades para cumplir los objetivos establecidos (Salazar et al., 2021).

3. Autoeficacia.

Presencia de autoeficacia. La confianza en mis capacidades influye positivamente en mi conducta ética, lo que me permite actuar con integridad, planificar de forma responsable y cumplir con las expectativas éticas de la universidad.

Los estudiantes con una alta autoeficacia muestran confianza, un comportamiento ético y una mayor capacidad para afrontar retos, alcanzar el éxito y expresar creatividad y emociones.

Falta de autoeficacia. Si no realizo mi trabajo correctamente, podría recurrir al plagio. Dudar de mi capacidad para resolver dilemas o emitir juicios morales puede llevarme a plagiar para cumplir con los plazos, lo que debilita la confianza de los demás y refleja una conducta ética deficiente.

Los estudiantes con baja autoeficacia dudan de sus capacidades y pueden incurrir en plagio o trampas, mostrando una menor confianza en las decisiones éticas, una mayor susceptibilidad a la presión social y una responsabilidad y liderazgo ético limitados (Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020).

Autoevaluación. Si tengo confianza, realizo las tareas de forma eficaz; de lo contrario, dudo de mis capacidades y procrastino. Confío en mi rendimiento y mis habilidades, pero me siento inseguro cuando me enfrento a retos exigentes, aunque al final consigo buenos resultados.

La autoevaluación refleja la capacidad del estudiante para completar tareas y se alinea con la teoría cognitiva social de Bandura, que explica la percepción de la propia capacidad para realizar actividades con éxito (Robles, 2020).

4. Presión por las notas

Profesores. Una presión excesiva provoca estrés y ansiedad. Cuando se vuelve abrumadora, resulta perjudicial y conduce a malos resultados.

Esta presión suele derivarse de unas altas expectativas destinadas a mantener la competitividad de la institución. Las exigencias y críticas constantes pueden generar ansiedad y mermar el rendimiento (Navarro-Loli y Domínguez-Lara, 2019).

Padres. Mis padres no me presionan; yo me encargo de mis propias obligaciones académicas. Es agotador.

La presión parental afecta al bienestar emocional, mientras que el apoyo y la confianza de los padres refuerzan la sensación de seguridad de los estudiantes y su capacidad para gestionar las responsabilidades académicas (Navarro-Loli y Domínguez-Lara, 2019).

Personal. Planifico, organizo y gestiono mis tareas, fijándome objetivos y dividiendo las actividades. Intento meditar, hacer ejercicio y equilibrar el estudio con el tiempo libre, pero el estrés a veces me impide incluso comer.

Esta presión requiere gestionar el tiempo y las exigencias académicas. Los estudiantes deben planificar, organizar y fijarse metas para equilibrar el estudio

y el bienestar. Se recomienda el ejercicio físico para mantener la calma y la motivación (Garzón et al., 2021).

5. Conciencia académica

Concepto. Compromiso que todo estudiante debe mantener: completar las actividades con originalidad y sin plagio.

Implica autonomía, originalidad y compromiso ético, así como comprender las normas y reflexionar sobre el autoaprendizaje con integridad (Anohina-Naumeca et al., 2020).

Políticas institucionales. No se hace hincapié en estas políticas. Se deben realizar esfuerzos para informar a los padres sobre el apoyo disponible. Estas políticas fomentan un entorno ético y ayudan a desarrollar habilidades críticas para el éxito académico.

Promueven la integridad, la responsabilidad y la excelencia académica al hacer hincapié en el respeto, la honestidad y la originalidad en lo que respecta a la propiedad intelectual, clave para mantener los estándares éticos (Zhang et al., 2021).

Resultados. Pueden ser negativos cuando los profesores no brindan apoyo para reducir la presión académica, lo que conduce a un comportamiento inadecuado. También pueden ser positivos, promoviendo la integridad y la honestidad. En última instancia, los resultados dependen de cada estudiante.

Benefician el rendimiento académico: a medida que mejora la calidad del trabajo, disminuye la deshonestidad académica. El compromiso con la integridad es esencial para evitar el plagio y respetar las normas establecidas (Anohina-Naumeca et al., 2020).

6. Deshonestidad académica

Significado. La ilegitimidad en la investigación, el autoengaño y la ambigüedad en el trabajo académico son muy perjudiciales, ya que reflejan una falta de desarrollo de habilidades.

La falsificación de datos, el plagio y las trampas violan los principios éticos y comprometen la transparencia y la legitimidad del aprendizaje (Guerra, 2017).

Políticas. Son esenciales para mantener la integridad académica y promover un entorno justo.

Las políticas ayudan a prevenir la falsificación, el plagio y las trampas, que socavan la legitimidad del trabajo académico (Guerra, 2017).

Factores de riesgo. Irresponsabilidad a lo largo del ciclo académico, con una preocupación que surge solo al final. Los proyectos suelen completarse sin tiempo suficiente para la investigación. Los trámites burocráticos también complican el trabajo en los laboratorios universitarios.

La competencia, las definiciones poco claras de la deshonestidad y el uso de la inteligencia artificial contribuyen al problema. Entre las causas principales se incluyen la presión por obtener buenas calificaciones, la escasa conciencia ética y la mala gestión del tiempo (Arévalo-Avecillas et al., 2019).

Consecuencias académicas y legales. Son muy graves: el comportamiento poco ético durante la formación conduce a la mala praxis. Las consecuencias incluyen sanciones, suspenso, suspensión o expulsión. El fraude también puede acarrear repercusiones legales, dañando la reputación y las oportunidades futuras.

Tales acciones pueden conducir al suspenso, la suspensión o la expulsión, lo que condiciona la conducta profesional futura. Es esencial comprender las implicaciones de violar las normas institucionales y éticas (Friedman et al., 2016).

Futuro profesional. La deshonestidad daña la reputación y la credibilidad. Un historial de conducta indebida limita las oportunidades de empleo, ya que los empleadores buscan integridad. Las habilidades adquiridas de forma deshonestas son insuficientes para el desempeño profesional.

Los antecedentes de prácticas deshonestas, como la falsificación de información, dañan la reputación, reducen las oportunidades laborales y pueden dar lugar a problemas legales que afecten a la carrera profesional (Eraña et al., 2020).

Prevención. Desde el inicio del curso académico, es esencial promover la integridad, la ética y el valor del trabajo personal; utilizar herramientas de detección de plagio; y apoyar el desarrollo de las habilidades académicas. La orientación debe abordar el plagio durante los exámenes y otras formas de conducta indebida.

La prevención requiere talleres sobre gestión del tiempo, apoyo emocional y académico, supervisión de la responsabilidad y herramientas tecnológicas para detectar el plagio (Arévalo-Avecillas et al., 2019).

Normas. Promover la honestidad mediante estrategias creativas: códigos de honor, auditorías de trabajos y exámenes, denuncias anónimas, sesiones de tutoría y tecnologías contra el fraude.

Los códigos de honor, los talleres sobre plagio, las sanciones estrictas, los sistemas de evaluación mejorados y los mecanismos de denuncia anónima ayudan a prevenir la deshonestidad académica (Chow et al., 2021).

7. Medidas de apoyo

Crear espacios para el debate y el intercambio de experiencias. Ofrecer sugerencias que fomenten la honestidad. Ofrecer asesoramiento personalizado en salud mental y programas sobre gestión del estrés y habilidades para la vida. Establecer comunidades de aprendizaje. Hacer que los plazos y las adaptaciones sean más flexibles para los estudiantes con necesidades especiales.

Los diálogos abiertos sobre el estrés y la salud mental ayudan a los estudiantes a gestionar los retos. La difusión de las normas garantiza la concienciación. Proporcionar adaptaciones para los estudiantes con necesidades especiales, sesiones de tutoría, zonas de descanso supervisadas y una cultura de apoyo en la que los estudiantes se sientan valorados (Eraña et al., 2020).

3.2 Análisis de contenido.

Las tablas 1 y 2 presentan los resultados del análisis de contenido, organizados en categorías (C), así como las experiencias de los estudiantes universitarios y sus recomendaciones (códigos E1 a E15) correspondientes a las narrativas 1 y 2.

Tabla 1. *Narrativa 1: Experiencias de los estudiantes universitarios.*

C. E.	Burnout	Autoeficacia	conciencia académica	Deshonestidad académica
E1	Sobrecarga de trabajo y estudios.	Planificación de tareas.	NMP	Copiar y delegar tareas debido a la falta de tiempo.
E2	Exceso de exámenes y de carga de trabajo.	Cumplir con los horarios.	Establecimiento de objetivos y apoyo entre compañeros.	Evitar copiar.
E3	Presión, agotamiento, falta de motivación.	Disminución de las capacidades debido a la carga de trabajo.	Rendir bien para sacar mejores notas.	Copiar y hacer los exámenes sin haber estudiado.
E4	Incapacidad para realizar tareas; agotamiento físico y mental.	Descansar para seguir adelante.	Dificultad para planificar actividades.	Incumplimiento debido a una sobrecarga.
E5	Fatiga mental provocada por una gran carga de trabajo.	Responsabilidad reducida.	Mejorar el rendimiento.	Evitar alternativas poco éticas.
E6	No hay tiempo suficiente para realizar las tareas.	Mejorar la planificación de los estudios.	NMP	Realizar el trabajo de forma autónoma.
E7	Cumplimiento de las obligaciones en el último momento.	Cumplir con los plazos.	Responsabilidad.	Cómo evitar el plagio.
E8	Responsabilidades y carga de trabajo excesivas.	Establecimiento de objetivos.	NMP	NMP
E9	La gran carga de trabajo limita el tiempo de preparación.	Solicitud de asistencia por incumplimiento.	Informe de un compañero sin sanciones.	El robo de identidad en las

				actividades virtuales.
E10	Cansancio por estudiar sin parar.	Repercusión en el rendimiento y las calificaciones.	NMP	Hacer trampa y delegar el trabajo.
E11	Sobrecarga y presión por sacar buenas notas.	Dudas sobre la capacidad.	Mantener la conciencia académica.	Compañeros que incurren en prácticas deshonestas.
E12	Tiempo limitado y agotamiento físico y emocional.	Dudas, disminución del rendimiento, procrastinación.	Apoyo de compañeros y profesores.	Plagio y citas incorrectas.
E13	Gran volumen de trabajo.	Gestionar las demandas y cumplir los plazos.	Cita correcta.	Copiar debido a la presión académica.
E14	Fatiga relacionada con la carga de trabajo.	Poco compromiso y tiempo limitado.	Falta de concentración sin apoyo.	Copiar por no haber estudiado.
E15	Estudio intensivo y poca motivación.	Irresponsabilidad.	Mejorar la planificación del tiempo.	Otras personas que están cursando estudios.

Nota: C = Categorías, E = Estudiante. NMP = No mencionado por el participante

Los resultados de la Tabla 1 indicaron que el agotamiento se experimentaba como consecuencia de la sobrecarga de tareas, los exámenes continuos y un número excesivo de proyectos académicos. Los estudiantes que trabajaban y estudiaban simultáneamente mostraban un nivel preocupante de agotamiento físico y mental.

La autoeficacia disminuyó a medida que se intensificaba el agotamiento, lo que generó dudas sobre las capacidades personales. Una baja autoeficacia se asoció con una mayor implicación en comportamientos deshonestos; por lo tanto, era esencial recuperar la autoeficacia para superar el agotamiento y mantener la integridad académica.

La conciencia académica actuó como factor protector frente a la deshonestidad, incluso bajo un estrés abrumador. Mantener la honestidad era crucial para evitar prácticas ilícitas. Cuando los estudiantes no aprendían de forma eficaz, recurrían a hacer trampa, copiar, plagiar o suplantar la identidad durante los exámenes, lo que podía afectar negativamente a su reputación y a su futuro desarrollo profesional.

Tabla 2. *Narración 2: Recomendaciones de los estudiantes universitarios.*

Categorías	Recomendaciones de estudiantes universitarios	Interpretación
Medidas institucionales	Elaborar un código de honor académico. Ofrecer talleres y recursos académicos. Aplicar políticas académicas claras y justas. Utilizar	El refuerzo de la integridad institucional mediante códigos de honor, políticas claras y tecnologías contra el fraude contribuye a prevenir comportamientos

La Figura 3 resumió, a través de palabras clave emergentes, las recomendaciones que los estudiantes propusieron para abordar la deshonestidad académica en el contexto universitario (véase la Tabla 2). Las palabras más destacadas reflejaban la necesidad de reforzar la autoeficacia (Bandura, 1982) mediante tutorías, programas de apoyo y políticas institucionales claras, así como de reducir el agotamiento académico (Maslach y Leiter, 2016) mediante estrategias que promovieran el bienestar de los estudiantes.

La presencia recurrente de términos como “Integridad”, “Políticas académicas”, “Apoyo”, “Gestión del tiempo”, “Habilidades”, “Aprendizaje colaborativo”, “Tutoría”, “Orientación”, “Programas”, “Talleres”, “Recursos” y “Tecnología” demostró que los estudiantes reconocían claramente la importancia de promover un entorno académico ético que prevenga comportamientos asociados a la deshonestidad académica. Estas recomendaciones pusieron de relieve el énfasis de los estudiantes en reforzar las expectativas académicas, desarrollar habilidades esenciales y acceder a sistemas de apoyo que fomentaran un aprendizaje responsable y ético.

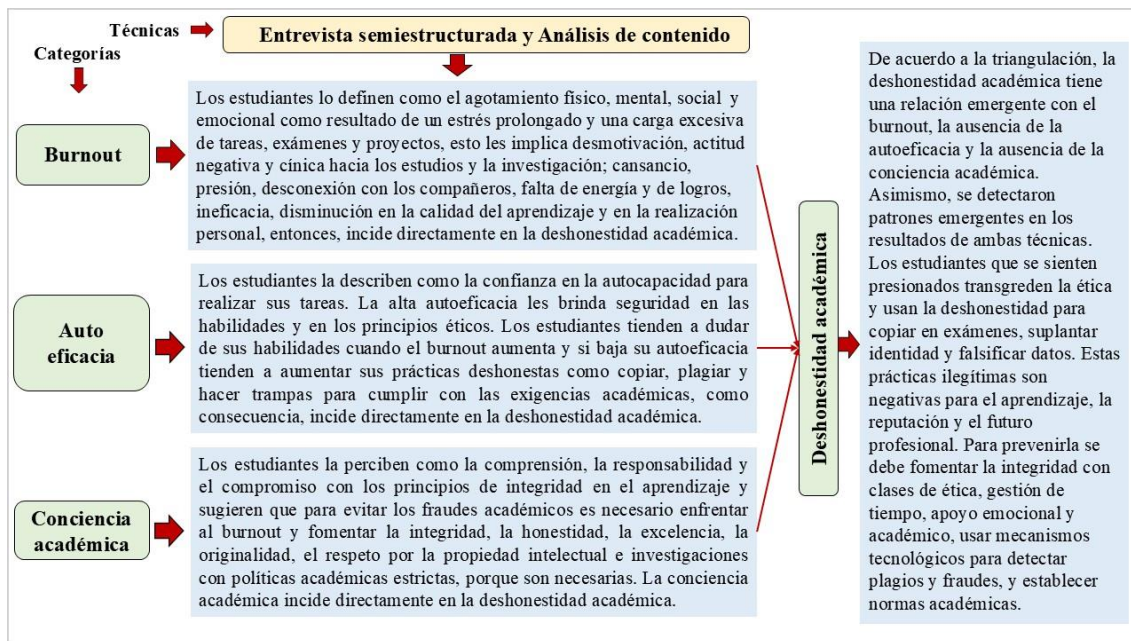
Los términos resaltados en la nube de palabras se relacionan directamente con los patrones emergentes identificados tanto en las entrevistas como en el análisis de contenido, ya que conceptos como “integridad”, “apoyo”, “habilidades” y “gestión del tiempo” reflejan las dimensiones éticas, emocionales y académicas enfatizadas por los estudiantes. Esta convergencia muestra que los participantes vinculaban de manera consistente el bienestar, la autoeficacia y la conciencia académica con la prevención de comportamientos deshonestos. En suma, la visualización refuerza la solidez de los cinco patrones interpretativos que estructuran la comprensión de los estudiantes sobre la conducta académica ética.

En este sentido, la nube de palabras concéntrica no solo visualizó estos conceptos clave, sino que también reflejó la orientación de las sugerencias de los estudiantes hacia la construcción de una cultura académica basada en la integridad, el equilibrio, el bienestar, la vida personal y los objetivos. Además, ilustró cómo la conciencia de los estudiantes sobre la ética y la deshonestidad interactuaba con las dimensiones psicológicas y emocionales descritas por Bandura y Maslach, dando forma a comportamientos académicos éticos o no éticos.

3.3 Triangulación de técnicas

La Figura 4 presenta los resultados de la triangulación de las dos técnicas utilizadas.

Figura 4. Triangulación de los resultados de las entrevistas semiestructuradas y del análisis de contenido.



Nota. Elaborado por los autores.

Esta triangulación demostró la consistencia de los datos, validó su calidad al revelar uniformidad y coherencia, y puso de relieve similitudes que indican fiabilidad (Rueda, 2023). A partir de las categorías analíticas, los datos se examinaron de acuerdo con el problema y el objetivo del estudio, revelando la construcción y reconstrucción de los significados académicos y subjetivos implícitos en las experiencias y narrativas de los estudiantes universitarios en relación con procesos complejos (Cházaro-Arellano, 2024). Además, la triangulación confirmó la relación emergente entre la deshonestad académica, el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica, ya que este patrón apareció de manera consistente en los relatos de los participantes y en las categorías temáticas. Del mismo modo, los cinco patrones interpretativos emergentes identificados (los puntos de referencia éticos, el equilibrio entre el bienestar y las exigencias académicas, el papel modulador de la autoeficacia, la interacción entre las emociones y las presiones académico-culturales, y la orientación hacia las metas y el propósito académicos) se validaron como estructuras coherentes que organizan la forma en que los estudiantes comprenden y responden a situaciones que implican deshonestad académica. Esta perspectiva integradora refuerza la solidez de los hallazgos y respalda la profundidad interpretativa del estudio.

4 Discusión

A partir del problema y el objetivo de este estudio, los resultados permiten comprender la relación entre el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica en el contexto universitario peruano, donde factores educativo-culturales como la presión familiar, la normalización del agotamiento académico y la rigidez institucional influyen de manera significativa en la experiencia de los estudiantes.

En este estudio, el análisis cualitativo arrojó siete categorías y veinte subcategorías derivadas de las entrevistas, junto con patrones emergentes adicionales identificados mediante el análisis de contenido. Ambas técnicas revelaron de manera consistente una relación emergente entre la deshonestidad académica, el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica, lo que enmarca la interpretación de los resultados que se presentan a continuación. En suma, los resultados indican que el agotamiento académico no solo afecta al rendimiento, sino que también debilita la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones éticas y gestionar adecuadamente sus responsabilidades.

El agotamiento se reveló como un proceso multidimensional coherente con las descripciones teóricas de Andrade et al. (2023) y Fierro et al. (2023), quienes describen el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción de la realización personal como componentes centrales que afectan al funcionamiento académico. En Perú, sin embargo, este fenómeno adquiere matices particulares debido a un énfasis cultural en el sacrificio, la resiliencia y la expectativa de “soportar” las exigencias académicas sin cuestionarlas. Esta normalización de la fatiga puede dificultar la capacidad de los estudiantes para reconocer los primeros signos de agotamiento y buscar apoyo a tiempo, lo que intensifica los sentimientos de ineficacia y desconexión de sus objetivos académicos. Este patrón concuerda con los hallazgos de Salazar et al. (2021), quienes destacan que el agotamiento reduce la motivación, la concentración y la productividad.

La relación entre el agotamiento y la motivación también está determinada por las dinámicas culturales. En muchos hogares peruanos, el rendimiento académico está estrechamente ligado a las expectativas familiares de movilidad social y éxito profesional. Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) y Navarro-Loli y Domínguez-Lara (2019) señalan que dicha presión puede generar ansiedad y desmotivación, especialmente cuando los estudiantes perciben que su autoestima depende de su rendimiento académico. En este contexto, la desmotivación puede reforzar los ciclos de estrés y baja autoeficacia, como sostienen Caballero et al. (2015), dado que la apatía y el bajo rendimiento pueden intensificar aún más el agotamiento.

La autoeficacia, entendida a través del marco de Bandura (Robles, 2020) como la confianza en la propia capacidad para actuar de manera eficaz, se puede ver afectada tanto por el agotamiento como por las desigualdades estructurales dentro del sistema educativo peruano. Las diferencias en la preparación previa, el acceso limitado a los recursos académicos y la necesidad de compaginar los estudios con el trabajo o las responsabilidades familiares pueden disminuir la competencia percibida por los estudiantes. Feldman y Kubota (2015) y Garzón et al. (2021) sostienen que una alta autoeficacia favorece la toma de decisiones éticas y la creatividad; sin embargo, cuando la autoeficacia se debilita, los estudiantes pueden sentirse más vulnerables a incurrir en prácticas deshonestas bajo la presión académica.

La gestión del tiempo se reveló como un tema particularmente contradictorio: mientras que algunos estudiantes informaron de estrategias organizativas eficaces, otros experimentaron dificultades persistentes. Esta variabilidad puede explicarse

por las condiciones heterogéneas de la población universitaria peruana. Muchos estudiantes deben trabajar, desplazarse largas distancias o asumir responsabilidades domésticas, lo que limita su capacidad de planificación y aumenta el riesgo de agotamiento. Garzón et al. (2021) destacan que la planificación y el establecimiento de objetivos son esenciales para el equilibrio académico, pero estas habilidades se ven afectadas por las desigualdades estructurales y las exigencias culturales del contexto peruano.

La conciencia académica y la integridad también se vieron condicionadas por tensiones culturales e institucionales. Anohina-Naumeca et al. (2020) sostienen que una fuerte conciencia académica puede prevenir prácticas deshonestas incluso en situaciones de estrés; sin embargo, Zhang et al. (2021) advierten que unas políticas institucionales excesivamente rígidas pueden generar alienación y percepciones de injusticia. En el contexto peruano, donde reconocer las dificultades puede interpretarse como una debilidad, la falta de apoyo personalizado puede aumentar la vulnerabilidad a la deshonestidad académica. Guerra (2017), Arshad et al. (2021) y Chow et al. (2021) coinciden en que el comportamiento deshonesto compromete la transparencia, afecta al rendimiento y conlleva consecuencias profesionales a largo plazo.

El hallazgo de que la deshonestidad académica mantiene una relación emergente con el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica concuerda con la creciente evidencia de que la toma de decisiones éticas de los estudiantes está determinada por la tensión psicológica y la competencia académica percibida. Estudios recientes indican que el agotamiento puede erosionar el juicio moral de los estudiantes y aumentar la probabilidad de incurrir en comportamientos deshonestos, particularmente cuando el agotamiento emocional disminuye su capacidad de autorregulación (Sorkkila et al., 2020). De manera similar, las investigaciones sobre la autoeficacia sugieren que los estudiantes con menor confianza en sus capacidades académicas son más propensos a justificar o normalizar prácticas poco éticas como estrategias de afrontamiento ante la presión (Peled et al., 2022). Estos hallazgos respaldan la interpretación de que la deshonestidad académica no es meramente una elección de comportamiento individual, sino un fenómeno multidimensional influenciado por el agotamiento emocional, la competencia percibida y la internalización de las normas académicas por parte de los estudiantes. Esta perspectiva ayuda a contextualizar los patrones relacionales identificados en este estudio y subraya la necesidad de estrategias institucionales que aborden tanto el bienestar psicológico como el desarrollo ético.

Los patrones emergentes revelan que las experiencias de las estudiantes relacionadas con el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica se organizan en torno a cinco ejes interpretativos que determinan cómo los participantes entienden la deshonestidad académica. En primer lugar, la integridad académica aparece como un punto de referencia ético central a partir del cual los estudiantes evalúan sus decisiones. En segundo lugar, el equilibrio entre el bienestar, la vida personal y las exigencias académicas surge como un factor crítico que influye en la aparición del agotamiento y la vulnerabilidad ante prácticas deshonestas. En tercer lugar, la autoeficacia funciona como un recurso modulador

que refuerza o debilita la capacidad de los estudiantes para hacer frente a la presión académica. En cuarto lugar, las narrativas muestran una interacción constante entre las emociones, las presiones culturales y los dilemas éticos, lo que guía las interpretaciones de los estudiantes sobre lo que se considera aceptable o justificable. Por último, la orientación hacia los objetivos personales y el propósito académico determina cómo los estudiantes negocian sus decisiones en momentos de tensión. Estos patrones concuerdan con la investigación cualitativa contemporánea, que destaca que los temas surgen como significados coherentes y pautados, basados en las experiencias compartidas de los participantes (Nowell et al., 2017). En general, estos patrones ofrecen una comprensión integrada de cómo los estudiantes articulan las dimensiones emocionales, cognitivas y éticas al enfrentarse a situaciones que implican deshonestidad académica.

Por último, las recomendaciones propuestas por los estudiantes, como una mayor flexibilidad en los plazos, un mayor apoyo emocional y la creación de espacios de diálogo sobre la integridad académica, subrayan la necesidad de que las universidades peruanas adopten estrategias culturalmente sensibles. Arévalo-Avecillas et al. (2019) destacan la importancia de implementar códigos de honor, mientras que Eraña et al. (2020) hacen hincapié en el valor del apoyo académico y psicoemocional para prevenir el agotamiento y promover el comportamiento ético. Más allá del ámbito institucional, los hallazgos también apuntan a la necesidad de fortalecer las competencias reflexivas y éticas de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas que fomenten la autoconciencia, la regulación emocional y el compromiso crítico con las normas académicas, lo que les permita identificar, cuestionar y evitar la deshonestidad académica. El desarrollo de estas capacidades puede ayudar a los estudiantes a afrontar dilemas éticos con mayor autonomía y reducir la vulnerabilidad asociada al agotamiento y a la baja autoeficacia. En suma, estas aportaciones sugieren que las instituciones deben reconocer la diversidad de experiencias de los estudiantes, abordar los factores de estrés cultural que perpetúan la presión académica y promover estándares que integren el rigor académico con el bienestar, la equidad y el desarrollo ético.

Conclusiones

Este estudio concluye que (a) la deshonestidad académica mantiene una relación emergente con el burnout, la autoeficacia y la conciencia académica, lo que pone de relieve cómo estos factores psicológicos y académicos configuran conjuntamente la susceptibilidad de los estudiantes a comportamientos poco éticos; (b) el burnout y la deshonestidad académica surgen como experiencias relacionadas que requieren atención en la educación superior peruana; (c) el burnout, la autoeficacia y la conciencia académica son percibidos por los estudiantes como elementos que configuran o acompañan situaciones relacionadas con la deshonestidad académica, según las experiencias y narrativas analizadas; (d) la presión académica, la autoeficacia y la conciencia académica aparecen en las narrativas de los estudiantes como condiciones vinculadas a sus trayectorias personales y académicas; (e) los relatos de los participantes destacan la importancia de contar con estándares académicos claros y pertinentes para fortalecer una cultura de integridad, abordar las condiciones asociadas al agotamiento y las prácticas

deshonestas, fomentar entornos éticos y proporcionar apoyo académico y psicológico a los estudiantes; y (f) el análisis cualitativo identificó siete categorías y veinte subcategorías, junto con patrones interpretativos emergentes que profundizan en la comprensión de cómo los estudiantes integran las dimensiones emocionales, cognitivas y éticas al afrontar situaciones que implican deshonestidad académica.

Implicaciones del estudio

Los resultados de este estudio ofrecen importantes implicaciones para la educación superior en múltiples niveles.

Prácticas. Los hallazgos indican la necesidad de desarrollar programas institucionales que aborden el agotamiento académico, refuercen la autoeficacia y promuevan la conciencia ética entre los estudiantes. Esto implica implementar intervenciones formativas, servicios de apoyo psicológico y estrategias pedagógicas que integren el bienestar emocional con la integridad académica.

Teóricas. El estudio aporta conocimientos que aclaran cómo el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica se relacionan en las experiencias vividas por los estudiantes, configurando las formas en que comprenden y afrontan situaciones relacionadas con la deshonestidad académica. Más que proponer un avance teórico amplio, los hallazgos profundizan en la comprensión de este fenómeno desde perspectivas psicológicas, pedagógicas y socioculturales.

Metodológico. La investigación contribuye metodológicamente mediante el desarrollo de categorías analíticas que ayudan a interpretar cómo las condiciones emocionales y cognitivas de los estudiantes se entrelazan con factores institucionales y sociales. Estas categorías ofrecen un marco útil para futuros estudios cualitativos sobre la integridad académica, proporcionando criterios de codificación y patrones interpretativos que pueden replicarse o ampliarse en investigaciones similares.

Institucional. El estudio reafirma la importancia de fomentar entornos académicos éticos y saludables, respaldados por normas claras para abordar la deshonestidad académica. También destaca la urgencia de integrar la salud mental de los estudiantes en las iniciativas universitarias relacionadas con la vida académica y el bienestar.

Limitaciones

Este estudio presenta algunas limitaciones: (a) el tamaño de la muestra puede limitar los resultados; sin embargo, estaba metodológicamente justificado en base a la saturación de datos; (b) el enfoque capturó percepciones en un momento único y no permitió examinar cómo evolucionan el agotamiento y la deshonestidad académica a lo largo del tiempo; (c) los participantes pueden haber minimizado o modificado sus relatos por razones sociales o personales; y (d) la inclusión de

estudiantes de múltiples universidades podría haber permitido realizar comparaciones entre grupos socioculturales.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Los estudios futuros deberían explorar cómo se experimentan e interpretan el agotamiento, la autoeficacia y la conciencia académica en relación con las prácticas deshonestas en diferentes contextos universitarios peruanos. Esto permitiría un examen detallado de las variaciones en las experiencias de los estudiantes y los matices que surgen en diversos entornos educativos.

También es importante investigar cómo se configuran las actitudes hacia el trabajo académico en contextos donde la autoeficacia, el agotamiento y la conciencia académica interactúan con las presiones académicas, la dinámica de grupo y las expectativas institucionales. Este enfoque ayudaría a aclarar los procesos mediante los cuales los estudiantes justifican, negocian o rechazan los comportamientos deshonestos.

Repetir el estudio en universidades con características socioculturales diferentes permitiría a los investigadores examinar cómo los contextos culturales, sociales y normativos influyen en la construcción de significados en torno a la integridad académica. Una exploración más profunda de la conciencia académica ampliaría los patrones interpretativos identificados en este estudio.

Finalmente, futuras investigaciones podrían examinar cómo las instituciones pueden apoyar a los estudiantes en el desarrollo de prácticas éticas, no a través de prescripciones generales, sino mediante la comprensión de las experiencias de la vida real que describen los estudiantes: percepciones de autoeficacia, tensiones emocionales, presiones académicas y dilemas éticos. Este enfoque generaría evidencia cualitativa para orientar las intervenciones universitarias que sean relevantes para las experiencias vividas por los estudiantes.

5 Conflicto de intereses

Los autores declaran que esta investigación se llevó a cabo sin ninguna relación comercial o financiera que pudiera interpretarse como un posible conflicto de intereses.

Declaración ética.

Los estudios con participantes humanos fueron aprobados por el Comité de Ética de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión. La investigación se llevó a cabo de conformidad con la legislación local y los requisitos institucionales. Todos los participantes dieron su consentimiento informado por escrito para participar en el estudio.

Agradecimientos.

Expresamos nuestro agradecimiento a los profesores que validaron las preguntas del instrumento de entrevista semiestructurada.

Referencias

- Alarcón-Villaverde, J., Romani, F., & Gutiérrez, C. (2011). Publicaciones científicas estudiantiles producidas en el curso de Epidemiología de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el periodo 2003-2009. *Anales de La Facultad de Medicina*, 71(2), 111. <https://doi.org/10.15381/anales.v71i2.82>
- Andrade, D., Ribeiro, I. J. S., & Máté, O. (2023). Academic burnout among master and doctoral students during the COVID-19 pandemic. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-31852-w>
- Anohina-Naumeca, A., Birzniece, I., & Odiņeca, T. (2020). Students' awareness of the academic integrity policy at a Latvian university. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00064-4>
- Arellano, W. M. B., Parra, J. N. G., Reinoso, J. M. V., & Ochoa, J. F. Q. (2024). A study on academic dishonesty among English as a foreign language students. *Heliyon*, 10(13), e33876. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33876>
- Arévalo-Avecillas, D., Padilla-Lozano, C., Perez-Villamar, J., & Matute-Fernández, M. (2019). Diferencias en las Actitudes Frente a la Deshonestidad Académica entre Estudiantes de Pregrado de Administración y de Economía en la provincia del Guayas, Ecuador. *Formación Universitaria*, 12(5), 41–50. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000500041>
- Arias Chávez, D., & Cangalaya Sevillano, L. (2021). *Investigar y escribir con APA 7. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)*. <https://editorial.upc.edu.pe/investigar-y-escribir-con-apa-7-nx94n.html>
- Arshad, I., Zahid, H., Zahid, H., Umer, S., Khan, S. Y., Sarki, I. H., & Yaseen, M. N. (2021). Academic dishonesty among higher education students in Pakistan. *Elementary Education Online*, 20(5), 5334–5345. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/4447>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of psychopathy, motivation, and self-efficacy. *PLOS ONE*, 15(8), e0238141. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Borjas García, J. E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *TRASCENDER, CONTABILIDAD Y GESTIÓN*, 5(15 septiembre-diciembre), 79–97. <https://doi.org/10.36791/TCG.V0I15.90>
- Burgos-Torre, K. S., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños Procrastination and Academic Self-efficacy in University Students from Lima. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 790. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Caballero, Carmen Cecilia, Bresó, Édgar, & González Gutiérrez, Orlando. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Cházaro-Arellano, E. H. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9, 168–171. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163>

- Chow, H., Jurdi-Hage, R., & Hage, H. S. (2021). Justifying academic dishonesty: A survey of Canadian university students. *International Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 16–28. <https://doi.org/10.17985/ijare.951714>
- Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, 44, 1–17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-109X2015000100014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Eraña Rojas, I. E., López Sotomayor, D. M., Díaz Lankenau, R., & López Cabrera, M. V. (2020). En nuestra escuela esto no pasa: percepciones sobre la deshonestidad académica con estudiantes de medicina. *Educacion Medica*, 21(2), 100–105. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.05.014>
- Eshun, P., Dabone, K. T., Annan-Brew, R. K., Mahama, I., & Danquah, S. O. (2023). Personality Traits and Levels of Self-Efficacy as Predictors of Academic Dishonesty among Higher Education Students in Ghana. *Psychology*, 14, 13-34. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.141002>
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210–216. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2014.11.022>
- Fernández-Castillo, A., & Fernández-Prados, M. J. (2023). Resilience and burnout in educational science university students: Developmental analysis according to progression in the career. *Current Psychology*, 42(5), 4293–4302. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01370-x>
- Fierro Freixenet, C., Parra Ponce, P., & Pérez Villalobos, C. (2023). Burnout académico y desempeño de los docentes clínicos en los médicos residentes de una universidad chilena. *Educación Médica*, 24(2), 100792. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2023.100792>
- Friedman, Adi y Yorman Eshet-Alkalai (2016), "Cheating and Feeling Honest: Committing and Punishing Analog versus Digital Academic Dishonesty Behaviors in Higher Education", *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 12, 193-205. <https://doi.org/10.28945/3629>
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallent-Torres, C., & Sureda-Negre, J. (2025). Deshonestidad académica en los estudios de posgrado: revisión crítica de la investigación actual. *Práxis Educativa*, 20, 1–34. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.20.25506.066>
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1133706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- García Ferrando, M., Alvira, F., Alonso, L. E., & Escobar, M. (2015). El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación (4.ª ed.). Alianza Editorial.
- Garzón Umerenkova, A., Gil Flores, J., & De Besa Gutiérrez, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–12. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>
- Golzar, J., Noor, S., & Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, 1(2), 72–77. <https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981>
- González Alcalá, J., Hernández Rodríguez, A., Merari, I., Suárez, F., Berenisse, B., Arizmendi, M., Salazar Martínez, M., & Guajardo, V. (2023). *Guía para la elaboración de un código de ética universitario*:

Ejemplo de aplicación y propuestas para la reflexión. <http://www.ifc.unam.mx/pdf/codigo-etica-unam.pdf>

- Guerra Torrealba, L. (2017). Formación de profesionales y la deshonestidad académica. *Revista Educación En Valores. Universidad de Carabobo, 1*(2011), 3–13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021595>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine, 292*, 114523.
<https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2021.114523>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
<http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf>
- Holsti, O. (1968). *Content analysis*. The Handbook of social.
- Huamani, C., Dulanto-Pizzorni, A., & Rojas-Revoredo, V. (2008). ‘Copiar y pegar’ en investigaciones en el pregrado: *Anales de La Facultad de Medicina, 69*(2), 117–119.
<https://doi.org/10.15381/anales.v69i2.1154>
- INEI. (2020). Estadística de educación universitaria en Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
<https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>
- INEI. (2024). Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://proyectos.inei.gob.pe/microdatos/>
- Kollerová, L., Květon, P., Záborská, K., & Janošová, P. (2023). Teacher exhaustion: The effects of disruptive student behaviors, victimization by workplace bullying, and social support from colleagues. *Social Psychology of Education, 26*(4), 885–902. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09779-x>
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido*. Paidós.
- Mashuri, S., Sarib, M., Rasak, A., & Alhabsyi, F. (2022). *Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies Ruslin, 12*(1), 22–29. <https://doi.org/10.9790/7388-1201052229>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111.
<https://doi.org/10.1002/WPS.20311;REQUESTEDJOURNAL:JOURNAL:20515545;JOURNAL:JOURNAL:20515545;WGROU:STRING:PUBLICATION>
- Moral Santaella, Cristina. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual, *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 147-164. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Moreno-Tapia, J., Estrada-Girón, A., & García-Pacheco, M. (2025). Integridad académica y plagio, percepciones y prácticas de docentes de niveles medio superior y superior en una institución pública. *Revista Científica Episteme & Praxis, 3*(1), 5–15. <https://doi.org/10.62451/rep.v3i1.70>
- Mpofu, F. Y. (2025). The saturation dilemma reconsidered: Role, challenges and controversies for qualitative research in the digital era. *International Journal of Qualitative Methods, 24*, 1–18.
<https://doi.org/10.1177/16094069251348542>
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validation of a questionnaire of attributions to the detection of coincidences in academic work. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa, 25*(1), 1–16.
<https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>

- Navarro-Loli, JS, & Domínguez-Lara, S. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Especificación de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. Psicología, Sociedad y Educación, 11 (1), 53+*.
<https://link.gale.com/apps/doc/A600162387/AONE?u=anon~70ac3626&sid=googleScholar&xid=5f78f7d0>
- Netchaeva, E., Iliés, R., Magni, M., & Yao, J. (2023). What we are pushed to do versus what we want to do: Comparing the unique effects of citizenship pressure and actual citizenship behavior on fatigue and family behaviors. *Journal of Vocational Behavior, 141*, 103845.
<https://doi.org/10.1016/J.JVB.2023.103845>
- Nogueira, C., & Risoto, M. A. (2025). Rendimiento académico, bienestar psicológico y autoeficacia académica en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(106)*.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1725>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16(1)*, 1–13.
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Olson, N., Oberhoffer-Fritz, R., Reiner, B., & Schulz, T. (2025). Stress, student burnout and study engagement: A cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. *BMC Psychology, 13*, 293. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02000-x>
- Peasah, B. S. O., Asamoah-Gyawu, J., & Attila, F. L. (2024). Role of Self Efficacy and Personality in Academic Dishonesty of Undergraduate Students: Implication for Future Careers. *Asian Journal of Advanced Research and Reports, 18(7)*, 10–23. <https://doi.org/10.9734/ajarr/2024/v18i7680>
- Peled, Y., Eshet, Y., & Grinautsky, K. (2022). *Predicting academic dishonesty: The role of self-efficacy and moral disengagement*. *Social Psychology of Education, 25*, 1341–1360. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09721-0>
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Universida de Lima, 2007*, 37–53. <https://orcid.org/0000-0002-5937-5937>
- Rueda Mendoza, J. D. (2023). *Desenterrando el presente: Inteligencia artificial e ilustración digital*.
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/7091>
- Ruiz, A., Edu, B. A., & Julio, B. (2021). *El contenido y su análisis: enfoque y proceso*.
<https://hdl.handle.net/2445/179232>
- Salazar Gómez, J. F., Dolores Ruiz, E., Valdivia Rivera, M. de J., Hernández Cárdenas, M., & Huerta Mora, I. R. (2021). Síndrome de burnout en estudiantes de educación superior tecnológica del campus Tierra Blanca en tiempo de covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo, 11(22)*. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.896>
- Silverman, D. (2021). *Interpreting qualitative data (6th ed.)*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529769015>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research (2nd ed.)*. SAGE.
- Sorkkila, M., Tolvanen, A., Aunola, K., & Ryba, T. V. (2020). *The role of resilience in student teachers' emotional exhaustion, study burnout, and academic engagement*. *Learning and Instruction, 66*, 101347.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101347>
- Tamana, S., & Samadi, S. (2023). The relationship between students' awareness of academic culture and social and cultural capital. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 22(1)*, 99–126.
https://journal.irphe.ac.ir/article_702892_en.html

- Torres Manrique, D. S., Pérez Portocarrero, A. J., Carrasco García, F. D., Navarro Véliz, A. N., Obeso Manrique, J. A., Canes Acosta, J. M., Cusi Palomino, S. E., Peñaloza Luna, M., Buendía Roldan, S. T., Marino Negrón, D. A., Pariatón Zurita, Y. N., Siches Ezcurra, K. E., Ruiz Lopez, S. S., & Miñan Sánchez, L. F. (2021). *Encuesta Nacional de Estudiantes de Educación Superior Universitaria 2019: principales resultados*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7745>
- Vásquez Crisóstomo, J. S. (2025). Burnout académico y procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura – 2024 [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/17507>
- Vives Varela, Tania, y Liz Hamui Sutton (2021), "La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos", *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Yalí, H., Matus, N., María, R., Montaña, S., Delfina, S., Alvarado, B., Rodríguez, A., Yamille, A., & Osorno, L. (2023). *Pedagogía universitaria: identidad y titulación UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO CONSEJO ACADÉMICO DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES Y DE LAS ARTES*.
- Zamora, K. (2021). *Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados. Universidad de San Marcos*. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/bitstream/handle/11506/2349/LEC%20MET%200007%202021.pdf?sequence=1>
- Zhang, Y. Helen, Lin, H., Zhang, X., & Ye, Q. (2021). The next steps in academic integrity — education, awareness, norms, duty and law. *Forensic Sciences Research*, 6(4), 341–346. <https://doi.org/10.1080/20961790.2021.1970887>