



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“ESTILOS DE APRENDIZAJE,
ATENCIÓN SELECTIVA Y ESTRÉS
ACADÉMICO EN UN GRUPO DE
VOLUNTARIOS DE LAS FUERZAS
ARMADAS”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA CON
MENCIÓN EN NEUROPSICOLOGÍA

JOCELYN MIREYA ACUÑA SAMARITANO

LIMA – PERÚ

2024

ASESOR

Mg. Guissela Vanessa Mendoza Chávez

JURADO DE TESIS

DR. CARLOS ALBERTO LOPEZ VILLAVICENCIO

PRESIDENTE

DRA. LILIAN CECILIA PANDO FERNANDEZ

VOCAL

MG. HENRY SANTA CRUZ ESPINOZA

SECRETARIO

DEDICATORIA

A mis padres, por su amor, paciencia y
constante apoyo en cada uno de los
momentos difíciles que he enfrentado en
mi vida.

A mi hermana, por su comprensión.

A mis tías, por sus valiosos consejos que
me inspiraron a seguir adelante y a
convertirme en un profesional y una
persona íntegra.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por concederme salud.

A mis profesores, por compartir experiencias y conocimientos que fueron fundamentales para completar este trabajo, el cual posee un profundo valor humano.

A mi asesora, por su constante apoyo en cada fase de mi progreso; gracias a sus conocimientos metodológicos, logré culminar mi tesis con éxito.

**FUENTES DE
INANCIAMIENTO**

Tesis Autofinanciada

15% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Exclusiones

- ▶ N.º de fuentes excluidas
- ▶ N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 14%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 9%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I.	INTRODUCCIÓN	15
1.1.	Planteamiento del problema	16
1.2.	Justificación del estudio.....	21
1.3.	Limitaciones e importancia de la investigación.....	23
1.4.	Objetivos.....	24
II.	MARCO TEÓRICO.....	25
2.1.	Antecedentes de la investigación.....	25
2.2.	Estilos de aprendizaje	32
2.3.	Atención selectiva.....	35
2.4.	Estrés académico	38
2.5.	Hipótesis	41
III.	METODOLOGÍA	42
3.1.	Tipo y diseño de la investigación	42
3.2.	Población y muestra.....	42
3.2.1.	<i>Unidad de análisis</i>	42
3.2.2.	<i>Criterios de inclusión</i>	42
3.2.3.	<i>Criterios de exclusión</i>	43
3.2.4.	<i>Criterios de eliminación</i>	43
3.3.	Variables	43
3.4.	Descripción de los servicios donde se recolectaron los datos	45
3.5.	Métodos e instrumentos.....	45
3.6.	Procedimiento de recolección de datos.....	47

3.7. Consideraciones éticas.....	48
IV. RESULTADOS.....	50
V. DISCUSIÓN	56
VI. CONCLUSIONES	64
VII. RECOMENDACIONES.....	65
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS	

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz operacional de los estilos de aprendizaje.....	43
Tabla 2. Matriz operacional de la atención selectiva.....	44
Tabla 3. Matriz operacional del estrés académico	45
Tabla 4. Prueba de la normalidad de los datos.....	49
Tabla 5. Análisis de regresión lineal múltiple entre estilos de aprendizaje, atención selectiva y estrés académico.....	50
Tabla 6. Análisis ANOVA del modelo de regresión para estilos de aprendizaje y atención selectiva en relación con el estrés académico.....	50
Tabla 7. Análisis de correlación múltiple del estilo teórico, atención selectiva y estrés académico.....	51
Tabla 8. Análisis ANOVA del modelo de regresión para predecir el estilo teórico a partir de la atención selectiva y el estrés académico.....	52
Tabla 9. Análisis de correlación múltiple entre el estilo pragmático, atención selectiva y estrés académico.....	52
Tabla 10. Análisis ANOVA del modelo de regresión para predecir el estilo pragmático a partir de la atención selectiva y el estrés académico.....	53
Tabla 11. Análisis de correlación múltiple entre el estilo reflexivo, atención selectiva y estrés académico.....	53
Tabla 12. Análisis ANOVA del modelo de regresión para predecir el estilo reflexivo a partir de la atención selectiva y el estrés académico.....	54
Tabla 13. Correlación múltiple entre el estilo activo, atención selectiva y estrés académico.....	54
Tabla 14. Análisis ANOVA del modelo de regresión para predecir el estilo activo a partir de la atención selectiva y el estrés académico.....	55

RESUMEN

El estudio buscó identificar en qué medida los estilos de aprendizaje y la atención selectiva explican el estrés académico en un grupo de voluntarios de las FF. AA. La muestra fue conformada por 100 individuos, se utilizó el Inventario SISCO, el Cuestionario Honey-Alonso: CHAEA y el Tes de percepción de diferencias. Se halló que, que las variables: atención selectiva y estilo de aprendizaje permiten explicar el 35.5% del estrés académico en la muestra. En conclusión, es esencial considerar los estilos de aprendizaje y la atención selectiva para entender mejor el estrés académico. Estos elementos no solo son relevantes para la práctica educativa, sino que también ofrecen oportunidades valiosas para futuras investigaciones sobre el bienestar de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES

FUERZAS ARMADAS, VOLUNTARIOS, ESTRÉS ACADÉMICO, APRENDIZAJE, ATENCIÓN SELECTIVA

ABSTRACT

The study sought to identify to what extent learning styles and selective attention explain academic stress in a group of volunteers from the Armed Forces. The sample consisted of 100 individuals, the SISCO Inventory, the Honey-Alonso Questionnaire: CHAEA and the Perception of Differences Test were used. It was found that the variables: selective attention and learning style explain 35.5% of academic stress in the sample. In conclusion, it is essential to consider learning styles and selective attention to better understand academic stress. These elements are not only relevant to educational practice, but also offer valuable opportunities for future research on student well-being.

KEYWORDS

ARMED FORCES, VOLUNTEERS, ACADEMIC STRESS, LEARNING, SELECTIVE ATTENTION

I. INTRODUCCIÓN

Este estudio sobre los estilos de aprendizaje se identifica con las formas en que los educandos aprenden y busca brindar aportes a los instructores de la educación profesional militar. Reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes brindará a los instructores la información necesaria para adaptar sus estrategias pedagógicas, con el fin de optimizar el proceso de aprender (Paytan, 2018); en cambio, el estrés en el entorno educativo surge como una reacción ante diversos elementos estresantes presentes a lo largo del desarrollo educativo, lo que puede afectar negativamente el rendimiento o alterar el equilibrio emocional de la persona (Osorio, 2017).

En el Capítulo uno se presenta el problema de investigación, junto con su justificación, las restricciones y los objetivos. El Capítulo dos expone el marco teórico, detallando las variables, y proporciona definiciones precisas de los modelos, teorías y estudios en los que se basa para formular las hipótesis. El Capítulo tres describe la metodología, especificando el nivel, diseño y tipo de investigación, así como la población, muestra y los instrumentos utilizados. También se abordan las consideraciones éticas, así como el procedimiento y el enfoque para el análisis de datos. El Capítulo Cuatro presenta los resultados descriptivos junto con las inferencias obtenidas. Por último, se abordan la discusión, las conclusiones y las recomendaciones.

1.1. Planteamiento del problema

El sector educativo tiende a pasar por alto a los estudiantes que participan en el servicio militar. Este grupo está conformado principalmente por jóvenes en situación económica vulnerable y, en muchos casos, pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas (Tarazona y Ríos, 2017).

Los entornos educativos en las escuelas militares suelen ser altamente estresantes, lo que puede impactar de manera adversa su bienestar mental y, como consecuencia, influir en su rendimiento interpersonal y profesional (Cedeño-Cedeño y Ordoñez-Tixe, 2021). Pruebas rigurosas, obstáculos para aprender y una tensión continua por conservar un buen puesto en el orden de mérito son factores que intensifican el estrés emocional en estos jóvenes (Bolívar et al., 2019). No obstante, muchos de ellos no cuentan con estrategias adecuadas para manejar estas situaciones de tensión, lo que puede agravar aún más su salud psicológica (Cortez, 2018).

La crisis por COVID-19 ha agravado este escenario, incrementando notablemente el estrés en el contexto educativo entre los estudiantes del servicio militar, provocado por el cambio hacia la educación a distancia y el exceso de tareas (Moreno-Montero et al., 2022). Los miembros del servicio militar participaron activamente en la respuesta a la emergencia sanitaria, lo que incrementó aún más la presión emocional para ellos y sus familiares (García et al., 2020). Estos elementos, junto con las dificultades económicas preexistentes, han resultado en una reducción del interés entre los jóvenes por ingresar al servicio militar voluntario en territorio peruano (Rengifo, 2018).

El número de personas que se inscriben en el servicio militar voluntario ha ido disminuyendo de manera sostenida en los años recientes, lo que evidencia las desigualdades educativas y económicas en Perú (INEI, 2021). La falta de empleo estable y la pobreza son situaciones habituales para numerosos jóvenes en Perú, lo que ha motivado propuestas como la obligatoriedad del servicio militar para quienes no estudian ni trabajan; no obstante, esta iniciativa ha generado controversia en varios sectores (Rodríguez y Glave, 2021). Incluso entre quienes eligen el servicio militar voluntario con la expectativa de acceder a mejores oportunidades educativas, continúan enfrentando obstáculos relacionados con el estrés y su desempeño en sus clases (Gutiérrez, 2019).

Aunque el servicio militar puede ofrecer ciertos beneficios, numerosos jóvenes enfrentan retos para ajustarse a las demandas académicas y físicas que establece la institución. La escasez de tiempo para dedicar al estudio, el desgaste físico, junto con la presión de conservar un buen rendimiento académico elevado son factores que incrementan su nivel de estrés (Defensoría del Pueblo, 2017). Esta problemática se ve exacerbada por la ausencia de suficiente atención en clase y la utilización de métodos de aprendizaje ineficientes, lo que impacta de manera adversa tanto su rendimiento estudiantil como su mejora integral.

A su vez, el avance de la neuropsicología está estrechamente relacionado con la psicología cognitiva., que se dedica a estudiar y analizar la conducta humana (Cárdenas, 2021). Desde sus primeros pasos, esta rama de la ciencia ha adoptado diversas técnicas de evaluación y observación de las características que presentan los individuos. A lo largo del tiempo, los perfiles neuropsicológicos han evolucionado y se han diversificado considerablemente, permitiendo un análisis

más detallado del comportamiento humano mediante el uso de herramientas diseñadas para examinar distintas funciones mentales específicas (Miranda et al., 2015).

La evaluación neuropsicológica comprende un extenso conjunto de funciones mentales y comportamentales, encerrando procesos tal como la concentración, la atención, la memoria, los sentidos, etc. (Cuervo y Ávila, 2010). De igual manera, los los elementos neuropsicológicos se incorporan en el entorno educativo para reducir las barreras en los procesos mentales y mejorar el camino hacia el aprendizaje (Canales et al., 2013).

La atención focalizada juega un papel esencial en el rendimiento en los centros educativos, impactando múltiples facetas del aprendizaje de los estudiantes. La habilidad para concentrarse en información crucial, como los puntos importantes de un texto o las explicaciones de los docentes, resulta fundamental para el proceso de adquisición de conocimientos (Ramos-Galarza et al., 2016). Al enfocarse en la data relevante y minimizar los distractores, los estudiantes tienen la posibilidad de mejorar su desempeño académico. No obstante, elementos externos como la tensión, el nerviosismo y las preocupaciones pueden influir en la capacidad de concentración (Oades y Sartory, 1997), dificultando el proceso de aprendizaje. Además, los trastornos de salud mental pueden tener un impacto considerable en la capacidad de mantener la atención de los estudiantes, lo que puede afectar su habilidad para sentarse en el contenido educativo. El bienestar emocional de los educandos es fundamental para su habilidad de enfocarse en sus actividades educativas (Oriol-Granado et al., 2017), resaltando la compleja interacción entre los estados emocionales y la capacidad de concentrarse.

Una atención selectiva eficaz no solo ayuda a eliminar distracciones, sino que también capacita a los estudiantes para elegir y utilizar de manera adecuada las técnicas de estudio más convenientes para la actividad en curso, influyendo de forma positiva en su desempeño educativo. De acuerdo con Bruna et al. (2011), la atención se conceptualiza como un conjunto de funciones que implican varios mecanismos tanto neurológicos como mentales. En este contexto, la atención actúa como un proceso fundamental para el traspaso de la información sensorial a la memoria operativa (Atkinson et al., 1968).

Es necesario destacar que las formas de aprendizaje son igualmente relevantes, ya que indican cómo el educando recibe, así como, gestiona la información para generar su comprensión (Castro y Guzmán de Castro, 2005). Cuando son reconocidos por los profesores, estos obtendrán las herramientas necesarias para implementar estrategias adecuadas (Paytan, 2018). Asimismo, cualquier persona puede experimentar desmotivación académica, estrés académico e, incluso en situaciones extremas, llegar a la deserción escolar, lo que afecta negativamente su bienestar. El estrés, en respuesta a estímulos del entorno, puede provocar efectos adversos en el cuerpo; estos estímulos se denominan estresores (Barrios et al., 2006). En cuanto al estrés académico, este se presenta como una reacción ante varios factores durante la etapa estudiantil, afectando el rendimiento y alterando el equilibrio interno (Osorio, 2017).

Los métodos de aprendizaje y la capacidad de atención selectiva son factores clave que impactan el grado de estrés académico en los estudiantes, dado que la manera en que procesan la información y se enfocan en ciertos estímulos puede afectar significativamente su capacidad para enfrentar las exigencias educativas

(Pascoe et al., 2020). Al integrar los métodos de aprendizaje con la atención selectiva, los estudiantes pueden dirigir su enfoque de forma más eficiente hacia las actividades académicas, optimizando su experiencia educativa y disminuyendo el estrés. No obstante, las emociones adversas, como el estrés, pueden interrumpir este proceso, dificultando la capacidad de los estudiantes para enfocar su atención y absorber nueva información (Freire et al., 2024). Cuando los educandos enfrentan altos grados de tensión/estrés, su capacidad de atención puede verse reducida (Funes y Lupiáñez, 2003), dificultando su interacción con el material de aprendizaje y afecta su desempeño; por esta razón, es crucial que tanto docentes como estudiantes comprendan la relación entre los métodos de aprendizaje, la atención focalizada y el manejo del estrés para fomentar un entorno educativo que favorezca el éxito académico.

En el campo educativo, comprender cómo las personas interpretan y manejan la información es crucial para optimizar el rendimiento académico y abordar cuestiones como el estrés en el entorno de estudio. Los tipos de aprendizaje, que incluyen diferentes métodos para lograr conocimiento, juegan un papel esencial en la forma en que los estudiantes interactúan y conservan la data. Asimismo, se ha evidenciado que la atención selectiva, que implica el proceso cognitivo de concentrarse en ciertos estímulos y descartar otros, es fundamental (Cid-Sillero et al., 2020). Este estudio tiene como objetivo investigar cómo la correspondencia entre los métodos de aprendizaje y la atención selectiva influye en el nivel de estrés académico de los estudiantes. Mediante un examen minucioso de los diversos estilos de aprendizaje y de cómo la atención selectiva impacta en el desempeño académico (Pawlowski et al., 2021), se resalta que la atención funciona como un

sistema para filtrar la data (García y Portellano, 2014). Este proceso está asociado con diversos mecanismos mentales y sensoriales que permiten dar prioridad a determinados eventos para un estudio más eficaz o para la elección de decisiones (Le Pelley et al., 2017).

A pesar de los avances en la investigación, aún se desconoce cómo impactan estos elementos determinados en los educandos del servicio militar, quienes se ven expuestos a retos particulares en su formación académica. Estos jóvenes, además de cumplir con sus deberes militares, deben enfrentar un entorno académico demandante y cargado de estrés. Por ello, comprender mejor la relación entre los estilos de aprendizaje, la atención selectiva y el estrés académico en esta circunstancia podría ser clave para desarrollar estrategias que promuevan el bienestar y optimicen el desempeño académico de estos educandos (García et al., 2020; Rengifo, 2018).

En consecuencia, se plantea: ¿Los estilos de aprendizaje y la atención selectiva explican el estrés académico en voluntarios de las FF. AA.?

1.2. Justificación del estudio

Las autoridades de las Fuerzas Armadas (FF. AA.) han señalado que durante el 2016, una de las problemáticas de salud emocional más frecuente entre los jóvenes es el estrés académico, el cual fue manifestado mediante sintomatología como cefaleas, excesivo cansancio y pérdida de apetito, asimismo, se apreció que los educandos se distraían fácilmente, es decir, su atención solo podía ser mantenida por lapsos de tiempo cortos durante las actividad teórico o prácticas y las tareas, ocasionando dificultades en su forma de aprender (Carpio, 2019). Sumado a los grados de estrés ocasionados debido a las exigencias en el entorno educativo

(Ochoa, 2018). En consecuencia, a nivel científico, esta investigación aportó nuevos enfoques teóricos derivados del problema, ya que, a diferencia de muchos estudios que se enfocan en la relación entre solo dos variables, este trabajo exploró la interrelación y explicación de tres constructos psicológicos (estrés académico, atención selectiva y estilos de aprendizaje). Esto es particularmente relevante, dado que los estudios que abordan estas tres variables en conjunto son escasos. Además, este estudio hizo una contribución significativa a la comunidad científica al investigar la atención selectiva, una variable que ha sido poco explorada, especialmente en el contexto de los voluntariados de las FF. AA. De este modo, se proporciona una base para futuras investigaciones que busquen contrastar estos hallazgos. Asimismo, el estudio profundizó en la comprensión de los problemas de salud mental en la formación académica de los jóvenes, como el estrés y su vinculación con otros constructos, tales como la atención y la forma como aprendizaje.

La justificación práctica se fundamenta en que los hallazgos proporcionaron una comprensión de las variables que favorecerá la elección de decisiones informadas en las FF. AA., especialmente con los jóvenes que cada año realizan estudios en esta institución. Con base en los hallazgos, se podrán implementar intervenciones que promuevan el fortalecimiento de cada estilo de aprendizaje de los voluntarios, lo que a su vez mejorará su formación. En este contexto, los jóvenes estarán mejor equipados para manejar el estrés académico y obtener consecuencias positivas durante el año académico.

A nivel social, los hallazgos beneficiaron a los voluntarios de las FF. AA., mediante los docentes que les imparten clases, quienes ahora tienen la posibilidad

guiarlos mejor en esta temática. A partir de los resultados, se identificaron nuevas alternativas para reducir los síntomas de estrés académico y mejorar las habilidades de aprendizaje de los jóvenes en el servicio militar voluntario. Esto dio lugar a recomendaciones para lograr un impacto más eficaz y preciso en su bienestar mental, lo que resultó en una mejora en su estilo de aprendizaje y en una mayor habilidad para la atención selectiva. En última instancia, estos beneficios se reflejaron en una mejor calidad de vida física y mental para los voluntarios, lo que a su vez mejoró su rendimiento académico y su desempeño.

1.3. Limitaciones e importancia de la investigación

La limitación principal es que se centró en voluntarios de las FF. AA., lo que podría afectar su validez externa, puesto que los hallazgos podrían no ser generalizables a diversos entornos militares o educativos. Esto se debe a que la muestra no es representativa de toda la población militar, lo que restringe la capacidad de generalizar los hallazgos. Asimismo, la extrapolación a otros ambientes académicos podría ser un problema a las diversas circunstancias que enfrentan, como es el entrenamiento militar.

La segunda, es el uso de un diseño transversal impacta la validez interna y externa de la investigación. En términos de validez interna, la ausencia de un seguimiento longitudinal dificulta establecer si las relaciones observadas entre los estilos de aprendizaje, la atención selectiva y el estrés académico son causales o meramente correlacionales. Respecto a la validez externa, la incapacidad para detectar cambios a lo largo del tiempo puede limitar la aplicabilidad de los resultados en contextos militares que son dinámicos y están en constante cambio.

Por último, la ausencia de estudios previos que examinen específicamente los tres constructos en el entorno del Servicio Militar no obligatorio compromete la validez externa de la investigación, ya que limita la base de conocimiento disponible acerca de la temática. Esto puede hacer más difícil aplicar los resultados a otros entornos militares o educativos y complica la comparación con estudios previos en diferentes áreas. La ausencia de un marco sólido de referencia también influye en la potencia de la investigación para establecer la relevancia y la importancia de sus hallazgos en un contexto más amplio.

1.4 Objetivos

Objetivo general

Determinar en qué medida cual estilo de aprendizaje y la atención selectiva explican el estrés académico en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

Objetivos específicos

Describir en qué medida el estrés académico y la atención selectiva explican el estilo de aprendizaje teórico en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

Describir en qué medida el estrés académico y la atención selectiva explican el estilo de aprendizaje pragmático en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

Describir en qué medida el estrés académico y la atención selectiva explican el estilo de aprendizaje reflexivo en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

Describir en qué medida el estrés académico y la atención selectiva explican el estilo de aprendizaje activo en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Con respecto a los estudios en el ámbito nacional, se identificó:

Aldunate y Bravo (2018) plantearon como objetivo “establecer la relación entre las condiciones de estrés de los cadetes del arma de infantería y su rendimiento académico”. Se ejecutó una investigación cuantitativa de diseño no experimental. Su muestra fue de 125 cadetes. Para evaluar el estrés, los autores desarrollaron un instrumento propio, y utilizaron una ficha para registrar el rendimiento académico. Los hallazgos mostraron que no existe una correspondencia significativa entre los constructos investigados ($\rho = -.179$; $p < 0.05$). Además, se encontró que el 80% de los cadetes experimenta estrés de manera regular, mientras que el 20% lo experimenta casi siempre. En cuanto al rendimiento académico, se observó que el 20% de los cadetes tiene un rendimiento muy bueno y el 5% un rendimiento muy malo. En conclusión, aunque el estrés está presente en la mayoría de los cadetes, no parece tener un impacto significativo en su rendimiento académico.

Villalobos y Rumiche (2019) desarrollaron un estudio cuantitativo con el fin de “determinar en qué medida los estilos de aprendizaje influyen en la formación militar del cadete de 4to año de infantería de la Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi, 2019”. La muestra estuvo compuesta por 53 cadetes, a quienes se les aplicaron dos instrumentos: uno destinado a la evaluación de su estilo de aprendizaje y otro para medir la formación militar. Los hallazgos indicaron que los enfoques de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador, tienen un impacto considerable en la formación militar de los cadetes.

Esto sugiere que las preferencias y métodos individuales de aprendizaje desempeñan un rol crucial en el éxito de la formación militar.

Solis (2019) buscó “determinar la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el estrés académico (EA) en estudiantes de la escuela de Medicina humana de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión”. Empleó un diseño observacional y fue correlacional, empleando una muestra de 73 educandos. Se empleó: el Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Inventario SISCO. Los resultados revelaron que el estilo reflexivo es el más empleado (61.64%), continuado por el pragmático (16.44%), teórico (15.07%), y activo (6.85%). En cuanto al estrés, el 75.34% reportó experimentar un nivel medio de estrés, mientras que solo el 9.59% indicó experimentar un nivel de estrés muy alto. Además, se halló que no hay una correspondencia significativa entre los constructos estudiados ($\rho = .011$; $p > 0.05$). Tampoco se identificó una correspondencia significativa entre el EA con los diferentes estilos de aprendizaje: activo ($r = -.002$; $p > 0.05$), pragmático ($r = .048$; $p > 0.05$), reflexivo ($r = .007$; $p > 0.05$), y teórico ($r = .068$; $p > 0.05$). En conclusión, aunque ciertos estilos de aprendizaje son más predominantes entre los participantes, estos no parecen estar relacionados con los niveles de EA que experimentan.

Rojas (2020) realizó una investigación cuantitativa con el objetivo de “describir la formación profesional básica y el EA en los cadetes de la tercera sección de Infantería”. La muestra estuvo conformada por 91 cadetes, se empleó: Cuestionario de Evaluación del EA de De Pablo y una ficha estructurada. Los hallazgos revelaron una correspondencia significativa, directa y fuerte entre el EA y la formación profesional ($\rho = .840$; $p = .001$). Además, se encontró una

correspondencia significativa entre el EA y las dimensiones de la formación profesional básica ($\rho = .773$; $p = .001$), la educación formativa ($\rho = .596$; $p = .001$), y la formación especializada e investigativa ($\rho = .744$; $p = .001$). En conclusión, se sugiere que el EA impacta considerable en diversas áreas de la instrucción a nivel profesional de los cadetes, afectando tanto la formación básica como la especializada.

Sanchez (2022) presentó una investigación observacional y correlacional cuyo objetivo fue “determinar la relación entre estrés percibido y atención selectiva por el proceso de cuarentena (Covid-19) en alumnos del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Martín de Porres”. Se tomó una muestra de 134 educandos, utilizando como instrumentos el Test de Símbolos y Dígitos D2 y la Escala de Estrés Percibido (EPP-10). Los datos evidenciaron que el 76.9% de los sujetos poseían una atención selectiva adecuada, mientras que el 23.1% presentaba una atención selectiva inadecuada. En cuanto al estrés percibido, el 28.4% mostró grados inferiores y el 71.6% grados intermedios. Los análisis revelaron que no existe una correlación significativa entre los constructos estudiados ($\rho = .047$; $p = .586$), tampoco se encontró una correspondencia entre las dimensiones del estrés y la atención selectiva. En conclusión, aunque la mayoría de los educandos mantiene una atención selectiva adecuada y niveles medios de estrés, el estrés percibido no parece influir directamente en la atención selectiva.

Lizama (2024) desarrolló un estudio cuyo objetivo fue “determinar la relación entre el estrés y rendimiento académico en los estudiantes de prácticas preprofesionales de enfermería de una Universidad Privada de Lima Metropolitana, 2023”. Siguió un enfoque cuantitativo, y una muestra de 96 educandos. Se empleó

el Inventario SISCO, y una ficha para evaluar el rendimiento académico. Los resultados indicaron que el 75% de los participantes experimenta un nivel moderado de estrés, mientras que el 18.8% presenta un nivel severo. En la dimensión de estresores, el 54.2% mostró un grado severo, y el 42.7% un grado moderado. En cuanto a la dimensión de síntomas, el 65.6% exhibió un nivel moderado, y el 20.8% un nivel leve. En la dimensión de estrategias de afrontamiento, el 44.8% reportó un grado medio y el 42.7% un grado severo. Además, se encontró que el 76% de los estudiantes tiene un buen rendimiento académico y el 9.4% un rendimiento excelente. Aunque no se halló una relación significativa entre el rendimiento académico y las dimensiones del EA, como los estresores ($\rho = -.106$; $p = .305$) y los síntomas ($\rho = -.144$; $p = .161$), sí se identificó una correlación significativa con las estrategias de afrontamiento ($\rho = .208$; $p = .042$). En conclusión, las estrategias de afrontamiento utilizadas son importantes para mantener un buen desempeño académico.

Peña (2024) ejecutó un estudio correlacional y no experimental con la finalidad de “determinar el nivel de estrés y el rendimiento académico en internos de IX ciclo de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Privada San Juan Bautista, Ica”. La muestra fue conformada por 40 internos, a quienes se les aplicó el Inventario SISCO SV-21 y una ficha donde registraron su promedio ponderado. Los resultados revelaron que el 50% de los participantes presentaba un nivel medio de estrés, un 30% mostraba un nivel severo, y solo un 20% experimentaba un nivel leve. En cuanto a las dimensiones del estrés, se encontró que el 50% de los internos presentaba reacciones severas al estrés, mientras que el 47.5% tenía un nivel medio en las acciones para afrontarlo. Además, se observó que

el 87.5% de los internos mantenía un buen rendimiento académico. En conclusión, a pesar de la prevalencia de niveles medios a severos de estrés entre los internos, la mayoría logra mantener un buen rendimiento académico.

En cuanto a los estudios a nivel internacional, se identificó:

En México, Astorga et al. (2020) realizó un estudio para “determinar la relación entre sintomatología depresiva y atención selectiva en estudiantes universitarios”. Emplearon una muestra conformada por 157 educandos y los instrumentos aplicados fueron la Escala de la depresión de Zung y la Prueba de atención BAT-7. Al analizar los datos, se observó que el 90.5% de los participantes presentaban síntomas somáticos de leves a graves; el 89.2% experimentaba síntomas cognitivos de leves a graves; el 73.2% mostraba síntomas anímicos dentro de la normalidad, y el 63.1% tenía síntomas motores normales. En cuanto a la atención selectiva, el 66.2% de los participantes reportaron una atención lenta, el 33.1% una atención normal, y solo el 0.6% mostró una atención rápida. En términos de concentración, el 59.2% se ubicó en un rango normal, el 35% en un rango impreciso, y el 5.7% en un rango preciso. No se encontró una correspondencia significativa entre los constructos estudiados ($p > 0.05$). En conclusión, la depresión y la atención selectiva pueden operar de manera independiente en este grupo estudiado.

En Colombia, Duarte (2020) ejecutó una investigación correlacional para “determinar el impacto de la autoeficacia académico sobre el EA en estudiantes de la Universidad Rafael Urdaneta”. La muestra fueron 85 educandos (69.4% varones y 30.6% féminas). Empleó como herramientas: Lista de Chequeo de indicadores de estrés y Cuestionario de Autoeficacia Académica. Los análisis no lograron

corroborar una correspondencia significativa entre la autoeficacia en el contexto educativo y las dimensiones de EA, específicamente en las reacciones físicas y psicológicas ($p > 0.05$). En conclusión, estos resultados sugieren que la percepción de autoeficacia en el ámbito educativo puede no estar directamente relacionada con las manifestaciones del EA.

En Ecuador, Chiriboga (2022) realizó una investigación mixta con el objetivo de “analizar la influencia que tiene la atención selectiva sobre el rendimiento académico en los estudiantes de educación general básica una Unidad Educativa del Cantón Ambato”. La muestra estuvo conformada por 159 educandos, los instrumentos fueron: Test de colores y palabras de Stroop y una ficha que registra las notas académicas. Los resultados evidencian una asociación positiva entre los constructos estudiados ($\text{Chi}^2 = .07$). En conclusión, esto podría indicar que los estudiantes con una mayor capacidad para controlar la interferencia cognitiva tienden a obtener mejores resultados académicos.

En México, Carreón-Gutiérrez et al. (2024), desarrollaron una investigación correlación con el objetivo de “evaluar el nivel de EA en estudiantes de enfermería y su relación con la ansiedad, depresión, insomnio, estrés postraumático y experiencias durante la pandemia de COVID-19”. La muestra fue 1009 educandos (23% varones y 77% féminas) y, se emplearon: GAD-7, PHQ-9, ISI-7, IES-R y SISCO-21. Los resultados mostraron que el 12.3% de los participantes presentaban niveles severos de ansiedad, el 8.3% tenía un nivel grave de depresión, el 2.9% sufría de insomnio grave, y el 7.2% exhibía un alto nivel de estrés postraumático. En cuanto al EA, el 23.3% se ubicó en un nivel severo, el 16.1% en uno moderado, el 46.3% en uno leve, y el 14.3% no mostró evidencia de EA. Además, se identificó

que el EA estaba asociado con variables como el sexo, tener un familiar con enfermedad por COVID-19, el curso académico, y el contacto con personas diagnosticadas o con sospecha de COVID-19. También se encontró una asociación entre el EA y niveles medios de ansiedad, depresión e insomnio. En conclusión, estos hallazgos subrayan la influencia significativa de factores contextuales y de salud mental en el EA de los estudiantes.

En Ecuador, Caizaluisa (2024) realizó un estudio correlacional con la finalidad de “identificar la influencia del EA en la atención selectiva de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación”. Empleó una muestra de 305 educandos, a quienes se les aplicó los instrumentos: SISCO SV-21 y Test D2. Los resultados revelaron que, en cuanto al EA, el 36% de los participantes reportó un grado severo de estrés, el 49% moderado, el 4% leve, y el 11% no mostró evidencia de EA. En términos de atención selectiva, el 37% presentó una baja velocidad de procesamiento y el 10% una alta velocidad de procesamiento; además, el 56% mostró un bajo índice de concentración, mientras que solo el 5.8% presentó un alto índice de concentración. Finalmente, se identificó que la velocidad de procesamiento se correlaciona negativamente con las dimensiones de estresores ($\rho = -.015$; $p = .006$) y síntomas ($\rho = -.032$; $p = .048$), pero no con las estrategias de afronte ($\rho = -.015$; $p = .069$). Por otro lado, la concentración se correlaciona positivamente con las dimensiones de estresores ($\rho = .020$; $p = .048$) y estrategias de afronte ($\rho = .027$; $p = .002$), pero no con los síntomas ($\rho = .016$; $p = .058$). En conclusión, estos hallazgos sugieren que la velocidad de procesamiento y la concentración están influenciadas por diferentes aspectos del EA.

2.2 Estilos de aprendizaje

2.2.1. Conceptualización

Keefe (1988) explicó los estilos de aprendizaje como los aspectos cognitivos, afectivos y físicos que funcionan como indicadores relativamente estables de la manera en que los individuos interpretan, interactúan y responden en los entornos educativos.

Dunn y Dunn (1993) caracterizaron el estilo de aprendizaje como el modo en que los estudiantes se enfocan, manejan, incorporan y almacenan la información académica. Según su enfoque, los estilos de aprendizaje son un conjunto de factores externos que afectan al estudiante, dependiendo del contexto en el que ocurre el proceso educativo.

Quiroga y Rodríguez (2020) destacan que los estilos de aprendizaje reflejan diferencias individuales, tanto cualitativas como cuantitativas, en el procesamiento mental, las cuales surgen de la interacción entre aspectos cognitivos y emocionales-motivacionales del manejo personal. Por lo tanto, estos estilos afectan la forma en que el estudiante explora, atiende, recuerda y razona, además de influir en su manera general de llevar a cabo sus actividades.

2.2.2. Clasificación

2.2.2.1. Teoría de Estilos de aprendizaje de Kolb

Planteada por David Kolb, quien, posterior a indagar acerca de los puntos fuertes y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje, postula que los conocimientos son construidos a través de la recodificación de las experiencias. Dicha recodificación se da en cuatro etapas: experiencia concreta, observación, conceptualizar abstractamente y experimentación directa (Kolb et al., 1974).

Kolb (1984) propuso cuatro estilos de aprendizaje: adaptador, convergente, divergente y asimilador, los cuales surgen de la interacción entre diversos procesos. Cada estilo se caracteriza por tener atributos cognitivos, conductuales y relacionales específicos. Por ejemplo, las personas con un estilo divergente aprenden a través de experiencias concretas y son hábiles para generar ideas y considerar múltiples puntos de vista ante una situación.

Kolb (1984) plantea que, en la vida diaria, las personas tienden a fortalecer una o dos de las cuatro etapas que describe, lo que facilita clasificar a los estudiantes en cuatro categorías según la etapa que prefieren.

Divergente: Aquellos que emplean esta estrategia aprenden a partir de experiencias concretas y observación que facilita la reflexión. Generalmente son sociables, capaces de esquematizar información y crear ideas.

Convergencia: Estas personas utilizan la conceptualización abstracta y la activa experimentación durante su proceso de aprendizaje. Tienen un enfoque pragmático, analítico y organizado, están orientados a cumplir tareas y son experimentadores, aunque tienden a ser poco empáticos.

Asimilación: Los individuos emplean la conceptualización abstracta y la observación como sus elementales enfoques para lograr el aprendizaje. Aunque son menos sociables, tienen una gran capacidad para resumir la información, son reflexivos, pensadores abstractos y disfrutan de la teoría y la investigación.

Adaptadores: Las personas recurren a experiencias prácticas y a la experimentación activa para adquirir conocimientos. Son sociables, organizados, aceptan desafíos, son impulsivos y flexibles, y están enfocados en alcanzar sus objetivos.

2.2.2.2. Teoría de Estilos de aprendizaje de Honey y Mumford

Honey y Mumford (1986) se alinean en gran medida con lo planteado por Kolb, especialmente lo asociado al ciclo de cuatro etapas y al papel elemental de la experiencia en el proceso de aprender. Basándose en Kolb, definieron cuatro dimensiones del aprendizaje:

Activo: Es una persona caracterizada por su creatividad, capacidad para improvisar y asumir riesgos. Destaca por su espíritu aventurero, espontaneidad e innovación, así como por su habilidad para generar ideas y adaptarse a diversas situaciones. Además, es comunicativo, valiente, apasionado y motivado, con una dirección en la solución de conflictos y la adaptación a la diversidad. Su carácter participativo y entusiasta lo convierte en un líder potencial, competitivo y curioso.

Reflexivo: La persona se distingue por ser meticulosa, analítica y paciente. Es receptiva, observadora y exhaustiva, con habilidades para crear argumentos, estudiar comportamientos y prever alternativas. Además, se destaca como asimiladora, escritora de informes, investigadora y prudente.

Pragmático: Es una persona que se caracteriza por ser experimentador, directo, efectivo y pragmático. Además, es técnico, rápido, útil, decidido y positivo, y se enfoca en organizar y resolver problemas mediante la planificación de acciones.

Teórico: Las personas se distinguen por su enfoque metódico, objetivo, lógico, estructurado y crítico.

2.3. Atención selectiva

2.3.1. Conceptualización

García (1997) describe la atención como el proceso mediante el cual las personas perciben y focalizan su concentración en los eventos que ocurren a su alrededor, lo que facilita la toma de decisiones y la realización de acciones.

De acuerdo con Portellano y García (2014), la atención es un sistema que selecciona la información para su procesamiento. Describen este sistema como un mecanismo de filtrado inherentemente complejo, multimedia, jerárquico y dinámico que selecciona, identifica y evalúa los estímulos más relevantes para realizar eficazmente tareas sensoriales, perceptivas, motoras o cognitivas.

Específicamente al conceptualizar la atención selectiva, Rivera (2016) la describe como el proceso de regulación y supervisión de los sistemas internos y externos que crean consecuencias directamente a la persona, incluyendo la captura de señales ambientales relevantes. Por otro lado, Introzzi et al. (2019) describen la atención selectiva como una función cognitiva que facilita el enfoque en un objeto o estímulo importante, mientras se minimizan las distracciones provenientes de contextos irrelevantes.

2.3.2. Modelos explicativos

2.3.2.1. Modelo del filtro atenuado

Anne Treisman propuso este modelo, en el que los estímulos no atendidos se procesan de manera secundaria. Según este modelo, los estímulos se analizan inicialmente por sus características físicas y solo los relevantes para el sistema de manejo de la información se profundizan semánticamente. Aunque los estímulos no atendidos parecen perdidos, pueden captar nuestra atención si cambian o

aumentan en intensidad, como cuando, mientras lees, escuchas tu nombre. Treisman sostenía que, en lugar de filtrar estímulos, nuestros sentidos los atenúan, permitiendo que estímulos atenuados puedan captar nuestra atención si su intensidad o características cambian (Penagos y De la Fuente, 2012).

2.3.2.2. Modelo de filtro rígido

El modelo fue presentado por Broadbent (1958) sugiere que la información se procesa de manera secuencial, no paralela, utilizando un filtro que selecciona solo la información relevante. Según Castillo y Paternina (2006), este filtro permite la entrada únicamente de datos importantes a partir de la memoria sensorial, mientras que los datos irrelevantes se descartan para evitar la sobrecarga del sistema. Broadbent clasificó la memoria se segmenta en tres niveles: sensorial, temporal y permanente.

2.3.2.3. Modelo de Deutsch y Deutsch

Deutsch y Deutsch (1963) sostienen que el filtro no se ubica al principio del proceso de procesamiento de la información, sino en una etapa posterior del proceso atencional. Su función principal es seleccionar qué información se mantiene en la memoria activa. Según Vásquez (2015), este modelo sugiere que la selección de estímulos ocurre después de un análisis exhaustivo, eligiendo solo aquellos que han sido filtrados de acuerdo con la circunstancia y el estado del cuerpo. En esta perspectiva, todos los estímulos se analizan de manera uniforme hasta que obtienen un significado y son seleccionados para la memoria.

2.3.3. Factores

Extrínsecos: Se les considera factores externos concluyentes que pueden influir en la atención sostenida, afectando su mantenimiento. Estos factores poseen

características físicas, como dimensiones, color, movimiento, intensidad y posición. Además, presentan características comparativas, que dependen de la relación entre el estímulo y otros presentados simultáneamente, así como del significado que tienen para la persona. Entre los factores más destacados se encuentran el asombro, lo novedoso y la incoherencia vinculados al estímulo y a su grado de dificultad (Rivera, 2016).

Intrínsecos: Están vinculadas con el individuo y sus atributos biológicos. La activación cortical se ve influenciada por factores bio-fisiológicos, lo que resulta en un incremento de la atención, optimizando la concentración para llevar a cabo tareas complejas y mantener la atención de manera prolongada. Además, los actores clave que involucran al individuo incluyen la atención voluntaria, la cual está vinculada a aspectos como las motivaciones, sentimientos, expectativas y propósitos. En relación con la motivación, la atención aumenta cuando el individuo se siente interesado en un estímulo o situación que le provoca una emoción, anticipa la información y crea una imagen mental para predecir lo que va a recibir (Rivera, 2016).

2.3.4. Importancia

La atención selectiva mejora el rendimiento cognitivo al facilitar un aprendizaje más efectivo y al permitir un análisis preciso de los datos significativos. Además, la capacidad de enfocar la atención y las funciones de control ejecutivo constituyen un grupo de destrezas cerebrales que nos facilitan resolver problemas y adaptarnos a contextos desconocidos (Portellano, 2019).

2.4. Estrés académico

2.4.1. Conceptualización

Barraza (2007) define el estrés académico (EA) como un proceso metódico y ajustable de naturaleza psicológica, que los educandos pueden vivenciar cuando enfrentan exigencias estudiantiles que superan sus conocimientos y habilidades, agotando sus recursos intelectuales. Este proceso ocurre cuando los educandos afrontan diversas exigencias en el entorno estudiantil, las cuales perciben como factores estresantes, según su evaluación subjetiva (entrada). Estos estresores provocan desequilibrios en el sistema (situaciones de estrés), que se manifiestan en diferentes síntomas, obligando al estudiante a tomar medidas para restaurar el equilibrio.

El EA abarca a cada uno de los elementos o estímulos presentes en el entorno educativo (como eventos, exigencias, entre otros), que, de alguna forma, resultan abrumadores para los educandos (Casuso, 2011). Asimismo, el EA se asemeja a la forma en cómo se reacciona ante contextos de alto estrés dentro del entorno de aprendizaje, y puede manifestarse de diversas maneras (Corado, 2013). El EA se manifiesta como el malestar que siente un estudiante debido a factores emocionales, físicos, interpersonales y ambientales, los cuales pueden influir en el desarrollo de las habilidades requeridas para lograr el éxito académico (Alfonso et al., 2015).

2.4.2. Modelo de Estrés Académico de Barraza

El Modelo de Estrés Académico presentado por Barraza (2007) se basa en el Modelo de estrés transaccional de Lazarus y la Teoría General de Sistemas de Colle. Este modelo indica que el estrés académico se refleja en el estado mental de

una persona mediante tres sistemas diferentes: estresores, factores que causan desajustes o situaciones que generan estrés, y estrategias para enfrentar el estrés.

A. Modelo Sistémico Cognoscitivista:

Este modelo se fundamenta en el enfoque de sistemas, que sostiene que una persona mantiene una interacción constante con su entorno para alcanzar un equilibrio. Se concibe como un sistema abierto en continua evolución, con entradas y salidas (Barraza, 2007). El enfoque sistémico se desglosa en tres aspectos:

El individuo como sistema abierto: Los elementos de este sistema están interconectados y su funcionamiento está orientado a alcanzar un objetivo, ya sea de manera directa o indirecta, con el propósito de conseguir un equilibrio.

Relación individuo-medio: Hay una conexión entre las entradas y salidas. La entrada señala el inicio de un nuevo ciclo de actividad, mientras que la salida representa los datos recopilados que la persona devuelve al entorno, conocida como retroalimentación del proceso.

Flujo de entrada y salida: A través de este flujo, el individuo puede iniciar de diversas formas y lograr la misma finalidad. Sin embargo, las multitareas sugieren que individuos en iguales circunstancias pueden obtener resultados variados.

B. Modelo Transaccional del Estrés:

Este modelo, según Barraza (2007), se explica a partir de tres situaciones clave:

B.1. Relación entorno-individuo: Comprende tres indicadores: (1) Un evento estresante que se presenta en situaciones percibidas como amenazantes; (2)

La manera en que la persona interpreta el evento, es decir, cómo percibe la amenaza;
(3) La respuesta de la persona frente al entorno que considera peligroso.

B.2. Evaluación cognitiva: El ser humano utiliza los recursos disponibles para enfrentar un evento que considera amenazante, resultando en tres tipos de evaluaciones: (1) Neutral: El evento no es percibido como una amenaza y no requiere acción; (2) Positiva: La persona dispone de los medios para enfrentar situaciones que considera beneficiosas, con el objetivo de mantener la estabilidad; (3) Negativa: La persona percibe pérdida o amenaza, asociada con emociones negativas.

B.3. Estrategias de afrontamiento al estrés: La persona se ve en la necesidad de utilizar diversas estrategias de manejo según las circunstancias.

2.4.3. Dimensiones

2.4.3.1. Estresores

Estos son factores presentes en el contexto académico o en el entorno educativo que el educando percibe como generadores de una gran coacción. Las necesidades del entorno que el estudiante percibe como estresores se consideran situaciones con un elevado grado de tensión (Barraza, 2007).

2.4.3.2. Estrés

Los síntomas se manifiestan como respuestas al estresor y pueden categorizarse en tres tipos: psicológicos, comportamentales, y físicos (Barraza, 2007). Reacciones físicas: Abarcan problemas de sueño, cefaleas, cansancio, molestias abdominales y exceso de sueño; Reacciones psicológicas: Pueden manifestarse como ansiedad, angustia, dificultades de concentración, depresión e irritabilidad; Reacciones conductuales: Se manifiestan a través de la soledad,

enfrentamientos interpersonales, pérdida de apetito y aumento en la ingesta de comida (Zarate-Depraect et al., 2018).

2.4.3.3. Recursos de Afrontamiento

Los recursos de afrontamiento son las técnicas que los educandos emplean para manejar y mitigar los efectos del EA. Estos recursos pueden incluir habilidades de gestión del tiempo, técnicas de relajación, redes de apoyo social, y la mejora de capacidades para resolver problemas (Barraza, 2007).

2.5. Hipótesis

Hipótesis general

El estrés académico es explicado por la atención selectiva y los estilos de aprendizaje en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

Hipótesis específicas

El estrés académico y la atención selectiva explican el estilo de aprendizaje teórico en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

El estrés académico y la atención selectiva explican el estilo de aprendizaje pragmático en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

El estrés académico y la atención selectiva explican el estilo de aprendizaje reflexivo en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

El estrés académico y la atención selectiva explican el estilo de aprendizaje activo en una muestra de voluntarios de las FF. AA.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de la investigación

La investigación fue de tipo explicativa, ya que buscó aclarar las razones por las cuales ocurre un hecho específico (Ato et al., 2013). Empleó un diseño no experimental, ya que los constructos estudiados no fueron manipulados en ninguna fase de la investigación, el objetivo principal fue observarlas en su estado natural (Sánchez et al., 2018). Asimismo, fue de corte transversal, puesto que la data fue recopilada en solo una ocasión durante el estudio, es decir, las variables fueron analizadas en un momento en el tiempo determinado (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2. Población y muestra

La población fue conformada por 100 voluntarios del servicio militar de las FF. AA., que han fueron registrados desde el 06/03/2023 al 30/04/2023.

Se optó por utilizar una muestra censal con el objetivo de incluir al mayor número posible de participantes, de manera que los datos recolectados reflejen de manera precisa la realidad (Arias y Covinos. 2021). En conclusión, la muestra estuvo constituida por los 100 voluntarios.

3.2.1. Unidad de análisis

La unidad de análisis de estudio es cada voluntario del servicio militar de las FF. AA., que se inscribió entre el 06/03/2023 y 30/04/2023.

3.2.2. Criterios de inclusión

Se consideraron: a) Voluntarios inscritos desde el 06/03/2023 al 30/04/2023, b) Voluntarios que fueron considerados aptos en la prueba de aptitud psicosomática, de acuerdo con el artículo 38 del reglamento de la Ley N° 29248, c)

Voluntarios con al menos dos meses de servicio en las FF. AA., d) Voluntarios que aceptaron participar en el estudio, e) Voluntarios con edades de 18 a 30 años.

3.2.3. Criterios de exclusión

Se consideraron: a) Voluntarios que exceden los tres meses de servicio en las FF. AA., b) Voluntarios que no pudieron completar los instrumentos psicométricos debido a lesiones en los dedos o muñecas ocurridas el día de la entrevista.

3.2.4. Criterios de eliminación

Se consideraron: a) Formularios incompletos, b) No aceptar el consentimiento informado.

3.3. Variables

Variable: Estilo de aprendizaje

Definición conceptual: Comprenden diversos aspectos, tales como la forma en que los estudiantes abordan las tareas, su reacción ante los métodos de enseñanza y las estrategias que utilizan para resolver problemas (Alonso et al., 2007).

Definición operacional: Entendido como el puntaje alcanzado en el Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje: CHAEA.

Tabla 1

Matriz operacional de los estilos de aprendizaje

Variable	Tipo	Indicadores	Escala de medición
Estilos de Aprendizaje	E. Activo	Experimentos prácticos, participación activa	Nominal
	E. Reflexivo	Observación, reflexión profunda	

E. Teórico	Lectura, análisis conceptual
E. Pragmático	Aplicación de teorías a situaciones prácticas

Variable: Atención selectiva

Definición conceptual: Es la capacidad que nos permite elegir y concentrarnos de manera intencional en estímulos particulares o imágenes mentales definidas; es el factor que nos posibilita identificar elementos y realizar un análisis conveniente de la data (Sánchez y Pérez, 2008).

Definición operacional: Entendido como el puntaje alcanzado en el Test de percepción de diferencias (caras).

Tabla 2

Matriz operacional de la atención selectiva

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Atención Selectiva	Unidimensional	Puntaje total Número de errores cometidos Número de aciertos	Ordinal

Variable: Estrés académico

Definición conceptual: Es un proceso metódico, flexible y esencialmente psicológico que se expresa durante períodos académicos desafiantes, afectando al estudiante en cierta medida debido al entorno académico (Barraza, 2007).

Definición operacional: Entendido como el puntaje alcanzado en el Inventario SISCO de Estrés Académico.

Tabla 3

Matriz operacional del estrés académico

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estrés académico	Estresores	Carga de trabajo, plazos, expectativas, conflictos.	Ordinal
	Síntomas	Síntomas físicos, estado de ánimo, dificultades de concentración.	
	Estrategias de afrontamiento	Organización del tiempo, apoyo social.	

3.4. Descripción de los servicios donde se recolectaron los datos

La investigación se llevó a cabo con los voluntarios de las FF. AA., quienes asisten a sesiones teóricas diariamente a partir de marzo de 2023, en una sede situada en el Callao.

3.5. Métodos e instrumentos

Con la finalidad de recolectar la data, se emplearon las siguientes herramientas:

Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Creado por Honey-Alonso, traducido y estandarizado al castellano por Alonso et al. (1994). La finalidad de la herramienta es obtener conocimiento de los cuatro estilos de aprendizaje. Conformado de 80 preguntas, organizados en: práctica (20 preguntas), teórica (20 preguntas), activa (20 preguntas) y reflexiva (20

preguntas), cuyas alternativas de respuesta tipo dicotómicas: “de acuerdo (+)” y “desacuerdo (-)”.

Fue adaptado al contexto de Lima por Ecurrá (2011), mediante el AFC se identificaron los coeficientes de ajuste $\chi^2= 2.83$; RMR= 0.24; GFI= 0.99; AGFI= 0.99, que respaldan el modelo unifactorial, por tanto, evidenciando la validez de constructo. Asimismo, la fiabilidad se determinó con el estadístico Kr20, hallando un puntaje de 0.77 en el teórico y 0.82 en el activo.

Test de percepción de diferencias (CARAS)

Fue originalmente elaborado por Thurstone y Yela (1997) y traducido al español por Yela (1966). Se emplea para identificar la destreza de velocidad perceptiva y atención, aspectos clave en tareas que requieren una alta precisión visual. El test consta de 60 ítems gráficos, donde cada ítem está compuesto por tres caras que incluyen rasgos básicos como bocas, ojos, cejas y cabello, dibujados con trazos simples. Dos de las caras son idénticas, y la tarea del evaluado es identificar la cara que presenta diferencias. Esta prueba es oportuna para aquellos de 6 años a más y, también puede ser utilizada con personas analfabetas.

La adaptación peruana fue realizada por Delgado et al. (2012), incluyó un análisis de validez de constructo a través de un AFE. Este estudio, realizado con una muestra de 1,533 niños de ambos sexos, de 6 a 11 años, de instituciones educativas tanto públicas como privadas en Lima, identificó que la prueba se estructura en nueve factores.

En cuanto a la fiabilidad, se aplicó el método de consistencia interna, verificando que la correlación entre los ítems fuera adecuada, obteniendo un coeficiente de 0.94, lo que indica una alta fiabilidad (Carranza y Curasma, 2018).

Inventario SISCO de Estrés académico

Creado por Barraza (2007) con la finalidad de conocer los niveles de estrés en el contexto estudiantil. Compuesto por 31 preguntas, con alternativas en formato Likert que va del 1 (“poco”) al 5 (“mucho”). Se organiza en las dimensiones: síntomas, estresores y estrategias de afronte.

Sus propiedades psicométricas en el contexto peruano fueron reportadas por Gonzales (2015), la confiabilidad fue analizada empleando el alfa de Cronbach, siendo para la total escala igual a 0.75, en cuanto a sus dimensiones: estresores= 0.87, síntomas= 0.87 y estrategias de afronte= 0.66. Asimismo, hallaron coeficientes de validez adecuados empleando los aportes de jueces expertos.

3.6. Procedimiento de recolección de datos

Se solicitaron los permisos necesarios al jefe del “Departamento de reservas y navales y movilización”. El jefe desempeña una serie de tareas importantes que admiten la agilidad y eficacia de la Reserva Marina. Una de sus tareas es realizar una convocatoria nacional de servicio militar voluntario para la juventud peruana. También supervisa y coordina todas las actividades relacionadas con la Reserva del Cuerpo de Marines, asegurando la provisión adecuada de recursos humanos y materiales cuando sea necesario. Los directivos mostraron interés en el estudio,

facilitaron el acceso a los voluntarios y firmaron un acuerdo de confidencialidad con ellos para apoyar la investigación.

Se coordinó con los instructores de los voluntarios crearon materiales de aplicación diarios para la capacitación de visitantes en las aulas para enseñar a sus jóvenes alumnos, explicaron el fundamento del estudio en el banquete y repitieron la prueba. Lo ideal es que sus distribuidores firmen acuerdos de datos voluntarios y no vinculantes; Inmediatamente después de la administración del instrumento, las respuestas se ingresaron en una base de datos; luego se presentan hallazgos y recomendaciones.

3.7. Consideraciones éticas

Primero, se buscó la aprobación del comité universitario, asimismo, se presentó la documentación respectiva a la oficina del Servicio Militar Voluntario de las FF. AA.

Con el permiso del jefe del departamento, la encuesta se realizó de forma presencial. Se explicó el propósito del estudio, proporcionaron instrucciones claras y se entregó la ficha de consentimiento informado a los jóvenes Se justificó la confidencialidad de los datos, siguiendo los principios éticos:

No maleficencia: Los datos fueron recopilados de manera codificada y anonimizada, asegurando que los participantes no fueran identificados.

Autonomía: Se respetó la decisión de los participantes, quienes recibieron una explicación clara y precisa sobre los motivos del estudio, permitiéndoles tomar una decisión informada.

Beneficencia: Los jóvenes recibieron folletos con consejos prácticos para mejorar sus resultados, junto con una lista de centros especializados y psicólogos para apoyo en situaciones de ansiedad.

Integridad: La muestra fue diversa en términos étnicos, y cada joven tomó la decisión de participar, recibiendo posteriormente sus resultados individuales.

3.8. Técnicas de análisis de datos

Para identificar las relaciones entre las variables, se empleó el software SPSS versión 25. Para analizar los datos, inicialmente se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la distribución de cada variable. Sin embargo, la prueba no resultó estadísticamente significativa, lo que llevó a la conclusión de que se debe emplear estadística no paramétrica (ver Tabla 4).

Tabla 4

Prueba de la normalidad de los datos

	KS	N	p
Atención Selectiva	.128	100	.001
E. Pragmático	.140	100	.001
E. Teórico	.235	100	.001
E. Activo	.243	100	.001
E. Reflexivo	.108	100	.005
Estrés Académico	.106	100	.006

IV. RESULTADOS

Tabla 5

Análisis de regresión lineal múltiple entre estilos de aprendizaje, atención selectiva y estrés académico

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl ¹	gl ²	Sig. en F
1	.595 ^a	0.354	0.347	5.055	0.354	53.335	1	97	0.001
2	.595 ^b	0.355	0.341	5.078	0.001	0.117	1	96	0.731

a. Predictores: (Constante), Estilos de aprendizaje

b. Predictores: (Constante), Estilos de aprendizaje, Atención

La Tabla 5 presenta que, en el primer modelo, se observa una correspondencia significativa entre el estrés académico (EA) y los estilos de aprendizaje, con un coeficiente de determinación de $R^2=0.354$, lo que indica que el 35.4% de la variabilidad en el EA puede explicarse por los estilos de aprendizaje, siendo este resultado altamente significativo ($p=.001$; $F=53.335$). En el segundo modelo, se incluye la variable de atención selectiva, donde el coeficiente de determinación incrementa ligeramente a $R^2=0.355$, explicando el 35.5% de la variabilidad en el EA. Sin embargo, este cambio no es significativo ($p=.731$), y el cambio en $F=0.117$ sugiere que la variable de atención selectiva no contribuye de manera significativa al esclarecimiento del EA en el grupo de voluntarios de las Fuerzas Armadas.

Tabla

6

Análisis ANOVA del modelo de regresión para estilos de aprendizaje y atención selectiva en relación con el estrés académico

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	1362.473	1	1362.473	53.235	.001 ^b
	Residuo	2478.696	97	25.463		

2	Regresión	1365.512	2	683.156	26.383	.001 ^c
	Residuo	2475.658	96	25.698		
	Total	3842.171	98			

b. Predictores: (Constante), Estilos de aprendizaje

c. Predictores: (Constante), Estilos de aprendizaje, Atención

En la Tabla 6 se muestra que, para el primer modelo, que considera únicamente los estilos de aprendizaje como predictores, el valor de F es 53.235 con una significancia de $p=.001$, lo que indica una alta capacidad predictiva en el cambio del EA. En el segundo modelo, que añade la variable de atención selectiva, el valor de F disminuye a 26.383 con una significancia de $p=.001$. Esto sugiere que la inclusión de la variable de atención no mejora significativamente la explicación del EA en comparación con el modelo que solo incluye los estilos de aprendizaje.

Tabla 7

Análisis de correlación múltiple del estilo teórico, atención selectiva y estrés académico

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	p
1	.513	0.263	0.248	2.855	0.263	17.377	2	97	.001

En la Tabla 7 se muestra el análisis de regresión múltiple para el modelo 1, que examina la relación entre el estilo teórico (variable dependiente). El coeficiente de determinación R² es 0.263, indicando que el 26.3% de la variabilidad en el estilo teórico puede ser explicado por estas dos variables. El análisis de significancia muestra una correspondencia muy significativa ($p = .001$; $F = 17.377$), lo que demuestra que tanto la atención selectiva como el EA influyen de manera importante en el esclarecimiento del estilo teórico en el grupo de voluntarios de las FF. AA.

Tabla 8

Análisis ANOVA del modelo de regresión para predecir el estilo teórico a partir de la atención selectiva y el estrés académico

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	p
1	Regresión	282.513	2	141.756	17.377	.001
	Residuo	790.245	97	8.156		
	Total	1073.759	99			

En la Tabla 8, los resultados muestran que el modelo con tres variables mejora significativamente la predicción del estilo teórico ($F = 17.377$; $p = .001$). Esto sugiere que el modelo de regresión, al incorporar estas tres variables, ofrece una mejora significativa en la explicación de la variabilidad en la variable dependiente.

Tabla 9

Análisis de correlación múltiple entre el estilo pragmático, atención selectiva y estrés académico

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	p
1	.533	0.284	0.270	2.133	0.284	19.358	2	97	.001

En la Tabla 9 se muestra la regresión múltiple para el modelo teórico 1, donde se examina la relación entre el estilo pragmático (variable dependiente). El valor del coeficiente de determinación (R²) obtenido es 0.284, lo que indica que el 28.4% de la variabilidad en el estilo pragmático está explicado por estas variables. El análisis de significancia revela una relación altamente significativa ($p = .001$; $F = 19.358$), lo que sugiere que tanto la atención selectiva como el EA tienen una influencia significativa en la explicación del estilo pragmático entre los voluntarios de las FF. AA.

Tabla 10

Análisis ANOVA del modelo de regresión para predecir el estilo pragmático a partir de la atención selectiva y el estrés académico

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	p
1	Regresión	176.242	2	88.121	19.258	.001
	Residuo	441.546	97	4.551		
	Total	617.789	99			

En la Tabla 10, el análisis ANOVA del modelo de regresión muestra que la inclusión de las tres variables (estilo pragmático, atención selectiva y estrés académico) resulta en una mejora significativa en la predicción del estilo pragmático, con un valor de F de 19.258 y una significancia de $p = .001$. Esto indica que el modelo es efectivo para predecir la variable dependiente de manera significativa.

Tabla 11

Análisis de correlación múltiple entre el estilo reflexivo, atención selectiva y estrés académico

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	p
1	.554	0.307	0.293	2.390	0.307	21.472	2	97	.001

En la Tabla 11, se muestra que para el modelo teórico 1, que revela una correspondencia muy significativa entre el estilo reflexivo (variable dependiente). El valor del coeficiente de determinación ($R^2 = 0.307$) refleja que el 30.7% de la variabilidad en el estilo reflexivo está asociada con estas variables en la muestra. La prueba de significancia revela una relación muy significativa ($p = 0.001$; $F = 21.472$), confirmando que tanto la atención selectiva como el EA contribuyen de forma significativa a la explicación del estilo reflexivo en este grupo.

Tabla 12

Análisis ANOVA del modelo de regresión para predecir el estilo reflexivo a partir de la atención selectiva y el estrés académico

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	p
1	Regresión	245.593	2	123.296	21.572	.001
	Residuo	553.395	97	5.714		
	Total	800.989	99			

En la Tabla 12, se presenta el ANOVA del modelo de regresión con tres variables, que muestra una mejora significativa en la predicción del estilo reflexivo (variable dependiente). El valor de F obtenido es 21.572 con un nivel de significancia de $p = 0.001$, indicando que el modelo de regresión mejora de manera significativa la predicción del estilo reflexivo.

Tabla 13

Correlación múltiple entre el estilo activo, atención selectiva y estrés académico

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	p
1	.393	0.154	0.137	2.615	0.154	8.909	2	97	.001

En la Tabla 13 se muestra el análisis de regresión múltiple correspondiente al modelo 1, que evidencia una relación significativa entre el estilo activo (variable dependiente). El coeficiente de determinación ($R^2 = 0.154$) indica que el 15.4% de la variabilidad en el estilo activo se explica por estas variables en el grupo de voluntarios de las FF. AA. La prueba de significancia revela una relación muy significativa ($p = 0.001$; $F = 8.909$), lo que sugiere que la atención selectiva y el EA tienen una influencia estadísticamente significativa en la explicación del estilo activo.

Tabla 14

Análisis ANOVA del modelo de regresión para predecir el estilo activo a partir de la atención selectiva y el estrés académico

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	p
1					
Regresión	120.981	2	60.990	8.909	.001
Residuo	663.017	97	6.845		
Total	785.001	99			

En la Tabla 14, se muestra una mejora significativa en la predicción del estilo activo (variable dependiente). El análisis revela que el modelo ofrece una mejora considerable en la predicción, con un valor de F de 8.909 y un p valor de 0.001.

V. DISCUSIÓN

El presente estudio se centró en determinar en qué medida los estilos de aprendizaje y la atención selectiva explican el estrés académico en una muestra de voluntarios de las Fuerzas Armadas (FF.AA.). Los resultados sugieren que los estilos de aprendizaje juegan un rol significativo en la explicación del estrés académico, prediciendo el 35.4% de la variabilidad en el estrés. Este hallazgo es consistente con estudios previos que subrayan la importancia de los estilos de aprendizaje en el entorno académico. Sin embargo, la inclusión de la atención selectiva en el modelo no aumentó significativamente el poder explicativo del estrés académico.

Al comparar los resultados del presente estudio con investigaciones previas, se identifican tanto coincidencias como divergencias. Aldunate y Bravo (2018) no encontraron una relación significativa entre el estrés y el rendimiento académico en cadetes, lo cual es similar a los hallazgos actuales, donde la atención selectiva no parece influir en la manifestación del estrés. Sánchez (2022) también respaldó este resultado al no hallar una relación significativa entre el estrés percibido y la atención selectiva en estudiantes de maestría. Sin embargo, los estilos de aprendizaje mostraron una diferencia importante. Mientras Solis (2019) no encontró una relación entre estilos de aprendizaje y estrés en estudiantes de medicina, en el presente estudio estos estilos predicen de manera significativa el estrés académico en la formación militar, lo que sugiere un rol más crítico en contextos de alta exigencia. Este hallazgo está en línea con lo señalado por Villalobos y Rumiche (2019), quienes destacaron la importancia de los estilos de aprendizaje en la formación militar. Finalmente, aunque Rojas (2020) encontró una

relación fuerte entre estrés académico y formación profesional en cadetes, lo cual difiere en cuanto al impacto de la atención selectiva en el presente estudio, reafirma que el entorno militar y la formación académica influyen en cómo se experimenta el estrés.

Los resultados pueden explicarse a partir de la teoría de Kolb (1984), que plantea que los estilos de aprendizaje influyen en cómo los individuos perciben y procesan la información, lo cual a su vez afecta su respuesta ante situaciones estresantes. En el contexto de las Fuerzas Armadas, aquellos con estilos de aprendizaje más estructurados, como el estilo teórico, parecen estar mejor equipados para manejar el estrés académico. Esto es coherente con los hallazgos de Honey y Mumford (1986), quienes señalan que los individuos con un enfoque reflexivo o teórico tienden a organizar mejor la información y, por ende, a enfrentar situaciones de estrés con mayor eficacia.

En contraste, la atención selectiva no parece tener un impacto significativo en la predicción del estrés académico en esta muestra, lo cual difiere de algunos estudios como el de Chiriboga (2022), quien encontró que una mayor capacidad de atención selectiva influía en el rendimiento académico. En este caso, la falta de influencia de la atención selectiva podría explicarse por la naturaleza altamente estructurada y disciplinada del entrenamiento militar, que podría moderar la relación entre atención selectiva y estrés.

Para el objetivo específico uno, el análisis de regresión múltiple mostró que el modelo propuesto, que incluye el EA y la atención selectiva, explica el 26.3% de la variabilidad en el estilo de aprendizaje teórico ($R^2 = .263$). Además, los resultados indicaron que el modelo es altamente significativo ($p = .001$; $F = 17.377$), lo que

demuestra que ambos factores tienen un impacto considerable en la explicación del estilo teórico de los voluntarios.

Al comparar los resultados con estudios previos, se observan diferencias clave. Solís (2019) no halló relación entre estilos de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de medicina, lo que contrasta con este estudio, donde el estrés académico afecta el estilo teórico en voluntarios de las FF.AA., probablemente debido al entorno militar más estructurado. Esto coincide con Villalobos y Rumiche (2019), quienes encontraron que los estilos de aprendizaje influyen significativamente en la formación militar. Aunque Aldunate y Bravo (2018) no identificaron una relación entre estrés y rendimiento académico en cadetes, en este estudio el estrés sí impacta el estilo de aprendizaje. Además, a pesar de que Sánchez (2022) no encontró relación entre atención selectiva y estrés percibido, aquí la atención selectiva juega un rol crucial en la adopción del estilo teórico en contextos militares.

Estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de la teoría del aprendizaje de Kolb (1984), quien propuso que los estilos de aprendizaje, como el estilo teórico, están determinados en gran medida por la forma en que las personas perciben y procesan la información. En este sentido, los altos niveles de estrés académico pueden fomentar un estilo de aprendizaje más estructurado, como el teórico, debido a la necesidad de orden y análisis en situaciones desafiantes.

Para el segundo objetivo específico, los resultados muestran que el 28.4% de la variabilidad en el estilo de aprendizaje pragmático puede explicarse por el estrés académico y la atención selectiva ($R^2 = 0.284$). El modelo de regresión es

altamente significativo ($F = 19.358$, $p = .001$), lo que indica que ambos factores influyen significativamente en el estilo de aprendizaje pragmático.

Al comparar los resultados con estudios previos, se identifican coincidencias y diferencias. Villalobos y Rumiche (2019) hallaron que los estilos de aprendizaje, como el pragmático, influyen en la formación militar, lo que coincide con este estudio, donde el estrés académico y la atención selectiva afectan dicho estilo en voluntarios de las FF.AA. En contraste, Solis (2019) no encontró relación entre el estrés y el estilo pragmático en estudiantes de Medicina. Finalmente, Caizaluisa (2024) respaldó la importancia de la atención selectiva, alineándose con los hallazgos de este estudio sobre su influencia en el enfoque pragmático en contextos militares.

El estilo de aprendizaje pragmático, según Honey y Mumford (1986), está asociado con la preferencia por el aprendizaje a través de la experiencia directa y la resolución práctica de problemas. Los resultados del presente estudio pueden sustentarse en teorías sobre el procesamiento cognitivo y la atención selectiva. De acuerdo con Broadbent (1958) y su modelo de filtro de la atención, los individuos con mayor capacidad para seleccionar y focalizar su atención sobre estímulos relevantes son más eficaces en tareas de aprendizaje que demandan habilidades prácticas. Esto podría explicar por qué la atención selectiva muestra una correlación significativa con el estilo de aprendizaje pragmático en los voluntarios de las FF. AA.

Además, el modelo de Lazarus y Folkman (1984) sobre el estrés señala que este puede influir en los estilos de afrontamiento, lo que podría afectar el modo en que las personas abordan las situaciones de aprendizaje. En contextos de alto estrés,

como el militar, la habilidad para mantener un enfoque pragmático puede ser crucial para enfrentar los desafíos. El hallazgo de que el estrés académico y la atención selectiva explican una parte significativa del estilo pragmático sugiere que ambos factores podrían estar interactuando para facilitar una adaptación eficiente a las exigencias del entorno.

Para el tercer objetivo específico, se muestra que el 30.7% de la variabilidad en el estilo de aprendizaje reflexivo puede ser explicado por el estrés académico y la atención selectiva ($R^2 = 0.307$). La relación es altamente significativa ($F = 21.472$, $p = .001$), indicando que tanto la atención selectiva como el estrés académico tienen una influencia importante en el estilo reflexivo.

Al comparar los resultados del presente estudio con investigaciones previas, se identifican coincidencias y diferencias importantes. Solís (2019) no encontró una relación significativa entre el estrés académico y los estilos de aprendizaje en estudiantes de Medicina, mientras que este estudio muestra una influencia notable del estrés y la atención selectiva en el estilo reflexivo de los voluntarios de las FF.AA., lo que sugiere que el contexto militar amplifica esta relación. Rojas (2020) reveló que el estrés afecta la formación profesional, lo que se alinea con la influencia del estrés en el estilo reflexivo observada en este estudio. Aunque Peña (2024) se enfocó en rendimiento académico bajo estrés, sus hallazgos podrían estar relacionados con la capacidad reflexiva para manejar el estrés. Finalmente, Chiriboga (2022) encontró una asociación positiva entre la atención selectiva y el rendimiento académico, consistente con la relevancia de esta habilidad en la adopción del estilo reflexivo en este estudio.

El modelo de aprendizaje reflexivo de Kolb (1984) describe el estilo reflexivo como una forma en que los individuos prefieren analizar y evaluar experiencias antes de tomar decisiones. La capacidad para reflexionar profundamente puede estar influenciada por la habilidad para gestionar la atención y el estrés. Según Broadbent (1958), el modelo de filtro de la atención sugiere que la capacidad de concentrarse en información relevante es crucial para el procesamiento reflexivo. Los resultados del presente estudio indican que una atención selectiva más eficaz puede contribuir a un estilo de aprendizaje reflexivo al permitir a los individuos procesar información de manera más detallada.

El modelo de estrés transaccional de Lazarus y Folkman (1984) argumenta que el estrés puede afectar la forma en que las personas enfrentan y procesan información. En este contexto, el estrés académico podría influir en la capacidad reflexiva al alterar cómo los individuos procesan y analizan la información. El hecho de que el estrés académico y la atención selectiva expliquen una parte significativa del estilo reflexivo sugiere que los individuos con mayor capacidad para gestionar el estrés y mantener una atención selectiva adecuada podrían ser más efectivos en el procesamiento reflexivo.

Para el cuarto objetivo específico, los resultados indican que el 15.4% de la variabilidad en el estilo de aprendizaje activo puede ser explicado por el estrés académico y la atención selectiva ($R^2 = 0.154$). El modelo muestra una relación significativa ($F = 8.909$, $p = 0.001$), sugiriendo que ambas variables tienen una influencia significativa en el estilo activo entre los voluntarios de las FF. AA.

Este estudio revela que, en un contexto militar, tanto el estrés académico como la atención selectiva influyen significativamente en el estilo activo, a

diferencia de lo observado por Solis (2019) en estudiantes de Medicina, donde no se encontró una relación entre estrés y estilos de aprendizaje. Esto sugiere que, en entornos de alta presión, como las Fuerzas Armadas, el estilo activo es más sensible a factores externos. Rojas (2020) destacó la relación entre estrés y formación profesional, mientras que este estudio muestra que el estrés afecta el estilo activo, aunque con un menor impacto (15.4%) en comparación con otras dimensiones del aprendizaje. Peña (2024) observó que el estrés no afectaba tanto el rendimiento académico, lo que contrasta con este estudio, donde el estilo activo sí se ve influido por el estrés, aunque menos que en otros estilos. Chiriboga (2022) encontró una relación entre atención selectiva y rendimiento, alineándose con los resultados de este estudio, que muestran que la atención selectiva favorece el estilo activo, facilitando la participación en actividades prácticas.

El modelo de aprendizaje de Kolb (1984) sugiere que el estilo activo implica la preferencia por la experimentación y la acción. La teoría del procesamiento de la información de Broadbent (1958) también indica que la atención selectiva es crucial para la gestión de información relevante, lo que puede facilitar un estilo de aprendizaje activo al permitir a los individuos enfocarse en tareas prácticas. Por su parte, Lazarus y Folkman (1984) en su modelo de estrés transaccional, proponen que el estrés puede influir en la forma en que las personas manejan diferentes tipos de tareas y estilos de aprendizaje. Aunque el estilo activo muestra una relación significativa con el estrés académico, la influencia es menor en comparación con otros estilos. Esto puede sugerir que el estilo activo, al involucrar más acción y práctica, podría ser menos susceptible a los efectos negativos del estrés en comparación con estilos más teóricos o reflexivos.

Para finalizar, los resultados de este estudio aportan evidencia de que, en contextos de alta presión como las Fuerzas Armadas, factores como el estrés académico y la atención selectiva juegan un rol crucial en la adopción de estilos de aprendizaje, particularmente el estilo activo. Si bien se observan diferencias respecto a investigaciones previas en otros entornos académicos, los hallazgos sugieren que el entorno militar amplifica la influencia de estos factores. Esto subraya la necesidad de seguir explorando cómo las características contextuales y personales afectan el aprendizaje en escenarios de alta demanda, con miras a diseñar estrategias de intervención más efectivas.

VI. CONCLUSIONES

1. Los estilos de aprendizaje explican significativamente el EA en los voluntarios de las FF. AA., con un R^2 de 0.354. La inclusión de la atención selectiva no aporta una mejora significativa en la explicación del EA.
2. El estilo de aprendizaje teórico, junto con la atención selectiva y el EA, explica el 26.3% de la variabilidad en el EA ($R^2=0.263$), y la relación es altamente significativa ($p=0.001$).
3. El estilo de aprendizaje pragmático, en combinación con la atención selectiva y el EA, explica el 28.4% de la variabilidad en el EA ($R^2=0.284$), con una relación altamente significativa ($p=0.001$).
4. El estilo de aprendizaje reflexivo explica el 30.7% de la variabilidad en el EA ($R^2=0.307$), mostrando una relación altamente significativa con la atención selectiva y el EA ($p=0.001$).
5. El estilo de aprendizaje activo explica el 15.4% de la variabilidad en el EA ($R^2=0.154$). Aunque la relación es significativa, es menor en comparación con otros estilos ($p=0.001$).

VII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda diseñar programas de formación y sesiones de entrenamiento que incorporen técnicas de estudio adaptadas a cada estilo de aprendizaje y estrategias para mejorar la capacidad de atención. La preparación dinámica ha demostrado reducir los niveles de estrés, por lo que es esencial promover este enfoque en los talleres para facilitar un ajuste satisfactorio entre los voluntarios militares.
2. Es crucial que los voluntarios reciban apoyo académico y emocional para gestionar la presión derivada del servicio militar y los compromisos académicos concurrentes. Esto puede incluir servicios de tutoría, asesoramiento psicológico y programas de mentoría, los cuales les proporcionarán el respaldo necesario para sobresalir en sus estudios y cumplir con sus obligaciones militares.
3. Se recomienda llevar a cabo un estudio futuro de carácter comparativo que considere variables demográficas como la edad, el sexo y la escuela secundaria de procedencia, para obtener una visión más completa de los factores que influyen en su desempeño.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldunate, P. y Bravo, J. (2018). *El estrés y el rendimiento académico de la sección de infantería de la promoción 125 de cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi, año 2018* [Tesis de licenciatura, Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi de Perú]. Repositorio Escuela Militar. <https://repositorio.esuelamilitar.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5489a00d-e8b5-4fd3-a6d5-29e694f023a4/content>
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2),163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2007). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. https://www.academia.edu/28631359/Alonso_Catalina_M._et.al._Los_Estilos_de_Aprendizaje
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la Investigación*. Primera edición. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Astorga, L., Pesqueira, L. y Castañeda, J. (2020). Relación entre sintomatología depresiva y atención selectiva en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 10(20), 224-232.
- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology*

of learning and motivation: Advances in research and theory. Academic Press.

Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1028-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Barraza, A. (2007). *Estrés Académico: Un Estado de la cuestión.* <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-un-estado-de-la-cuestion/>

Barraza, A. (2007). *Estrés Académico: Un Estado de la cuestión.* <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-un-estado-de-la-cuestion/>

Barrios, J. A., García, M. R., Ruíz, I. y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>

Bolívar, I., Porras, D. y Santos, B. (2019). *Factores del estrés y su relación con el rendimiento académico de los cadetes de caballería de la 126 promoción de la Escuela Militar de Chorrillos, año 2019* [Tesis de licenciatura, Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi]. <https://repositorio.esuelamilitar.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8e5cd3f0-cc40-4fa2-820c-6cc09585d42a/content>

Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication.* Pergamon Press.

- Bruna, O., Roig, T., Puyuelo, M., Junqué, C. y Ruano, A. (2011). *Rehabilitación Neuropsicológica*: Cowan, N. (1995). *Attention and memory: An integrated framework*. Oxford University Press.
- Caizaluisa, C. (2024). *El estrés académico y la atención selectiva en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio de la Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/41680>
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, C., y Lingán, S. (2013). Factores neuropsicológicos y procesos cognitivos en niños con retraso en la escritura y sin retraso en la escritura. *Propósitos y Representaciones*. 1(2), 11-29. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/22>
- Cárdenas, F. (2021). Psicología en el Siglo XXI. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 45(176), 651-665. <https://doi.org/10.18257/raccefyn.1432>
- Carpio, B. (2019). *Juegos DIMAPA para el desarrollo de la atención selectiva de los estudiantes de segundo semestre de la Escuela de Odontología de la Universidad de San Martín de Porras, Filial Sur* [Tesis de magister, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa de Perú]. Repositorio Institucional UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b869409b-0a39-4063-b5e7-ca357c854dce/content>

- Carranza, M. y Curasma, J. S. (2018). *Nivel de Atención selectiva y sostenida y el rendimiento escolar de los niños y niñas del V Ciclo de la I.E.P.P. San José de Acobamba – Huancavelica 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica de Perú]. Repositorio institucional UNH. <https://cutt.ly/ONmE0go>
- Carreón-Gutiérrez, C., Reyes-Nieto, L., Loredo-Lárraga, L. y Vásquez-Treviño, M. (2024). Estrés académico y problemas de salud mental en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Sanus*, 9. <https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.399>
- Castillo, A. y Paternina, A. (2006). *Redes atencionales y sistema visual selectivo* [Tesis
- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, (58), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf>
- Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga de España]. Repositorio de Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/4926>
- Cedeño-Cedeño, H. y Ordoñez-Tixe, L. (2021). Niveles de estrés en militares en servicio pasivo de la Asociación de Militares en Servicio Pasivo de las FF.AA. “Veteranos De Guerra Y Anexos” De Santo Domingo De Los Tsáchilas, durante el periodo del 2020-2021. *Revista Científica Arbitrada*

en *Investigaciones de la Salud "GESTAR"*, 4(7), 61-74.
<https://doi.org/10.46296/gt.v4i7.0021>

Chiriboga, D. (2022). *Atención selectiva y rendimiento académico de estudiantes de educación general básica de la Unidad Educativa "Luis A. Martínez", del cantón Ambato* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio de la Universidad Técnica de Ambato.
<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/34548>

Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E. y Martínez-de-Morentin, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>

Corado, A. (2013). *Estrés académico en estudiantes del primer semestre sección a de la Facultad de Ciencias Médicas y de la Salud de la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala* [Tesis doctoral, Universidad Mariano Gálvez de Guatemala]. <https://es.scribd.com/document/160940426/Estres-academico>.

Cortez, M. (2018). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de 5to año de secundaria de una institución educativa particular. *Sciéndo* 21(3), 355-362.
<https://doi.org/10.17268/sciendo.2018.039>

Cuervo, A. y Ávila, A. (2010). Neuropsicología Infantil del Desarrollo: Detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*. 3(2) 59-68.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905141.pdf>

- Defensoría del Pueblo (2017). *Del Servicio Militar Obligatorio a la Voluntariedad*.
https://www.researchgate.net/publication/317383716_Del_servicio_militar_obligatorio_a_la_voluntariedad
- Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2012). *Pruebas psicopedagógicas de metas académicas, atención, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y Estudio*. Lima: Editorial Hozlo. <https://isbn.cloud/9789972242496/pruebas-psicopedagogicas-de-metas-academicas-atencion-compresion-lectora-estrategias-de-aprendi/>
- Deutsch, J. A. y Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. *Psychological Review*, 70(1), 80-90. <https://doi.org/10.1037/h0046731>
- Doctoral, Universidad del norte]. Repositorio de la Universidad del norte.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n2/v5n2a09.pdf>
- Duarte, S. L. M. (2022). Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios. *Sistemas Humanos*, 2(1), 34-46.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon
- Ecurrá, L. M. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (Chaea) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. *Persona*, (14), 71-109.
<http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/253/240>

- Freire, M. B., Toalombo, J. P., Villarreal, L. L. y Chávez, J. S. (2024). La atención selectiva y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa Juan León Mera “La Salle”. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1), 20-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9314974>
- Funes, M. J. y Lupiáñez, J. (2003). La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de Orientación, Alerta y Control Cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema*, 15(2), 260–266. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8117>
- García, J. (1997). *Psicología de la Atención*. Madrid: Ed. Síntesis.
- García, J. y Portellano, J. A. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Ed. Síntesis.
- García, J., García-Silgo, M., Conejo-García, M., Samper-Lucena, E., Torrejón-Correa, C., Cerezo-Ureta, J., Más-Esquerdo, J., Laplaza-Brun, A. y Ruíz-Espinosa, J. I. (2020). La psicología militar en la prevención de salud mental durante la pandemia por SARS-Cov-2. *Sanidad Militar*, 76(2), 118-125. <https://dx.doi.org/10.4321/s1887-85712020000200012>
- Gonzales, E. (2015). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de 1º y 5º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este, 2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión de Perú]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/527>
- Gutiérrez, J. (2019). *El ingreso al Servicio Militar Voluntario en el Ejército del Perú y su repercusión en la seguridad defensa y desarrollo en las Zonas de*

Frontera en el Perú [Tesis doctoral, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Perú]. <https://cutt.ly/7NmWUZR>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2021). Informe Técnico de Condiciones de Vida en el Perú. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/2950496-condiciones-de-vida-en-el-peru-abril-mayo-junio-2021>

Introzzi, I., Aydmune, Y., Zamora, E., Vernucci, S. y Ledesma, R. (2019). Mecanismos de desarrollo de la atención selectiva en población infantil. *Revista CES Psicología*, 12(3), 105-118. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v12n3/2011-3080-cesp-12-03-105.pdf>

Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, VA: Asociación Nacional de Principales de Escuela de Secundaria.

Le Pelley, M. E., Mitchell, C. J., Beesley, T., George, D. N. y Wills, A. J. (2016). Attention and associative learning in humans: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1111-1140. <https://doi.org/10.1037/bul0000064>

Lizama, F. (2024). *Estrés y rendimiento académico en estudiantes de prácticas pre profesionales de enfermería de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio de la Universidad Norbert Wiener. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/11703>

- Miranda, A., Pruvost, M., Palau, F., Rimoldi, M., Viale, M., y Cáceres, M. (2015). Perfiles neuropsicológicos: Enfermedad de Alzheimer y Parkinson, deterioro cognitivo leve, trastorno depresivo mayor y envejecimiento. *Cuadernos de Neuropsicología/ Panamerican Journal of Neuropsychology*, 9(2), 30–48. <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439643127003.pdf>
- Moreno-Montero, E., Naranjo-Hidalgo, T., Poveda-Ríos, S. y Izurieta-Brito, D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3), 468-482. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242022000300468&lng=es&tlng=es.
- Oades, R. D. y Sartory, G. (1997). The problems of inattention: methods and interpretations. *Behavioural brain research*, 88(1), 3-10. [https://doi.org/10.1016/s0166-4328\(97\)02303-6](https://doi.org/10.1016/s0166-4328(97)02303-6)
- Ochoa, A. (2018). *Estrategias de afrontamiento ante el estrés académico de los adolescentes que inician la vida universitaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Pereira de Colombia]. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5726/1/DDMPSI185.pdf>
- Oriol-Granado, X., Mendoza Lira, M., Covarrubias Apablaza, C. G. y Molina-López, V. M. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>

- Osorio, M. (2017). *Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico*. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/u114600>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. y Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pawlowski, J., Torres, D. y Campos, M. (2021). Atención selectiva, edad y frecuencia de lectura como predictores del rendimiento académico de estudiantes universitarios de Física y Meteorología. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, 10(20), 87-114. <https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num20.552>
- Paytan, A. (2018). *Estilo de aprendizaje y su relación con el rendimiento de los alumnos de la Institución Educativa N°36223 de Huanca, Provincia de Angares, Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica, de Perú]. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/88d6c1fa-58a4-4aaf-a85f-e2c7b265b3d2>
- Paytan, A. (2018). *Estilo de aprendizaje y su relación con el rendimiento de los alumnos de la Institución Educativa N°36223 de Huanca, Provincia de Angares, Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica, de Perú]. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/88d6c1fa-58a4-4aaf-a85f-e2c7b265b3d2>

- Penagos, J. y de la Fuente, R. (2012). Efectos de las características físicas y semánticas de estímulos auditivos en la atención exógena. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(4), 46-59.
- Peña, J. (2023). *Nivel de estrés y rendimiento académico en internos de IX ciclo Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Privada San Juan Bautista Ica febrero 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad San Juan Bautista]. Repositorio de la Universidad San Juan Bautista. <https://hdl.handle.net/20.500.14308/5695>
- Portellano, J. (2019). *La atención ejecutiva. Cuadernos de Pedagogía*, 498, 110–114. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190079>
- Portellano, J. y García J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. España. Ed. Síntesis
- Ramos-Galarza, C., Paredes, L., Andrade, S., Santillán, W. y González, L. (2016). Sistemas de atención focalizada, sostenida y selectiva en Universitarios de Quito-Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1-3), 34-38.
- Rengifo, M. (2018). *Estrategia frente a la falta de personal de tropa servicio militar voluntariado en el Ejército del Perú que trae como consecuencia la disminución en el cumplimiento de las funciones operacionales* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14329>
- Rivera, A. (2016). *Atención Selectiva, Atención Sostenida, Inhibición y Urquia*, L. (2020). *Estrés Académico y Estilos de Humor en Estudiantes de una Universidad de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad San

Ignacio de Loyola, de Perú].
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8073b44a-dd53-4fec-86ca-d50bcdfecdf7/content>

Rodríguez, M. y Glave, C. (2021). *Servicio militar para ninis: ¿Política basada en prejuicios o en evidencia?* <https://ojo-publico.com/2948/servicio-militar-para-ninis-prejuicios-o-evidencia>

Rojas, R. (2020). *Formación profesional básica y el estrés académico en los cadetes de la tercera sección de infantería de la Escuela Militar de Chorrillos, “Coronel Francisco Bolognesi”-2019* [Tesis de licenciatura, Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi].
<https://repositorio.escolamilitar.edu.pe/items/670e1b7f-095a-4bff-883c-6968d652301d>

Sánchez, L y Pérez, A. (2008). El Funcionamiento Cognitivo en la Vejez: Atención y Percepción en el adulto mayor. *Revista Cubana de la Medicina general Integral*, 24(2), 153-157.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252008000200011

Sánchez, M. (2022). *El estrés percibido y la atención selectiva en el proceso de cuarentena (covid-19) en alumnos del programa de posgrado en educación de la Universidad San Martín De Porres* [Tesis de maestría, Universidad San Martín De Porres, Perú].
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/10805?show=full>

- Solis, J. (2019). *Estilos de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, 2017* [Tesis de grado, Universidad Alas Peruanas, Perú]. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/9328>
- Tarazona, I. y Ríos, J. (2017). *El Servicio Militar y los resultados de aprendizaje de los estudiantes del CEBA Sargento Segundo FAP. Lázaro Orrego Morales Surco-2013* [Tesis magister, Universidad Cesar Vallejo, Lima]. <https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/98/29.%20Tesis%20%28Ch%C3%A1vez%20Catter%2C%20Ch%C3%A1vez%20Dioses%20y%20Tragodara%20Migliori%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vásquez, A. (2015). *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. Editorial Udel. Recuperado de <http://file:///C:/Users/USER/Downloads/Manual>
- Villalobos, H. y Rumiche, J. (2019). *Estilos de aprendizaje en la formación militar de los cadetes de cuarto año infantería de la Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi, 2019* [Tesis de licenciatura, Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi]. Repositorio de la Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi. <https://repositorio.escuelamilitar.edu.pe/handle/EMCH/272>
- Yela, M. (1966). *Adaptación española del Test de Percepción de Diferencias (CARAS)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Zarate-Depraect, N., Soto-Decuir, M., Martínez-Aguirre, E., Castro-Castro, M., García-Jau, R., y Lopez-Leyva, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *Revista de la Educación Médica*, 21(3), 153-

157. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2014-98322018000300007

ANEXOS
ANEXO 1

INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey y Alonso

Sexo: _____ Edad: _____

1. Este cuestionario está siendo aplicado para identificar tu estilo preferido de aprendizaje
2. No es un test de inteligencia ni de personalidad. No existen respuestas correctas ni equivocadas
3. Será útil en la medida en que seas sincero en tus repuestas
4. Coloca una "X" de acuerdo a la pregunta. Por favor, comprueba que has respondido a todos los enunciados, verdadero (V) o falso (F).

Nº	ÍTEMS	V	F
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
2	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
3	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5	Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		
8	Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
9	Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		

15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16	Escucho con más frecuencia que hablo.		
17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		

20	Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22	Cuando hay una discusión, no me gusta ir con rodeos.		
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31	Soy cauteloso/a la hora de sacar conclusiones.		
32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.		
33	Tiendo a ser perfeccionista.		
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37	Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48	En conjunto, hablo más que escucho.		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		
50	Estoy convencido/a de que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		

53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.		
56	Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		
64	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.		
65	En los debates, prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.		
66	Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.		
71	Ante los acontecimientos, trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo, soy capaz de herir sentimientos ajenos.		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.		
76	La gente, con frecuencia, cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.		
78	Si trabajo en grupo, procuro que se siga un método y un orden.		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros		

ANEXO 2

INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

(Versión adaptada por Barraza (2007))

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes universitarios durante sus estudios. La sinceridad con que respondan será de gran utilidad para la investigación.

1. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo? SÍ NO

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido; en caso de seleccionar la alternativa “sí”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

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

1	2	3	4	5

3. En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

Dimensión estresores	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del Grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
No entender los temas que se abordan en la clase.					
Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).					

Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

Dimensión síntomas (reacciones)

4. En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso:

Reacciones Físicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones Psicológicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación					
Problemas de concentración					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones Comportamentales	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra (especifique)					

Dimensión estrategias de afrontamiento

5. En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra (especifique) _____					

ANEXO 3

N.º 21

TEST DE PERCEPCION DE DIFERENCIAS (Caras)

PD	
PC	
PT	
GN	

Apellidos y nombre: Edad: Sexo:
V o M

Empresa: Categoría:

Centro de enseñanza: Curso:

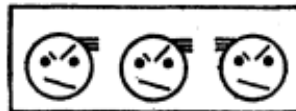
I N S T R U C C I O N E S

Observe la siguiente fila de caras. Una de las caras es distinta a las otras. La cara que es distinta está marcada.



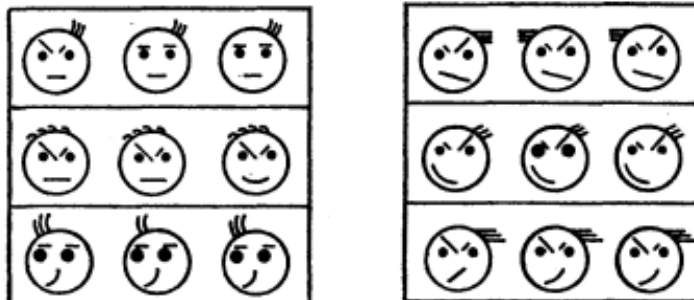
¿Ve Vd. el motivo por el cual la cara del medio está marcada? La boca es la parte distinta.

A continuación hay otra fila de caras. Mírelas y marque la que es diferente de las otras.



Deberá haber marcado la última cara.

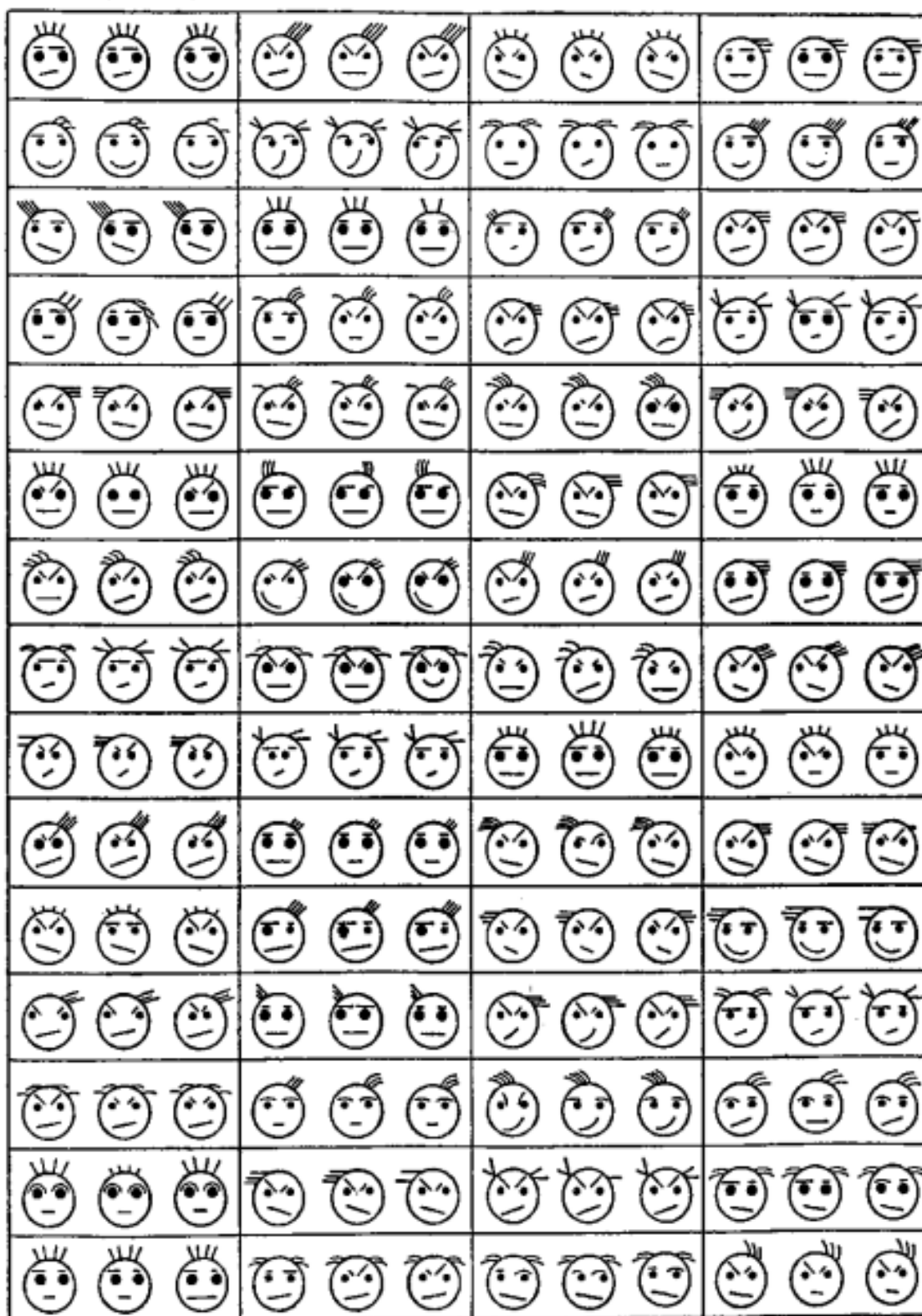
A continuación encontrará otros dibujos parecidos para practicar. En cada fila de tres figuras, marque la cara que es distinta de las otras.



Cuando se le indique, vuelva la hoja y marque las restantes caras en la misma forma. Trabaje rápidamente, pero trate de no cometer equivocaciones.

ESPERE LA SEÑAL DE COMIENZO

Apéndice D: Test de Caras



ANEXO 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento para participar en un estudio de Investigación

Institución:	Universidad Peruana Cayetano Heredia – UPCH
Investigadora:	Jocelyn Mireya Acuña Samaritano
Título:	Estilos de aprendizaje, atención selectiva y estrés académico en un grupo de voluntarios de las Fuerzas Armadas

Propósito del estudio:

Se le está invitando a participar en un estudio de investigación llamado: “Estilos de aprendizaje, atención selectiva y estrés académico en un grupo de voluntarios de las Fuerzas Armadas”, desarrollado por Jocelyn Mireya Acuña Samaritano, con el fin de determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y atención selectiva asociado al estrés académico.

Estamos realizando el estudio de los estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes lo que permitirá a los instructores adaptar las estrategias de enseñanza para elevar el aprendizaje, y a la vez conocer el grado de atención selectiva que tiene cada uno de los participantes y finalmente, esta exigencia de la vida académica puede ser generadores de estrés y provocan resultados negativos en su salud, su bienestar en su rendimiento académico.

Procedimientos:

Si usted aceptar participar en este estudio de investigación, se le aplicarán las siguientes evaluaciones psicológicas:

1. Cuestionario de Estilos de aprendizaje de Honey Alonso con 80 preguntas

y se realizará en un tiempo aproximado de 40 minutos.

2. El test de diferencias de Caras, que cuenta con 60 elementos gráficos y se realizará en un tiempo aproximado de 20 minutos.
3. El test del estrés académico, que cuenta con 31 preguntas y se realizará en un tiempo aproximado de 20 minutos.

La duración total es de 70 a 80 minutos.

Riesgos:

Algunas de las preguntas le pueden generar incomodidad para absolver la duda puede usted contactarse al móvil [REDACTED]; asimismo usted es libre de no contestarlas.

Beneficios:

Usted se beneficiará de las evaluaciones psicológicas en la cual se va obtener resultados que permitirá aclarar dichas pautas. Se le informará de manera personal y confidencial los resultados que se obtengan de los exámenes realizados.

Costos e incentivos

Los costos de todos los exámenes serán cubiertos por el investigador y no le ocasionaran gasto alguno; no deberá pagar nada por participar en este estudio de investigación. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Se le garantiza que la información que usted brinde es absolutamente confidencial y que, ninguna persona, a excepción de la investigadora Jocelyn Mireya Acuña Samaritano, tendrá acceso a ella. De igual manera, su información será guardada con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio de investigación

fueran publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio. Por último, sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

Derechos del participante:

Si usted decide retirarse en cualquier momento, y no participar en una parte del estudio puede hacerlo. Usted puede realizar todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar en el estudio de investigación o no, las cuales serán respondidas gustosamente por la investigadora. Si una vez que usted ha aceptado participar, se desanima, puede hacerlo sin ninguna preocupación ni perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor contactarse con la investigadora Jocelyn Mireya Acuña Samaritano al número [REDACTED].

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio de investigación o cree que ha sido tratado injustamente, puede contactar al Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Dra. Frine Samalvides Cuba, Presidenta) al teléfono (01) 3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe.

Una copia de este consentimiento informado le será entregado

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO.

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo de las actividades en las que participare si ingresa al estudio,

Cordialmente,

Jocelyn Mireya Acuña Samaritano

DNI: 75435918

Investigadora Principal

CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio y comprendo los beneficios si participo en él. También entiendo que puedo decidir no participar y/o que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin preocupación ni perjuicio alguno.

Firma del Participante

Nombre:

DNI:

Fecha

Firma de la Investigadora

Nombre: Jocelyn Mireya Acuña Samaritano

DNI: 75435918

Fecha

ANEXO 5

BAREMO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE POR ALONSO ET AL.

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