

La ética de la generación Z

The Ethics of Gen Z

Carla Arosquipa-Rojas¹

Adrián Chamorro-Alzamora²

© Los autores. Artículo de acceso abierto,
distribuido bajo los términos de la Licencia
Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.



DOI: <https://doi.org/10.20453/ah.v69i1.8144>

MÁS ALLÁ DE LA FALTA: ÉTICA ESTUDIANTIL EN TRANSFORMACIÓN

¿Estamos frente a una crisis de integridad académica?

En los últimos años, ha surgido una creciente preocupación por el aumento de prácticas no éticas entre estudiantes universitarios, como el plagio, la copia en evaluaciones y el uso inadecuado de herramientas digitales sin criterios académicos claros. Estas conductas han adquirido nuevas formas y mayor complejidad en el contexto actual. Este fenómeno puede entenderse a partir de múltiples transformaciones recientes. Entre ellas destacan la irrupción de la inteligencia artificial generativa y la rápida transición hacia modelos educativos virtuales durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19. A ello se suma un entorno social y político marcado por la normalización de la violencia estructural y la transgresión cotidiana de normas en la sociedad peruana.

En el campo de las ciencias de la salud, la preocupación adquiere una dimensión aún más crítica. La evidencia es clara: existe una relación entre la falta de integridad académica durante la formación universitaria y las conductas no éticas en el ejercicio profesional. Un estudio encontró que el antecedente de haber incurrido

en prácticas deshonestas es el principal predictor de repetirlas en el entorno universitario (Kadayam Guruswami et al. 2023), independientemente del nivel de conocimiento sobre normas éticas o de la percepción de sanción institucional. Este hallazgo es particularmente relevante: sugiere que la conducta ética no se define únicamente por lo que se enseña formalmente, sino por lo que se permite, se repite y se normaliza en la práctica cotidiana.

En el contexto universitario peruano, y específicamente en instituciones altamente exigentes en formación en salud como la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), esta problemática no puede analizarse al margen de su entorno. Nuestra casa de estudios no es un espacio aislado, sino un microcosmos donde se reproducen dinámicas sociales más amplias. En este sentido, la normalización de prácticas no éticas entre estudiantes no responde únicamente a una «crisis de valores» individual, sino a una interacción compleja entre transformaciones generacionales, cambios en los entornos de aprendizaje, debilidades en la internalización de normas éticas y, sobre todo, la ausencia de una sanción social efectiva.

GENERACIÓN Z: UNA NUEVA GENERACIÓN, UN NUEVO PARADIGMA ÉTICO

Hablar hoy de ética universitaria sin comprender a la generación Z es, simplemente, analizar el problema de forma incompleta. No se trata de idealizar ni de responsabilizar a una cohorte específica, sino de

¹ Salubrista de la Facultad de Salud Pública y Administración de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Lima, Perú). carla.arosquipa@upch.pe ORCID: 0009-0004-3990-8267

² Tecnólogo médico en Radiología de la Facultad de Medicina Alberto Hurtado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Lima, Perú). adrian.chamorro@upch.pe ORCID: 0009-0002-3955-066X

reconocer que las condiciones en las que esta generación ha sido formada han transformado profundamente la manera en que se relaciona con el conocimiento, la autoridad y las normas.

La generación Z, nacida aproximadamente entre mediados de los años noventa y la primera década del siglo XXI (Cerezo, 2016), es la primera en crecer en un entorno completamente digitalizado. Se caracteriza por la hiperconectividad, el acceso inmediato a grandes volúmenes de información y una mayor autonomía en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, esta misma autonomía se ha desarrollado, en muchos casos, con una menor mediación adulta y sin una orientación pedagógica clara sobre el uso ético de las tecnologías. El resultado no es necesariamente una menor ética, sino una reconfiguración de los criterios con los que se evalúa lo correcto y lo incorrecto.

La identidad ética de esta generación no es homogénea ni necesariamente más débil, pero sí distinta. Un estudio sobre razonamiento moral en estudiantes universitarios encontró que los niveles de razonamiento ético «principiado» en la generación Z son ligeramente menores en comparación con los *millennials*, aunque sin representar una caída abrupta (Weber, 2025). Más relevante aún es que estos niveles no dependen tanto de la edad o los años de formación, sino de factores como la disciplina académica, la experiencia laboral o el rendimiento académico. Esto sugiere que la ética no se desarrolla de manera automática con el paso por la universidad, sino que responde a experiencias concretas y contextos específicos.

En paralelo, investigaciones sobre comportamiento académico muestran que las decisiones éticas de los estudiantes están fuertemente influenciadas por el entorno inmediato. Según Flom et al. (2023), la intención de hacer trampa no depende únicamente de valores individuales, sino de variables situacionales: la percepción de control por parte del docente, la probabilidad de ser descubierto y el tipo de evaluación. Cuando los estudiantes perciben que existen mecanismos claros de supervisión, la probabilidad de incurrir en conductas deshonestas disminuye significativamente. En otras palabras, la conducta ética no es solo una convicción interna, sino también una respuesta al contexto.

La generación Z ha sido formada en entornos donde las reglas son, muchas veces, difusas, negociables o inconsistentes. La sobreexposición a información, la inmediatez de las respuestas y la lógica de optimización del esfuerzo han favorecido una relación más instrumental con el conocimiento: lo importante no siempre es el proceso, sino el resultado. En este contexto, herramientas como la inteligencia artificial (IA), lejos de ser inherentemente problemáticas, evidencian una tensión más profunda: ¿se utilizan para aprender o para cumplir rápidamente con una exigencia?

Desde esta perspectiva, la hipótesis de este artículo se vuelve más clara: la aparente crisis ética en estudiantes universitarios no radica en una generación menos ética, sino en un cambio de paradigma donde las normas han perdido claridad, la sanción ha perdido fuerza y el entorno ha dejado de reforzar de manera consistente el comportamiento íntegro. La Generación Z, nuestra generación, no transgrede necesariamente más; transgrede en un contexto donde las consecuencias son inciertas y donde, con frecuencia, la transgresión deja de ser percibida como tal.

Comprender este cambio no implica justificar prácticas no éticas, sino reconocer que cualquier intento serio de abordarlas requiere algo más que discursos normativos. Exige repensar las condiciones en las que se forma, y se pone a prueba, la integridad académica en la universidad contemporánea.

ENTENDIENDO AL ESTUDIANTE Z HEREDIANO: CONTEXTO INSTITUCIONAL Y GENERACIONAL

Arquitectura de la representación estudiantil herediana

En este contexto, comprender la ética del estudiante herediano implica también analizar las estructuras institucionales que organizan su participación, representación y vida universitaria. La Universidad Peruana Cayetano Heredia cuenta con un sistema formal de representación estudiantil orientado a promover la participación democrática y la formación cívica desde el pregrado. Este sistema se encuentra conformado por el Comité Electoral Estudiantil (CEE), los Centros de Estudiantes por escuela o facultad, la Asociación de Estudiantes Cayetano Heredia (AECH), la Junta

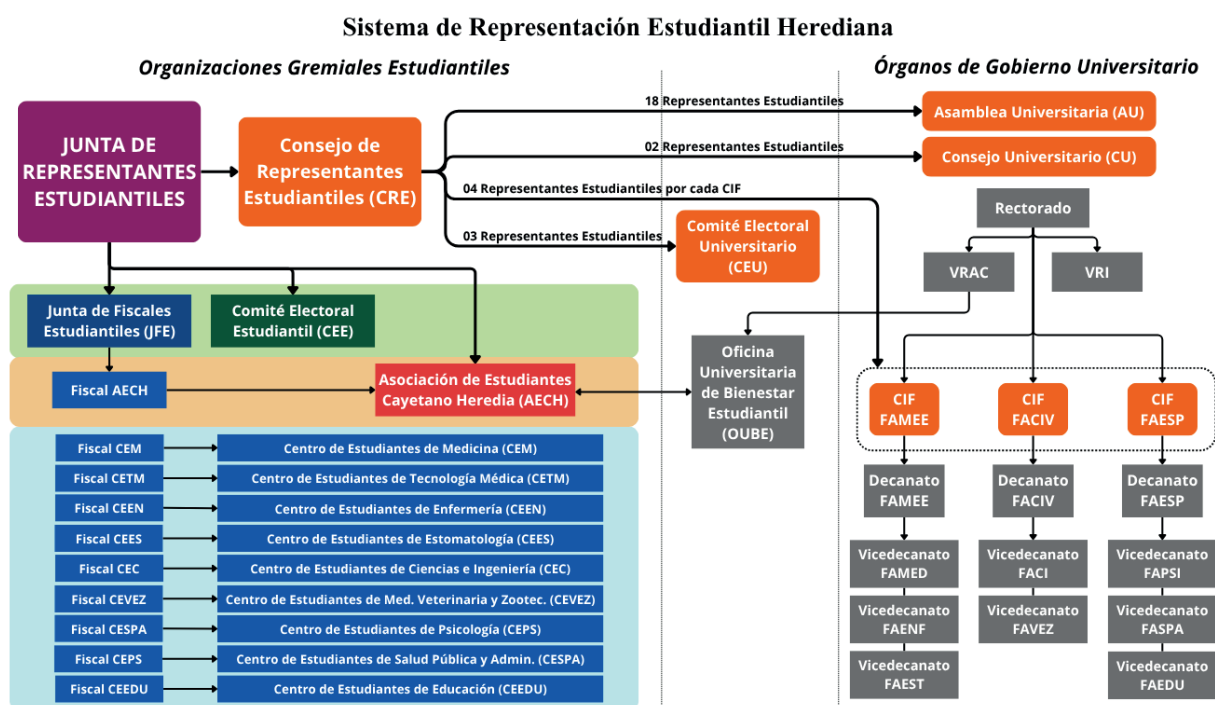


Figura 1. Sistema de representación estudiantil herediana.

Nota. Está conformado por los representantes estudiantiles de pregrado ejerciendo su cargo participando dentro de las organizaciones gremiales estudiantiles y los órganos de gobierno de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). Fuente: Elaboración propia.

de Fiscales Estudiantiles (JFE) y los representantes estudiantiles ante el Comité Electoral Universitario y Órganos de Gobierno, como la Asamblea Universitaria (AU), los Consejos Integrados de Facultades (CIF) y el Consejo Universitario (CU). Esta arquitectura institucional, respaldado por la Ley Universitaria, permite canalizar la participación estudiantil en la toma de decisiones y fomentar los valores heredianos como la honestidad, la integridad y la justicia.

No obstante, una institucionalidad robusta no garantiza la consolidación de una cultura ética, *per se*. La eficacia de los mecanismos políticos dependerá de la coherencia entre el marco normativo y las prácticas cotidianas que se desarrollan dentro de la comunidad universitaria. El desafío radica en la brecha entre la norma y su cumplimiento efectivo, así como la capacidad de los agentes para sostener una cultura ética coherente con los principios que asumieron cumplir durante el ejercicio de la función de sus cargos de representación estudiantil.

La mutación del estudiante herediano

Antes: una ética anclada en la comunidad inmediata

En generaciones pasadas, la construcción de la ética del estudiante se encontraba estrechamente vinculada a dinámicas de socialización predominantemente presenciales y a un sentido de pertenencia más cohesionado dentro de la comunidad universitaria. En el caso de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, creada con un enfoque altamente especializado en ciencias de la salud, este fenómeno también estuvo influenciado por el propio contexto histórico e institucional durante los inicios de las universidades privadas de primera generación, cuyo acceso se concentraba principalmente con promociones de estudiantes con un *background* educativo, económico, social y cultural relativamente homogéneas (Benavides et al., 2015, pp. 35-37; Lynch, 2006). Este grado de homogeneidad relativa no implicaba ausencia de diversidad individual, pero sí una mayor convergencia en códigos de comportamiento, sistema de valores, expectativas académicas y formas de comprender la

autoridad, el mérito y la convivencia universitaria. La vida estudiantil se desarrollaba en entornos donde la interacción cara a cara favorecía mecanismos densos de regulación social informal, mediante la reputación, el reconocimiento entre pares y la observación directa de la conducta. En ese contexto, la transgresión ética no solo suponía una falta normativa, sino también un riesgo de deterioro del prestigio individual dentro de una comunidad académica relativamente cohesionada. Debido a ello, la posibilidad de anonimato era considerablemente menor y las acciones individuales tenían consecuencias inmediatas sobre la percepción colectiva del estudiante. Aunque existía vigilancia social entre pares, el mayor peso coercitivo provenía de las figuras de autoridad (docentes, superiores académicos y familias), cuya legitimidad gozaba de mayor aceptación dentro de las estructuras tradicionales de socialización. Al reflexionar sobre estas dinámicas, un docente de pre- y posgrado consultado para este análisis señala lo siguiente:

en el pasado, la sanción social estaba mucho más arraigada en la estructura social [...]. La sanción más grande que se temía era la reprobación de los profesores, los superiores y finalmente los padres. No obstante, el grupo de pares fungía de sensor moral complementario, porque la transgresión no era fomentada, apreciada, halagada ni reconocida tácitamente como una forma legítima de alcanzar objetivos académicos [...]. El fraude era, en esencia, un acto vergonzoso, no un motivo de orgullo. (E. Herrera, comunicación personal, febrero de 2026)

En este marco, las normas éticas eran reforzadas activamente por la propia comunidad estudiantil, que operaba como un agente regulador informal. La ética no se concebía únicamente como un conjunto abstracto de principios normativos, sino como una práctica social compartida, sostenida por vínculos comunitarios más estrechos y por una mayor capacidad colectiva de sanción simbólica frente a la transgresión.

Generación Z: subjetividades digitales y la exposición global

En contraste con generaciones previas, el estudiante herediano de la generación Z se desenvuelve en un escenario profundamente distinto, marcado por transformaciones sociales, tecnológicas y culturales aceleradas. Este cambio no solo responde a la irrupción

de la hiperconectividad digital, sino también a modificaciones estructurales en la composición social y territorial de la educación superior peruana.

En las últimas décadas, el Perú ha experimentado un importante proceso de expansión de las clases medias urbanas y de movilidad social intergeneracional, acompañado por una mayor diversificación del acceso a la educación universitaria (Castilleja Vargas y Enciso, 2019). En este contexto, nuestra universidad ha dejado de convocar únicamente a un grupo relativamente homogéneo de estudiantes provenientes de determinados sectores urbanos de Lima, ampliando progresivamente su alcance hacia nuevos espacios sociales y territoriales. Este fenómeno se expresa tanto en el fortalecimiento del eje territorial de Lima Norte, donde actualmente se concentra gran parte de la vida académica institucional, como en la creciente captación de estudiantes procedentes de regiones del país, particularmente de ciudades como Ayacucho, Cusco, Huancayo y Chiclayo (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2025). Como resultado, el estudiantado herediano contemporáneo se configura desde trayectorias educativas, culturales, económicas y familiares mucho más diversas que las observadas en décadas anteriores.

Esta mayor heterogeneidad constituye, sin duda, un avance democratizador en el acceso a la educación superior; sin embargo, también implica el desafío de construir sentidos colectivos de pertenencia, normas compartidas y consensos éticos dentro de una comunidad universitaria cada vez más amplia, diversa y descentralizada. Paralelamente, nuestra generación atraviesa un contexto histórico sin precedentes: una sociedad globalizada pospandemia, marcada por el aislamiento social obligatorio prolongado durante etapas críticas de socialización adolescente y transición hacia la vida universitaria. La virtualización abrupta de la educación alteró profundamente los procesos de interacción social entre pares, debilitando espacios tradicionales de construcción comunitaria y regulación colectiva de la conducta.

Como señala un docente entrevistado para este análisis,

el objetivo personal se puso por encima de los objetivos comunes y del entorno cercano; así, por ejemplo, es más importante aprobar un curso o graduarse que el prestigio de la institución, una especie deformada de

«el fin justifica los medios», que busca la aprobación externa y aplauso ajeno, donde la obtención del resultado está desvinculada por completo del valor del proceso de aprendizaje. (E. Herrera, comunicación personal, febrero de 2026)

En este nuevo escenario, las herramientas digitales y las redes sociales dejaron de ser únicamente medios complementarios de interacción para convertirse en espacios centrales de socialización, construcción identitaria y validación social. A diferencia de generaciones anteriores, cuya referencia ética se encontraba más anclada en la comunidad inmediata, el estudiante actual construye parte importante de sus marcos de referencia en entornos digitales globalizados, dinámicos y altamente expuestos a múltiples sistemas de valores, discursos y formas de comportamiento. La hiperconectividad permanente expone al estudiante a una cantidad prácticamente ilimitada de información, estímulos y referentes culturales. Sin embargo, esta expansión del acceso al conocimiento no necesariamente se traduce en una mayor capacidad crítica para procesarlo. Por el contrario, la sobreestimulación digital y la lógica de la inmediatez pueden favorecer formas de aprendizaje fragmentadas, centradas en la rapidez de obtención del resultado más que en la profundidad del proceso reflexivo.

Asimismo, la menor mediación adulta en los procesos de aprendizaje ha redefinido la relación del estudiante con la autoridad académica y con las normas institucionales. Si bien esta autonomía puede fortalecer capacidades de autoaprendizaje, también puede incentivar el uso de atajos cognitivos y tecnológicos, donde herramientas como la inteligencia artificial son utilizadas no como instrumentos de apoyo crítico, sino como mecanismos de resolución inmediata. Además, la hiperconectividad lleva consigo una exposición constante a múltiples culturas, sistemas de valores e ideas casi ilimitada, llegando a saturar la mente en formación de este estudiante que sigue en un proceso de transición entre adolescente a un adulto joven funcional. Paradójicamente, estas nuevas comunidades virtuales, por su carácter intangible, contribuyen a la configuración de subjetividades más flexibles, pero también más fragmentadas, así como al aislamiento y ruptura de vínculos con los referentes tradicionales de la conducta ética en el entorno local e inmediato del

estudiante. En este escenario, las normas institucionales compiten con una multiplicidad de marcos de referencia.

En conjunto, estos elementos muestran un cambio en la forma en que el estudiante se relaciona con la norma. Esta relación ya no está mediada principalmente por la comunidad inmediata, sino por un entorno más amplio, dinámico y menos regulado. En este contexto, la conducta no ética no puede entenderse únicamente como una transgresión individual. También puede interpretarse como una respuesta adaptativa frente a un escenario en el que los límites entre lo permitido, lo tolerado y lo cuestionable se vuelven cada vez menos claros, y donde las normas pierden fuerza como referencia estable para orientar la conducta.

ENSEÑAR ÉTICA EN EL SIGLO XXI: ENTRE LA NORMA Y LA PRÁCTICA

La ética como requisito curricular: origen y marco normativo

La incorporación de la ética en los planes de estudio de las carreras de ciencias de la salud responde a una tradición consolidada de la educación superior, sustentada en la necesidad de formar profesionales capaces de tomar decisiones responsables en contextos de alta complejidad. A nivel internacional, organismos como la UNESCO han enfatizado la importancia de integrar la formación ética en la educación superior como un componente esencial para el desarrollo profesional y ciudadano.

En el contexto peruano, este enfoque se encuentra respaldado por el marco normativo promovido por la SUNEDU, que establece la necesidad de incluir competencias éticas y deontológicas en los planes de estudio de los programas académicos de pregrado. De este modo, los cursos de ética y deontología se constituyen como espacios formales destinados a la transmisión de principios, normas y valores que orienten el ejercicio profesional.

Sin embargo, la presencia de estos cursos en la currícula no garantiza la internalización de la ética como práctica cotidiana. Más bien, plantea el desafío de trascender

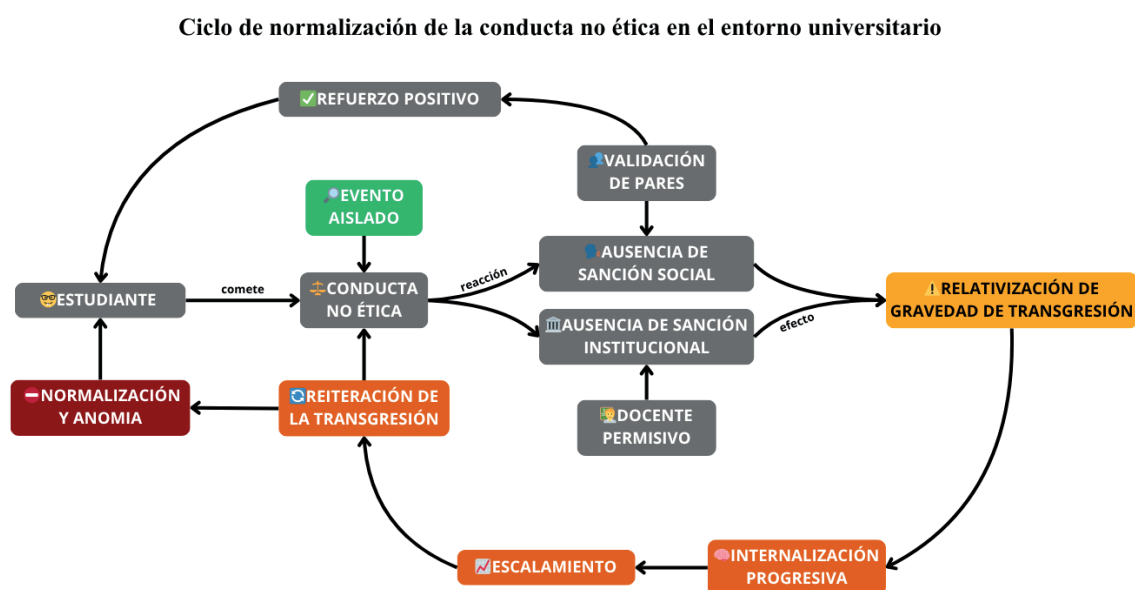


Figura 2. Ciclo de normalización de la conducta no ética en el entorno universitario.

Nota. El diagrama ilustra cómo un evento de una conducta no ética aislada que, al no enfrentar sanciones institucionales ni sociales, genera un refuerzo positivo en el estudiante. Esta doble ausencia de control desencadena la relativización y la internalización progresiva de la falta, las cuales culminan en la normalización y la anomia que perpetúan la transgresión. Fuente: Elaboración propia.

la enseñanza normativa hacia modelos formativos que logren articular el conocimiento teórico con la experiencia concreta.

Cuando la teoría no alcanza: límites del modelo tradicional

El modelo tradicional de enseñanza de la ética, basado predominantemente en clases magistrales y en la transmisión de conocimientos normativos, presenta limitaciones significativas en el contexto educativo actual. La ética enseñada como un conjunto de principios abstractos, desprovistos de aplicación práctica, corre el riesgo de convertirse en un conocimiento declarativo sin impacto real en la conducta del estudiante. Este enfoque resulta insuficiente frente a las características de nuestra generación, cuyos procesos de aprendizaje privilegian la interacción, la inmediatez y la aplicabilidad del conocimiento. En este escenario, el docente enfrenta el desafío de adaptar sus estrategias pedagógicas. Asimismo, la desconexión entre lo enseñado en el aula y lo presenciado en la práctica cotidiana puede generar una disonancia que debilite la

legitimidad del discurso ético. Cuando los principios no se traducen en experiencias concretas, la ética corre el riesgo de percibirse como un requisito académico más, desvinculado de la realidad.

La ética que se vive fuera del aula

La formación ética en la universidad no se limita a los espacios formales de enseñanza, sino que se construye continuamente a través de las relaciones cotidianas entre estudiantes, docentes y autoridades. En este sentido, el entorno universitario actúa como un escenario formativo integral, donde cada miembro adquiere un rol determinado. El docente desempeña un rol central como referente moral, pues su comportamiento, tanto dentro como fuera del aula, puede reforzar como erosionar la legitimidad de su discurso a la percepción del estudiante. Por su parte, el estudiante no solo es un receptor de normas, sino también un agente activo en la construcción de un entorno ético. La repetición de conductas no éticas en ausencia de sanción efectiva puede dar lugar a un proceso de normalización, en el cual la transgresión deja de percibirse como una falta

excepcional y pasa a integrarse como una práctica tolerada. Este proceso puede entenderse como un ciclo en el cual la conducta no ética, inicialmente aislada, es validada ante la ausencia de consecuencias, conducta reforzada por la observación entre pares y progresivamente internalizada como parte del comportamiento habitual.

LOS DETERMINANTES DE LA ÉTICA ESTUDIANTIL: UN ENFOQUE ESTRUCTURAL

La ética académica no puede reducirse a una decisión moral puramente individual o a un rasgo de carácter; es, ante todo, un constructo moldeado por determinantes sociales y entornos estructurales. La conducta de los estudiantes está condicionada por su origen socioeconómico, su capital social y cultural, y las presiones del entorno institucional en el que se desenvuelven. En nuestra generación, este marco estructural se ve redefinido por el surgimiento de un nuevo *habitus* digital, donde la tecnología no es una herramienta externa, sino un conjunto de normas y valores mediadas por la integración tecnológica cotidiana que normaliza el uso de atajos digitales (I Wayan Gama, 2026).

La deshonestidad académica suele florecer con mayor facilidad cuando el entorno institucional presenta ambigüedad en las reglas o cuando las evaluaciones carecen de rigurosidad y no reconocen adecuadamente el proceso de aprendizaje. En estos contextos, ciertos comportamientos oportunistas pueden ser percibidos como decisiones racionales frente a la presión competitiva. La evidencia reciente respalda esta dinámica y muestra que la influencia de los pares y la percepción de que el uso de inteligencia artificial es «inevitable» tienen un impacto mayor sobre la conducta académica que las normas formales por sí solas (Huang et al., 2025, p. x). En este sentido, la presión social dentro del grupo adquiere un peso decisivo: cuando la transgresión es tolerada o incluso validada por el entorno cercano, nosotros tendemos a priorizar la pertenencia y la aceptación del grupo por encima de la integridad académica.

En este marco, la ética deja de percibirse como un valor absoluto cuando el estudiante siente que el

sistema universitario prioriza productividad constante, rendimiento cuantificable y competencia académica antes que aprendizaje significativo o bienestar. En conversaciones cotidianas entre estudiantes universitarios, prácticas como compartir respuestas, reutilizar trabajos, colaborar en evaluaciones individuales o utilizar inteligencia artificial para «avanzar más rápido» suelen situarse en zonas grises de interpretación. Más que ser entendidas como actos de deshonestidad en sí mismos, con frecuencia son estrategias funcionales dentro de una cultura de alta exigencia y adaptación permanente.

Estas transformaciones no se limitan al plano normativo o conductual, sino que también afectan la forma en que los estudiantes procesan, sostienen y construyen el conocimiento en entornos digitales altamente estimulantes.

Era digital: sobreestimulación, inmediatez y atajos

El procesamiento de la información en los estudiantes universitarios actuales se desarrolla dentro de una economía de la atención que está diseñada para capturar el tiempo del usuario mediante la gratificación instantánea mediada por algoritmos (Falkinger, 2007). Esta exposición constante a flujos de información rápidos, fragmentados y visualmente hiperestimulantes genera una sobrecarga informacional que satura la memoria de trabajo y agota los recursos cognitivos necesarios para procesos mentales profundos. El fenómeno de usar varios dispositivos al mismo tiempo se ha vuelto crónico, reduciendo drásticamente la capacidad de atención sostenida y dificultando el trabajo profundo. En este contexto, los estudiantes suelen experimentar fatiga cognitiva y una sensación de saturación mental asociada al consumo excesivo de contenido digital breve y repetitivo (conocido coloquialmente como *brain rot*), lo que afecta su reflexión crítica y favorece respuestas más impulsivas ante tareas académicas complejas.

En la práctica cotidiana universitaria, muchos estudiantes ya no interactúan con el conocimiento de manera lineal ni sostenida. El estudio suele coexistir simultáneamente con clases reproducidas en velocidad acelerada, múltiples pestañas abiertas, notificaciones constantes, videos cortos explicativos, resúmenes automatizados y consultas inmediatas a herramientas

de inteligencia artificial. La dificultad ya no radica únicamente en acceder a información, sino en sostener la atención suficiente para procesarla críticamente y transformarla en conocimiento propio.

En este ecosistema, el paradigma del aprendizaje ha cambiado de forma profunda: el desafío ya no se centra en buscar o memorizar información, sino en saber organizarla, interpretarla y darle sentido en un entorno donde el conocimiento es ampliamente accesible. Sin embargo, la cultura de la inmediatez empuja al estudiante a utilizar la IA como un atajo para resolver tareas, más que como una herramienta que acompaña y enriquece el proceso de aprendizaje. Esto puede reducir el esfuerzo cognitivo necesario para construir conocimientos sólidos y duraderos. Surge así una paradoja evidente: el uso de la IA puede mejorar el desempeño inmediato, pero al mismo tiempo puede debilitar el aprendizaje a largo plazo cuando reemplaza el proceso de comprensión. La facilidad con la que se obtienen resultados puede generar una sensación engañosa de dominio del tema y disminuir la exigencia de pensamiento profundo. Frente a ello, el reto para el docente es replantear la forma de evaluar, de modo que no se limite al producto final, sino que exija el razonamiento propio, la reflexión crítica y la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

La generación pospandemia: socialización interrumpida y normas debilitadas

Estas transformaciones en la relación con el conocimiento y la evaluación no pueden entenderse sin considerar el impacto que tuvo la pandemia en los procesos de socialización y formación de normas en la etapa escolar reciente.

Para la generación Z, la transición de la etapa escolar a la universitaria estuvo profundamente marcada por el aislamiento prolongado y la educación virtual forzada por la pandemia de la COVID-19. Este periodo de «escolaridad pandémica» alteró la percepción de la integridad académica, ya que el entorno virtual facilitó conductas inapropiadas que, en algunos casos, llegaron a duplicarse durante el confinamiento. Los estudiantes desarrollaron la creencia de que el engaño en entornos digitales tenía mayores probabilidades de éxito y menores consecuencias punitivas.

Para muchos estudiantes que ingresaron a la universidad tras años de escolaridad virtual, la experiencia universitaria comenzó sin los rituales tradicionales de integración, convivencia y construcción colectiva de normas. La universidad dejó de ser inicialmente un espacio físico de socialización para convertirse en una experiencia fragmentada mediada por pantallas. Esto produjo cohortes académicamente funcionales, pero socialmente más aisladas y con menor sentido de comunidad universitaria.

Más allá de lo académico, el aislamiento afectó el desarrollo de habilidades sociales esenciales y debilitó las normas colectivas de sanción social. Al ingresar a la universidad con este rezago en la socialización presencial, los estudiantes presentan una mayor vulnerabilidad ética: el compromiso con los códigos de honor institucionales es más débil porque no hubo un proceso de integración comunitaria robusto que fomentó el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

La «viveza» como norma: ética, cultura y legitimación de la transgresión

Sin embargo, estas dinámicas no solo se explican por experiencias recientes de socialización escolar, sino también por marcos culturales más profundos que influyen en la manera en que se interpreta la norma y su transgresión. En el contexto sociocultural peruano, la transgresión académica es frecuentemente reinterpretada bajo el prisma de la «viveza» o la «criollada». Esta identidad cultural valida socialmente al transgresor, percibiendo la copia o el plagio no como una falta ética, sino como una estrategia astuta de supervivencia o eficiencia. Expresiones cotidianas como «resolver», «hacerla fácil», «pasarla», «sacarle la vuelta» o «ser mosca» forman parte de un lenguaje estudiantil donde el límite entre creatividad, adaptación y deshonestidad se vuelve progresivamente más difuso. Incluso, en muchos casos, ante la ausencia de una sanción social entre pares, que genera un refuerzo positivo en el estudiante que cometió un evento aislado de una conducta no ética, se inicia un proceso de la normalización de esta conducta, tras su reiteración y escalamiento de la transgresión, lo cual genera que el incumplimiento de normas sea justificado como una respuesta «necesaria» frente a un entorno percibido como exigente o en condición de desigualdad.

Dentro de ciertos códigos culturales juveniles, el fraude académico se ha democratizado a través de las herramientas digitales e incluso reinterpretado, no como transgresión ética, sino como

parte de un accionar sistemático de un grupo de estudiantes que confabula tácita o explícitamente para plagiar entre sí y celebrar los frutos de la hazaña [...] que repercute en el proceso de aprendizaje y representa un riesgo para el futuro profesional de la salud en la toma de las decisiones clínicas y, por lo tanto, pone en riesgo la vida e integridad de los pacientes a causa de un pobre juicio clínico. (E. Herrera, comunicación personal, febrero de 2026)

La validación colectiva de esta «criollada» anula la autorregulación ética y plantea un grave riesgo en la formación universitaria en carreras de ciencias de la salud.

Aprender de lo que se ve: ética y ejemplo en el contexto social-político-cultural peruano

La formación ética de los estudiantes universitarios no ocurre únicamente dentro del aula. También se construye a partir de los referentes sociales, políticos y culturales que forman parte de la experiencia cotidiana. En el caso peruano, la persistente inestabilidad política, la exposición reiterada a casos de corrupción y la percepción de debilitamiento institucional constituyen elementos que influyen indirectamente en la manera en que las nuevas generaciones interpretan las normas, la autoridad y las consecuencias de la transgresión.

Diversos autores han advertido que la crisis ética en el Perú trasciende el ámbito individual y responde a dinámicas estructurales que afectan tanto la toma de decisiones públicas como la confianza ciudadana en las instituciones. En ese sentido, *La crisis ética en el Perú: Desafíos y estrategias para reconstruir los valores y la moral* (Gómez-Sánchez Soto, 2025) señala que la ausencia de ética en el ejercicio del poder puede traducirse en corrupción, asignación inequitativa de recursos, debilitamiento democrático y pérdida de legitimidad institucional, afectando directamente la construcción de una sociedad orientada al bien común. Asimismo, el estudio enfatiza que la ética no puede limitarse a una dimensión normativa abstracta, sino que debe consolidarse como una política transversal

capaz de orientar las decisiones colectivas y fortalecer la cohesión social.

En paralelo, el contexto peruano contemporáneo se encuentra atravesado por un incremento sostenido de la violencia cotidiana y de las dinámicas de inseguridad (Ipsos Perú, 2025). La presencia constante de noticias relacionadas con extorsiones, homicidios, crimen organizado, violencia urbana o paralizaciones sociales vinculadas a amenazas criminales configura un entorno social donde la transgresión de las normas aparece cada vez más naturalizada en el espacio público.

Para muchos jóvenes universitarios, crecer en un entorno donde la corrupción, la violencia y el incumplimiento de las reglas forman parte del paisaje cotidiano puede influir en la percepción sobre la legitimidad de las normas y sobre la efectividad de las sanciones institucionales (Ehrenfeld Lenkiewicz, 2016). Esto no implica una aceptación deliberada de dichas conductas, pero sí puede favorecer la construcción de marcos de referencia más ambiguos respecto a los límites entre lo permitido, lo tolerado y lo éticamente cuestionable.

Este contexto adquiere especial relevancia en una generación hiperconectada, cuya construcción ética ocurre simultáneamente entre la universidad, las redes sociales, los medios digitales y los referentes políticos observados cotidianamente. En consecuencia, la ética académica deja de depender exclusivamente de reglamentos institucionales o contenidos curriculares, y pasa a estar influida también por los modelos de conducta visibles en el entorno social (Urcia Erazo, 2025).

En conjunto, estos elementos evidencian que la relación del estudiante con la norma no puede entenderse únicamente desde una perspectiva individual o disciplinaria. La comprensión de la responsabilidad, la sanción y el cumplimiento de las reglas se configura dentro de un ecosistema político, social y cultural más amplio, donde la exposición sostenida a escenarios de impunidad, violencia y desinformación puede debilitar progresivamente los consensos éticos colectivos.

Cuando no hay consecuencias: sanción débil y normalización de la falta

El factor institucional es el último determinante estructural de la ética estudiantil. En instituciones como

GRÁFICO 3. MODELO ECOSISTÉMICO DE LOS DETERMINANTES DE LA ÉTICA ESTUDIANTIL EN LA GENERACIÓN Z

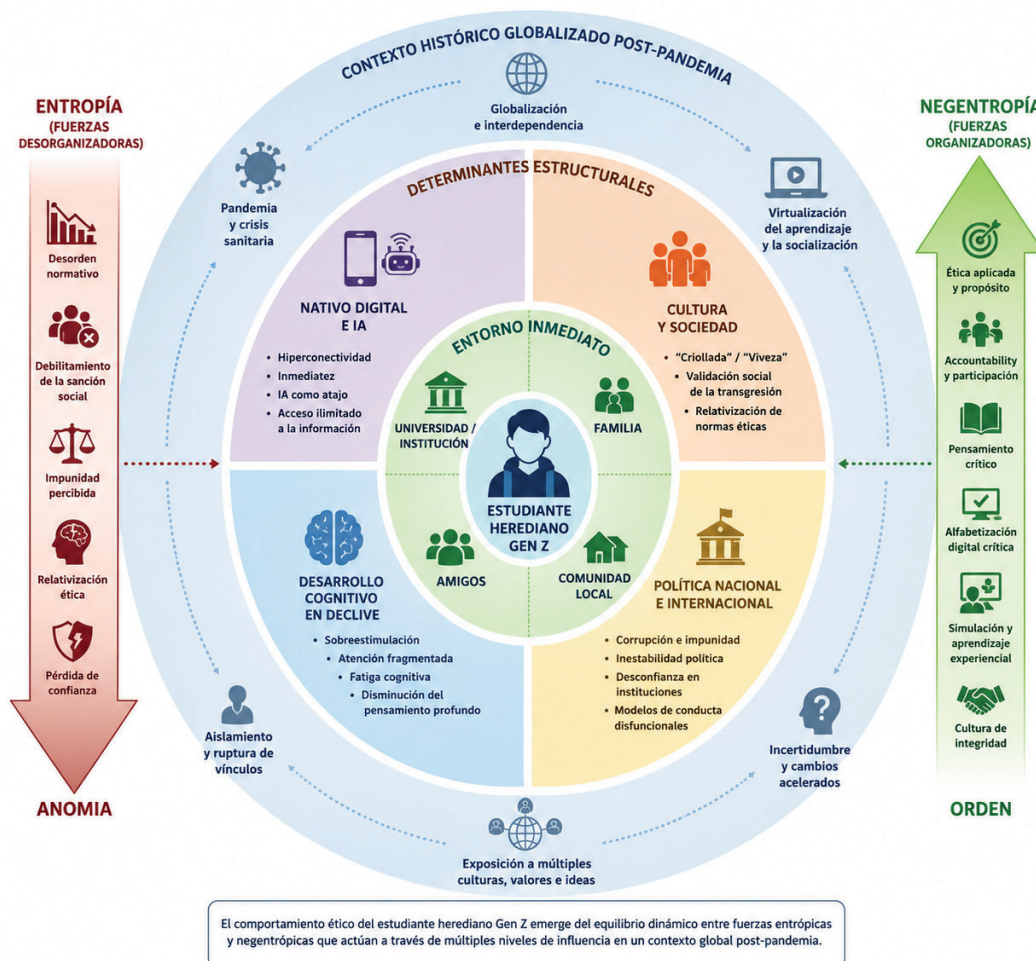


Figura 3. Modelo ecosistémico de los determinantes de la ética en el estudiante hereditario de la generación Z *Nota.* El diagrama sitúa al alumno en el núcleo de múltiples capas de influencia, estructuradas desde su entorno inmediato hasta el contexto histórico pospandemia. Este sistema celular está atravesado por un eje de tensión constante: hacia la izquierda, las fuerzas sistémicas que impulsan la anomía y la desintegración ética (entropía); y hacia la derecha, las fuerzas regulatorias que buscan el orden y el rigor moral (negentropía). Fuente: Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial generativa.

la UPOCH, la percepción de una sanción institucional inefectiva y la ausencia de mecanismos sólidos de regulación social entre pares favorecen progresivamente la normalización de conductas no éticas. Cuando el sistema de justicia académica se limita a mecanismos automatizados de detección (*softwares* antiplagio, como Turnit in) sin un análisis más profundo de la autoría, la intencionalidad o la originalidad del trabajo intelectual, el mensaje implícito para el estudiante deja de centrarse en la honestidad como principio moral

y pasa a enfocarse en la capacidad técnica de «no ser detectado».

Desde una perspectiva sociológica y sistémica, este escenario puede interpretarse como un proceso de transición hacia la anomía institucional. Más allá de la ausencia formal de reglas, la anomía implica un debilitamiento progresivo de los consensos colectivos que sostienen la legitimidad de las normas y orientan la conducta dentro de una comunidad (Caycho,

2019). En términos de Parsons (1951), supone un quebrantamiento del orden institucionalizado; mientras que, desde la perspectiva de Merton (1968), refleja una creciente disociación entre las metas académicas valoradas socialmente (éxito, rendimiento, graduación) y los medios legítimos para alcanzarlas.

En paralelo, desde la teoría de sistemas, este fenómeno puede entenderse como una forma de entropía social (Caycho, 2019). En un sistema académico donde las sanciones son débiles, inconsistentes o socialmente irrelevantes, disminuyen los «filtros restrictivos» que históricamente regulaban la interacción y limitaban las conductas desviadas. Como resultado, el sistema pierde capacidad negantrópica (es decir, capacidad para sostener orden, estabilidad y regulación ética) y comienza a reproducir progresivamente dinámicas de desorganización moral, donde la transgresión deja de ser excepcional para convertirse en parte funcional del propio entorno universitario.

En muchos espacios universitarios, además, la sanción social entre pares frente a conductas deshonestas es mínima o inexistente. Denunciar a un compañero puede interpretarse como una traición grupal antes que como una defensa de la integridad académica. En consecuencia, el costo social de cuestionar una falta puede llegar a ser mayor que el costo social de cometerla.

Este entorno facilita la entrada a una «era del posplagio», donde el uso instrumental de inteligencia artificial para engañar, el plagio tradicional o las formas colaborativas de fraude académico son reinterpretadas como estrategias pragmáticas y socialmente toleradas. Sin consecuencias visibles ni reproche colectivo, la ética compartida comienza a debilitarse, mientras que la «viveza» adquiere progresivamente legitimidad cultural como mecanismo válido de adaptación y supervivencia académica.

La normalización de la transgresión no ocurre únicamente porque existan estudiantes dispuestos a cometer faltas, sino porque desaparecen gradualmente los mecanismos institucionales, culturales y sociales que históricamente convertían esas conductas en moralmente inaceptables. Cuando la falta deja de producir vergüenza, sanción simbólica o consecuencias

reales, el sistema universitario entra en un proceso de desgaste ético estructural, donde la anomia y la entropía dejan de ser fenómenos excepcionales para convertirse en dinámicas que el propio entorno termina reproduciendo.

REFORMAR, NO PROHIBIR: REPENSANDO LA FORMACIÓN ÉTICA UNIVERSITARIA

Lo que no funciona: prohibición, castigo y moralismo

Frente al aumento de prácticas no éticas en la universidad, la respuesta inmediata —y también la más intuitiva— suele ser endurecer las reglas: prohibir herramientas, aumentar sanciones o reforzar discursos normativos sobre lo correcto. Sin embargo, la evidencia muestra que este enfoque no solo es limitado, sino en muchos casos ineficaz.

Diversos estudios han cuestionado la efectividad de las políticas punitivas como principal mecanismo de control (De León Evangelista, 2025; Janinovic et al., 2024). Una investigación reciente sobre integridad académica encontró que la severidad del castigo, por sí sola, no tiene un impacto significativo en la percepción de la gravedad del plagio ni en la disuasión de conductas deshonestas (Janinovic et al., 2024). En contraste, factores como la comprensión real de las normas y el nivel de apropiación de estas por parte de los estudiantes tienen un efecto mucho más relevante. Es decir, no basta con que las reglas existan o que las sanciones sean duras: si no son entendidas, internalizadas y legitimadas por la comunidad estudiantil, su capacidad de transformar conductas es marginal.

Este hallazgo es clave porque desmonta una premisa profundamente arraigada en el entorno universitario: la idea de que más castigo equivale a más ética. En realidad, lo que la evidencia sugiere es lo contrario. La integridad académica se construye desde la claridad normativa, la coherencia institucional y la participación activa de los estudiantes en la construcción de esa cultura ética.

En este contexto, la irrupción de herramientas digitales ha intensificado el debate. La reacción predominante ha sido, nuevamente, prohibir. Sin embargo, esta respuesta desconoce una realidad ineludible: el paradigma

educativo ha cambiado de forma irreversible. Intentar eliminar estas herramientas no solo es inviable, sino que desplaza el problema en lugar de resolverlo.

Más aún, estudios recientes sobre educación superior en la era de la inteligencia artificial advierten que el verdadero desafío no está en detectar el uso de estas tecnologías, sino en diseñar evaluaciones que hagan irrelevante su uso superficial (De León Evangelista, 2025). Cuando las tareas académicas se limitan a la reproducción de información o a respuestas estandarizadas, el uso instrumental de herramientas digitales se vuelve no solo tentador, sino funcional al sistema. En cambio, cuando las evaluaciones exigen análisis, integración de ideas, juicio crítico y aplicación contextual del conocimiento, el margen para la deshonestidad se reduce significativamente.

Desde esta perspectiva, el problema no es que los estudiantes utilicen inteligencia artificial, sino cómo y para qué la utilizan. Y esa diferencia no se resuelve con prohibiciones, sino con un cambio en la lógica pedagógica. Pasar de una cultura punitiva a una cultura formativa implica asumir que los estudiantes utilizarán estas herramientas y, en consecuencia, elevar el estándar de lo que se espera de ellos.

Esto exige una transformación más profunda: dejar de entender la ética como un contenido teórico que se enseña en cursos aislados, para asumirla como una competencia que se construye en la práctica, en la forma en que se evalúa, se enseña y se ejerce la autoridad dentro de la universidad.

CAMBIAR LA EVALUACIÓN: DEL CONTENIDO TEÓRICO AL PENSAMIENTO CRÍTICO

El nuevo paradigma educativo

El acceso inmediato y prácticamente ilimitado a la información ha reconfigurado de manera estructural el sentido del aprendizaje en la educación superior. Debido a ello, la memorización ha dejado de ser un indicador de aprendizaje, en la medida en que el conocimiento ya no se define por su acumulación, sino por la capacidad de gestión, interpretación, análisis y aplicación de forma crítica.

Este desplazamiento obliga a redefinir los objetivos de la evaluación académica. Más que verificar la reproducción de contenidos, la evaluación debería orientarse a medir competencias cognitivas superiores, como el razonamiento crítico, la integración interdisciplinaria de información, la resolución de problemas y el uso reflexivo de herramientas digitales. Asumir la disponibilidad permanente de tecnologías avanzadas implica reconocer que el desafío educativo contemporáneo no radica en restringir su acceso, sino en redefinir su papel en el proceso de enseñanza.

Cambio de metodología: de clase magistral a práctica simulada interdisciplinaria

La transformación del paradigma educativo exige una revisión profunda de las metodologías de enseñanza. El modelo tradicional centrado en la clase magistral resulta insuficiente para desarrollar competencias complejas como la toma de decisiones éticas en contextos reales. Por ello, es urgente la implementación sistemática de «escenarios de ambientes de simulación que permitan que los actores y estudiantes reconozcan, desde situaciones reales, la naturaleza ética o no de un comportamiento» (E. Herrera, comunicación personal, febrero de 2026).

En ese sentido, la incorporación de estrategias pedagógicas basadas en la simulación y el análisis de dilemas éticos basados en hechos reales documentados representa una alternativa pertinente. Los ambientes simulados permiten al estudiante enfrentarse a situaciones que replican la complejidad del ejercicio profesional, favoreciendo la integración de conocimientos teóricos con habilidades blandas y juicio ético. Asimismo, este enfoque promueve un aprendizaje activo, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un agente protagonista de su proceso formativo. La evaluación, en este marco, se orienta hacia la capacidad de argumentar, tomar decisiones fundamentales y reflexionar sobre las implicaciones éticas de sus propias acciones. Asumir que los estudiantes utilizarán herramientas digitales no implica una renuncia a la integridad académica, sino una oportunidad para elevar los estándares de evaluación, priorizando la profundidad del análisis sobre la reproducción de contenidos.



Figura 4. Cambio de metodología en la educación superior: de la clase magistral a la práctica simulada interdisciplinaria.

Nota. Ilustración generada mediante inteligencia artificial con fines académicos para representar el contraste entre el modelo tradicional de enseñanza basado en la clase magistral y el enfoque de aprendizaje activo mediante prácticas simuladas interdisciplinarias. La imagen es de carácter ilustrativo y no corresponde a un escenario real.

Fuente: Elaboración propia.

Integración de las herramientas digitales: alfabetización digital crítica

En conjunto, estos cambios en la relación con la información, las tecnologías digitales y las formas de evaluación muestran que la formación universitaria ya no puede entenderse únicamente como transmisión de contenidos, sino como un proceso complejo de construcción de criterios para pensar y decidir en contextos de alta disponibilidad informativa. En este escenario, la ética estudiantil deja de depender exclusivamente de normas externas y se vincula cada vez más con la capacidad del estudiante de sostener juicio crítico en entornos donde las herramientas digitales amplifican tanto las oportunidades de aprendizaje como los riesgos de uso acrítico.

En este contexto, la alfabetización digital crítica se vuelve indispensable. Los docentes deben desarrollar competencias de *metaliteracy* (capacidad de no solo consumir información digital, sino también producirla, analizarla y evaluarla de manera crítica y reflexiva) que

permitan enseñar no solo a usar herramientas de IA, sino también a cuestionar sus resultados, reconocer sesgos y verificar información (Mackey y Jacobson, 2011). La IA no debe reemplazar el pensamiento crítico, sino funcionar como apoyo para procesos cognitivos de mayor complejidad.

Asimismo, enfoques como el *Load Reduction Instruction* (estrategia que utiliza la tecnología para reducir tareas mecánicas y liberar carga cognitiva) permiten utilizar la tecnología para reducir tareas mecánicas y liberar recursos cognitivos para actividades de análisis, reflexión y el trabajo profundo (Lodge y Loble, 2026). Desde una mirada estudiantil, el problema no es la existencia de herramientas digitales, sino la ausencia de modelos educativos capaces de integrarlas sin debilitar la autonomía intelectual ni la integridad académica. En universidades formadoras de profesionales de la salud como la UPCH, este debate adquiere una dimensión particularmente relevante. La ética académica no constituye únicamente un problema universitario

interno; representa también un componente esencial en la formación de futuros profesionales responsables de tomar decisiones clínicas, científicas y sanitarias que impactarán directamente en la vida de otras personas. En consecuencia, promover una alfabetización digital crítica implica no solo enseñar a utilizar tecnologías emergentes, sino formar estudiantes capaces de sostener rigor intelectual, autonomía cognitiva y responsabilidad ética en un entorno hiperconectado.

***Accountability*: hacia una cultura de responsabilidad colectiva**

En el marco de la arquitectura institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), la integridad académica no puede depender exclusivamente de un sistema de vigilancia vertical. Construir una cultura ética requiere avanzar hacia modelos de *accountability* (Okolo et al., 2025), donde la protección de la excelencia académica sea asumida también por la propia comunidad estudiantil.

En una universidad como la Universidad Peruana Cayetano Heredia, cuya formación se basa en altos estándares académicos y profesionales, la ética no debería entenderse solo como una obligación normativa, sino como una responsabilidad colectiva vinculada al valor del propio proceso formativo y del futuro ejercicio profesional.

- Evaluación entre pares y el rol de los fiscales estudiantiles

Uno de los pilares de esta cultura de responsabilidad es la evaluación entre pares. La arquitectura gremial de nuestra universidad ya contempla la Junta de Fiscales Estudiantiles (JFE) y representantes ante los Consejos Integrados de Facultad (CIF). Sin embargo, su rol debe transitar de lo meramente administrativo a una participación activa en la administración de políticas académicas.

El fortalecimiento de la figura del fiscal estudiantil es clave para combatir la percepción de que denunciar una falta es una «traición al grupo». En comunidades académicas de alta exigencia, el costo social de cuestionar la deshonestidad suele ser más alto que el de cometerla; por ello, es fundamental empoderar

a los representantes y resignificar la defensa de la honestidad académica como una forma de proteger la legitimidad del aprendizaje y el valor del título profesional.

- Transparencia estudiantil y capital social

Para que una cultura de *accountability* sea sostenible, también se requiere mayor transparencia en los procesos de evaluación y una comunicación más clara de los estándares éticos institucionales. La ética académica no depende únicamente de convicciones individuales; también responde a las dinámicas y las señales que transmite el entorno universitario.

Cuando el sistema académico prioriza exclusivamente el rendimiento cuantificable, la competencia constante y la productividad, existe el riesgo de que ciertas prácticas sean progresivamente normalizadas como mecanismos necesarios para sostener el desempeño. Por ello, promover la integridad académica implica también construir condiciones institucionales que refuercen el aprendizaje significativo, la confianza y la corresponsabilidad entre estudiantes y docentes.

Construir una cultura de responsabilidad implica invertir en capital social: crear redes de confianza y normas compartidas que beneficien a toda la comunidad herediana. La transparencia en la gestión de las faltas y la participación estudiantil en la construcción de códigos de honor permiten que la honestidad sea percibida como un mecanismo eficaz de reconocimiento y éxito social, contrarrestando el ejemplo de impunidad que se observa en el contexto político nacional.

LA ÉTICA NO SOLO SE ENSEÑA, SE CONSTRUYE: DESAFÍOS PARA LA CAYETANO DEL FUTURO

La discusión sobre ética universitaria suele reducirse, con frecuencia, a una mirada disciplinaria centrada en la falta individual. Sin embargo, a lo largo de este análisis se evidencia que la conducta ética del estudiante no puede comprenderse únicamente desde decisiones personales aisladas, sino desde un entramado mucho más complejo de factores sociales, culturales,

tecnológicos, políticos e institucionales que configuran la manera en que las nuevas generaciones se relacionan con la norma, la autoridad y el aprendizaje.

La denominada «crisis de integridad académica» no surge en el vacío. Se desarrolla en una generación marcada por la hiperconectividad, la sobreexposición digital, la escolaridad pandémica, la transformación acelerada de los modelos educativos y el debilitamiento progresivo de referentes colectivos de regulación social. A ello se suma un contexto nacional atravesado por violencia, corrupción, desinformación e impunidad, donde las normas muchas veces aparecen debilitadas frente a la percepción cotidiana de que la transgresión no necesariamente produce consecuencias reales.

En paralelo, la propia universidad también ha cambiado. La Universidad Peruana Cayetano Heredia de hoy refleja procesos positivos e históricamente importantes de democratización del acceso, movilidad social y diversificación territorial y cultural del estudiantado. Sin embargo, esta transformación también plantea nuevos desafíos para la construcción de la identidad institucional, la cohesión comunitaria y los consensos éticos compartidos dentro de una comunidad cada vez más diversa, compleja y descentralizada.

Ante esta realidad, el mensaje fundamental para el cuerpo docente e institucional es claro: la estructura tradicional de enseñanza y sanción de la ética se encuentra desfasada frente al contexto actual del estudiante herediano de la generación Z. Resulta crítico identificar los eslabones débiles en la prevención y la sanción de la conducta no ética; cuando estas fisuras no se atienden a tiempo, repercuten directamente en la internalización, el escalamiento y la progresiva normalización de la transgresión, empujando paulatinamente a la comunidad estudiantil hacia un estado de anomia.

Para revertir esta tendencia, la respuesta institucional no puede limitarse al aumento de sanciones, la prohibición de tecnologías o la reproducción de discursos moralistas desconectados de la realidad. La coyuntura y el momento histórico exigen una reforma pedagógica estructural donde el docente asuma el reto de integrar activamente herramientas digitales, inteligencia artificial y entornos de simulación. Es

urgente abandonar la exclusividad del modelo de clase magistral y transitar hacia un enfoque práctico e interdisciplinario, que fortalezca el pensamiento crítico, la alfabetización digital y la deliberación ética aplicada a escenarios reales.

En este proceso, es imperativo avanzar hacia una cultura universitaria de *accountability*, donde la integridad académica deje de depender exclusivamente de mecanismos verticales de vigilancia y pase a construirse desde la corresponsabilidad de la propia comunidad herediana. Esto implica fortalecer la participación estudiantil activa, resignificando espacios de la arquitectura institucional del sistema de representación estudiantil en órganos de gobierno y organizaciones gremiales, para que actúen no solo como entidades sancionadoras o administrativas, sino como promotores de una cultura ética.

En una universidad formadora de profesionales de la salud, la ética no puede sostenerse únicamente desde el temor al castigo, sino desde la convicción de proteger el valor del aprendizaje, la legitimidad del mérito y la responsabilidad futura frente a los pacientes. Más allá de las normas escritas, la ética universitaria depende del capital social que la institución logre construir: redes de confianza, sentido de pertenencia y consensos sobre aquello que es digno de proteger. Cuando la honestidad deja de percibirse como una desventaja individual y vuelve a convertirse en una forma de reconocimiento colectivo, la integridad académica recupera su verdadera capacidad reguladora dentro de la vida universitaria.

REFERENCIAS

- Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación* (Documento de Investigación N.º 78). GRADE. <https://grade.org.pe/publicaciones/expansion-y-diversificacion-de-la-educacion-superior-universitaria-y-su-relacion-con-la-desigualdad-y-la-segregacion/>
- Castilleja Vargas, L. y Enciso, S. (2019). *El patrón de crecimiento y la expansión de la clase media en Perú* (Nota Técnica IDB-TN-1710). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001843>

- Caycho Caja, A. (2019). Sociopsicología de la anomia. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(2), 285-300. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.15828>
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, (114), 95-109. https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7._la_generacion_z_y_la_informacion.pdf
- De León Evangelista, E. (2024). Ensuring academic integrity in the age of ChatGPT: Rethinking exam design, assessment strategies, and ethical AI policies in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 17(1) ep559. <https://www.cedtech.net/article/ensuring-academic-integrity-in-the-age-of-chatgpt-rethinking-exam-design-assessment-strategies-and-15775>
- Ehrenfeld Lenkiewicz, N. (2016). Las violencias y los jóvenes universitarios, una experiencia para reflexionar. *Trabajo Social*, (18), 93-110. <https://www.redalyc.org/journal/6844/684471951007/684471951007.pdf>
- Falkinger, J. (2007). Attention economies. *Journal of Economic Theory*, 133(1), 266-294. <https://doi.org/10.1016/j.jet.2005.12.001>
- Flom, J., Green, K. y Wallace, S. (2021). To cheat or not to cheat? An investigation into the ethical behaviors of generation Z. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), <https://doi.org/10.1177/14697874211016147>
- Gómez-Sánchez Soto, R. (2025). La crisis ética en el Perú: Desafíos y estrategias para reconstruir los valores y la moral. *Revista de Ciencia e Investigación en Defensa*, 6(1), 114-140. <https://doi.org/10.58211/2eqyd133>
- Huang, D., Hash, N., Cummings, J. J. y Prena, K. (2025). Academic cheating with generative AI: Exploring a moral extension of the theory of planned behavior. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100424. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100424>
- I Wayan Gama. (2026). Normalizing Plagiarism: An Analysis of Copy-Paste Culture and the Shifting Values of Academic Honesty in the Era of Artificial Intelligence (AI). *Momentum Matrix: International Journal of Communication, Tourism, and Social Economic Trends*, 3(2), 13-22. <https://doi.org/10.62951/momat.v3i2.625>
- Ipsos Perú. (2025, 21 de febrero). *Inseguridad ciudadana en Perú. Encuesta Perú21- Febrero 2025*. <https://www.ipsos.com/es-pe/inseguridad-ciudadana-en-peru-encuesta-peru-21-ipsos-febrero-2025>
- Janinovic, J., Pekovic, S., Djokovic, R. y Vuckovic, D. (2024). Assessing the effectiveness of academic integrity institutional policies: How can honor code and severe punishments deter students' cheating—Moderating approach? *SAGE Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241307430>
- Kadayam Guruswami, G., Mumtaz, S., Gopakumar, A., Khan, E.; Abdullah, F. y Parahoo, S. K. (2023). Academic Integrity Perceptions Among Health-Professions' Students: A Cross-Sectional Study in The Middle East. *Journal of Academic Ethics*, 21, 231-249. <https://doi.org/10.1007/s10805-022-09452-6>
- Lodge, J. M. y Loble, L. (2026). *Artificial intelligence, cognitive offloading and implications for education*. University of Technology Sydney. <https://doi.org/10.71741/4pyxmbnjq.31302475.v2>
- Lynch, N. (2006). *Los últimos de la clase: Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*. Fondo Editorial, Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://libreria.clacso.org/biblioteca_san_marcos/publicacion.php?p=2050&b=12
- Mackey, T. P. y Jacobson, T. E. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62-78. <https://doi.org/10.5860/crl-76r1>
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.
- Okolo, E., Appiah, I. y Wingenbach, G. (2025). Conflicts between academic misconduct and University honor codes: implications for ethical behavior. *International Journal for Educational Integrity*, 21(26). <https://doi.org/10.1007/s40979-025-00198-3>
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Routledge & Kegan Paul.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2025, 27 de agosto). *Examen descentralizado Cayetano 2026: Estudia en Lima, postula desde tu ciudad*. Blog Cayetano. <https://blogs.cayetano.edu.pe/pregrado/examen-descentralizado-cayetano-2026/>
- Urcia Erazo, M. C. (2025, 31 de enero). *Conductas corruptas en estudiantes universitarios: ¿Reflejo social o decisión individual?* Punto de Equilibrio (n.º 57). Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. <https://ciup.up.edu.pe/analisis/maria-cecilia-urcia-erazo-conductas-corrumpas-en-estudiantes-universitarios-reflejo-social-o-decision-individual/>
- Weber, J. (2025). Discovering generation Z's level of principled moral reasoning and assessing demographic variations. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, 34(3), 951-963. <https://doi.org/10.1111/beer.12689>