



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS

**ESTRÉS ACADÉMICO, SÍNDROME DE BURNOUT Y ESTILOS DE
APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE COVID-19 EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE JULIACA, 2020**

PRESENTADA POR:

ILLICH XAVIER TALAVERA SALAS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PUNO, PERÚ

2023

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

ESTRÉS ACADÉMICO, SÍNDROME DE BURNOUT Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE JULIACA, 2020

AUTOR

ILlich XAVIER TALAVERA SALAS

RECUENTO DE PALABRAS

33556 Words

RECUENTO DE CARACTERES

189795 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

125 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

570.6KB

FECHA DE ENTREGA

Jan 31, 2024 1:38 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jan 31, 2024 1:45 PM GMT-5

● **18% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos:

- 6% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 16% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 12 palabras)

Prof. Heber Nehemías Chui Betancur
DOCENTE
UNA - PUNO



Resumen



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS

ESTRÉS ACADÉMICO, SÍNDROME DE BURNOUT Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE JULIACA, 2020



PRESENTADA POR:

ILLICH XAVIER TALAVERA SALAS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE

Dr. SAÚL BERMEJO PAREDES

PRIMER MIEMBRO

Dra. NANCY MÓNICA GARCÍA BEDOYA

SEGUNDO MIEMBRO

Dra. YOLANDA LUJANO ORTEGA

ASESOR DE TESIS

Dr. HEBER NEHEMIÁS CHUI BETANCUR

Puno, 04 de setiembre de 2023

ÁREA: Ciencias Sociales.

TEMA: Estrés académico, síndrome de burnout y estilos de aprendizaje.

LÍNEA: Educación y Dinámica Educativa.



DEDICATORIA

Este trabajo es el resultado de mucho esfuerzo y perseverancia, y del constante aliento de mi esposa Carmen.

A mi hijo Ibrahim, por ser mi motivación cada día y razón de existir.



AGRADECIMIENTOS

Un profundo agradecimiento al Dr. Heber Nehemías Chui Betancur, por sus acertados comentarios y sugerencias, que contribuyeron para el desarrollo de esta investigación. Así mismo, a las autoridades de la universidad y especialmente a los estudiantes por su colaboración y paciencia; a pesar de las circunstancias que nos tocó vivir en pandemia, pronto volveremos a encontrarnos en las aulas universitarias.

Mi agradecimiento a los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, especialmente al Dr. Saúl Bermejo Paredes, a la Dra. Nancy Mónica García Bedoya y a la Dra. Yolanda Lujano Ortega, por sus enseñanzas, orientaciones y consejos. Finalmente debo precisar que cualquier error u omisión es de mi entera responsabilidad.



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico	4
1.2. Antecedentes	30

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación del problema	35
2.2. Enunciados del problema	37
2.3. Justificación	37
2.4. Objetivos	38
2.4.1. Objetivo general	38
2.4.2. Objetivos específicos	38
2.5. Hipótesis	39
2.5.1. Hipótesis general	39
2.5.2. Hipótesis específicas	39



CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Lugar de estudio	40
3.2. Población	40
3.3. Muestra	40
3.4. Métodos de investigación	42
3.5. Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	42

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Nivel de estrés y burnout académico y estilos de aprendizaje	47
4.2. Correlación entre estrés académico y los estilos de aprendizaje	78
4.3. Correlación entre burnout académico y los estilos de aprendizaje	79
4.4. Correlación entre estrés académico y burnout con los estilos de aprendizaje	80
CONCLUSIONES	82
RECOMENDACIONES	83
BIBLIOGRAFÍA	84
ANEXOS	107

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Población de estudio según ciclo y escuela profesional	41
2. Baremo del estrés académico	44
3. Baremo del síndrome de burnout académico	45
4. Baremo de los estilos de aprendizaje	45
5. Grado de relación según coeficiente de correlación de Rho de Spearman	46
6. Perfil demográfico y estrés académico en estudiantes universitarios durante la COVID-19	49
7. Estresores en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=769)	52
8. Síntomas de estrés en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=749)	54
9. Estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19 (n=749)	57
10. Perfil demográfico y burnout académico en estudiantes universitarios durante la COVID-19	61
11. Agotamiento emocional en estudiantes universitarios durante la COVID-19	63
12. Cinismo en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=749)	65
13. Eficiencia académica en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=769)	66
14. Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=749)	68
15. Perfil demográfico y nivel de preferencia por el estilo activo de aprendizaje en estudiantes universitarios durante la COVID-19	70
16. Perfil demográfico y nivel de preferencia por el estilo reflexivo de aprendizaje en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19	72



17. Perfil demográfico y nivel de preferencia por el estilo teórico de aprendizaje en estudiantes universitarios durante la COVID-19	74
18. Perfil demográfico y nivel de preferencia por el estilo pragmático de aprendizaje en estudiantes universitarios durante COVID-19	76
19. Relación entre estrés académico y los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n = 769)	78
20. Relación entre burnout académico y los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n = 769)	79
21. Relación entre estrés académico y burnout con los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n = 769)	80



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Perfil de los estilos de aprendizaje	25
2. Modelo de Aprendizaje Experiencial de Kolb y Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford	27
3. Estilos de aprendizaje	29
4. Nivel de estrés académico en estudiantes universitarios durante la COVID-19	47
5. Nivel de burnout académico en estudiantes universitarios durante la COVID-19	59



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Inventario de Estrés Académico SISCO SV	107
2. Inventario de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)	110
3. Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	111

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre el estrés académico y el síndrome de burnout con los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19. El estudio fue cuantitativo, no experimental, de corte transversal y de alcance correlacional. La muestra estuvo compuesta de 769 estudiantes universitarios. Para la recolección de datos se aplicó tres encuestas; el Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de la pandemia, con alta fiabilidad ($\alpha=0,865$); el Inventario de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), con alta fiabilidad ($\alpha=0,881$); y el cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), con alta fiabilidad ($\alpha=0,851$). Los resultados muestran que el 51,4% de los estudiantes universitarios presentan estrés académico severo; el 52,0% de los encuestados tienen moderado síndrome de burnout académico; y el estilo de aprendizaje que predomina fue reflexivo $\bar{x}=15,01$ de preferencia moderada. El estrés académico se relaciona con el estilo de aprendizaje reflexivo ($r=-0.193$) y teórico ($r=-0.272$); y el síndrome de burnout académico se relaciona con el estilo de aprendizaje reflexivo ($r=-0.120$), teórico ($r=-0.100$) y pragmático ($r=0.90$). Se concluye que existe relación entre el estrés, el síndrome de burnout y los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico en los estudiantes universitarios de Juliaca ($p<0.05$).

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, estudiantes, estrés académico, síndrome de burnout, universidad.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine the relationship between academic stress and burnout syndrome with learning styles in university students in Juliaca during COVID-19. The study was quantitative, non-experimental, cross-sectional and correlational in scope. The sample was composed of 769 university students. Three surveys were applied for data collection; the SISCO SV Academic Stress Inventory adapted to the pandemic context, with high reliability ($\alpha=0.865$); the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), with high reliability ($\alpha=0.881$); and the Honey - Alonso Questionnaire of Learning Styles (CHAEA), with high reliability ($\alpha=0.851$). The results show that 51.4% of the university students present severe academic stress; 52.0% of the respondents have moderate academic burnout syndrome; and the predominant learning style was reflective $\bar{x}=15.01$ of moderate preference. Academic stress is related to reflective ($r=-0.193$) and theoretical ($r=-0.272$) learning style; and academic burnout syndrome is related to reflective ($r=-0.120$), theoretical ($r=-0.100$) and pragmatic ($r=0.90$) learning style. It is concluded that there is a relationship between stress, academic burnout and reflective and theoretical learning styles in university students in Juliaca ($p<0.05$).

Keywords: Academic stress, Burnout Syndrome, Learning styles, Students, University



Dra. Diana Águeda Vargas Velásquez
CPE 2242990438

INTRODUCCIÓN

La presente investigación refiere al tema de estrés académico, síndrome de burnout y estilos de aprendizaje en tiempos de COVID-19, en un contexto donde el nuevo coronavirus, SARS-CoV-2, que se conoció en Wuhan, China, en noviembre del 2019, desencadenó una emergencia sanitaria de repercusión mundial. El virus, que comenzó en Asia se ha ido extendiendo como una gran ola a Europa, África y América (Alcántara, 2020). Este rápido avance de la COVID-19 ha puesto en serias dificultades el sistema sanitario de muchos países, en algunos casos, ha sido tan grande el número de contagiados que ha colapsado la capacidad de atención a los pacientes.

Ante la carencia de vacunas para combatir el virus, casi todos los países del mundo para proteger a su población y mitigar los contagios, que se multiplicaron de manera exponencial (Estevan *et al.*, 2020), los gobiernos cerraron sus fronteras internacionales para evitar el ingreso de personas contagiadas y dictaron políticas de aislamiento o confinamiento social, ordenándose a la población permanecer en sus domicilios, como medida radical para contrarrestar la propagación del virus. Esto ha significado la restricción y suspensión de diversas actividades, con repercusiones en lo económico, social, cultural, psicológico y educativo de una gran parte de la población mundial (Alcántara, 2020).

Entre las primeras medidas para contener el avance del virus fue el cierre de los centros escolares en todos los niveles de enseñanza, y para mayo del año 2020, se reportó que más de 1200 millones de alumnos de diversas partes del mundo, dejaron de estudiar de manera presencial en las escuelas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Entre los alumnos de América Latina y el Caribe, más de 160 millones dejaron de asistir a sus centros educativos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

En el Perú, mediante Decreto Supremo N.º 044-2020-PCM del 15 de marzo de 2020 se declaró el “Estado de Emergencia Nacional” por el plazo de 15 días, donde se dispuso el aislamiento social obligatorio, por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19 (Presidencia del Consejo de Ministros [PCM], 2020). Mediante este Decreto se restringió el ejercicio de Derechos Constitucionales; limitando el ejercicio del derecho a la libertad de tránsito de las

personas; restricciones en el ámbito de la actividad comercial, actividades culturales, establecimientos y actividades recreativas, hoteles y restaurantes; cierre temporal de fronteras; reducción del servicio transporte en el territorio nacional y en el ámbito educativo se dispuso el cierre de centros educativos y la suspensión de sesiones presenciales para todo el año 2020.

Frente a estas circunstancias, las autoridades de turno de diversos países han impulsado la educación a distancia, no presencial o remota; mediante medios digitales como soporte para continuar con sus servicios educativos en todos los niveles de enseñanza. En nuestro país, para el caso de la educación superior, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] autorizó a las universidades implementar de forma temporal y excepcional la educación no presencial o a distancia, además de reprogramar el calendario académico del año académico 2020, con el fin de prevenir y controlar el incremento de casos de infección del virus (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2020).

Ante esta situación, muchas instituciones universitarias intentaron adoptar el aprendizaje a distancia, sin embargo, muy pocas estuvieron bien preparadas para hacer este cambio de manera rápida y abrupta; lo que trajo consigo, que tanto profesores y alumnos se sientan desconcertados e incluso confundidos por el nuevo proceso de enseñanza - aprendizaje (Lossio, 2021). Así mismo, se ha puesto de manifiesto diversas carencias de recursos tecnológicos y desigualdad en el acceso a internet. Estas dificultades se develo en toda su amplitud en la pandemia, dejando una serie de retos que deben ser superados en plazo más corto.

Este este contexto de pandemia por la COVID-19, estimulado por el confinamiento, el miedo al contagio y la abrupta transición a la educación a distancia; trajo consigo diversas consecuencias a los miembros de la comunidad universitaria, especialmente en los alumnos, lo que provocó una serie de desequilibrios psicosociales como irritabilidad, somnolencia, mal humor, tristeza, fatiga crónica, entre otros (Montalvo y Montiel, 2020). Así como el aumento de estrés, ansiedad, depresión, miedo y preocupación por su propia salud y la de sus seres queridos (Son *et al.*, 2020).

Por lo tanto, es importante estudiar en el estrés académico y el síndrome de burnout y su relación con los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19, ya que existe la necesidad urgente de desarrollar intervenciones y estrategias



preventivas para abordar la salud mental de los estudiantes universitarios; por lo tanto, es necesario comprender y abordar mejor estas preocupaciones.

La presente investigación, está estructurado en cuatro capítulos. El I capítulo contiene la revisión de la literatura de las variables de estudio estrés, burnout académico y estilos de aprendizaje; así mismo se postula los antecedentes de investigación. En el II capítulo se presenta el planteamiento del problema de investigación, la importancia que tiene el estudio que es fundamental de la justificación, los objetivos y las posibles respuestas (hipótesis) a las interrogantes del estudio. En el III capítulo presenta los materiales y métodos utilizados, donde se detalla el lugar de estudio, la población y muestra de estudio, el diseño de investigación, los instrumentos de recolección de datos que se aplicaron y el procedimiento para el análisis de datos.

Finalmente, en el IV capítulo se muestran los hallazgos de la investigación y se discute con los estudios revisados. En la primera parte se presenta el nivel de estrés académico, el síndrome de burnout y la preferencia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios; en la segunda parte se evidencia la prueba de hipótesis de las variables de estudio. Por último, están las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y los anexos.



CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico

1.1.1. Emergencia sanitaria por la COVID-19 en el Perú

La COVID-19 también conocida como enfermedad causada por el nuevo coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo severo [SARS-CoV-2] (Gómez *et al.*, 2020), se inició en diciembre del 2019 en la ciudad de Wuhan, capital de la provincia de Hubei, en la China central, donde se reportó a 27 personas con neumonía de causa desconocida. La infección por este coronavirus causa la enfermedad por coronavirus COVID-19, que es una infección de las vías respiratorias que cursa con fiebre, tos y alteraciones radiográficas. El virus produce neumonía grave con dificultad respiratoria, poniendo en riesgo la vida de los pacientes (Mucientes *et al.*, 2020).

El número de casos aumentó rápidamente en el resto de Hubei y se propagó a otros territorios. El 24 de enero de 2020 el Ministerio de sanidad de China reporto 835 casos (534 de Hubei) y con el correr de las semanas se extendió a otras partes de China. El 13 de enero se reportó el primer caso en Tailandia, el 19 de enero en Corea del Sur, y luego en numerosos países de mundo (Maguiña *et al.*, 2020). Hacia mediados de enero de 2020 el virus ya se estaba propagando por el resto de Asia, Norteamérica y Europa. La rápida expansión de la enfermedad hizo que la Organización Mundial de la Salud [OMS] el 30 de enero de 2020 la declarara una emergencia de salud pública de preocupación internacional.

Después de una larga y profunda evaluación en la sede de una de las mayores agencias especializadas de intervención en salud global de la OMS en Ginebra (Suiza), el 11 de marzo de 2020, el Director General Tedros Adhanom Ghebreyesus, anuncia su preocupación por los niveles alarmantes de propagación y gravedad del virus, la inacción de los gobiernos, y el miedo irrazonable por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 y su enfermedad potencial COVID-19, llegando a la conclusión que se trataba de una pandemia de niveles sin precedentes (OMS, 2020).

En el Perú, el 1 de febrero del 2020, María Hinojosa, Ministra de Salud presentó el “Plan Nacional de Preparación y Respuesta frente al riesgo de Introducción del coronavirus 2019-nCoV”, donde se propuso evitar que el virus ingresara a territorio nacional; para ello se puso especial atención a los pasajeros que llegaban desde Asia, aunque no se cerró inicialmente el Aeropuerto Internacional Jorge Chávez. Así mismo, se buscó mejorar la capacidad de diagnóstico del virus (se dispuso la compra de pruebas moleculares) (Ministerio de Salud, 2020). Sin embargo, el primer caso confirmado de COVID-19 fue el 6 de marzo de 2020. El paciente cero se trataba de un hombre de 25 años que había realizado turismo por España, Francia y República Checa. Al día siguiente, se confirmaron seis casos. Es así como empezó la propagación autóctona, el mismo que se incrementó de manera exponencial a pesar de las campañas que realizó el gobierno de turno al informar sobre cómo evitar el contagio del virus (Lossio, 2021).

La infección por este coronavirus causa la enfermedad por coronavirus COVID-19, que es una infección de las vías respiratorias que cursa con fiebre, tos y alteraciones radiográficas. El virus produce neumonía grave con dificultad respiratoria, poniendo en riesgo la vida de los pacientes. El periodo medio de incubación es de 5-6 días, aunque puede variar mucho (de 0 a 24 días). El tiempo medio desde el inicio de los síntomas hasta la recuperación es de 2 semanas, si la afectación es leve, y de 3 a 5 semanas en casos de enfermedad grave (Mucientes *et al.*, 2020).

Cabe resaltar que con 11 casos registrados en el Perú el día 10 de marzo, el mandatario Martín Vizcarra anunció cuarentena domiciliar de 14 días para todos los viajeros provenientes de España, Francia, Italia y China. El 12 de marzo, se indicó el cierre de las escuelas públicas y privadas (suspensión hasta el lunes 30 de marzo, pero luego se extendió para todo el año escolar). El 13 de marzo con 38

casos el gobierno decretó la suspensión de los vuelos procedentes de Europa y Asia desde el 16 de marzo (Lossio, 2021). El domingo 15 de marzo de 2020, cuando había 71 casos registrados, mediante Decreto Supremo N.º 044-2020-PCM, se declaró el Estado de Emergencia Nacional por el plazo de quince (15) días calendario, disponiéndose el aislamiento social obligatorio, por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19, decretándose:

Acceso a servicios públicos y bienes y servicios esenciales; suspensión del ejercicio de Derechos Constitucionales; limitación al ejercicio del derecho a la libertad de tránsito de las personas; medidas dirigidas a reforzar el Sistema Nacional de Salud en todo el territorio nacional; medidas para el aseguramiento del suministro de bienes y servicios necesarios para la protección de la salud pública; restricciones en el ámbito de la actividad comercial, actividades culturales, establecimientos y actividades recreativas, hoteles y restaurantes; cierre temporal de fronteras; reducción del servicio transporte en el territorio nacional; la intervención de la Policía Nacional del Perú y de las Fuerzas Armadas en el orden interno (PCM, 2020).

La cuarentena duró hasta el 26 de junio, y desde la perspectiva de las autoridades de salud se proyectaba que el confinamiento atenué los contagios y el número de muertes y así se evitaría el colapso del sistema de salud (Lossio, 2021). Sin embargo, la carencia de hospitales, el hacinamiento y la limitada oferta de unidades de cuidado intensivo, y la incapacidad de la población de comprender al portador asintomático, las cifras de contagio y mortalidad se incrementaron.

Al respecto, Gonzales (2022) en su estudio comparo la tasa de mortalidad por COVID-19 en 224 países del mundo, y analizando la información en dos etapas, señala que el día del primer caso hasta el 31 de mayo de 2021 (fecha en que el Perú sinceró las cifras de mortalidad por COVID-19); y, 2) desde el 1 de junio de 2021 hasta 14 de agosto de 2022. Con esta división evidencia que en la primera etapa, luego de la corrección de las muertes, el Perú ocupa el primer lugar con 5 451 muertes/millón; Sin embargo, en la segunda etapa, el Perú ocupó el puesto 39 en el mundo con 1 236 muertes/millón.

Estas cifras de contagio y mortalidad por la COVID-19 se debió al precario sistema de salud del país. Así lo refiere Figallo *et al.* (2020) “de acuerdo con un índice elaborado por CEOWORLD Magazine en 2019 el Perú está poco preparado para afrontar la magnitud de respuesta que en esta emergencia se necesita” (p.21). Ya que, históricamente el Estado no ha cumplido con la función de ofrecer un servicio público de calidad en salud, que por mucho tiempo fue descuidada y hasta abandonada por los gobiernos de turno (Gonzáles *et al.*, 2020).

La emergencia sanitaria por la COVID-19 tuvo efectos “de peso a nivel económico, social, cultural, educativo y psicológico a costa de preservar el derecho a la vida” (Umaña, 2020, p. 38). Entre los impactos más significativos fue la caída de la economía, el aumento en el desempleo, así como cambios radicales y acelerados en las normas de convivencia e interacción entre las personas, y la educación en particular.

Barrutia *et al.* (2021) ha identificado el impacto producido por las medidas de confinamiento en la económica nacional, hallando una variación del PIB entre el periodo del 2020 y el 2019 donde se presentó valores positivos hasta el inicio de la pandemia y las medidas de aislamiento social, cerrando en febrero de 2020 en 3,9 y a partir de allí encontró un comportamiento negativo. Con respecto a las exportaciones e importaciones, estas también se vieron afectadas de forma importante entre los meses de marzo y abril, donde se tuvo una fuerte caída, sumando el incremento del desempleo. En el campo educativo se cerraron las escuelas y universidades, dando lugar al modelo de educación a distancia, con el fin de tratar de disminuir las consecuencias del virus.

1.1.1.1. Educación superior durante la pandemia por la COVID-19

La pandemia por la COVID-19 ha afectado seriamente la salud física de las personas, y ante la carencia de vacunas para combatir el virus, los gobiernos tomaron medidas para evitar el incremento exponencial de contagios; cerraron sus fronteras y dictaron políticas de aislamiento o confinamiento social, y múltiples cuarentenas rígidas, dinámicas y focalizadas (Canaza, 2020), como medida radical para contrarrestar la propagación del virus. Esto ha significado la restricción y suspensión de diversas actividades, con

repercusiones en lo económico, social, cultural, psicológico, y en el campo educativo en particular.

En el sector educativo, en varios países del mundo, ante el insostenible aumento del número y registro de muertos e infectados, una de las primeras medidas para contener el avance del virus fue el cierre de sus actividades formativas de los centros educativos en todos los niveles del sistema educativo. Según la Subdirectora General de Educación de la UNESCO en un informe preparado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la IESALC (UNESCO; IESALC) señala “casi de la noche a la mañana, las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas, afectando a 1.570 millones de estudiantes en 191 países” (p. 5). Forzó a modificar sus mecanismos de pedagogía (Vicentina, 2020).

Ante este panorama, las universidades también cerraron total o parcialmente sus puertas, dejando imposible de manera temporal o permanente dar continuidad a la educación presencial (Canaza, 2020). La historia ha sido testigo de muchas enfermedades, pero son pocas las referencias que se tienen de epidemias devastadoras que hayan afectado drásticamente el continuo funcionamiento de las universidades. Por ejemplo, en 1665 la Universidad de Cambridge cerró sus puertas por dos años a causa de una epidemia de peste negra que azotó Inglaterra y entre sus estudiantes figuraba Isaac Newton, quien tuvo que volver a su hogar para estar en confinamiento, y gracias a sus ratos de soledad y tiempo “libre”, algo tan simple como la caída de una manzana, lo hizo reflexionar sobre la gravedad (Inocente y Díaz, 2020).

En el Perú, mediante Decreto Supremo N.º 044-2020-PCM, del 15 de marzo de 2020, se declaró el Estado de Emergencia Nacional por el plazo de quince (15) días calendario, disponiéndose el aislamiento social obligatorio, por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19 (PCM, 2020). Mediante este Decreto se restringió el ejercicio de Derechos Constitucionales; limitación al ejercicio del derecho a la libertad de tránsito de las personas; restricciones en el ámbito de la actividad comercial, actividades culturales, establecimientos y actividades recreativas, hoteles y restaurantes; cierre temporal de fronteras; reducción del

servicio transporte en el territorio nacional. En el ámbito educativo se prohibieron las clases presenciales por todo el año 2020 en todos los niveles.

Frente a la imposibilidad de continuar con el dictado de clases en modalidad presencial, y ante el inminente comienzo del ciclo académico 2020 se han impulsado la educación a distancia, mediante los medios digitales para continuar con sus actividades académicas. En el Perú, la SUNEDU, autorizó a las universidades implementar de forma temporal y excepcional la adaptación de la educación no presencial de asignaturas y/o reprogramar su calendario académico, como consecuencia de las medidas para prevenir y controlar el COVID-19 (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2020).

El soporte de la educación no presencial o a distancia requiere el despliegue principalmente de dos aspectos fundamentales; el primero referido al uso de tecnologías de información y comunicación (TICs) con todos sus avances y con una diversidad de formatos y plataformas; el segundo, está relacionado al acceso a servicios de internet, entre otros requisitos. Este tipo de educación se caracteriza por la separación física entre el estudiantado y el personal docente; el proceso de enseñanza es individualizado; el proceso de aprendizaje lo lleva a cabo el estudiantado, el alumno tiene un rol activo en su proceso formativo (Simonson *et al.*, 2006 citado en Umaña, 2020).

Las instituciones de educación superior identificaron que se requiere para el proceso de enseñanza-aprendizaje entre profesor y estudiante, la mediación tecnológica y de medios de interactividad sincrónica o asincrónica (Canaza, 2020), pudiendo desarrollar desde cualquier lugar, sin importar su ubicación geográfica, tiempo, y distancia; y evitar así mayores consecuencias del virus. Sin embargo, este nuevo escenario tuvo serios efectos en la comunidad educativa de educación superior, especialmente; vincula a los estudiantes.

1.1.1.2. Educación a distancia en las universidades

En el Perú, varias universidades se vieron obligadas a transitar a la educación no presencial, y muchas de estas no tenían implementado el soporte tecnológico adecuado y la conectividad para continuar con el servicio

educativo. Frente a ello, el gobierno emitió la Resolución Viceministerial N.º 085-2020-MINEDU donde se dio las orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19, dirigido a “universidades públicas y privadas y a las escuelas de posgrado, respecto de las estrategias a implementar a partir de la declaratoria de emergencia sanitaria” (Ministerio de Educación, 2020, p. 2).

Las orientaciones precisadas en dicho documento para la provisión del servicio educativo superior universitario recomiendan: la planificación de las actividades académicas durante el periodo de suspensión de clases y actividades lectivas presenciales a efectos de aprobar una modificación del calendario académico; reprogramar y/o elaborar un plan de recuperación de clases respectivas o la adaptación no presencial respecto de uno o más cursos. Para ello, se recomienda que la universidad involucre en dicho proceso al personal docente y no docente y desarrolle consecutivamente diversas actividades (Ministerio de Educación, 2020).

En la Resolución del Ministerio de Educación (2020) se recomendó realizar las siguientes actividades: (1) analizar la capacidad institucional, (2) reprogramar el calendario académico, (3) y aprobar la adaptación no presencial para el semestre 2020-I. Así mismo, para el desarrollo de la prestación del servicio; (1) verificar que los estudiantes cuenten con las herramientas tecnológicas y equipos que les permitan acceder al aprendizaje virtual, (2) tomar medidas de atención respecto de aquellos alumnos que no cuenten; (3) adecuar los documentos de gestión docente (sílabos, material didáctico, etc.) y (4) fortalecer con cursos de inducción en el manejo de las herramientas informáticas, entre otros.

En este mismo documento, se recomienda para una buena prestación del servicio educativo, plataformas asincrónicas y sincrónicas. El aprendizaje asíncrono es el proceso de aprendizaje diferido, es decir, el docente y el estudiante no están al mismo tiempo en el mismo espacio. El uso de la tecnología permite que los aportes del docente y estudiante se registren en la plataforma virtual dándole la oportunidad al estudiante gestionar su propio

aprendizaje. Para este caso, varias instituciones educativas usaron plataformas como Moodle, Canva, Google Clasrrom, entre otros.

El aprendizaje síncrono, es el “proceso de aprendizaje en línea que se lleva a cabo en tiempo real entre el docente y estudiante coincidiendo en el tiempo y el espacio físico o virtual” (Ministerio de Educación, 2020, pp. 4-5). El uso de recursos tecnológicos orientados hacia la comunicación sincrónica fue el Zoom®, Teams®, Cisco Webex®, Google Meet®, entre otros. Estos recursos han sido utilizados para el desarrollo de clases magistrales, tal como si el estudiantado estuvieran en el aula (Umaña, 2020).

El gobierno, además ha remitido la Resolución del Consejo Directivo N° 039-2020-SUNEDU-CD donde se aprueba los criterios para la supervisión de la adaptación de la educación no presencial, con carácter excepcional, de las asignaturas por parte de las universidades y escuelas de posgrado como consecuencia de medidas para prevenir y controlar la COVID-19 (SUNEDU 2020). Estos lineamientos, permitieron adecuar la educación superior a la nueva normalidad. Sin embargo, no consideraron las diversas limitaciones, dificultades e impactos que este generaría a la comunidad universitaria.

Al respecto, varios estudios enfatizaron que la transición a la virtualidad, ha sido abrupta, apresurada y sin planificación en las universidades de distintos países, que ha obligado al traslado de un modelo educativo cuya filosofía se sustentaba en la interacción cara a cara, entre el personal docente y el estudiante en un espacio físico denominado aula (García y Corell, 2020; Lovón & Cisneros, 2020), “hacia un modelo de educación a distancia, sin que medie una reflexión y el replanteamiento epistemológico del modelo, lo que ha llevado consigo una serie de limitaciones para su implementación” (Umaña, 2020, p.38).

En esa misma línea Álvarez (2020) señala “el tránsito hacia esta modalidad educativa no ha seguido un proceso, sino que se ha trasladado la distribución de los elementos educativos de lo presencial a lo virtual sin una adecuada organización, diseño y distribución de los contenidos educativos” (p. 26). Se suma a ello, una serie de limitaciones acentuadas en países de América Latina y el Caribe e impactando directamente a toda la comunidad educativa. Por

ejemplo, para el año 2019 en América Latina, solamente el 52% de los hogares contaron con equipamiento tecnológico, y muchos hogares sin acceso a internet. Es por ello, las brechas de naturaleza social y digital, amenaza con deteriorar los resultados educativos (Banco Mundial [BM], 2020).

El informe de la UNESCO y el IESALC señala que tan solo uno de cada dos hogares está conectado; además, las tasas de líneas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona. El acceso del 75% de los alumnos a las tecnologías y plataformas requeridas para la educación a distancia y la propia capacidad real de las instituciones, en términos tecnológicos y pedagógicos de ofrecer educación online de calidad, deja por fuera a 25% de estudiantes e instituciones (UNESCO; IESALC, 2020).

En el Perú, según el INEI (2020) se ha registrado, para el primer trimestre del 2020, que el 40,1% de hogares, a nivel nacional, tenía acceso a internet; mientras que, en los hogares de Lima Metropolitana, se contaba con 78,5% de acceso a internet, en la zona urbana el 57,5% y el área rural el 16,4%. Esto nos da una idea de la brecha tecnológica existente a nivel nacional, reafirmando el centralismo de Lima, que presenta una mayor proporción, es decir un 22,8% por encima del total. Ubicándonos como uno de los países con mayor brecha tecnológica, especialmente en los lugares más recónditos.

En ese escenario, existen serias limitaciones que son asumidos por los estudiantes de educación superior, como es: el acceso a las herramientas tecnológicas y equipos que les permitan continuar con el aprendizaje virtual en plataformas sincrónicas y asincrónicas, y la conectividad (Umaña, 2020), desenmascarando la gran la desigualdad que se enfrenta el alumno, por el acceso a herramientas tecnológicas, competencias digitales y conexión a internet (Tarazona, 2021).

El factor económico como causa principal, juega un papel fundamental para el acceso a la tecnología e internet, ya que muchos “jefes del hogar no están en posibilidades de adquirir el equipamiento tecnológico y mucho menos tener la posibilidad de contar con internet en su hogar, ya que deben satisfacer sus necesidades básicas (Tarazona, 2021). Pérez (2020) analiza los datos de

conectividad en función del nivel de estudios de las familias, y corroboro “en aquellos hogares donde alguno de los miembros de la unidad familiar posee estudios superiores, la disponibilidad de fibra óptica propia está por encima de los hogares en los que alguno de los miembros o los dos no tienen estudios” (p. 682).

La brecha digital actúa como obstáculo al derecho universal a la educación durante la COVID-19 (Prince, 2021), ya sea por las “restricciones en el acceso a internet por parte de las comunidades que han quedado excluidas y relegadas por el modelo capitalista que impera, muestran una faceta más de las enormes desigualdades que se crean y reproducen en el actual sistema” (Bustamante, 2021, p. 32), a ello se suma otros problemas como la disponibilidad de una computadora y falta de energía eléctrica. En este contexto, los universitarios se han visto forzados a entrar en una dinámica no planificada de clases a distancia, donde quienes no hayan contado con una oferta de continuidad de calidad y con seguimiento individualizado probablemente se irán desvinculando del ritmo académico, aumentando así el riesgo de abandono (UNESCO; IESALC, 2020).

Para hacer frente a este escenario, en mayo de 2020 los Rectores de Universidades Líderes de América Latina llevaron a cabo el Diálogo Virtual con el objetivo de discutir los retos y desafíos en las universidades de la región ante el surgimiento de la pandemia. Planteando el reto a cada una de las autoridades y diversos actores puedan cubrir el acceso a la conectividad, infraestructura o equipos. Vicentina, autora del informe de la mencionada reunión, reseña los desafíos más destacados como iinfraestructura tecnológica, instrumentos de evaluación, capacitación a docentes, acceso a las TICs, intervención psicológica, protocolos de investigación y sostenibilidad financiera (Vicentina, 2020).

Por otra parte, el informe de la UNESCO; IESALC (2020) enfatiza el impacto del confinamiento en el equilibrio socioemocional de los estudiantes, por la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior, estos tendrán un costo a mediano plazo. En suma, la COVID-19 ha generado

impactos en las personas que desencadenan diversas respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales. Entre las que destacan el alto nivel de estrés, agotamiento emocional, angustia, miedo, dificultad para concentrarse, entre otras (González *et al.*, 2021) y se fueron agudizando progresivamente durante la pandemia.

1.1.2. Estrés académico

A nivel mundial, la Organización Mundial de la Salud en el informe mundial sobre salud mental (2021) reportó que más del 50% de los ciudadanos alguna vez tuvo problemas de salud mental, vinculado con cuadros de estrés, ansiedad, entre otros. El asunto es grave porque el estrés es un importante generador de patologías. En países como Estados Unidos, el 70% de las consultas médicas son por problemas derivados del estrés y una cuarta parte de los medicamentos que se venden en ese país, son antidepresivos u otro tipo de drogas que afectan al sistema nervioso central (Caldera *et al.*, 2007).

En el Perú, la directora ejecutiva de Salud Mental del Ministerio de Salud (Minsa), reportó que durante el 2021 se registraron un millón 368 mil 950 casos atendidos por problemas de salud mental, y en el 2022 esta cifra aumentó a un millón 631 mil 940, implicando un incremento del 19.21%. Siendo los problemas de salud mental más prevalentes la depresión, la ansiedad, la reacción al estrés agudo, el síndrome de maltrato, la psicosis y los diversos problemas de salud mental que presentan niñas, niños y adolescentes, en un contexto de pandemia por la COVID-19 (Diario Oficial El Peruano, 2023).

El término estrés se remonta a la década de 1930, producto de las investigaciones de Hans Hugo Bruno Selye, quien completó sus estudios superiores en la Universidad de Praga en 1929, luego emigró para realizar un posdoctorado, primero en la Universidad John Hopkins (Baltimore, EEUU) y después en la Universidad de McGill (Montreal, Canadá). Fue durante su desempeño en esta última donde desarrolló sus experimentos del ejercicio físico extenuante con ratas de laboratorio que comprobaron la elevación de las hormonas suprarrenales, atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas. Descubrió que el organismo para adaptarse a la condición a la que es sometido responde a agentes nocivos, en tres fases consecutivas: reacción de alarma; fase de resistencia; fase de agotamiento.

Así tuvo lugar la concepción de la idea del Síndrome general de adaptación y posteriormente lo denominé “estrés biológico” y luego simplemente “estrés” (Martín, 2007).

A partir de ello, Selye elaboró el modelo de estrés múltiple que incluía respuestas fisiológicas del organismo ante las demandas estresantes, como las consecuencias perjudiciales a nivel orgánico que puede producir la exposición a un estrés excesivo o prolongado (Martín-Monzón, 2007), donde se presenta un conjunto de reacciones detallado por Kloster y Perrotta (2019):

a) Reacción de alarma (representa las fuerzas defensivas del organismo para enfrentar el estímulo nocivo), como la reacción intensa y de corta duración en la que el organismo percibe a un agente el cual identifica como peligroso o amenazante y genera una respuesta inicial de alerta. Ésta conlleva diferentes síntomas y moviliza defensas para responder a la amenaza. b) Fase de resistencia, en esta etapa, hay un aumento del estado de alerta y mejora la capacidad de respuesta física. Ya que la primera fase no puede mantenerse por mucho tiempo se da lugar a la etapa en la cual el organismo busca adaptarse al agente nocivo (estresor) y desaparecen los síntomas iniciales. c) Fase de agotamiento, si el estresor continúa, el organismo ingresa en la etapa donde reaparecen los síntomas y se produce una ruptura de los procesos de recuperación, siendo incluso posible que el proceso culmine con la muerte. (pp. 17-18)

En ese sentido, el prolongado estrés en los órganos, y al no tener capacidad de respuesta para adaptarse al agente nocivo, este provoca agotamiento y desequilibrio del organismo (Caldera *et al.*, 2007). Sin embargo, la propuesta de Selye tuvo críticas desde la psicología, ya que únicamente se fundamentaba en respuestas fisiológicas, sin tener en cuenta otros factores condicionantes que pueden causar estrés en las personas (Martín, 2007).

Es así como surge la perspectiva psicológica, que busca superar la dicotomía entre lo interno-externo, enfatizando la interrelación y los procesos mediacionales donde el estrés tiene su origen en la evaluación cognitiva que hace la persona al intermediar entre los componentes internos y los que provienen del entorno (Berrío y Mazo, 2011). Por lo tanto, el entorno del individuo, está plagado de una serie de

demandas (agentes estresores), y al no poder dar respuestas a esos estímulos surgen los síntomas del estrés.

Debido a la amplitud de los ámbitos en los que se presenta el estrés, este ha sido estudiado desde varias disciplinas (medicina, biología, psicología, entre otros) y se ha tomado como base la fuente y el entorno que lo genera, con ello se empezaron a realizar numerosas investigaciones sobre el tema, aplicadas en los diferentes ámbitos en los que se produce este fenómeno como; el ámbito laboral (excesivo trabajo), académico (sobrecarga de tareas), entre otros (Talavera et al., 2021).

El estrés académico, es aquel tipo de estrés que tiene como fuente exclusiva las demandas del entorno educativo (Caldera *et al.*, 2007) y que padecen los alumnos de diferentes niveles educativos (Barraza, 2005). Estas “demandas” se convierten en un conjunto de actividades que deben realizar los alumnos en la universidad, indispensables para superar los retos académicos, convirtiéndose en importante fuente de estrés (Suárez y Díaz, 2015).

Por consiguiente, el estrés académico es un proceso que consta de etapas o momentos que se inicia con el *input* (situación estresante) como la exposición del alumno a la demanda escolar, luego el alumno valora la situación y considera los elementos que son estresores, estos últimos desencadenan una especie de síntomas de desequilibrio, para que finalmente el afrontamiento (*output*) que genera desequilibrio receptado, que tiene como propósito equilibrar el proceso (Barraza, 2009). Estas etapas se detallan a continuación según el modelo sistémico cognoscitivista.

1.1.2.1. Modelo sistémico cognoscitivista

El investigador Barraza (2006), publicó un estudio del estrés académico como un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. En este documento presenta el modelo sistémico cognoscitivista, como un sistema abierto que conduce a la idea de un proceso relacional entre persona y entorno, y plantea que el individuo se encuentra inmerso en una sociedad organizacional y su vida transcurre en estrecho contacto con sistemas organizacionales, desde que nace hasta que muere, y uno de esos sistemas son las instituciones educativas.

Barraza enfatiza que el alumno desde el inicio de la escolarización y en todo el proceso educativo y su transición de un nivel a otro, el estudiante suele pasar por situaciones estresantes. Tal es el caso de los alumnos de educación superior, quienes inician o desarrollan sus estudios y se enfrentan a una serie de demandas o exigencias (*input*) que las instituciones educativas plantean. Estas demandas o exigencias, en su carácter normativo o contingente, se presentan en dos niveles; institucional y en el aula.

A nivel institucional, se da cuando las demandas o exigencias está relacionado con la organización, como; respeto por el horario de ingreso y salida, el calendario académico, programación institucional (semestres o años, turno), participación en las prácticas curriculares (evaluaciones, sesiones de integración de contenidos, servicio social, prácticas profesionales), realizar las actividades de control (inscripción, reinscripción, derecho de examen), entre otras. A nivel de aula, las demandas o exigencias están relacionadas con el docente, como su forma de enseñar, personalidad, estrategias de evaluación, entre otros, o con el propio grupo de compañeros (rituales, normas de conducta, competencia, etc.) (Barraza, 2006).

Estas demandas o exigencias que se presentan a los alumnos, lo obligan a actuar de una manera específica (*output*), para poder actuar el alumno realiza una valoración cognitiva (*appraisal*) de las prácticas o acontecimientos que se constituyen en demandas de actuación para él (*input*), y de los recursos de que dispone para enfrentarlo. Esta valoración (*appraisal*) puede tener dos resultados.

El primero relacionado con los acontecimientos o prácticas, que se plantea como demanda al alumno (*input*), pueden ser enfrentado con los recursos que este dispone (ejemplo: para rendir una buena evaluación el alumno realiza un mapa conceptual de lo que pide el maestro), y se mantiene un equilibrio sistémico de relación con el entorno

El segundo resultado se da cuando los acontecimientos o prácticas, que se plantean como demandas al alumno (*input*), no pueden ser enfrentados con los recurso que se dispone y por lo tanto dicha demanda (ya en calidad de estímulo estresor) es valorada como una pérdida (ejemplo: no poseo la

habilidad para hacer resúmenes), una amenaza (al no explicar adecuadamente un tema durante la exposición corro el riesgo de ser reprendido públicamente por el maestro o ser objeto de la burla de mis compañeros) o un desafío (pasar un examen con nota baja para poder promediar mi evaluación del semestre), o simplemente se le puede asociar a emociones negativas (la sonrisa burlesca del profesor me irrita), sobreviene el desequilibrio sistémico en su relación con el entorno (situación estresante) (Barraza, 2006).

Este desequilibrio sistémico se manifiesta en el alumno mediante una serie de indicadores (síntomas), los cuales son físicos, psicológicos y comportamentales. En lo físico se encuentra el insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas, temblores, etcétera; en el psicológico se expresa en el alumno inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, bloqueo mental, olvidos, etcétera, y por último en el comportamental se expresa en conflictos, aislamiento, desgano, absentismo, ingestión de bebidas alcohólicas, etcétera (Barraza, 2006).

Ante estos síntomas, el alumno se ve en la necesidad de actuar (*output*) para retornar a su equilibrio sistémico, sin embargo, para poder actuar necesita primeramente realizar una segunda valoración (*appraisal*) de las posibles formas de enfrentar la demanda del entorno (*input*). Esta segunda valoración lo conduce a determinar cuál es la estrategia de afrontamiento (*coping*) más adecuada para la demanda que tiene que enfrentar. Una vez decidida la estrategia de afrontamiento (*coping*), la persona actúa (*output*) para reestablecer el equilibrio sistémico perdido, lo cual conduce a una tercera valoración (*appraisal*) que determina el éxito del afrontamiento o la necesidad de realizar ajustes.

Esta aproximación condujo a reconocer tres componentes sistémico procesuales del estrés académico: estímulos estresores (*input*), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (*output*) (Barraza y Acosta, 2007). En ese sentido, el estrés académico es un proceso relacional entre el sistema y su entorno, y se manifiesta en tres momentos, el cual el alumno se ve sometido a una serie de demandas (*input*) que bajo la valoración del propio alumno (*appraisal*), son consideradas como

estresores; segundo esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) y tercero ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (*output*) para restaurar el equilibrio sistémico (Barraza, 2009; Barraza y Acosta, 2007). A continuación, se realizará una descripción de las tres fases.

Los agentes estresores, son estímulos que el entorno le plantea a la persona como un conjunto de demandas o exigencias, estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona quien “puede ser percibido como importante, peligroso o potencialmente capaz de modificar su vida, provocando una desestabilización en el equilibrio sistémico” (Lucini y Pagani 2012 citado en Alania *et al.*, 2020, p.114) Entre los estresores recurrentes se encuentran “sobrecarga de tareas académicas, la falta de tiempo para realizar el trabajo académico, los exámenes y evaluaciones de los profesores, la realización de trabajos obligatorios, entre otros” (Águila *et al.* 2011, p. 43).

Los síntomas del estrés se presentan en caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos, la persona las valora como estresores. Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico. en la relación de la persona con su entorno. Estos indicadores somáticos son expresados en trastornos del sueño, fatiga crónica, dolores de distintos tipos, temblor, morderse las uñas, frotarse, etc. Estos síntomas en los jóvenes universitarios, con distintas variables personales, psicosociales y elementos propios de la vida académica están asociados al deterioro de su salud mental (Arrieta *et al.*, 2013).

El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la situación estresante, lo que determina la mejor manera de enfrentar esa situación. El sistema responde con estrategias de afrontamiento (*output*) a las demandas del entorno. Entre las estrategias de afrontamiento más recurrentes, se encuentran: escuchar música o ver televisión, involucrarse en la religión, apoyarse en la familia o los amigos, hacer ejercicio físico, elaborar un plan, navegar en internet, jugar videojuegos, entre otros (Alania *et al.*, 2020). En caso de ser exitosas, “el sistema recupera su equilibrio sistémico una vez

aplicadas estas estrategias de afrontamiento; pero, si las estrategias de afrontamiento fracasan, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado” (Barraza, 2009, p. 273).

1.1.3. Síndrome de burnout académico

El término burnout fue acuñado científicamente por primera vez por el médico y psicoanalista Freudenberger en 1974, quien comenzó a observar una serie de manifestaciones de agotamiento emocional y síntomas de ansiedad y depresión, en los asistentes voluntarios de una clínica para toxicómanos, cuestión que lo llevó a describir la forma como estas personas iban modificando progresivamente su conducta y se volvían insensibles, poco comprensivos y, en algunos casos, hasta agresivos (Barraza, 2009).

Freudenberger (1974) se refirió al burnout como condición de los profesionales de la salud, definida como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los pacientes. El síndrome de estar “quemado” es producto del desgastarse por una demanda excesiva de energía, fuerza o recursos, y eso es exactamente lo que ocurre cuando un miembro del personal de una institución se quema por las razones que sean y se vuelve inoperante a todos los efectos.

Maslach (1976) definió el síndrome como un estado de estrés de carácter crónico generado por el contacto de los profesionales de la salud con los pacientes, que lleva a la extenuación del profesional y a un distanciamiento afectivo de las personas y su trabajo con sus pacientes, y al, y que incluso podría producir dudas sobre su propia capacidad para desempeñar su labor. Fue precisamente Maslach quien se empezó a utilizar el término en el ámbito académico a partir de 1977, tras la exposición ante una convención de la Asociación Americana de Psicólogos.

Maslach abordó el síndrome como el desgaste profesional de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores. El síndrome sería la respuesta extrema al estrés crónico originado en el contexto laboral y tendría

repercusiones de índole individual, pero también afectaría a aspectos organizacionales y sociales (Martínez, 2010). Caracterizada por actitudes y sentimientos negativos hacia el trabajo y hacia el propio rol profesional (Hederich y Caballero, 2016).

Desde entonces se realizaron diversos estudios empíricos sobre el síndrome, entre los más destacados se encuentra el de Maslach y Pines (1977) quienes investigaron “El síndrome del quemado en la guardería” donde analizaron las dificultades especiales a las que se enfrentan las personas que proporcionan la atención a los pacientes, identificaron que en estos espacios se realizan interacciones profesionales donde se despiertan fuertes sentimientos de emoción y estrés personal, que a menudo pueden ser disruptivos e incapacitantes. Para desempeñarse eficiente y bien en tales situaciones, el profesional puede defenderse de estas emociones fuertes a través de técnicas de desapego.

Al tratar a los clientes o pacientes de una manera más remota y objetiva, se hace más fácil realizar las entrevistas, pruebas u operaciones necesarias sin sufrir fuertes molestias psicológicas. Ello lleva a la deshumanización del trabajador, refiriéndose como un proceso que produce una disminución de la conciencia de los atributos humanos de los demás y una pérdida de humanidad en las interacciones interpersonales, donde las personas dejan de percibir que los demás tienen los mismos sentimientos, impulsos, pensamientos y propósitos en la vida que ellos, y así eliminan psicológicamente cualquier cualidad humana que esos otros puedan compartir con ellos (Maslach y Pines, 1977).

El estudio del síndrome se fue extendiendo a otros campos, diferentes a aquellos donde se enfocaba en las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores. Ya para 1978 se extendió el estudio del burnout hacia otras profesiones, donde se incluyeron a; los militares, administrativos, entrenadores, personal de justicia, ingenieros, ejecutivos, deportistas y amas de casa (Sánchez, 2021). Considerando su presencia en cuando existe sobrecarga psicológica en el individuo debido a sus funciones sociales y/o productivas que desempeña (Avecillas *et al.* 2021).

Autores como Maslach y Jackson (1981) fueron los investigadores que más difundieron el estudio del síndrome a través de un constructo tridimensional: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Barraza, 2009). A partir de estos componentes elaboraron un instrumento para medir el síndrome denominado "Maslach Burnout Inventory" (MBI), cuyo objetivo era medir el burnout personal en las áreas de servicios humanos, evaluando dichas dimensiones por medio de tres subescalas. Extraoficialmente, este instrumento se ha convertido en la más aceptada por el uso con distintas muestras. La escala ha tenido tres revisiones, en la última de las cuales se han introducido al fin las profesiones no asistenciales y se ha sustituido el término despersonalización por cinismo (Martínez, 2010).

1.1.4. Estilos de aprendizaje en universitarios

El estudio de los estilos de aprendizaje aparece por vez primera hace 50 años por los psicólogos cognitivistas. Witkin (1973) fue el primer investigador, que se dedicó a estudiar la problemática relacionada con los estilos de aprendizaje. El interés por conocer los estilos tiene su origen en la necesidad de comprender por qué el alumnado presenta rendimientos académicos distintos, a pesar de contar con las mismas oportunidades y condiciones de aprendizaje, y así mismo por qué determinados alumnos triunfan en algunos ambientes educativos y no en otros; lo cual generó el interés de los educadores, pedagogos y especialistas en el campo de la cognición y el aprendizaje (Cardozo *et al.*, 2021).

El término estilos de aprendizaje ha sido definido por diferentes autores. Para Keefe, 1988, citado por Alonso *et al.*, (2007), "los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los individuos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p. 48). Por su parte, Honey y Mumford (1986) citado en Cardozo *et al.* (2021) definen el estilo de aprendizaje como "una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo". Así mismo, Kolb (1984) citado por Alonso *et al.*, (1994), concibe a los estilos de aprendizaje como las capacidades de aprender que se destacan entre otras como resultado de los factores hereditarios, de las experiencias personales y de las exigencias del contexto.

Los rasgos característicos de los estilos de aprendizaje son definidos como operaciones cognitivas básicas, que se integran a patrones de personalidad y que permiten la interacción del sujeto con el entorno, además de ser procedimientos generales de aprendizaje, articulados a lo cognitivo, afectivo y conductual (Valencia, 2014).

Los rasgos cognitivos explicitan la diferencia en los sujetos con respecto a las formas de conocer, es decir, cómo los individuos estructuran contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan información y resuelven problemas. Los rasgos afectivos son elementos que pueden favorecer el aprendizaje, a través de la motivación, las expectativas, la decisión y/o necesidad de aprender que tenga un individuo en un momento dado. Los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y biorritmo de los individuos, es decir, la personalidad y el ritmo de aprendizaje de cada persona (Araya *et al.*, (2018).

El estudio de los estilos de aprendizaje en los alumnos se ha orientado a la relación que tienen con el alcance de aprendizajes y el logro académico. Por ello, identificar el estilo es un factor significativo y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, e involucra un verdadero sentido personal, y capacidad creativa para la resolución de los problemas de cada alumno (Aguilera y Ortiz, 2010). Además, debemos de considerar, que no son indicadores de talento, sino de preferencias para el aprendizaje, y pueden ser mejorados (Alanya *et al.*, 2021).

Los estilos de aprendizaje, difieren de las estrategias de aprendizaje, considerando que este último son una guía flexible y consciente para alcanzar el logro de objetivos, para hacer frente a situaciones y diversas tareas (Barrera *et al.*, 2010). Así mismo, cada estudiante procesa la información utilizando una estrategia que se mantienen en las diferentes situaciones de aprendizaje, es decir, aprende con un estilo propio (Briceño, 2016).

Briceño (2016) advierte algunas prácticas tradiciones que aún se continúan impartiendo en profesores universitarios, como son las lecciones magistrales, la memorización de información, entre otros; en cambio, existe profesores que involucran a los estudiantes en discusiones, orientan a la comprensión de los conceptos. En ese sentido, ser requiere incorporar prácticas pedagógicas creativas

y actualizadas, cimentadas en modelos educativos, acorde a las exigencias del nuevo milenio (Canizales *et al.*, 2020).

Los estilos de aprendizaje tienen un impacto fundamental sobre las competencias educativas, siendo necesario identificarlas, de esta manera, nos acercaremos a guiar a los alumnos por un camino más asertivo y lo más próximo posible a un aprendizaje significativo. A continuación, se presenta dos modelos para abordar los estilos de aprendizaje, el primero es el modelo de Kolb y el segundo de Honey y Mumford.

1.1.4.1. Modelo de Kolb

David Kolb citado en Morales y Pereida (2017) a principios de los años 70's, menciona "que algunas capacidades de aprender que se destacan de otras, son aquellas que resultan de la herencia o de las experiencias vitales propias de las exigencias del medio ambiente" (p. 68). El modelo de Kolb citado en Cardozo *et al.* (2021) se compone de:

Dos dimensiones, y estas, a su vez, de dos factores específicos: dimensión de percepción (captación y conceptualización de la experiencia) y dimensión de procesamiento (pensamiento y comprobación de la información). Dentro de cada factor acontecen etapas que participan en los aprendizajes de los sujetos. Cada una de estas etapas presenta características, comportamientos o conductas que las diferencian entre sí.

Así mismo, Kolb propone cuatro estilos de aprendizaje, los cuales son: adaptadores, convergentes, divergentes y asimiladores, cada uno de ellos relacionado con dos etapas (adaptadores: experiencia concreta y experiencia activa; convergentes: conceptualización abstracta y experiencia activa; divergentes: experiencia concreta y observación reflexiva; asimiladores: conceptualización abstracta y observación reflexiva), descrita en la Figura 1.

- generar múltiples ideas. Al enfrentar situaciones se suele observar más que actuar directamente.
- El estilo asimilador (CC y RO) se caracteriza por desarrollar habilidades para crear modelos teóricos y manejar grandes volúmenes de información. Sus intereses se orientan hacia las ideas abstractas, los conceptos y teorías, antes que la aplicación de estas. Se da gran importancia a la consistencia y precisión lógica de las proposiciones.
 - El estilo acomodador (CE y AE) se contrapone al estilo asimilador. Se caracteriza por un pensamiento pragmático basado en la ejecución de planes. Estas personas prefieren dedicarse a actividades nuevas y desafiantes sujetas a cambios constantes. Prevalecen los datos empíricos sobre los conceptos y los problemas son resueltos de una manera intuitiva mediante ensayo y error (pp. 281-282).

Aunque cada alumno puede tener un estilo de aprendizaje dominante, es importante recordar que un estilo de aprendizaje describe cómo aprende, no lo bien que lo hacen. Ningún estilo en particular es intrínsecamente mejor o peor que otro, sólo es diferente. También puede dar una idea de los puntos fuertes y de dónde puede crecer. Kolb desarrolló el Learning Style Inventory (LSI), que posteriormente es modificado por el mismo autor, dando origen al The Kolb Learning Style Inventory- Versión 4.0 para el año 2013 (Kolb y Kolb, 2013).

1.1.4.2. Modelo de Honey y Mumford

Honey y Mumford (1986), tomaron gran parte de las propuestas teóricas de Kolb y se enfocaron en el proceso circular del aprendizaje en cuatro etapas y señalaron la gran importancia del aprendizaje por la experiencia (Alonso *et al.*, 2007). Además, les interesó pesquisar por qué en una situación en la que dos alumnos comparten la misma lectura de aprendizaje y el mismo contexto, uno aprende y el otro no. Sin embargo, se aproximaron a dar una explicación, que ello se debe a los estilos de aprendizaje de cada estudiante ejerce, dando origen a diferentes respuestas y comportamientos ante el aprendizaje (Alonso *et al.*, 2007).

Por ello, propusieron descripciones de los estilos de aprendizaje distintos a Kolb, así como un instrumento adecuado que permita detectar los estilos de aprendizaje de los alumnos (Carrasco y González, 2018).

En el estudio de Alonso *et al.* (2007) halló diferencias entre el modelo de Honey y Mumford, y el modelo de Kolb, en tres puntos fundamentales: primero, se muestra una descripción detallada de los estilos y se basan en la acción de los alumnos; segundo, existe un punto de arranque que es el diagnóstico (respuestas del cuestionario) seguido de un tratamiento de mejora; tercero, esta información se facilita como una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejora personal.

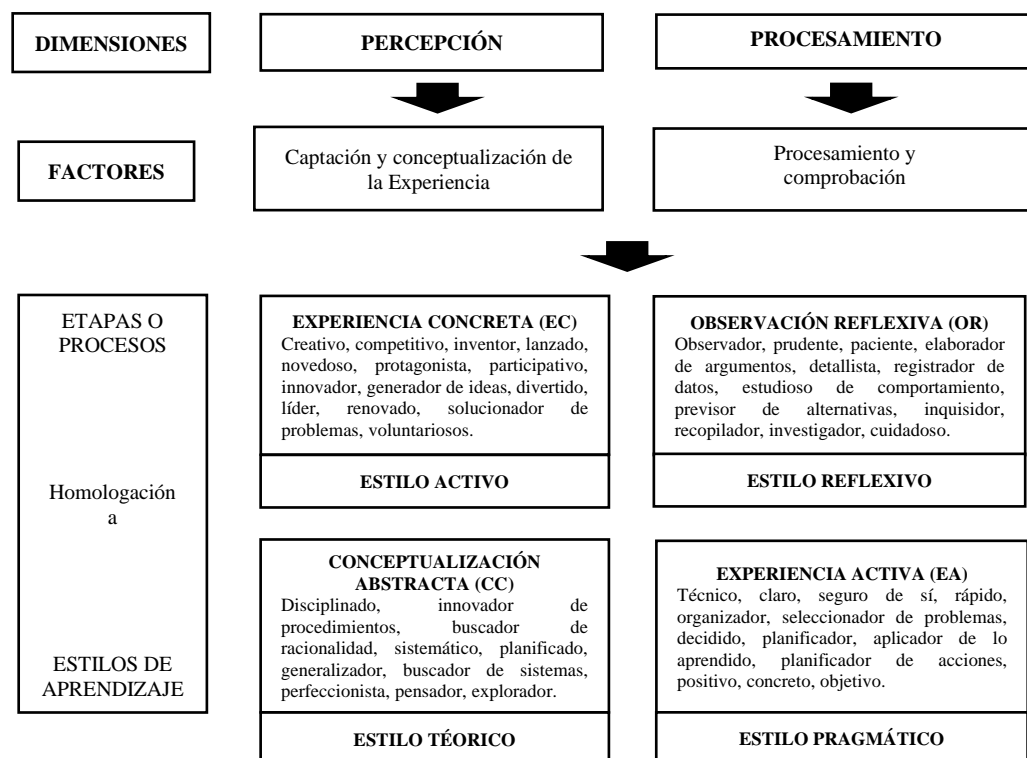


Figura 2. Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb y estilos de aprendizaje de Honey y Mumford.

Fuente: Cardozo *et al.*, (2021)

Para Honey y Mumford, al igual que Kolb, los estilos de aprendizaje son cuatro, que coinciden, a su vez, con las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje, como se muestra en la figura 2. No obstante, Alonso *et al.* (2007), en su propuesta agrega ciertas características a cada estilo. En los alumnos

que predomina el estilo activo, son aquellos que se involucran con nuevas experiencias, son de mente abierta, centrados en la realidad, con desafíos constantes al asumir sus tareas y actividades a corto plazo, involucrados en los asuntos de los demás. Las principales características en orden de prioridad son: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo, creativo, aventurero, inventor, generador de ideas, innovador, líder, competitivo, entre otras.

Mientras que los alumnos reflexivos, se orientan a observar las experiencias desde distintas perspectivas, realizan un análisis detallado antes de llegar a ciertas conclusiones, son cautos y prudentes antes de actuar, disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación, y crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente. Las principales características son: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo, observador, paciente, detallista, previsor de alternativas, investigador, asimilador, lento, prudente, entre otras.

Por otra parte, en los alumnos que predomina el estilo teórico adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas de forma escalonada, por etapas lógicas, les agrada analizar y sintetizar, son profundos en su forma de pensamiento al momento de establecer principios, teorías y modelos. Además, buscan la racionalidad y la objetividad, huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo. Se caracteriza principalmente por ser metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado. Entre las características secundarias se encuentran: el ser disciplinado, planificado, sistemático, sintético, razonador, perfeccionista y buscar hipótesis.

Por el contrario, el estilo pragmático se orienta a la aplicación práctica de las ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarla, les agrada descubrir nuevas ideas y proyectos que les atraen, y se sienten impacientes cuando hay personas que teorizan. Se caracterizan por ser experimentadores, prácticos, directos, eficaces y realistas. También, suelen ser técnicos, rápidos,

decididos, planificadores, objetivos, concretos, concretos, seguros de sí, entre otras.

Basándose en la descripción de los estilos de aprendizaje según la conceptualización de Honey y Mumford, Alonso *et al.* (2007) configura cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, con ciertas características, las cuales determinan con claridad el campo de destrezas de cada uno, como se puede ver en la figura 3.

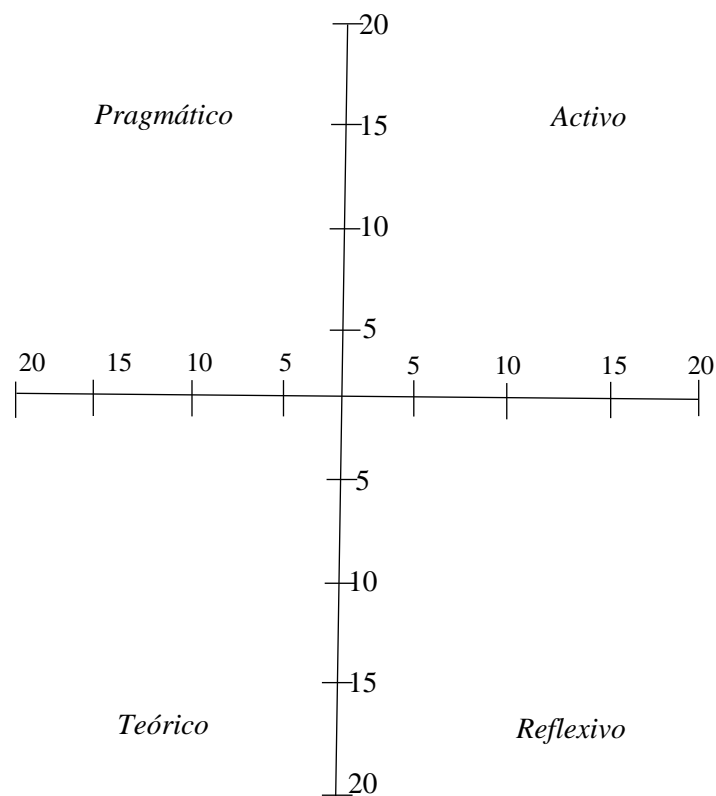


Figura 3. Estilos de aprendizaje de Alonso *et al.* (2007)

Fuente: Alonso *et al.* (2007)

Coincidiendo con estos planteamientos teóricos, Honey y Mumford (1986) simplifican la propuesta de Kolb y diseñan así el *Learning Styles Questionnaire* (LSQ), que es adaptado al español por Alonso (1992) y Alonso, Gallego y Honey (1997; 2007), y da origen al Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje-CHAEA. Este cuestionario consta de 80 ítems o afirmaciones, 20 ítems para cada estilo de aprendizaje, con respuesta dicotómica (Si está de acuerdo: + y No está de acuerdo: -), de manera se

permite identificar la predominancia de uno o la combinación de varios estilos.

1.2. Antecedentes

Abordar el tema de estrés y burnout relacionado con los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios durante la COVID-19, permitió abordar los niveles de estrés en el contexto de pandemia. Por tanto, los antecedentes sobre el estrés académico, se sitúa en un contexto internacional y nacional diverso que se expresan en los trabajos de investigación centrados en planteamientos como Zhu *et al.*, (2021) quienes dieron cuenta que el estrés académico predecía directamente la ansiedad, la depresión, las horas de sueño, y el número de días de actividad física en estudiantes de una provincia oriental de China. Hoyt *et al.* (2021) reportaron que durante la pandemia los estudiantes de EE. UU sufrían estrés y ansiedad percibido con niveles especialmente altos, siendo las mujeres quienes tuvieron un mayor impacto.

Asi mismo, Ozamiz *et al.* (2020) refiere que los niveles de estrés, ansiedad y depresión se han incrementado con la llegada del virus, siendo la población más joven y con enfermedades crónicas los más afectados. Los universitarios que se encontraron en situaciones de ansiedad se encontraron con mayor estrés durante el desarrollo de la educación virtual, lo que dificulto el logro de las competencias académicas (Ticona *et al.*, 2021). En este escenario, los estudiantes de México mostraron baja motivación y rendimiento académico frente a un aumento de la ansiedad y dificultades familiares, especialmente para aquellos con escasos recursos económicos (González, 2020). Al respecto, Rehman *et al.* (2021) nos muestra que aquellos ciudadanos hindúes que no tuvieron suficientes suministros para sostener el encierro fueron los más afectadas con estrés, la ansiedad y depresión.

Además, O'Byrne *et al.*, (2021) evidenciaron que los niveles más altos de estrés en universitarios también se asocian a mujeres, estatus internacional, transición al aprendizaje en línea, el formato de evaluación en línea, la preocupación por la salud personal y de los miembros de su familia. Cabe resaltar, que la transición a la educación virtual por la COVID-19 trajo muchas dificultades para la comunidad universitaria, especialmente para los alumnos, quienes incrementaron su estrés debido al acceso a internet, la sobrecarga de tareas y trabajos, las excesivas horas frente la computadora, desconocimiento del manejo de herramientas digitales, la falta de empatía de los docentes

y ausencia de clases interactivas (Amaro *et al.*, 2021). Así mismo, Chávez *et al.* (2021) muestra que los universitarios mexicanos estresados en el desarrollo de la educación virtual, manifestaron su deseo de volver a la presencialidad, ya que se había incrementado las demandas académicas como las tareas que ha generado mayor estrés y ha afectado su desempeño académico.

En un contexto internacional y nacional, el eje de análisis sobre los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de mayor frecuencia entre los estudiantes universitarios, fue abordado en varias investigaciones como Luque *et al.* (2022); Asenjo *et al.*, (2021); Calizaya *et al.*, (2021); Castillo *et al.*, (2021); Moreno (2022); Moreno *et al.*, (2022); Restrepo *et al.*, (2020); entre otros estudios, quienes muestran que los estresores con mayor recurrencia fue la sobrecarga de tareas y trabajos, y tiempo limitado para trabajos; los síntomas más frecuente fue los dolores de cabeza, fatiga crónica y dificultades que tiene para concentrarse; las estrategias de afrontamiento más utilizadas fue escuchar música o ver televisión, navegar en internet, establecer soluciones concretas para resolver la situación y encomendarse a Dios. En esa línea Zapico *et al.*, (2021) resalta que las actividades académicas que generan estrés fue la sobrecarga de tareas y trabajos, está asociado a carreras vinculadas con contenido más práctico.

Así mismo, Yang *et al.*, (2021) muestra que carga académica, la separación de la universidad y el miedo al contagio tuvieron efectos negativos en la salud de los estudiantes universitarios a través del estrés percibido. Además, las múltiples medidas de prevención y control centradas en los estudiantes universitarios pueden llevarlos a tener diferentes grados de estrés y problemas de salud. Ahora bien, si existe influencia entre el estrés académico en el rendimiento académico, Jibril (2021) examino a universitarios de ingeniería y encontró que existe relación significativa entre los niveles de estrés, las habilidades de estudio con el rendimiento académico. Por otra parte, en cuanto si existe evidencia sobre realizar ejercicio físico o deporte con los niveles de estrés, Soto *et al.*, (2021) muestra que los universitarios que no realizan ejercicio físico o deporte presentan significativamente mayores reacciones de estrés, especialmente mujeres.

Por otro lado, los estudios que muestran los niveles de estrés y las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios a nivel nacional e internacional, evidenciaron que el estrés académico está asociado a mujeres, en menores de treinta años, y que pertenecen a los últimos años de estudio (Estrada *et al.*, (2021). Para Marco *et al.*

(2022) los principales estresores fue la sobrecarga de tareas y trabajos académicos, asociada a mujeres; los síntomas más frecuentes en varones fue la inquietud y la dificultad para concentrarse, en las mujeres fue la inquietud y la ansiedad; en cuanto a la elección de las estrategias de afrontamiento con mayor recurrencia en varones fue realizar ejercicio físico, mientras las mujeres escucharon música y vieron televisión. Así mismo, Cassaretto *et al.*, (2021) muestra la asociación del estrés entre mujeres; los que viven en ciudades grandes; pertenecen a universidades privadas, que cambiaron de carrera y reprobaron cursos. Finalmente, Ramos *et al.*, (2020) resalta la formación profesional de los estudiantes.

Entre los mecanismos de defensa para hacer frente al estrés académico en el contexto de COVID-19, Joseph *et al.*, (2021) encontró en estudiantes de medicina de Mangalore que la preocupación por el futuro y la baja autoestima se asocian de forma independiente con el estrés académico, y el afrontamiento emocional fue útil para hacer frente al estrés, así mismo Mosanya (2021) evidencio los factores de protección contra el estrés académico asociado a la soledad y la percepción de falta de control entre estudiantes internacionales de una universidad británica de ultramar durante el aislamiento social inducido por las restricciones de COVID-19.

Respecto a las investigaciones que involucran el síndrome de burnout académico en universitarios en un contexto internacional y nacional durante la pandemia por la COVID-19, podemos dar cuenta de varias investigaciones como Llanes (2022); Seperak *et al.*, (2021) quienes hallaron niveles moderados y altos de burnout académico asociado a mujeres universitarias. Así mismo, este síndrome afectado a estudiantes de enfermería de Brasil mostraron una actitud defensiva, distanciamiento de las actividades del curso, sentimientos de incompetencia y frustración. Asociado al avance por año de estudio; la mayor carga horaria; y la insatisfacción con el curso (Quina *et al.*, 2020). Por otro lado, el burnout se ha estudiado con los niveles de ansiedad, donde Montoya *et al.*, (2022) muestran que los estudiantes colombianos con altos niveles de ansiedad se relacionada con agotamiento, cinismo e ineficacia; afectando la calidad de vida, la salud mental y física de los universitarios.

En esa misma línea, Biondi y Bennuzzi (2021) evidenciaron altos niveles de ansiedad, como rasgo y como estado; un nivel medio alto de agotamiento emocional y de eficacia académica (burnout académico); y niveles medios de *engagement* académico. Por otro

lado, se ha encontrado que el miedo a contraer la COVID-19 desencadena estrés, el cual provoca agotamiento emocional, cinismo y disminuye la autoeficacia de los alumnos de México (Cavazos *et al.*, 2021). Jiménez y Caballero (2021) encontraron que los universitarios colombianos sufrieron de malestar en su salud; la ideación suicida y agotamiento, cinismo e ineficacia académica, los cuales fueron factores de riesgo para su salud general percibida. Estos descubrimientos, muestran elementos críticos cuando el síndrome que padecen los alumnos, muestra una correlación positiva con la intención de abandonar sus estudios universitarios (Álvarez y López, 2021).

Los estudios entre el síndrome de burnout y datos sociodemográficos de los universitarios demuestran que algunas variables como el sexo, el grupo etario, la situación laboral y el año de estudio se asocian significativamente con el burnout académico (Estrada *et al.*, 2021). Por su parte Osorio *et al.*, (2020) también encuentran relación significativa con el sexo, área de estudio, presencia de hermanos y nivel académico de la madre de los universitarios. Para Puertas *et al.* (2020) los niveles altos de agotamiento emocional se asocia con el año de estudio, género, arreglo de vivienda; mientras que el cinismo se asocia con horas de sueño y práctica de deportes, el año de estudio y el consumo de tabaco. Avecillas *et al.* (2021) muestran que el burnout se asocia con el ciclo que cursa sus estudios, inconvenientes con docente o autoridad de la institución, sobrecarga de actividades, horarios, exceso de tareas, relación con los compañeros, competitividad entre compañeros, existencia de espacios recreativos y capacidad de realizar tareas por sí solo. Comella *et al.* (2021) resaltan que no se asocia a la actividad laboral el síndrome de burnout y se presenta al inicio de los estudios universitarios. Finalmente, Madrid (2021) señala que la pandemia por COVID-19 ha incrementado el nivel de estrés entre los universitarios, además de incidir de forma negativa en cuanto al estado anímico, vinculando los niveles elevados de cansancio emocional.

Respecto a las investigaciones relacionados con los estilos de aprendizaje de los universitarios en un contexto internacional y nacional durante la pandemia por la COVID-19, podemos dar cuenta de Murrieta (2021) encontró que la preferencia de los universitarios hacia el estilo activo, seguido de lo pragmático. Gómez *et al.* (2021) encontró en universitarios de fisioterapia de Colombia el predominio del estilo activo. Pitre *et al.* (2021) señala que el estilo de aprendizaje predominante fue el activo y reflexivo. Así mismo, Canizales *et al.* (2020) encontraron que los jóvenes nativos digitales predominan el estilo de aprendizaje teórico y pragmático.



Por otra parte, López *et al.* (2021) al comparar dos programas académicos del área de la Salud de una universidad pública mexicana, encontraron en el primer programa académico las preferencias de estilo de aprendizaje reflexivo y pragmático; mientras tanto, en el segundo programa destacó el pragmático y reflexivo; los varones prefieren el estilo pragmático y las mujeres el reflexivo. Al estudiar los estilos de aprendizaje en estudiantes de diversas carreras, Herrera *et al.* (2021) los estudiantes de Ciencias de la Salud de Ecuador y de España, el estilo de aprendizaje resultó ser dependiente de la carrera y el semestre. Los estilos de aprendizaje también fueron relacionados con el rendimiento académico, al respecto Soto y Zuñiga (2020) el predominio del estilo visual, auditivo y kinestésico y el rendimiento académico no difiere según el estilo de aprendizaje predominante. Además, existe una baja correlación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico (Ortega y Cabello, 2020). Al relacionarse los estilos de aprendizaje y el síndrome de burnout, Palomino (2020) mostró que el estilo de aprendizaje de mayor a menor aparición fue el reflexivo, pragmático, activo y teórico; el nivel de burnout académico fue leve y este no se relaciona con los estilos de aprendizaje.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación del problema

La pandemia por la COVID-19 generó efectos devastadores en la salud y en la vida de una gran parte de la población mundial (Alcántara, 2020). En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según la UNESCO, a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales (UNESCO; IESALC, 2020).

Esta situación sin precedentes, en casi todos los países del mundo, se debe a las políticas implementadas por diversos gobiernos como el aislamiento social, cierre de fronteras, cuarentenas prolongadas, entre otros; con el objetivo de contener la proliferación del virus en su territorio. Generando cambios significativos en diversos sectores, así se llegó a modificar la forma de interacción social, las dinámicas sociales y familiares, la adquisición de bienes y servicios, y hasta el transitar de un modelo educativo presencial hacia otro virtual.

Es precisamente, las políticas de emergencia del gobierno peruano, para contener el virus, que se restringió la educación presencial en todos los niveles educativos, para salvaguardar la salud de los estudiantes y profesores. Por ello, se prohibieron las clases presenciales por todo el año 2020. Sin embargo, el Art. 47 de la Ley Universitaria 30220

que establece: “En los estudios de pregrado, la educación a distancia no puede superar el 50% de créditos del total de la carrera. Los estudios de maestría y doctorado no podrán ser dictados exclusivamente bajo esta modalidad” (Congreso de la República, 2014), fue suspendido temporalmente.

La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), autorizó a las universidades implementar de forma temporal y excepcional la adaptación de la educación no presencial de asignaturas y/o reprogramar su calendario académico, como consecuencia de las medidas para prevenir y controlar el COVID-19 (SUNEDU, 2020). La transición hacia la educación no presencial o remota para dar continuidad a los procesos formativos universitarios en medio del cumplimiento de las medidas de aislamiento social no fue fácil. Esto se debe a que muchas universidades no estaban preparadas para afrontar esta nueva normalidad, ya que no habían gestionado la implementación de plataformas virtuales de aprendizaje, bibliotecas virtuales, capacitación a los docentes y alumnos en el manejo de la tecnología de la información y comunicación en entornos virtuales, ni tampoco se pretendía. Lo que ha creado una enorme desigualdad y brechas digitales.

Ese es el caso de las universidades de la región Puno, donde la transición a la virtualidad fue muy compleja, pues implicó la implementación de plataformas virtuales a nivel sincrónico y asincrónico muy distintas a las que tradicionalmente se cuenta en la presencialidad. Ello requirió gran esfuerzo, que provocó fuertes impactos a los miembros de la comunidad universitaria, siendo uno de ellos en la salud mental y física de los estudiantes universitarios que se ven sometido a diversos factores que superan su capacidad para enfrentarse (Ramírez *et al.*, 2020). Siendo precisamente el estrés académico uno de los efectos de la pandemia, como señalan diversos estudios (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).

Por otro lado, en la educación universitaria se deben de cumplir exigencias académicas, tales como; exámenes, tareas, informes, exposiciones, etc., y en la coyuntura actual, se agrega la inestabilidad económica y psicosocial, y el impacto que acarrea en los estudiantes en su salud mental, es el agotamiento emocional y físico, pérdida del interés, y del valor de sus estudios y dudas de su capacidad para realizarlos (Avecillas *et al.*, 2021;

Estrada-Araoz *et al.*, 2021; Nakandakari *et al.*, 2015; Osorio *et al.*, 2020; Seperak *et al.*, 2021).

Así mismo, la educación virtual implica la adecuación de estilos de aprendizaje que manejan los alumnos y estos serán de utilidad para un buen desempeño académico, también es significativo considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más aún en este contexto de pandemia, y de educación virtual, donde los nuevos retos de aprender y también de enseñar, requiere una transformación e innovación educativa (Sebastián *et al.*, 2020).

El estudio de los estilos de aprendizaje, permite perfilar la preferencia que más predomina (Albornoz *et al.*, 2022; Cardozo *et al.*, 2021; Díaz, 2017; Gómez *et al.*, 2017, 2021; Gonzáles-Benavides, 2020; Kolb *et al.*, 2014; López *et al.*, 2021). En este contexto, de pandemia por la COVID-19, y aislamiento social obligatorio, de educación virtual, de brechas digitales; la presente investigación pretende estudiar el estrés académico y el síndrome de burnout que están experimentando los estudiantes de dos escuelas profesionales de una universidad pública, y su relación con los estilos de aprendizaje que más predomina en los universitarios.

2.2. Enunciados del problema

Por lo anteriormente expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre el estrés académico y el síndrome de burnout con los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19?

2.3. Justificación

La pandemia de COVID-19 ha impactado directamente los sistemas educativos de todos los países de la región, afectando a toda la comunidad educativa, especialmente a estudiantes y profesores. El cierre de los centros educativos como parte de las acciones para contener la propagación del virus, al 24 de marzo del 2020 tiene a más de 1370 millones de estudiantes sin asistir a los centros de enseñanza, afectados por el cierre de escuelas y universidades en 138 países, lo que representa más de 3 de cada 4 niños y jóvenes en todo el mundo. Asimismo, alrededor de 60,2 millones de maestros en el mundo tampoco pueden trabajar en las aulas (UNESCO, 2020).

El cierre prolongado de los centros educativos tendrá repercusiones negativas sobre los aprendizajes alcanzados, la escolarización a tiempo, la deserción y la promoción (Álvarez

et al., 2020). Así mismo, los impactos de la pandemia por la COVID-19 en la salud mental en los estudiantes universitarios, presentaron significativamente mayores niveles de sintomatología depresiva y ansiosa, y de forma significativa una mayor percepción de empeoramiento del estado de ánimo (Mac Ginty *et al.*, 2021).

En este escenario se aborda la presente investigación, siendo importante su tratamiento desde diversas aristas. En el plano contextual de la pandemia por la COVID-19 y el inminente aislamiento social, cierre de centros educativos, y el tránsito forzado a la educación virtual; las demandas académicas en las instituciones de educación superior se han incrementado, constituyendo de vital necesidad investigar el nivel de estrés académico en los universitarios e identificar los agentes estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento más recurrentes e identificar el síndrome de burnout, para luego relacionar en el estilo de aprendizaje que predomina en los alumnos de educación superior de una universidad de Juliaca.

En el plano académico la importancia de la presente investigación reside en el tratamiento del tema, desde una perspectiva educativa permite abordar la problemática del proceso enseñanza - aprendizaje. Relacionando con lo anterior, el valor teórico que sustenta el estudio pretende aportar a los fundamentos teóricos del campo de las condiciones psicológicas de los estudiantes en tiempos de pandemia. En este sentido, enriquecerá el conocimiento acerca del estrés y el síndrome de burnout académico que están experimentando los estudiantes universitarios, y el bagaje acerca del predominio de los estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el estrés académico y el síndrome de burnout con los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19.

2.4.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de estrés académico, burnout y el estilo de aprendizaje que predomina en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19.

- Estimar la relación del estrés académico con los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19.
- Estimar la relación del burnout académico con los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19.

2.5. Hipótesis

2.5.1. Hipótesis general

Existe relación entre el estrés académico y el síndrome de burnout con el estilo de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19.

2.5.2. Hipótesis específicas

- Los estudiantes universitarios presentan severo estrés, moderado burnout y predomina el estilo de aprendizaje reflexivo y teórico durante la COVID-19.
- El estrés académico de los estudiantes universitarios se relaciona con el estilo de aprendizaje reflexivo y teórico durante la COVID-19.
- El burnout académico de los estudiantes universitarios se relaciona con el estilo de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático durante la COVID-19.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Lugar de estudio

La investigación se realizó en una universidad pública ubicado en el distrito de Juliaca, provincia de San Román, departamento de Puno. El distrito de Juliaca se encuentra en la meseta del Collao a 3824 m.s.n.m., al Noroeste del lago Titicaca, en las proximidades de la laguna de Chacas y del río Maravillas. Es considerado el más grande polo económico y una de las zonas comerciales del departamento.

3.2. Población

La población “es un conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos (unidades de análisis) que presentan características comunes, estas unidades de análisis son parte constitutiva de la población, que se ha de delimitar y sobre la cual es posible generalizar los resultados” (Balestrini, 2006, p. 137) y serán extensivas las conclusiones de la investigación (Arias, 2012). La población será constituido por “todos los elementos que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla el trabajo de investigación” (Carrasco, 2006, p. 237), en ese entender, la población de estudio de la presente investigación fue finita y lo integraron los alumnos de una universidad pública.

3.3. Muestra

La muestra es una parte representativa de elementos (unidades de análisis) de la población, cuyas características deben reproducirse en ella lo más exactamente posible (Balestrini, 2006), de tal manera que los resultados obtenidos en la muestra puedan

generalizarse a todos los elementos que conforman dicha población (Carrasco, 2006). Así mismo, al ser la muestra un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible (Arias, 2012), estos son seleccionados por algún método racional (Vara, 2010b).

El muestreo elegido fue de tipo no probabilístico, censal. Es no probabilístico porque “no se basa en el principio de la equiprobabilidad. Por ello se usa técnicas que siguen otros criterios de selección (conocimientos del investigador, economía, comodidad, alcance, etc.); procurando que la muestra obtenida sea lo más representativa posible” (Vara, 2010b, p. 226). Es censal, ya que se seleccionó al cien por ciento de la población al considerar un número manejable de sujetos; es decir, todas las unidades de investigación son consideradas como muestra (Arias, 2012; Bernal, 2010; Briones, 2002; Sierra Bravo, 1994; Vara, 2010a).

La muestra comprendió un total de 767 estudiantes universitarios de dos escuelas profesionales; 402 estudiantes de Gestión Pública y, 367 de Ambiental y Forestal, distribuidos desde el I ciclo hasta el X, matriculados en la modalidad de educación virtual, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Población de estudio según ciclo y escuela profesional

Ciclo de estudios	Gestión Pública	Ambiental y Forestal	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

Fuente: Registro de estudiantes matriculados

3.4. Métodos de investigación

El enfoque fue cuantitativo, con diseño no experimental, transversal, de alcance correlacional. Es de enfoque cuantitativo porque se medirá variables de estudio y se recogerá evidencia empírica para probar o rechazar las hipótesis de investigación (Hernández *et al.*, 2014), en este enfoque se considera que “el conocimiento está fundamentado en los hechos sociales, busca generar saberes sistemáticos, replicables y comprobables; esto implica que el objeto de estudio sean observables y susceptibles de ser medibles” (Martínez y Benítez, 2016, pp. 92-93).

El diseño es no experimental, ya que “no se tiene contemplada la manipulación de variables. Lo que se pretende es estudiar los fenómenos sociales tal y como se presentan en la realidad, para después analizarlos, comprenderlos y explicarlos” (Martínez y Benítez, 2016, p. 94). Es de corte transversal o transeccional porque se recolecta los datos en un solo momento, en un tiempo único (Bernal, 2010; Briones, 2002; Hernández *et al.*, 2014). Tiene un alcance correlacional porque la literatura revisada permite correlacionar el estrés y burnout académico con los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

3.5. Descripción detallada de métodos por objetivos específicos

3.5.1. Descripción de las variables

Las variables de esta investigación fueron: estrés académico, síndrome de burnout académico y estilos de aprendizaje; el objetivo fue determinar la relación entre el estrés académico y el síndrome de burnout con los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19.

Para el objetivo específico 1, para alcanzar el primer propósito específico de identificar los niveles de estrés académico y síndrome de burnout, y el estilo de aprendizaje que predomina en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19, se aplicaron tres encuestas estandarizadas: el Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de la pandemia; Inventario de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) y el Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

Para el objetivo específico 2, para alcanzar el segundo propósito específico de estimar la relación del estrés académico con los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19, fue aplicar las encuestas estandarizadas: Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de la pandemia y el Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Posteriormente, se evaluó la distribución de los datos a través de la prueba de Kolmogorov – Smirnov, luego se aplicó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para estimar el grado de relación y someter a prueba la hipótesis de investigación, usando para ello un nivel de significación de 0.05.

Para el objetivo específico 3, para alcanzar el tercer propósito específico de estimar la relación del síndrome de burnout académico con los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático en los estudiantes universitarios de Juliaca durante la COVID-19, fue aplicar las encuestas estandarizadas: Inventario de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) y el Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Posteriormente, se evaluó la distribución de los datos a través de la prueba de Kolmogorov – Smirnov, luego se aplicó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para estimar el grado de relación y someter a prueba la hipótesis de investigación, usando para ello un nivel de significación de 0.05.

3.5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para aplicar los instrumentos de medición se coordinó con las instancias correspondientes. Posteriormente, los alumnos recibieron el enlace del formulario *google forms* para su resolución, donde se consideró las instrucciones para un adecuado llenado. El tiempo promedio estimado para su resolución fue de 25 minutos. El instrumento de medición estuvo compuesto por cuatro secciones: 1) Datos Generales, 2) Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de la pandemia; Inventario de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) y el Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). A continuación, se detalla cada cuestionario aplicado.

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

El inventario de Estrés Académico SISCO SV fue diseñado por Barraza (2018) y adaptado al contexto de pandemia por Alania *et al.*, (2020), con un total de 47 ítems, divididos en 3 dimensiones: estresores (15 ítems), síntomas de estrés (15 ítems) y estrategias de afrontamiento (17 ítems). Con 6 opciones respuestas de escala tipo Likert, con un puntaje de 0 a 5 puntos, donde 0 equivale a nunca y 5 a siempre. El puntaje global máximo es 235 puntos, con un Alfa de Cronbach de 0,865 (alta fiabilidad). El baremo se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Baremo del estrés académico

Dimensiones	Leve	Moderado	Severo
Agentes estresores	0 – 25	26 - 50	51 – 75
Síntomas	0 – 25	26 - 50	51 – 75
Estrategias de afrontamiento	0 – 28	29 - 56	57 – 85
Global	0 – 78	79 - 156	157-235

Fuente: Alania *et al.* (2020)

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

Para medir la variable burnout académico se aplicó el instrumento denominado Inventario de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), validado por Schaufeli *et al.* (2002), con un total de 15 ítems, divididos en 3 dimensiones: agotamiento emocional, cinismo y ineficiencia académica. Con 7 opciones respuestas de escala tipo Likert, con un puntaje de 0 a 6 puntos, donde 0 equivale a nunca y 6 a siempre. El puntaje global máximo es 90 puntos, con un Alfa de Cronbach de 0,881 (alta fiabilidad). El baremo se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Baremo del síndrome de burnout académico

Dimensiones	Leve	Moderado	Alto
Agotamiento emocional	0 – 10	11 - 20	21 – 30
Cinismo	0 – 8	9 - 16	17 – 24
Eficacia académica	0 – 12	13 - 24	25 - 36
Global	0-30	31-60	61-90

Fuente: Schaufeli *et al.* (2002)

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

Para medir la variable estilos de aprendizaje se aplicó el instrumento denominado Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso et al. (2007) validado por Müller et al. (2020) donde a cada ítem se asignó un puntaje en una escala de 1 a 0 puntos, donde positivo (+) denota totalmente de acuerdo (valor=1) y negativo (-) indica totalmente en desacuerdo (valor=0). El mismo estuvo compuesto de 80 ítems, dividido en cuatro dimensiones: Activo (20 ítems), Teórico (20 ítems), Reflexivo (20 ítems) y Pragmático (20 ítems), con un Alfa de Cronbach de alta fiabilidad (0,851). Se trabajó con el baremo que se presenta en la Tabla 4, para medir la preferencia de los estilos de aprendizaje.

Tabla 4

Baremo de los estilos de aprendizaje

Dimensiones	Preferencia				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0 – 6	7 – 9	10 - 12	13 - 14	15 - 20
Reflexivo	0 – 11	12 - 14	15 - 17	18 – 19	20
Teórico	0 – 7	8 - 9	10 - 13	14 - 15	16 - 20
Pragmático	0 – 8	9 - 10	11 - 13	14 – 15	16 - 20

Fuente: Alonso *et al.* (2007)

3.5.3. Análisis estadístico

Posteriormente se construyó una base de datos en una hoja de cálculo del programa Microsoft Office Excel 2016 (Microsoft, Seattle, WA) de las respuestas dadas al

cuestionario del formulario *google forms*. Se llevan a cabo los procedimientos de depuración de la base de datos y la hoja de cálculo se exporta al programa SPSS 25 (IBM, Armonk, New York). Para cada variable, se establecieron los diferentes rangos de puntaje. Las variables fueron analizadas individualmente.

Se obtuvo frecuencias absolutas y relativas e intervalos de confianza para proporciones al 95%. Además, se buscó establecer la relación entre las variables a través del análisis estadístico. Primero, se evaluó la distribución de los datos a través de la prueba de Kolmogorov – Smirnov, segundo se aplicó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para estimar las correlaciones y probar las hipótesis de investigación, usando para ello un nivel de significación de 0.05.

Tabla 5

Grado de relación según coeficiente de correlación de Rho de Spearman

Signo	Grado de correlación	Rango
(+,-)	Correlación nula o inexistente	$0,00 \leq r \leq 0,00$
(+,-)	Correlación positiva o negativa muy baja	$0,01 \leq r \leq 0,20$
(+,-)	Correlación positiva o negativa baja	$0,21 \leq r \leq 0,40$
(+,-)	Correlación positiva o negativa moderada	$0,41 \leq r \leq 0,60$
(+,-)	Correlación positiva o negativa alta	$0,61 \leq r \leq 0,80$
(+,-)	Correlación positiva o negativa muy alta	$0,81 \leq r \leq 0,99$

Fuente: Ficha técnica de coeficiente de correlación de Spearman

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio se realizó a 769 estudiantes de dos carreras profesionales; la primera fue Gestión Pública, participaron 402 estudiantes, según el sexo el 55,7% fueron mujeres y la edad media de $21 \pm 3,11$ años [17 a 37 años]. La segunda escuela profesional fue Ambiental y Forestal, participaron 367 estudiantes, según el sexo el 65.9% fueron varones y la edad media de $22 \pm 3,24$ años [17 a 46 años].

4.1. Nivel de estrés y burnout académico y estilos de aprendizaje

4.1.1. Nivel de estrés académico

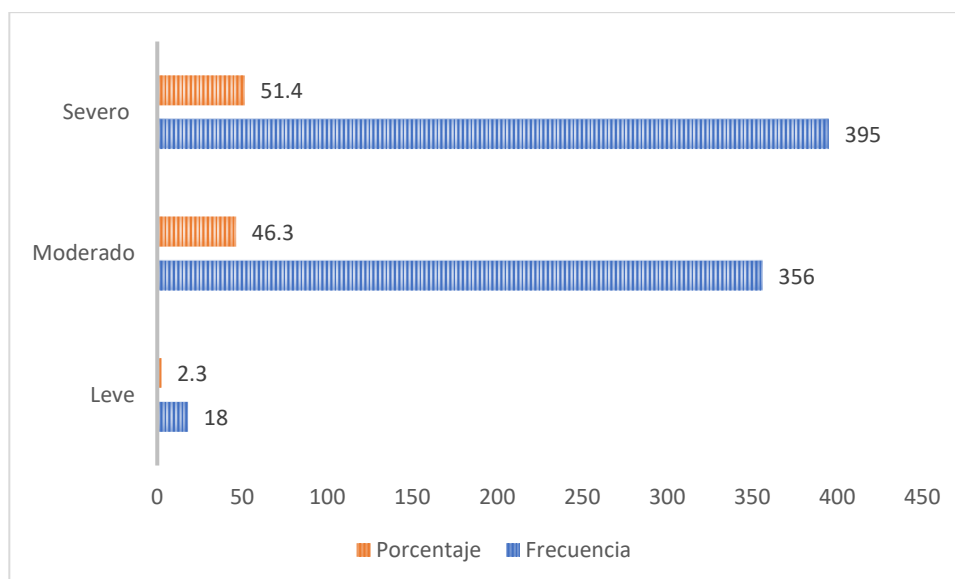


Figura 4. Nivel de estrés académico en estudiantes universitarios durante la COVID-19

Los resultados que se muestran en la Figura 4 revelan que los estudiantes universitarios presentaron en promedio severo estrés académico (51,4%), seguido del nivel moderado (46,3%). Diversas investigaciones (Asenjo *et al.*, 2021; Estrada-Araoz *et al.* 2021; Gonzalo-Zapico *et al.*, 2021) encontraron severo estrés académico en universitarios, siendo estos hallazgos concordantes con este estudio. Así mismo, la literatura señala que el estrés se fue agudizando debido a la pandemia por la COVID-19, ello lo evidencia Hoyt *et al.*, (2021) quienes reportaron altos niveles de estrés y ansiedad de los universitarios, especialmente en mujeres. En esa misma línea, Barraza (2020) señala “las medidas de distanciamiento social, el confinamiento, el miedo al contagio y la suspensión de actividades sociales, laborales y recreativas, han generado niveles altos de estrés” (p. 22). Por otra parte, Zhu *et al.*, (2021) encontró que el estrés académico predecía directamente la ansiedad, la depresión, las horas de sueño, y el número de días de actividad física en estudiantes. Además, la sintomatología del estrés, ansiedad y depresión a la llegada del virus aumentará según vaya transcurriendo el confinamiento (Ozamiz *et al.*, 2020).

O’Byrne *et al.*, (2021) evidenciaron que los niveles más altos de estrés en universitarios también se asocian a mujeres, estatus internacional, transición al aprendizaje en línea, el formato de evaluación en línea, la preocupación por la salud personal y de los miembros de su familia. Cabe resaltar, que la transición a la educación virtual por la COVID-19 trajo muchas dificultades para la comunidad universitaria, especialmente para los alumnos, quienes incrementaron su estrés debido al acceso a internet, la sobrecarga de tareas y trabajos, las excesivas horas frente la computadora, desconocimiento del manejo de herramientas digitales, la falta de empatía de los docentes y ausencia de clases interactivas (Amaro *et al.*, 2021).

A pesar de ser el estrés académico una reacción bastante común en los estudiantes que cursan estudios universitarios (Álvarez *et al.*, 2018; Kloster y Perrotta, 2019), su presencia en niveles elevados puede menoscabar el rendimiento académico, bienestar psicológico y su calidad de vida, es decir, no solo afecta la dimensión académica de los estudiantes, sino trasciende a la esfera personal, familiar y social (Estrada-Araoz *et al.*, 2021). En ese contexto, Chávez *et al.*, (2021) señalan que los universitarios estresados en el desarrollo de la educación virtual, manifestaron su

deseo de volver a la presencialidad. Por lo tanto, se recomienda que se implemente y fortalezca programas para la intervención de casos con estrés académico severo.

Tabla 6

Perfil demográfico y estrés académico en estudiantes universitarios durante la COVID-19

Perfil demográfico	Leve		Moderado		Severo		χ^2	Sig.
	n	%	n	%	n	%		
Sexo								
Varones (n=420)	5	0,7	173	22,5	242	31,5	,151	,000
Mujeres (n=349)	13	1,7	183	23,8	153	19,9		
Grupo etario								
De 17 a 22 años	17	2.21	256	33.29	280	36.41		
De 23 a 28 años	1	0.13	89	11.57	106	13.78		
De 29 a 34 años	0	0.00	6	0.6	8	1.04	,129	,899
De 35 a más años	0	0.00	5	0.65	1	0.00		
Carrera								
Gestión Pública	18	2,3	299	38,9	85	11,1	,635	,000
Ambiental y Forestal	0	0,0	57	7,4	310	40,3		
Ciclo de estudios								
Ciclo I	3	0,4	44	5,7	61	7,9		
Ciclo II	3	0,4	24	3,1	29	3,8		
Ciclo III	4	0,5	42	5,5	71	9,2		
Ciclo IV	3	0,4	38	4,9	6	0,8		
Ciclo V	1	0,1	42	5,5	66	8,6	-	,000
Ciclo VI	2	0,3	39	5,1	36	4,7	,059	
Ciclo VII	0	0,0	39	5,1	36	4,7		
Ciclo VIII	1	0,1	25	3,3	27	3,5		
Ciclo IX	0	0,0	34	4,4	28	3,6		
Ciclo X	1	0,1	29	3,8	35	4,6		

En la Tabla 6 se observa que los varones se caracterizaron por presentar estrés académico severo (31,5%) y moderado (23,8%); mientras las mujeres tenían predominantemente un nivel de estrés moderado (23,8%). La asociación resultó ser estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Así mismo, se visualiza según el grupo etario al que pertenecen los estudiantes, los que tenían menos de 23 años padecen severo (36.41%) y moderado (33.29%) estrés académico. Esta asociación no fue estadísticamente significativa ($p > 0,05$). Por otro lado, según la carrera de los estudiantes, aquellos que pertenecen a Ambiental y Forestal se caracterizaron por reportar severo estrés académico (40,3%); mientras que los estudiantes de Gestión

Pública el resultado fue moderado estrés académico (38,9%). La asociación resultó ser significativa ($p < 0,05$). Finalmente, de acuerdo con el ciclo de estudios, los estudiantes que cursaban el primer (7,9%), tercer (9,2%) y quinto (8,6%) ciclo evidenciaron mayores niveles de estrés académico en comparación a los estudiantes de otros ciclos. La asociación entre ambas variables fue estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

De acuerdo con los resultados, los estudiantes varones presentaron, en promedio, un nivel de estrés académico severo. Estos resultados difieren con lo encontrado por Marco *et al.*, (2022); Moreno-Treviño *et al.*, (2022), donde las mujeres presentaron niveles ligeramente superiores de estrés académico en comparación con los varones, “ya que ellas tienden a exteriorizar más, tanto manifestaciones emocionales y fisiológicas del estrés y son más vulnerables” (Estrada-Araoz *et al.*, 2021, p. 92). Además, el rol de la mujer dentro de la sociedad fue cambiando tales como el trabajo, carrera y cuidado en el hogar; lo que explicaría en alguna medida la diferencia entre sexos (Zapico *et al.*, 2021).

Se pudo identificar que los estudiantes que tenían menos de 23 años se caracterizaron por presentar niveles ligeramente superiores de estrés académico en comparación a los otros grupos etarios. Esto podría deberse a que muchos de los estudiantes más jóvenes están adaptándose a la transición de la educación básica regular a la educación universitaria y las altas demandas académicas que ella genera (Estrada-Araoz *et al.*, 2021). Asimismo, los estudiantes adultos habrían desarrollado de manera formal o informal algunas estrategias para hacer frente al estrés académico

Del mismo modo, se encontró que la carrera se asocia con el estrés académico, donde los estudiantes de la carrera de Ambiental y Forestal en su mayoría presentan un nivel de estrés académico severo, en comparación con aquellos estudiantes de Gestión Pública. Estos resultados se deben a que aquellas carreras que tienen más contenido práctico (ya sea de enseñanza o laboratorio) que estrictamente teórico, han tendido a presentar las mayores cifras de estrés. Es decir, “que la dificultad de los temas prácticos aumenta considerablemente al no poder vivenciarlos en las instancias pensadas para ello, generando en los estudiantes dificultad para entender los temas planteados” (Zapico *et al.*, 2021, p. 10). Además, en alguna medida no se



propició en las instituciones de educación superior escenarios alternativos a las clases magistrales, que pudieron ser simuladores online.

Otro hallazgo revelador indica que el estrés académico se asocia significativamente al ciclo de estudio que cursan los estudiantes, de esta manera la mayoría de los estudiantes que se encontraban cursando el primer, tercer y quinto ciclo presentaron un nivel de estrés académico severo. Lo expuesto respondería a que los estudiantes de los primeros ciclos se están adaptando a las más altas exigencias académicas por lo que deben ser más responsables y a las nuevas metodologías de enseñanza de los docentes. Estos resultados difieren de lo encontrado por Feitosa *et al.*, (2017) quienes demostraron un aumento progresivo de estrés según transcurre el ciclo de estudios, tal es el caso de los estudiantes del último ciclo, quienes tienen que asumir además de las demandas académicas, deben desarrollar sus trabajos de investigación y realizar sus prácticas preprofesionales.

Tabla 7

Estresores en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=769)

Estresores	Nunca o casi nunca		Raras veces o algunas veces		Casi siempre o Siempre	
	n	%	n	%	n	%
Competitividad entre compañeros.	85	11,1	275	35,8	409	53,2
Sobrecarga de tareas y trabajos.	47	6,1	280	36,4	442	57,5
Personalidad y carácter de profesores.	72	9,4	344	44,7	353	45,9
Formas de evaluación de profesores.	85	11,1	344	44,7	340	44,2
Nivel de exigencia de profesores.	79	10,3	314	40,8	376	48,9
Tipo de trabajos solicitados	70	9,1	360	46,8	339	44,1
Profesores muy teóricos.	118	15,3	351	45,6	300	39,0
Participación en clase.	102	13,3	330	42,9	337	43,8
Tiempo limitado para hacer trabajos.	51	6,6	316	41,1	402	52,3
Exámenes, prácticas o trabajos.	81	10,5	340	44,2	348	45,3
Exposición de un tema.	97	12,6	283	36,8	389	50,6
Poca claridad de los trabajos.	106	13,8	286	37,2	377	49,0
Profesores mal preparados.	152	19,8	262	34,1	355	46,2
Asistir a clases aburridas o monótonas.	119	15,5	251	32,6	399	51,9
No entender los temas que se abordan.	101	13,1	297	38,6	371	48,2

En la Tabla 7 se muestra los estresores que presentaron mayor frecuencia e intensidad entre los estudiantes universitarios durante la pandemia la COVID-19, son: “La sobrecarga de tareas y trabajos” (57,5%), “La competitividad entre compañeros” (53,2%), “El tiempo limitado para hacer trabajos” (52,3%), y “Asistir a clases (virtuales) aburridas o monótonas (51,9%).

Se encontró, al igual que en diversos estudios, que el estresor que se presenta con mayor frecuencia fue la sobrecarga de tareas y trabajos, lo cual es concordante con los resultados hallados en distintas investigaciones (Asenjo *et al.*, 2021; Castillo et

al., 2021; Estrada-Araoz *et al.*, 2021; Marco *et al.*, 2022; Moreno-Treviño *et al.*, 2022; Restrepo *et al.*, 2020; Zapico *et al.*, 2021) y a competitividad entre compañeros. Además, se detecta como tercer estresor con mayor frecuencia el tiempo limitado para hacer trabajos (Castillo *et al.*, 2021).

Se determinó que el estresor más frecuente fue la sobrecarga de tareas y trabajos, y estos son “mayores a medida que los estudiantes avanzan a ciclos superiores de su formación académica, porque los contenidos son acumulativos y el estudiante debe llegar con conocimientos previos sólidos para tener un rendimiento óptimo” (Asenjo *et al.*, 2021, p. 63). Por su parte Zapico *et al.*, (2021) resalta que el estresor sobrecarga de tareas y trabajos, está asociado a carreras vinculadas con contenido más práctico. Además, este y otros estresores se fueron intensificando en condiciones de aislamiento social, porque se suprimen la socialización, trabajo en grupo, acompañamiento y seguimiento presencial, y las actividades sociales presenciales que fomentan el aprendizaje colaborativo (Asenjo *et al.*, 2021), esas interacciones han sido reducidas a un entorno digital (Cano *et al.*, 2020) y por ende se apeló mayormente a la individualidad de cada estudiante, sin la oportunidad de promover o generar espacios de discusión que alivianen de alguna manera la cantidad de responsabilidades o comprensión de temas (Zapico *et al.*, 2021).

Del mismo modo, se identificó la competitividad entre compañeros, esto podría deberse a que muchos de los estudiantes buscan obtener altas calificaciones en sus asignaturas con el propósito de ser beneficiado de becas. Otro hallazgo fue el tiempo limitado para la entrega de trabajos, posiblemente acumulados por las demandas de cada asignatura, sumado a ello las diversas actividades que tienen que realizar los estudiantes en casa, y que no están debidamente dissociadas (Miguel Román, 2020). En ese escenario, es importante desarrollar estrategias que permita al estudiantado afrontar eficazmente las demandas académicas. Ya que, según evidencias los estudiantes que presentaron mayores niveles de estrés académico corren el riesgo de incrementar el riesgo de depresión y mermar las expectativas sobre el futuro y las decisiones relacionadas con la promoción del estudiante (Gutiérrez *et al.*, 2010).

Tabla 8

Síntomas de estrés en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=749)

Síntomas (reacciones)	Nunca o casi nunca		Raras veces o algunas veces		Casi siempre o Siempre	
	n	%	n	%	n	%
Trastornos del sueño (insomnio, pesadilla).	95	12,4	278	36,2	396	51,5
Fatiga crónica (cansancio permanente).	98	12,5	312	40,6	361	46,9
Dolores de cabeza o migrañas.	97	12,6	293	38,1	379	49,3
Dolor de estómago.	77	10,0	291	37,8	401	52,1
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	127	16,5	256	33,3	386	50,2
Somnolencia, mayor necesidad de dormir.	76	9,9	272	35,4	421	54,7
Incapacidad de relajarse y estar tranquilo.	88	11,4	269	35,0	412	53,6
Sentimientos de depresión y tristeza.	73	9,5	287	37,3	409	53,2
Ansiedad, angustia o desesperación.	68	8,8	267	34,7	434	56,4
Dificultades para concentrarse.	99	12,9	247	32,1	423	55,0
Agresividad o aumento de irritabilidad.	151	19,6	237	30,8	381	49,5
Tendencia a contradecir, discutir o pelear.	142	18,5	246	32,0	381	49,5
Aislamiento de los demás.	104	13,5	269	35,0	396	51,5
Desgano para realizar tareas.	77	10,0	295	38,4	397	51,6
Aumento/reducción en consumo de alimentos.	53	6,9	318	41,4	398	51,8

En la Tabla 8 se observa los síntomas más frecuentes que presentan los universitarios durante la COVID-19 son: “Ansiedad, angustia o desesperación” (56,4%), “Dificultades para concentrarse” (55,0%), “Somnolencia, mayor necesidad de dormir” (54,7%), “Incapacidad de relajarse y estar tranquilo” (53,6%), “Sentimientos de depresión y tristeza” (53,2%), “Dolor de estómago” (52,1%), “Fatiga crónica” (50,5%), y “Aumento/reducción en consumo de alimentos” (51,8%).

Como se pudo observar, el estrés académico en los estudiantes de nivel de educación superior universitaria implica una serie de síntomas, evocados por la presencia de estímulos estresores, principalmente y tal como destacan diversos estudios los síntomas recurrentes fueron la ansiedad, angustia o desesperación, dificultades para concentrarse y somnolencia (Calizaya *et al.*, 2021; Kloster y Perrotta, 2019; Moreno-Treviño *et al.*, 2022; Zapico *et al.*, 2021). Es significativo que, en varios artículos, los síntomas que más suelen reportar los estudiantes son: dolores de cabeza, y fatiga crónica (Asenjo *et al.*, 2021; Luque *et al.*, 2022; Restrepo *et al.*, 2020).

Esto podría relacionarse con los efectos de la pandemia sobre la salud mental de la población, debido a que aumentaron los casos de ansiedad, miedo e intranquilidad desde que la COVID-19 se expandió a todo el mundo y se tomaron medidas para evitar su propagación (Islam *et al.*, 2020; Ledo *et al.*, 2021; Vindegaard y Benros, 2020). La ansiedad, ha generado mayor impacto entre los universitarios, y según el estudio de Ticona *et al.*, (2021), se relaciona con el estrés en el contexto de la educación virtual, lo cual genera dificultades para el logro de competencias académicas. Del mismo modo, la prevalencia de depresión en universitarios, se encuentran relacionados con los estresores académicos (Gutiérrez *et al.*, 2010).

Otro hallazgo, es la fatiga crónica que posibilita la incapacidad de relajarse y estar tranquilo, “por un profundo e incapacitante cansancio, que conlleva una importante reducción de la actividad previa del paciente, tanto personal, social, educativa o laboral” (Cubillo, 2013, p. 423). Además, se suma a ello la somnolencia que presentan los estudiantes universitarios por el aumento de la hormona cortisol, que produce a su vez grandes dificultades para la conciliación del sueño, siendo este un sistema bidireccional, ya que el estrés genera alteraciones en el sueño-vigilia, y estas privaciones producen el aumento de este fenómeno (Del Río Portilla, 2006). Estas alteraciones, se podría incrementar por el aumento del tiempo a la exposición a pantallas que genera un mayor cansancio para desarrollar sus actividades virtuales (Zapico *et al.*, 2021), pasando largas horas realizando trabajos y tareas, con tiempos ajustados y limitados, haciendo que crezca el déficit de sueño, a veces por lograr obtener o mantener una beca de estudios.



Así mismo, el aislamiento e incertidumbre tienden a influir sobre el comportamiento alimentario, aumentando el consumo de alimentos “poco saludables; ricos en grasas saturadas, azúcares e hidratos de carbono refinados, mismos que podrían impactar sobre la problemática actual de obesidad y diabetes” (Vergara *et al.*, 2020, p. 28). Sin embargo, es probable que las familias de los estudiantes con inseguridad alimentaria no tengan acceso a la canasta básica familiar, por la imposibilidad de acceder a un puesto laboral (Flores, 2020).

Ahora bien, estos síntomas originados por una serie de estresores, hacen que la vida de los estudiantes no sea sencilla, ya que tienen que enfrentarse a consecuencias físicas y psicológicas en el transcurso de sus estudios, impactando directamente en el rendimiento académico (Castillo *et al.*, 2021). Estos hallazgos plantean la necesidad de crear intervenciones eficaces para la reducción de los niveles de estrés en los alumnos universitarios, reduciendo de esta manera el efecto de la pandemia sobre la salud mental de los estudiantes, en tal sentido se deben tomar medidas preventivas para el cuidado de la salud mental.

Tabla 9

Estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19 (n=749)

Estrategias de afrontamiento	Nunca o casi nunca		Raras veces o algunas veces		Casi siempre o Siempre	
	n	%	n	%	n	%
Habilidad asertiva (defender preferencia).	45	5,9	317	41,2	407	52,9
Escuchar música o ver televisión.	39	5,1	294	38,2	436	56,7
Concentrarse en resolver la situación.	75	9,8	372	48,4	322	41,9
Elogiar la forma de actuar.	73	9,5	390	50,7	306	39,8
Encomendarse a Dios o asistir a misa.	115	15,0	317	41,2	337	43,8
Buscar información sobre la situación.	114	14,8	339	44,1	316	41,1
Solicitar el apoyo de mi familia o amigos.	139	18,1	311	40,4	319	41,5
Contar lo que me pasa a otros.	137	17,8	392	51,0	240	31,2
Establecer soluciones concretas.	74	9,6	408	53,1	287	37,3
Evaluar lo positivo/negativo de propuestas.	80	10,4	375	48,8	314	40,8
Mantener el control de emociones.	93	12,1	370	48,1	306	39,8
Recordar situaciones similares.	85	11,1	361	46,9	323	42,0
Hacer ejercicio físico.	100	13,0	390	50,7	279	36,3
Elaboración de un plan para enfrentar la situación.	95	12,4	397	51,6	277	36,0
Tratar de obtener lo positivo de la situación.	65	8,5	363	47,2	341	44,3
Navegar en internet.	157	20,4	317	41,2	295	38,4
Jugar videojuegos.	227	29,5	354	46,0	188	24,4

En la Tabla 9 se observa las estrategias de afrontamiento más utilizadas en los estudiantes universitarios frente al estrés académico durante la COVID-19, son: “Escuchar música o ver televisión” (56,7%), “Habilidad asertiva” (52,9%), “Tratar de obtener lo positivo de la situación” (44,3%), “Encomendarse a Dios o asistir a misa” (43,8%), y “Hacer ejercicio físico” (36,9%).

Se evidenció que los estudiantes universitarios en su mayoría se encuentran con estrés académico severo, para hacer frente a ello manejaron una serie de estrategias de afrontamiento, y tal como destacan diversos estudios fue escuchar música o ver televisión, habilidad asertiva y tratar de obtener lo positivo de la situación (Asenjo *et al.*, 2021; Calizaya *et al.*, 2021; Kloster y Perrotta, 2019; Luque *et al.*, 2022; Moreno *et al.*, 2022; Moreno-Treviño *et al.*, 2022). Es significativo que, lo encontrado por Restrepo *et al.*, (2020) quienes plantean como estrategia de afrontamiento de los estudiantes el uso de psicofármacos. Esto posiblemente por la incertidumbre y el temor al contagio del COVID-19, por lo que el impacto se magnifica, haciéndose más difícil de identificar y de sobrellevar (Asenjo *et al.*, 2021).

Se determinó que la estrategia de afrontamiento más frecuente fue escuchar música y ver televisión, que favoreció en el manejo del estrés si están bien orientadas, con el fin de que los estudiantes se liberen de la carga académica (Ledo *et al.*, 2021), y además, se constata que escuchar música puede modificar la sensación/percepción de ansiedad, es decir, la música modifica la sensación/percepción de ansiedad (González *et al.*, 2020). Así mismo, la espiritualidad o tener fe en un ser supremo proporciona la fortaleza y la convicción para sobrellevar adecuadamente situaciones estresantes en esta etapa de la vida (Asenjo *et al.*, 2021).

Por otro lado, el despliegue de habilidades asertivas es otra estrategia de afrontamiento usado por los estudiantes universitarios, este resultado es interesante ya que los estudiantes tienen a priori herramienta para el afrontamiento de situaciones de estrés académico. Esto es un punto muy destacable, puesto que si entendemos que el estrés es algo a lo que se verán sometidos con regularidad, y más aun teniendo en cuenta el contexto de la COVID-19, resulta casi indispensable incluir dentro de la formación universitaria. Estas estrategias son momentáneas y buscan salir de la situación confrontante de forma inmediata, pero no siempre las mismas respuestas pueden favorecer en todas las circunstancias; por lo tanto, se requiere de estrategias consolidadas para hacer frente de forma exitosa a situaciones diversas (Asenjo *et al.*, 2021).

Otro hallazgo, aunque no menos importante fue el realizar ejercicio físico, como factor preponderante para hacer frente al estrés, al respecto Cordero *et al.*, (2014)

concluye que “el deporte tiene una amplia variedad de efectos beneficiosos para la salud, muchos de ellos relacionados con la protección contra las enfermedades cardiovasculares” (p. 752). Así mismo, Soto *et al.*, (2021) muestra que los universitarios que no realizan ejercicio físico o deporte presentan significativamente mayores reacciones de estrés, particularmente mujeres.

Aunque sea dicotómica la relación entre evitar el problema y concentrarse en la solución, puede deberse a que los estudiantes poseen estrategias y capacidad de resolución solamente ante algunas situaciones; otras, posiblemente relacionadas a la pandemia, prefieren no enfrentarlas a plenitud (Moreno *et al.*, 2022). Siendo necesario la implementación de estrategias a nivel institucional para prevenir los efectos del estrés como el bajo rendimiento académico y deserción estudiantil. (Ahmad *et al.*, 2019) señala una serie de técnicas para hacer frente al estrés como la aromaterapia utilizando aceite de lavanda, entre otros.

4.1.2. Nivel de burnout académico

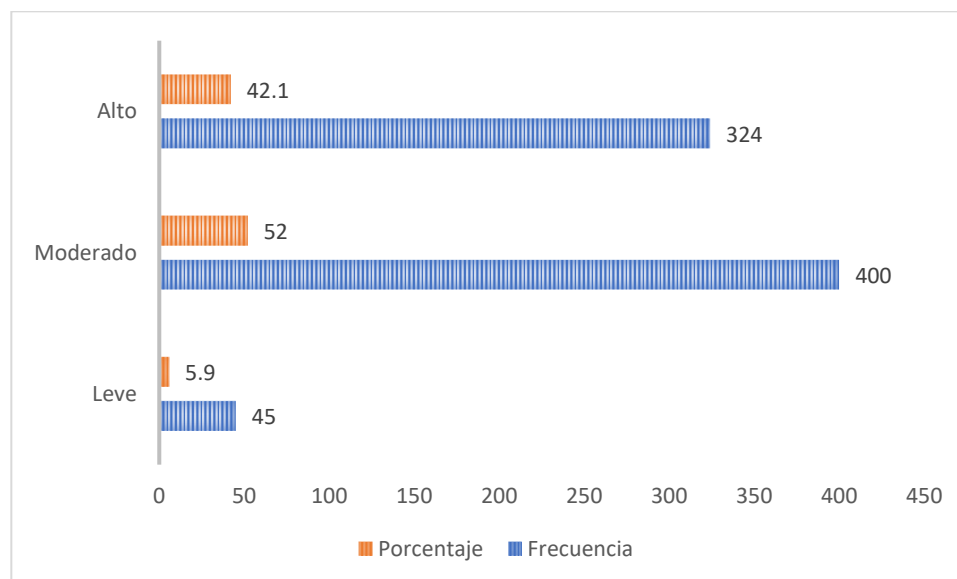


Figura 5. Nivel de burnout académico en estudiantes universitarios durante la COVID-19

Los estudiantes según la Figura 5 presentaron en promedio moderado burnout académico (52,0%) seguido del 23.1% con un nivel alto. Es decir, en algunas oportunidades los estudiantes universitarios llegaron a agotarse emocionalmente, al punto de pensar que no pueden dar más de sí mismos, del mismo modo, han perdido el interés en sus estudios, dándole poca importancia y destinándole poco tiempo y

finalmente, han llegado a dudar de su eficacia académica, desestimando sus competencias, capacidades y habilidades (Estrada *et al.*, 2021).

Este resultado coincide con lo reportado por diversos estudios, cuyos niveles fluctuaban entre moderado y alto (Estrada-Araoz *et al.*, 2021; Osorio *et al.*, 2020; Seperak *et al.*, 2021; Llanes *et al.*, 2022), asociado a mujeres universitarias. Así mismo, el síndrome puede provocar una actitud defensiva, distanciamiento, sentimiento de incompetencia y frustración (Quina *et al.*, 2020). El cual, podría haberse agudizado por el miedo a contagiarse con el virus, y vivir una experiencia muy estresante (Cavazos *et al.*, 2021). Al respecto, se ha encontrado que el miedo a contraer la COVID-19 desencadena estrés, el cual provoca agotamiento emocional, cinismo, y disminuye la autoeficacia de los alumnos (Cavazos *et al.*, 2021).

En este escenario Jiménez y Caballero (2021) plantean factores de riesgo en la salud de los universitarios los cuales son la ideación suicida; el agotamiento; cinismo e ineficacia académica. Según Álvarez y López (2021); Llanes *et al.*, (2022) el síndrome de burnout que padecen los alumnos se correlación positivamente con la intención de abandono de sus estudios universitarios (Nicola *et al.*, 2020). Por lo tanto, es recomendable realizar evaluaciones periódicas a los estudiantes con el objetivo de desarrollar programas preventivos y de intervención, basados en aquellos elementos identificados como factores protectores (Seperak *et al.*, 2021), lo cual posibilitaría afrontar las consecuencias del burnout académico.

Tabla 10

Perfil demográfico y burnout académico en estudiantes universitarios durante la COVID-19

Perfil demográfico	Leve		Moderado		Alto		χ^2	Sig.
	n	%	n	%	n	%		
Sexo								
Varones (n=420)	16	2,1	198	25,7	206	26,8	21,323	,000
Mujeres (n=349)	29	3,8	202	26,3	118	15,3		
Grupo etario								
De 17 a 22 años	34	4.42	295	38.36	224	29.13	44,468	,157
De 23 a 28 años	9	1.17	96	12.48	91	11.83		
De 29 a 34 años	1	0.13	6	0.65	7	0.91		
De 35 a más años	1	0.13	3	0.39	2	0.13		
Carrera								
Gestión Pública	45	5,9	264	34,3	93	12,1	143,442	,000
Ambiental y Forestal	0	0,0	136	17,7	231	30,0		
Ciclo de estudios								
Ciclo I	9	1,2	60	7,8	39	5,1	35,959	,007
Ciclo II	4	0,5	29	3,8	23	3,0		
Ciclo III	5	0,7	59	7,7	53	6,9		
Ciclo IV	8	1,0	27	3,5	12	1,6		
Ciclo V	4	0,5	52	6,8	53	6,9		
Ciclo VI	4	0,5	53	6,9	20	2,6		
Ciclo VII	3	0,4	32	4,2	40	5,2		
Ciclo VIII	3	0,4	25	3,3	25	3,3		
Ciclo IX	3	0,4	34	4,4	25	3,3		
Ciclo X	2	0,3	29	3,8	34	4,4		

En la Tabla 10 se observa que los varones se caracterizaron por presentar alto burnout académico (26,8%); mientras las mujeres tenían predominantemente un nivel moderado (26,3%). La asociación resultó ser estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Así mismo, se visualiza según el grupo etario al que pertenecen los estudiantes, los que tenían menos de 23 años evidenciaron un nivel de burnout académico moderado (38.36%) y alto (29.13%). Esta asociación no fue estadísticamente significativa ($p > 0,05$). Por otro lado, en la carrera de Ambiental y Forestal se reportaron alto burnout académico (30,0%); mientras que los estudiantes de Gestión Pública evidenciaron moderado nivel de burnout académico (34,3%). La asociación resultó ser significativa ($p < 0,05$). Finalmente, se observa que, de acuerdo con el ciclo de estudios, los estudiantes que cursaban el primer (7,9%),

tercer (9,2%) y quinto (8,6%) ciclo evidenciaron mayores niveles de estrés académico en comparación a los estudiantes de otros ciclos. La asociación entre ambas variables fue estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

De acuerdo con los resultados, los estudiantes varones presentan, en promedio, un nivel de burnout académico alto. Estos resultados difieren a lo encontrado por *Avecillas et al.*, (2021); *Estrada-Araoz et al.*, (2021), donde las mujeres presentaron niveles ligeramente superiores en comparación con los varones. “ellas también 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).

Se pudo identificar que los alumnos menores de 23 años presentaron niveles ligeramente superiores de síndrome de burnout en comparación a los otros grupos etarios. Esto podía deberse a “muchas demandas como la sobrecarga de trabajo, la presión con el tiempo, la falta de oportunidades para la autogestión y la evaluación, entre otros” (*Comella et al.*, 2021, p. 849). Del mismo modo, se encontró que la carrera se asocia con el burnout, donde los estudiantes de la carrera de Ambiental y Forestal en su mayoría presentan un nivel de burnout académico alto, en comparación con aquellos estudiantes de Gestión Pública. Estos resultados se debería a que aquellas carreras que tienen más contenido práctico que estrictamente teórico, han tendido a presentar las mayores cifras de estrés (*Zapico et al.*, 2021, p. 10).

Así mismo, el síndrome de burnout se asocia con el ciclo de estudios que cursan los universitarios, lo expuesto respondería a que los estudiantes de los primeros ciclos quienes inician su formación, están experimentando exigencias académicas superiores a la etapa escolar (*Puertas et al.*, 2020) y se encuentran adaptándose a la transición de la vida escolar a la vida universitaria y las altas demandas académicas que ella genera. Este hallazgo difiere con lo reportado por algunas investigaciones que determinaron que los alumnos ingresantes y que están a punto de egresar tienden a presentar mayores niveles de burnout académico (*Comella et al.*, 2021), y para el caso de los estudiantes del último ciclo tienden a presentar estrés y

ansiedad debido al cumplimiento de requisitos obligatorios conducentes a la obtención de su grado académico y título profesional (Estrada-Araoz *et al.*, 2021).

En ese sentido, se recomienda prevenir la aparición y desarrollo del síndrome de burnout en los alumnos universitarios, para ello es necesario llevar a cabo acciones de prevención y fortalecimiento de diversas estrategias que permitan afrontar de manera eficaz el síndrome. Mediante programas formativos que deben enseñar a los estudiantes a gestionar y controlar el estrés que acontece en el ámbito académico universitario (Madrid, 2021).

Tabla 11

Agotamiento emocional en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=769)

Agotamiento emocional	Nunca o casi nunca		Rara vez o algunas veces		Casi siempre o siempre	
	N	%	n	%	n	%
Sentirse emocionalmente agotado por los estudios.	57	7,4	181	23,5	420	54,6
Sentirse agotado al final de un día en la universidad.	54	7,0	174	22,6	442	57,5
Sentirse cansado cuando se levanta por la mañana.	96	12,5	153	19,9	404	52,5
Estudiar es un esfuerzo.	260	33,8	107	13,9	309	40,2
Agotado por sus estudios.	60	7,8	200	26,0	377	49,0

En la Tabla 11 se observa los indicadores de agotamiento emocional con mayor frecuencia entre los estudiantes universitarios durante la COVID-19, son: “Estar agotado al final de un día en la universidad” (57,5%), “Sentirse emocionalmente agotado por los estudios” (54,6%) y “Sentirse cansado cuando se levanta por la mañana” (52,5%).

Se encontró que los estudiantes universitarios sentían estar agotados al final del día. Esto podría deberse a una serie de demandas académicas como la sobrecarga de tareas y trabajos, las formas de evaluación, entre otros (Asenjo *et al.*, 2021). Repercute en la fatiga física y mental, cansancio, decaimiento y sensación de pesadez (Barreto y Salazar, 2020). Es así, que los estudiantes se enfrentan a nuevos escenarios originados por la pandemia de la COVID-19, situaciones posiblemente

amenazadoras, que pueden llegar a sobrepasar sus propias posibilidades, empezar a sentir niveles de estrés, aumentar la predisposición a estados de depresión, frustración, ansiedad y hasta posible deserción universitaria (Lovón y Cisneros, 2020).

Otro dato revelador fue que los universitarios con frecuencia sienten cansancio cuando se levantan por la mañana, lo que hace que estos manifiesten sentimientos de imposibilidad de cumplir las responsabilidades, pérdida de interés en los estudios y dudas sobre la propia habilidad de alcanzar metas académicas (Mac Ginty *et al.*, 2021). Ello debido principalmente a situaciones estresantes, problemas de conectividad a internet, exposición constante a dispositivos y principalmente al incremento del tiempo a dedicar a las actividades académicas de los entornos virtuales (Estevan *et al.*, 2020).

El agotamiento emocional trae efectos en el ámbito físico de los estudiantes asociadas a síntomas somáticos y se caracterizan por presentar mayor susceptibilidad a la enfermedad, también en el ámbito psicológico expresado por actitudes “negativas sobre sí mismo, sentimientos de inferioridad, baja productividad, sensaciones de incompetencia, sentimientos de depresión, cansancio emocional, que al no ser controlados puede conllevar a ideas de suicidio u otras alteraciones y finalmente la exacerbación de algún tipo de trastorno mental” (Barreto y Salazar, 2020, p. 33).

En ese sentido, es fundamental implementar programas complementarios de salud física y apoyo psicológico, para dotar a los estudiantes estrategias de afrontamiento, orientadas a disminuir el nivel de agotamiento emocional y así contribuir a alcanzar sus metas, y su vida profesional.

Tabla 12

Cinismo en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=749)

Cinismo (despersonalización)	Nunca o casi nunca		Rara vez o algunas veces		Casi siempre o siempre	
	n	%	n	%	n	%
Menor interés por sus estudios.	56	7,3	217	28,2	383	49,8
Menos entusiasta con sus estudios.	72	9,4	201	26,1	370	48,1
Insensible sobre la utilidad de sus estudios.	87	11,3	207	26,1	333	43,3
Duda de la importancia de sus estudios.	175	22,8	190	24,7	307	39,9

En la Tabla 12 se observa la manifestación del cinismo (despersonalización) más recurrentes que reportaron los universitarios durante la COVID-19, estos son: “Menor interés por sus estudios” (47,3%), “Menos entusiasta con sus estudios” (44,1%) e “Insensibilidad sobre la utilidad de sus estudios” (46,0%).

Con respecto, al interés de los universitarios por sus estudios, este es originado por el agotamiento emocional, lo que se traduce en la sensación de encontrarse exhausto y asumirse como incompetente en su área de estudio, así como en un distanciamiento del significado y utilidad de sus estudios (Osorio et al., 2020). Posiblemente incrementado durante el confinamiento de la pandemia de COVID-19, donde muchos estudiantes tuvieron que hacer frente al entorno digital (Cavazos et al., 2021). El cual conlleva riesgos importantes, como el aumento de niveles de cinismo, y el incremento del agotamiento emocional sobre todo en los universitarios de los últimos niveles (Zis et al., 2021).

Así mismo, los estudiantes con recurrencia se muestran menos entusiastas con sus estudios e insensibles sobre la utilidad de sus estudios, con ello se puede inferir, que los efectos del agotamiento emocional, provocado por una serie de estresores como la sobrecarga de trabajos y tareas, hace que se pierda la motivación para continuar con su formación universitaria, agudizado por el contexto de pandemia. Al respecto, el estudio de Álvarez y López (2021) plantea que la “situación de confinamiento y el paso a una enseñanza totalmente virtual influyeron de manera significativa en la pérdida de interés por los estudios y en la falta de motivación hacia las metas académicas” (pp. 680-681).

La insensibilidad sobre la utilidad de sus estudios que presentan los universitarios puede generar resultados desfavorables como un menor sentido de bienestar e incluso la decisión de abandonar sus estudios, tal como destacan diversas investigaciones (Álvarez y López, 2021; Jacobo *et al.*, 2021; Rodríguez y Zamora, 2021), quienes señalan que los estudiantes consideraran que no es importante sus estudios y carece de utilidad para un futuro próximo. Tal como señala Jacobo-Galicia *et al.*, (2021) “la condición de la pandemia ha incrementado los cuestionamientos sobre la utilidad de los estudios. Si el estudiante duda del valor de sus estudios, es altamente probable que deje la universidad” (p. 12).

Consideramos importante plantear estrategias de intervención a favor de los universitarios, frente a la expresión de despersonalización o cinismo, que puede conllevar a un posible abandono de sus estudios. Además, es importante promover actividades que impliquen compromiso de los universitarios para llevar adelante su carrera universitaria, pueden concentrarse para afrontar y resolver las demandas presentadas (absorción) y se mostrar entusiasmo por la carrera elegida (dedicación).

Tabla 13

Eficiencia académica en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=769)

Eficiencia académica	Nunca o casi nunca		Rara vez o algunas veces		Casi siempre o siempre	
	n	%	n	%	n	%
Resuelve eficazmente los problemas.	126	16,4	203	26,4	326	42,4
Contribuir eficazmente en las clases.	112	14,6	217	28,2	356	46,3
Sentirse un buen estudiante.	185	24,1	252	32,8	239	31,1
Estar estimulado cuando logra sus objetivos.	100	13,0	266	34,6	280	36,4
Ha aprendido muchas cosas interesantes.	74	9,6	225	29,3	360	46,8
Durante las clases se siente seguro de ser eficaz.	70,0	9,1	220	28,9	380	49,4

En la Tabla 13 se observa los indicadores de eficacia académica más utilizados en los universitarios durante la COVID-19 es: “Se siente seguro de ser eficaz”

(49,4%), “Aprender muchas cosas interesantes” (54,8%) y “Contribuir eficazmente en las clases” (56,2%).

Se evidenció que los universitarios se encuentran con moderado burnout, quienes padecen agotamiento físico y emocional en virtud del cansancio percibido, ello puede generar la sensación de no poder continuar con sus estudios y ser menos eficaces académicamente. Los universitarios frente a ello precisan que se sienten seguros de ser eficaz y aprender muchas cosas interesantes. siendo los más frecuentes el estar estimulado cuando logra sus objetivos, sentirse un buen estudiante y aprender muchas cosas interesantes.

Al respecto, Biondi y Bennuzzi (2021), destacan que durante las clases virtuales los estudiantes universitarios manifestaron sentirse seguros de ser eficaces y contribuir en las sesiones académicas. Estos autores enfatizan que los estudiantes perciben que pueden cumplir con las demandas requeridas por la carrera universitaria elegida. Sin embargo, frente al agotamiento físico y emocional, existe la posibilidad de poner en riesgo su eficacia académica y estar propensos al fracaso académico.

En ese sentido, Rosário *et al.*, (2012) señalan que el fracaso en los universitarios se asocia a una menor autoeficacia y utilidad percibida para autorregular el aprendizaje, lo que involucra las estrategias de afrontamiento que los estudiantes tienden a usar para lidiar con el burnout académico. Finalmente, Álvarez y López (2021) señalan: “quienes muestran agotamiento emocional por las demandas de sus estudios, presentan cierta distancia e indiferencia por los estudios que cursan y menor percepción de autoeficacia” (p. 32). Por lo tanto, es importante que la instancia correspondiente de la universidad, implemente medidas que contrarresten el síndrome de burnout.

4.1.3. Estilos de aprendizaje

Tabla 14

Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios durante la COVID-19 (n=749)

Dimensiones	Gestión Pública (N=402)		Ambiental y Forestal (N=367)		Total	
	Media	D.E	Media	D.E	Media	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

Los resultados expuestos en la Tabla 14 revelan que la mayoría de los estudiantes de educación superior presentan un estilo de aprendizaje reflexivo con un nivel de preferencia moderada ($x=15,01$). Así mismo, los universitarios que pertenecen a la carrera de Gestión pública, la mayoría presentan un estilo de aprendizaje reflexivo con un nivel de preferencia moderada ($x=15,75$) y un estilo teórico con un nivel de preferencia alta ($x=14,67$). Mientras los estudiantes de la carrera de Ambiental y Forestal predomina el estilo reflexivo con un nivel de preferencia moderada ($x=14,20$) y el estilo pragmático con un nivel de preferencia alta ($x=14,14$).

De acuerdo con los resultados, en los estudiantes universitarios predomina el estilo de aprendizaje reflexivo con un nivel de preferencia moderada. Este hallazgo concuerda con lo encontrado por diversos estudios (López *et al.*, 2021; Valenzuela *et al.*, 2011; Albornoz *et al.*, 2022). Sin embargo, es significativo que en varios artículos los estilos de aprendizaje que predomina en los estudiantes son activo y pragmático (Gómez *et al.*, 2021; Murrieta, 2021; Pitre *et al.*, 2021). Así mismo, Canizales *et al.* (2020) en su estudio sobre estudiantes nativos digitales, encontró el estilo de aprendizaje predominante el teórico-pragmático.

Se determinó que, según la carrera de los estudiantes, aquellos universitarios que pertenecen a Gestión pública, la mayoría presentan un estilo de aprendizaje reflexivo y teórico. El estilo reflexivo revela que los alumnos son "ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos" (Alonso *et al.*, 2007), así mismo tienden a preferir el estilo de aprendizaje teórico, caracterizado por un pensamiento

literal, con afán de perfección, con búsqueda constante de comprensiones globales y totales de los contenidos (Valencia, 2014). Es importante aprovechar y reforzar el estilo reflexivo de los estudiantes, ya que permite luego desarrollar el pensamiento crítico (Srivoranart, 2002), necesario para el cambio de nuestra realidad social.

Por otro lado, los estudiantes que pertenecen a la carrera de Ambiental y Forestal predomina el estilo reflexivo y pragmático. Respecto al estilo pragmático el estudiante se caracteriza en “aplicar en la práctica las ideas, descubre el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovecha la primera oportunidad para experimentarlas, gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que le atraen, tienden a ser impacientes cuando hay personas que teoriza, su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno” (Alonso *et al.*, 2007, p. 92). Estos resultados se deberían a que aquellas carreras que tienen más contenido práctico en campo y en laboratorio, perfilan su aprendizaje con este estilo.

En este sentido, identificar los estilos de aprendizaje que predominan en los estudiantes universitarios es un factor a ser considerado en la comunidad educativa para diseñar estrategias de enseñanza innovadoras (Colonio, 2017). Así mismo, es importante tener en cuenta para desarrollar a plenitud las habilidades y creatividad del estudiante (Martínez *et al.*, 2021). Los estilos se fortalecen con las estrategias de enseñanza que el docente emplea en el aula; permitiendo generar situaciones de aprendizaje significativos, que lleven a la enfrentar un problema de la realidad educativa (Estrada-García, 2018). Esta exigencia es ineludible en el nuevo contexto, en el cual se considera al estudiante como actor clave de su propio aprendizaje (Srivoranart, 2002).

Tabla 15

Perfil demográfico y nivel de preferencia por el estilo activo de aprendizaje en estudiantes universitarios durante la COVID-19

Perfil demográfico	Muy baja		Baja		Moderada		Alta		Muy alta		χ^2	Sig.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Sexo												
Varones (n=420)	12	1,6	58	7,5	154	20	79	10	117	15	15,96	,003
Mujeres (n=349)	8	1,0	24	3,1	160	20	78	10	79	10		
Grupo etario												
17 a 22 años	32	4,2	57	7,4	120	15	161	20	183	23	227,8	,000
23 a 28 años	8	1,0	18	2,3	36	4,7	62	8,1	72	9,4		
29 a 34 años	0	0,0	2	0,3	5	0,7	2	0,3	5	0,7		
> 35 años	0	0,0	0	0,0	5	0,4	1	0,1	0	0,0		
Especialidad												
Gestión Pública	11	1,4	27	3,5	172	22	82	10	110	14	14,3	,006
Ambiental y Forestal	9	1,2	55	7,2	142	18	75	9,8	86	11		
Ciclo de estudios												
Ciclo I	1	0,1	7	0,9	52	6,8	28	3,6	20	2,6	50,5	,055
Ciclo II	5	0,7	4	0,5	29	3,8	9	1,2	9	1,2		
Ciclo III	4	0,5	16	2,1	45	5,9	23	3,0	29	3,8		
Ciclo IV	1	0,1	5	0,7	16	2,1	14	1,8	11	1,4		
Ciclo V	1	0,1	16	2,1	44	5,7	15	2,0	33	4,3		
Ciclo VI	2	0,3	8	1,0	33	4,3	14	1,8	20	2,6		
Ciclo VII	1	0,1	8	1,0	25	3,3	15	2,0	26	3,4		
Ciclo VIII	0	0,0	1	0,1	22	2,9	10	1,3	20	2,6		
Ciclo IX	3	0,4	10	1,3	25	3,3	14	1,8	10	1,3		
Ciclo X	2	0,3	7	0,9	23	3,0	15	2,0	18	2,3		

En la Tabla 15 se observa que las mujeres se caracterizaron por presentar un nivel moderado de preferencia por el estilo activo (20,8%). La asociación resultó ser estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Así mismo, se visualiza según el grupo etario al que pertenecen los estudiantes, los que tenían menos de 23 años evidenciaron un nivel muy alto (24,8%) y alto (20,9%). Esta asociación fue estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Según la carrera de los estudiantes, aquellos que pertenecen a ambas carreras se caracterizaron por presentar un nivel moderado por el estilo activo (22,4% y 18,5% respectivamente). La asociación resultó ser significativa ($p < 0,05$). Finalmente, se observa que, de acuerdo con el ciclo de estudios, los estudiantes que cursaban el primer (6,8%), tercer (5,9%) y

quinto (5,7%) ciclo evidenciaron un nivel moderado de preferencia por el estilo activo, en comparación a los estudiantes de otros ciclos. La asociación entre ambas variables no fue estadísticamente significativa ($p>0,05$).

De acuerdo con los resultados, las mujeres presentan, un nivel moderado de preferencia del estilo activo. Estos resultados difieren con lo encontrado por (Aldas *et al.*, 2020), donde los varones presentaron preferencia por el estilo activo a la hora de aprender. Se pudo identificar que los estudiantes que tenían menos de 23 años se caracterizaron por presentar niveles ligeramente superiores de preferencia por el estilo activo en comparación a los otros grupos etarios. Ello refleja en los estudiantes “nuevas experiencias, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas; se centran en el aquí y el ahora y les encanta vivir nuevas experiencias” (Alonso *et al.*, 2007, p. 94).

Se determinó que, según la carrera de los estudiantes, aquellos universitarios de ambas carreras mostraron un nivel moderado con respecto a la preferencia por el estilo activo, caracterizados por ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo (Estrada, 2018), ubicándose la mayoría de los estudiantes en el primer, tercer y quinto ciclo. Sin embargo, difiere en el caso de los estudiantes que están en el último año de estudios, quienes tienden a presentar preferencias con niveles inferiores.

Tabla 16

Perfil demográfico y nivel de preferencia por el estilo reflexivo de aprendizaje en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19

Perfil demográfico	Muy baja		Baja		Moderada		Alta		Muy alta		χ^2	Sig.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Sexo												
Varones (n=420)	52	6,8	92	12	195	25	64	8,3	17	2,2	99,0	,000
Mujeres (n=349)	21	2,7	79	10	172	22	65	8,5	12	1,6		
Grupo etario												
17 a 22 años	57	7,4	121	15	263	34	88	11	24	3,1	82,8	,179
23 a 28 años	16	2,1	48	6,2	94	12	33	4,3	5	0,7		
29 a 34 años	0	0,0	1	0,1	9	1,2	4	0,5	0,0	0,0		
> 35 años	0	0,0	1	0,1	1	0,1	4	0,5	0,0	0,0		
Especialidad												
Gestión Pública	19	2,5	48	6,2	219	28	91	11	25	3,3	99,0	,000
Ambiental y Forestal	54	7,0	123	16	148	19	38	4,9	4	0,5		
Ciclo de estudios												
Ciclo I	9	1,2	25	3,3	56	7,3	14	1,8	4	0,5	50,8	,052
Ciclo II	11	1,4	8	1,0	21	2,7	15	2,0	1	0,1		
Ciclo III	11	1,4	34	4,4	53	6,9	13	1,7	6	0,8		
Ciclo IV	5	0,7	6	0,8	23	3,0	8	1,0	5	0,7		
Ciclo V	14	1,8	24	3,1	54	7,0	14	1,8	3	0,4		
Ciclo VI	5	0,7	20	2,6	37	4,8	11	1,4	4	0,5		
Ciclo VII	5	0,7	18	2,3	31	4,0	17	2,2	4	0,5		
Ciclo VIII	2	0,3	6	0,8	30	3,9	15	2,0	0	0,0		
Ciclo IX	5	0,7	13	1,7	30	3,9	12	1,6	2	0,3		
Ciclo X	6	0,8	17	2,2	32	4,2	10	1,3	0	0,0		

En la Tabla 16 se observa que la mayoría de los varones se caracterizaron por presentar un nivel moderado de preferencia por el estilo reflexivo (25,4%). La asociación resultó ser estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Así mismo, se aprecia según el grupo etario al que pertenecen los estudiantes, los que tenían menos de 23 años evidenciaron una preferencia moderada por el estilo reflexivo (34,2%). Esta asociación no fue estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Según la carrera de los estudiantes, los universitarios de ambas carreras mostraron preferencia moderada por el estilo reflexivo (28,5% y 19,25%). La asociación resultó ser significativa ($p < 0,05$). Finalmente, se observa que, de acuerdo con el ciclo de estudios, los estudiantes que cursaban el primer (7,3%), tercer (6,9%) y quinto



(7,0%) ciclo evidenciaron preferencia moderada por el estilo reflexivo, en comparación a los estudiantes de otros ciclos. La asociación entre ambas variables no fue estadísticamente significativa ($p>0,05$).

De acuerdo con los resultados, los varones presentan preferencia moderada por el estilo reflexivo. Estos resultados difieren con el estudio de (Alducin y Vázquez, 2017), donde las mujeres presentaron preferencia por el estilo reflexivo a la hora de aprender. Así mismo, se identificó a los universitarios tenían menores de veintitrés años quienes se caracterizan por ser “ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo” (Estrada-García, 2018).

Se determinó que, según la carrera de los estudiantes, aquellos universitarios de ambas carreras mostraron preferencia moderada por el estilo reflexivo y se encontraron cursando sus estudios en los primeros ciclos. Siendo su principal inclinación analizar las tareas desde diferentes puntos de vista, ser exhaustivos, cuidadosos en las tareas y la deducción de conclusiones. Así mismo, las nuevas demandas universitarias, advierten que los estudiantes modifiquen y adapten sus repertorios previos (Valencia, 2014).

Tabla 17

Perfil demográfico y nivel de preferencia por el estilo teórico de aprendizaje en estudiantes universitarios durante la COVID-19

Perfil demográfico	Muy baja		Baja		Moderada		Alta		Muy alta		χ^2 n	Sig. %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Sexo												
Varones (n=420)	14	1,8	34	4,4	180	23	89	11	103	13	15,3	,004
Mujeres (n=349)	11	1,4	18	2,3	112	14	97	12	111	14		
Grupo etario												
17 a 22 años	23	3.0	42	5.5	200	26	136	17	152	19	61,1	,816
23 a 28 años	2	0.3	10	1.3	87	11	41	5.3	56	7.3		
29 a 34 años	0	0.0	0	0.0	3	0.4	6	0.8	5	0.7		
> 35 años	0	0.0	0	0.0	2	0.1	3	0.4	1	0.1		
Especialidad												
Gestión Pública	9	1,2	9	1,2	105	13	112	14	167	21	120	,000
Ambiental y Forestal	16	2,1	43	5,6	187	24	74	9,6	47	6,1		
Ciclo de estudios												
Ciclo I	0	0,0	8	1,0	40	5,2	24	3,1	36	4,7	65,54	,002
Ciclo II	7	0,9	6	0,8	18	2,3	13	1,7	12	1,6		
Ciclo III	5	0,7	11	1,4	55	7,2	24	3,1	22	2,9		
Ciclo IV	1	0,1	2	0,3	8	1,0	18	2,3	18	2,3		
Ciclo V	4	0,5	8	1,0	46	6,0	27	3,5	24	3,1		
Ciclo VI	3	0,4	3	0,4	23	3,0	24	3,1	24	3,1		
Ciclo VII	2	0,3	3	0,4	27	3,5	20	2,6	23	3,0		
Ciclo VIII	0	0,0	5	0,7	21	2,7	9	1,2	18	2,3		
Ciclo IX	1	0,1	5	0,7	32	4,2	12	1,6	12	1,6		
Ciclo X	2	0,3	1	0,1	22	2,9	15	2,0	25	3,3		

En la Tabla 17 se observa que la mayoría de los varones se caracterizaron por presentar un nivel moderado de preferencia por el estilo teórico (23,4%). La asociación resultó ser estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Así mismo, se aprecia según el grupo etario al que pertenecen los estudiantes, los que tenían menos de 23 años evidenciaron preferencia moderada por el estilo teórico (26.0%). Esta asociación no fue estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Según la carrera de los estudiantes, aquellos universitarios de Gestión Pública mostraron preferencia alta por el estilo teórico (21.7%). Mientras que los alumnos de Ambiental y Forestal presentaron preferencia moderada (24,3%). La asociación resultó ser significativa ($p < 0,05$). Finalmente, se observa que, de acuerdo con el ciclo de estudios, los

estudiantes que cursaban el primer (5.2%), tercer (7,2%) y quinto (6,0%) ciclo evidenciaron preferencia moderada por el estilo teórico, en comparación a los estudiantes de otros ciclos. La asociación entre ambas variables fue estadísticamente significativa ($p>0,05$).

De acuerdo con los resultados, los varones presentan preferencia moderada por el estilo reflexivo. Estos resultados difieren con el estudio de (Alducin y Vázquez, 2017), donde las mujeres presentaron preferencia por el estilo teórico a la hora de aprender. Así mismo, se identificó a los universitarios que tenían menos de veintitrés años, quienes “buscan la racionalidad y la objetividad, huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo” (Carrasco y González, 2018, p. 113).

Se determinó que, según la carrera de los estudiantes, aquellos universitarios de Gestión Pública mostraron preferencia alta por el estilo teórico y se encontraron cursando sus estudios en los primeros ciclos. A quienes se puede describir como aquellos que “se adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas, tienden a ser perfeccionistas, integran los hechos en teorías coherentes y les gusta analizar y sintetizar” (Pitre *et al.*, 2021, p. 352). Ruiz *et al.*, (2006) encontraron una correlación positiva y significativa entre el estilo teórico y el rendimiento académico.

En ese sentido, “procede la elaboración de una serie de propuestas didácticas con distintos grados de alcance; las estrategias de carácter más general involucran la adecuación a distintos estilos de aprendizaje, planteando la complementariedad e intercambio entre métodos que estimulen distintas habilidades de aprendizaje” (Ventura, 2011, p. 148), se recomienda adaptar a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, por lo cual se presumiría obtener altos grados de rendimiento (Tapia *et al.*, 2020). Sin embargo, es importante señalar que estos estilos de aprendizaje pueden cambiar conforme avanzan en su formación académica (Reyes *et al.*, 2019).

Tabla 18

Perfil demográfico y nivel de preferencia por el estilo pragmático de aprendizaje en estudiantes universitarios durante COVID-19

Perfil demográfico	Muy baja		Baja		Moderada		Alta		Muy alta		χ^2	Sig.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Sexo												
Varones (n=420)	27	3,5	38	4,9	90	11	116	15	149	19	5,297	,258
Mujeres (n=349)	13	1,7	39	5,1	76	9,9	110	14	111	14		
Grupo etario												
17 a 22 años	32	4.2	57	7.4	120	15	161	20	183	23	111,4	,002
23 a 28 años	8	1.0	18	2.3	36	4.7	62	8.1	72	9.4		
29 a 34 años	0	0.0	2	0.3	5	0.7	2	0.3	5	0.7		
> 35 años	0	0.0	0	0.0	5	0.4	1	0.1	0	0.0		
Especialidad												
Gestión Pública	20	2,6	40	5,2	93	12	114	14	135	17	1,339	,855
Ambiental y Forestal	20	2,6	37	4,8	73	9,5	112	14	125	16		
Ciclo de estudios												
Ciclo I	2	0,3	10	1,3	16	2,1	52	6,8	28	3,6	74,82	,000
Ciclo II	9	1,2	8	1,0	10	1,3	14	1,8	15	2,0		
Ciclo III	7	0,9	14	1,8	30	3,9	29	3,8	37	4,8		
Ciclo IV	3	0,3	5	0,7	12	1,6	11	1,4	17	2,2		
Ciclo V	9	1,2	11	1,4	20	2,6	33	4,3	36	4,7		
Ciclo VI	4	0,5	9	1,2	15	2,0	18	2,3	31	4,0		
Ciclo VII	1	0,1	2	0,3	19	2,5	18	2,3	35	4,6		
Ciclo VIII	2	0,3	5	0,7	11	1,4	13	1,7	22	2,9		
Ciclo IX	1	0,1	7	0,9	25	3,3	16	2,1	13	1,7		
Ciclo X	3	0,4	6	0,8	8	1,0	22	2,9	26	3,4		

En la Tabla 18 se observa que la mayoría de los varones se caracterizaron por presentar un nivel moderado de preferencia por el estilo pragmático (19,4%). La asociación resultó no ser estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Así mismo, se aprecia según el grupo etario al que pertenecen los estudiantes, los que tenían menos de 23 años evidenciaron preferencia muy alta por el estilo pragmático (23.8%). Esta asociación fue estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Según la carrera de los estudiantes, aquellos universitarios de ambas carreras mostraron preferencia alta por el estilo pragmático (17,6% y 16,3%). La asociación resultó no ser significativa ($p < 0,05$). Finalmente, se observa que, de acuerdo con el



ciclo de estudios, los estudiantes que cursaban el primer (6,8%), tercer (4,8%) y séptimo (4,6%) ciclo evidenciaron preferencia alta y muy alta por el estilo pragmático, en comparación a los estudiantes de otros ciclos. La asociación entre ambas variables fue estadísticamente significativa ($p>0,05$).

De acuerdo con los resultados, los varones presentan preferencia moderada por el estilo pragmático. Estos resultados es concordante con el estudio de (Alducin y Vázquez, 2017). Así mismo, se identificó a los universitarios que tenían menos de veintitrés años, quienes descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas, les agrada actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen (Pitre *et al.*, 2021). Asimismo, tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan.

Se determinó que, según la carrera de los estudiantes, aquellos universitarios de ambas carreras mostraron preferencia alta por el estilo pragmático y se encontraron cursando sus estudios en los primeros ciclos y se caracterizan por ser experimentador, practico, directo, eficaz y realista (Estrada-García, 2018). Este estilo se asocia con nivel educativo de la madre con la forma de percibir la información (Gómez *et al.*, 2021) y a los modelos tradicionales, presentes en las experiencias escolares previas (Valencia, 2014).

4.2. Correlación entre estrés académico y los estilos de aprendizaje

Tabla 19

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

	EA	E	S	EA	A	R	T	P
Estrés (EA)	-	.669**	.719**	.492**	-.037	-.193**	-.272**	.031
Estresores (E)		-	.565**	.203**	-.039	-.140**	-.192**	.040
Síntomas (S)			-	.262**	-.056	-.178**	-.220**	.020
Estrategias de afron. (EA)				-	-.002	-.087*	-.166**	.038
Activo (A)					-	.265**	.314**	.475**
Reflexivo (R)						-	.513**	.327**
Teórico (T)							-	.453**
Pragmático (P)								-

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

En la Tabla 19 se observa los resultados de la prueba de correlación de Rho de Spearman para estrés académico y estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático; donde se muestra que el estrés académico con el estilo reflexivo presenta una correlación negativa muy baja ($r = -0.193$); y con el estilo teórico existe correlación negativa baja ($r = -0.272$). Con este hallazgo podemos plantear que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación. H_1 : El estrés académico de los estudiantes universitarios se relaciona con el estilo de aprendizaje reflexivo y teórico durante la COVID-19. Además, se infiere que los estudiantes universitarios que prefieren el estilo reflexivo y teórico fueron aquellos que presentaron mayor nivel de estrés académico.

Los resultados concuerdan con lo encontrado por Escobar (2019) donde evidencio que el estrés académico y estilos de aprendizaje, se relacionan negativamente ($r = -0,77$). Sin embargo, otros estudios demostraron que no existe correlación significativa entre las variables tratadas, hallando un el coeficiente de correlación de Spearman es -0.055 y significancia de 0.514 ($p > 0.05$). Así mismo, Guzmán *et al.*, (2019) señala que no existe correlación significativa entre ambas variables, pero encontró que el género se correlaciona en razón inversa y baja entre el estrés académico y estilo de aprendizaje pragmático.

4.3. Correlación entre burnout académico y los estilos de aprendizaje

Tabla 20

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

	SB	AE	C	EF	A	R	T	P
Síndrome de burnout (SB)	-	.627**	.680**	.687**	.016	-.120**	-.100**	.090*
Agotamiento emocional (AE)		-	.715**	.369**	.002	-.123**	-.084*	.064
Cinismo (C)			-	.477**	.018	-.127**	-.094**	.084*
Eficacia (EF)				-	.000	-.089*	-.092*	.073*
Activo (A)					-	.265**	.314**	.475**
Reflexivo (R)						-	.513**	.327**
Teórico (T)							-	.453**
Pragmático (P)								-

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

En la Tabla 20 se observa los resultados en la prueba de correlación de Rho de Spearman para burnout académico y el estilo de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático; donde se muestra que el burnout académico con el estilo reflexivo presenta una correlación negativa muy baja ($r=-0.120$); con el estilo teórico existe correlación negativa baja ($r=-0.100$), y con el estilo pragmático se presenta correlación positiva muy baja ($r=0.090$). Con este hallazgo podemos plantear que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación. H_1 : El burnout académico de los estudiantes universitarios se relaciona con el estilo de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático durante la COVID-19. Podemos inferir que los estudiantes universitarios que prefieren el estilo reflexivo, teórico y pragmático fueron aquellos que presentaron mayor nivel de burnout académico.

Estos resultados difieren con lo hallado por Palomino (2020), donde no encontró relación entre los estilos de aprendizaje (activo, teórico, pragmático y reflexivo) y burnout académico, ya que el Rho de Spearman ($r=-0,03$) con una significancia de $p=0,772$ siendo mayor a 0,05 lo que evidencia que no existe relación entre estilos de aprendizaje y el síndrome de burnout académico en maestrandos de la UNMSM. Tampoco encontró

correlación entre estilo de aprendizaje y agotamiento emocional, cinismo y eficiencia profesional.

4.4. Correlación entre estrés académico y burnout con los estilos de aprendizaje

Tabla 21

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	-,193**	-,272**	,031
Síndrome de burnout (SB)		-	,016	-,120**	-,100**	,090*
Activo (A)			-	,265**	,314**	,475**
Reflexivo (R)				-	,513**	,327**
Teórico (T)					-	,453**
Pragmático (P)						-

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

En la Tabla 21 se observa los resultados en la prueba de correlación de Rho de Spearman para estrés académico, burnout y el estilo de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático; donde se muestra que entre el estrés académico y los estilos de aprendizaje reflexivo existe correlación negativa muy baja ($r=-0.193$); así mismo con el estilo teórico la correlación es negativa muy baja ($r=-0.272$); por otra parte, el burnout académico con el estilo reflexivo presenta una correlación negativa muy baja ($r=-0.120$); con el estilo teórico existe correlación negativa baja ($r=-0.100$), y con el estilo pragmático se presenta correlación positiva muy baja ($r=0.090$). Con este hallazgo podemos plantear que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación.

Estos resultados revelan que existe correlación entre el estrés, burnout académico y los estilos de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático; ello significa que los estudiantes con preferencia por estos estilos presentaron estrés, que han hecho posible que se genere síntomas, y que muchos casos no tuvieron la capacidad de enfrentarlos. Recayendo en ellos el mayor impacto de la pandemia por la COVID-19. Por otro lado, se halló que existe correlación entre el síndrome de burnout académico y los estilos de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático, donde nuevamente los estudiantes con los estilos mencionados



sufren de agotamiento emocional, despersonalización y se sienten con poco entusiasmo en la realización de sus actividades para ser excelentes profesionales.

CONCLUSIONES

Primera: Los estudiantes universitarios de Juliaca durante la pandemia de la COVID-19 presentaron severo estrés académico, condiciones que podría influir en su capacidad para cumplir con sus actividades académicas, siendo los estresores más frecuentes la competitividad entre compañeros y la sobrecarga de tareas y trabajos; además poseen moderado síndrome de burnout académico, situación que podría poner en riesgo la permanencia su desarrollo profesional, y con mayor recurrencia se sienten agotados al final de un día en la universidad; el estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo con un nivel de preferencia moderada, siendo en su mayoría mujeres, caracterizado por poseer una visión distinta de las experiencias.

Segunda: El estrés académico presenta una relación negativa muy baja ($r=-0.193$) con los estudiantes universitarios que tuvieron preferencia por el estilo reflexivo, y el estilo ($r=-0.272$) durante la pandemia por la COVID-19.

Tercera: El burnout académico presenta una relación negativa muy baja con los estudiantes universitarios que tuvieron preferencia por el estilo reflexivo ($r=-0.120$); el estilo teórico ($r=-0.100$), y una relación positiva muy baja ($r=.0.90$) con el estilo pragmático durante la pandemia por la COVID-19.



RECOMENDACIONES

A la Oficina de Bienestar Universitario realizar diagnósticos periódicos a los estudiantes universitarios para identificar niveles de estrés y burnout, con el fin de diseñar un plan de trabajo donde se proyecte campañas de salud mental para la prevención e intervención a los estudiantes con riesgo académico.

Realizar el acompañamiento a los estudiantes detectados con altos niveles de estrés y síndrome de burnout, mediante tutores a fin de dar soporte y facilitar la integración con sus compañeros y con la institución.

Fortalecer las capacidades de los docentes, con el fin manejar aulas interactivas para una adecuada sesión de aprendizaje, reconociendo los diversos estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes universitarios, lo cual facilitara un desarrollo académico adecuado con el logro de las competencias.

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.centroseditorial.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 UCMaule*, 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*. Editorial Episteme

- 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/rep/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*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior
- 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 Educacion 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*. 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/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_BS-G-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 Publica*, 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*. <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., Sujan, 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-.ppcuv9.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>
- 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., Salirrosas, 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-estan-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_de_graduación_Gloria_Sánchez.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_educación_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*. 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_0933.pdf
- Suárez, N., & Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Publica*, 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>
- Valenzuela, N., & Quiñones, A. (2021). Estado del arte sobre la relación del estrés académico y el rendimiento en estudiantes universitarios, con la mediación de dos variables. *MLS Educational Research*, 5(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v5i2.495>
- Vara, A. (2010a). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* Universidad San Maritn de Porras
- Vara, A. (2010b). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa Un método efectivo para las ciencias empresariales* (Issue 451). <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- 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>
- Vindegaard, 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>

ANEXOS

Anexo 1. Inventario de Estrés Académico SISCO SV

Inventario de Estrés Académico SISCO SV

Apreciado (a) estudiante

Con el propósito de elaborar una investigación científica, para lo cual es muy importante su participación, por el rol fundamental que cumple como estudiante, le agradecemos de antemano su colaboración por ser de mucha utilidad para el estudio. Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. Además, como puede ver en ningún momento se le pide su nombre.

Datos personales

a. Ciclo de estudios

- | | | | |
|-----|-----|------|-----|
| I | () | VI | () |
| II | () | VII | () |
| III | () | VIII | () |
| IV | () | IX | () |
| V | () | X | () |

b. Edad _____

c. Sexo

- Masculino ()
Femenino ()

Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

- Sí ()
No ()

1. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿Con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S

¿Con qué frecuencia te estresa:

Nº	Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
1	La competitividad con o entre mis compañeros de clases.						
2	La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días						
3	La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases.						
4	La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.						
5	El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
6	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.)						
7	Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as.						
8	Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.)						
9	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as.						
10	La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.						
11	Exposición de un tema ante la clase.						
12	La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as.						
13	Que mis profesores/as están mal preparados/as (contenido de la asignatura y/o manejo de tecnología).						
14	Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas.						
15	No entender los temas que se abordan en la clase.						

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

Nº	Síntomas del estrés	N	CN	RV	AV	CS	S
1	Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla).						
2	Fatiga crónica (cansancio permanente).						
3	Dolores de cabeza o migrañas.						
4	Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.						
5	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc						
6	Somnolencia o mayor necesidad de dormir						
7	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)						
8	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).						
9	Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación						
10	Dificultades para concentrarse.						
11	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.						

12	Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear						
13	Aislamiento de los demás.						
14	Desgano para realizar las labores académicas.						
15	Aumento o reducción del consumo de alimentos.						

¿Con qué frecuencia para enfrentar tu estrés te orientas a:

Nº	Estrategias de afrontamiento	N	CN	RV	AV	CS	S
1	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)						
2	Escuchar música o distraerme viendo televisión.						
3	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.						
4	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa						
5	La religiosidad (encomendarse a Dios o o asistir a misa).						
6	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa						
7	Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.						
8	Contar lo que me pasa a otros. (verbalización de la situación que preocupa).						
9	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
10	Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante.						
11	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
12	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione.						
13	Hacer ejercicio físico						
14	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
15	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						
16	Navegar en internet.						
17	Jugar videojuegos.						

Anexo 2. Inventario de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)

Nunca	Casi nunca	Raras veces	A veces	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6

Nº	Enunciados	0	1	2	3	4	5	6
1	Me siento emocionalmente agotado por mis estudios.							
2	Me siento agotado al final de un día en la universidad.							
3	Me siento cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad.							
4	Estudiar o asistir a una clase es realmente un esfuerzo para mí.							
5	Me siento agotado por mis estudios.							
6	Desde que me matriculé en la universidad me interesan menos mis estudios.							
7	Me he vuelto menos entusiasta con mis estudios.							
8	Me he vuelto más insensible sobre la utilidad potencial de mis estudios.							
9	Dudo de la importancia de mis estudios.							
10	Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mis estudios.							
11	Creo que contribuyo eficazmente a las clases a las que asisto.							
12	En mi opinión, soy un buen estudiante.							
13	Me siento estimulado cuando logro mis objetivos de estudio.							
14	He aprendido muchas cosas interesantes a lo largo de mis estudios.							
15	Durante las clases me siento seguro de ser eficaz en la realización de las cosas							

Anexo 3. Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Nº	Ítems	Mas (+)	Menos (-)
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
2	Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
3	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
5	Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
6	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
9	Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
12	Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
16	Escucho con más frecuencia que hablo.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
19	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
20	Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo y diferente.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -

30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
31	Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
33	Tiendo a ser perfeccionista.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
37	Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
39	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
48	En conjunto hablo más que escucho.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
56	Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
60	Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -

61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
64	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
65	En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
66	Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
75	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
77	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -
80	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.	<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo Roch Xavier Talavera Salas,
identificado con DNI 45034865 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado

Doctorado en Educación

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“Estrés académico, síndrome de burnout y estilos de aprendizaje en tiempos de Covid-19 en estudiantes universitarios de Juliaca, 2020”

Es un tema original.

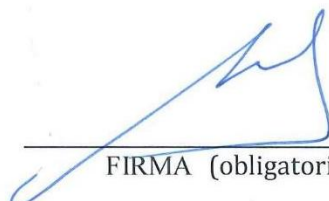
Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno 30 de enero del 2024


FIRMA (obligatoria)



Huella



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



VRI
Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo Iplich Xavier Talavera Salas,
identificado con DNI 45034865 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado

Doctorado en Educación

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“ Estrés académico, síndrome de burnout y estilos de aprendizaje en tiempos de Covid-19 en estudiantes universitarios de Juliaca, 2020 ”

para la obtención de Grado, Título Profesional o Segunda Especialidad.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

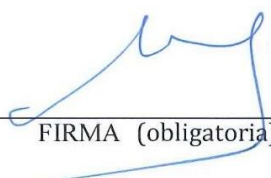
En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno 31 de enero del 2024


FIRMA (obligatoria)



Huella