Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 11
Noviembre del 2026

SOBRECARGA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE Y EL BIENESTAR ESTUDIANTIL

ACADEMIC OVERLOAD IN HIGHER EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS FOR LEARNING AND STUDENT WELL-BEING

Autores: [1]Olga Piedad Vallejo Carrasco, [2]Juana Rocío Arévalo Parrales y [3]Sixto David Ruiz Córdova.

[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-6993-6237
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-7490-7062
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-4610-7220
[1]E-mail de contacto: opvallejo@utpl.edu.ec
[2]E-mail de contacto: rarevaloparrales@gmail.com
[3]E-mail de contacto: sruizc@unemi.edu.ec
Afiliación: [1]*Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). [2]*Autor independiente, (Ecuador). [3]*Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
Artículo recibido: 7 de Octubre del 2026.
Artículo revisado: 9 de Noviembre del 2026.
Artículo aprobado: 9 de Noviembre del 2026.
[1]Licenciada en Psicología General, graduada por la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). Máster Universitario en Psicopedagogía e Intervención Psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria. Docente con 6 años de experiencia profesional.
[2]Profesora de Enseñanza Media con mención en Literatura y Castellano, graduada por la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Máster en Educación, Especialidad en Educación Superior por la Universidad Internacional Iberoamericana, (Puerto Rico). Docente con 15 años de experiencia profesional.
[3]Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Educación Básica, graduado por la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Educación con mención en Orientación Educativa por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), (Ecuador). Docente con 20 años de experiencia profesional.

Resumen

La sobrecarga académica universitaria constituyó una problemática vinculada con la acumulación de exigencias formativas y sus posibles repercusiones cognitivas y socioemocionales. El estudio analizó analizar la sobrecarga académica en la educación superior y sus implicaciones para los procesos de aprendizaje y el bienestar estudiantil, con el propósito de comprender los factores asociados, las manifestaciones y las consecuencias identificadas en la literatura científica. Se desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva y bibliográfica. Los hallazgos identificaron presión evaluativa, distribución insuficiente del tiempo y diferencias en los recursos de afrontamiento, junto con dificultades atencionales, ansiedad y agotamiento; sin embargo, las asociaciones entre estrés y calificaciones no fueron uniformes, lo que impidió equiparar malestar con bajo rendimiento. La presión percibida varió según las responsabilidades familiares, las barreras de accesibilidad y el apoyo académico y psicológico disponible. En el aprendizaje, los estudios describieron dificultades para concentrarse y comprender los contenidos, así como pérdida de interés por la carrera. La relación con las calificaciones fue variable, incluso entre estudiantes que manifestaron malestar. Entre las manifestaciones físicas y emocionales se registraron fatiga, alteraciones del sueño, cefaleas, ansiedad e irritabilidad.

Palabras clave: Sobrecarga académica, Educación superior, Aprendizaje, Estrés académico, Bienestar estudiantil.

Abstract

University academic overload is an issue linked to an accumulation of educational demands and their potential cognitive and socio-emotional repercussions. This study analyzed academic overload in higher education and its implications for learning processes and student well-being, with the aim of understanding the associated factors, manifestations, and consequences identified in scientific literature. A qualitative, descriptive, and bibliographic research approach was employed. The findings highlighted evaluative pressure, insufficient time allocation, and variations in coping

resources, alongside attention-related difficulties, anxiety, and exhaustion. However, the associations between stress and academic grades were not uniform, meaning that distress cannot simply be equated with poor performance. Perceived pressure varied depending on family responsibilities, accessibility barriers, and the availability of academic and psychological support. Regarding learning, studies described difficulties in concentrating and comprehending course content, as well as a loss of interest in one's field of study. The relationship with academic grades was inconsistent, even among students who reported experiencing distress. Physical and emotional manifestations included fatigue, sleep disturbances, headaches, anxiety, and irritability.
Keywords: Academic overload, Higher education, Learning, Academic stress, Student well-being.

Sumário

A sobrecarga acadêmica universitária constituiu uma problemática vinculada à acumulação de exigências formativas e às suas possíveis repercussões cognitivas e socioemocionais. O estudo analisou a sobrecarga acadêmica no ensino superior e suas implicações para os processos de aprendizagem e o bem-estar estudantil, com o objetivo de compreender os fatores associados, as manifestações e as consequências identificadas na literatura científica. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. Os resultados apontaram a presença de pressão avaliativa, distribuição insuficiente de tempo e diferenças nos recursos de enfrentamento, além de dificuldades de atenção, ansiedade e esgotamento; contudo, as associações entre estresse e notas não foram uniformes, o que impediu a equiparação entre mal-estar e baixo rendimento. A pressão percebida variou conforme as responsabilidades familiares, as barreiras de acessibilidade e o apoio acadêmico e psicológico disponível. No que tange à aprendizagem, os estudos descreveram dificuldades de concentração e de compreensão dos conteúdos, bem como a perda de interesse pelo curso. A relação com as notas mostrou-se variável, inclusive entre estudantes que relataram mal-estar. Entre as manifestações físicas e emocionais, registraram-se fadiga, alterações no sono, cefaleias, ansiedade e irritabilidade.
Palavras-chave: Sobrecarga acadêmica, Ensino superior, Aprendizagem, Estresse acadêmico, Bem-estar estudantil.

Introducción

La investigación sobre sobrecarga académica ha desplazado su atención desde la cantidad de tareas hacia las relaciones entre exigencias universitarias, respuestas psicológicas y condiciones de aprendizaje (Pereira et al., 2026). Herrera et al. (2025) mediante una revisión de quince estudios, identificaron la acumulación de actividades, las evaluaciones y las restricciones temporales como factores recurrentes de estrés, acompañados de ansiedad, fatiga y alteraciones del sueño. Esta perspectiva amplió la discusión educativa al cuestionar si demandas formativas implican mejores experiencias de aprendizaje y desarrollo estudiantil.

La intensidad del problema adquiere expresión cuantificable en distintas poblaciones universitarias, aunque sus resultados no representan una prevalencia mundial. La revisión de Herrera et al. (2025), documentó que, entre 472 estudiantes de Medicina de una universidad mexicana, el 68,2 % reportó sobrecarga académica y el 67,3 % ansiedad; también recogió un estudio colombiano donde el estrés declarado aumentó del 53,9 % al 80,8 % durante el semestre. Estas cifras revelan una presión persistente con manifestaciones emocionales y físicas relevantes. La distribución de exigencias universitarias no depende exclusivamente del esfuerzo individual, pues intervienen la planificación

curricular, los plazos de entrega, las modalidades de evaluación y las posibilidades de conciliar estudios con otras responsabilidades .

Pérez et al. (2025), encontraron que las tareas acumuladas y las evaluaciones constituían los estresores de mayor intensidad entre estudiantes de Educación; las dificultades de conciliación familiar se asociaron con respuestas más desfavorables. La problemática compromete, entonces, decisiones pedagógicas institucionales y circunstancias personales que condicionan su experiencia. Cuando las obligaciones se concentran y los recursos de afrontamiento resultan insuficientes, la presión puede comprometer la concentración, la motivación y el descanso, aunque sus efectos sobre las calificaciones no sean uniformes. Pérez et al. (2025), identificaron dificultades atencionales, ansiedad y fatiga, junto con una asociación débil entre estrés y rendimiento; ello impide equiparar malestar y fracaso académico. Persiste la necesidad de examinar los mecanismos pedagógicos de sobrecarga, las experiencias de aprendizaje y el bienestar sin atribuir causalidades no demostradas.

En la educación superior, la acumulación de actividades, evaluaciones y plazos académicos plantea una tensión entre las exigencias de formación y las posibilidades de respuesta del estudiantado. Aunque existen investigaciones sobre estrés y salud mental, permanece insuficientemente esclarecida la relación entre la configuración de esas demandas, las condiciones del aprendizaje y las dimensiones del bienestar universitario desde una lectura integradora. Ante esta problemática surge la pregunta principal de investigación: ¿De qué manera se relaciona la sobrecarga académica con los procesos de aprendizaje y el bienestar de los estudiantes de educación superior? . De este planteamiento se derivan las siguientes preguntas complementarias de investigación: ¿Cuáles son los principales factores académicos e institucionales asociados con la sobrecarga en estudiantes universitarios?; ¿Qué implicaciones presenta la sobrecarga académica para la concentración, la motivación y el desempeño en el aprendizaje universitario? y ¿Qué manifestaciones físicas, psicológicas y emocionales se relacionan con la sobrecarga académica y afectan el bienestar estudiantil?

Examinar esta problemática resulta relevante porque la calidad universitaria no puede valorarse únicamente mediante el cumplimiento de programas o la aprobación de asignaturas, dejando al margen las condiciones en que se aprende. La identificación de tensiones entre carga de trabajo, exigencia cognitiva y equilibrio personal permitirá distinguir demandas formativas justificadas de acumulaciones potencialmente perjudiciales. Tal distinción interesa a instituciones responsables de sostener trayectorias rigurosas y exigentes sin normalizar el desgaste como requisito de logro educativo. La novedad científica propuesta consiste en examinar la sobrecarga como una relación entre decisiones pedagógicas, experiencias cognitivas y bienestar, evitando reducirla a un inventario de síntomas. Pérez et al. (2025), mostraron que el estrés se vinculó débilmente con las calificaciones, mientras persistieron dificultades de concentración y malestar, hallazgo que exige distinguir resultados académicos de condiciones de aprendizaje. Los beneficiarios directos serán estudiantes universitarios y docentes, mediante criterios interpretativos más rigurosos y precisos; indirectamente, las autoridades académicas y los equipos de bienestar dispondrán de elementos para examinar sus prácticas e instituciones. Ante este planteamiento se propone el siguiente objetivo general: analizar

la sobrecarga académica en la educación superior y sus implicaciones para los procesos de aprendizaje y el bienestar estudiantil, con el propósito de comprender los factores asociados, las manifestaciones y las consecuencias identificadas en la literatura científica. De este propósito se derivan los siguientes objetivos específicos: Identificar los principales factores académicos e institucionales asociados con la sobrecarga en estudiantes universitarios. Describir las implicaciones de la sobrecarga académica para la concentración, la motivación y el desempeño en los procesos de aprendizaje universitario y Examinar las manifestaciones físicas, psicológicas y emocionales relacionadas con la sobrecarga académica.

La sobrecarga académica expresa un desequilibrio entre las exigencias formativas acumuladas y los recursos temporales, cognitivos y emocionales disponibles para responderlas, sin que una cantidad elevada de actividades constituya necesariamente una experiencia perjudicial (Ortiz et al., 2026). Herrera et al. (2025), la vincularon con tareas simultáneas, evaluaciones frecuentes y dificultades de organización; su carácter perceptivo exige distinguir volumen objetivo, complejidad y capacidad de afrontamiento. Esta precisión permite comprender por qué estudiantes sometidos a demandas semejantes experimentan respuestas diferentes.

Una primera clasificación distingue sobrecarga cuantitativa, asociada con el número de actividades y plazos coincidentes, y cualitativa, relacionada con la dificultad de las tareas y las competencias requeridas para resolverlas. Suazo et al. (2025), identificaron exigencias curriculares, pruebas y gestión insuficiente del tiempo entre sus componentes recurrentes. Ambas dimensiones pueden coexistir: una actividad intelectualmente pertinente pierde valor formativo cuando su ejecución se superpone con obligaciones que imposibilitan estudiar, revisar y comprender detenidamente sus contenidos.

La presión académica también puede examinarse según su procedencia: exigencias institucionales, expectativas interpersonales y autoexigencia del propio estudiante. Guerrero et al. (2026), reconocieron la acumulación de trabajos, las evaluaciones docentes y las dificultades de conciliación como fuentes diferenciadas de estrés; no obstante, sus efectos variaron según las circunstancias personales específicas. Este análisis impide atribuir automáticamente el malestar a una deficiente organización individual, pues incorpora decisiones evaluativas y condiciones de disponibilidad temporal ajenas al alumnado.

La educación superior constituye un ámbito de formación especializada, producción de conocimiento y desarrollo de capacidades profesionales, cuya experiencia educativa comprende enseñanza, evaluación, investigación y participación institucional. Su calidad no se agota en la acreditación de contenidos, sino que involucra condiciones efectivas para aprender y permanecer (Fajardo et al., 2026). Pérez et al. (2025), examinaron estudiantes de grado y maestría, mostrando que ambos niveles afrontan exigencias relevantes, aunque sus responsabilidades y trayectorias pueden diferir sustancialmente durante la formación universitaria.

Dentro de ese ámbito pueden distinguirse niveles formativos y modalidades de enseñanza sin confundirlos con resultados del aprendizaje. El grado demanda adaptación a asignaturas y evaluaciones, mientras el posgrado incorpora investigación y responsabilidades profesionales; la presencialidad, virtualidad y formación híbrida modifican la distribución de actividades. Pereira et al. (2026), señalaron que

los entornos mediados digitalmente requieren autorregulación, conectividad y acompañamiento, condiciones cuya disponibilidad desigual modifica la experiencia universitaria y sus posibilidades de continuidad académica efectiva.

La organización de la enseñanza universitaria reúne dimensiones curriculares, pedagógicas, tecnológicas y de apoyo estudiantil, cuya interacción determina las condiciones de participación. Los programas definen contenidos y secuencias; el profesorado establece tareas y retroalimentación; los servicios institucionales ofrecen asistencia. Pereira et al. (2026) observaron que la flexibilidad y el respaldo docente favorecieron trayectorias sostenidas. De ello se desprende que analizar sobrecarga exige examinar la distribución institucional del trabajo académico y no únicamente su cumplimiento individual.

Las implicaciones para el aprendizaje y el bienestar estudiantil comprenden efectos asociados con la adquisición de conocimientos, la disposición para estudiar y el equilibrio psicológico personal durante la formación. No representan una respuesta uniforme ni irreversible, pues dependen de recursos personales y educativos (Hallo y Toapanta, 2024). Pérez et al. (2025), registraron dificultades de concentración, ansiedad y fatiga, mientras la relación entre estrés y calificaciones resultó débil; distinguir experiencias cognitivas de resultados numéricos evita conclusiones simplificadoras sobre rendimiento universitario.

Una clasificación analítica diferencia implicaciones cognitivas, motivacionales y académicas: las primeras incluyen concentración y procesamiento de información; las segundas, interés y persistencia; las terceras, ejecución y calidad del trabajo. Granda, et al. (2026), relacionaron la fatiga digital con dispersión atencional y dificultades de autorregulación, destacando pausas y planificación como recursos pertinentes. Estas dimensiones no deben tratarse como equivalentes, puesto que obtener calificaciones aceptables puede coexistir con esfuerzo excesivo y comprensión académica superficial de los contenidos.

El bienestar incorpora dimensiones emocionales, físicas y sociales, observables mediante ansiedad, agotamiento, alteraciones del sueño, satisfacción y sentido de pertenencia. Pereira et al. (2026) identificaron aislamiento y tecnoestrés entre los riesgos de experiencias universitarias mediadas digitalmente, junto con apoyos que favorecieron continuidad. Tales manifestaciones dependen de factores diversos, incluidos horarios, exigencias simultáneas y relaciones de apoyo; su presencia reclama interpretaciones prudentes, pues una asociación estadística documental no acredita por sí sola causalidad ni diagnóstico clínico.

La relación entre sobrecarga y educación superior se configura dentro de decisiones pedagógicas concretas: distribución semestral de asignaturas, coincidencia de evaluaciones y exigencias de trabajo autónomo. Herrera et al. (2025), documentaron que estas condiciones se asociaron con estrés persistente, especialmente cuando los plazos resultaron insuficientes. No se trata de cuestionar el rigor universitario, sino de diferenciar la complejidad intelectual necesaria para aprender de la acumulación administrativa que reduce oportunidades de estudio reflexivo y profundo. El mecanismo que conecta exigencias académicas y experiencia educativa incluye percepción de demanda, disponibilidad de recursos y estrategias de regulación. Pérez et al. (2025), encontraron una asociación negativa débil entre estrés y calificaciones, resultado que

desaconseja asumir deterioro automático del desempeño. Sin embargo, la ansiedad y las dificultades atencionales pueden comprometer condiciones del aprendizaje, mientras organización personal y apoyo institucional modifican la respuesta; reconocer estos matices permite formular explicaciones sin confundir asociación con determinación causal.

La teoría de la carga cognitiva, desarrollada por John Sweller, sostiene que la memoria de trabajo procesa una cantidad limitada de información nueva, mientras los conocimientos organizados en memoria a largo plazo facilitan operaciones complejas. Andrade (2012), explicaron la pertinencia del andamiaje para controlar demandas cognitivas. Frente a tareas concurrentes, secuenciar contenidos, integrar explicaciones con recursos visuales y eliminar estímulos innecesarios permitiría reservar capacidad mental para comprender, elaborar y transferir nuevos conocimientos.

La teoría del aprendizaje autorregulado de Barry Zimmerman concibe al estudiante como agente activo que anticipa metas, supervisa su desempeño y reflexiona sobre los resultados para ajustar estrategias posteriores. Kitsantas et al. (2025), recuperó esas fases y documentó dificultades de tiempo y organización en estudiantes de maestría. Frente a exigencias acumuladas, planificación, autoobservación y evaluación personal favorecen decisiones académicas deliberadas; su utilidad, sin embargo, no exime a las instituciones de distribuir razonablemente las demandas entre asignaturas simultáneas. La teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb plantea un ciclo de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, mediante el cual la práctica adquiere significado formativo. Rodríguez (2018), ilustraron su aplicación universitaria mediante actividades secuenciadas y reflexión compartida. La sobrecarga podría interrumpir este ciclo si obliga a ejecutar productos sin examinarlos; diseñar experiencias auténticas, tiempos de reflexión y oportunidades de aplicación favorecería profundidad conceptual sin multiplicar nuevos trabajos innecesarios arbitrariamente.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a interpretar significados, características y relaciones conceptuales presentes en la producción científica examinada (Carazas et al., 2024). Su aplicación permitió comprender la sobrecarga académica como un fenómeno educativo vinculado con las exigencias formativas, los procesos de aprendizaje y el bienestar estudiantil, considerando las particularidades de las experiencias universitarias y los factores pedagógicos e institucionales asociados, sin reducir su interpretación a mediciones estadísticas ni establecer relaciones causales definitivas.

El estudio asumió un alcance descriptivo, dirigido a caracterizar las propiedades, dimensiones y manifestaciones de un fenómeno mediante el examen sistemático de información documentada (Tarrillo et al., 2024). Esta orientación permitió identificar los factores asociados con la acumulación de actividades, las exigencias evaluativas y las dificultades de organización académica, junto con sus implicaciones cognitivas, emocionales y conductuales, conservando las diferencias entre los hallazgos científicos y evitando generalizaciones que excedieran las poblaciones y condiciones examinadas en cada investigación. Se empleó una investigación bibliográfica, sustentada en la revisión crítica, selección y sistematización de conocimientos científicos publicados sobre un problema previamente delimitado (Vizcaíno et al., 2023).

Su pertinencia respondió a la necesidad de integrar aportes especializados sobre carga académica, estrés, aprendizaje y bienestar universitario, mediante el contraste de resultados, perspectivas conceptuales y antecedentes empíricos, lo que facilitó reconocer coincidencias, discrepancias y vacíos investigativos sin recurrir a procedimientos experimentales ni efectuar intervenciones directas sobre la población estudiantil analizada en las fuentes.

El tratamiento de la información incorporó métodos teóricos, inductivo-deductivo y analítico-sintético, destinados a fundamentar conceptos, contrastar evidencias particulares y reconstruir relaciones interpretativas entre categorías investigadas (Ñaupas et al., 2018). Su aplicación complementaria permitió examinar los planteamientos de cada autor, reconocer regularidades en las manifestaciones de sobrecarga y derivar consideraciones generales sustentadas en los hallazgos, mientras el análisis de componentes específicos y su posterior síntesis facilitaron comprender las relaciones entre exigencias universitarias, condiciones pedagógicas, procesos de aprendizaje y bienestar estudiantil.

La técnica de análisis documental consistió en examinar sistemáticamente fuentes científicas para identificar, clasificar, contrastar e interpretar información pertinente mediante categorías previamente establecidas (Silador, 2023). La selección consideró como criterios de inclusión artículos publicados entre 2022 y 2026, investigaciones desarrolladas en educación superior, estudios cualitativos, cuantitativos, mixtos y revisiones científicas relacionadas con sobrecarga académica, estrés, aprendizaje y bienestar estudiantil, disponibles en texto completo en español o inglés. Se excluyeron publicaciones duplicadas, documentos sin respaldo académico, investigaciones ajenas a las categorías centrales y trabajos cuya población no correspondiera al nivel universitario, salvo aquellos necesarios para fundamentar aspectos teóricos específicos.

Para orientar la identificación temática se formularon combinaciones de descriptores mediante operadores booleanos AND, OR y NOT, utilizando expresiones como ("sobrecarga académica" OR "academic workload") AND ("educación superior" OR "higher education") AND ("aprendizaje" OR "bienestar estudiantil"). La información examinada se organizó en matrices documentales que registraron autor, año, objetivo, metodología, población, dimensiones analizadas y hallazgos principales; posteriormente, se efectuó una comparación temática para reconocer relaciones, divergencias y aportes específicos, manteniendo correspondencia entre las interpretaciones y las evidencias originales.

Resultados y Discusión

la sistematización documental se comprendió de cinco investigaciones seleccionadas por su correspondencia directa con el problema estudiado. Los hallazgos se distribuyeron en tres matrices comparativas, organizadas según las preguntas específicas de investigación. Cada matriz recoge aportes diferenciados de los autores, considerando factores asociados, procesos de aprendizaje y manifestaciones del bienestar universitario. La comparación documental permitió reconocer tres agrupaciones de coincidencias: exigencias formativas, recursos de afrontamiento y condiciones institucionales. La primera comprendió actividades cuya acumulación temporal incrementó la presión percibida; la

segunda reunió capacidades personales para gestionar obligaciones, mientras la tercera incorporó decisiones organizativas y apoyos disponibles. Su interacción impidió considerar la sobrecarga como consecuencia exclusiva del número de tareas, puesto que una misma exigencia podía adquirir significados diferentes según las condiciones educativas y personales del estudiantado.

Tabla 1. *Factores académicos e institucionales asociados con la sobrecarga en estudiantes universitarios.*

Autor y año	Principales factores académicos	Principales factores institucionales
Suazo et al. (2025)	• Exámenes que incrementan la presión durante el semestre. • Acumulación de tareas vinculadas con exigencias de rendimiento. • Competitividad entre compañeros durante la trayectoria universitaria. • Autoexigencia relacionada con expectativas personales de logro.	• Barreras físicas adicionales para estudiantes con discapacidad. • Obstáculos sociales que dificultan experiencias educativas equitativas. • Necesidad de programas específicos de apoyo universitario. • Disponibilidad de acompañamiento para fortalecer habilidades de afrontamiento.
Quimis (2025)	• Comprensión insuficiente de contenidos durante las clases universitarias. • Lectura y memorización de extensos materiales teóricos. • Dificultades para planificar el aprendizaje de manera autónoma. • Mayores exigencias percibidas durante ciclos académicos avanzados.	• Aplicación limitada de metodologías pedagógicas activas universitarias. • Frecuencia elevada de evaluaciones generadoras de presión. • Insuficiencia de programas institucionales de apoyo psicológico. • Relaciones interpersonales conflictivas y escaso respaldo académico.
Ortiz et al. (2026)	• Simultaneidad entre asignaturas teóricas y prácticas clínicas. • Evaluaciones frecuentes para acreditar competencias profesionales especializadas. • Elaboración de proyectos y trabajos durante la formación. • Responsabilidades académicas relacionadas con procedimientos de atención sanitaria.	• Planificación curricular que integra exigencias teóricas y clínicas. • Requerimientos formativos orientados hacia competencias asistenciales seguras. • Necesidad de acompañamiento académico para afrontar responsabilidades. • Requerimiento de servicios institucionales de apoyo psicológico.
Herrera et al. (2025)	• Acumulación de actividades dentro de plazos limitados. • Presión derivada de evaluaciones y exigencias docentes. • Responsabilidades simultáneas que dificultan administrar el tiempo. • Intensidad del trabajo académico superior a recursos personales.	• Distribución de actividades sin suficiente coordinación temporal. • Exigencias curriculares combinadas con condiciones socioeconómicas desfavorables. • Necesidad de disminuir cargas académicas consideradas innecesarias. • Insuficiencia de medidas institucionales para prevenir estrés.
Pérez et al. (2025)	• Sobrecarga de trabajos durante períodos de evaluación. • Complejidad de actividades que demandan esfuerzo cognitivo. • Dificultades para conciliar estudios y responsabilidades familiares. • Presión por satisfacer expectativas de evaluación académica.	• Organización de evaluaciones como fuente recurrente de estrés. • Necesidad de orientación académica durante transiciones formativas. • Disponibilidad de apoyo emocional frente a exigencias. • Diferencias entre estudiantes según sus responsabilidades personales.

Fuente: Elaboración propia.

Las tensiones conceptuales se distribuyeron entre responsabilidad individual e institucional, exigencia formativa y acumulación improductiva, e igualdad curricular y equidad educativa. La primera cuestionó interpretaciones que atribuyeron las dificultades exclusivamente a deficiencias personales; la segunda distinguió el esfuerzo necesario para desarrollar competencias de la multiplicación de obligaciones sin suficiente coordinación. La tercera reveló que aplicar requerimientos semejantes no garantizaba experiencias equivalentes, particularmente cuando existían barreras de accesibilidad o responsabilidades familiares diferenciadas. El análisis también evidenció una tendencia hacia explicaciones multidimensionales que incorporaron organización curricular, acompañamiento

psicológico y características del alumnado. Esta ampliación resultó pertinente porque desplazó la atención desde conductas individuales hacia decisiones educativas susceptibles de revisión, sin desconocer la importancia de la autonomía para gestionar demandas. Persistieron limitaciones vinculadas con la heterogeneidad de diseños, poblaciones y procedimientos de medición. Algunos documentos analizaron percepciones individuales mediante cuestionarios, mientras otros sintetizaron investigaciones previamente publicadas; sus resultados no ofrecieron indicadores homogéneos para establecer una jerarquía cuantitativa de factores. Tampoco permitieron determinar qué combinación de obligaciones generó mayor presión en todas las carreras universitarias.

Tabla 2. *Implicaciones de la sobrecarga académica para la concentración, motivación y desempeño en el aprendizaje universitario.*

Autor y año	Concentración	Motivación	Desempeño
Suazo et al. (2025)	• Dificultades para concentrarse ante niveles elevados de estrés. • Incapacidad para relajarse después de exigencias académicas. • Interferencia psicológica vinculada con presiones universitarias acumuladas. • Necesidad de afrontamiento para gestionar situaciones estresantes.	• Satisfacción vital vinculada con expectativas de logro. • Autoeficacia como recurso protector ante dificultades académicas. • Apoyo social como estrategia de afrontamiento positivo. • Valoración personal afectada por experiencias estresantes persistentes.	• Presión académica relacionada con exigencias de rendimiento. • Planificación del tiempo como estrategia protectora personal. • Estrategias de afrontamiento para gestionar responsabilidades universitarias. • Rendimiento académico no evaluado mediante calificaciones directas.
Quimis (2025)	• Comprensión insuficiente de contenidos explicados durante clases. • Agotamiento mental asociado con memorización teórica extensa. • Problemas cognitivos relacionados con experiencias de desgaste. • Dificultades de autogestión durante el aprendizaje universitario.	• Pérdida progresiva de interés por especialidad cursada. • Déficits de planificación asociados con dificultades motivacionales. • Afectividad negativa relacionada con perspectivas profesionales desfavorables. • Desmotivación ante acumulación de responsabilidades académicas complejas.	• Menor rendimiento asociado con autorregulación del aprendizaje insuficiente. • Reprobación de asignaturas vinculada con dificultades académicas. • Riesgo de deserción durante trayectorias formativas exigentes. • Correlación negativa entre afectividad adversa y rendimiento.
Ortiz et al. (2026)	• Dificultades de concentración descritas ante exigencias excesivas. • Preocupación constante asociada con responsabilidades académicas universitarias. • Presión psicológica que compromete el afrontamiento cotidiano. • Concentración no cuantificada mediante pruebas cognitivas específicas.	• Preocupación por responder a responsabilidades profesionales exigentes. • Presión percibida para conservar un desempeño satisfactorio. • Agotamiento emocional durante la formación teórica y clínica. • Motivación académica no evaluada mediante escala específica.	• Dificultades percibidas para afrontar las actividades diarias. • Posibles repercusiones del malestar sobre el desempeño. • Exigencias simultáneas de formación científica y práctica. • Calificaciones y aprendizaje no fueron medidos directamente.
Herrera et al. (2025)	• Dificultades para concentrarse durante situaciones de sobrecarga. • Fatiga mental asociada con exigencias académicas sostenidas. • Alteraciones del descanso que pueden comprometer atención. • Acumulación de responsabilidades que incrementa tensión cognitiva.	• Desgaste emocional asociado con presión evaluativa recurrente. • Conductas de evitación frente a exigencias acumuladas. • Ansiedad relacionada con expectativas académicas difíciles de satisfacer. • Motivación no cuantificada mediante indicadores homogéneos comparables.	• Rendimiento comprometido ante situaciones prolongadas de estrés. • Dificultades para gestionar responsabilidades dentro del plazo. • Desempeño académico condicionado por múltiples factores personales. • Resultados heterogéneos entre las investigaciones documentales revisadas.
Pérez et al. (2025)	• Dificultades atencionales manifestadas durante experiencias de estrés. • Interferencia cognitiva asociada con presión evaluativa universitaria. • Problemas para gestionar preocupaciones durante actividades académicas.	• Preocupación por cumplir exigencias formativas y personales. • Respuestas emocionales relacionadas con evaluaciones y tareas. • Apoyo emocional utilizado para afrontar presión universitaria.	• Asociación débil entre estrés y calificaciones universitarias. • Diferencias individuales en respuestas a demandas académicas. • Desempeño no necesariamente deteriorado ante estrés percibido.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. *Manifestaciones físicas, psicológicas y emocionales relacionadas con la sobrecarga académica y el bienestar estudiantil.*

Autor y año	Físicas	Psicológicas	Emocionales
Suazo et al. (2025)	• Fatiga crónica asociada con situaciones académicas estresantes. • Somnolencia vinculada con alteraciones de hábitos cotidianos. • Dolores de cabeza descritos entre síntomas del estrés. • Alteraciones del apetito mencionadas en antecedentes revisados.	• Mayor percepción de estrés en determinados grupos. • Recursos de afrontamiento vinculados con satisfacción vital. • Dificultades para relajarse ante situaciones percibidas incontrolables. • Menor satisfacción vital entre estudiantes con discapacidad.	• Sentimientos de tristeza asociados con presión académica. • Ansiedad frente a exigencias universitarias difíciles de gestionar. • Irritabilidad ante situaciones prolongadas de tensión psicológica. • Valoración personal desfavorable durante experiencias de estrés.
Quimis (2025)	• Agotamiento físico relacionado con situaciones de estrés académico. • Fatiga derivada de exigencias universitarias persistentes. • Alteraciones del descanso vinculadas con malestar psicológico. • Manifestaciones corporales recogidas en las investigaciones revisadas.	• Deficiencias de autorregulación relacionadas con presión académica. • Síntomas depresivos identificados en investigaciones universitarias previas. • Afectividad negativa asociada con dificultades de desempeño. • Deterioro del bienestar psicológico bajo presión sostenida.	• Desmotivación progresiva hacia la especialidad profesional cursada. • Ansiedad vinculada con experiencias académicas altamente exigentes. • Agotamiento emocional asociado con responsabilidades formativas acumuladas. • Malestar subjetivo ante dificultades de aprendizaje universitario.
Ortiz et al. (2026)	• El agotamiento emocional fue registrado mediante autoinforme estudiantil. • La fatiga física no recibió medición independiente. • No se evaluaron alteraciones específicas del sueño. • No se registraron indicadores fisiológicos mediante instrumentos.	• Estrés elevado reportado por 75 % de encuestados. • Preocupación constante declarada ante responsabilidades académicas exigentes. • Afectación del bienestar mental percibida por estudiantes. • Limitaciones de afrontamiento reconocidas por 70 % estudiantil.	• Ansiedad reportada por 67,5 % de estudiantes encuestados. • Agotamiento emocional manifestado por 72,5 % estudiantil. • Malestar emocional relacionado con presión académica persistente. • Bienestar emocional afectado según 77,5 % encuestado.
Herrera et al. (2025)	• Fatiga asociada con acumulación excesiva de responsabilidades. • Trastornos del sueño relacionados con estrés académico. • Cefaleas documentadas en investigaciones sobre estudiantes universitarios. • Manifestaciones somáticas descritas durante situaciones académicas exigentes.	• Dificultades de concentración relacionadas con demandas excesivas. • Estrés académico elevado ante presión evaluativa recurrente. • Conductas de evitación frente a responsabilidades acumuladas. • Síntomas depresivos documentados en investigaciones científicas revisadas.	• Ansiedad asociada con acumulación de actividades académicas. • Irritabilidad durante situaciones de presión formativa sostenida. • Agotamiento emocional vinculado con exigencias universitarias persistentes. • Malestar psicológico relacionado con percepción de sobrecarga.
Pérez et al. (2025)	• Alteraciones del sueño relacionadas con estrés universitario. • Somnolencia manifestada durante períodos de presión académica. • Fatiga persistente vinculada con exigencias formativas intensas. • Tensión corporal asociada con respuestas fisiológicas estresantes.	• Dificultades de concentración durante situaciones académicas estresantes. • Preocupaciones persistentes frente a evaluaciones y tareas. • Problemas para gestionar simultáneamente obligaciones personales académicas. • Estrés percibido relacionado con estrategias de afrontamiento.	• Ansiedad ante evaluaciones y responsabilidades universitarias acumuladas. • Irritabilidad relacionada con presión académica y cansancio. • Malestar emocional vinculado con exigencias percibidas excesivas. • Respuestas afectivas diferenciadas según circunstancias personales estudiantiles.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permitieron diferenciar coincidencias cognitivas, motivacionales y académicas, cuya relación no presentó una intensidad uniforme entre las investigaciones. Las primeras estuvieron vinculadas con la disponibilidad de recursos mentales para procesar información; las segundas comprendieron disposiciones personales frente al esfuerzo, mientras las últimas involucraron cumplimiento y resultados evaluativos. Esta diferenciación resultó necesaria porque las dificultades experimentadas durante el aprendizaje no siempre se reflejaron proporcionalmente en las calificaciones obtenidas. La principal tensión conceptual apareció entre desempeño observable y calidad de la experiencia formativa. Los resultados académicos pudieron mantenerse relativamente

estables pese a la presencia de malestar psicológico, circunstancia que cuestionó su utilización como indicador exclusivo del aprendizaje. Una segunda contradicción enfrentó exigencia intelectual y saturación cognitiva: las actividades complejas podían favorecer el desarrollo de competencias, pero su acumulación desproporcionada reducía oportunidades para comprender y reflexionar. La tercera tensión vinculó autonomía con acompañamiento pedagógico, evidenciando que las capacidades autorregulatorias no sustituían condiciones adecuadas de enseñanza.

La tendencia investigativa favoreció interpretaciones que superaron relaciones causales simples entre estrés y fracaso académico, incorporando diferencias personales, estrategias de afrontamiento y características de las actividades. Este desplazamiento conceptual permitió reconocer que la respuesta estudiantil dependía de interacciones variables entre exigencias y recursos disponibles.

Las limitaciones generales procedieron de la diversidad de indicadores empleados y de la ausencia de mediciones simultáneas sobre concentración, motivación y aprendizaje en algunos documentos. Mientras ciertas investigaciones incorporaron relaciones estadísticas con rendimiento, otras examinaron principalmente síntomas emocionales o sintetizaron antecedentes heterogéneos. Tampoco se establecieron seguimientos prolongados capaces de distinguir dificultades transitorias de modificaciones persistentes en las trayectorias académicas. La interpretación resultante exigió prudencia para diferenciar asociaciones documentadas, posibles mecanismos explicativos y consecuencias cuya magnitud todavía no había sido suficientemente determinada. El examen de las manifestaciones permitió establecer coincidencias agrupadas en respuestas corporales, procesos psicológicos y experiencias emocionales, dimensiones cuya diferenciación resultó necesaria para evitar que el malestar universitario fuese interpretado como un fenómeno exclusivamente afectivo. Aunque compartieron factores desencadenantes, sus expresiones dependieron de condiciones personales, duración de las exigencias y recursos disponibles para afrontar situaciones percibidas como difíciles.Las tensiones conceptuales se organizaron alrededor de tres relaciones: respuesta adaptativa y desgaste persistente, manifestación subjetiva y alteración clínicamente diagnosticada, vulnerabilidad personal y responsabilidad institucional. La primera distinguió reacciones temporales frente a demandas exigentes de experiencias prolongadas que comprometieron el equilibrio cotidiano; la segunda cuestionó interpretaciones que transformaban síntomas autodeclarados en diagnósticos sin evaluación especializada, mientras la tercera impidió atribuir diferencias individuales únicamente a capacidades psicológicas.

Una tendencia relevante consistió en reconocer el bienestar como una experiencia multidimensional, cuya valoración exigió considerar tanto la presencia de manifestaciones desfavorables como las posibilidades reales de afrontar obligaciones y mantener una vida satisfactoria. Esta perspectiva amplió la interpretación del problema, pues el estudiantado no experimentó la presión universitaria de manera homogénea ni dispuso necesariamente de recursos equivalentes. Las limitaciones generales estuvieron relacionadas con la utilización de cuestionarios autoadministrados, diferencias entre instrumentos y predominio de investigaciones observacionales. Los resultados permitieron

identificar asociaciones, pero no determinaron necesariamente la secuencia temporal entre sobrecarga y aparición de síntomas. Las revisiones documentales reunieron poblaciones y procedimientos diversos, lo que restringió comparaciones directas de prevalencia; los estudios empíricos, por su parte, conservaron particularidades institucionales que limitaron su generalización.

La interpretación sostuvo que proteger el bienestar requería examinar conjuntamente demandas universitarias, recursos de afrontamiento y condiciones de apoyo, sin confundir indicadores de malestar con trastornos clínicos ni atribuir efectos causales que los diseños utilizados no podían demostrar. Los hallazgos configuraron la sobrecarga como una relación entre demandas, recursos disponibles y organización pedagógica, cuya expresión alcanzó directamente aprendizaje y bienestar de manera desigual. La distinción entre malestar percibido, funcionamiento cognitivo y calificaciones impidió sostener una secuencia causal uniforme; también reforzó la pertinencia de revisar distribución de actividades y acompañamiento estudiantil. Persistieron vacíos sobre trayectorias longitudinales, mediciones cognitivas directas y eficacia de intervenciones, mientras la heterogeneidad documental restringió generalizaciones más allá de las poblaciones diferenciadas efectivamente estudiadas.

Conclusiones

La sobrecarga académica en la educación superior se configuró como una experiencia de desequilibrio entre las exigencias formativas, los recursos personales y las condiciones institucionales que regulan el trabajo estudiantil. La evidencia permitió reconocer que la acumulación de actividades, la presión evaluativa y las dificultades para administrar responsabilidades coexistieron con manifestaciones de estrés, agotamiento y preocupación persistente. Sus implicaciones alcanzaron la concentración, la disposición para aprender y el bienestar, aunque las asociaciones con el desempeño evaluado mediante calificaciones no mantuvieron una intensidad uniforme. Esta diferencia cuestionó la identificación automática entre cumplimiento académico y aprendizaje satisfactorio.

La interpretación conjunta distinguió tres planos relacionados, pero no equivalentes: la organización pedagógica de las demandas, la capacidad de afrontamiento y la experiencia cognitiva y emocional del alumnado. El alcance de estos hallazgos estuvo condicionado por diferencias entre poblaciones, instrumentos y diseños, así como por el predominio de percepciones declaradas y asociaciones descriptivas. Reconocer tales límites fortaleció la prudencia interpretativa: la ausencia de deterioro visible en las calificaciones no descartó dificultades de aprendizaje, mientras la presencia de estrés tampoco permitió presumir fracaso educativo.

Desde una perspectiva institucional, se recomendó revisar la coincidencia de evaluaciones, coordinar plazos entre asignaturas y valorar la pertinencia de las tareas respecto de sus propósitos formativos; resultó igualmente justificable fortalecer tutorías, apoyos psicológicos accesibles y orientación para la planificación autónoma, con atención diferenciada a estudiantes que enfrentan barreras adicionales. Estas medidas deberían someterse a seguimiento antes de atribuirles beneficios comprobados, preservando el rigor académico sin normalizar el desgaste. Las investigaciones futuras podrían combinar seguimientos longitudinales, mediciones directas de atención y aprendizaje, y análisis de

experiencias estudiantiles para distinguir efectos temporales de dificultades persistentes. Comparar carreras, modalidades de enseñanza y necesidades de apoyo permitiría precisar qué distribuciones de trabajo resultan más sostenibles. También sería pertinente evaluar intervenciones de coordinación curricular y acompañamiento, considerando simultáneamente resultados formativos y bienestar, de manera que la calidad universitaria incorpore las condiciones reales bajo las cuales se construye conocimiento.

Referencias Bibliográficas

Andrade, L. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: Un estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*(10), 75–92. revistas.javeriana.edu.co

Fajardo Vera, L. V., Molina Paredes, M. L., Sigcho Salinas, J. Y., Sacoto Reyes, M. del C., & Vizuete Cevallos, N. E. (2026). Bienestar digital y autorregulación de la atención en estudiantes frente a los efectos de la hiperconectividad en los distintos niveles educativos. *Ciencia y Educación, 7*(9), 185–197. https://doi.org/10.5281/zenodo.22680687 Ciencia y Educación

Granda Pinta, M. A., Hernández, L. F., Granizo Mejía, D. E., Ollague Arguello, C. E., & Buitrón Cachipuendo, J. (2026). Fatiga digital y recuperación de la atención en estudiantes: Estrategias pedagógicas para favorecer el bienestar y el aprendizaje significativo. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 7*(2), 4033–4056. https://doi.org/10.66473/rcmg.v7i2.1484 revista.gnerando.org

Guerrero Chamaidán, M. E., Estrada Estrada, J. N., Ruiz Córdova, S. D., & Celi Sandoya, A. J. (2026). Bienestar docente como condicionante para la calidad educativa. *Ciencia y Educación, 7*(8), 190–202. https://doi.org/10.5281/zenodo.21911874 Ciencia y Educación

Hallo Caiza, E. P., & Toapanta Toapanta, A. R. (2024). La influencia de la carga de tareas escolares en el bienestar emocional de los estudiantes en entornos educativos. *Reincisol, 3*(6), 7052–7068. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7052-7068 6421 La influencia de la c

Herrera Irazábal, E. G., Saltos Paredes, K. C., Pilozo Intriago, L. F., & Cabezas Cerna, J. I. (2025). La sobrecarga académica como factor generador de estrés y sus implicaciones en la salud mental de estudiantes universitarios: Una revisión de la literatura. *InnovaSciT, 3*(2), 257–270. https://doi.org/10.70577/innovascit.v3i2.70 InnovaSciT

Kitsantas, A., Bembenutty, H., Cleary, T. J., Alexander, P. A., DiBenedetto, M. K., Kaplan, A., Kolovelonis, A., Mandell, B. E., Martin, A. J., McCrudden, M. T., Panadero, E., Salisbury-Glennon, J. D., & Schunk, D. H. (2025). Barry J. Zimmerman's enduring legacy: The inspiring fusion of self-regulated learning theory, practice, and mentorship. *Educational Psychology Review, 37*(3), artículo 78. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10052-0 ernestopanadero.es

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U. Ficha bibliográfica bibliotecas.upse.edu.ec

Ortiz Espinoza, S. V., Maroto Silva, L. B., Castillo Sánchez, E. G., & Vega Veloz, J. M. (2026). Impacto de la sobrecarga académica en la salud mental de los estudiantes de enfermería de la Universidad Estatal de Milagro. *Ciencia y Educación, 7*(6.1), 233–240. https://doi.org/10.5281/zenodo.20837190 Ciencia y Educación

Pereira Valdez, M. J., Torres Galves, G. D., Santos Ycaza, J. P., Solano Sánchez, D. B., & Ruiz Córdova, S. D. (2026). Bienestar digital, salud mental y permanencia estudiantil en entornos universitarios híbridos y virtuales. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 7*(2), 2598–2619.

https://doi.org/10.66473/rcmg.v7i2.1406 Revista Científica Multidisciplinar G-nerando

Pérez Godoy, D. I., Jiménez Torres, E. M., Zhizzpon Segovia, M. C., Macas Ajila, M. L., & Maza Quinche, M. E. (2025). Impacto de la tecnología en la educación: Cómo las herramientas digitales han transformado el aprendizaje en el contexto latinoamericano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 9705–9718. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15638 ciencialatina.org

Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A. I., & Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, artículo 449. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y crossmark.crossref.org

Quimis Merchán, R. W. (2025). El estrés en estudiantes universitarios: Revisión sistemática. *Revista Scientific, 10*(E5), 318–335. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E5.16.318-335 doi.org

Rodríguez Cepeda, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: Implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia, 14*(1), 51–64. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698 revistas.ugca.edu.co

Romero-Carazas, R., Mayta-Huiza, D., Ancaya-Martínez, M. del C. E., Tasayco-Barrios, S., & Berrio-Quispe, M. L. (2024). *Método de investigación científica: Diseño de proyectos y elaboración de protocolos en las ciencias sociales*. Editorial IDICAP Pacífico. https://doi.org/10.53595/eip.012.2024 idicap.com

Silador, R. (2023). *Manual de investigación*. Instituto Superior Tecnológico Universitario Manuel Lezaeta Acharán. Texto completo tecnologicolezaeta.edu.ec

Suazo, F. N., Mendo, S., & Polo del Río, M. I. (2025). Impacto del estrés académico y satisfacción con la vida en estudiantes chilenos con y sin discapacidad en educación superior: Un análisis de género. *Revista de Psicología y Educación, 20*(1), 57–63. https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.06 revistadepsicologiayeducacion.es

Tarrillo Saldaña, O., Mejía Huamán, J., Dávila Mego, J. S., Chilón Camacho, W. M., Pintado Castillo, C. A., Tapia Idrogo, C. E., & Velez Escobar, S. B. (2024). *Metodología de la investigación: Una mirada global. Ejemplos prácticos*. Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1078 Biblioteca Ciencia Latina

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Olga Piedad Vallejo Carrasco, Juana Rocío Arévalo Parrales y Sixto David Ruiz Córdova.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Olga Piedad Vallejo Carrasco: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Juana Rocío Arévalo Parrales: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Sixto David Ruiz Córdova: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.