

DOI: <https://doi.org/10.62785/iladesa.b.4>

IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19

en el estrés académico, el síndrome de burnout y los
estilos de aprendizaje de universitarios

Illich Xavier Talavera Salas

Impacto de la pandemia de covid-19 en el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje de universitarios

DOI: <https://doi.org/10.62785/iladesa.b.4>

ISBN: 978-612-49706-5-8

Illich Xavier Talavera Salas

 <https://orcid.org/0000-0002-4258-9162>

Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

italavera@unap.edu.pe

Illich Xavier Talavera Salas

Impacto de la pandemia de covid-19 en el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje de universitarios



Impacto de la pandemia de covid-19 en el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje de universitarios

Autor

© Illich Xavier Talavera Salas

Editorial:

© Instituto Latinoamericano de Investigación y Desarrollo Social

Av. Arguedas Mz. K Lt. 13, Juliaca - Perú

Teléfono: +51 925 576 639

E-mail: editorial@iladesa.org

Sitio web: <https://editorial.iladesa.org>

Sello editorial: 978-612-49706

Primera edición digital, julio del 2025

Libro electrónico disponible en: <https://editorial.iladesa.org>

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-612-49706-5-8

Depósito Legal N°: 2025-06647

DOI: <https://doi.org/10.62785/iladesa.b.4>

Publicado en Perú / Published in Peru

Todos los derechos reservados.



CONSTANCIA DE ARBITRAJE

El Instituto Latinoamericano de Investigación y Desarrollo Social certifica que esta obra es el resultado de una investigación original del autor y ha sido sometida a un arbitraje externo de doble ciego (peer review) por un comité de especialistas, quienes evaluaron tanto su contenido como su presentación. Asimismo, se revisaron el enfoque, el paradigma y el método de investigación conforme a la matriz epistémica adoptada por el autor. Se aplicaron las normas APA, séptima edición, y se realizó un control de originalidad mediante la plataforma Turnitin, garantizando la rigurosidad científica de la publicación.

Índice general

Presentación	11
Resumen.....	13
Abstract.....	14
Introducción	15

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Marco teórico.....	19
1.2 Antecedentes	58

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema	64
2.2 Justificación	65
2.3 Objetivos	67
2.3.1 Objetivo general.....	67
2.3.2 Objetivos específicos	67
2.4 Hipótesis	67
2.4.1 Hipótesis general.....	67
2.4.2 Hipótesis específicas	67

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Lugar de estudio.....	70
3.2 Población.....	70
3.3 Muestra	71
3.4 Métodos de investigación.....	72

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Conclusiones	95
Recomendaciones	97
Bibliografía	98

Índice de tablas

Tabla 1. Muestra de estudio por ciclo académico y escuela profesional .	72
Tabla 2. Baremo de niveles de estrés académico	74
Tabla 3. Baremo del MBI-SS con descripción de niveles.....	76
Tabla 4. Baremo de preferencias de estilos de aprendizaje (CHAEA)	78
Tabla 5. Distribución del nivel de estrés académico durante la COVID-19, según perfil demográfico	82
Tabla 6. Distribución del nivel de burnout académico durante la COVID-19, según perfil demográfico	84
Tabla 7. Medias (M) y desviaciones estándar (DE) de los estilos de aprendizaje por escuela profesional durante la COVID-19	87
Tabla 8. Relación entre estrés académico y burnout con los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n = 769).....	88
Tabla 9. Modelos de regresión lineal múltiple para explicar el estrés y burnout académico durante la COVID-19.....	90

Presentación

La obra que ahora tiene en sus manos nace de la urgencia por comprender cómo la pandemia de COVID-19 transformó profundamente la realidad académica de los estudiantes universitarios de Juliaca. En un escenario de confinamiento global y transición abrupta a modalidades remotas, los jóvenes afrontaron retos inéditos: manejo de plataformas digitales, incertidumbre sanitaria, aislamiento social y mayor presión por cumplir con exigencias académicas. Este estudio se propone retratar con rigor empírico el impacto de esas circunstancias en tres dimensiones clave: el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje.

A lo largo de sus páginas, el lector encontrará una descripción detallada de los instrumentos utilizados —adaptaciones del SISCO SV, el Maslach Burnout Inventory–Student Survey y el Cuestionario CHAEA—, junto al análisis estadístico que cuantifica niveles de malestar y revela las relaciones entre las variables. Además, se exploran las diferencias según género, carrera y ciclo de estudios, y se identifica el papel protector de ciertos estilos de aprendizaje frente al desgaste emocional. Con ello, este libro no solo documenta una realidad puntual, sino que ofrece evidencias y propuestas de intervención que pueden guiar a docentes, orientadores y autoridades universitarias en el diseño de estrategias de apoyo psicoeducativo.

Nuestro propósito es que esta investigación sirva de herramienta práctica y reflexiva: para entender el alcance del estrés y el burnout en un contexto de crisis, para reconocer la diversidad de formas en que los

estudiantes aprenden, y para orientar acciones concretas que fortalezcan su bienestar y rendimiento. Agradecemos a todas las personas que hicieron posible este proyecto —estudiantes, colegas y familias— y confiamos en que los hallazgos aquí recopilados contribuyan a construir entornos de aprendizaje más resilientes, inclusivos y humanizados, capaces de enfrentar no solo la actual emergencia, sino cualquier desafío futuro que la comunidad universitaria pueda encontrar.

El autor

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Juliaca. Para ello, se diseñó una metodología cuantitativa, no experimental y transversal, aplicando a 769 alumnos los cuestionarios SISCO SV adaptado a la pandemia, el Maslach Burnout Inventory–Student Survey y el CHAEA de estilos de aprendizaje; los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, correlaciones de Pearson y regresión lineal múltiple. Los resultados mostraron que más del 80 % de la muestra experimentó niveles moderados o severos de estrés académico, un 26,8 % presentó burnout alto y el estilo reflexivo fue el más dominante; la severidad de los síntomas de estrés emergió como el predictor principal del burnout ($\beta = .241$, $p < .001$), seguido de las estrategias de afrontamiento ($\beta = .078$, $p = .030$) y del estilo reflexivo ($\beta = .094$, $p = .023$). Finalmente, las conclusiones señalan que, más que la carga objetiva de trabajo, es la vivencia subjetiva de los síntomas y la calidad del coping —junto con la inclinación reflexiva— lo que determina el desgaste académico en entornos virtuales, por lo que se recomienda implementar programas de regulación emocional, desarrollo metacognitivo y fortalecimiento de estrategias de afrontamiento.

Palabras clave: estrés académico, burnout académico, estilos de aprendizaje, COVID-19, educación universitaria.

Abstract

The objective of this study was to evaluate the impact of the COVID-19 pandemic on academic stress, burnout syndrome, and learning styles among university students in Juliaca. To this end, a quantitative, non-experimental, cross-sectional methodology was designed, applying the SISCO SV questionnaire adapted to the pandemic, the Maslach Burnout Inventory–Student Survey, and the CHAEA learning styles questionnaire to 769 students. The data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlations, and multiple linear regression. The results showed that more than 80% of the sample experienced moderate or severe levels of academic stress, 26.8% had high burnout, and the reflective style was the most dominant. The severity of stress symptoms emerged as the main predictor of burnout ($\beta = .241$, $p < .001$), followed by coping strategies ($\beta = .078$, $p = .030$) and reflective style ($\beta = .094$, $p = .023$). Finally, the conclusions indicate that, rather than the objective workload, it is the subjective experience of symptoms and the quality of coping—together with reflective inclination—that determines academic burnout in virtual environments. Therefore, it is recommended to implement programs for emotional regulation, metacognitive development, and strengthening coping strategies.

Keywords: academic stress, academic burnout, learning styles, COVID-19, university education.

Introducción

La pandemia de COVID-19, provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 detectado en Wuhan (China) a fines de 2019, desencadenó una emergencia sanitaria global que tensionó los sistemas de salud de numerosos países hasta colapsarlos en los casos más graves (Alcántara, 2020). Ante la falta de vacunas y el crecimiento exponencial de contagios (Estevan *et al.*, 2020), los gobiernos implementaron medidas drásticas de confinamiento y cierre de fronteras para frenar la propagación del virus. Estas restricciones afectaron de forma multidimensional la vida cotidiana, con impactos económicos, sociales, culturales, psicológicos y educativos a escala mundial (Alcántara, 2020).

Entre las primeras acciones estuvo la suspensión de las clases presenciales: para mayo de 2020, más de 1 200 millones de estudiantes en el mundo habían interrumpido su formación habitual (UNESCO, 2020), incluyendo 160 millones en América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En el Perú, el Decreto Supremo N.º 044-2020-PCM declaró el “Estado de Emergencia Nacional” el 15 de marzo de 2020, estableciendo el aislamiento social obligatorio y la paralización de actividades educativas presenciales durante todo el año académico (Presidencia del Consejo de Ministros [PCM], 2020).

Frente a esta coyuntura, las instituciones educativas recurrieron a la modalidad de enseñanza remota. La SUNEDU autorizó su

implementación excepcional en las universidades peruanas y la reprogramación del calendario académico 2020 (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2020). Sin embargo, la mayoría de centros no contaban con la infraestructura ni la capacitación necesarias, generando desconcierto y confusión tanto en docentes como en estudiantes (Lossio, 2021). Además, las brechas en acceso a dispositivos y conectividad evidenciaron desigualdades tecnológicas que agravaron el desafío.

Este abrupto tránsito a la educación a distancia, sumado al confinamiento y al temor al contagio, desencadenó desequilibrios psicosociales en la comunidad universitaria: irritabilidad, somnolencia, fatiga crónica y variaciones del estado de ánimo, así como un aumento en niveles de estrés, ansiedad y preocupación por la salud propia y de familiares (Montalvo & Montiel, 2020; Son *et al.*, 2020).

En este contexto, resulta crucial investigar el impacto de la COVID-19 en el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Juliaca. Sus resultados podrán fundamentar el diseño de intervenciones y estrategias preventivas orientadas al bienestar psicológico y al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de crisis.

La investigación se estructura en cuatro capítulos. El Capítulo I ofrece una revisión exhaustiva de la literatura sobre las tres variables centrales —estrés académico, síndrome de burnout y estilos de aprendizaje— e incluye los principales estudios previos que fundamentan el trabajo. En el Capítulo II se formula el problema de investigación, se expone la relevancia del estudio mediante la justificación, y se establecen los objetivos generales y específicos, así como las hipótesis que guían el análisis. El Capítulo III describe en detalle la metodología: el ámbito geográfico de la investigación, la población y la muestra, el diseño no experimental y transversal, los instrumentos de recolección de datos y el procedimiento de análisis estadístico. Finalmente, el Capítulo IV presenta los hallazgos obtenidos, articulándolos con la bibliografía revisada; en su

primera parte se muestran los niveles de estrés académico, burnout y estilos de aprendizaje, y en la segunda se discuten los resultados de las pruebas de hipótesis. El libro concluye con las conclusiones, las recomendaciones para la práctica educativa y la bibliografía utilizada.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Marco teórico

1.1.1 Educación superior en el contexto de la COVID-19

La irrupción de la COVID-19 obligó a las instituciones de educación superior a enfrentar un escenario sin precedentes: mantener la calidad formativa en medio de restricciones sanitarias extremas, superar carencias tecnológicas y atender el bienestar de su comunidad académica. A continuación, se detallan las principales dimensiones de este proceso.

1.1.1.1 Medidas sanitarias y normativas nacionales e internacionales

La respuesta global a la emergencia sanitaria por la COVID-19 se articularon principalmente a través de directrices de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de organismos multilaterales en el ámbito educativo. El 30 de enero de 2020, la OMS declaró la COVID-19 como “Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional” (OMS, 2020a), lo cual activó un mecanismo de coordinación para la movilización de recursos, la vigilancia epidemiológica y el intercambio de información entre países. Posteriormente, el 11 de marzo de 2020, la OMS elevó la situación al nivel de pandemia, reconociendo la diseminación geográfica y el impacto sanitario sin precedentes (OMS, 2020b). Ambas declaraciones incluyeron recomendaciones clave:

- Fortalecer los sistemas de salud pública y las capacidades de diagnóstico y rastreo de contactos.
- Implementar medidas de distanciamiento físico, higiene de manos y uso de mascarillas en espacios públicos.
- Establecer cuarentenas focalizadas y restricciones de viaje cuando fuera necesario para contener brotes localizados (OMS, 2020a, 2020b).

En paralelo, la UNESCO junto con el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) emitieron un informe en el que urgían a “suspender todas las actividades presenciales en instituciones educativas” y a garantizar la continuidad formativa mediante la adopción de modalidades remotas, recursos abiertos y alianzas público-privadas para ampliar el acceso digital (UNESCO & IESALC, 2020, p. 5). Entre sus principales recomendaciones figuran:

- Crear una Coalición Mundial para la Educación que integre gobiernos, proveedores de plataformas digitales y organizaciones de la sociedad civil.
- Difundir recursos educativos abiertos y asegurar su traducción a múltiples idiomas y formatos accesibles.
- Capacitar de manera urgente al personal docente y técnico en el diseño y la gestión de entornos virtuales de aprendizaje.

En el contexto peruano, el 15 de marzo de 2020, el Gobierno peruano dictó el Decreto Supremo N.º 044-2020-PCM, que declaró el Estado de Emergencia Nacional y estableció quince días de aislamiento social obligatorio, con suspensión de clases presenciales para todos los niveles de enseñanza durante 2020 (Presidencia del Consejo de Ministros [PCM], 2020). Este decreto contempló:

- Restricción de la movilidad interprovincial y cierre de fronteras.
- Limitación de actividades culturales, recreativas y comerciales no esenciales.
- Despliegue de las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional para garantizar el cumplimiento de las medidas sanitarias.

Para la educación superior, el Ministerio de Educación emitió la Resolución Viceministerial N.º 085-2020-MINEDU, que estableció las orientaciones para la planificación académica durante la emergencia:

- Analizar la capacidad tecnológica institucional y reprogramar el calendario académico.
- Asegurar herramientas de comunicación sincrónica (videoconferencias) y asincrónica (plataformas de contenidos).
- Implementar mecanismos de apoyo a estudiantes con dificultades de acceso (MINEDU, 2020).

Finalmente, la SUNEDU aprobó la Resolución del Consejo Directivo N.º 039-2020-SUNEDU-CD, que definió criterios de supervisión para la adaptación excepcional de cursos no presenciales. Entre sus lineamientos se incluyen:

- Validación de planes de enseñanza virtual por parte de las universidades.
- Protocolos de evaluación formativa y sumativa ajustados a la modalidad remota.
- Reportes periódicos a SUNEDU sobre cobertura y calidad de la enseñanza impartida (SUNEDU, 2020).

Estas normas, en conjunto, configuraron el marco legal que permitió la rápida transición de la educación superior a entornos digitales, al tiempo que impusieron exigencias de conectividad, capacitación y supervisión para mantener la calidad formativa en un contexto de crisis.

1.1.1.2 Transición a la enseñanza remota: contexto de la COVID-19 y retos tecnológicos y organizativos

El brote de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19), causado por el virus SARS-CoV-2, fue identificado en diciembre de 2019 en Wuhan, China, y en pocos meses se propagó globalmente, llevando a la OMS a declararlo “Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional” el 30 de enero de 2020 y “pandemia” el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020a, 2020b). En el Perú, tras confirmarse el primer caso el 6 de marzo de 2020, el 15 de marzo el Gobierno declaró Estado de Emergencia Nacional y ordenó el aislamiento social obligatorio y la suspensión de clases

presenciales durante todo el año académico (PCM, 2020). Estas medidas, junto con el cierre de fronteras y múltiples cuarentenas, forzaron a las universidades a cortar abruptamente la enseñanza presencial, afectando a más de un millón de estudiantes solo en el sistema de educación superior (UNESCO–IESALC, 2020; Lossio, 2021).

En respuesta, la migración a plataformas digitales se convirtió en la única vía para garantizar la continuidad formativa, pero introdujo desafíos complejos:

a. Adaptación urgente al entorno virtual

El contexto de confinamiento y la presión por retomar el semestre llevaron a muchas instituciones a implementar herramientas digitales sin un plan piloto ni fases de prueba, lo cual elevó el riesgo de fallos en el servicio y aumentó la incertidumbre entre docentes y estudiantes (Álvarez, 2020).

La falta de tiempo para el rediseño instruccional provocó que, en muchos casos, se replicaran las clases presenciales en línea (“clase espejo”), desaprovechando las ventajas de la tecnología para actividades interactivas y colaborativas (Álvarez, 2020; Umaña, 2020).

b. Infraestructura tecnológica y plataformas

Se desplegaron sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) como Moodle y Canvas, así como herramientas de videoconferencia (Zoom®, Teams®, Cisco Webex®), que debieron escalar de manera casi inmediata para soportar picos de uso (Simonson et al., 2006, citado en Umaña, 2020).

Las instituciones negociaron acuerdos de nivel de servicio (SLA) con proveedores de Internet y servicios en la nube para garantizar la disponibilidad 24/7, establecer respaldos automáticos y diseñar protocolos de recuperación ante fallos (Canaza, 2020).

c. Formación y acompañamiento del personal

Se organizaron talleres exprés de diseño instruccional y producción de recursos digitales, pero la formación continua quedó limitada por la urgencia, dejando a muchos docentes con competencias digitales insuficientes (Álvarez, 2020).

Para paliar esta brecha, universidades crearon comunidades de práctica donde profesores experimentados compartieron plantillas, guías y estrategias de interacción sincrónica y asincrónica (Umaña, 2020).

d. Coordinación institucional y gobernanza

Surgieron comités multidisciplinares de educación virtual, integrando decanos, unidades de TIC, calidad académica y bienestar estudiantil, con el mandato de supervisar la transición y resolver bloqueos operativos (Canaza, 2020).

La SUNEDU, mediante su Resolución N.º 039-2020-SUNEDU-CD, estableció criterios de supervisión para validar planes de enseñanza virtual, instrumentos de evaluación y reportes periódicos, lo que implicó la generación de evidencia documental para garantizar la calidad formativa (SUNEDU, 2020).

e. Comunicación y gestión del cambio

Se habilitaron canales oficiales—intranets, boletines electrónicos y foros institucionales—para mantener informada a la comunidad sobre actualizaciones de plataformas, cronogramas y protocolos de emergencia (Canaza, 2020).

Se impulsaron líneas de apoyo académico y psicológico en línea, reconociendo el estrés y la ansiedad generados por la tensión tecnológica y el aislamiento (Simonson et al., 2006, citado en Umaña, 2020).

En síntesis, la transición remota durante la pandemia no fue solo una cuestión tecnológica, sino un proceso de gestión del cambio que combinó la adquisición de infraestructura, la formación rápida de actores clave, la coordinación interárea y el diseño de nuevas políticas de aseguramiento de la calidad, todo ello en un contexto de máxima urgencia sanitaria y educativa.

1.1.1.3 Brechas de acceso y desigualdades digitales

Las limitaciones en conectividad y equipamiento revelaron profundas desigualdades socio-digitales que trascienden lo puramente técnico y se anclan en disparidades económicas, geográficas y culturales.

Según el Instituto Internacional de la UNESCO para IESALC (2020), apenas el 50 % de los hogares en América Latina contaba con acceso regular a internet, y solo un 75 % de los estudiantes podía conectarse a las plataformas educativas, dejando a un cuarto de la población estudiantil sin posibilidad alguna de continuar su formación de forma remota. Estos porcentajes esconden variaciones aún más extremas en zonas rurales e indígenas, donde el acceso es escaso o totalmente inexistente (Bustamante, 2021).

En el Perú, datos del INEI (2020) muestran que, durante el primer trimestre de 2020, solo el 40,1 % de los hogares disponía de conexión a internet: 78,5 % en Lima Metropolitana, 57,5 % en zonas urbanas y apenas 16,4 % en áreas rurales. Estas cifras ponen de manifiesto un centralismo extremo y el riesgo de que los estudiantes de las provincias más alejadas queden irremediabilmente rezagados en su avance académico (Tarazona, 2021).

Estas brechas digitales tuvieron implicaciones directas durante la COVID-19. Al no contar con acceso confiable a internet ni con dispositivos adecuados, muchos estudiantes no pudieron conectarse a las clases remotas, interrumpiendo por completo su proceso formativo y elevando significativamente el riesgo de deserción (Prince, 2021). En regiones rurales, donde solo el 16,4 % de hogares tenía internet, el modelo de

enseñanza a distancia resultó prácticamente inaccesible, lo que profundizó las desigualdades educativas preexistentes (INEI, 2020; Tarazona, 2021).

Además, la falta de equipamiento —computadoras, tablets o smartphones con suficiente capacidad— y las frecuentes interrupciones de energía eléctrica agravaron la situación, obligando a muchos alumnos a compartir dispositivos o renunciar a participar en actividades sincrónicas, como seminarios y evaluaciones en tiempo real (Banco Mundial, 2020). Pérez (2020) subraya que la correlación entre nivel educativo de los miembros del hogar y disponibilidad de fibra óptica intensificó estas disparidades, ya que las familias con menor capital cultural carecían tanto de la infraestructura como de la alfabetización digital necesaria.

En consecuencia, un segmento sustancial de la población estudiantil quedó excluido de la educación superior durante la pandemia, lo que no solo retrasó su avance académico, sino que generó estrés, ansiedad y pérdida de motivación: condiciones que, según Bustamante (2021), repercutieron negativamente en su bienestar emocional y en su sentido de pertenencia al entorno universitario. Estos impactos evidencian la urgencia de políticas públicas y acciones institucionales enfocadas en cerrar la brecha digital para garantizar el derecho a la educación en situaciones de crisis.

1.1.1.4 Apoyo institucional y estrategias de acompañamiento

Para contrarrestar las desigualdades en conectividad y capacitación que se agudizaron durante la COVID-19, las universidades implementaron una serie de medidas integrales de apoyo tecnológico, pedagógico y psicosocial, aunque con diferencias notables entre el sector público y privado:

- a. Dotación tecnológica y conectividad

Ante la imposibilidad de asistir al campus, numerosas instituciones pusieron en marcha programas de préstamo de equipos informáticos (laptops, tablets) y subsidios para la compra de paquetes de datos móviles, dirigidos especialmente a estudiantes con menores recursos económicos (MINEDU, 2020). En algunos casos, se establecieron convenios con proveedores de telecomunicaciones para otorgar acceso gratuito o a bajo costo a plataformas educativas, reduciendo así la brecha de acceso en zonas urbanas y rurales (SUNEDU, 2020).

b. Capacitación acelerada del cuerpo docente

Reconociendo que la enseñanza a distancia requiere competencias distintas, se ofrecieron cursos exprés en diseño instruccional digital, producción de video educativo y uso avanzado de entornos virtuales de aprendizaje (Álvarez, 2020). Estas “academias virtuales” contaron con instructores internos y externos, permitiendo que el profesorado adquiriera en pocas semanas habilidades que normalmente tomarían meses desarrollar (Vicentina, 2020). Asimismo, se creó un repositorio de tutoriales y plantillas para facilitar la creación de actividades interactivas.

c. Orientación y apoyo psicoemocional al estudiantado

El aislamiento prolongado generó altos niveles de estrés, ansiedad y riesgo de burnout en los alumnos (Montalvo & Montiel, 2020). Para atender estas necesidades, se establecieron líneas de atención psicológica 24/7, grupos de acompañamiento por videollamada y talleres de autocuidado y gestión emocional (Simonson et al., 2006, citado en Umaña, 2020). Además, las unidades de bienestar estudiantil colaboraron con organizaciones de salud mental para ofrecer sesiones de terapia individual y grupal sin costo.

d. Adaptación curricular y flexibilización académica

Con el fin de asegurar la continuidad formativa, las universidades flexibilizaron plazos de entrega, ampliaron ventanas de evaluación continua y reconocieron aprendizajes derivados de entornos informales y de proyectos en casa (MINEDU, 2020; SUNEDU, 2020). Se promovió el uso de rúbricas claras y heterogéneas (trabajos escritos, proyectos multimedia, foros de discusión) para evaluar competencias de manera más inclusiva y equitativa.

e. Tutorías virtuales y comunidades de práctica

Para fortalecer el vínculo pedagógico, se implementaron sistemas de tutorías académicas por videoconferencia, donde estudiantes podían resolver dudas en tiempo real (Canaza, 2020). Paralelamente, se conformaron comunidades de práctica entre docentes y técnicos, que funcionaron como espacios colaborativos para compartir casos de éxito, estrategias metodológicas y recursos didácticos adaptados al contexto de pandemia (Vicentina, 2020).

Estas iniciativas, diseñadas y desplegadas en un marco de emergencia, evidenciaron la capacidad de las instituciones para innovar bajo presión, al tiempo que pusieron de relieve la necesidad de consolidar políticas y estructuras de apoyo permanentes que mitiguen la vulnerabilidad educativa en futuros escenarios de crisis.

1.1.1.5 Impacto psicosocial y académico en la comunidad universitaria

El confinamiento prolongado y la abrupta transición a la educación remota generaron un aumento significativo de malestar emocional entre estudiantes y docentes. Montalvo y Montiel (2020) documentan que, durante los primeros meses de aislamiento, más del 60 % de los universitarios reportó síntomas de estrés elevado, dificultades para dormir y una sensación constante de agotamiento. De manera similar, Son et al. (2020) encontraron que la ansiedad alcanzó niveles clínicamente

significativos en un 45 % de la muestra, atribuible a la incertidumbre sobre su rendimiento académico y el temor al contagio familiar.

La pérdida de los rituales presenciales—interacción en el aula, actividades extracurriculares, encuentros casuales en el campus—menoscabó el sentido de pertenencia institucional que actúa como factor protector del bienestar (UNESCO–IESALC, 2020). Este desarraigo social se tradujo en una caída de la motivación: según Lovón y Cisneros (2020), más del 40 % de los estudiantes declaró sentirse “desconectado” de su programa de estudios y manifestó baja autoeficacia para gestionar su aprendizaje autónomo, lo cual requiere competencias como autorregulación y manejo del tiempo.

En el plano académico, las universidades enfrentaron un repunte de tasas de deserción y un descenso en el rendimiento: Prince (2021) señala que la falta de apoyo familiar y las interrupciones de conectividad precipitaron el abandono de al menos un 15 % de los cursos en algunos programas. La “fatiga digital” se convirtió en otro fenómeno prevalente; García y Corell (2020) describen síntomas físicos —cefalea, molestias visuales, tensión muscular— y cognitivos —dificultad de concentración, memorización deficiente— tras jornadas de más de cuatro horas continuas frente a la pantalla.

Estos hallazgos subrayan la urgencia de desarrollar intervenciones psicoeducativas que integren:

- Programas de resiliencia emocional, con talleres de mindfulness y técnicas de afrontamiento adaptados a entornos virtuales (Montalvo & Montiel, 2020).
- Asesoría académica personalizada, enfocada en reforzar habilidades de autorregulación, planificación del estudio y uso efectivo de recursos digitales (Lovón & Cisneros, 2020).
- Diseño de pausas activas y “descansos digitales” durante las clases sincrónicas, para mitigar la sobrecarga cognitiva y física (García & Corell, 2020).

Solo mediante un abordaje integral, que combine apoyo psicológico, acompañamiento pedagógico y adaptación de la carga académica, las instituciones podrán preservar el bienestar y la equidad en la educación superior durante y después de situaciones de crisis como la COVID-19.

1.1.2 Estrés académico

El estrés académico refiere al conjunto de reacciones fisiológicas, emocionales y conductuales que experimentan los estudiantes al afrontar las demandas propias del entorno educativo (Caldera et al., 2007).

1.1.2.1 Conceptualización y definiciones

El término “estrés” tal como lo conocemos hoy se remonta a Hans Selye en la década de 1930. A partir de sus experimentos con ratas sometidas a esfuerzos físicos intensos, Selye observó la activación inespecífica de las glándulas suprarrenales, la atrofia de los tejidos linfoides y la aparición de úlceras gástricas. Estas respuestas constituyeron su Síndrome General de Adaptación (SGA), organizado en tres fases: alarma, resistencia y agotamiento, que describen cómo el organismo reacciona y, eventualmente, sucumbe ante un agente nocivo prolongado.

No obstante, la visión puramente fisiológica fue ampliada por la perspectiva transaccional de Lazarus y Folkman (1984), quienes definieron el estrés como un producto de la interacción dinámica entre la persona y su entorno. En su modelo, el estrés surge cuando un individuo valora (appraisal) que las demandas externas exceden sus recursos internos o sociales para enfrentarlas. Este enfoque subraya la evaluación cognitiva como mediadora de la respuesta al estrés.

En el contexto latinoamericano, Berrío y Mazo (2011) profundizan esta idea al señalar que el estrés resulta de la valoración subjetiva que hace el sujeto de las demandas (“estresores”) y de sus propias capacidades de afrontamiento, integrando dimensiones emocionales, cognitivas y conductuales. Para estos autores, el entorno ofrece un conjunto de estímulos que, según la interpretación del individuo, pueden convertirse

en amenazas, pérdidas o desafíos, desencadenando respuestas adaptativas o desadaptativas.

Cuando estas demandas se originan específicamente en el ámbito educativo, hablamos de estrés académico. Según Caldera et al. (2007), se trata de la tensión experimentada por los estudiantes al enfrentar cargas de trabajo, exámenes y exigencias institucionales que perciben como superiores a sus recursos. Complementariamente, Barraza (2009) conceptualiza el estrés académico como un proceso sistémico de adaptación en el que las “inputs” (tareas, evaluaciones, normativas) someten al estudiante a un desequilibrio que se manifiesta en síntomas y que requiere estrategias de afrontamiento (“outputs”) para restablecer la homeostasis psicosocial.

En conjunto, estas definiciones convergen en entender el estrés académico como un fenómeno biopsicosocial que implica:

- Demandas académicas (cargas de trabajo, plazos, exámenes).
- Evaluación cognitiva de dichas demandas frente a los recursos percibidos.
- Respuestas fisiológicas, emocionales y conductuales que reflejan el grado de desequilibrio.
- Estrategias de afrontamiento puestas en marcha para restaurar un estado de bienestar y rendimiento óptimos.

1.1.2.2 Modelos teóricos del estrés

1.1.2.2.1 Síndrome General de Adaptación

Hans Selye (1936) fue pionero en describir el estrés como la respuesta inespecífica del organismo ante agentes nocivos. Basándose en experimentos con ratas sometidas a estímulos intensos (ejercicio físico, toxinas), formuló el Síndrome General de Adaptación (SGA), compuesto por tres fases sucesivas que reflejan la evolución de la reacción fisiológica:

- Fase de alarma: se activa el eje hipotálamo–pituitaria–suprarrenal (HPS), liberando adrenalina y cortisol para enfrentar el estresor. Esta

respuesta “lucha o huida” eleva la frecuencia cardíaca, la presión arterial y la glucemia, preparando al organismo para actuar (Martín-Monzón, 2007; Kloster & Perrotta, 2019).

- Fase de resistencia: el cuerpo intenta mantener la homeostasis pese a la presencia continua del estresor. Se estabiliza la liberación hormonal en niveles elevados pero sostenidos, y se movilizan reservas energéticas para prolongar la adaptación (Martín-Monzón, 2007).
- Fase de agotamiento: ante la persistencia del estresor y el desgaste de las reservas adaptativas, fallan los mecanismos de defensa. Aparecen patologías orgánicas como úlceras gástricas, atrofia de tejido linfático e inmunosupresión, que pueden conducir incluso a la muerte si no se elimina el agente nocivo (Martín-Monzón, 2007; Kloster & Perrotta, 2019).

1.1.2.2.2 Perspectiva psicológico-cognitiva

Lazarus y Folkman (1984) redefinieron el estrés como un proceso transaccional en el que la respuesta del individuo depende de su valoración cognitiva («appraisal») de la situación y de sus recursos de afrontamiento. Este modelo distingue:

- Evaluación primaria: el sujeto categoriza el evento como irrelevante, benigno-positivo, desafío, amenaza o pérdida.
- Evaluación secundaria: valora su capacidad interna (habilidades, experiencias) y externa (apoyo social, recursos) para hacer frente al estresor.
- Coping: estrategias dirigidas a resolver el problema (orientadas al problema) o a manejar las emociones (orientadas a la emoción).

Berrío y Mazo (2011) amplían este enfoque al subrayar que la interpretación subjetiva de las demandas (“estresores”) y la percepción de autoeficacia determinan la intensidad y el tipo de respuesta emocional y conductual. Así, un mismo estímulo puede activarse como desafío,

favoreciendo la movilización de recursos, o como amenaza, generando ansiedad y evitación.

1.1.2.2.3 Modelo sistémico cognoscitivista

El modelo sistémico cognoscitivista, planteado por Barraza, concibe el estrés académico como un proceso dinámico y relacional entre el estudiante y su entorno educativo, articulado en tres momentos que interactúan de manera cíclica y recursiva:

a. Inputs (demandas estresantes)

Las demandas o estresores constituyen los inputs que el sistema (el estudiante) debe procesar y valorar:

Nivel institucional:

- Calendario académico: fechas de inicio y cierre de semestre, periodos de exámenes y plazos de entrega que imponen ritmos rígidos.
- Trámites administrativos: inscripción, reinscripción, pago de derechos y convalidaciones, cuyos fallos o demoras añaden presión adicional.
- Prácticas profesionales y servicio social: obligaciones fuera del aula que requieren desplazamiento y coordinación con entidades externas.

Nivel de aula:

- Métodos de enseñanza: carga de lecturas, proyectos grupales y actividades síncronas que demandan adaptación constante a formatos variados.
- Estilos de evaluación: exámenes de respuesta cerrada, presentaciones orales y trabajos escritos que apelan a diferentes competencias.

- Dinámicas de grupo: colaboración con pares, competencias internas y normas de convivencia que pueden generar tensiones interpersonales.
- Exigencias del docente: claridad de las instrucciones, ritmo de avance en los contenidos y feedback, que impactan la percepción de control del estudiante.

b. Síntomas de desequilibrio sistémico

Cuando las demandas superan los recursos percibidos tras la evaluación cognitiva, surge un desequilibrio que se manifiesta en síntomas:

Físicos:

- Insomnio y alteraciones del sueño por preocupaciones académicas.
- Cefaleas tensionales y dolores musculares asociados a estados prolongados de tensión.
- Trastornos digestivos (p. ej., gastritis) derivados de la secreción crónica de cortisol.

Psicológicos:

- Ansiedad y nerviosismo constante ante la próxima entrega o examen.
- Bloqueo mental que dificulta la concentración y la memorización.
- Irritabilidad y fluctuaciones del estado de ánimo que afectan la interacción social.

Conductuales:

- Absentismo o inasistencia a clases y actividades.
- Aislamiento social y retirada de redes de apoyo.
- Cambios en hábitos alimentarios o incremento en consumo de sustancias como café, alcohol o ansiolíticos.

c. Outputs (estrategias de afrontamiento y reajuste)

Para restaurar el equilibrio, el estudiante pone en marcha estrategias de afrontamiento (coping) cuyos resultados retroalimentan el sistema mediante un tercer appraisal:

Coping adaptativo:

- Planificación del estudio: establecimiento de horarios realistas y uso de técnicas de gestión del tiempo.
- Búsqueda de apoyo social: tutorías, grupos de estudio, consejerías académicas o psicológicas.
- Técnicas de relajación: respiración profunda, meditación breve y pausas activas.
- Actividad física: caminatas, ejercicio en casa o rutinas de estiramiento que ayudan a liberar tensión.

Coping desadaptativo:

- Evitación o procrastinación: retrasar tareas hasta sentir ansiedad acumulada.
- Hiperconsumo de redes sociales o videojuegos como escape de la presión académica.
- Abuso de sustancias (alcohol, café en exceso o medicación sin prescripción) para mitigar síntomas de estrés.

Tras aplicar estas estrategias, el estudiante evalúa nuevamente su eficacia (tercer appraisal). Si el afrontamiento resulta insuficiente, se ajustan las tácticas —por ejemplo, combinando planificación con apoyo psicológico— reactivando el ciclo hasta lograr restablecer la homeostasis biopsicosocial (Barraza, 2009).

Este enfoque resalta que el estrés académico no es un estado estático, sino un proceso continuo de interacción entre demandas, respuestas y reajustes, subrayando la importancia de intervenir en cada fase —desde la reducción de estresores hasta el fortalecimiento de estrategias de afrontamiento— para promover el bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

1.1.2.2.4 Factores estresores en el ámbito universitario

Los estresores académicos son aquellas demandas del entorno educativo que, al exceder la capacidad percibida de afrontamiento del estudiante, generan desequilibrio y malestar. Águila et al. (2011) y Barraza (2006) identifican los siguientes factores clave:

a. Sobrecarga de tareas

Los estudiantes enfrentan volúmenes elevados de lecturas obligatorias, múltiples trabajos monográficos y proyectos de investigación simultáneos que compiten por el mismo espacio temporal. Esta acumulación de actividades genera sensación de agotamiento y presión constante por cumplir plazos, lo que resulta en una carga mental difícil de manejar sin estrategias efectivas de organización.

b. Exámenes y evaluaciones

La proliferación de exámenes parciales, finales, presentaciones orales y prácticas de laboratorio concentra en periodos cortos una alta demanda cognitiva y emocional. La necesidad de obtener calificaciones elevadas para mantener becas o cumplir requisitos disciplinarios intensifica la ansiedad anticipatoria, dificultando la preparación y conduciendo a síntomas de pánico ante los exámenes .

c. Falta de tiempo

La dificultad para equilibrar la carga académica con responsabilidades laborales, familiares y actividades personales disminuye las horas disponibles para el descanso y el estudio. La gestión inadecuada del tiempo se traduce en procrastinación y en jornadas extensas sin pausas, incrementando el desgaste físico y mental.

d. Demandas institucionales

Las exigencias relacionadas con el cumplimiento de horarios de ingreso y salida, las fechas rígidas del calendario académico, los trámites de

inscripción o reinscripción, y la realización de prácticas profesionales en empresas o comunidades añaden complejidad logística. Los fallos o demoras en estos procesos burocráticos generan incertidumbre y estrés adicional al estudiante.

e. Factores de aula

A nivel del salón de clases, el estilo de enseñanza puede ir desde exposiciones magistrales excesivamente densas hasta metodologías poco estructuradas, impactando la claridad y ritmo de aprendizaje. Asimismo, la personalidad del docente (ej. nivel de exigencia, estilo de feedback) y las dinámicas de grupo —competencia entre pares, conflictos interpersonales, normas de conducta— pueden agravar la percepción de tensión académica, al requerir del estudiante habilidades sociales y emocionales adicionales.

1.1.2.2.5 Consecuencias académicas, psicológicas y fisiológicas

La exposición prolongada al estrés académico no solo afecta el bienestar inmediato de los estudiantes, sino que también repercute en su salud integral y trayectoria académica. A continuación, se describen con profundidad sus manifestaciones y consecuencias, sustentadas en la literatura especializada.

a. Consecuencias fisiológicas

El estrés crónico activa de forma sostenida el eje hipotálamo–pituitaria–suprarrenal, lo que se traduce en hiperproducción de cortisol y catecolaminas. Entre las manifestaciones más documentadas están:

- Alteraciones del sueño: insomnio inicial y de mantenimiento, así como sueños fragmentados que impiden alcanzar fases reparadoras de sueño profundo, condicionando somnolencia diurna y disminución de la capacidad cognitiva (Arrieta et al., 2013).

- Cefaleas tensionales y dolores musculares en zona cervical y lumbar, por contracción mantenida de los músculos en respuesta a la tensión mental (Arrieta et al., 2013).
- Trastornos digestivos: gastritis y síndrome del intestino irritable, asociados a la alteración de la motilidad gastrointestinal y la flora microbiana inducida por niveles elevados de cortisol (Arrieta et al., 2013).
- Supresión inmunológica: el cortisol elevado reduce la producción de linfocitos T y anticuerpos, aumentando la susceptibilidad a infecciones respiratorias y prolongando la recuperación de enfermedades comunes (García & Corell, 2020).

b. Consecuencias psicológicas

El impacto emocional del estrés académico se traduce en una serie de síntomas que pueden evolucionar hacia trastornos clínicos si no se interviene:

- Ansiedad y estado de alerta constante: pensamientos intrusivos, taquicardia y preocupación anticipatoria antes de exámenes o presentaciones, presentes en casi la mitad de los estudiantes en contextos de alta presión (Son et al., 2020).
- Irritabilidad y labilidad emocional: cambios bruscos en el estado de ánimo que afectan la convivencia familiar y social, generando un entorno relacional tenso (Montalvo & Montiel, 2020).
- Bloqueo cognitivo y dificultades de concentración: la sobrecarga de información y la ansiedad impiden el procesamiento profundo y la retención de contenidos, repercutiendo directamente en el aprendizaje (Arrieta et al., 2013).
- Sintomatología depresiva: pérdida de interés, anhedonia y sentimientos de desesperanza, que en casos extremos pueden desembocar en ideación suicida si coexisten factores de vulnerabilidad previos (Prince, 2021).

c. Consecuencias conductuales y académicas

Las respuestas conductuales al estrés prolongado influyen tanto en la permanencia como en el rendimiento académico:

- Absentismo y deserción: Prince (2021) documenta incrementos de hasta un 15 % en las tasas de abandono de asignaturas durante los periodos de mayor presión evaluativa.
- Procrastinación y evitación: comportamientos de postergación sistemática que agravan la acumulación de tareas y proyectos, retroalimentando el ciclo de estrés; este patrón se correlaciona con menor sentido de autoeficacia (Lovón & Cisneros, 2020).
- Aislamiento social: reducción de interacciones con pares y docentes, disminuyendo las fuentes de apoyo emocional y académico que amortiguan el estrés (Montalvo & Montiel, 2020).
- Automedicación y consumo de sustancias: uso de ansiolíticos, estimulantes (cafeína en exceso) o alcohol para mitigar temporalmente los síntomas, lo que puede derivar en dependencias y agravar el deterioro cognitivo (Arrieta et al., 2013).

d. Impacto en el rendimiento y la autoeficacia

El estrés académico prolongado tiene un efecto negativo sobre indicadores de logro:

- Reducción del promedio de calificaciones (GPA): los estudiantes con altos niveles de estrés obtienen promedios hasta 0,5 puntos más bajos en escalas de 4.0 (Prince, 2021).
- Disminución de la autoeficacia académica: percepciones de incompetencia y baja confianza en la propia capacidad para afrontar retos, que a su vez facilitan la procrastinación y la evitación de tareas complejas (Lovón & Cisneros, 2020).
- Menor motivación intrínseca: el estrés actúa como factor desmotivador, desplazando el interés hacia la satisfacción de necesidades básicas de seguridad y confort en lugar de la curiosidad y el aprendizaje profundo.

Estos hallazgos evidencian la necesidad urgente de estrategias preventivas e intervenciones psicoeducativas que reduzcan la exposición a estresores académicos y fortalezcan los recursos individuales y colectivos para afrontar la presión universitaria sin comprometer la salud ni el rendimiento.

1.1.3 Síndrome de burnout

El síndrome de burnout, también conocido como síndrome del trabajador quemado, describe un proceso de desgaste crónico ante demandas laborales o académicas excesivas. A continuación, se detallan su origen, dimensiones, particularidades en estudiantes, teorías explicativas y herramientas de evaluación.

1.1.3.1 Origen y evolución del concepto

El estudio sistemático del burnout comenzó en la década de 1970. En 1974, el psicoanalista Herbert J. Freudenberger observó, en voluntarios de una clínica de atención a toxicómanos, un patrón de agotamiento emocional, ansiedad crónica, desilusión y cambios conductuales, como insensibilidad y agresividad, tras meses de trabajo intenso sin apoyo adecuado. Freudenberger describió esta condición como el resultado de “quemarse” por demandas excesivas de energía física y mental, acuñando el término burnout para referirse a la “forma en que las personas se vuelven inoperantes a todos los efectos” (Freudenberger, 1974, citado en Barraza, 2009).

Poco después, en 1976, Christina Maslach y sus colaboradores profundizaron la investigación en profesionales de la salud, definiendo el burnout como un estado de desgaste crónico que incluye tres dimensiones: extenuación emocional, despersonalización y disminución de la realización personal. Maslach caracterizó el síndrome como “la respuesta extrema al estrés crónico en el contexto laboral de servicios humanos” (Maslach, 1976). En 1981, Maslach y Jackson formalizaron este constructo a través del Maslach Burnout Inventory (MBI), convirtiéndose

en el instrumento de referencia para medir el burnout en múltiples profesiones (Maslach & Jackson, 1981).

En 1977, Maslach y Pines ampliaron el alcance del síndrome al estudiar educadoras de guardería, identificando la necesidad de mecanismos de desapego para manejar emociones intensas. Este desapego —o deshumanización— Permitía a las profesionales realizar su labor sin sufrir perturbaciones emocionales, pero al precio de perder empatía y conexión con los niños, configurando así una dimensión relacional central del burnout (Maslach & Pines, 1977).

A partir de finales de los setenta e inicios de los ochenta, la investigación sobre burnout se extendió a otros colectivos sometidos a sobrecarga psicológica sostenida. Sánchez (2021) documentó la presencia del síndrome en fuerzas armadas, personal administrativo, entrenadores y amas de casa, demostrando que cualquier rol con exigencias continuas y escaso respaldo organizacional puede desencadenar burnout. Avecillas et al. (2021) corroboraron esta expansión, subrayando que la condición emerge siempre que los recursos individuales y sociales son insuficientes para afrontar presiones prolongadas.

Con el tiempo, el concepto de burnout ha evolucionado desde una preocupación por profesionales de ayuda hasta un fenómeno multisectorial, incorporando no solo la dimensión clínica sino también implicaciones organizacionales y sociales. En la última revisión del MBI, se sustituyó “despersonalización” por “cinismo” para reflejar mejor el distanciamiento emocional frente a sujetos y tareas, y se amplió la población de estudio a entornos no asistenciales (Martínez, 2010).

En suma, el burnout ha pasado de ser un hallazgo anecdótico en voluntarios de una clínica a un síndrome reconocido internacionalmente, con aplicaciones en el ámbito educativo, corporativo y comunitario, y se entiende hoy como la respuesta familiarmente extrema al estrés crónico cuando falla el soporte personal e institucional.

1.1.3.2 Dimensiones del burnout

Christina Maslach y Susan Jackson (1981) estructuraron el burnout en un modelo tridimensional que ha servido de base para la investigación y la intervención hasta la actualidad. Estas dimensiones permiten identificar áreas específicas de desgaste y orientar estrategias de prevención:

a. Agotamiento emocional

- Se refiere a la sensación de estar emocionalmente exhausto, sin energía ni motivación para hacer frente a las nuevas demandas.
- En profesionales de ayuda, se traduce en “quedarse sin reserva emocional” tras interacciones intensas con usuarios; en estudiantes, emerge tras jornadas prolongadas de estudio y presión de evaluaciones (Maslach & Jackson, 1981).
- Estudios posteriores han vinculado este agotamiento con marcadores fisiológicos, como niveles elevados de cortisol en saliva, confirmando la base biológica de la extenuación crónica (Armon, Shirom, Shapira, & Melamed, 2012).
- Maslach y Leiter (1997) destacaron que el agotamiento emocional predice problemas de salud y ausentismo, subrayando su papel central en el síndrome.

b. Despersonalización (o cinismo)

- Implica respuestas frías, distantes o negativistas hacia las personas atendidas —pacientes, clientes, compañeros o profesores—, tratándolas como objetos o casos más que como individuos (Maslach & Jackson, 1981).
- En la última revisión del MBI, este componente pasó a denominarse cinismo, para enfatizar la pérdida de conexión y la actitud escéptica hacia el trabajo (Martínez, 2010).

- Schaufeli, Leiter y Maslach (2002) vinculan el cinismo con la desmotivación y el alejamiento, mostrando que a mayor cinismo, menor es el compromiso y la calidad percibida de la interacción.
 - Las respuestas cínicas pueden servir como mecanismo de defensa frente al estrés prolongado, pero deterioran las relaciones interpersonales y la satisfacción laboral o académica.
- c. Baja realización personal o académica
- Se manifiesta como un sentimiento de incompetencia y una percepción de falta de logros o eficacia en el desempeño profesional o académico (Maslach & Jackson, 1981).
 - Martínez (2010) señala que esta dimensión captura la autoevaluación negativa del propio rendimiento, que disminuye la motivación intrínseca y eleva la insatisfacción.
 - Investigaciones en población estudiantil han hallado que la baja realización se asocia con menor autoeficacia académica y con mayores índices de deserción universitaria (Prince, 2021).
 - Gil-Monte (2005) validó que la escala de realización personal del MBI presenta alta confiabilidad ($\alpha > 0.85$) y discriminación, subrayando su valor para detectar riesgos de burnout y orientar programas de fortalecimiento de competencias.

Este modelo tridimensional facilita el diagnóstico diferenciando áreas específicas de intervención: reducción de la carga emocional, promoción de la empatía y recalibración de las expectativas de logro, sirviendo como guía tanto para el ámbito laboral como para el educativo.

1.1.3.3 Burnout en población estudiantil: particularidades universitarias

Aunque el síndrome de burnout se conceptualizó originalmente en profesionales de ayuda (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1981), estudios recientes muestran que los estudiantes universitarios también experimentan un desgaste similar al enfrentar cargas académicas intensas

y continuas. A continuación, se presentan las características que distinguen el burnout en este colectivo:

- Presión evaluativa equiparable al ámbito laboral: Los plazos de entrega de trabajos, proyectos grupales, exámenes parciales y finales contrarreloj generan una interacción constante con la evaluación que imita la presión de un entorno laboral de alto rendimiento. Lovón y Cisneros (2020) señalan que esta dinámica induce niveles elevados de fatiga académica, donde el estudiante permanece en un estado perpetuo de alerta ante próximas entregas, incrementando la tensión emocional y el riesgo de agotamiento.
- Desencanto progresivo y falta de sentido: La dimensión de baja realización personal en el modelo de Maslach se traduce en el ámbito estudiantil como un desencanto hacia la propia carrera. Barraza (2009) reporta que, tras cursar las asignaturas más exigentes, muchos alumnos cuestionan la relevancia de su formación, sienten que sus esfuerzos carecen de propósito y experimentan una creciente desmotivación que dificulta la implicación en el proceso de aprendizaje.
- Cinismo académico y despersonalización: El distanciamiento emocional característico de la despersonalización laboral se manifiesta en la universidad como cinismo académico: actitudes de desapego hacia la institución, comentarios negativos sobre la calidad de la enseñanza y una visión instrumental de los compañeros como meros “colegas de estudio”. Maslach y Jackson (1981) describen que este cinismo actúa como defensa frente al estrés crónico, pero erosiona el compromiso y la cohesión social en el campus.
- Prevalencia e impacto en América Latina: En universidades de la región, las tasas de burnout académico oscilan entre el 20 % y el 30 % de los estudiantes en carreras de alta exigencia (ingenierías, medicina, educación) (Prince, 2021; Tarazona, 2021). Estas cifras se asocian negativamente con el rendimiento académico —medido por

el índice de desempeño— y con la satisfacción universitaria, aumentando la probabilidad de abandono prematuro y reduciendo la retención estudiantil.

En conjunto, estas particularidades subrayan la necesidad de adaptar las estrategias de prevención del burnout a contextos académicos, incorporando medidas como la flexibilización de plazos, el fomento de redes de apoyo entre pares y la promoción de actividades de bienestar emocional específicas para estudiantes.

1.1.3.4 Teorías explicativas del burnout

El burnout ha sido abordado desde múltiples enfoques teóricos que explican sus orígenes y mecanismos de desarrollo. A continuación, se describen tres de las teorías más influyentes:

1.1.3.4.1 Modelo de desalineación de Maslach & Leiter (1997)

Christina Maslach y Michael Leiter plantearon que el burnout no es simplemente una cuestión de exceso de trabajo, sino el resultado de una desalineación persistente entre las características del individuo y seis áreas críticas de su entorno profesional o académico. En su modelo, cada dimensión actúa como un factor de riesgo independiente y, a la vez, interactúa con las demás para precipitar el síndrome de desgaste crónico (Maslach & Leiter, 1997).

La primera área, carga de trabajo (workload), se refiere al volumen y la intensidad de las tareas asignadas. Cuando la cantidad de actividades —ya sean proyectos, lecturas o exámenes— supera de forma sistemática la capacidad de afrontamiento del estudiante, se instala un estado de fatiga constante que predispone al agotamiento emocional. Maslach y Leiter subrayan que no basta con reducir horas de estudio; es crucial ajustar la complejidad y relevancia de las demandas para evitar la sobrecarga permanente.

La segunda dimensión, control (control), implica la autonomía que tiene la persona para decidir cómo y cuándo realizar su trabajo. La falta de flexibilidad en la organización de calendarios académicos o la imposición de métodos de evaluación inflexibles generan sensación de impotencia y frustración. La investigación de Maslach & Leiter muestra que mayores niveles de autoridad sobre el propio proceso de aprendizaje se asocian con menores tasas de burnout.

En cuanto a recompensa (reward), este modelo destaca que el reconocimiento —tanto económico como simbólico— es esencial para reponer la energía invertida. En el ámbito universitario, las becas, menciones honoríficas o retroalimentación positiva de los docentes funcionan como recompensas que refuerzan el sentido de logro. Su ausencia persistente fomenta la desmotivación y contribuye a la baja realización personal.

La dimensión de comunidad (community) aborda la calidad de las relaciones interpersonales. Un clima de apoyo mutuo entre compañeros y profesores amortigua el impacto de las demandas académicas. Maslach y Leiter reportan que entornos en los que prevalecen la competencia desleal o la falta de solidaridad multiplican el riesgo de agotamiento y cinismo, pues el estudiante percibe una carencia de respaldo social necesario para su bienestar.

Equidad (fairness) se refiere a la percepción de justicia en la distribución de recursos, oportunidades y reconocimientos. Cuando los estudiantes creen que algunos reciben favoritismos —en asignación de horarios, acceso a recursos o trato por parte del personal académico— se intensifica el resentimiento y la desconfianza, factores que Maslach & Leiter identifican como desencadenantes de cinismo y retraimiento emocional.

Finalmente, valores (values) alude a la coherencia entre los principios personales del estudiante (por ejemplo, el deseo de aprender y contribuir) y los valores explícitos o implícitos de la institución. El choque de valores —como la percepción de que la universidad privilegia la

rentabilidad sobre la calidad formativa— erosiona el compromiso y agrava la sensación de falta de realización.

En conjunto, Maslach y Leiter concluyen que el alineamiento de estas seis áreas con las necesidades y expectativas del individuo es fundamental para prevenir el burnout. Las intervenciones más efectivas no sólo reducen la carga de trabajo, sino que también aumentan la autonomía, mejoran el reconocimiento, fomentan la comunidad, garantizan la equidad y refuerzan el sentido compartido de valores, creando así entornos educativos y laborales resilientes frente al desgaste crónico (Maslach & Leiter, 1997).

1.1.3.4.2 Modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984)

Este modelo el burnout se conceptualiza como el desenlace de un estrés crónico que el individuo valora y gestiona de manera insuficiente. Según Lazarus y Folkman (1984), el estrés se produce cuando una persona valora (appraisal) que las demandas del entorno exceden sus recursos de afrontamiento. El proceso se articula en dos fases de evaluación cognitiva (“appraisal”):

a. Evaluación primaria

El sujeto interpreta cada demanda del entorno —plazos de entrega, exámenes, cargas de trabajo— como pérdida (algo ya comprometido), amenaza (peligro futuro) o desafío (oportunidad de crecimiento). Por ejemplo, un estudiante puede ver un proyecto final como un reto estimulante o, alternativamente, como una carga abrumadora que compromete su rendimiento global.

b. Evaluación secundaria

A continuación, valora los recursos internos (autoeficacia, habilidades técnicas) y externos (apoyo de pares, acceso a tutorías) con los que cuenta para afrontar la situación. Si percibe que estos

recursos son insuficientes, se activa el estrés; de lo contrario, se compromete activamente con la demanda sin excesivo malestar.

A partir de estas valoraciones, el individuo emplea estrategias de coping que pueden ser orientadas al problema (planificar el estudio, negociar fechas) o orientadas a la emoción (técnicas de relajación, búsqueda de apoyo social). Cuando el coping es eficaz, el estrés disminuye; si no, la percepción de amenaza se retroalimenta, intensificando la tensión emocional.

Bianchi, Schonfeld y Laurent (2014) integran esta perspectiva al proponer que el burnout no es un episodio aislado, sino una reacción prolongada a niveles elevados de estrés en los que las estrategias de afrontamiento inadecuadas, como la evitación (dejación de tareas) o la rumiación (pensamientos repetitivos sobre los problemas), perpetúan el ciclo de agotamiento emocional. Estas autoras subrayan que las diferencias individuales en estilo de afrontamiento explican por qué, bajo presiones análogas, algunas personas desarrollan burnout mientras otras mantienen su equilibrio: quienes combinan coping orientado al problema con soporte social y regulación emocional tienden a recuperarse, en tanto que quienes dependen mayormente de la evitación o carecen de redes de apoyo quedan atrapados en un espiral de desgaste.

En suma, la perspectiva transaccional sitúa al sujeto como agente activo en la génesis del burnout, cuya prevención requiere tanto el refuerzo de recursos personales (habilidades de planificación, autoeficacia, flexibilidad cognitiva) como la optimización de apoyos externos (tutorías efectivas, comunidades de práctica, asistencia psicológica) para que las demandas académicas se perciban más como desafíos manejables que como amenazas incontrolables.

1.1.3.4.3 Teoría de la Conservación de Recursos (Hobfoll, 1989)

Esta teoría fu formulada por Stevan Hobfoll en 1989, ofrece un marco poderoso para entender el origen y la progresión del burnout tanto

en entornos laborales como académicos. Según Hobfoll, la conducta humana está impulsada por la búsqueda, mantenimiento y protección de recursos, que él clasifica en cuatro grandes categorías:

- Recursos materiales: objetos tangibles como equipos informáticos, instalaciones de estudio o espacios de trabajo adecuados.
- Recursos de condición: circunstancias estables que favorecen la seguridad, como la permanencia en un programa de becas o la estabilidad de un calendario académico predecible.
- Recursos personales: atributos internos como la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia que permiten comprender y manejar las demandas del entorno.
- Recursos energéticos: elementos renovables y limitados, como el tiempo libre, la energía física y la concentración mental.

El estrés—y por extensión el burnout—se desencadena cuando los individuos perciben una amenaza de pérdida, sufren una pérdida efectiva de estos recursos o no logran recuperarlos tras invertirlos en afrontar demandas. En el contexto universitario, ello se traduce, por ejemplo, en:

- Pérdida de recursos energéticos: jornadas de estudio excesivas conducen al agotamiento de energía física (fatiga crónica) y cognitiva (dificultad de concentración), así como al drenaje emocional al afrontar múltiples exámenes y proyectos sin pausas restaurativas (Hobfoll, 1989).
- Escasez de recursos personales: la falta de desarrollo o reconocimiento de habilidades de autorregulación y afrontamiento (autoeficacia, manejo del estrés) dificulta la recuperación tras periodos de alta exigencia académica, incrementando la vulnerabilidad al agotamiento (Halbesleben & Buckley, 2004).
- Ausencia de recursos externos: la carencia de apoyo social — tutorías, redes de compañeros, tiempos de retroalimentación constructiva— y el escaso reconocimiento institucional (becas, menciones honoríficas) impiden la reposición de recursos perdidos, perpetuando el estado de desgaste (Hobfoll, 1989).

La COR también describe un efecto de espiral: la pérdida inicial de recursos no solo provoca malestar inmediato, sino que limita la capacidad para invertir en nuevos recursos, lo que a su vez incrementa la amenaza de pérdidas futuras. En el caso de un estudiante, el agotamiento por falta de sueño puede socavar la concentración, derivando en bajas calificaciones que a su vez merman la autoestima y reducen el acceso a becas, profundizando así la sensación de impotencia y desencadenando un círculo vicioso de pérdida continua.

Este enfoque explica no solo la aparición del burnout, sino su perpetuación en el tiempo, y orienta las intervenciones hacia la protección y regeneración de recursos. En la práctica, ello implica:

- Fortalecer recursos internos: a través de programas de desarrollo de la autoeficacia, entrenamiento en técnicas de afrontamiento activo y talleres de resiliencia emocional.
- Incrementar recursos externos: mediante la creación de redes de apoyo social (pares, tutores), el reconocimiento formal de logros académicos y la flexibilización de exigencias administrativas para evitar la sobrecarga.
- Diseñar “reservas de recursos”: promoviendo hábitos saludables de sueño y descanso, pausas activas y planificación del tiempo libre, que permitan reponer la energía antes de que se agote completamente.

La COR, por su énfasis en la gestión dinámica de los recursos, ofrece una hoja de ruta clara para prevenir y revertir el burnout en estudiantes universitarios, asegurando que las intervenciones no se limiten a reducir la carga académica, sino que también restauren y amplíen la capacidad del individuo para sostenerse en entornos de alta demanda.

1.1.4 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje surgieron en la psicología cognitiva de la década de 1970 como respuesta a la inquietud de investigadores como Witkin (1973), quien observó que alumnos sometidos a las mismas

condiciones educativas alcanzaban logros muy dispares. Witkin introdujo la idea de “estilos cognitivos” para describir diferencias en la manera de procesar la información sensorial y conceptual, sentando las bases para comprender por qué unos estudiantes prosperan en determinados entornos mientras otros flaquean, aun contando con iguales recursos y oportunidades.

A partir de esta primera aproximación, autores como Keefe (1988, citado en Alonso et al., 2007) ampliaron el concepto hacia una visión multidimensional, integrando no solo componentes cognitivos, sino también afectivos (motivación, expectativas) y fisiológicos (ritmo de atención, preferencias de ambiente), de modo que los estilos de aprendizaje pasaron a definirse como “rasgos relativamente estables que indican cómo los individuos perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Simultáneamente, Honey y Mumford (1986, citado en Cardozo et al., 2021) aportaron un enfoque conductual, describiendo los estilos como actitudes y comportamientos preferidos al afrontar nuevas experiencias de aprendizaje, mientras que Kolb (1984, citado en Alonso et al., 1994) destacó la influencia de la herencia, la trayectoria vital y las exigencias del contexto para configurar cuatro modalidades de aprendizaje que oscilan entre la acción y la reflexión, y entre la experiencia concreta y la conceptualización abstracta.

Los rasgos característicos de cada estilo —cognitivos, afectivos y fisiológicos— se combinan en patrones de personalidad que orientan las estrategias y preferencias de estudio (Valencia, 2014). Por ejemplo, un estudiante con altas demandas de claridad conceptual y estructura beneficiará más de exposiciones teóricas y lecturas ordenadas, mientras que otro con mayor énfasis en la experimentación requerirá prácticas activas y proyectos colaborativos (Araya et al., 2018).

Reconocer estos perfiles no implica etiquetar capacidades o talento, sino identificar preferencias que pueden mejorarse mediante formación y práctica deliberada (Alanya et al., 2021). En la actualidad, la adaptación

de la enseñanza a los estilos individuales —combinando medios visuales, auditivos, kinestésicos y de lectura/escritura (VARK)— se considera una vía eficaz para optimizar la motivación, la retención de contenidos y el desarrollo de competencias, tanto en aulas presenciales como en entornos virtuales, tal como lo demuestra la proliferación de instrumentos validados para su identificación (Cardozo et al., 2021).

1.1.4.1 Fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos de los estilos de aprendizaje descansan en la idea de que cada estudiante posee un conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que moldean su forma de captar, interpretar y reaccionar ante la información educativa.

Uno de los primeros en proponer esta perspectiva fue Witkin (1973), quien introdujo la distinción entre estilos cognitivos de dependencia de campo e independencia de campo, demostrando que algunas personas requieren contextos estructurados para aprender, mientras que otras exploran libremente la información. A partir de esta noción, Keefe (1988, citado en Alonso et al., 2007) amplió el concepto hacia un enfoque más integral, definiendo los estilos de aprendizaje como “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los individuos perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48)

En paralelo, Honey y Mumford (1986, citado en Cardozo et al., 2021) centraron su definición en los comportamientos y actitudes observables, describiendo el estilo de aprendizaje como “una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo”. Este enfoque conductual enfatiza que, tras una misma lectura o experiencia, dos alumnos pueden reaccionar de modo distinto: uno activamente probando nuevas ideas y otro reflexionando detenidamente antes de actuar.

Por su parte, David Kolb (1984, citado en Alonso et al., 1994) integró factores hereditarios, experiencias de vida y exigencias del entorno en un

modelo experiencial, donde los estilos emergen de la interacción entre las dimensiones de percepción (captación vs. conceptualización) y procesamiento (reflexión vs. experimentación). Kolb sostiene que cada persona presenta una combinación única de estas capacidades, lo que da lugar a cuatro estilos claramente diferenciados.

Más allá de lo meramente cognitivo, los rasgos afectivos —como la motivación, las expectativas y el grado de autoeficacia— y los rasgos fisiológicos —biotipos, ritmos de atención y niveles de energía— configuran cómo se mantiene la concentración, se afrontan las frustraciones y se optimizan los periodos de estudio (Valencia, 2014; Araya et al., 2018) . Por ejemplo, un alumno con alto ritmo circadiano matutino preferirá actividades de lectura antes del mediodía, mientras que otro con perfil vespertino se desempeñará mejor en discusiones o diseños prácticos por la tarde.

1.1.4.2 Tipologías y características de cada estilo

1.1.4.2.1 Modelo de David Kolb

David Kolb (1976) fundamentó su modelo en un ciclo experiencial de cuatro fases —experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y experimentación activa— y a partir de esta matriz describió cuatro estilos.

- Convergente (conceptualización abstracta + experimentación activa): Los convergentes combinan conceptualización abstracta y experimentación activa; son hábiles para aplicar teorías a problemas prácticos, resolviendo con eficacia cuestiones técnicas y de ingeniería (Ventura et al., 2012).
- Divergente (experiencia concreta + reflexión): Los divergentes, que asocian experiencia concreta y observación reflexiva, destacan por su creatividad y empatía, prefiriendo actividades como lluvia de ideas, simulaciones de rol y análisis multidimensional de casos reales.

- Asimilador (conceptualización abstracta + reflexión): En contraste, los asimiladores sustentan su aprendizaje en la reflexión y la conceptualización abstracta, valoran la coherencia lógica y el rigor teórico, por lo que se sienten cómodos con lecturas académicas densas, conferencias magistrales y modelos conceptuales.
- Acomodador (experiencia concreta + experimentación activa): Los acomodadores (o pragmáticos) combinan experiencia concreta y experimentación activa: prefieren aprender “haciendo”, a través de proyectos piloto, prácticas de laboratorio y ejercicios de ensayo y error (Ventura et al., 2012).

Kolb diseñó el Learning Style Inventory (LSI), ahora en su versión 4.0, para diagnosticar estos perfiles y ayudar a los alumnos a entender sus propias fortalezas (Kolb & Kolb, 2013).

1.1.4.2.2 Modelo de Honey & Mumford

En 1986, Peter Honey y Alan Mumford adaptaron el ciclo experiencial de Kolb para poner el énfasis en los comportamientos concretos de los aprendices y no solo en sus procesos internos. A partir de sus observaciones en entornos organizacionales, definieron cuatro estilos de aprendizaje que reflejan la manera en que cada individuo prefiere abordar las nuevas experiencias (Honey & Mumford, 1986, citado en Cardozo et al., 2021).

- Los activos (“activists”) se lanzan de inmediato a la acción y prosperan en contextos llenos de dinamismo y cambio continuo. Les atraen los retos impredecibles, adoptan riesgos sin excesivas reservas y disfrutan de la interacción en grupo; por ello, actividades como talleres participativos, simulaciones o proyectos grupales les resultan especialmente motivadoras (Alonso et al., 2007).
- Los reflexivos (“reflectors”), en cambio, adoptan una postura observadora: analizan detalladamente cada situación antes de implicarse, recogiendo datos de múltiples fuentes y aprendiendo de la práctica ajena. Prefieren formatos donde puedan debatir ideas y

reparar la experiencia en un ambiente seguro, como foros de discusión o bitácoras de aprendizaje (Alonso et al., 2007).

- Los teóricos (“theorists”) buscan integrar la información en modelos coherentes y sistemáticos. Se sienten cómodos con conferencias magistrales, lecturas estructuradas y esquemas conceptuales que les permitan sintetizar los contenidos en marcos lógicos. Valoran la precisión y la profundidad, y suelen destacar en tareas de análisis crítico y diseño de modelos teóricos (Carrasco & González, 2018).
- Por último, los pragmáticos (“pragmatists”) se centran en la aplicación práctica de las ideas. Desean ver resultados inmediatos y tienden a ensayar nuevos métodos para resolver problemas reales. Casos de estudio, laboratorios experimentales y proyectos “piloto” son sus medios preferidos para transformar la teoría en práctica útil (Alonso et al., 2007).

Para identificar estos perfiles, Honey y Mumford crearon el Learning Styles Questionnaire (LSQ), adaptado al español como Cuestionario Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) por Alonso, Gallego y Honey (1997, 2007), que consta de 80 ítems y ofrece un diagnóstico fiable de la predominancia o combinación de estilos en cada estudiante.

1.1.4.2.3 VARK (Fleming & Mills)

El modelo VARK, desarrollado por Neil D. Fleming y Colleen Mills en 1992, centra la atención en las preferencias sensoriales del estudiante y propone cuatro canales principales de aprendizaje: Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Kinestésico. Los aprendices visuales retienen mejor la información cuando se les presenta en forma de gráficos, mapas, diagramas o esquemas; los auditivos prefieren las explicaciones orales, las discusiones en clase y los materiales en formato de audio; los de lectura/escritura se benefician de listas, artículos, manuales y todo tipo de texto escrito; mientras que los kinestésicos asimilan los contenidos

mediante experiencias prácticas, simulaciones, laboratorios o estudios de caso que involucren manipulación de objetos (Fleming & Mills, 1992).

Para facilitar la identificación de estas preferencias, Fleming y Mills diseñaron un inventario de 16 preguntas, el VARK Questionnaire, en el que cada ítem ofrece múltiples opciones que reflejan los distintos canales sensoriales. La puntuación revela no solo cuál es el canal dominante, sino también si un estudiante es multimodal, es decir, si dispone de varios canales igualmente fuertes y puede beneficiarse de una combinación de recursos educativos (Fleming & Mills, 1992).

El uso del VARK ha demostrado ser valioso para orientar a los docentes en la adaptación de sus materiales: por ejemplo, integrando infografías y mapas conceptuales para visuales, podcasts o grabaciones de clases para auditivos, guías escritas y lecturas recomendadas para los de lectura/escritura, y actividades prácticas o proyectos de campo para los kinestésicos. Estudios recientes confirman que cuando los entornos de aprendizaje incorporan elementos diseñados para cada canal, se mejora la motivación, la comprensión y la retención de contenidos (Cardozo et al., 2021).

Además, el VARK fomenta la autoconciencia del estudiante respecto a sus propias preferencias, lo que le permite desarrollar estrategias compensatorias en canales menos dominantes y mejorar su flexibilidad ante diferentes formatos de enseñanza. Por su sencillez y enfoque práctico, continúa siendo una de las herramientas más utilizadas en instituciones de educación superior para diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas y multisensoriales.

1.1.4.3 Rol de los estilos en entornos presenciales y virtuales

En la enseñanza presencial, los estudiantes con estilo convergente se benefician especialmente de actividades prácticas como laboratorios, estudios de caso y proyectos colaborativos que permiten aplicar conceptos teóricos a problemas reales, mientras que los activos prosperan en discusiones en grupo, simulaciones en tiempo real y dinámicas de juego

de roles que sacan partido de su disposición a tomar riesgos y experimentar directamente. Por su parte, los divergentes hallan su fortaleza en espacios de reflexión guiada, debates estructurados y análisis de múltiples perspectivas, y los asimiladores destacan durante exposiciones teóricas, lecturas dirigidas y esquemas conceptuales que organizan la información de forma lógica y coherente.

En los entornos virtuales, la adaptabilidad de los materiales es clave para respetar estas preferencias. Los asimiladores se benefician de módulos de aprendizaje escritos, documentos descargables y presentaciones en PDF que pueden revisar a su propio ritmo, mientras que los divergentes extraen valor de los foros de debate, wikis colaborativos y proyectos creativos asincrónicos que les permiten explorar ideas desde distintos ángulos. Los activos, en cambio, necesitan webinars interactivos, salas de “breakout” en videoconferencia o simuladores en línea que repliquen la inmediatez de la acción; y los pragmáticos aprovechan casos de estudio aplicados, proyectos en entornos virtuales de empresa y ejercicios basados en problemas reales para consolidar su aprendizaje mediante la práctica.

La integración de multimedia (videos, podcasts, infografías), combinada con actividades sincrónicas (clases por videoconferencia) y asincrónicas (cuestionarios interactivos, foros), permite diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas. Ajustar la densidad de los contenidos escritos, ofrecer espacios de discusión y crear oportunidades de aplicación pragmática asegura que cada estudiante encuentre en el entorno virtual —al igual que en el presencial— un camino efectivo hacia la motivación, la comprensión profunda y la retención duradera del conocimiento.

1.1.4.4 Implicaciones pedagógicas según estilo dominante

Identificar el estilo de aprendizaje dominante de cada estudiante permite a educadores y tutores diseñar intervenciones más efectivas y equitativas. Entre las principales implicaciones pedagógicas destacan:

a. Diversificación de métodos de enseñanza

Para atender simultáneamente a estilos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos, las clases deben combinar exposiciones magistrales con debates en pequeño grupo, estudios de caso y proyectos prácticos. Por ejemplo, una sesión puede iniciarse con una breve presentación teórica, seguir con un análisis de caso real en equipos, desarrollar un debate guiado y concluir con una simulación práctica. Canizales et al. (2020) muestran que esta alternancia de formatos aumenta la participación y reduce la brecha de motivación entre distintos perfiles.

b. Personalización de recursos didácticos

Los materiales deben adaptarse a las preferencias sensoriales y conductuales de cada estilo.

- Para asimiladores/teóricos, proporcionar guías escritas detalladas, esquemas y lecturas complementarias.
- Para divergentes/reflexivos, incorporar podcasts y videos que inviten a la reflexión, foros de discusión y actividades de lluvia de ideas.
- Para convergentes/activos, ofrecer tutoriales en video, demostraciones prácticas y simulaciones interactivas.
- Para acomodadores/pragmáticos, diseñar laboratorios virtuales, estudios de caso aplicados y proyectos “hands-on” que permitan experimentar con los conceptos (Alanya et al., 2021).

c. Fomento de la flexibilidad y la metacognición

No basta con enseñar “en el estilo” del estudiante: es esencial entrenar a los alumnos en modalidades adyacentes para que desarrollen estrategias transferibles. Aguilera y Ortiz (2010) proponen talleres de metacognición —uso de diarios de aprendizaje, mapas conceptuales y sesiones de autoevaluación— que ayudan a los estudiantes a reconocer cómo y por qué emplean ciertas técnicas, permitiéndoles extender su repertorio de afrontamiento a entornos nuevos o híbridos.

d. Diseño de evaluaciones inclusivas

Las pruebas deben ofrecer múltiples vías para demostrar el aprendizaje:

- Escrito: exámenes tradicionales y ensayos.
- Oral: exposiciones, debates y defensas de proyectos.
- Práctico: simulaciones, laboratorios y estudios de caso.
- Portfolio digital: compilación de trabajos, reflexiones y recursos multimedia.

Barrera et al. (2010) señalan que la evaluación multimodal no solo mejora la validez de los resultados, sino que aumenta la equidad, permitiendo a cada estudiante brillar según su punto fuerte.

En conjunto, estas estrategias no solo elevan el rendimiento académico, sino que también fomentan la motivación, la autoeficacia y el compromiso de los estudiantes en entornos presenciales y virtuales, al reconocer y valorar la diversidad de sus formas de aprender.

1.2 Antecedentes

Para comprender el estrés académico y el burnout en estudiantes universitarios durante la COVID-19, la literatura se agrupa en ocho ejes temáticos:

1.2.1 Estrés académico en el contexto internacional

Numerosos estudios globales documentan un aumento del estrés y la ansiedad en la población estudiantil a raíz de la pandemia. En China oriental, Zhu et al. (2021) hallaron que el estrés académico predecía directamente ansiedad, depresión, horas de sueño y días de actividad física en alumnos de provincia. En Estados Unidos, Hoyt et al. (2021) reportaron niveles especialmente altos de estrés y ansiedad percibida, con un impacto mayor en mujeres. Ozamiz et al. (2020) observaron incrementos en estrés, ansiedad y depresión, siendo más vulnerables los jóvenes y quienes padecían enfermedades crónicas.

Rehman et al. (2021) mostraron que, en India, la falta de suministros básicos durante el confinamiento estuvo asociada a mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión en la población general, incluidos estudiantes. Finalmente, O'Byrne et al. (2021) vincularon el mayor estrés en universitarios estadounidenses con variables como género femenino, estatus de estudiante internacional, transición abrupta al aprendizaje en línea, formatos de evaluación remota y preocupación por la salud propia y familiar.

1.2.2 Estrés académico en América Latina y Perú

En México, González (2020) y Chávez et al. (2021) documentaron baja motivación y desempeño académico, aumento de la ansiedad y dificultades familiares, especialmente entre estudiantes de escasos recursos, así como un deseo generalizado de retornar a la presencialidad. En Colombia y Perú, Restrepo et al. (2020), Calizaya et al. (2021), Castillo et al. (2021), Asenjo et al. (2021) y Luque et al. (2022) señalaron que la sobrecarga de tareas y los plazos ajustados fueron los estresores más frecuentes; los síntomas predominantes incluyeron cefaleas, fatiga crónica y problemas de concentración; y las estrategias de afrontamiento más usadas fueron escuchar música, ver televisión, navegar en Internet y buscar soluciones prácticas inmediatas.

Moreno (2022) y Moreno et al. (2022) confirmaron estos patrones en estudiantes peruanos, mientras que Ramos et al. (2020), Cassaretto et al. (2021), Osorio et al. (2020) y Puertas et al. (2020) profundizaron en los factores institucionales (horarios, actividades extracurriculares) que agudizan la carga. Madrid (2021) resaltó, además, el impacto negativo de la pandemia en el ánimo y la motivación de los universitarios peruanos.

1.2.3 Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento

Yang et al. (2021) añadieron que, además de la sobrecarga académica y el aislamiento de la universidad, el miedo al contagio generó efectos adversos en la salud mental de los estudiantes. Joseph et al. (2021) y

Mosanya (2021) demostraron que la preocupación por el futuro y la baja autoestima aumentan el estrés académico, pero que el afrontamiento emocional y la percepción de control actúan como factores de protección contra la soledad y el desánimo.

1.2.4 Estrés y rendimiento académico

La relación entre estrés y desempeño ha sido confirmada por Jibril (2021), quien encontró en estudiantes de ingeniería una correlación significativa entre altos niveles de estrés, deficientes habilidades de estudio y bajo rendimiento. Soto et al. (2021) añadieron que la inactividad física se asocia a reacciones de estrés más intensas, especialmente en mujeres universitarias. Montoya et al. (2022) y Biondi y Bennuzzi (2021) vincularon alto estrés y ansiedad con agotamiento emocional, cinismo académico y menor eficacia percibida, factores que reducen la calidad de vida y la salud mental.

1.2.5 Correlatos sociodemográficos del estrés académico

Diversos estudios convergen en identificar a las mujeres, menores de treinta años y quienes cursan los últimos años de carrera como los grupos más afectados (Estrada et al., 2021; Marco et al., 2022). Cassaretto et al. (2021) y Osorio et al. (2020) señalaron mayor estrés en estudiantes de universidades privadas y en grandes ciudades; Puertas et al. (2020) relacionaron el agotamiento con consumo de tabaco, falta de sueño y ausencia de deportes; Avecillas et al. (2021) destacaron la competitividad y las relaciones con docentes y pares como estresores; Comella et al. (2021) observaron que el burnout aparece incluso al inicio de la vida universitaria.

1.2.6 Mecanismos de defensa y protección

Además del afrontamiento emocional, Joseph et al. (2021) hallaron que la búsqueda de apoyo social y la planificación prospectiva mitigan el estrés académico en estudiantes de medicina. Mosanya (2021) documentó

que la percepción de control sobre la situación y la conexión con instituciones de acogida reducen la vulnerabilidad al estrés en alumnos internacionales.

1.2.7 Síndrome de burnout académico

Llanes (2022) y Seperak et al. (2021) reportaron niveles moderados a altos de burnout en mujeres universitarias durante la pandemia. Quina et al. (2020) describieron en estudiantes de enfermería de Brasil defensividad, distanciamiento y frustración asociadas a la carga horaria y la insatisfacción con el plan de estudio.

Montoya et al. (2022), Biondi y Bennuzzi (2021) y Cavazos et al. (2021) confirmaron la relación entre ansiedad por la COVID-19 y agotamiento emocional, cinismo e ineficacia académica. Jiménez y Caballero (2021) documentaron malestar general, ideación suicida y burnout como predictores de abandono de estudios; Álvarez y López (2021) observaron una correlación positiva entre burnout y deseo de deserción. Variables como sexo, año de estudio, situación laboral y características familiares se asocian significativamente con todas las dimensiones del burnout (Estrada et al., 2021; Osorio et al., 2020; Puertas et al., 2020; Avecillas et al., 2021; Comella et al., 2021; Madrid, 2021).

1.2.8 Estilos de aprendizaje en tiempos de COVID-19

Finalmente, diferentes estudios identificaron los estilos predominantes durante la pandemia: el activo en Murrieta (2021), Gómez et al. (2021) y Pitre et al. (2021); el teórico y pragmático en nativos digitales según Canizales et al. (2020); el reflexivo y pragmático en alumnos de salud de México (López et al., 2021); y variaciones según carrera y semestre en Ecuador y España (Herrera et al., 2021). Soto y Zuñiga (2020) y Ortega y Cabello (2020) muestran baja correlación entre estilo visual, auditivo o kinestésico y el rendimiento académico, mientras que Palomino (2020) no haya relación significativa entre estilo de aprendizaje y niveles de burnout en universitarios peruanos.

Este cuerpo de antecedentes revela la complejidad de interacciones entre niveles de estrés, burnout y estilos de aprendizaje, y subraya la necesidad de intervenciones psicoeducativas diferenciadas que respondan a los perfiles y contextos específicos de los estudiantes universitarios durante y después de la crisis sanitaria.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema

El estallido de la pandemia por la COVID-19 generó un impacto sin precedentes en la salud y la vida de la población mundial, obligando al cierre de la educación presencial en más de 190 países para frenar la propagación del virus (Alcántara, 2020). Según la UNESCO y el IESALC (2020), para mayo de 2020 más de 1 200 millones de estudiantes habían dejado de asistir a clase, y los gobiernos implementaron cuarentenas, aislamiento social y el cierre de fronteras, transformando radicalmente no sólo las interacciones sociales y familiares, sino también la modalidad educativa, de presencial a virtual.

En el Perú, el Decreto Supremo que suspendió las clases presenciales durante todo 2020 implicó la excepción temporal al artículo 47 de la Ley Universitaria N.º 30220, que limita la educación a distancia al 50 % de créditos en pregrado (Congreso de la República, 2014). Bajo esa urgencia, la SUNEDU autorizó la adopción excepcional de la modalidad remota y la reprogramación académica (SUNEDU, 2020). Sin embargo, la mayoría de las universidades de Puno carecían de plataformas LMS consolidadas, bibliotecas virtuales robustas y capacitación previa para docentes y estudiantes en TIC, lo cual profundizó las brechas digitales y generó desigualdad en el acceso al aprendizaje (Ramírez et al., 2020).

Esta transición repentina impactó la salud mental y física de los alumnos, elevando los niveles de estrés académico— aumentados durante la pandemia en múltiples estudios internacionales y nacionales (Asenjo et al., 2021; Castillo et al., 2021; Moreno et al., 2022; Moreno-Treviño et al., 2022; Restrepo et al., 2020; Zapico et al., 2021)—y manifestándose en agotamiento emocional, fatiga crónica y dificultades de concentración (Avecillas et al., 2021; Estrada-Araoz et al., 2021; Nakandakari et al., 2015; Osorio et al., 2020; Seperak et al., 2021). A estas exigencias académicas — exámenes, tareas y presentaciones— se sumaron la inestabilidad

económica y el miedo al contagio, profundizando la pérdida de motivación, el distanciamiento y las dudas sobre la propia capacidad para completar la carrera (Avecillas et al., 2021; Estrada-Araoz et al., 2021).

Por otro lado, el éxito en este nuevo entorno depende también de la adecuación entre los estilos de aprendizaje dominantes y las estrategias pedagógicas utilizadas. Investigaciones previas han identificado que, incluso en pandemia, los estilos activos y pragmáticos predominaron en poblaciones de México, Colombia y España (Albornoz et al., 2022; Cardozo et al., 2021; Díaz, 2017; Gómez et al., 2017, 2021; González-Benavides, 2020; Kolb et al., 2014; López et al., 2021), y que la transformación e innovación educativa deben ajustarse a estas preferencias para asegurar un aprendizaje significativo en modalidades virtuales (Sebastián et al., 2020).

Frente a este escenario, resulta imperativo investigar cómo el estrés académico y el síndrome de burnout se manifiestan en estudiantes universitarios de Puno y de qué modo se relacionan con sus estilos de aprendizaje predominantes. Sólo así será posible diseñar intervenciones psicoeducativas y metodologías de enseñanza que atenúen la vulnerabilidad emocional y potencien la eficacia formativa en contextos de crisis.

2.2 Justificación

La pandemia de COVID-19 desencadenó una crisis educativa sin precedentes: según la UNESCO (2020), al 24 de marzo de 2020 más de 1 370 millones de estudiantes en 138 países —más del 75 % de la población escolar mundial— dejaron de asistir a clase, y aproximadamente 60,2 millones de docentes se vieron imposibilitados de trabajar en las aulas. Este cierre masivo y prolongado ocasionó pérdidas de aprendizaje, retrasos en la promoción y un aumento de la deserción, con repercusiones negativas que ya advertían investigadores como Álvarez et al. (2020).

En el ámbito universitario, la transición abrupta a la educación virtual multiplicó las exigencias académicas y agudizó los factores de riesgo psicosocial: Mac Ginty et al. (2021) documentaron un marcado incremento de síntomas depresivos y ansiosos, así como una percepción generalizada de empeoramiento del estado de ánimo entre los alumnos. La falta de preparación de muchas instituciones para implementar plataformas de aprendizaje online y la ampliación de las brechas digitales añadieron capas de incertidumbre y desmotivación, haciendo necesaria la identificación de los agentes estresores y de las estrategias de afrontamiento más frecuentes.

Por ello, esta investigación es crucial: en primera instancia, permitirá medir los niveles de estrés académico y la prevalencia del síndrome de burnout —agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal— en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la pandemia. En segundo lugar, al relacionar estos indicadores con los estilos de aprendizaje predominantes, se obtendrá un diagnóstico preciso de las necesidades pedagógicas y psicosociales de la comunidad universitaria.

Los resultados contribuirán a diseñar intervenciones focalizadas —tales como programas de acompañamiento psicológico, ajustes en la planificación curricular y fortalecimiento de recursos tecnológicos— que atajen la vulnerabilidad emocional y optimicen el proceso formativo en escenarios de enseñanza presencial y remota. Asimismo, este estudio enriquecerá el corpus teórico de la psicología educativa, aportando evidencia sobre la interacción entre estrés, burnout y estilos de aprendizaje en contextos de crisis, y orientará la innovación docente hacia modelos más resilientes y equitativos.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Evaluar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Juliaca.

2.3.2 Objetivos específicos

- Determinar los niveles de estrés académico, la prevalencia y severidad del síndrome de burnout, y los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes universitarios de Juliaca durante la pandemia de COVID-19.
- Estimar las interrelaciones entre estrés académico, burnout y estilos de aprendizaje en el marco de la COVID-19.
- Estimar estos efectos entre subgrupos definidos por género, escuela profesional y ciclo de estudios.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en los estudiantes universitarios de Juliaca, manifestándose en un aumento de los niveles de estrés académico y del síndrome de burnout, así como en cambios en la distribución de los estilos de aprendizaje, con una mayor preferencia por el estilo reflexivo.

2.4.2 Hipótesis específicas

- Durante la pandemia de COVID-19, los estudiantes universitarios de Juliaca presentarán niveles significativamente más altos de estrés académico y de síndrome de burnout, así como un incremento en la preferencia por el estilo de aprendizaje reflexivo en comparación con períodos previos a la crisis sanitaria.

- Durante la pandemia de COVID-19, el estrés académico se correlaciona positivamente con el síndrome de burnout; además, los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico actúan como factores protectores (correlaciones negativas) mientras que el estilo pragmático se asocia positivamente con el burnout, y el estilo activo no muestra asociación significativa ni con el estrés académico ni con el burnout.
- El impacto de la pandemia en estrés académico y burnout varía significativamente según el género, la carrera y el ciclo académico de los estudiantes.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Lugar de estudio

El presente trabajo se llevó a cabo en una universidad pública ubicada en el distrito de Juliaca, capital de la provincia de San Román, en el altiplano puneño. Juliaca se asienta a 3 824 metros sobre el nivel del mar, en la meseta del Collao, al noroeste del lago Titicaca y muy cerca de la laguna de Chacas y del río Maravillas. Reconocida como el principal núcleo comercial y económico de la región Puno, esta ciudad concentra un intenso flujo de bienes y personas, lo que la convierte en un escenario ideal para examinar cómo la transición abrupta a la educación virtual durante la pandemia de COVID-19 afectó el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje de su población estudiantil.

3.2 Población

Según Balestrini (2006, p. 137), la población de un estudio es el conjunto —finito o infinito— de personas, casos o elementos que comparten características comunes y sobre los cuales se desea generalizar los resultados. Por su parte, Arias (2012) enfatiza que las conclusiones de una investigación deben ser extensibles a toda la población definida. En el mismo sentido, Carrasco (2006, p. 237) señala que esta población “está constituida por todos los elementos que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla el trabajo de investigación”.

En este trabajo la población es finita y comprende todos los estudiantes matriculados en los programas de pregrado de la universidad pública de Juliaca durante el ciclo académico 2020-I. Esto incluye a alumnos de las diferentes facultades y escuelas profesionales que, debido a las restricciones por la COVID-19, participaron del proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad no presencial. Dado su carácter abarcador, esta definición permite que los hallazgos sobre estrés

académico, síndrome de burnout y estilos de aprendizaje sean representativos de la comunidad universitaria local.

3.3 Muestra

La muestra de este estudio estuvo compuesta por un subconjunto representativo de la población objetivo, de modo que sus características principales replicaran con la mayor fidelidad posible las de la totalidad de los estudiantes (Balestrini, 2006; Carrasco, 2006). Al tratarse de una población finita y accesible, su selección se basó en criterios racionales más que en probabilísticos (Arias, 2012; Vara Horna, 2012), procurando maximizar la representatividad pese a no emplear sorteos aleatorios.

Se optó por un muestreo censal no probabilístico, que consiste en incluir en la investigación a la totalidad de los casos disponibles cuando el número de éstos es manejable (Arias, 2012; Bernal, 2010; Briones, 2002; Sierra Bravo, 1994; Vara, 2010). Esta estrategia garantiza que los resultados puedan generalizarse a toda la población universitaria de Juliaca bajo estudio, sin incurrir en sesgos de selección propios de otras técnicas de muestreo.

En consecuencia, la muestra abarcó a 767 estudiantes matriculados en la modalidad virtual durante el ciclo académico 2020-I, distribuidos en dos escuelas profesionales: 402 alumnos de Ciencias Sociales y 365 de Ingeniería, desde el primer hasta el décimo ciclo (véase Tabla 1). Esta distribución garantiza la representatividad de ambas escuelas a lo largo de toda la trayectoria formativa.

Tabla 1

Muestra de estudio por ciclo académico y escuela profesional

Ciclo académico	Ciencias Sociales	Ingeniería	Total
I	59	49	108
II	29	27	56
III	47	70	117
IV	47	00	47
V	43	66	109
VI	41	36	77
VII	42	33	75
VIII	32	21	53
IX	34	28	62
X	28	37	65
Total	402	367	769

Nota. La muestra incluyó al 100 % de los estudiantes matriculados en modalidad virtual durante el ciclo académico 2020-I en las escuelas de Ciencias Sociales e Ingeniería de la universidad pública de Juliaca.

3.4 Métodos de investigación

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, pues se centra en la medición de variables y en la recolección de datos empíricos que permitan contrastar las hipótesis formuladas (Hernández et al., 2014). Desde esta perspectiva, se asume que “el conocimiento está fundamentado en hechos sociales, busca generar saberes sistemáticos, replicables y comprobables; esto implica que el objeto de estudio sea observable y susceptible de medición” (Martínez & Benítez, 2016, pp. 92–93).

El diseño es no experimental, dado que no se manipulan las variables de interés, sino que se observan y analizan tal como ocurren en el contexto real de los estudiantes universitarios (Martínez & Benítez, 2016, p. 94). Asimismo, la investigación es de corte transversal, ya que la

recolección de datos se realizó en un único momento temporal, lo que facilita describir y comparar las condiciones de estrés, burnout y estilos de aprendizaje en un mismo periodo (Bernal, 2010; Briones, 2002; Hernández et al., 2014).

En cuanto al alcance, el estudio es correlacional, pues, a partir de la revisión teórica y los datos empíricos, busca determinar el grado y la dirección de la relación entre el estrés académico, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje durante la COVID-19. Para profundizar en estas relaciones, se aplicará además un ejercicio de regresión múltiple, que permitirá evaluar en qué medida los distintos estilos de aprendizaje predicen los niveles de estrés y burnout académico en los estudiantes de Juliaca.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la aplicación de los instrumentos de medición, se realizó previamente la coordinación con las instancias correspondientes de la universidad. Una vez obtenida la autorización, se envió a los estudiantes el enlace a un formulario digital elaborado en Google Forms. Este incluía instrucciones claras para el adecuado llenado y aseguraba la confidencialidad de las respuestas. El tiempo promedio estimado para completar el cuestionario fue de aproximadamente 25 minutos.

El instrumento estuvo estructurado en cuatro secciones:

1. Datos generales;
2. Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de la pandemia;
3. Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS); y
4. Cuestionario Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

A continuación, se describe el primer cuestionario utilizado:

Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de la pandemia

El Inventario de Estrés Académico SISCO SV fue desarrollado originalmente por Barraza (2018) y posteriormente adaptado al contexto de la pandemia por Alania et al. (2020). Consta de 47 ítems distribuidos en tres dimensiones: estresores (15 ítems), síntomas de estrés (15 ítems) y estrategias de afrontamiento (17 ítems). Utiliza una escala tipo Likert de seis puntos, que va de 0 (nunca) a 5 (siempre), permitiendo así medir la frecuencia con la que el estudiante experimenta las situaciones descritas. El puntaje máximo posible es de 235 puntos. El instrumento presenta un alto nivel de confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,865. El baremo correspondiente se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Baremo de niveles de estrés académico

Dimensión	Nivel leve	Nivel moderado	Nivel severo	Descripción del nivel
Agentes estresores	0 – 25	26 – 50	51 – 75	Leve: pocas demandas percibidas. Moderado: demandas intermedias que exigen adaptación. Severo: alta acumulación de demandas que sobrepasa los recursos.
Síntomas	0 – 25	26 – 50	51 – 75	Leve: síntomas infrecuentes y leves. Moderado: síntomas recurrentes que afectan el bienestar. Severo: síntomas intensos y persistentes.
Estrategias de afrontamiento	0 – 28	29 – 56	57 – 85	Leve: uso ocasional de estrategias adaptativas.

				Moderado: empleo regular de técnicas de afrontamiento. Severo: dependencia de estrategias, algunas desadaptativas.
Puntaje global	0 – 78	79 – 156	157 – 235	Leve: estrés general bajo. Moderado: estrés significativo que puede interferir con el estudio. Severo: estrés elevado que afecta el rendimiento y la salud.

Nota. Adaptado de Alania et al. (2020)

Inventario de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)

Para evaluar el burnout académico se utilizó el Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), versión validada por Schaufeli et al. (2002). Este instrumento consta de 15 ítems distribuidos en tres subescalas: Agotamiento emocional, cinismo e ineficacia académica. Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de 7 puntos (0 = nunca; 6 = siempre), lo que permite captar la frecuencia con que el alumno experimenta cada síntoma. El puntaje global varía de 0 a 90, y su consistencia interna es excelente, con un alfa de Cronbach de 0,881.

El baremo para interpretar los niveles de burnout en cada dimensión y en el total se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3*Baremo del MBI-SS con descripción de niveles*

Dimensión	Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto	Descripción del nivel
Agotamiento emocional	0 – 9	10 – 18	19 – 30	Bajo: cansancio ocasional tras esfuerzos puntuales. Moderado: sentimientos frecuentes de fatiga y sobrecarga. Alto: agotamiento crónico que dificulta el estudio.
Cinismo	0 – 3	4 – 9	10 – 18	Bajo: mantiene interés y entusiasmo por el aprendizaje. Moderado: muestra desapego intermitente hacia tareas y compañeros. Alto: actitud distante y negación del valor de la institución o asignaturas.
Ineficacia académica	0 – 9	10 – 18	19 – 30	Bajo: alta auto-eficacia y confianza en sus capacidades. Moderado: dudas ocasionales sobre su rendimiento. Alto: persistente sensación de incompetencia y fracaso.
Puntaje total	0 – 22	23 – 45	46 – 90	Bajo: predominio de bienestar y motivación académica. Moderado: síntomas de burnout que pueden interferir con el desempeño.

Alto: burnout intenso que compromete salud y aprendizaje.

Nota. Los rangos y descripciones están basados en los criterios de Schaufeli et al. (2002) para la versión student survey del MBI, donde mayores puntajes indican mayor severidad del síndrome de burnout académico.

Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Para evaluar los estilos de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), desarrollado por Alonso et al. (2007) y validado en población universitaria por Müller et al. (2020). Este instrumento consta de 80 ítems de respuesta dicotómica (Sí = 1 punto; No = 0 puntos), distribuidos en cuatro dimensiones de 20 ítems cada una: Activo, Teórico, Reflexivo y Pragmático.

Los encuestados indicaron su grado de acuerdo con cada afirmación aplicando un signo positivo (+) para “totalmente de acuerdo” y un signo negativo (–) para “totalmente en desacuerdo”. La suma de puntos en cada dimensión refleja la preferencia de estilo del estudiante. El CHAEA muestra una alta consistencia interna, con un alfa de Cronbach de 0,851, lo que garantiza la fiabilidad de los resultados.

Para interpretar los puntajes se empleó el baremo que se presenta en la Tabla 4, el cual clasifica cada estilo en niveles de preferencia (bajo, medio y alto) según el rango obtenido en la escala.

Tabla 4*Baremo de preferencias de estilos de aprendizaje (CHAEA)*

Estilo	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Descripción del nivel
Activo	0 – 6	7 – 13	14 – 20	Bajo: evita la experimentación directa. Medio: participa ocasionalmente en actividades prácticas. Alto: busca activamente retos y aprende mejor “haciendo”.
Teórico	0 – 6	7 – 13	14 – 20	Bajo: prefiere poca estructura conceptual. Medio: combina teoría y práctica. Alto: ordena ideas en marcos lógicos y disfruta del razonamiento abstracto.
Reflexivo	0 – 6	7 – 13	14 – 20	Bajo: toma decisiones rápidas sin mucha reflexión. Medio: equilibra observación y acción. Alto: analiza en detalle antes de actuar y aprende observando.
Pragmático	0 – 6	7 – 13	14 – 20	Bajo: duda al aplicar nuevos conceptos. Medio: prueba ideas en contextos controlados. Alto: adopta soluciones prácticas inmediatamente y evalúa resultados.

Nota. Los rangos se han dividido en tres niveles de preferencia equidistantes sobre la escala de 0 a 20 puntos por estilo, siguiendo criterios de Alonso et al. (2007) y validación en contextos universitarios (Müller et al., 2020).

3.6 Análisis estadístico

Los datos fueron procesados y analizados con SPSS Statistics 25.0, siguiendo un protocolo riguroso para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. En primer lugar, se efectuó una depuración de la base de datos para detectar valores atípicos y manejar los casos con datos faltantes mediante eliminación lista, dado que estos representaron menos del 5 % de las observaciones. A continuación, se calcularon estadísticas descriptivas (media, desviación típica, valores mínimo y máximo) para las puntuaciones de estrés académico, burnout y estilos de aprendizaje, y se obtuvieron frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas.

Las pruebas de normalidad de Shapiro–Wilk, junto con histogramas y gráficos Q–Q, confirmaron que las distribuciones de las variables eran suficientemente aproximadas a la normalidad, mientras que la prueba de Levene verificó la homogeneidad de varianzas requerida para los análisis subsiguientes.

Con estas condiciones cumplidas, se exploraron las relaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson, empleando un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ en pruebas de dos colas. Para profundizar en el impacto predictivo de los estilos de aprendizaje sobre el estrés académico y el burnout, se construyeron dos modelos de regresión lineal múltiple. En el primero, la variable dependiente fue el puntaje global de estrés académico; en el segundo, el puntaje total del MBI-SS. En ambos casos se incluyeron como predictores las puntuaciones en los estilos activo, teórico, reflexivo y pragmático, así como las covariables edad, género, ciclo y escuela profesional.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

4.1.1 Estrés académico, burnout y estilos de aprendizaje en los estudiantes

El análisis de la Tabla 5 revela patrones consistentes con antecedentes que muestran elevados niveles de estrés académico durante la pandemia (Asenjo et al., 2021; Castillo et al., 2021; Moreno-Treviño et al., 2022; Restrepo et al., 2020; Zapico et al., 2021). En primer lugar, los varones presentaron con mayor frecuencia estrés académico severo (31,5 %) y moderado (22,5 %), mientras que las mujeres mostraron predominantemente niveles moderados (23,8 %). Esta asociación de género resultó estadísticamente significativa (χ^2 , $p < 0,05$), indicando que el impacto emocional del cambio abrupto a la educación virtual difirió según el sexo.

En cuanto al grupo etario, los estudiantes menores de 23 años acumularon los porcentajes más altos de estrés severo (36,4 %) y moderado (33,3 %), aunque esta diferencia no alcanzó significación estadística ($p > 0,05$). Este hallazgo coincide con la literatura que atribuye a los ingresantes su vulnerabilidad frente a las exigencias universitarias y la transición desde la secundaria (Estrada-Araoz et al., 2021), así como con estudios que no hallaron variaciones marcadas por edad en contextos de confinamiento (Moreno-Treviño et al., 2022).

Tabla 5

Distribución del nivel de estrés académico durante la COVID-19, según perfil demográfico

Perfil demográfico	Leve n (%)	Moderado n (%)	Severo n (%)	χ^2	p
Sexo					
Varones (n=420)	5 (0,7)	173 (22,5)	242 (31,5)	0,151	<.001
Mujeres (n=349)	13 (1,7)	183 (23,8)	153 (19,9)		
Grupo etario					
17–22 años	17 (2,2)	256 (33,3)	280 (36,4)	0,129	.899
23–28 años	1 (0,1)	89 (11,6)	106 (13,8)		
29–34 años	0 (0,0)	6 (0,6)	8 (1,0)		
≥35 años	0 (0,0)	5 (0,6)	1 (0,1)		
Carrera					
Ciencias sociales	18 (2,3)	299 (38,9)	85 (11,1)	0,635	<.001
Ingeniería	0 (0,0)	57 (7,4)	310 (40,3)		
Ciclo de estudios					
I	3 (0,4)	44 (5,7)	61 (7,9)	,059	<.001
II	3 (0,4)	24 (3,1)	29 (3,8)		
III	4 (0,5)	42 (5,5)	71 (9,2)		
IV	3 (0,4)	38 (4,9)	6 (0,8)		
V	1 (0,1)	42 (5,5)	66 (8,6)		
VI	2 (0,3)	39 (5,1)	36 (4,7)		
VII	0 (0,0)	39 (5,1)	36 (4,7)		
VIII	1 (0,1)	25 (3,3)	27 (3,5)		
IX	0 (0,0)	34 (4,4)	28 (3,6)		
X	1 (0,1)	29 (3,8)	35 (4,6)		

Nota. χ^2 : prueba de chi-cuadrado; p: nivel de significación. Los valores en negrita indican asociaciones estadísticamente significativas ($p < .05$).

La carrera de estudios también mostró diferencias notables: los estudiantes de Ingeniería Ambiental y Forestal registraron un 40,3 % de estrés severo, mientras que aquellos de Ciencias Sociales (Gestión Pública) predominaban en el nivel moderado (38,9 %). Esta asociación fue significativa ($p < 0,05$), probablemente porque las disciplinas con intensivo componente práctico sufrieron más al no poder realizar laboratorios presenciales ni simulaciones, tal como señalan Zapico et al. (2021).

Finalmente, los ciclos de estudio con mayores porcentajes de estrés severo fueron el primero (7,9 %), el tercero (9,2 %) y el quinto (8,6 %), resultando también significativa la relación ($p < 0,05$). Esto sugiere que tanto los alumnos en sus primeros ciclos—en plena adaptación a nuevas metodologías—como los de mitad de carrera—enfrentando cargas mixtas—experimentan mayor presión. Estos patrones difieren de lo reportado por Feitosa et al. (2017), quienes observaron un aumento progresivo de estrés hasta los últimos ciclos debido a la investigación y prácticas preprofesionales.

Por otra parte, la Tabla 6 revela que más de la cuarta parte de los estudiantes reportó niveles altos de burnout académico durante la COVID-19, con notables diferencias según el perfil demográfico. De acuerdo con los resultados, los estudiantes varones presentaron en promedio un nivel de burnout académico alto (26,8 %), superando tanto a las mujeres como a su propio nivel de agotamiento emocional. Este hallazgo contrasta con lo observado por Avecillas et al. (2021) y Estrada-Araoz et al. (2021), quienes reportaron niveles ligeramente superiores de burnout en mujeres universitarias, “ya que ellas tienden a sufrir con mayor frecuencia trastornos interiorizados (depresión y ansiedad) frente a situaciones de estrés provocados en muchos casos por los esfuerzos que realizan para destacar y buscar ser las mejores” (Estrada-Araoz et al., 2021, p. 57).

Tabla 6

Distribución del nivel de burnout académico durante la COVID-19, según perfil demográfico

Perfil demográfico	Leve n (%)	Moderado n (%)	Alto n (%)	χ^2	<i>p</i>
Sexo				21.323	.000
Varones (n=420)	16 (2,1)	198 (25,7)	206 (26,8)		
Mujeres (n=349)	29 (3,8)	202 (26,3)	118 (15,3)		
Grupo etario				44.468	.157
17–22 años	34 (4,4)	295 (38,4)	224 (29,1)		
23–28 años	9 (1,2)	96 (12,5)	91 (11,8)		
29–34 años	1 (0,1)	6 (0,6)	7 (0,9)		
≥35 años	1 (0,1)	3 (0,4)	2 (0,3)		
Carrera				143.442	.000
Ciencias Sociales	45 (5,9)	264 (34,3)	93 (12,1)		
Ingeniería	0 (0,0)	136 (17,7)	231 (30,0)		
Ciclo de estudios				35.959	.007
I	9 (1,2)	60 (7,8)	39 (5,1)		
II	4 (0,5)	29 (3,8)	23 (3,0)		
III	5 (0,7)	59 (7,7)	53 (6,9)		
IV	8 (1,0)	27 (3,5)	12 (1,6)		
V	4 (0,5)	52 (6,8)	53 (6,9)		
VI	4 (0,5)	53 (6,9)	20 (2,6)		
VII	3 (0,4)	32 (4,2)	40 (5,2)		
VIII	3 (0,4)	25 (3,3)	25 (3,3)		
IX	3 (0,4)	34 (4,4)	25 (3,3)		
X	2 (0,3)	29 (3,8)	34 (4,4)		

Nota. χ^2 : prueba de chi-cuadrado; *p*: nivel de significación. n y % indican número de casos y porcentaje dentro de cada categoría. Los valores en negrita señalan asociaciones estadísticamente significativas ($p < .05$).

Asimismo, el análisis por edad mostró que los estudiantes menores de 23 años registraron porcentajes más altos de burnout moderado (38,4 %) y alto (29,1 %) en comparación con los grupos de mayor edad. Esto puede explicarse por “las muchas demandas como la sobrecarga de trabajo, la presión con el tiempo, la falta de oportunidades para la autogestión y la evaluación, entre otros” que afrontan los recién ingresados (Comella et al., 2021, p. 849).

La carrera también se asoció significativamente con el burnout ($\chi^2 = 143,442$; $p < .001$): el 30,0 % de los alumnos de Ingeniería Ambiental y Forestal experimentó niveles altos de agotamiento frente a sólo el 12,1 % de los de Gestión Pública. Este patrón concuerda con Zapico et al. (2021), quienes encontraron que “las carreras con más contenido práctico han tendido a presentar las mayores cifras de estrés, pues la dificultad de los temas prácticos aumenta considerablemente al no poder vivenciarlos en las instancias pensadas para ello” (p. 10).

Finalmente, el ciclo de estudios mostró otro factor relevante: los estudiantes del primer (5,1 %), tercer (6,9 %) y quinto ciclo (6,9 %) evidenciaron las mayores tasas de burnout alto, lo que sugiere que tanto los ingresantes como quienes transitan etapas intermedias enfrentan picos de exigencia y adaptación a nuevas metodologías. Puertas et al. (2020) atribuyen este fenómeno a que los alumnos en los primeros ciclos “experimentan exigencias académicas superiores a la etapa escolar y se encuentran adaptándose a la transición de la vida escolar a la vida universitaria y las altas demandas académicas que ella genera” (p.43).

En vista de estos resultados, se recomienda implementar programas formativos dirigidos a prevenir y mitigar el síndrome de burnout, incluyendo talleres de gestión emocional, espacios de tutoría y estrategias de autocontrol del estrés, tal como propone Madrid (2021) para fortalecer la resiliencia de los estudiantes universitarios ante situaciones de crisis.

La Tabla 7 sintetiza las puntuaciones promedio y su dispersión en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje para los 749 estudiantes encuestados, desglosados por escuela profesional. En el conjunto de los

749 estudiantes el estilo reflexivo es el predominante a nivel global ($M = 15,01$), especialmente en la Escuela de Gestión Pública ($M = 15,75$), donde los estudiantes destacan por su tendencia a analizar y observar detenidamente antes de actuar. En Ambiental y Forestal este estilo también es fuerte, pero sensiblemente menor ($M = 14,20$), lo que sugiere que los ingenieros forestales combinan reflexión con otros modos de aprendizaje.

El Estilo teórico ocupa el segundo lugar en Ciencias Sociales ($M = 14,67$) y desciende notablemente en Ingeniería ($M = 12,19$), lo que refleja una mayor preferencia de los estudiantes de Gestión Pública por estructurar la información en marcos conceptuales. La brecha de más de 2 puntos entre ambas escuelas ($\Delta = 2,48$) es la diferencia más marcada del estudio, indicando estilos académicos muy distintos.

El estilo pragmático muestra valores muy parejos ($M \approx 14,1$) en ambas escuelas, con una ligera ventaja para Ambiental y Forestal ($M = 14,14$ frente a $14,00$). Este equilibrio sugiere que, independientemente de la carrera, los alumnos valoran la aplicación práctica de los conocimientos, esencial en tiempos de COVID-19 donde se prioriza resolver problemas reales. El estilo activo, finalmente, arroja las puntuaciones más bajas del conjunto ($M = 12,47$) y las diferencias entre escuelas son mínimas ($\Delta = 0,24$). Esto indica que la disposición a “aprender haciendo” existe, pero con menor intensidad que los otros estilos.

De acuerdo con estos resultados, los estudiantes universitarios presentan una preferencia moderada por el estilo reflexivo, coincidiendo con hallazgos en poblaciones similares en México y España (López et al., 2021; Valenzuela et al., 2011; Albornoz et al., 2022). No obstante, otros trabajos identificaron al estilo activo y pragmático como predominantes en estudiantes de diversas disciplinas (Gómez et al., 2021; Murrieta, 2021; Pitre et al., 2021), y Canizales et al. (2020) hallaron un perfil mixto teórico-pragmático en nativos digitales.

Al analizar por carrera, en la escuela de Gestión Pública sobresalen los estilos reflexivo ($M = 15,75$) y teórico ($M = 14,67$). El estilo reflexivo

caracteriza a alumnos “ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos” (Alonso et al., 2007), mientras que el teórico denota un interés por la organización de conceptos en marcos lógicos y la búsqueda de comprensiones integrales (Valencia, 2014). Fomentar estos estilos puede potenciar el pensamiento crítico, clave para la transformación social (Srivoranart, 2002).

En Ambiental y Forestal predominan el reflexivo ($M = 14,20$) y el pragmático ($M = 14,14$). El perfil pragmático “aplica en la práctica las ideas, busca oportunidades para experimentar, actúa con rapidez y evalúa soluciones según su eficacia” (Alonso et al., 2007, p. 92). Esta inclinación está en línea con la naturaleza práctica de la carrera, donde el aprendizaje en campo y laboratorio marca la pauta del currículo (Zapico et al., 2021).

Tabla 7

Medias (M) y desviaciones estándar (DE) de los estilos de aprendizaje por escuela profesional durante la COVID-19

Dimensiones	Ciencias sociales (N=402)		Ingeniería (N=367)		Total (N= 749)	
	Medi a	D.E	Media	D.E	Medi a	D.E
Activo	12,59	3,43	12,35	3,33	12,47	3,39
Reflexivo	15,75	2,98	14,20	2,94	15,01	3,06
Teórico	14,67	3,08	12,19	2,96	13,49	3,27
Pragmático	14,00	3,35	14,14	3,32	14,07	3,34

Nota. Los valores más elevados indican mayor preferencia por ese estilo de aprendizaje.

Reconocer estos perfiles de aprendizaje es esencial para la comunidad educativa al diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que atiendan la diversidad cognitiva (Colonio, 2017) y desarrollen al máximo las habilidades y la creatividad de los estudiantes (Martínez et al., 2021).

Las metodologías docentes —aulas invertidas, estudios de caso, simulaciones, debates— deben alinearse con estos estilos para generar experiencias de aprendizaje significativas que capaciten al alumno como actor principal de su formación (Estrada-García, 2018; Srivoranart, 2002).

La Tabla 8 muestra las correlaciones de Pearson ($n = 769$) entre las variables de interés: estrés académico (EA), síndrome de burnout (SB) y los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). La correlación entre estrés académico y burnout resultó positiva y significativa ($r = .233$, $p < .01$), lo que indica que a medida que los estudiantes perciben mayores exigencias académicas, experimentan también un mayor agotamiento y cinismo, hallazgo que coincide con lo reportado por Son et al. (2020) en el contexto de la COVID-19.

Tabla 8

Relación entre estrés académico y burnout con los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios durante la COVID-19 ($n = 769$)

	EA	SB	A	R	T	P
Estrés académico (EA)	-	,233**	-,037	-	-	,031
Síndrome de burnout (SB)		-	,016	-	-	,090*
Activo (A)			-	,265**	,314**	,475**
Reflexivo (R)				-	,513**	,327**
Teórico (T)					-	,453**
Pragmático (P)						-

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Por otra parte, los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico muestran asociaciones negativas tanto con el estrés académico ($r = -.193$ y $r = -.272$, $p < .01$, respectivamente) como con el burnout ($r = -.120$ y $r = -.100$, $p < .01$). Este patrón sugiere que quienes adoptan enfoques de aprendizaje

más estructurados y analíticos —característicos del aprendizaje profundo— tienden a enfrentar mejor las demandas universitarias, tal como describen Lovón y Cisneros (2020).

En cambio, el estilo pragmático correlaciona positivamente con el burnout ($r = .090$, $p < .05$) pero no con el estrés académico ($r = .031$, no significativo), lo que apunta a que la inclinación por aplicar inmediatamente las ideas puede conllevar un mayor desgaste emocional, un efecto similar al descrito por Montalvo y Montiel (2020).

El estilo activo, por su parte, no se asocia de forma significativa ni con el estrés académico ($r = -.037$, n.s.) ni con el burnout ($r = .016$, n.s.), lo que indica que la preferencia por “aprender haciendo” no influye directamente sobre estos indicadores de malestar en el escenario virtual.

Entre los propios estilos de aprendizaje, la interrelación más intensa se observó entre reflexivo y teórico ($r = -.513$, $p < .01$), reflejando que los alumnos tienden a situarse en uno u otro extremo del procesamiento cognitivo; en cambio, activo y pragmático se correlacionan positivamente ($r = .475$, $p < .01$), lo cual muestra que quienes buscan la experimentación directa también suelen valorar la aplicación práctica inmediata.

En conjunto, estos resultados ponen de relieve el efecto protector de los estilos reflexivo y teórico frente al estrés y al burnout, así como la vulnerabilidad vinculada al estilo pragmático. Con base en esta evidencia, las intervenciones psicoeducativas en entornos virtuales deberían centrarse en fortalecer las habilidades metacognitivas y de organización del pensamiento (Lovón & Cisneros, 2020), al tiempo que equilibran las actividades prácticas con un sólido respaldo teórico para mitigar el desgaste emocional de los estudiantes.

La Tabla 9 presenta cuatro modelos de regresión lineal múltiple en los que el síndrome de burnout (variable dependiente) se va explicando progresivamente con las dimensiones del estrés académico.

En el Modelo 1, la dimensión de estresores predice de forma significativa el burnout académico ($\beta = .178$, $p < .001$), aunque

explica apenas el 4,1 % de la varianza. Esto coincide con Alania et al. (2020), quienes encontraron que la percepción de demandas académicas por sí sola no basta para generar un desgaste emocional intenso, y con la Teoría de Conservación de Recursos de Hobfoll (1989), que subraya la importancia de los recursos personales y no solo de las exigencias externas para entender el estrés.

Tabla 9

Modelos de regresión lineal múltiple para explicar el estrés y burnout académico durante la COVID-19

Modelos	F	R ²	ΔR ²	B	Error estándar	β	p
Modelo 1	24.989	41	.030	4.317	.178	.178	.000
Estrés académico	(1,82)						
Modelo 2	29.353	71	.069				.000
Estrés académico	(2,81)			1.03	.042	,042	.321
Síndrome burnout				5.96	.241	,241	.000
Modelo 3	21.230	77	.073				.000
Estrés académico	(3,80)			,902	.037	.037	.385
Síndrome burnout				5.53	.224	.224	.000
Estilo reflexivo				2.08	.078	.078	.030
Modelo 4	16.071	78	.073				.000
	(4,79)						

Estrés académico	1,36	.056	.056	.252
Síndrome burnout	6,03	.244	.244	.000
Estilo reflexivo	2,51	.094	.094	.023
Estilo teórico	-1.42	-.050	-.050	.429
Estilo activo	6,03	.244	.244	.000
Estilo pragmático	2,51	.094	.094	.023

Al incorporar los síntomas en el Modelo 2, el porcentaje de varianza explicada aumenta al 7,1 % ($\Delta R^2 = .030$; $p < .001$), y los síntomas se convierten en el predictor más relevante ($\beta = .241$, $p < .001$), mientras que el efecto de los estresores deja de ser significativo ($\beta = .042$, $p = .321$). Esto refleja la perspectiva transaccional de Lazarus y Folkman (1984), para quienes es la evaluación subjetiva de las reacciones al estrés—ansiedad, fatiga—lo que determina el desgaste crónico, y coincide con Son et al. (2020), quienes hallaron que en el contexto de la COVID-19 eran las reacciones emocionales percibidas, más que la carga de trabajo, las que mejor explicaban el burnout en estudiantes.

En el Modelo 3, al añadir las estrategias de afrontamiento, el ajuste mejora levemente al 7,7 % ($\Delta R^2 = .006$; $p < .001$). Tanto los síntomas ($\beta = .224$, $p < .001$) como las estrategias de afrontamiento ($\beta = .078$, $p = .030$) resultan significativos. Esto corrobora la Teoría de Conservación de Recursos de Hobfoll (1989) y los hallazgos de Lovón y Cisneros (2020), quienes demostraron que un coping adaptativo atenúa el impacto del estrés prolongado en el ámbito académico.

Finalmente, el Modelo 4 añade el estilo reflexivo y el estilo teórico, elevando la varianza explicada apenas al 7,8 % ($\Delta R^2 = .001$; $p < .001$). Aquí, el estilo reflexivo contribuye de modo significativo ($\beta = .094$, $p = .023$), mientras que el teórico no lo

hace ($\beta = -.050$, $p = .429$). Esto sugiere que promover la reflexión y el análisis metacognitivo, rasgos del estilo reflexivo, ejerce un efecto protector contra el burnout, en línea con Srivoranart (2002), quien destaca la importancia del pensamiento crítico para la resiliencia académica.

En conjunto, estos modelos confirman que, en el contexto de educación remota por la COVID-19, el burnout académico está determinado principalmente por la severidad de los síntomas de estrés y, en segunda instancia, por la capacidad de afrontamiento y la inclinación reflexiva de los estudiantes. Por tanto, las intervenciones psicoeducativas deberían enfocarse en entrenar técnicas de regulación emocional y metacognición, más que en reducir únicamente la carga de trabajo.

4.2 Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman la existencia de elevados niveles de estrés académico y burnout entre los estudiantes universitarios de Juliaca durante la pandemia de COVID-19, en línea con lo reportado en contextos similares (Son et al., 2020; Montalvo & Montiel, 2020). La correlación positiva entre estrés y burnout ($r = .233$, $p < .01$) subraya que, más allá de la carga de trabajo en sí, es la vivencia subjetiva de la tensión la que potencia el agotamiento emocional (Lazarus & Folkman, 1984).

Las diferencias de género observadas —con varones presentando burnout más alto y mujeres mayores niveles de estrés moderado— difieren de estudios que han identificado a las mujeres como más vulnerables al síndrome de burnout (Avecillas et al., 2021; Estrada-Araoz et al., 2021). Esta discrepancia podría explicarse por el hecho de que las mujeres suelen exteriorizar síntomas de ansiedad y depresión de forma más evidente (Estrada-Araoz et al., 2021), mientras que los varones pueden acumular un mayor cinismo al adaptarse a la educación remota (Seperak et al., 2021).

La falta de asociación significativa con la edad sugiere que, si bien los ingresantes (<23 años) muestran síntomas elevados, todos los grupos

etarios comparten niveles de estrés y burnout comparables, lo que coincide con Moreno-Treviño et al. (2022). Sin embargo, la mayor prevalencia en los primeros y medios ciclos revela puntos críticos de intervención: los estudiantes de inicio de carrera afrontan la adaptación a nuevas metodologías, y quienes transitan ciclos intermedios combinan exigencias teóricas y prácticas, generando picos de malestar.

Respecto a la carrera, el hecho de que los estudiantes de Ingeniería Ambiental y Forestal experimenten significativamente más burnout y estrés severo coincide con Zapico et al. (2021), quienes atribuyen este fenómeno a la imposibilidad de realizar prácticas de laboratorio y campo presencial, elementos centrales en su formación. Por el contrario, los alumnos de Gestión Pública mostraron una mayor preferencia por los estilos reflexivo y teórico, lo cual podría haberles otorgado un cierto grado de protección cognitiva frente al desgaste (Lovón & Cisneros, 2020).

Los modelos de regresión revelaron que la severidad de los síntomas de estrés es el predictor más robusto del burnout, mucho más que la mera percepción de estresores, validando la perspectiva transaccional (Lazarus & Folkman, 1984) y la Teoría de Conservación de Recursos (Hobfoll, 1989). Además, el estilo de aprendizaje reflexivo aportó un efecto protector adicional, lo que coincide con Srivoranart (2002) al resaltar la importancia del pensamiento crítico y la metacognición en la resiliencia académica.

En conjunto, estos resultados sugieren que las intervenciones psicoeducativas deberían priorizar el entrenamiento en regulación emocional, técnicas de mindfulness y desarrollo de estrategias reflexivas. Complementariamente, es esencial replantear las metodologías practico-teóricas para garantizar que los estudiantes de carreras con componente práctico mantengan el vínculo con los laboratorios y experiencias de campo, incluso en modalidad remota.

Finalmente, futuros estudios podrían adoptar diseños longitudinales que hagan seguimiento semestral o anual de la misma cohorte de estudiantes para mapear la trayectoria del estrés académico y el burnout más allá de la emergencia sanitaria (Moreno-Treviño et al.,

2022). Este enfoque permitiría utilizar modelos de ecuaciones estructurales o análisis de panel para distinguir patrones de causa-efecto y cambios intraindividuales a lo largo del tiempo (Son et al., 2020).

Asimismo, sería útil incorporar métodos mixtos —combinando encuestas estandarizadas con entrevistas en profundidad— para capturar tanto la evolución de las puntuaciones cuantitativas como las narrativas de afrontamiento y resiliencia de los estudiantes (Lazarus & Folkman, 1984; Hobfoll, 1989). Por otra parte, la evaluación de intervenciones mediante ensayos controlados aleatorizados podría medir la eficacia de programas de acompañamiento psicoeducativo diseñados a partir de los estilos de aprendizaje predominantes (Lovón & Cisneros, 2020). Dichos programas combinarían talleres de regulación emocional, estrategias metacognitivas y actividades experienciales, ajustándose a perfiles reflexivos, teóricos, activos o pragmáticos.

Conclusiones

PRIMERA: Las conclusiones de este estudio confirman que la pandemia de COVID-19 ejerció un impacto profundo en la experiencia académica de los estudiantes de Juliaca. En primer lugar, se verificó que durante el confinamiento los niveles de estrés académico alcanzaron predominancia moderada y severa en más del 80 % de la muestra, mientras que la prevalencia de burnout severo llegó al 26,8 %; asimismo, el estilo de aprendizaje reflexivo emergió como el más frecuente, seguido a distancia por los estilos teórico y pragmático.

SEGUNDA: Al analizar las interrelaciones, se observó una correlación positiva y significativa entre estrés académico y burnout, y se evidenció que los síntomas de estrés constituyen el predictor principal del desgaste emocional. En paralelo, los estilos reflexivo y teórico se asociaron negativamente tanto al estrés como al burnout, actuando como factores protectores, mientras que el estilo pragmático mostró una asociación positiva con el burnout. El estilo activo, por su parte, no presentó vínculo significativo con ninguno de los indicadores de malestar.

TERCERA: Los efectos variaron según las características sociodemográficas: los varones reportaron mayores niveles de burnout, los estudiantes de Ingeniería Ambiental y Forestal —carrera con fuerte componente práctico— mostraron más estrés y desgaste que los de Gestión Pública, y los picos de malestar se concentraron en los ciclos I, III y V.

CUARTA: Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de diseñar intervenciones psicoeducativas que, en el contexto de la educación remota, prioricen el entrenamiento en regulación emocional, el fortalecimiento de estrategias de afrontamiento y el desarrollo de habilidades reflexivas, además de adaptar los enfoques pedagógicos a los perfiles de aprendizaje y a las particularidades de cada subgrupo estudiantil.

Recomendaciones

- Implementar talleres de regulación emocional y gestión del estrés para que los estudiantes aprendan técnicas de relajación y reestructuración cognitiva que les permitan manejar con eficacia sus síntomas de tensión.
- Fortalecer las estrategias de afrontamiento adaptativo dentro del currículo, incorporando actividades de planificación, resolución de problemas y búsqueda de apoyo social que aumenten sus recursos personales frente a las demandas académicas.
- Promover el desarrollo de competencias metacognitivas y reflexivas mediante espacios de tutoría y autorreflexión, de modo que los alumnos mejoren su capacidad de autoevaluarse y optimicen sus métodos de estudio.
- Adaptar las intervenciones y metodologías de enseñanza a los perfiles específicos identificados (género, carrera y ciclo), por ejemplo ofreciendo simulaciones virtuales para las disciplinas prácticas, diversificando las actividades para atender estilos teórico y activo, y diseñando rutas de apoyo focalizadas en los estudiantes más vulnerables.

Bibliografía

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Achon, Z. (2011). Estrés Académico. *Edumecentro*, 3(2), 163–179.
<http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Aguilera, E., & Ortiz, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26–41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3617055>
- Alania, R., Llancari, R., Rafaele de la Cruz, M., & Ortega, D. (2020). Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, 4(2), 111–130.
<https://doi.org/10.26490/UNCP.SL.2020.4.2.669>
- Alanya, J., Padilla, A., & Panduro, J. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Centro Sur*, E4, 178–197.
<http://www.centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/136>
- Albornoz, C., Silarayan, L., & Hidalgo, M. (2022). Estilos de aprendizaje en la enseñanza virtual en estudiantes universitarios. *Mendive*, 20(1), 83–92. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n1/1815-7696-men-20-01-83.pdf>
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. In Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (1ra ed., pp. 75–82). <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n1/1815-7696-men-20-01->

83.pdf

- Aldas-Robayo, V., Zambrano, C., Gago, L., & Pacheco, C. (2020). Estilos de aprendizaje y variables sociodemográficas en estudiantes de educación superior. Estudio de caso. *CienciAmerica*, 9(3), 108–125. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.335>
- Alducin, J., & Vázquez, A. (2017). Estilos de aprendizaje, variables sociodemográficas y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería de edificación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1–31. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.18>
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones mensajero
- Álvarez-Marinelli, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rielve, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. *Banco Interamericano de Desarrollo*, 1–27. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Álvarez-Pérez, P., & López, D. (2021). El Burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de Covid-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 663–689. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300663&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Álvarez-Salomón, C. (2020). El impacto de la pandemia Covid-19 en la educación superior en el Perú y perspectivas de futuro. In Cátedra UNESCO Patrimonio Cultural y Turismo Sostenible. Universidad de San Martín de Porres (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión desde la universidad* (1ra ed., pp. 25–33). <http://catedraunesco.usmp.edu.pe/pdf/educacion-pandemia.pdf>
- Álvarez-Silva, L., Gallegos, R., & Herrera, P. (2018). Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior. *Universitas, Revista de Ciencias*

Sociales y Humanas, 1(28), 193–209.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476154745010>

Amaro, C., Ataucusi, K., Benavente, M., & Vilca, L. (2021). *La educación virtual y el estrés académico en el contexto del COVID-19 de los estudiantes de sexto ciclo del curso de Diseño Arquitectónico de la Escuela Profesional de Arquitectura en una universidad privada de Piura, en el 2020- II* [Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica del Perú].

<https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4421>

Araya, M., Casanova, M., Rivas, L., & Sáez, K. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje: Estudiantes de cursos superiores de Ingeniería Estadística, Universidad de Concepción. *Revista UC Maule*, 53, 33–57.

<https://doi.org/10.29035/ucmaule.53.33>

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Introducción a la metodología científica* (Sexta edic). Editorial Episteme. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>

Arrieta, K., Díaz, S., & González, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 173–181.

[https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(13\)70004-0](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(13)70004-0)

Asenjo, J., Linares, O., & Díaz, Y. (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación En Salud*, 5(2), 59–66.

<https://doi.org/10.35839/repis.5.2.867>

Avecillas, J., Mejía, I., Contreras, J., & Quintero de Contreras, Á. (2021). Burnout académico. Factores influyentes en estudiantes de enfermería. *Revista Eugenio Espejo*, 15(2), 57–67.

<https://doi.org/10.37135/ee.04.11.08>

Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación. Para los Estudios Formulativos o Exploratorios, Descriptivos, Diagnósticos, Evaluativos, Formulación de Hipótesis Causales, Experimentales y los Proyectos Factibles*. BL Consultores Asociados. Servicio Editorial

- Banco Mundial [BM]. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de Política Pública* (pp. 1–56).
<http://documents1.worldbank.org/curated/en/804001590734163932/pdf/The-COVID-19-Pandemic-Shocks-to-Education-and-Policy-Responses.pdf>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa*, 4(4), 15–20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3).
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028/18052>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272–283.
<https://doi.org/10.17081/psico.12.22.1059>
- Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21, Inventario SISTémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 Ítems*. http://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sistémico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estrés.pdf
- Barraza, A. (2020). El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana. In Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C (Ed.), *Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C* (M, Issue Covid 19). Primera edición.
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- Barraza, A., & Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior CASO. Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7(37), 16–37. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420820003.pdf>
- Barrera, M., Donolo, D., & Rinaudo, M. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 1–27.

- <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/912>
- Barreto, D., & Salazar, H. (2020). Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y Salud*, 23(1), 30–39.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/view/4644>
- Barrutia, I., Sánchez, R., & Silva, H. (2021). Consecuencias económicas y sociales de la inamovilidad humana bajo Covid – 19 caso de estudio Perú. *Lecturas de Economía*, 93(94), 285–303.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. Pearson Educación
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, 3(2), 65–82.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Biondi, A., & Bennuzzi, A. (2021). Ansiedad, engagement y burnout académico en estudiantes de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. *Perspectivas En Psicología*, 18(1), 118–122.
<http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/556>
- Briceño, C. (2016). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes del programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad de Piura* [Tesis de Maestría. Universidad de Piura].
<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2490>
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales* (1ra ed.). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Bustamante-Valdés, A. (2021). COVID-19, brecha digital y restricciones de acceso a la educación superior: caso estudiantes afrocolombianos. *Interacción. Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación y de La Comunicación Social*, 1(1).
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/5578/7577>
- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y

- rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(Octubre-diciembre), 77–82.
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf
- Calizaya, J., Monzón, G., Ortega, G., & Alemán, Y. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios en periodo de confinamiento por COVID-19. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 25(110), 23–30.
<https://doi.org/10.47460/uct.v25i110.472>
- Canaza, F. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 14(2), e1315.
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1315>
- Canizales, W., Ries, F., & Rodríguez, C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Retos*, 38, 213–221.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72791>
- Cano, S., Collazos, C., Flórez, L., Moreira, F., & Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 2020. www.revistacampusvirtuales.es
- Cardozo, L., Moreno, J., Rodríguez, D., Beltrán, C., Molano, E., & Borrero, F. (2021). Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos de aprendizaje “CHAEA-36” en estudiantes universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 40, 75–101.
<https://doi.org/10.15581/004.40.75-101>
- Carrasco-Cifuentes, F. del C., & González-Méndez, M. A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología en Talca. *Revista UCMaule*, 54, 107–132.
<https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.107>
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. San

Marcos.

- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 27(2), e482.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Castillo, R., Gómez, K., & Ortiz, S. (2021). *Nivel de estrés académico en los estudiantes de educación* [Tesis. Universidad Marcelino Champagnat].
<http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3222>
- Cavazos, J., Máynez, A., & Jacobo, G. (2021). Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de La Educación Superior*, 50(199), 97–115. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602021000300097&script=sci_abstract&tlng=es
- Chávez, J., Chávez, J. E., Villarreal, D., & Ortiz, L. (2021). Factores de estrés en estudiantes universitarios en época de pandemia (Covid-19). *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(20), 1258–1272. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.275>
- Colonio, L. A. (2017). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la línea de construcción – DAC-FIC-UNI* [Tesis de Maestría. Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/3848>
- Comella, A., Casas, J., Comella, A., Galbany, P., Pujol, R., & Marc, J. (2021). Burnout y rendimiento académico: efecto de la combinación de la actividad laboral remunerada e iniciar los estudios de grado universitario. *Retos*, 41(3), 844–853.
<https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.85971>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (Vol. 11). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Congreso de la República. (2014). *Ley Universitaria. Ley N° 30220*.

- <https://doi.org/10.20453/ah.v54i0.2265>
- Cordero, A., Masiá, M. D., & Galve, E. (2014). Ejercicio físico y salud. *Revista Espanola de Cardiologia*, 67(9), 748–753.
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2014.04.007>
- Cubillo, B. (2013). Síndrome de fatiga crónica. *Revista Medica De Costa Rica Y Centroamerica*, 607, 423–428.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2013/rmc133h.pdf>
- Diario Oficial El Peruano. (2023). *Salud mental: casos atendidos por Minsa se incrementaron en casi 20% durante el 2022*.
<http://www.elperuano.pe/noticia/210845-salud-mental-casos-atendidos-por-minsa-se-incrementaron-en-casi-20-durante-el-2022>
- Díaz, M. (2017). *Estilos de aprendizaje y métodos pedagógicos en educación superior* [Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Madiaz>
- Escobar, A. (2019). *El estrés y su relación con los estilos de aprendizaje de los Estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Juliaca* [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4634?show=full>
- Estevan, R., Cámara, A., & Villavicencio, M. del C. (2020). La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Núm. Especial), 82–94.
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2241>
- Estrada-Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., & Mamani Uchasara, H. J. (2021). Burnout académico en estudiantes universitarios peruanos. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 48–62.
<https://doi.org/10.17162/au.v11i2.631>
- Estrada-Araoz, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H., & Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88–93.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>

- Estrada-García, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 6(6).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523282>
- Feitosa, V., Barbosa, I., Sampaio, R., Mendes, L., Pessoa, V., & Magalhães, T. (2017). Estresse em estudantes de enfermagem: estudo sobre vulnerabilidades sociodemográficas e acadêmicas [Estrés en estudiantes de enfermería: estudio sobre vulnerabilidades sociodemográficas y académicas]. *Estrés en estudiantes de enfermería: estudio sobre vulne. Acta Paul Enferm*, 30(2), 190–196.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201700029>
- Figallo, F., González, M. T., & Diestra, V. (2020). Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19. *Revista de Educación Superior En América Latina*, 8, 20–28.
<https://doi.org/10.14482/esal.8.378.85>
- Flores, M. (2020). Covid-19: alimentación, salud y desarrollo sostenible. In *Cambiar el Rumbo: El Desarrollo tras la Pandemia* (Vol. 1, pp. 195–201). http://www.economia.unam.mx/avisos/Cambiar_rumbo.pdf
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out [Agotamiento del personal]. *Journal of Social Issues*, 90(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- García, F., & Corell, A. (2020). La CoVId-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 6(1), 77–87.
<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740>
- Gómez-Tejeda, J., Diéguez, R., Pérez, M., Tamayo, O., & Ipagarre, A. (2020). Evaluación del nivel de conocimiento sobre COVID-19 durante la pesquisa en la población de un consultorio. *Editorial Ciencias Médicas*, 59(277), 1–7.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/abril/abr-2020/abr20277g.pdf>
- Gómez, E., Calvo, A., Chapal, L., & García, A. (2021). Estilos de

- aprendizaje de estudiantes de fisioterapia de cursos básicos y prácticas formativas de una universidad en Colombia. *Educación Médica*, 22(1), 27–33. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.002>
- Gómez, E., Jaimes, J. del C., & Severiche, C. (2017). Estilos de aprendizaje en universitarios, modalidad de educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 50, 383–393. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/829/1347>
- González-Benavides, S. (2020). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y de Energía de una universidad pública del Callao, 2020* [Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49087/Gonzales_BSG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González-Castillo, J. R., Varona-Castillo, L., Domínguez-Morante, M. G., & Ocaña-Gutierrez, V. R. (2020). Pandemia de la COVID-19 y las Políticas de Salud Pública en el Perú: marzo-mayo 2020. *Revista de Salud Pública*, 22(2), 1–9. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n2.87373>
- Gonzales, G. (2022). ¿Es Perú el país con mayor tasa de mortalidad en el mundo?: un análisis situacional. *Revista de La Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 35(4), e701. <https://doi.org/10.36393/spmi.v35i4.701>
- González-Corona, F., Estaún, S., & Cladellas, R. (2020). Música como reductor de ansiedad: Un estudio piloto. *SEAS*, 26, 46–51. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.02.001>
- González-Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por Covid-19. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(25), 158–179. <https://doi.org/10.31644/imasd.25.2020.a10>
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñon, M., Rosas, E., & Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24(1), 7–17. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Guzman-Hidalgo, A., & Macedo, E. (2021). Ansiedad y estrés producto

- de las clases virtuales durante la pandemia. *Universidad Continental*.
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/11233/1/IV_FHU_501_TI_Guzman_Macedo_2021.pdf
- Guzmán-Robles, L., Llauce, C., & Velarde, D. (2019). Estrés académico y estilos de aprendizaje en universitarios peruanos. *Revista Digital de Psicología PsiqueMag*, 8(2), 46–54.
- Hederich, C., & Caballero, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), 1–15.
<https://doi.org/10.21615/cesp.9.1.1>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed). <https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>
- Hoyt, L. T., Cohen, A., Dull, B., Maker Castro, E., & Yazdani, N. (2021). “Constant Stress Has Become the New Normal”: Stress and Anxiety Inequalities Among U.S. College Students in the Time of COVID-19 [“El estrés constante se ha convertido en la nueva normalidad”: Desigualdades de estrés y ansiedad entre los universitarios es. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 270–276.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.10.030>
- Inocente, M., & Díaz, M. (2020). Educación superior dental: un reto para el docente universitario en tiempos de pandemia. *Odontología Sanmarquina*, 23(3), 215–217. <https://doi.org/10.15381/os.v23i3.18125>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). Acceso de los hogares a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). *Instituto Nacional de Estadística Informática*, 4, 1–55.
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-tic-iii-trimestre2020.pdf>
- Islam, S., Suján, S., Tasnim, R., Sikder, T., Potenza, M., & van Os, J. (2020). Psychological responses during the COVID-19 outbreak among university students in Bangladesh [Respuestas psicológicas durante el brote de COVID-19 entre estudiantes universitarios de Bangladesh]. *PloS One*, 15(12), e0245083.

- <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245083>
- Jacobo, G., Máynez, A., & Cavazos, J. (2021). Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1). <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1432>
- Jibril, M. (2021). Evaluation on Study Skills and Academic Stress on University Engineering Students' Academic Achievement [Evaluación de las técnicas de estudio y el estrés académico en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería]. *ScienceOpen Preprints*, 1(2), 18–23. <https://doi.org/10.14293/s2199-1006.1.sor-.ppcuvi9.v1>
- Jiménez, M. P., & Caballero, C. C. (2021). La salud general percibida y su asociación al síndrome de burnout académico e ideación suicida en universitarios colombianos. *Psicogente*, 24(45), 1–16. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.3878>
- Joseph, N., Nallapati, A., Machado, M. X., Nair, V., Matele, S., Muthusamy, N., & Sinha, A. (2021). Assessment of academic stress and its coping mechanisms among medical undergraduate students in a large Midwestern university [Evaluación del estrés académico y sus mecanismos de afrontamiento entre estudiantes universitarios de medicina de una gran unive. *Current Psychology*, 40(6), 2599–2609. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00963-2>
- Kloster, G., & Perrotta, D. (2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná* [Tesis de Licenciatura. Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9774>
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile [Cómo convertirse en educador experiencial: El perfil del educador]. *Simulation and Gaming*, 45(2), 204–234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Kolb, D. A. (1981). *Experiential Learning Theory and The Learning Style*

- Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf [La teoría del aprendizaje experiencial y el inventario de estilos de aprendizaje: Una respuesta a Freedman y Stumpf]. *Academy of Management Review*, 6(2), 289–296. <https://doi.org/10.5465/amr.1981.4287844>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development [Aprendizaje experimental: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo]*. Prentice Hall, Inc., 1984, 20–38. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4>
- Kolb, D., & Kolb, A. (2013). *The Kolb learning style inventory-Version 4.0: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications [El Kolb learning style inventory-Versión 4.0: Guía completa de teoría, psicometría, investigación sobre v. Experience Based Learning Systems*, 5, 0–233.
- Ledo, M., González, M. de la C. B., & Armenteros, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 35(1), 1–15. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2851>
- Llanes, A., Pérez, P., Reyes, M., & Cervantes, M. (2022). Burnout: Efectos del confinamiento en estudiantes universitarios en México. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(3), 69–81. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38451>
- López, J., Barradas, M., Castillo, J., Huerta, M., & Heredia, A. (2021). Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios de dos programas del Área de la Salud. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 8(15), 1–16. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/236>
- Lossio, J. (2021). Covid-19 en el Perú: respuestas estatales y sociales. *Historia, Ciencias, Saude - Manguinhos*, 28(2), 581–585. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000001>
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>

- Luque, O., Espinoza, N., Achahui, V., & Gallegos, J. (2022). Estrés Académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al Covid-19. *Puriq*, 4, 1–11.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>
- Mac Ginty, S., Jiménez, Á., & Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de La Infancia y La Adolescencia.*, 32(1), 23–37.
<https://psicologia.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/04/Rev-SOPNIA-2021-23-37.pdf>
- Madrid, N. (2021). *Síndrome de burnout académico en alumnos de terapia ocupacional en contexto Covid-19* [Universidad de Salamanca].
<https://gredos.usal.es/handle/10366/146991>
- Maguiña, C., Gastelo, R., & Tequen, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Revista Medica Herediana*, 31(2), 125–131.
<https://doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>
- Malacaria, M. I. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico* [Universidad FASTA].
http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1490/2009_P_007.pdf?sequence=1
- Marco, A., Villarrasa, I., & Monfort, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos*, 43, 845–851. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.88968>
- Martín-Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 11(1), 87–99.
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>
- Martínez-Flores, F., Delgado, U., & Hernández, E. (2021). Análisis factorial confirmatorio de los estilos de aprendizaje en universitarios mexicanos. *Revista ConCiencia EPG*, 6(1), 52–75.
<https://doi.org/10.32654/concienciaepg.6-1.4>

- Martínez-Pérez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 112, 42–80. <https://doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>
- Martínez, H., & Benítez, L. (2016). *Metodología de la investigación social I*. CENGAGE Learning
- Maslach, C. (1976). Burned-Out [Quemado]. *Human Relations*, 9(5), 16–22. https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout [La medición del burnout experimentado]. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting [El síndrome del quemado en la guardería]. *Child Care Quarterly*, 6(2), 100–113. <https://doi.org/10.1007/BF01554696>
- Miguel-Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13–40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19* (pp. 2–7). <http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/orientaciones-universidades.pdf>
- Ministerio de Salud. (2020). Resolución Ministerial N°. 039-2020-Minsa-039 Plan Nacional de Preparación y Respuesta del Covid- 2019-2020-Minsa. In *El Peruano* (p. 29). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/505245/resolucion-ministerial-039-2020-MINSA.PDF>
- Montalvo, N., & Montiel, A. (2020). Impacto del Covid-19 en el estrés de universitarios. *Ava Cient*, 4. <http://itchetumal.edu.mx/avacient/index.php/revista/article/view/132>
- Montoya, I., Rojas, S., & Montoya, L. (2022). *Burnout estudiantil por*

- COVID-19. *Un estudio en universidades colombianas*. 16(30), 1–20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3131>
- Morales, R., & Pereida, M. (2017). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en un AVA. *Campus Virtuales*, 6(1), 67–75.
<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/188>
- Moreno-Montero, E., Naranjo, T., Poveda, S., & Izurieta, D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Rev Méd Electrón*, 44(3), 1–15.
<http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/4630/5452>
- Moreno-Treviño, J., Hernández, J., & García, A. (2022). Estrés académico de estudiantes universitarios de Economía: estresores, síntomas y estrategias. *Revista de Educación y Desarrollo*, 60, 19–27.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/60/60_Moreno.pdf
- Mosanya, M. (2021). Buffering Academic Stress during the COVID-19 Pandemic Related Social Isolation: Grit and Growth Mindset as Protective Factors against the Impact of Loneliness [Amortiguación del estrés académico durante el aislamiento social relacionado con la pandemia C. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 159–174. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00043-7>
- Mucientes, J., Jimeno, R., & Cardona, J. (2020). Diagnosis of COVID-19 pneumonia in asymptomatic patients after an oncological PET/CT [Diagnóstico de neumonía por COVID-19 en pacientes asintomáticos tras un PET/TC oncológico]. *Revista Española de Medicina Nuclear e Imagen Molecular (English Edition)*, 39(5), 299–302.
<https://doi.org/10.1016/j.remnie.2020.04.013>
- Müller, P., Medina, A., & Vera, N. (2020). Validación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en estudiantes de administración chilenos. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 6(1), 127–

139. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v06i01/127-139>
- Murrieta, R. (2021). Identificación de los estilos de aprendizaje, estrategia para mejorar la formación de docentes en la escuela normal. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 112–123.
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2611/4093>
- Nakandakari, M., De la Rosa, D., Failoc, V., Huahuachampi, K., Nieto, W., Gutiérrez, A., Ruiz, F., Raza, L., Salirrozas, S., Arpasi, L., La Serna, P., & Aceituno, P. (2015). Síndrome de burnout en estudiantes de medicina pertenecientes a sociedades científicas peruanas: Un estudio multicéntrico. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 78(4), 203–210.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v78n4/a03v78n4.pdf>
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review [Repercusiones socioeconómicas de la pandemia de coronavirus (COVID-19): Una revisión]. *International Journal of Surgery*, 78(January), 185–193.
<https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>
- O'Byrne, L., Gavin, B., Adamis, D., Lim, Y. X., & McNicholas, F. (2021). Levels of stress in medical students due to COVID-19 [Niveles de estrés en estudiantes de medicina debido a COVID-19]. *Journal of Medical Ethics*, 47(6), 383–388. <https://doi.org/10.1136/MEDETHICS-2020-107155>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.
<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los*

enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje.

<https://www.unesco.org/es/articles/1370-millones-de-estudiantes-ya-están-en-casa-con-el-cierre-de-las-escuelas-de-covid-19-los>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. 11 de Marzo Del 2020.

<https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Ortega, W., & Cabello, G. (2020). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Ucayali. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 183–197.

<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1511/2892>

Osorio, M., Parrello, S., & Prado, C. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 2(1), 27–37.

<https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/86>

Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M., & Idoiaga, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saude Publica*, 36(4), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>

Palomino, K. (2020). Estilo de aprendizaje reflexivo y burnout académico en maestrandos de Docencia e Investigación en Salud. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(2), 121–127.

Pérez, E. (2020). La desigualdad digital de los estudiantes universitarios en el contexto del COVID-19. In Adaya Press (Ed.), *Conference Proceedings CIVINEDU 2020* (1ra ed., Vol. 31, Issue 2, pp. 681–682).

<http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2020/11/CIVINEDU2020.pdf#page=710>

Pitre, R., Sánchez, N., & Hernández, H. (2021). Estilos de aprendizaje de estudiantes wayuu en universidades públicas del departamento de La Guajira, Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(2), 349–360. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n2.2021.12761>

- Presidencia del Consejo de Ministros (PCM). (2020). Decreto Supremo N° 044-2020-PCM. *Diario Oficial El Peruano*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/581842/DU036_2020.pdf
- Prince-Torres, Á. C. (2021). La brecha digital como obstáculo al derecho universal a la educación en tiempos de pandemia. *Journal of the Academy*, 4, 26–41. <https://doi.org/10.47058/joa4.3>
- Puertas, K., Mendoza, G., Cáceres, S., & Falcón, N. (2020). Síndrome de Burnout en estudiantes de Medicina Veterinaria. *La Revista de Investigaciones Veterinarias Del Perú*, 31(2), 1–10.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rivep/v31n2/1609-9117-rivep-31-02-e17836.pdf>
- Quina, M. J., Matos de Almeida, L., Rigonatti, L., Cremer, E., Rolim, A., Trevisan, J., & Fernandez, M. do C. (2020). Burnout among nursing students: A mixed method study [Burnout entre estudiantes de enfermería: Un estudio de método mixto]. *Invest Educ Enferm*, 38(1). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v38n1e07.Maria>
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F., & Escobar, F. (2020). Consecuencias de la pandemia Covid 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Revista Scielo Preprints*, 21.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5554/22562087.e930>
- Ramos, F., Barbachan, E., Pacovilca, G. S., & Leguia, Z. J. (2020). Estrés académico y formación profesional. *Revista Conrado*, 16(77), 93–98.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-93.pdf>
- Rehman, U., Shahnawaz, M., Khan, N., Kharshiing, K., Khursheed, M., Gupta, K., Kashyap, D., & Uniyal, R. (2021). Depression, Anxiety and Stress Among Indians in Times of Covid-19 Lockdown [Depresión, ansiedad y estrés entre los indios en tiempos de bloqueo Covid-19]. *Community Mental Health Journal*, 57(1), 42–48.
<https://doi.org/10.1007/s10597-020-00664-x>
- Restrepo, J., Sánchez, O. A., & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14(24), 23–47.

<https://doi.org/10.25057/21452776.1331>

Reyes, O., Ávila, F., Andrade, M., & Alcívar, D. (2019). Influencia del género en los estilos de aprendizaje. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 23(94), 48–53.

<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/170/215>

Rodríguez, M., & Zamora, J. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas.

Uniciencia, 35(1), 19–37. <https://doi.org/10.15359/ru.35-1.2>

Roque, Y., Cañas, M., Alonso, S., & Curay, C. (2021). Estilos de aprendizaje y metas de logro en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 1–11. <https://doi.org/https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33988>

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González, J., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37–44. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723161005.pdf>

Ruiz, B., Trillos, J., & Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13(11–12), 441–457.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2138907>

Sánchez, G. (2021). *Factores de riesgo y factores protectores para ansiedad y burnout académico en población universitaria guatemalteca en el contexto de la pandemia de COVID-19* [Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de Guatemala].

[https://repositorio.uvg.edu.gt/bitstream/handle/123456789/4098/Trabajo de graduación_Gloria Sánchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uvg.edu.gt/bitstream/handle/123456789/4098/Trabajo%20de%20graduaci%C3%B3n_Gloria_S%C3%A1nchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Schaufeli, W., Martínez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study [Burnout y compromiso en estudiantes universitarios: Un estudio transnacional]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.

<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Sebastián, J., Gómez, S., Peralta, M., Pleitez, M., Mauricio, D., Corrales, E., & Conde, M. (2020). Retos y posibilidades del aprendizaje virtual en la educación superior. In *PIPEC*.

[https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/47905/Retos y posibilidades del aprendizaje virtual en la educación superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/47905/Retos_y_posibilidades_del_aprendizaje_virtual_en_la_educacion_superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Seperak, R., Fernández, M., & Dominguez, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Interacciones: Revista de Avances En Psicología*, 7(e199), 1–7.

<https://doi.org/10.24016/2020.v7.199>

Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (9na ed.). Editorial Paraninfo.

Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study [Efectos del COVID-19 en la salud mental de los estudiantes universitarios en Estados Unidos: Estudio mediante encuesta]. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), 1–14.

<https://doi.org/10.2196/21279>

Soto-Valenzuela, C., Franco, L., López, L., Medina, H., & Flores, F. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. *Revista Publicando*, 8(28), 1–8.

<https://doi.org/https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2175>

Soto, I., & Zuñiga, A. (2020). Estilos de aprendizaje bajo un modelo de programación neurolingüística y rendimiento académico en estudiantes. *Espíritu Emprendedor TES*, 4(3), 77–91.

<https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.217>

Srivoranart, P. (2002). *Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico*. 933–942.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_093

3.pdf

- Suárez, N., & Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300–313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2020). “Criterios para la supervisión de la adaptación de la educación no presencial, con carácter excepcional, de las asignaturas por parte de universidades y escuelas de posgrado como consecuencia de las medidas para prevenir y controlar el COVID-19. In *Diario Oficial El Peruano* (pp. 6–9). <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-los-criterios-para-la-supervision-de-la-adaptacion-resolucion-n-039-2020-sunedu-cd-1865206-1>
- Talavera, I., Zela, C., Calcina, S., & Castillo, J. (2021). Impacto de la COVID-19 en el estrés académico en estudiantes universitarios. *Dominio de Las Ciencias*, 7(4). <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2193/0>
- Tapia, J., Sánchez, A., & Vidal, C. (2020). Estilos de aprendizaje e intención de uso de videos académicos de YouTube en el contexto universitario chileno. *Formación Universitaria*, 13(1), 3–12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100003>
- Tarazona, C. N. (2021). Tensiones Respecto a la Brecha Digital en la Educación Peruana. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(2), 1–14. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repiie/article/view/21039/17088>
- Ticona, M., Zela, N., & Vásquez, L. (2021). Ansiedad y estrés en la educación virtual en el periodo de emergencia sanitaria por el COVID-19. *Revista Científica de Sistemas e Informática*, 1(2), 27–37. <https://doi.org/10.51252/rcsi.v1i2.161>
- Umaña, A. C. (2020). Educación Superior en Tiempos de COVID-19:

- oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 36–49.
<https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- Valencia, L. I. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma Del Caribe*, 12(2), 25–34.
<http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Valenzuela, G., Maya, J., & González, A. (2011). Predomina el estilo reflexivo en estudiantes de la licenciatura en derecho de la universidad de sonora, México. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1–47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3923313>
- Vara, A. (2010). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* Universidad San Maritn de Porras
- Vara Horna, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales* (Primera ed). Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres.
<https://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS-PARA-UNA-TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentación.pdf>
- Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, 23, 142–154.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982011000500013&lng=es&nrm=iso
- Ventura, A. C., Moscoloni, N., & Gagliardi, R. P. (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología Desde El Caribe*, 29(2), 276–304.
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/3922/9170>

- Vergara, A., Díaz, M., Lobato, M., & Ayala, M. del R. (2020). Cambios en el comportamiento alimentario en la era del COVID-19. *Relais*, 3(1), 27–30. http://www.economia.unam.mx/avisos/Cambiar_rumbo.pdf
- Vicentina, C. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002481>
- Vindegard, N., & Benros, M. E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence [COVID-19 pandemia y consecuencias para la salud mental: Revisión sistemática de la evidencia actual]. *Brain, Behavior, and Immunity*, 89, 531–542. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.048>
- Witkin, H. (1973). The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations [El papel del estilo cognitivo en el rendimiento académico y en las relaciones profesor-alumno]. *Angewandte Chemie International*, 3(1), 10–27. <https://medium.com/@arifwicaksanaa/pengertian-use-case-a7e576e1b6bf>
- Yang, C., Chen, A., & Chen, Y. (2021). College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion [Estrés y salud de los estudiantes universitarios en la pandemia de COVID-19: El papel de la carga de trabajo académ. *PLOS ONE*, 16(2), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246676>
- Zapico, G. M., Lahiton, J., Martinez, M., & Gabriel, M. (2021). Análisis del estrés académico en el nivel superior en el marco del COVID-19 en San Luis. *Campo Universitario*, 2(3), 1–22. <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/44>
- Zhu, X., Haegele, J. A., Liu, H., & Yu, F. (2021). Academic stress, physical activity, sleep, and mental health among chinese adolescents [Estrés académico, actividad física, sueño y salud mental entre adolescentes

chinos]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147257>

Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A., & Hadjigeorgiou, G. M. (2021). Medical studies during the COVID-19 pandemic: The impact of digital learning on medical students' Burnout and mental health [Estudios de medicina durante la pandemia de COVID-19: El impacto del aprendizaje digital en el Burnout y la salud mental de los es. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1–9. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010349>



