

RICESO

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud
y Sociología (RICESO)

Volumen 1, Número 2 | Mayo-Agosto 2026

Tecnoestrés educativo y salud mental en la era de la hiperconectividad digital



Luis Alfonso Gala Rodríguez







<https://orcid.org/0009-0004-8891-8445>

✉ p.luisgala@gmail.com

Independietto

<https://doi.org/10.66136/1qcmqh77>

Tecnoestrés educativo y salud mental en la era de la hiperconectividad digital*Educational Technostress and Mental Health in the Era of Digital Hyperconnectivity*

	Luis Alfonso Gala Rodríguez
	https://orcid.org/0009-0004-8891-8445
	p.luisgala@gmail.com
	Independiente
	México
	https://doi.org/10.66136/1qcmqh77

Resumen:

El proceso de digitalización en la educación superior ha transformado las condiciones de enseñanza y aprendizaje, introduciendo dinámicas de hiperconectividad que reconfiguran los tiempos, las prácticas académicas y las formas de interacción. En este contexto, el tecnoestrés se analiza como un fenómeno que trasciende la adaptación individual y se vincula con las condiciones estructurales del entorno educativo digital. El ensayo examina, desde un enfoque interdisciplinario, las principales manifestaciones del tecnoestrés en estudiantes universitarios, entre ellas la fatiga digital, la sobrecarga informacional, la ansiedad tecnológica y el burnout académico, así como sus implicaciones en la salud mental. A partir de la revisión de literatura científica reciente, se evidencia que la intensificación de las demandas cognitivas y emocionales afecta el bienestar psicológico estudiantil, lo que plantea la necesidad de repensar las condiciones institucionales de integración tecnológica en la educación superior.

Palabras clave: tecnoestrés; hiperconectividad; salud mental estudiantil; educación superior digital; burnout académico

Received: 20/03/2026
Accepted: 23/03/2026
Published: 01/05/2026

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología
<https://www.riceso.org>

editor@riceso.org

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



ABSTRACT

The process of digitalization in higher education has transformed the conditions of teaching and learning, introducing dynamics of hyperconnectivity that reshape academic time, practices, and interactions. In this context, technostress is examined as a phenomenon that goes beyond individual adaptation and is linked to the structural conditions of the digital educational environment. This essay analyzes, from an interdisciplinary perspective, the main manifestations of technostress in university students, including digital fatigue, information overload, technological anxiety, and academic burnout, as well as their implications for mental health. Based on a review of recent scientific literature, the study shows that the intensification of cognitive and emotional demands affects students' psychological well-being, highlighting the need to rethink the institutional conditions under which digital technologies are integrated in higher education.

Keywords: technostress; hyperconnectivity; student mental health; digital higher education; academic burnout

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la expansión de las tecnologías digitales ha reconfigurado de manera profunda las formas de interacción social, producción de conocimiento y organización institucional. Lejos de tratarse de un cambio meramente instrumental, la digitalización ha alterado las bases mismas de la vida social contemporánea. La información, hoy mayoritariamente en formato digital, circula a una velocidad y escala sin precedentes, configurando un entorno caracterizado por la conectividad permanente y la disponibilidad continua de datos. En este sentido, Castells (2024, pp. 13, 17-19), sostiene que la producción, almacenamiento e intercambio de información digital no solo acompañan los procesos sociales, sino que los estructuran, redefiniendo las formas de organización humana.

Este proceso de transformación no ha sido homogéneo en todos los ámbitos. En el campo de la educación superior, por ejemplo, la incorporación de tecnologías digitales ha generado una reconfiguración significativa de las prácticas pedagógicas. Las universidades han adoptado plataformas virtuales, entornos de aprendizaje en línea y sistemas de comunicación digital que, en principio, amplían el acceso al conocimiento y diversifican las formas de enseñanza. De hecho, estas herramientas han posibilitado modalidades educativas más flexibles, capaces de adaptarse a contextos diversos. Sin embargo, junto a estos avances, han emergido tensiones que no pueden ser ignoradas.

En particular, la vida académica contemporánea se desarrolla en un entorno donde la conectividad ya no es opcional, sino constitutiva del proceso educativo. Los estudiantes deben gestionar simultáneamente múltiples plataformas, atender flujos constantes de información y responder a demandas académicas mediadas por tecnología. En consecuencia, el tiempo de estudio se fragmenta, los límites entre lo académico y lo personal se difuminan y la experiencia universitaria adquiere un carácter marcadamente intensivo. Esta situación no es casual; responde, más bien, a una lógica más amplia de aceleración social.

Desde la sociología contemporánea, diversos autores han señalado que la digitalización forma parte de un proceso de aceleración que afecta tanto a los ritmos de producción como a las dinámicas de la vida cotidiana. Así, la comunicación digital no solo permite hacer más cosas en menos tiempo, sino que también genera la sensación de que el tiempo nunca es suficiente (Entschew, 2021, pp. 278-279). En el ámbito universitario, esta lógica se traduce en la expectativa de la celeridad: respuestas rápidas, actualización constante y disponibilidad permanente. De este modo, la tecnología no solo facilita el aprendizaje, sino que redefine las condiciones en las que este se desarrolla.

En este escenario adquiere relevancia el concepto de tecnoestrés, entendido como el conjunto de respuestas psicológicas que surgen cuando las demandas tecnológicas superan la capacidad de adaptación del individuo. Aunque inicialmente vinculado al ámbito laboral, este fenómeno ha cobrado especial importancia en el contexto educativo.

El tecnoestrés se manifiesta cuando las exigencias derivadas del uso de tecnologías generan desequilibrios en el bienestar del individuo, dificultando su integración en entornos digitalizados (Selwyn, 2012, pp. 5-7, 85-104). Este fenómeno se relaciona con la imposibilidad de responder adecuadamente a las demandas tecnológicas que imponen la digitalización del trabajo y del aprendizaje (Salazar-Concha et al., 2020, p. 168).

Investigaciones recientes han evidenciado su creciente presencia en entornos educativos, particularmente entre estudiantes universitarios que desarrollan gran parte de sus actividades académicas en plataformas digitales (Coppari et al., 2024, pp. 124-125). A partir de ello, comienzan a observarse diversas manifestaciones asociadas a este fenómeno.

La fatiga digital, la sobrecarga informacional, la ansiedad tecnológica o el agotamiento académico no son experiencias aisladas, sino expresiones de un mismo entramado de tensiones. Dichas experiencias se ven reforzadas por la necesidad de gestionar información abundante, adaptarse a entornos tecnológicos cambiantes y mantener un rendimiento académico sostenido en contextos altamente demandantes (Solano Castro, 2024, pp. 174-175 y 177).

Conviene señalar, además, que el interés por estas problemáticas se intensificó notablemente a partir de la pandemia de COVID-19. Durante este periodo, la educación virtual dejó de ser una

alternativa para convertirse en la modalidad predominante, exponiendo a millones de estudiantes a dinámicas de aprendizaje completamente mediadas por tecnología.

En un estudio realizado con población estudiantil durante la pandemia, se encontró, que niveles elevados de tecnoestrés se asociaban con mayores síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios (Galvin et al., 2022, pp. 302, 309-310), lo que pone de manifiesto la estrecha relación entre digitalización educativa y salud mental.

Llegados a este punto, resulta insuficiente interpretar el tecnoestrés únicamente como una dificultad individual. Por el contrario, se trata de un fenómeno que debe comprenderse en relación con las transformaciones estructurales de la sociedad digital.

La hiperconectividad, la aceleración de los flujos informativos y la creciente dependencia de infraestructuras tecnológicas configuran un entorno educativo que impone nuevas exigencias cognitivas y emocionales a los estudiantes. En otras palabras, el malestar no surge únicamente del uso de la tecnología, sino del modo en que esta se inserta en las dinámicas sociales contemporáneas.

En este sentido, el presente ensayo tiene como objetivo analizar el tecnoestrés educativo y sus implicaciones para la salud mental estudiantil en el contexto de la hiperconectividad digital, articulando aportes provenientes de la sociología, la educación y la psicología. A partir de la revisión de literatura científica reciente, se examinan las principales manifestaciones de este fenómeno y sus efectos sobre el bienestar psicológico en la educación superior.

Se sostiene, como tesis central, que el tecnoestrés en estudiantes universitarios no puede entenderse únicamente como una reacción individual ante el uso de tecnologías, sino como una manifestación de las dinámicas de aceleración social y de hiperconectividad propias de la sociedad digital contemporánea. Desde esta perspectiva, el desafío no radica en reducir el uso de la tecnología, sino en replantear las condiciones en las que se integra en los procesos educativos.

1. LA UNIVERSIDAD HIPERCONECTADA: TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CULTURA DE LA CELERIDAD.

Pensar la universidad contemporánea exige situarla en el marco de una transformación digital que no puede reducirse a la simple incorporación de tecnologías. Lo que está en juego no es únicamente la adopción de plataformas o dispositivos, sino una modificación más profunda en las condiciones bajo las cuales se produce, circula y valida el conocimiento. En este escenario, la digitalización no aparece como un recurso añadido, sino como una lógica que atraviesa y reorganiza la experiencia educativa en su conjunto.

Desde esta perspectiva, la expansión de la conectividad ha alterado de forma sustantiva el ecosistema universitario. Como advierte Castells (2024, pp. 17-19), la centralidad de la información digital en la organización social ha desplazado el conocimiento hacia redes abiertas, dinámicas y en permanente actualización. Sin embargo, este desplazamiento no es neutro. Si bien amplía las posibilidades de acceso, también introduce una relación más inestable con el saber, que deja de presentarse como un cuerpo estructurado para convertirse en un flujo continuo que exige ser interpretado, filtrado y reconfigurado constantemente.

Este punto resulta especialmente relevante cuando se observa desde el enfoque conectivista. Aprender en entornos digitales no implica únicamente acceder a más información, sino desarrollar la capacidad de orientarse en ella, reconocer patrones y establecer relaciones significativas entre múltiples fuentes (Gala Rodríguez, 2024, pp. 20, 49, 66). De ahí que el aprendizaje se vuelva, al mismo tiempo, más abierto y exigente. Abierto, porque ya no está limitado por fronteras institucionales claras; exigente, porque demanda operaciones cognitivas más complejas que no siempre son acompañadas por estrategias pedagógicas explícitas.

A su vez, las prácticas educativas han experimentado un desplazamiento silencioso pero decisivo. Las plataformas virtuales, los entornos colaborativos y los sistemas de comunicación digital no solo amplían las formas de interacción, sino que reconfiguran los tiempos en los que esta interacción ocurre.

Como señala Selwyn (2012, pp. 5–7, 23–42), la educación digital introduce lógicas que alteran los ritmos de participación y las expectativas sobre la disponibilidad de los sujetos. En lugar de

sustituir la presencialidad, estas dinámicas la desbordan, extendiendo el espacio educativo hacia una multiplicidad de escenarios que operan de manera simultánea. En esa misma dirección, Vélez Giler et al. (2025, pp. 627–635), advierten que la transformación digital combina promesas de innovación con tensiones estructurales que las instituciones no siempre logran resolver.

Es en este punto donde el tiempo adquiere un espesor particular. La digitalización no solo incrementa la cantidad de actividades posibles, sino que modifica la forma en que estas se organizan, superponiéndolas y acelerándolas. La experiencia académica comienza entonces a estructurarse bajo una lógica de inmediatez que dificulta la delimitación de momentos de pausa. Como han señalado Entschew (2021, pp. 277–279) y Mereles (2026, p. 1), esta intensificación temporal produce una sensación persistente de urgencia, donde la actualización constante deja de ser una opción para convertirse en una expectativa implícita.

Leído desde una perspectiva más amplia, este fenómeno se inscribe en procesos de aceleración tecnológica que reconfiguran los ritmos sociales y las formas de producción del conocimiento (Arocena & Sansone, 2022, pp. 304–307).

Ahora bien, esta transformación no puede atribuirse exclusivamente a la experiencia individual del estudiante. También revela un desajuste en el nivel institucional. Uribe-Toril (2026, pp. 12–13) señala que las estructuras educativas avanzan a un ritmo distinto al de las innovaciones tecnológicas, generando tensiones que terminan siendo absorbidas, en gran medida, por los propios estudiantes. No se trata solo de adaptarse a nuevas herramientas, sino de hacerlo en contextos donde las reglas del juego no siempre están claramente definidas.

Conviene señalar, además, que la incorporación de tecnologías digitales ha introducido nuevas formas de mediación en la relación pedagógica (Da Costa & Da Silva, 2025, p. 3,5,12). La interacción entre docentes y estudiantes ya no se limita a encuentros presenciales, sino que se despliega también en múltiples espacios virtuales.

En este marco, la hiperconectividad deja de ser simplemente una condición técnica para convertirse en una forma de organización de la vida académica. Más que estar conectados, los estudiantes se encuentran permanentemente interpelados por flujos de información, tareas y demandas que atraviesan distintos espacios y temporalidades. Esta disponibilidad constante no

siempre se impone de manera explícita; más bien, se naturaliza a través de prácticas cotidianas que van configurando nuevas formas de estar en la universidad.

De este modo, lo que podría denominarse una cultura de la celeridad se instala progresivamente en el ámbito académico. La rapidez comienza a valorarse no solo como eficiencia, sino como criterio de desempeño, mientras que los tiempos de elaboración y reflexión tienden a comprimirse. El resultado no es simplemente un aumento en la carga de trabajo, sino una transformación en la cualidad misma de la experiencia educativa, cada vez más atravesada por la simultaneidad, la fragmentación y la presión temporal.

En consecuencia, la universidad hiperconectada aparece como un espacio ambivalente. Por un lado, abre posibilidades inéditas para el acceso y la circulación del conocimiento; por otro, introduce condiciones que complejizan la experiencia de aprender. Esta tensión no es secundaria. Constituye, más bien, el trasfondo desde el cual fenómenos como el tecnoestrés comienzan a adquirir sentido, no como anomalías individuales, sino como expresiones de un entorno educativo en transformación.

2. TECNOESTRÉS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE LA RESPUESTA INDIVIDUAL Y LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES DEL MALESTAR DIGITAL.

El despliegue de tecnologías digitales en la educación superior ha abierto un campo de posibilidades difícilmente cuestionable; sin embargo, también ha hecho visibles formas de malestar que no pueden ser explicadas únicamente en términos de adaptación individual. En este escenario, el concepto de tecnoestrés adquiere relevancia no tanto por su capacidad descriptiva, sino por su potencial para problematizar la relación entre sujetos, tecnología y condiciones estructurales del entorno educativo.

A pesar de su creciente uso en la literatura, el término no remite a una definición única. Más bien, se trata de una categoría en disputa que ha sido abordada desde diferentes tradiciones teóricas. Algunas aproximaciones lo han entendido como una respuesta adaptativa frente a entornos tecnológicos demandantes, mientras que otras lo vinculan con formas más amplias de ansiedad, sobrecarga o desequilibrio psicológico derivadas del uso intensivo de tecnologías (Paguay-García et al., 2024, p. 12; Salazar-Concha et al., 2020, pp. 167-168).

En la diversidad de estudios abordados, varía la concepción del término, mientras unos lo ven como enfermedad moderna de adaptación (Ertiö et al., 2024), otros como un estado de ansiedad vinculado a las competencias digitales (Wang & Zhao, 2023), algunos como un impacto negativo de la tecnología (Weil & Rosen, 1997), pero en todos los casos, subyace la idea de que el tecnoestrés no es una consecuencia inevitable de la tecnología, sino una respuesta subjetiva que depende de la capacidad del individuo para adaptarse a las demandas del entorno digital (Riedl, 2022). Esta diversidad conceptual no constituye una debilidad, sino un indicio de la complejidad del fenómeno.

En lugar de optar por una definición cerrada, resulta más productivo entender el tecnoestrés como un campo de tensiones. Desde esta perspectiva, puede concebirse como el conjunto de respuestas psicológicas que emergen cuando las demandas tecnológicas desbordan las capacidades de gestión del individuo, pero siempre en el marco de condiciones específicas de uso. Dicho de otro modo, el tecnoestrés no se origina únicamente en la relación del sujeto con la tecnología, sino en la forma en que dicha relación es estructurada por contextos institucionales, culturales y pedagógicos.

Esta lectura permite superar interpretaciones reduccionistas centradas en la dificultad técnica. Como señalan Salazar-Concha et al. (2020, pp. 168 y 172), el tecnoestrés debe entenderse como un proceso dinámico en el que convergen factores tecnológicos, organizacionales y personales, lo que implica desplazar el análisis hacia las condiciones en las que se produce la interacción con las tecnologías. En una línea convergente, la revisión de Cuervo Carabel et al. (2018, pp. 19–20, 23) evidencia que el concepto ha evolucionado hacia enfoques multidimensionales que incorporan tanto sus causas como sus efectos en el bienestar y el rendimiento.

A partir de estas contribuciones, investigaciones recientes han tendido a sistematizar el fenómeno en torno a dimensiones que permiten captar su complejidad. En particular, la sobrecarga, la invasión y la complejidad tecnológica han sido identificadas como núcleos explicativos relevantes (Solano Castro & Núñez Lira, 2024, pp. 2-4). No obstante, más que categorías aisladas, estas dimensiones operan de manera interrelacionada.

La sobrecarga tecnológica remite al incremento sostenido de tareas mediadas por dispositivos digitales, lo que obliga a los individuos a procesar información de forma continua y simultánea. Esta condición no solo incrementa la demanda cognitiva, sino que dificulta la priorización, generando una experiencia de saturación que desborda la capacidad de organización del estudiante (Ponce Pardo et al., 2023, pp. 854-857; Rasool et al., 2022, pp. 2-5).

Por su parte, la invasión tecnológica alude a la progresiva dilución de los límites entre los distintos ámbitos de la vida. La conectividad permanente extiende las demandas académicas más allá de los tiempos formales, configurando una experiencia en la que el descanso y la desconexión se vuelven difíciles de sostener.

Finalmente, la complejidad tecnológica introduce una exigencia menos visible, pero igualmente significativa: la necesidad de adaptarse de manera constante a nuevas plataformas, lenguajes y dinámicas de interacción. Este proceso de actualización continua no siempre viene acompañado de procesos formativos adecuados, lo que puede generar inseguridad, frustración y desgaste progresivo.

Ahora bien, estas dimensiones adquieren un significado particular cuando se sitúan en el ámbito educativo. La digitalización de la enseñanza no solo ha transformado las herramientas disponibles, sino también las formas en que se organizan las exigencias académicas. En este sentido, diversos estudios coinciden en señalar que el uso intensivo de tecnologías en contextos universitarios se asocia con niveles elevados de tecnoestrés, especialmente cuando los estudiantes perciben una sobrecarga de tareas o dificultades en la gestión de las plataformas (Coppari et al., 2024, pp. 124-130; Machuca Vivar et al., 2022, pp. 519, 528).

Es conveniente señalar que no todos los contextos producen el mismo efecto. López Noriega et al. (2025, pp. 4-5) muestran que el tecnoestrés varía en función de condiciones como el acceso a recursos, la formación digital previa y las características institucionales. Este matiz resulta fundamental, ya que permite comprender que el fenómeno no responde a una lógica uniforme, sino que se configura de manera diferencial según las condiciones en las que se produce la experiencia educativa.

A la luz de lo anterior, el tecnoestrés en la educación superior no puede ser interpretado únicamente como una reacción individual frente al uso de tecnologías. Más bien, constituye una expresión de las tensiones propias de un sistema educativo que se encuentra en proceso de reconfiguración. La multiplicación de plataformas, la intensificación de la comunicación digital y la reorganización de los tiempos académicos configuran un entorno donde las demandas no solo aumentan, sino que adquieren nuevas formas.

Desde esta perspectiva, el malestar digital no aparece como una anomalía, sino como un indicador de que la transformación tecnológica no se limita a introducir herramientas, sino que altera las condiciones mismas en las que se aprende, se enseña y se habita la universidad. Comprender el tecnoestrés en estos términos permite desplazar la mirada desde el individuo hacia el entramado de relaciones que configuran la experiencia educativa contemporánea.

3. MANIFESTACIONES DEL TECNOESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Si el tecnoestrés ha sido conceptualizado como una respuesta a las demandas tecnológicas, su comprensión exige ir más allá de la definición y situarlo en la experiencia concreta de los estudiantes. En el ámbito universitario, estas manifestaciones no se presentan como fenómenos aislados ni homogéneos; por el contrario, configuran un entramado de efectos donde se entrelazan dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales.

En este sentido, resulta insuficiente abordarlas como simples síntomas. Más bien, constituyen expresiones diferenciadas de una misma tensión estructural: la que emerge entre la intensificación de las exigencias digitales y las posibilidades reales de adaptación de los sujetos. De ahí que fenómenos como la fatiga, la sobrecarga o la ansiedad tecnológica no deban leerse de manera fragmentada, sino como variaciones de una experiencia común marcada por la presión de un entorno hiperconectado.

3.1. FATIGA DIGITAL Y AGOTAMIENTO EN ENTORNOS SINCRÓNICOS.

Entre las manifestaciones más visibles del tecnoestrés se encuentra la fatiga digital, particularmente asociada a la participación sostenida en entornos virtuales sincrónicos. Aunque

las plataformas de videoconferencia permitieron garantizar la continuidad de los procesos educativos, su uso intensivo ha introducido formas específicas de desgaste que no se explican únicamente por el volumen de trabajo académico.

Diversas investigaciones coinciden en señalar que la virtualización de la enseñanza incrementó la exposición prolongada a dispositivos digitales, generando niveles significativos de tecnoestrés en estudiantes universitarios (Coppari et al., 2024, pp. 124-130; Cruz Covarrubias & Aguilar Pérez, 2022, pp. 60-62). No obstante, más allá del dato empírico, lo relevante es comprender la naturaleza de este desgaste. A diferencia de la fatiga tradicional, aquí el esfuerzo se desplaza hacia procesos atencionales continuos: sostener la mirada en la pantalla, procesar múltiples estímulos simultáneamente y gestionar la propia presencia en un entorno mediado.

Este tipo de exigencia introduce una forma de carga menos evidente, pero más persistente. La interacción digital no elimina el esfuerzo, lo redistribuye. Como sugieren estudios recientes, la exposición prolongada a entornos virtuales, combinada con dinámicas de multitarea, incrementa la fatiga mental y afecta la calidad del rendimiento académico (Asad et al., 2023, pp. 5-7; Landivar-Wong et al., 2025). En este contexto, el cansancio no aparece como un episodio puntual, sino como un estado acumulativo que se instala progresivamente en la experiencia cotidiana del estudiante.

El concepto de burnout digital permite profundizar en esta dimensión. Más que un agotamiento circunstancial, se trata de un proceso sostenido que afecta la motivación, la capacidad de concentración y el vínculo con las actividades académicas. En este sentido, se advierte que la interacción continua con plataformas digitales puede derivar en un desgaste emocional persistente, caracterizado por una disminución del interés y una creciente dificultad para sostener el compromiso con las tareas (Da Costa & Da Silva, 2025, pp. 10, 13-14; Da Silva et al., 2024, pp. 3-4).

A ello se suma un elemento frecuentemente subestimado: la alteración de los ritmos de descanso. La extensión de las actividades académicas en entornos digitales, muchas veces más allá de los horarios formales, incide directamente en la calidad del sueño y en el equilibrio psicológico de los estudiantes (Caicedo & Landivar, 2025, p. 7). De este modo, la fatiga no solo se

explica por la intensidad de la actividad, sino por la ausencia de pausas reales que permitan la recuperación.

Dicho esto, interpretar este fenómeno únicamente como consecuencia del uso excesivo de pantallas resultaría reductivo. Desde la teoría de la aceleración social, la intensificación del tiempo constituye un rasgo estructural de la modernidad contemporánea. Rosa et al. (2016, pp. 21-23, 27, 40) señalan que la multiplicación de tareas, junto con la compresión de los plazos, configura una experiencia en la que la sensación de urgencia se vuelve permanente. En el ámbito universitario, esta lógica se traduce en entornos donde múltiples demandas convergen en un mismo espacio temporal.

En esta misma línea, Arocena y Sansone (2022, pp. 302-303, 319) advierten que la aceleración tecnológica no solo transforma los medios, sino los ritmos de la vida social, generando condiciones donde la adaptación constante se convierte en una exigencia estructural. Bajo estas condiciones, la fatiga digital deja de ser un efecto colateral para convertirse en una manifestación coherente de un sistema que intensifica, de manera sostenida, las demandas sobre el sujeto.

Por ende, el agotamiento experimentado por los estudiantes no puede atribuirse únicamente a la cantidad de tiempo frente a la pantalla. Más bien, responde a la densidad de las exigencias que se concentran en ese tiempo. La fatiga digital aparece así, como una expresión concreta de una tensión más amplia entre la aceleración de los entornos educativos y los límites cognitivos y emocionales de quienes los habitan.

3.2. SOBRECARGA INFORMACIONAL Y PARÁLISIS COGNITIVA

Si la fatiga digital pone de manifiesto el desgaste asociado a la intensidad de la interacción tecnológica, la sobrecarga informacional revela una dimensión distinta del tecnoestrés: aquella vinculada a los límites del procesamiento cognitivo en entornos caracterizados por la abundancia de información. En el contexto universitario, donde el acceso a contenidos es prácticamente ilimitado, el problema deja de ser la disponibilidad y pasa a situarse en la capacidad de organizar, jerarquizar y dotar de sentido a dicha información.

Diversos estudios han señalado que el uso intensivo de tecnologías digitales incide de manera ambivalente en el rendimiento académico. Por un lado, amplía las posibilidades de acceso; por otro, incrementa los niveles de tecnoestrés cuando los estudiantes enfrentan dificultades para gestionar el volumen de información disponible (Ponce Pardo et al., 2023, pp. 854, 857; Suria, 2023, pp. 36-37). Esta tensión no es menor. Cuando la información se presenta de manera simultánea, fragmentada y en múltiples formatos, el esfuerzo cognitivo ya no se orienta únicamente al aprendizaje, sino a la propia gestión del entorno informacional.

En este punto, la llamada “parálisis cognitiva” no debe interpretarse como una incapacidad individual, sino como el resultado de una saturación estructural. El estudiante dispone de múltiples recursos, pero carece, en muchos casos, de criterios claros para priorizarlos. Como consecuencia, la toma de decisiones se vuelve más compleja, la atención se fragmenta y el proceso de aprendizaje pierde coherencia. La evidencia empírica resulta consistente en este sentido: a mayores niveles de tecnoestrés, menor rendimiento académico, lo que sugiere que la sobrecarga no solo afecta la experiencia subjetiva, sino también los resultados concretos del proceso formativo (Ponce Pardo et al., 2023, pp. 52, 54 Y 56)

Con todo, esta problemática no puede comprenderse únicamente desde el presente. Investigaciones previas ya advertían que el acceso a grandes volúmenes de información no garantiza su apropiación significativa. Ávila González y Covarrubias Corona (2018, pp. 741, 743-744) señalaban que los estudiantes, aun teniendo acceso a recursos digitales, no siempre desarrollan las competencias necesarias para utilizarlos de manera estratégica, lo que evidencia una brecha entre disponibilidad y aprovechamiento.

Es precisamente en este punto donde el enfoque conectivista aporta una clave interpretativa relevante. Desde esta perspectiva, el aprendizaje en entornos digitales no se define por la acumulación de información, sino por la capacidad de establecer conexiones significativas dentro de redes complejas. En palabras de Gala Rodríguez (2024, p. 22), la tecnología no solo amplía nuestras posibilidades cognitivas, sino que también “reconfigura” la forma en que pensamos, obligándonos a desarrollar habilidades de selección y discriminación que resultan centrales en contextos de sobreabundancia informativa.

Este planteamiento desplaza el problema desde la cantidad de información hacia la calidad de su procesamiento. En entornos donde los contenidos se renuevan constantemente, aprender implica decidir de manera continua qué atender, qué ignorar y cómo integrar lo relevante en estructuras de conocimiento coherentes. Sin embargo, cuando estas habilidades no están suficientemente desarrolladas, la abundancia se transforma en saturación.

A ello se suma otro elemento que complejiza aún más el escenario: la interacción permanente con información externa al conocimiento previo del estudiante. Tal como se desarrolla en la misma obra, el aprendizaje digital implica procesos continuos de adaptación y reorganización cognitiva, en los que el sujeto debe integrar nuevos contenidos en estructuras previamente existentes (Gala Rodríguez, 2024, pp. 20-22). Esta dinámica, si bien amplía las posibilidades de aprendizaje, también incrementa la carga mental, especialmente en ausencia de estrategias que permitan regular el flujo informacional.

En consecuencia, la sobrecarga informacional no puede reducirse a un exceso cuantitativo de datos. Se trata, más bien, de una condición estructural del aprendizaje en la era digital, donde la fragmentación de la información, la simultaneidad de estímulos y la exigencia de toma de decisiones constante configuran un entorno cognitivamente demandante.

Desde esta perspectiva, la parálisis cognitiva emerge como una respuesta comprensible frente a un sistema que exige procesar más información de la que resulta manejable en condiciones ordinarias. El problema no reside en la falta de acceso, sino en la sobreexposición a estímulos que compiten entre sí por la atención del estudiante.

En última instancia, esta manifestación del tecnoestrés pone en evidencia una paradoja central de la educación contemporánea: cuanto mayor es la disponibilidad de información, mayor es también la exigencia sobre las capacidades cognitivas del sujeto. Lejos de simplificar el aprendizaje, la digitalización lo complejiza, desplazando el desafío desde el acceso hacia la capacidad de discernimiento.

3.3. ANSIEDAD TECNOLÓGICA Y MIEDO A DESCONECTARSE.

Si la sobrecarga informacional pone en evidencia los límites del procesamiento cognitivo, la ansiedad tecnológica introduce una dimensión distinta del tecnoestrés, vinculada no tanto a la cantidad de información como a la relación afectiva que los sujetos establecen con los entornos digitales. En el contexto universitario, esta relación se encuentra atravesada por una expectativa constante de conexión que, lejos de ser neutra, configura nuevas formas de dependencia y tensión emocional.

Uno de los conceptos que permite aproximarse a este fenómeno es la nomofobia, entendida como el temor a no disponer del teléfono móvil o a quedar desconectado de los entornos digitales. Más allá de su formulación específica, lo relevante es que este tipo de ansiedad refleja una transformación más amplia en la manera en que los individuos se vinculan con la tecnología. Como señalan Rodríguez-García et al. (2020, pp. 1-2, 5), los dispositivos móviles han dejado de ser herramientas auxiliares para convertirse en mediadores centrales de la vida cotidiana, incluyendo la organización de las actividades académicas.

Por el contrario, reducir el problema a la dependencia del dispositivo sería insuficiente. La ansiedad tecnológica debe situarse en el marco de una cultura de hiperconectividad donde la disponibilidad permanente se naturaliza como condición de participación. En este sentido, Fabrica Huarayo (2024, pp. 832, 834) advierte que la dependencia digital no solo implica un uso frecuente de tecnologías, sino una necesidad percibida de mantenerse conectado de manera continua, lo que genera malestar ante la posibilidad de desconexión.

Esta dinámica se ve reforzada por prácticas académicas que valoran la inmediatez. La respuesta rápida, la presencia constante en plataformas y la actualización continua de contenidos se convierten, progresivamente, en indicadores implícitos de compromiso. Bajo estas condiciones, desconectarse no aparece simplemente como una pausa, sino como un riesgo: el de perder información relevante, quedar rezagado o no cumplir con las expectativas del entorno académico. La ansiedad, en este caso, no se origina únicamente en el individuo, sino en las consecuencias percibidas de no estar disponible.

Así, esta relación no es homogénea, Pozos Pérez (2023, pp. 4, 11) introduce la noción de resiliencia juvenil para explicar cómo algunos estudiantes desarrollan estrategias que les permiten gestionar la hiperconectividad sin que esta derive necesariamente en malestar significativo. Este matiz resulta fundamental, ya que evita interpretaciones deterministas y permite comprender que el tecnoestrés se configura en la interacción entre condiciones estructurales y recursos individuales.

A pesar de ello, la tendencia general apunta hacia una creciente dificultad para establecer límites. En este sentido, los hallazgos de Hosseini et al. (2023, pp. 12, 14, 17), resultan particularmente ilustrativos: la desconexión voluntaria de entornos digitales puede generar mejoras en la concentración y en el bienestar emocional, pero su implementación no es sencilla precisamente porque las dinámicas educativas y sociales están diseñadas en torno a la conectividad permanente.

Con esta mirada, la ansiedad tecnológica no puede interpretarse como una fragilidad individual ni como un problema de autocontrol. Más bien, constituye una respuesta coherente a un entorno que exige presencia continua y que penaliza, explícita o implícitamente, la desconexión. El miedo a “quedarse fuera” no se limita a una dimensión psicológica; expresa, en última instancia, una forma de regulación social mediada por la tecnología.

Esta manifestación del tecnoestrés pone en evidencia una tensión estructural difícil de resolver. La conectividad amplía las posibilidades de acceso, interacción y aprendizaje, pero al mismo tiempo introduce una forma de dependencia que dificulta la construcción de límites y afecta el equilibrio emocional de los estudiantes. Comprender esta ambivalencia resulta clave para evitar diagnósticos simplistas y avanzar hacia una interpretación más compleja del malestar en la educación digital contemporánea.

3.4. LA RECONFIGURACIÓN DEL BURNOUT ACADÉMICO EN ENTORNOS MEDIADOS POR TECNOLOGÍA.

El análisis de las manifestaciones del tecnoestrés alcanza su punto más crítico al abordar el burnout académico, en tanto no se trata simplemente de una respuesta puntual al exceso de demandas, sino de un proceso de desgaste sostenido que compromete la relación del estudiante

con el aprendizaje. A diferencia de otras manifestaciones, el burnout no aparece de manera inmediata; se configura progresivamente, como resultado de una exposición prolongada a condiciones que exceden la capacidad de regulación del sujeto.

En el ámbito universitario, la literatura ha evidenciado de manera consistente la relación entre burnout y abandono académico. Álvarez-Pérez et al. (2021, pp. 663-664), señalan que niveles elevados de agotamiento se asocian con una mayor intención de deserción, particularmente en contextos donde las exigencias académicas superan los recursos disponibles. Este hallazgo no solo da cuenta de la intensidad del fenómeno, sino de sus implicaciones estructurales dentro del sistema educativo.

Desde una perspectiva más amplia, el burnout académico ha sido conceptualizado como un síndrome multidimensional que incluye agotamiento emocional, despersonalización y una disminución en la percepción de logro (Carrillo Minchalo et al., 2025, p. 78). Estas dimensiones no operan de manera aislada; por el contrario, configuran un circuito de retroalimentación donde el cansancio reduce el compromiso, y la falta de sentido refuerza el desgaste.

En el contexto de la educación digital, este fenómeno adquiere matices particulares. La incorporación intensiva de tecnologías no elimina las fuentes tradicionales de estrés académico, sino que las reconfigura. Como sugieren Olson et al. (2025, pp. 2-6), el estrés estudiantil se intensifica en entornos altamente demandantes, especialmente cuando la carga de trabajo se combina con condiciones que dificultan la recuperación emocional. En escenarios mediados por tecnología, estas condiciones tienden a amplificarse: las tareas se multiplican, los tiempos se difuminan y la exigencia de disponibilidad se vuelve constante.

En esta misma línea, Tafolla Sánchez (2025, pp. 144-145) identifica que factores como la sobrecarga académica, la presión por el rendimiento y la ausencia de estrategias de afrontamiento se encuentran en la base del burnout en estudiantes universitarios. No obstante, lo que resulta particularmente relevante es que estos factores, en entornos digitales, no solo se mantienen, sino que adquieren nuevas formas de expresión. La multiplicidad de plataformas, la fragmentación de las actividades y la necesidad de adaptación continua introducen una carga adicional que no siempre es reconocida como tal.

Aunque investigaciones previas ya advertían la presencia de burnout en estudiantes, con prevalencias significativas incluso en contextos no digitalizados (Bastidas et al., 2011, p. 228), el escenario actual introduce una variable que modifica sustancialmente su dinámica: la mediación tecnológica. La digitalización no genera el burnout, pero sí intensifica las condiciones que lo hacen posible, ampliando su alcance y profundizando sus efectos.

En este punto, resulta necesario cuestionar una lectura recurrente que tiende a individualizar el problema. Explicar el burnout en términos de falta de habilidades personales o de gestión emocional no solo resulta insuficiente, sino que invisibiliza las condiciones estructurales que lo producen. Cuando las demandas académicas se organizan en entornos caracterizados por la inmediatez, la simultaneidad y la conectividad permanente, el desgaste deja de ser una excepción para convertirse en una consecuencia previsible.

De acuerdo con este planteamiento, el burnout académico inducido por tecnología puede entenderse como una expresión acumulativa de las tensiones analizadas a lo largo de esta sección. La fatiga digital, la sobrecarga informacional y la ansiedad tecnológica no constituyen fenómenos independientes, sino dimensiones que, al converger, configuran un escenario propicio para el agotamiento sostenido.

El burnout no debe interpretarse como un punto de llegada aislado, sino como el resultado de un proceso en el que las exigencias del entorno educativo superan, de manera sistemática, las capacidades de respuesta del estudiante. El problema, por tanto, no radica exclusivamente en el individuo, sino en la forma en que se estructuran las condiciones de aprendizaje en la universidad contemporánea.

Así, el análisis del burnout permite visibilizar con mayor claridad el costo humano de la digitalización educativa. No se trata de cuestionar el uso de tecnologías, sino de problematizar las condiciones bajo las cuales estas se integran en los procesos formativos. En la medida en que dichas condiciones continúen intensificando las demandas sin generar espacios efectivos de regulación y descanso, el desgaste académico no solo persistirá, sino que tenderá a normalizarse.

4. EL COSTO HUMANO: IMPLICACIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD MENTAL ESTUDIANTIL.

El recorrido realizado hasta este punto permite sostener que el tecnoestrés no constituye únicamente un fenómeno vinculado al uso intensivo de tecnologías, sino una condición que incide de manera directa en la salud mental del estudiantado. Si en los apartados anteriores se han analizado sus manifestaciones, aquí resulta necesario examinar sus consecuencias, entendidas no como efectos aislados, sino como expresiones de un malestar que se inscribe en las condiciones contemporáneas de la experiencia educativa.

Diversas investigaciones han evidenciado que la exposición prolongada a entornos digitales altamente demandantes se asocia con un incremento significativo en síntomas de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes universitarios. En un estudio desarrollado en el contexto de la educación virtual, Galvin et al. (2022, pp. 302, 309-311), encontraron que niveles elevados de tecnoestrés correlacionan con mayor sintomatología ansiosa y depresiva, lo que sugiere que la relación entre tecnología y bienestar psicológico no puede entenderse en términos neutrales.

A esta dimensión se suma un aspecto que, aunque menos visible, resulta particularmente relevante: la alteración de los patrones de sueño. Caicedo y Landivar (2025, p. 7) señalan que la hiperconectividad digital, combinada con la presión académica, incide directamente en la calidad del descanso, generando ciclos de fatiga que se retroalimentan con el rendimiento académico y el estado emocional. Este deterioro no responde únicamente a la cantidad de horas dedicadas al estudio, sino a la imposibilidad de establecer límites claros entre los tiempos de actividad y reposo.

En la misma dirección, estudios recientes advierten que el uso excesivo de internet y la exposición continua a entornos digitales pueden contribuir al desarrollo de sintomatología asociada al malestar psicológico, incluyendo irritabilidad, dificultades de concentración y estados de ansiedad persistente (Mamani Roque et al., 2026, pp. 215 y 218). Lejos de constituir fenómenos aislados, estos efectos tienden a acumularse, configurando una experiencia de desgaste que atraviesa tanto la vida académica como la personal.

Ahora bien, reducir estas manifestaciones a diagnósticos clínicos individuales implicaría perder de vista una dimensión fundamental del problema. Como sugieren Fajardo Ruz et al. (2026, pp. 35-36, 52-53), la relación entre uso digital, carga académica y salud mental no puede entenderse sin considerar las condiciones estructurales en las que se desarrolla la experiencia educativa. La intensificación de las demandas, la multiplicidad de plataformas y la presión por el rendimiento configuran un entorno que no solo exige más, sino que exige de manera distinta.

Así, desde esta perspectiva, el tecnoestrés opera como un mediador entre las condiciones del entorno digital y el bienestar psicológico del estudiante. No se trata de un factor aislado, sino de un proceso que articula dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, amplificando sus efectos cuando no existen mecanismos adecuados de regulación.

Incluso en sus manifestaciones más extremas, el malestar asociado a la vida académica digitalizada comienza a mostrar implicaciones que trascienden el ámbito del rendimiento. Investigaciones recientes han explorado la relación entre factores psicosociales y la ideación suicida en estudiantes universitarios, evidenciando que variables como la presión académica, el aislamiento y el malestar emocional configuran escenarios de riesgo que no pueden ser ignorados (Caro-Delgado et al., 2026, pp. 3, 8-10). Aunque no puede establecerse una relación causal directa con el tecnoestrés, sí resulta pertinente reconocer que este contribuye a configurar el contexto en el que tales problemáticas emergen.

En este punto, se vuelve necesario desplazar la mirada. El problema no reside exclusivamente en la capacidad del estudiante para gestionar el estrés, sino en las condiciones que lo producen. La hiperconectividad, la aceleración de los ritmos académicos y la disolución de los límites entre espacios de vida configuran un entorno donde la exigencia se vuelve constante y la recuperación, limitada.

El tecnoestrés deja de ser un concepto descriptivo para convertirse en una categoría crítica que permite visibilizar el costo humano de la digitalización educativa. No se trata de cuestionar el uso de tecnologías, sino de interrogar las formas en que estas reconfiguran la experiencia universitaria y sus efectos sobre el bienestar.

En razón de lo cual, abordar la salud mental en la educación superior contemporánea implica reconocer que el malestar no es un fenómeno marginal, sino una dimensión constitutiva de las transformaciones en curso. Ignorar esta relación supone reducir el problema a intervenciones individuales, dejando intactas las condiciones estructurales que lo generan.

5. POR UNA UNIVERSIDAD DIGITALMENTE SALUDABLE: INSTITUCIONALIDAD Y AUTONOMÍA CRÍTICA.

Si el tecnoestrés ha sido presentado como una consecuencia de las transformaciones estructurales de la educación superior en contextos digitalizados, cualquier intento de abordarlo exige ir más allá de intervenciones centradas exclusivamente en el individuo. La evidencia revisada sugiere que el malestar no emerge únicamente del uso de tecnologías, sino de las condiciones bajo las cuales estas se integran en la vida académica. En este sentido, pensar en una universidad saludable digitalmente implica interrogar no solo las prácticas de los estudiantes, sino también los marcos institucionales que las configuran.

En primer lugar, resulta necesario problematizar la forma en que la digitalización ha sido incorporada en la educación superior. Como advierten Vélez Giler et al. (2025, pp. 626, 636), la transformación digital ha sido promovida principalmente desde una lógica de eficiencia, innovación y ampliación del acceso, dejando en un segundo plano sus implicaciones psicosociales. Esta orientación ha favorecido la expansión de entornos virtuales sin que necesariamente se desarrollen estrategias paralelas para gestionar sus efectos en el bienestar estudiantil. En consecuencia, la tecnología se incorpora como solución, pero rara vez se problematiza como fuente potencial de tensión.

A ello se suma lo que Mereles (2026, pp. 1-2) describe como una educación atravesada por la inmediatez, donde la aceleración de los procesos formativos redefine las expectativas sobre el tiempo, la respuesta y la productividad académica. Esta lógica, lejos de ser neutral, tiende a intensificar las demandas sobre los estudiantes, consolidando entornos en los que la desconexión se vuelve difícil de sostener sin consecuencias académicas. La universidad, en este contexto, no solo transmite conocimiento, sino que también reproduce una determinada relación con el tiempo, marcada por la urgencia y la disponibilidad permanente.

Desde una óptica más integral, estas transformaciones pueden leerse a la luz de los procesos de aceleración social asociados al desarrollo tecnológico. Arocena y Sansone (2022, pp. 302-303, 319) señalan que la expansión de la inteligencia artificial y las tecnologías digitales no solo incrementa la capacidad de procesamiento y producción, sino que también modifica las formas de vida, introduciendo ritmos cada vez más intensos que impactan en la subjetividad. En el ámbito educativo, esta aceleración se traduce en una experiencia académica fragmentada, donde la multiplicidad de estímulos y tareas dificulta la construcción de procesos de aprendizaje sostenidos.

Frente a este escenario, una universidad saludable digitalmente no puede limitarse a promover el uso competente de herramientas tecnológicas. Se requiere, más bien, avanzar hacia una alfabetización digital crítica, entendida no solo como dominio técnico, sino como capacidad para comprender, cuestionar y regular las propias prácticas digitales. En esta línea, el enfoque conectivista permite aportar una lectura relevante. Gala Rodríguez (2024, pp. 20, 22, 26) sostiene que el aprendizaje en entornos digitales implica la capacidad de establecer conexiones significativas entre nodos de información, lo que demanda no solo habilidades cognitivas, sino también criterios para filtrar, jerarquizar y gestionar el flujo informativo. Esta perspectiva introduce un matiz importante: no se trata de acceder a más información, sino de aprender a relacionarse con ella de manera reflexiva.

Ahora bien, trasladar esta idea al plano institucional implica asumir que la autorregulación no puede recaer exclusivamente en el estudiante. La promoción de pausas tecnológicas, la regulación de la carga académica en entornos virtuales y la definición de límites claros en la disponibilidad digital constituyen medidas que deben ser pensadas desde las propias instituciones. En concordancia con lo anterior, la evidencia sobre los beneficios de la desconexión (Hosseini et al., 2023, pp. 11-13, 15) sugiere que generar espacios formales de pausa no representa una pérdida de productividad, sino una condición para sostenerla en el tiempo. Y sumado a ello, resulta pertinente reconsiderar las formas de mediación pedagógica en entornos digitales.

No se trata únicamente de trasladar contenidos a plataformas virtuales, sino de diseñar experiencias de aprendizaje que no reproduzcan la lógica de saturación y fragmentación descrita anteriormente. Como plantea Mereles (2026, pp. 1-2), la educación a distancia enfrenta el desafío de equilibrar innovación y equidad sin intensificar las desigualdades ni las cargas cognitivas.

En última instancia, avanzar hacia una universidad saludable digitalmente implica reconocer que la tecnología no es neutral y que sus efectos dependen de las condiciones en las que se implementa. Esto supone desplazar el foco desde la adaptación individual hacia la transformación de las estructuras que organizan la experiencia educativa. Solo en la medida en que estas condiciones sean revisadas críticamente, será posible mitigar los efectos del tecnoestrés y construir entornos de aprendizaje que no solo sean eficientes, sino también sostenibles desde el punto de vista humano.

CONCLUSIONES.

El análisis desarrollado a lo largo de este ensayo permite sostener que el tecnoestrés, más que un fenómeno circunstancial asociado al uso intensivo de tecnologías constituye una expresión significativa de las transformaciones estructurales que atraviesan la educación superior en la era digital. Su comprensión no puede reducirse a una problemática individual ni a una dificultad de adaptación, sino que exige ser situada en el marco más amplio de la reorganización de los tiempos, las prácticas y las condiciones del aprendizaje contemporáneo.

La universidad hiperconectada, lejos de representar únicamente un avance en términos de acceso y flexibilidad, ha introducido nuevas formas de exigencia que reconfiguran la experiencia estudiantil. La intensificación de los ritmos académicos, la multiplicación de plataformas y la expectativa de disponibilidad constante configuran un entorno donde las demandas no solo aumentan, sino que se vuelven más difusas, continuas y difíciles de delimitar. En este escenario, fenómenos como la fatiga digital, la sobrecarga informacional, la ansiedad tecnológica y el burnout académico no aparecen como eventos aislados, sino como manifestaciones interrelacionadas de una misma tensión estructural.

Uno de los principales aportes de este trabajo consiste en desplazar la mirada desde el síntoma hacia las condiciones que lo producen. El tecnoestrés no se origina únicamente en la interacción del estudiante con la tecnología, sino en la forma en que dicha interacción es organizada por lógicas institucionales, culturales y pedagógicas que privilegian la inmediatez, la eficiencia y la hiperdisponibilidad. Por ende, el malestar no puede ser abordado exclusivamente mediante estrategias de afrontamiento individual, sino que requiere una revisión crítica de las estructuras que configuran la experiencia educativa.

El vínculo entre tecnoestrés y salud mental permite visibilizar el costo humano de la digitalización educativa. El incremento de síntomas de ansiedad, depresión, alteraciones del sueño y desgaste emocional no constituye un efecto colateral menor, sino una señal de alerta sobre los límites de un modelo que intensifica las demandas sin generar condiciones suficientes para su regulación. En este sentido, el problema no radica en la tecnología en sí misma, sino en la forma en que se integra en los procesos formativos.

En razón de lo cual, se plantea la necesidad de avanzar hacia una concepción de universidad saludable digitalmente, entendida no como un espacio libre de tecnología, sino como un entorno capaz de equilibrar innovación y bienestar. Esto implica reconocer que la alfabetización digital no puede limitarse al dominio técnico, sino que debe incorporar una dimensión crítica que permita a los estudiantes comprender, gestionar y, cuando sea necesario, cuestionar las dinámicas de hiperconectividad en las que se encuentran inmersos. Esto supone asumir que las instituciones tienen un papel activo en la regulación de estas condiciones, particularmente en lo relativo a la organización del tiempo académico, la carga de trabajo y los límites de la disponibilidad digital.

En última instancia, el tecnoestrés puede ser interpretado como un indicador privilegiado de las tensiones que atraviesan la educación superior contemporánea. Lejos de ser un fenómeno marginal, revela los desafíos de un sistema en transición, donde las promesas de la digitalización conviven con nuevas formas de malestar. Reconocer esta ambivalencia no implica rechazar la tecnología, sino asumir la necesidad de integrarla de manera más reflexiva, equilibrada y humanamente sostenible.

LISTA DE REFERENCIAS

Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 663-689.

Arocena, F., & Sansone, S. (2022). Aceleración tecnológica e inteligencia artificial. ¿Hasta dónde podríamos cambiar? *Revista Colombiana de Sociología*, 45(2), 301-326.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15446/rcs.v45n2/89851>

Asad, M. M., Erum, D., Churi, P., & Moreno Guerrero, A. J. (2023). Effect of technostress on Psychological well-being of post-graduate students: A perspective and correlational study of Higher Education Management. *International Journal of Information Management Data Insights*, 3(1), 100149.
<https://doi.org/10.1016/j.jiime.2022.100149>

Ávila González, C., & Covarrubias Corona, J. D. (2018). Hiperconectividad y desarrollo de competencias digitales en los estudios de posgrado. *Revista Observatório*, 4(5), 716-749.
<https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p716>

Bastidas, C. del R. C., Ceballos, O. O. D., & Delgado, L. O. (2011). Síndrome de burnout en estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4).
<https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/28903>

- Caicedo, K., & Landivar, M. (2025). Alteraciones del sueño y salud mental en universitarios: Interacciones entre presión académica, hiperconectividad digital y dinámicas de violencia en entornos virtuales: Sleep disturbances and mental health in university students: interactions between academic pressure, digital hyperconnectivity, and dynamics of violence in virtual environments. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3). <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.276>
- Caro-Delgado, Á., Mendoza Lozano, F. A., & Ballesteros Cabrera, M. D. P. (2026). Conexiones Vitales: Modelo explicativo de factores asociados a la ideación suicida en estudiantes universitarios. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 44. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e361293>
- Carrillo Minchalo, M. J., Aroni Caicedo, E. V., & Gonzabay Bravo, E. M. (2025). Burnout académico de estudiantes universitarios. Un análisis desde la psicología clínica y educativa. *Revisión sistemática. RECIMUNDO*, 9(4), 76-90. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(4\).oct.2025.76-90](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(4).oct.2025.76-90)
- Castells, M. (2024). *La Sociedad Digital*. Alianza Editorial. Coppari, N., Bagnoli, L., González, L., Marecos, C., & Romero-Lévera, M. L. (2024). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación y tecnoestrés en docentes y estudiantes de una universidad privada. *Psicología y Salud*, 34(1), 123-133. <https://doi.org/10.25009/pys.v34i1.2850>
- Cruz Covarrubias, L. P., & Aguilar Pérez, P. (2022). Transición al aprendizaje virtual y sus efectos: Tecnoestrés en estudiantes universitarios en el contexto de la Covid-19. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (34), 52-71. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2581>

- Cuervo Carabel, T., Orviz Martínez, N., Arce García, S., & Fernández Suárez, I. (2018). Technostress in Communication and Technology Society: Scoping Literature Review from the Web of Science. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 21(1). <https://doi.org/10.12961/aprl.2018.21.01.4>
- Da Costa, M. A., & Da Silva, W. A. (2025). Mediación pedagógica con tecnologías en la Educación Profesional durante la pandemia: Desafíos y contradicciones en escuelas públicas de Minas Gerais. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 17(7), e9020. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n7-122>
- Da Silva, F. P., Jerónimo, H. M., Henriques, P. L., & Ribeiro, J. (2024). Impact of digital burnout on the use of digital consumer platforms. *Technological Forecasting and Social Change*, 200, 123172. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123172>
- Entschew, E. M. (2021). Acceleration through Digital Communication: Theorizing on a Perceived Lack of Time. *Humanistic Management Journal*, 6(2), 273-287. <https://doi.org/10.1007/s41463-020-00103-9>
- Ertiö, T., Eriksson, T., Rowan, W., & McCarthy, S. (2024). The role of digital leaders emotional intelligence in mitigating employee technostress. *Business Horizons*, 67(4), 399-409. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2024.03.004>
- Fabrica Huarayo, J. (2024). Distopía en un Mundo Conectado Dependencia Digital: El Costo de la Hiperconectividad Informática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 832-848. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13458

- Fajardo Ruz, R. de la C., Torres Soto, N. Y., Rosado Flores, A. S., & Panting Villalobos, H. A. (2026). Uso digital, carga académica y salud mental en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Pedagogical Constellations*, 5(1), 35-61. <https://doi.org/10.69821/constellations.v5i1.154>
- Gala Rodríguez, L. A. (2024). El proceso de cognición en los ambientes de aprendizaje virtuales desde el conectivismo (1ra.). Luis Alfonso Gala Rodríguez.
- Galvin, J., Evans, M. S., Nelson, K., Richards, G., Mavritsaki, E., Giovazolias, T., Koutra, K., Mellor, B., Zurlo, M. C., Smith, A. P., & Vallone, F. (2022). Technostress, coping, and anxious and depressive symptomatology in university students during the Covid-19 pandemic. *Europe's Journal of Psychology*, 18(3), 302-318. <https://doi.org/10.5964/ejop.4725>
- Hosseini, S., Camacho, C., Donjuan, K., Pego, L., & Escamilla, J. (2023). Unplugging for Student Success: Examining the Benefits of Disconnecting from Technology during COVID-19 Education for Emergency Planning. *Education Sciences*, 13(5), 446. <https://doi.org/10.3390/educsci13050446>
- Landivar-Wong, M., Morales-Gómez, G., Vázquez-González, J., & Olmedo-Avilés, C. (2025). Relación entre el uso intensivo de la tecnología y la fatiga cognitiva en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación y Desarrollo Global*, 4(4), 1-14. <https://doi.org/10.64041/riidg.v4i4.56>
- López Noriega, M. D., Contreras Avila, A., & Peraza-Pérez, L. A. (2025). Diferencias contextuales en el tecnoestrés de estudiantes de preparatorias públicas y privadas en Ciudad del Carmen, Campeche, México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2369>

Machuca Vivar, S. A., Tinitana Villalta², D. A., Sampedro Guamán, C. R., & Paul Palma Rivera, D. (2022). Hiperconectividad digital y tecnoestrés. Efectos en los docentes de educación superior en Santo Domingo. *Revista Conrado*, 18(S2), 518-529.

Mamani Roque, M., Gómez Quispe, J. I., Callohuanca Avalos, E. D., Trigos Sánchez, L. M., Fura Vizcarra, Y. M., & Yucra Quispe, T. (2026). Salud mental y el uso excesivo de internet. *Revista Vive*, 9(25), 214-221.
<https://doi.org/10.33996/revistavive.v9i25.467>

Mereles, J. I. (2026). Desafíos de la educación a distancia ante la inmediatez, la innovación y la equidad en la era digital. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 7(1), 1-2.
<https://doi.org/10.56152/reped2026-vol7num1-ed1>

Olson, N., Oberhoffer-Fritz, R., Reiner, B., & Schulz, T. (2025). Stress, student burnout and study engagement – a cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. *BMC Psychology*, 13(1), 293.
<https://doi.org/10.1186/s40359-025-02602-6>

Paguay-García, M., Valarezo, E., & Cabezas-Heredia, E. (2024). Tecnoestrés en usuarios universitarios: Caso de estudio. *AXIOMA*, 1(31), 11-20.
<https://doi.org/10.26621/ra.v1i31.961>

Ponce Pardo, J. E., Hernández Guerra, R. E., Jalixto Erazo, H. M., & Chiri Saravia, P. C. (2023). El tecnoestrés en el rendimiento académico en estudiantes. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 852-861.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.559>

Pozos Pérez, K. V. (2023). Resiliencia juvenil ante la hiperconectividad durante la pandemia en *Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología*. ISSN [3117-2660](https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.559) Vol. 1, No. 2, Año 2026

- Cataluña. VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual, 14(3), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4616>
- Rasool, T., Warraich, N. F., & Sajid, M. (2022). Examining the Impact of Technology Overload at the Workplace: A Systematic Review. Sage Open, 12(3), <https://doi.org/10.1177/21582440221114320>
- Riedl, R. (2022). On the stress potential of videoconferencing: Definition and root causes of Zoom fatigue. Electronic Markets, 32(1), 153-177. <https://doi.org/10.1007/s12525-021-00501-3>
- Rodríguez-García, A.-M., Moreno-Guerrero, A.-J., & López Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An Individual's Growing Fear of Being without a Smartphone—A Systematic Literature Review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(2), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020580>
- Rosa, H., Dávila, E., & Ibarguen, M. A. (2016). Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía (1.a ed.). Katz Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv5zf>
- Salazar-Concha, C., Ficapal-Cusí, P., & Boada-Grau, J. (2020). Tecnoestrés. Evolución del concepto y sus principales consecuencias. Teuken Bidikay - Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad, 11(17), 165-180. <https://doi.org/10.33571/teuken.v11n17a9>
- Selwyn, N. (2012). Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education. Taylor and Francis.

- Solano Castro, V. V. (2024). Tecnoestrés en estudiantes: Revisión sistemática de modelos teóricos adoptados en investigación: Epub 02 de dezembro de 2024. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 25(2), 171-180. <https://doi.org/DOI:%2010.26707/1984-7270/2024v25n0206>
- Solano Castro, V. V., & Núñez Lira, L. (2024). Tecnoestrés en estudiantes de educación superior. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.12809775>
- Suria, R. (2023). Utilización de las tecnologías, tecnoestrés, y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology, 53(2). <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2023.53/2.4>
- Tafolla Sánchez, N. M. (2025). Estudio del síndrome de burnout académico en estudiantes de ingeniería en administración e ingeniería en gestión empresarial del Instituto Tecnológico de Zacatepec. REVISTA IPSUMTEC, 8(1), 143-151. <https://doi.org/10.61117/ipsumtec.v8i1.369>
- Uribe-Toril, J. (2026). Ciencias Sociales en tiempos de aceleración digital: Desafíos, tensiones y reconfiguraciones.... Revista de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.31876/rcs.v32i1.45205>
- Vélez Giler, T. D., Espinoza Pinargote, F. A., Palma Díaz, M. P., Adrián Santos, J. A., & Pinargote Sánchez, M. J. (2025). Transformación digital en la educación: Oportunidades y desafíos en entornos escolares. Sinergia Académica, 8(5), 625- 638. <https://doi.org/10.51736/sa677>
- Wang, Q., & Zhao, G. (2023). Exploring the influence of technostress creators on in-service teachers' attitudes toward ICT and ICT adoption intentions. British Journal of Educational Technology, 54(6), 1771-1789. <https://doi.org/10.1111/bjet.13315>

Weil, M. M., & Rosen, L. D. (1997). TechnoStress: Coping with technology @work @home @play. J. Wiley.