

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO Y LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología

Claudia Kira Ruiz Orellana

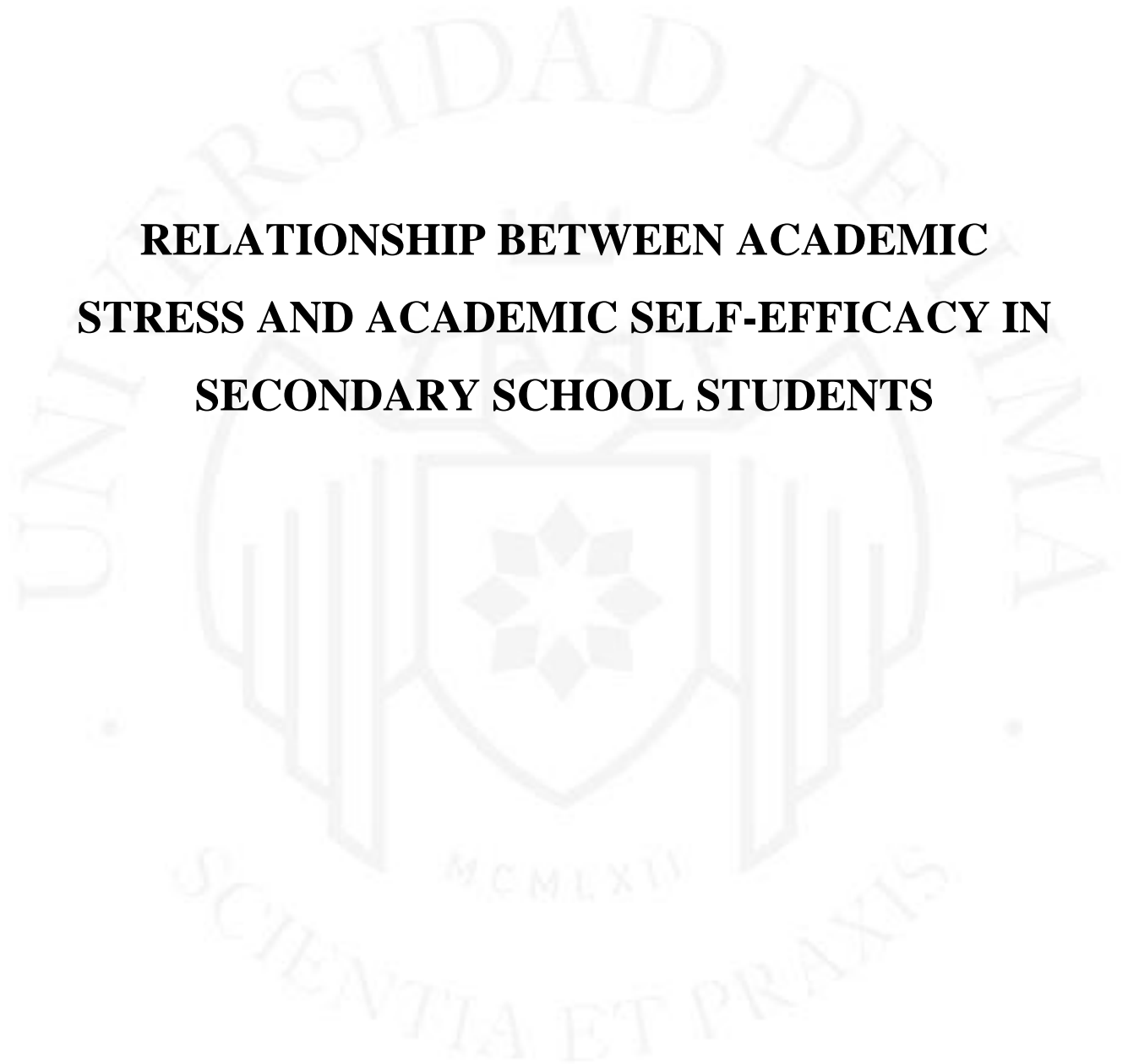
Código UL 20193396

Asesora

Angela María Naraza Jiménez

Lima – Perú

Marzo de 2026



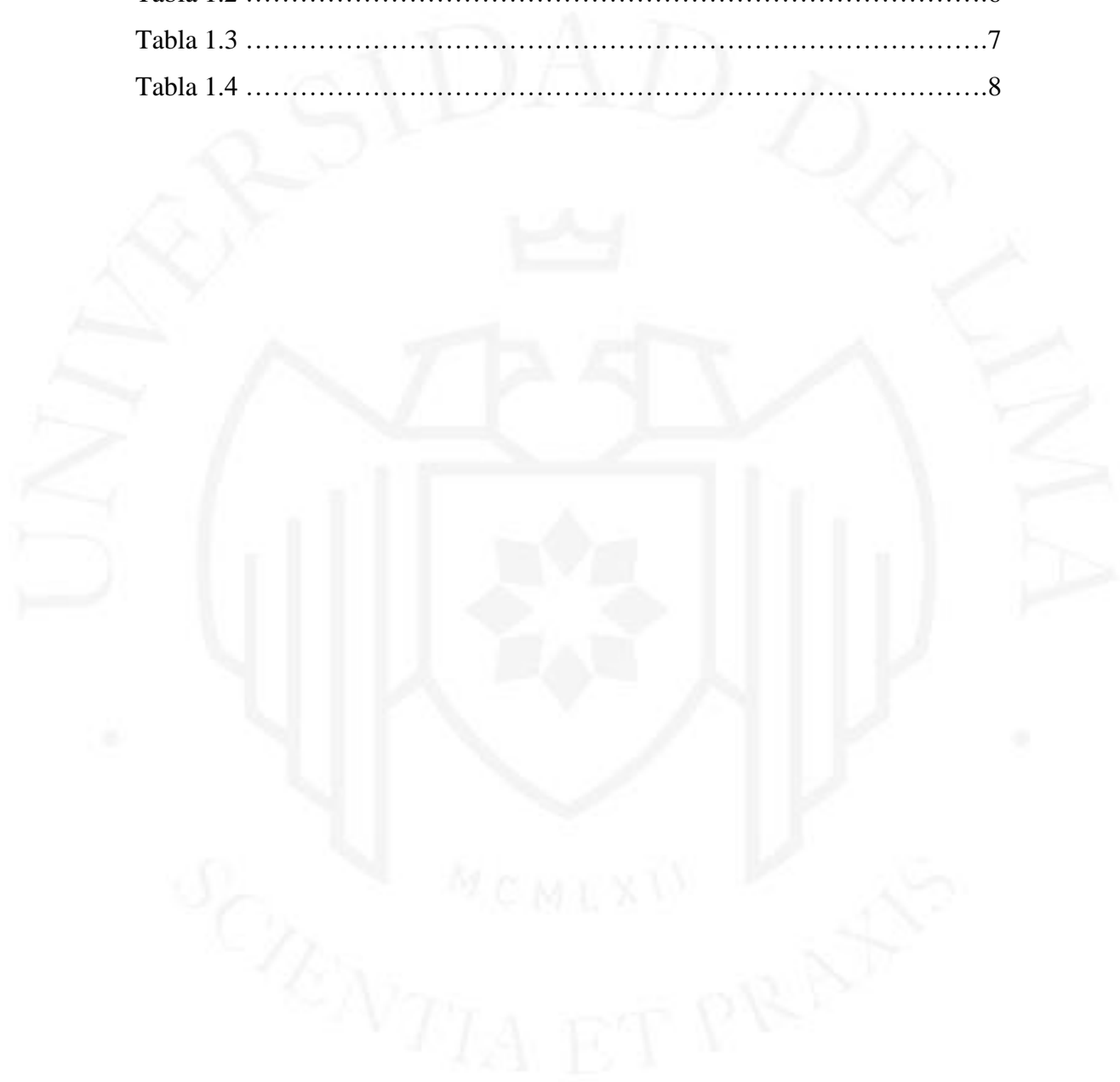
**RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC
STRESS AND ACADEMIC SELF-EFFICACY IN
SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	1
MATERIAL Y MÉTODO	4
CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	4
ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA	4
RESULTADOS	6
DISCUSIÓN	11
CONCLUSIONES	13
REFERENCIAS	14

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1	6
Tabla 1.2	6
Tabla 1.3	7
Tabla 1.4	8



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1.....	4
-----------------	---



Relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de educación secundaria

Claudia Kira Ruiz Orellana¹

20193396@aloe.ulima.edu.pe¹

Universidad de Lima

Resumen: En la adolescencia el estrés académico supone un componente importante del malestar psicológico, originado a partir de las exigencias escolares. Es de este modo que, la autoeficacia académica surge como una variable psicológica que interviene en cómo los estudiantes experimentan exigencias académicas. Por ello, el objetivo de este trabajo fue determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de educación secundaria. Con este propósito, se desarrolló una revisión sistemática de acuerdo a los criterios de la guía PRISMA, considerando así 10 artículos cuantitativos publicados en las bases de datos Scopus y Web of Science, APA Psycnet y EBSCO. Los resultados indicaron una relación negativa entre el estrés académico y la autoeficacia académica, evidenciando que, mayores niveles de estrés académico evidencian una menor autoeficacia académica, y una mayor autoeficacia académica evidencia menores niveles de estrés académico. Asimismo, la discusión evidencia un análisis del estrés académico como un factor de riesgo, mientras la autoeficacia académica se refleja como un factor psicológico protector, a través de modelos de mediación y moderación. En conclusión, fortalecer la autoeficacia es importante para disminuir el estrés académico e impulsar el bienestar psicológico y académico de los estudiantes. Palabras clave: Estrés académico, autoeficacia académica, educación secundaria, adolescentes.

Abstract: During adolescence, academic stress constitutes a significant component of psychological distress, arising from increasing school demands. In this context, academic self-efficacy emerges as a psychological variable that influences how students experience academic demands. Accordingly, the objective of this study was to determine the relationship between academic stress and academic self-efficacy in secondary school students. To this end, a systematic review was conducted following PRISMA guidelines, including ten quantitative studies published in Scopus, Web of Science, APA PsycNet, and EBSCO databases. The results indicated a negative relationship between academic stress and academic self-efficacy, showing that higher levels of academic stress are associated with lower academic self-efficacy, and vice versa. Furthermore, the discussion highlights academic stress as a risk factor and academic self-efficacy as a psychological protective factor, based on mediation and moderation models. In conclusion, strengthening academic self-efficacy is essential for reducing academic stress and promoting students' psychological and academic well-being.

Keywords: Academic stress, academic self-efficacy, secondary education, adolescents.

Introducción

Cuando se presentan algunas situaciones consideradas como desafiantes o amenazantes el cuerpo humano genera una reacción a la que se le denomina estrés (García Torres et al., 2024). Se conoce por evidencia científica que cuando el estrés se presenta de manera prolongada o intensa provoca alteraciones desfavorables en los planos cognitivo conductual y emocional (Gao, 2023). El estrés en el contexto académico abarca factores estresantes que pertenecen al ámbito educativo como aquellos que no lo son y que los estudiantes afrontan durante su etapa académica. De esta manera, se expone que los factores que generan el estrés y se comprenden como factores estresantes académicos son la interacción de las exigencias percibidas, las cuales pueden presentarse como la carga académica, las fechas límites y los recursos de afrontamiento del estudiante (Benítez-Agudelo et al., 2025). En su investigación Wang et al. (2025), explica que el estrés académico en la etapa de la adolescencia se encuentra clasificado como uno de los elementos determinantes del malestar emocional en contexto educativo.

Para Lazarus y Folkman (1984), el estrés es un proceso que depende de la evaluación cognitiva

de la situación y de los recursos considerados para afrontarla, de manera que una evaluación de amenaza combinada con escasos recursos predice mayores niveles de estrés. El marco teórico del modelo transaccional del estrés brinda una sólida comprensión de cómo las exigencias académicas son capaces de convertirse en fuentes de distrés. Este modelo expone que el estrés no reside en la situación en sí, sino en la interacción que pueda existir entre el entorno y el individuo, la cual se ve mediada por los procesos cognitivos y emocionales que determinan la manera en la que los individuos afrontan las diferentes situaciones. Por ello, según este modelo la percepción de amenaza o sobrecarga emerge cuando se percibe que las exigencias del entorno sobrepasan los recursos personales (Lazarus & Folkman, 1984, como se cita en Ruiz-Camacho & Gozalo, 2025). Camacho Gómez et al. (2024), explica que este modelo ha sido importante para poder entender cómo las personas afrontan y experimentan el estrés. Además de también comentar que este modelo constituye la base que permite el estudio del estrés en diferentes situaciones y contextos.

Por otro lado, se encuentra la Educational stressors hypothesis (hipótesis de estresores educativos), que expone que el incremento de las exigencias académicas y el aumento de la importancia social del rendimiento académico propician una mayor cantidad de estresores en los entornos educativos. Esta hipótesis plantea que los cambios estructurales en las expectativas académicas ocasionan presión adicional sobre los estudiantes, intensificando las situaciones de estrés originadas por el rendimiento, las evaluaciones y la competencia académica (Kristensen et al., 2023).

Dentro del estrés existe un estrés positivo (eustrés) y un estrés negativo (distrés). El eustrés se entiende como un efecto beneficioso frente a un estresor, mientras el distrés se define como un efecto perjudicial ante este. Ambos surgen de la valoración de un evento considerado estresante; mientras el eustrés representa una interpretación positiva, el distrés constituye una interpretación negativa. Asimismo, el eustrés se relaciona con una mejora en el rendimiento de las tareas, el aprendizaje y la productividad; por el contrario, el distrés se asocia con baja productividad y disminución del aprendizaje. De este modo, el eustrés se considera una oportunidad, mientras que el distrés se percibe como una amenaza (Saavedra, 2022).

Las causas por las que los adolescentes suelen experimentar altos niveles de estrés recaen en las exigencias del contexto académico. Estas exigencias comprenden factores como los exámenes, proyectos escolares, carga académica, el ambiente en el aula, las expectativas académicas y las demandas interpersonales (Tacca Huaman et al., 2022). De igual manera, Brata et al. (2025) menciona que los vínculos sociales deficientes, las condiciones institucionales no adecuadas y las demandas académicas son las principales causas del estrés académico, y que estas perjudican notablemente el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Por otro lado, Gao (2023) comenta que las consecuencias del estrés académico, son representadas en los planos cognitivo, conductual y emocional, el cual es evidenciado a través del malestar psicológico, dificultades en el aprendizaje, bajo rendimiento académico, incremento de síntomas de depresivos y problemas de salud mental. En esa misma línea, se conoce que aquellos estudiantes que atraviesan por altos niveles de estrés académico son más propensos a experimentar emociones negativas, generando que aparezcan síntomas de ansiedad y depresión; lo cual perjudica su adaptación académica, bienestar psicológico y rendimiento académico (Wang et al., 2025).

Un estudio demostró que a nivel mundial se observa que el estrés académico es una gran

preocupación, el cual afecta entre el 10 % y el 30 % de los estudiantes, comprometiendo el rendimiento académico, el bienestar psicológico y la salud general (Karki et al., 2026). Otra investigación evidencia que, en un contexto nacional e internacional se ha revelado que afrontar el estrés académico es una preocupación principal para los estudiantes del nivel secundaria, y aproximadamente el 20% informa niveles muy altos de estrés en los últimos años de la escuela secundaria, que aumentan durante el último año de escuela (Jagiello et al., 2025).

En la Evaluación Nacional de los logros de Aprendizaje (ENLA) 2023 realizada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación del Perú, se evidenció que el 60 % de estudiantes de 2.º grado de secundaria experimentó angustia relacionada a la obtención de malas calificaciones, temor a decepcionar a sus padres y a que las calificaciones determinen su futuro, ello evidenció un nivel alto de estrés académico en los estudiantes peruanos (Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2024). Asimismo, otro estudio realizado en el contexto nacional evidenció que el 53.1% de los estudiantes presenta un nivel medio de estrés académico (Lozano et al., 2025).

Por otro lado, la autoeficacia se define como una variable que posibilita al sujeto relacionarse con su entorno y poder emplear control sobre él, partiendo de las creencias que tiene acerca de sus propias capacidades para lidiar con situaciones puntuales y alcanzar objetivos. Estas creencias internas influyen en la percepción que el adolescente tiene de su contexto y determinan su nivel de adaptación al medio que lo rodea, en función de la autovaloración que realiza de sí mismo (Pilco Ushiña & Larzabal Fernández, 2022). La autoeficacia es un constructo multidimensional y varía según las demandas en cuestión. La autoeficacia académica hace referencia a los juicios acerca de que también una persona puede desempeñarse en respuesta a un evento pendiente, esta incluye las creencias de un individuo respecto a sus propias capacidades para superar o completar tareas instructivas y de esta manera alcanzar objetivos de aprendizaje en el proceso académico (Huang et al., 2024).

Bandura (1977) expone la definición de la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para afrontar situaciones específicas. Estas creencias influyen en el esfuerzo, la persistencia y las reacciones emocionales frente a demandas exigentes. Bandura (1977) a partir de la teoría social cognitiva de la autoeficacia, expone a la autoeficacia como un concepto central que hace referencia a la creencia que posee el individuo sobre su capacidad

para llevar a cabo las acciones, que posibiliten alcanzar objetivos específicos. Esta percepción de competencia posee influencia sobre las decisiones que se tomen, el esfuerzo invertido en la perseverancia frente a las dificultades y las reacciones que se tengan en situaciones de éxito o fracaso. De esta manera, una autoeficacia alta favorece conductas más resilientes y adaptativas, mientras que una autoeficacia baja se relaciona con una mayor inseguridad y con la tendencia al abandono de tareas, lo cual influye en los comportamientos y en los procesos cognitivos (Como se cita en Shengyao et al., 2024).

La autoeficacia académica se refleja como un factor clave del éxito en este ámbito y afecta el estrés de los estudiantes de manera directa, debido a que refleja la percepción de su capacidad para estructurar pensamientos, emociones y acciones con la finalidad de alcanzar metas educativas (Liu et al., 2024). Por otro lado, se conoce que el estrés académico es el predictor más fuerte de la autoeficacia académica, y esto se refleja en los altos niveles de estrés que reducen las evaluaciones de la autoeficacia en los estudiantes (Huang et al., 2024). Así mismo, los estudiantes que poseen un alto nivel de autoeficacia evidencian tener mayores probabilidades de ser académicamente resilientes, debido a que son más propensos a abordar los desafíos y fracasos académicos con una mayor confianza y a creer que poseen capacidades necesarias para lograrlo con éxito. La autoeficacia influye no solamente en comportamientos, sino que también influyen los procesos cognitivos lo cual crea un resultado de un ciclo de retroalimentación positiva o negativa (Shengyao et al., 2024).

Tomando en cuenta los modelos teóricos del estrés académico propuestos, la corriente cognitiva es la que mejor los integra, dado que se centra en los procesos mentales internos, particularmente en la percepción, evaluación e interpretación de las situaciones académicas. Desde esta perspectiva, la forma en que los estudiantes comprenden y valoran las demandas escolares influye directamente en sus estrategias de afrontamiento, así como en el desarrollo de creencias sobre su propia capacidad para manejar el estrés y alcanzar sus objetivos académicos (Kammoun, 2022).

Desde el modelo PESTEL se crea un análisis en el que se comprende cómo los factores del entorno influyen en el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria. Respecto al ámbito político, el estado peruano ha evidenciado su interés por incorporar planes que contribuyan a la mejora de la salud mental de los estudiantes. De esta manera, se aprobó bajo el Decreto Supremo N.º 012-2025-SA el Plan de Salud Mental en Instituciones Educativas 2025-

2026. Parte de las alternativas propuestas por este plan es que se generen programas que se desarrollen en el aula que promuevan una salud mental positiva para los estudiantes, centrándose en la resiliencia y las habilidades de afrontamiento tienen para generar un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para gestionar los factores estresantes diarios (Ministerio de Salud & Ministerio de Educación, 2025).

Desde el aspecto económico se evidencia que la falta de recursos crea limitaciones en el apoyo académico y por lo tanto en el apoyo emocional lo cual genera dificultades para manejar lo que son las demandas escolares y debilita la percepción de competencia en los estudiantes (Strasser et al., 2023). Además, Pascoe et al. (2020) explica que el estrés académico puede aumentar el riesgo de abandono escolar, dato que a nivel económico se vincula con una menor probabilidad de una estabilidad laboral a largo plazo. Esto se traduce como ingresos poco significativos y por ende más gastos y menor calidad de vida, además de que para el gobierno significa mayores gastos públicos asociados al desempleo.

En cuanto a la dimensión social, se evidencia como el apoyo social junto con la autoeficacia académica predicen cómo los estudiantes afrontan situaciones estresantes. Lo cual se traduce en que aquellos estudiantes que cuenten con un mayor apoyo por parte de sus familiares, compañeros y maestros evidencian un menor nivel de estrés, reflejando que las redes de apoyo y la interacción social influyen en el bienestar académico a través del control de situaciones estresantes. En este sentido, se demuestra la relevancia de las variables sociales como mediadoras de los efectos del estrés académico (Alfaro Vásquez et al., 2022).

En cuanto al factor ecológico, a partir de la aparición del COVID-19, el cual tuvo un impacto significativo en la salud mental a nivel global, se introducen en el contexto nuevos factores estresantes. Se sabe que la pandemia incrementó los niveles de estrés, ansiedad y depresión, dichos aumentos tuvieron causa en el confinamiento y en el cambio de la educación a un sistema virtual. Estos cambios generaron en los estudiantes cierta incertidumbre sobre la continuidad de los estudios y el acceso a la educación según sus dificultades. Estos factores, afectaron considerablemente el bienestar psicológico de los estudiantes a través del aumento de factores estresantes (Li et al., 2022).

Desde el ámbito tecnológico, Ponce Pardo et al. (2023) explica que, en el aprendizaje actual, es de suma importancia contar con conocimientos y herramientas tecnológicas, ya que estos contribuyen al acceso de información y programas académicos

que hoy en día son esenciales, además también se observa que actualmente en la etapa de la adolescencia el uso de las redes sociales no pasa desapercibido. Es de esta manera que, se evidencia una dependencia del estudiante hacia las tecnologías, lo cual genera la aparición de estrés. Un ejemplo de ello es que en este estudio el 49.40% presenta un tecnoestrés en un nivel medio, el 28.69% bajo y el 21.91% alto.

Finalmente, desde el ámbito legal, se encuentra la Ley N.º 30947, Ley de Salud Mental, esta reconoce el derecho a la salud mental y establece la responsabilidad del Estado y de los servicios de salud de llevar a cabo estrategias para la promoción, prevención y atención de la salud mental en todos los grupos poblacionales, incluidos los adolescentes en contextos educativos. A través de esta se refuerza la importancia desde el ámbito legal de crear e implementar programas destinados a disminuir el estrés académico y aumentar la autoeficacia entre los estudiantes de secundaria, debido a que la normativa promueve acciones

Material y método

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios que cumplieron con los siguientes criterios: investigaciones con enfoque cuantitativo; estudios que reportaron de manera explícita el tamaño de la muestra; artículos que analizaron la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica; investigaciones cuya población estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria; artículos que pertenecieran a revistas de psicología indexadas; publicaciones redactadas en idioma inglés o español; y artículos publicados en los últimos diez años (2017-2026). Los criterios de inclusión propuestos se establecieron con la finalidad de que, al considerar la relación entre las variables, el campo de estudio y la población definida, se pudiera asegurar la rigurosidad del estudio. Asimismo, la delimitación temporal de los años de publicación fue relevante para garantizar la actualidad y accesibilidad de la evidencia científica, teniendo en cuenta las exigencias investigativas que existen en la actualidad.

Se excluyeron estudios con enfoque cualitativo, mixto o de carácter teórico, así como

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de artículos fue llevada a cabo en enero de 2026 en las bases de datos Scopus, Web of Science, APA Psycnet y EBSCO. Estas bases de datos se seleccionaron por ser las bases de datos con

preventivas en entornos educativos y asegura el acceso a servicios integrales de salud mental (Congreso de la República, 2019).

En base a lo descrito y luego de identificar un vacío en la literatura en la población de nivel secundario se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de nivel secundario? De esta forma, la presente investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de educación secundaria. Asimismo, la presente investigación se enmarca en la categoría temática Sociedad y Comportamiento Humano, dentro de la línea de investigación Bienestar y Desarrollo Humano, específicamente en la sublínea Educación, desarrollo cognitivo y socioafectivo, dado que analiza la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de nivel secundario.

revisiones, editoriales o documentos sin análisis estadístico, investigaciones descriptivas, informes epidemiológicos, metaanálisis, abstracts, congresos, capítulos de libros, tesis, revistas de divulgación, manuales, pósters académicos; investigaciones que no informaron el número de participantes; estudios que no abordaron la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica; artículos cuya muestra correspondió a otros niveles educativos o a muestras mixtas sin resultados diferenciados para educación secundaria; publicaciones en idiomas distintos al inglés o al español y artículos publicados fuera del periodo temporal establecido.

Los criterios de exclusión se determinaron con el objetivo de mantener la coherencia con los criterios de inclusión, de forma que se puedan analizar artículos que cumplan con las rigurosidades metodológicas de estudio propuestas, para evitar de esta manera sesgos de interpretación. Por otro lado, estos criterios también son fundamentales para reforzar y garantizar la actualidad y accesibilidad de la evidencia científica.

mayor cobertura de revistas científicas indexadas. En cuanto a las pautas empleadas, la búsqueda fue realizada según los lineamientos de investigación de la Guía PRISMA (Page et al., 2021). Las palabras

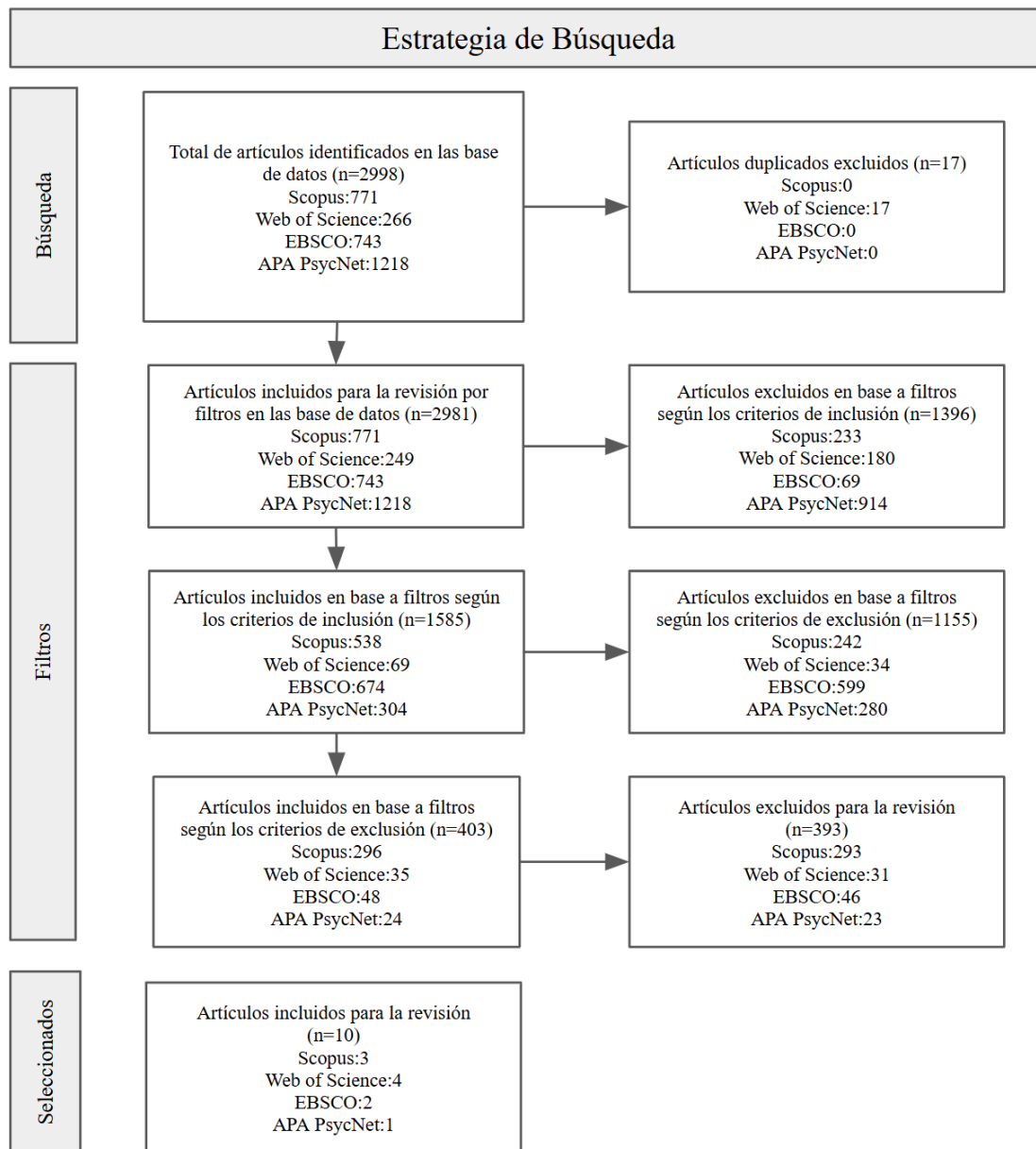
claves seleccionadas tomando en cuenta los tesauros fueron las siguientes: academic stress, academic stressors, perceived academic stress, stress, autoeficacia académica, academic self-efficacy, self-efficacy, secondary education y high school.

Asimismo, se emplearon los operadores booleanos 'AND' y 'OR'. Dando como resultado la siguiente formula de búsqueda: ("academic stress"

OR "academic stressors" OR "perceived academic stress" OR stress) AND ("autoeficacia académica" OR "Academic self-efficacy" OR "self-efficacy") AND ("secondary education" OR "high school"). Además, se empleó el filtro de años, tomando en cuenta artículos publicados entre los últimos 10 años (2017-2026). El procedimiento seguido para la identificación y selección de los estudios se presenta de manera detallada en el siguiente flujograma

Figura 1.1

Flujograma de proceso de selección de artículos



Resultados

Tabla 1.1

Análisis de los artículos seleccionados

Autor	Año	Título del artículo	País
Gao	2023	Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model	China
García-Ros et al.	2022	Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education.	España
Kristensen et al.	2023	Academic Stress, Academic Self-efficacy, and Psychological Distress: A Moderated Mediation of Within-person Effects	Noruega
Lee	2022	Structural Relationships between Cognitive Achievement and Learning-Related Factors among South Korean Adolescents	Corea
Leng et al.	2025	The chain mediation effects of general self-efficacy and psychological resilience between physical activity and academic stress among Chinese adolescents	China
Putri y Febriani	2021	Academic self-efficacy as the mediator of adolescent-parent secure attachment effect towards the academic stress of senior high school students.	Indonesia
Sun et al.	2025	Mediation of coping style between academic self-efficacy and academic stress in middle school students	China
Ten Brink et al.	2021	Stress, Sleep, and Coping Self-Efficacy in Adolescents.	E.E.U.U.
Ye et al.	2018	The moderating effects of gender on the relationship between academic stress and academic self-efficacy.	China
Zheng y Peng	2025	The Effects of Social Media Addiction, Academic Stress, and Sleep Quality on Anxiety Symptoms: A Cross-Sectional Study of Chinese Vocational Students	China

Tabla 1.2

Modelos teóricos, diseños y participantes de los artículos seleccionados.

Autor	Modelo teórico del estrés académico	Modelos teóricos de la autoeficacia académica	Diseño del estudio	Participantes
Gao	Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman 1984	Teoría de la Autoeficacia de Bandura 1977	Estudio transversal, correlacional	929 adolescentes chinos, edad media = 11,94 años.
García-Ros et al.	No	Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich (2000, 2004)	Estudio transversal, correlacional	728 estudiantes
Kristensen et al.	Hipótesis del estrés educativo de West, Sweeting y Högberg. Teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman 1984	Teoría de la autoeficacia de Bandura 1977	Estudio longitudinal, correlacional	1508 adolescentes noruegos
Lee	No	Teoría de la autoeficacia de Bandura 1977	Estudio longitudinal, correlacional	8 293 adolescentes surcoreanos
Leng et al.	Hipótesis del estrés educativo de West, Sweeting y Högberg.	Teoría Social Cognitiva de Bandura	Estudio transversal, correlacional	1230 estudiantes de secundaria
Putri y Febriani	No	Teoría de la autoeficacia de Bandura 1977	Estudio transversal, correlacional	264 estudiantes

Sun et al.	Teoría de la Evaluación Cognitiva del Estrés de Lazarus y Folkman 1984	Teoría Social Cognitiva de Bandura	Estudio transversal, correlacional	2720 estudiantes de secundaria, 1336 niños y 1384 niñas.
Ten Brink et al.	Teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman 1984	Teoría de la autoeficacia de Bandura 1977	Estudio longitudinal, correlacional	381 estudiantes
Ye et al.	Modelo diátesis–estrés (Monroe & Simons, 1991).	Teoría de la autoeficacia de Bandura 1977	Estudio longitudinal, correlacional	695 estudiantes chinos de secundaria (54 % mujeres)
Zheng y Peng	No	Teoría de la autoeficacia de Bandura 1977	Estudio transversal, correlacional	469 adolescentes chinos de 12 a 18 años

Tabla 1.3

Instrumentos y propiedades psicométricas

Autor	Instrumento de evaluación del estrés académico	Propiedades psicométricas de la evaluación del estrés académico	Instrumento de evaluación de autoeficacia académica	Propiedades psicométricas de la evaluación de la autoeficacia académica
Gao	Cuestionario de Estrés del Estudio para Estudiantes de Secundaria, desarrollado por Xu et al. (2010)	alta confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,95	Cuestionario de Autoeficacia Académica, desarrollado por Pintrich y De Groot (1990) y adaptado al chino por Liang (2000)	alta confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,94
García-Ros et al.	La subescala de Sobrecarga Académica del Cuestionario de Estrés Académico en Educación Secundaria (QASSE)	consistencia interna satisfactoria (.86 y .83).	Subescala de Autoeficacia para el Aprendizaje de Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ) ($\alpha = 0,89$).	($\alpha = 0,89$).
Kristensen et al.	Un indicador del estudio "Comportamiento de salud en niños en edad escolar (HBSC)"(Klinger et al., 2015; WHO, 2012) y el Distrés psicológico con la versión corta noruega de Symptom Checklist-90-R, (Tambs y Moum, 1993)	Valores de consistencia interna superiores a 0.83 ($\alpha > 0.83$)	Escala de eficacia académica de cinco ítems de Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS: Midgley et al., 2000)	El α de Cronbach de este estudio es $> 0,78$
Lee	ítems de estrés académico del Gyeonggi Education Panel Study (GEPS)	Coeficiente alfa de Cronbach de 0,85.	ítems de autoeficacia del Gyeonggi Education Panel Study (GEPS)	Coeficiente alfa de Cronbach de 0,82.
Leng et al.	Escala de Estrés Académico para Estudiantes de Secundaria	El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,891	La Escala de Autoeficacia General (GSES) Schwarzer en 1981, adaptada por Wang et al., 2001.	El α de Cronbach de este estudio es de 0,803

Putri y Febriani	La Escala de Estrés Académico estructurada en base a los aspectos del estrés académico de Robotham (2008)	coeficiente alfa de Cronbach de 0,866	La Escala de Autoeficacia Académica basada en las dimensiones de la autoeficacia académica de Bandura (1997)	coeficiente alfa de Cronbach de 0,883.
Sun et al.	Escala de Presión Académica de la Escala China de Salud Mental para Estudiantes de Secundaria, desarrollada por Wang y Xinhua (2002)	alta confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,90	Escala de Autoeficacia Académica (ASS) en su versión china, de Pintrich y De Groot (1990) y revisada por Liang (2002)	adecuada confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach total de 0,897
Ten Brink et al.	1 ítem del Daily diary	confiabilidad test-retest $r = 0,42$.	3 ítems del Daily diary	α de Cronbach = 0,75; IC 95% = 0,74–0,77. Confiabilidad test-retest $r = 0,38$.
Ye et al.	Escala de estrés académico de 6 ítems	Coeficiente alfa de Cronbach de = .82–.85	Escala de cuatro ítems, adaptada de la escala de autoeficacia de Fast et al. (2010)	Alfa de Cronbach entre 0,72 y 0,75.
Zheng y Peng	Escala de Estrés Académico para Adolescentes, de Ho, Nguyen y Nguyen	El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,897	Li, Yang, Zhao y Li de la Escala de Autoeficacia General (GSES)	El α de Cronbach de este estudio es de 0,78

Tabla 1.4
Relación de las variables y principales hallazgos.

Autor	Relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica	Hallazgos principales
Gao	El estrés académico se correlacionó significativamente y negativamente con la autoeficacia académica.	La autoeficacia académica se relaciona negativamente con el estrés académico y actúa como un factor protector, reduciendo la ansiedad y el agotamiento. Niveles altos de autoeficacia amortiguan los efectos del estrés, mientras que niveles bajos los intensifican ($r = -.39, p < .001$).
García-Ros et al.	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia	La autoeficacia académica se asocia con menores niveles de estrés académico y menor procrastinación. La ansiedad ante los exámenes es el predictor más fuerte del estrés, confirmando el papel central de la autoeficacia en la adaptación académica. ($r = -.098, p < .01$).
Kristensen et al.	La correlación entre la autoeficacia académica y las intersecciones del estrés académico fue negativa y pequeña	Los resultados mostraron que el estrés académico, directa e indirectamente a través de la autoeficacia académica, impactó el distrés psicológico concurrente de manera consistente durante 3 años en la adolescencia media-tardía. Los efectos intraindividuales fueron más notorios para las niñas y los efectos interindividuales fueron más fuertes para los niños. El distrés psicológico se relacionó de forma negativa y moderada con la autoeficacia académica ($r = -0,38, p < 0,001$), mientras que la autoeficacia también se asoció negativamente con el estrés académico ($r = -0,28, p < 0,001$).

Lee	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia	Los resultados mostraron que la autoeficacia académica tiene un efecto negativo significativo sobre el estrés académico, reduciéndolo, así como sobre la motivación de aprendizaje, la estrategia de aprendizaje y el rendimiento académico. Además, se encontró que el estrés académico actúa como mediador entre la autoeficacia y el logro académico ($r = -0,356, p < 0,01.$)
Leng et al.	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia	La actividad física ejerce una influencia significativa en el estrés académico de los adolescentes a través del efecto de mediación en cadena de la autoeficacia general y la resiliencia psicológica. Los adolescentes con alta autoeficacia general tienden a percibir el estrés académico con mayor precisión y tienen mayor confianza en la superación de los desafíos académicos ($r = -0,484, p < 0,01$)
Putri y Febriani	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia	Los resultados del estudio evidencian que el estrés académico mantiene una relación negativa y significativa con la autoeficacia académica. También se evidencia que el apego seguro entre padres y adolescentes se asocia con menores niveles de estrés académico en estudiantes de secundaria superior, efecto que se explica completamente a través de la autoeficacia académica ($r = -0,587, p < 0,01$)
Sun et al.	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia académica	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia académica y el estilo de afrontamiento positivo, y positivamente con el estilo de afrontamiento negativo. Ambos estilos de afrontamiento mediaron significativamente la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico ($r = -0,37, p < 0,001$).
Ten Brink et al.	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia	Los hallazgos indican que el estrés académico se relaciona negativamente con la autoeficacia, de manera que mayores niveles de estrés se asocian con menor confianza para afrontar las demandas cotidianas. Asimismo, una mejor calidad del sueño favorece el desarrollo de la autoeficacia de afrontamiento, la cual actúa como factor protector al reducir el estrés percibido en días posteriores. La autoeficacia se posiciona, así como un recurso clave en la regulación del estrés ($r = -0,71, IC 95 \% [-0,78, -0,62]$).
Ye et al.	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia.	El estudio mostró que el estrés académico reduce la autoeficacia de los estudiantes de manera que las variables tienen una relación negativa, de esta forma se mostró que, a mayor estrés, los adolescentes mostraron menor confianza en sus capacidades académicas, por otro lado, se evidencio que este efecto es más fuerte en mujeres. ($\beta = -0,25, SE = 0,02, p < 0,001$)
Zheng y Peng	El estrés académico se correlacionó negativamente con la autoeficacia	Los resultados muestran que el estrés académico debilita la autoeficacia y que una baja autoeficacia intensifica los efectos negativos del estrés, aumentando la vulnerabilidad a la ansiedad. Así, la autoeficacia no sólo se ve afectada por el estrés académico, sino que explica cómo este se transforma en malestar psicológico ($r = -0.460, p < 0.01$).

Los artículos revisados de forma conjunta, evidencian una relación negativa entre el estrés académico y la autoeficacia académica. De esta forma, se refleja que mayores niveles de estrés indican una menor autoeficacia, mientras que menores niveles de estrés indican un mayor nivel de autoeficacia. Asimismo, se encontró que la mayoría

de los artículos emplearon la Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984) como modelo teórico del estrés académico y la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977) como modelo de la autoeficacia. Además, también se observó en varios de ellos el uso de modelos de mediación y moderación. Por otro lado, se observó que la

mayoría de los artículos analizados se realizaron en países asiáticos. Además, se evidenció que más de la mitad de los artículos poseen un diseño correlacional transversal.

La investigación de Gao (2023) expone en su estudio que la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica es negativa y de carácter protector. Lo cual hace referencia a que, de forma que aumenta la autoeficacia académica, se reducen los niveles de estrés académico y sus consecuencias emocionales, como la ansiedad y el agotamiento. La autoeficacia no sólo se asocia inversamente con el estrés, sino que además funciona como un factor que mitiga el impacto directo del estrés académico sobre el agotamiento y debilita el efecto que es perjudicial de la ansiedad académica. En este estudio la autoeficacia se describe como un recurso que modula y regula el estrés académico

Siguiendo con el análisis de los artículos de García-Ros et al. (2022), evidencian que el estrés académico y la autoeficacia se relacionan negativamente, es importante mencionar que su investigación no cuenta con un modelo teórico para la variable de estrés académico. En su investigación, la autoeficacia para el aprendizaje se desarrolla como un factor protector respecto al estrés académico, al generar una disminución en la procrastinación académica y mejorar la gestión eficaz de tareas y demandas académicas. En los hallazgos se encuentra que la ansiedad ante los exámenes es el predictor directo más fuerte del estrés académico, destacando la importancia de los componentes emocionales en los procesos de aprendizaje autorregulado.

En cuanto a los hallazgos de Kristensen et al. (2023) en su estudio donde se exploraba si la autoeficacia académica mediaba en la relación del estrés académico con el malestar psicológico, se evidenció la relación inversa del estrés académico y la autoeficacia académica, lo que implica que a mayor nivel de estrés menor será el nivel de autoeficacia, y por ende se observa la ampliación de los efectos negativos del estrés sobre las variables de ansiedad y depresión. En estos hallazgos, también se expone que, respecto al malestar psicológico se halló que la autoeficacia mediaba parcialmente la relación positiva de este con el estrés académico.

Ahora bien, Lee (2022) señala que, la autoeficacia académica impacta de manera negativa y significativa en el estrés académico, generando que este disminuya; además repercute en la motivación del aprendizaje, el desempeño académico y las técnicas de aprendizaje. Es importante mencionar que esta relación se da a pesar de que la variable de estrés académico no cuenta con un modelo teórico. Por otro lado, describe que en el nivel de educación secundaria la estrategia de

aprendizaje desempeña un rol mediador relevante. Lee (2022), expone la importancia de fomentar la autoeficacia para controlar el estrés académico, esto se desarrolla porque sus hallazgos señalan que los adolescentes que experimentan menos estrés académico son aquellos que tienen una mayor autoeficacia, lo que permite la mejora del desempeño académico y fomenta estrategias de aprendizaje eficaces

Por otro lado, en su estudio Leng et al. (2025) indican que la autoeficacia académica y el estrés académico tienen una relación negativa; lo que expone que mientras los adolescentes posean más autoeficacia menor será su estrés académico. Asimismo, en los resultados, se encontró que la actividad física interviene como una variable influyente que fortalece la autoeficacia académica y la resiliencia psicológica y reduce el estrés académico. Igualmente, en este artículo se evidencia que la autoeficacia desarrolla un papel mediador, debido a que aumenta la percepción de competencia personal y favorece el aumento de resiliencia, lo cual aporta a la reducción del estrés académico. Por su parte, la resiliencia psicológica funciona como un recurso emocional que amortigua el impacto del estrés, tanto de manera independiente como en combinación con la autoeficacia.

En cuanto a su investigación de Putri y Febriani (2021) exponen que el estrés académico posee una relación negativa con la autoeficacia académica, de manera que niveles elevados de estrés se relacionan con una menor percepción de competencia para afrontar las demandas escolares, esta investigación no cuenta con un modelo teórico que respalde la variable de estrés académico. No obstante, los resultados muestran que el apego seguro entre padres y adolescentes se relaciona con menores niveles de estrés académico en estudiantes de secundaria superior, efecto que se explica completamente a través de la autoeficacia académica. Putri y Febriani (2021) destacan el papel mediador de la autoeficacia, no sólo en la relación entre estrés y desempeño académico, sino también como un mecanismo psicológico clave a través del cual los factores familiares y relacionales influyen en la experiencia de estrés académico del estudiante.

Por otro lado, en su investigación Sun et al. (2025), tuvieron como objetivo analizar el papel mediador de los estilos de afrontamiento en la relación entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes de educación secundaria. Los resultados mostraron que la autoeficacia académica se relaciona negativamente con el estrés académico y positivamente con el afrontamiento positivo, mientras que se relaciona negativamente con el afrontamiento negativo. Además, Sun et al. (2025) explican que ambos estilos de afrontamiento mediaron significativamente esta relación, siendo el

afrontamiento positivo el mediador más fuerte. Los resultados indican que una mayor autoeficacia académica reduce el estrés académico de forma directa e indirecta, a través del uso de estrategias de afrontamiento adaptativas.

En su estudio Ten Brink et al. (2021) evidencian que el estrés académico se relaciona negativamente con la autoeficacia, de forma que los adolescentes que con mayores niveles de estrés muestran una menor confianza en su capacidad para afrontar las demandas cotidianas. En esa misma línea, los hallazgos indican que una mejor calidad del sueño resulta favorable en el desarrollo de la autoeficacia de afrontamiento, la cual actúa como un factor protector al reducir el estrés percibido en los días posteriores. Asimismo, destaca que la autoeficacia es importante para regular el estrés, a través del fortalecimiento de recursos psicológicos y la mitigación de las exigencias académicas y emocionales sobre el bienestar.

En cuanto a la investigación de Ye et al. (2018), evidencian que existe un impacto negativo del estrés sobre la autoeficacia de los estudiantes. Con lo cual, se evidencia una disminución en la confianza de los estudiantes sobre sus capacidades de afrontamiento de demandas académicas. Además, también se expuso en sus resultados que este efecto es más pronunciado en mujeres que en

Discusión

Durante la adolescencia, algunos sucesos y situaciones generan que los adolescentes perciban un aumento de sus niveles de estrés; es en esta etapa en la que se refleja un crecimiento en las demandas académicas y una mayor exigencia de desempeño (Gao, 2023). A partir del Modelo Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984), el estrés académico se comprende como la evaluación de las demandas académicas y los recursos de afrontamiento. La autoeficacia académica desempeña un papel importante al influir en la percepción de dichas exigencias, determinando si éstas son manejables o no. Complementariamente, Bandura (1977) defiende en su teoría de la autoeficacia que las creencias de autoeficacia personal regulan la elección de estrategias de afrontamiento, actuando como un recurso psicológico protector frente al estrés y sus consecuencias emocionales. Es de esta manera que el objetivo del presente trabajo fue determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de nivel secundaria.

De manera homogénea, la totalidad de los artículos analizados, evidencian que la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica es negativa. De esta forma, se interpreta que aquellos

hombres, lo cual indica que el género es una variable moderadora en la relación existente entre el estrés y la autoeficacia.

Finalmente, Zheng y Peng (2025) plantearon estudiar de qué manera la adicción a las redes sociales, el estrés académico y la calidad de sueño intervienen en la sintomatología de la ansiedad a través de la mediación de la autoeficacia; en esta investigación los autores a pesar de tener un modelo teórico que respalda la autoeficacia, no cuentan con un modelo teórico para la variable de estrés académico. A pesar de ello, los descubrimientos indicaron que la autoeficacia tiene una relación inversa y mediadora con el estrés académico, de forma que los niveles elevados de estrés académico disminuyen y deterioran la autoeficacia. En esta misma línea, se evidenció que una baja autoeficacia impulsa o potencia los efectos negativos del estrés académico, debido a que los estudiantes con menor autoeficacia presentan más dificultades para afrontar las demandas escolares eficazmente, efecto que genera que sean más vulnerables al malestar psicológico, presentando signos como la ansiedad; por dicho motivo la autoeficacia no sólo se ve afectada por el estrés académico, sino que también explica cómo este estrés académico se transforma en ansiedad académica (Zheng y Peng, 2025).

estudiantes que desarrollen más autoeficacia tienen la percepción de que las exigencias académicas son más gestionables, lo que se comprende como niveles de estrés más bajos. En cambio, los que poseen más niveles de estrés académico, ven dañada su confianza en sus capacidades, lo cual afecta directamente su motivación, rendimiento y bienestar psicológico (Lee, 2022; Kristensen et al., 2023; Sun et al., 2025). En otras palabras, los estudiantes que tengan más nivel de autoeficacia reflejan niveles de estrés académico menores (Ye et al., 2018). En diversos contextos se refleja esta tendencia y se refleja la importancia de comprender la manera en la que los adolescentes enfrentan las exigencias académicas y los cambios emocionales (Gao, 2023; Kristensen et al., 2023; Ye et al., 2018).

De esta forma, siete investigaciones estudiaron la relación del estrés académico y la autoeficacia con un modelo de mediación, permitiendo entender los procesos implícitos a esta relación. De forma conjunta, los estudios analizados coinciden en que la autoeficacia, además de mantener una relación inversa con el estrés académico, cumple un rol explicativo fundamental para entender cómo el estrés impacta en el bienestar emocional y académico de los adolescentes (Sun et

al., 2025; Lee, 2022; Ten Brink et al., 2021; Leng et al., 2025; Zheng y Peng, 2025; Kristensen et al., 2023; Putri y Febriani, 2021).

En este mismo sentido, algunos estudios conceptualizan la autoeficacia como un recurso psicológico que potencia las estrategias de afrontamiento, ayudando a reducir el estrés académico y mejorando la regulación de las demandas (Sun et al., 2025; Leng et al., 2025). Igualmente, Putri y Febriani (2021) exponen que el apego seguro con los padres incide en el estrés académico de forma principal a través del fortalecimiento de la autoeficacia, resaltando la importancia del contexto familiar en el desarrollo de estrategias personales. Por otro lado, algunas investigaciones muestran que la autoeficacia también expone cómo el estrés académico se relaciona con las consecuencias emocionales negativas, como la ansiedad, el burnout y el distrés psicológico, desarrollándose como un mecanismo regulador del impacto del estrés sobre el bienestar de los estudiantes (Zheng y Peng, 2025; Kristensen et al., 2023). En complemento a lo mencionado, Lee (2022) expone que el estrés académico se desempeña como variable mediadora en la relación que existe entre la autoeficacia académica y los resultados de aprendizaje. A su vez, Ten Brink et al. (2021) evidencian que la autoeficacia de afrontamiento media la relación entre la calidad del sueño y el estrés académico posterior, dando fuerza al rol de la autoeficacia como un sistema esencial en la explicación del estrés académico.

En otro sentido, dos estudios analizaron la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica a partir de los modelos de moderación, enfocándose en las circunstancias sobre las que el efecto del estrés se incrementa o disminuye (Gao, 2023; Ye et al., 2018). En esta misma línea, Gao (2023) evidencia que la autoeficacia académica modera la influencia del estrés académico sobre la ansiedad y el agotamiento, desempeñando un efecto amortiguador que disminuye las consecuencias emocionales negativas del estrés sobre estudiantes con más creencias de eficacia. Es así como Ye et al. (2018) explica que el género se presenta como regulador entre el estrés académico y la autoeficacia académica, reflejando un mayor impacto en mujeres, sugiriendo de esta forma, la influencia de factores socioculturales y procesos de socialización diferencial. En síntesis, los hallazgos señalan que la relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica no es uniforme, sino que se desarrolla en función de variables personales y contextuales.

El estudio de García-Ros et al. (2022) por su parte, refleja una correlación directa entre el estrés académico y la autoeficacia académica evidenciando una relación negativa y sólida entre

ambas variables, aun así, exista ausencia de otras variables. Esta relación directa respalda la idea de la autoeficacia como un factor protector central dentro del proceso de adaptación académica, sin que exista la necesidad de recurrir a variables mediadoras para explicar su influencia sobre el estrés académico (García-Ros et al., 2022).

Respecto al estrés académico, se evidencia que este factor, representa un factor de riesgo. Esto debido a que la autoeficacia y el bienestar psicológico se ven afectadas de forma negativa, además de que se ve relacionado con otras variables que también son consideradas como negativas para el bienestar psicológico de los estudiantes en un contexto académico, como la ansiedad y el burnout (Gao, 2023; Kristensen et al., 2023; Zheng y Peng, 2025).

Por otro lado, la autoeficacia académica se expone como un factor protector, ya que los estudiantes que poseen una alta autoeficacia académica son considerados con mayor capacidad para afrontar las demandas académicas sin experimentar tanto estrés, logrando tener un mejor bienestar emocional (Kristensen et al., 2023; Sun et al., 2025; Ye et al., 2018). Mientras que, los altos niveles de estrés académico son capaces de acumular efectos negativos que, por ende, producirán un deterioro del bienestar emocional de los adolescentes en un contexto educativo (Ten Brink et al., 2021; García-Ros et al., 2022).

A pesar de que los hallazgos son sólidos, se observan algunas limitaciones. Si bien todos los estudios incluyen un modelo teórico que respalda la autoeficacia, existe la ausencia de un marco teórico sólido para respaldar el estrés académico en algunos (García-Ros et al., 2022; Putri y Febriani, 2021; Lee, 2022; Zheng y Peng, 2025), lo cual puede generar sesgos en los resultados y limitar la comparabilidad de los hallazgos, dado que, sin un modelo conceptual definido, resulta difícil garantizar que los instrumentos utilizados evalúen el mismo constructo de estrés académico. No obstante, se toman en cuenta estos artículos debido a que, de manera implícita, a través de las definiciones que emplean para el estrés académico, se alinean a ciertos modelos teóricos sin necesidad de mencionarlos. Por otro lado, también puede generar un sesgo que algunas investigaciones empleen registros de autoinforme que, a pesar de cumplir con los criterios psicométricos, pueden generar cierta deseabilidad en los hallazgos (Kristensen et al., 2023; Ten Brink et al., 2021). Otro aspecto relevante es que la mayoría de los estudios se realizaron en países asiáticos, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos, como los de América o Europa (Sun et al., 2025; Gao, 2023; Lee, 2022; Leng et al., 2025; Putri y Febriani, 2021; Ye

et al., 2018; Zheng y Peng, 2025). Lo anteriormente mencionado representa una oportunidad para desarrollar investigaciones que reflejen la importancia de explicitar los marcos teóricos, a fin de favorecer una interpretación más consistente y comparativa de los resultados. De igual manera, se observa una oportunidad para generar más investigaciones en las que sea posible considerar otros contextos culturales, de forma que se encuentren más estudios en poblaciones nacionales que cumplan con las rigurosidades investigativas que permitan incrementar el conocimiento sobre esta relación en nuestros entornos educativos nacionales.

Por otro lado, dentro del análisis de los artículos se identificó que una discrepancia fue el diseño de los mismo, ya que mientras la mayoría de ellos eran estudios transversales (Gao, 2023; García-Ros et al., 2022; Leng et al., 2025; Putri & Febriani, 2021; Sun et al., 2025; Zheng & Peng, 2025), existían otros que poseían un diseño longitudinal (Kristensen et al., 2023; Lee, 2022; Ten Brink et al., 2021; Ye et al., 2018). Si bien ambos estudios son aceptables, se observa que los longitudinales evidencian resultados que pueden explicar causalidades en las relaciones entre las variables debido a su estudio de los mismos fenómenos a lo largo del tiempo, mientras que los transversales solo asocian las variables en un momento específico lo que no permite analizar la evolución de las variables a lo largo del tiempo (Sarango et al., 2024)

En cuanto al área de la psicología educativa, la importancia de implementar programas que potencien la autoeficacia en los estudiantes, se resalta a través de los hallazgos de los artículos

Conclusiones

Debido al objetivo de determinar la relación que existe entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de educación secundaria, a través del análisis de artículos científicos, se concluye que los estudios revisados coinciden en la existencia de una relación negativa entre ambas variables. Esto explica que, a mayores niveles de estrés académico, menor es el nivel de autoeficacia; mientras que mayores niveles de autoeficacia se asocian con menores niveles de estrés académico en estudiantes del nivel secundario.

De esta forma, el estrés académico se identifica como un factor psicológico de riesgo que aumenta malestar psicológico de los estudiantes y

analizados, con el objetivo de que estos puedan aportar en el control del estrés académico e incrementar el bienestar personal y escolar de los estudiantes (Ye et al., 2018; Kristensen et al., 2023; Sun et al., 2025). Estos programas deben tener como objetivo incrementar los niveles de autoeficacia a través de técnicas de psicoeducación socioemocional, estrategias de autorregulación y desarrollo de habilidades metacognitivas, de forma que con estas se pueda mitigar el impacto del estrés académico y por ende evitar el malestar psicológico de los estudiantes.

De esta forma, teniendo en cuenta tanto el rol protector de la autoeficacia como las consecuencias negativas del estrés académico sobre el bienestar de los estudiantes y su relación con otros factores como el burnout y la ansiedad (Gao, 2023; Zheng y Peng, 2025; Ten Brink et al., 2021; Kristensen et al., 2023). Resulta importante, realizar evaluaciones de identificación tempranas, de modo que se pueda identificar rápidamente a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad para generar estrategias que aporten al fortalecimiento de su autoeficacia. Ya que algunos estudios señalan que la autoeficacia favorece respuestas más adaptativas frente a las demandas académicas (Sun et al., 2025; Leng et al., 2025). De esta forma, resulta de suma importancia promover espacios de orientación y acompañamiento que refuercen la confianza en las propias capacidades podría contribuir a disminuir los niveles de estrés académico. Es así, como el papel del psicólogo educativo resalta; debido a que, este es quien se encuentra mejor capacitado para implementar y diseñar estrategias que aporten con la mejores del bienestar del estudiante a través de la reducción del estrés académico y la potenciación de la autoeficacia académica.

genera diversas limitaciones en el ámbito académico, mientras que la autoeficacia académica se evidencia como un factor psicológico protector, que refleja una mejor regulación emocional y a un mayor uso de estrategias de afrontamiento frente a las demandas escolares.

Es así como se resalta la importancia de la intervención del estrés académico a través de propuestas psicológicas y académicas que potencien la autoeficacia académica, con el fin de fortalecer el bienestar psicológico y académico de los estudiantes de secundaria.

Referencias

- Alfaro Vásquez, R., Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., & Caycho-Rodríguez, T. (2022). Examining academic self-efficacy and perceived social support as predictors for coping with stress in Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 7, Article 881455. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.881455>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Benítez-Agudelo, J. C., Restrepo, D., Navarro-Jimenez, E., et al. (2025). Longitudinal effects of stress in an academic context on psychological well-being, physiological markers, health behaviors, and academic performance in university students. *BMC Psychology*, 13, Article 753. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03041-z>
- Brata, W.W.W., Susanto, H. & Zubaidah, S. Theoretical underpinnings and future research on academic stress in biological and educational perspectives. *Humanit Soc Sci Commun* 12, 146 (2025). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04484-w>
- Camacho Gómez, O., Pedroza Cabrera, F. J., Navarro Contreras, G., de la Roca Chiapas, J. M., & Fulgencio Juárez, M. (2024). Modelo transaccional del estrés y estilos de afrontamiento en investigación psicológica del estrés: Análisis crítico. *Uaricha*, 22, 42-53. <https://doi.org/10.35830/kcgm5244>
- Congreso de la República del Perú. (2019). *Ley N.º 30947, Ley de Salud Mental*. Diario Oficial El Peruano, 23 de mayo de 2019. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1484216/Ley%20N%C2%BA%2030947.pdf.pdf?v=1608073034>
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- García Torres, C. D., Torres Sánchez, E. E., Olivares Valerio, Y., & Esquivel Galindo, D. P. (2024). Causas y consecuencias del estrés académico en universitarios. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(4), 527–544. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.377>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2022). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, 42, 26602–26616. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
- Huang, S., Li, X., Chen, S.-H., Fang, Z., Lee, C.-Y., & Chiang, Y.-C. (2024). Enhancing academic self-efficacy on decreasing adolescents' unmonitored internet usage and depressive mood. *Heliyon*, 10(1), e23286. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23286>
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., & Wuthrich, V. M. (2025). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry and Human Development*, 56(6), 1836–1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Kammoun, A. (2022). An overview of cognitive psychology. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 12(S6), 002. <https://doi.org/10.35248/2161-0487-22.S6.002>
- Karki, R., Tamang, A., & Kaphle, M. (2026). Perceived Academic Stress and Its Correlates Among Secondary School Adolescents in Kathmandu, Nepal. *Public health challenges*, 5(1), e70186. <https://doi.org/10.1002/puh2.70186>
- Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., & Danielsen, A. G. (2023). Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: A moderated mediation of within-person effects. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(7), 1512–1529. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01753-9>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company. <https://books.google.com.pe/books?id=i-ySQQUpr8C>
- Lee, J.-H. (2022). Structural relationships between cognitive achievement and learning-related factors among South Korean adolescents. *Journal of Intelligence*, 10(4), 81. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040081>
- Leng, H., Xiang, X., & Li, S. (2025). The chain mediation effects of general self-efficacy and psychological resilience between physical activity and academic stress among Chinese adolescents. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1626157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1626157>
- Li, P., Yang, J., Zhou, Z., Zhao, Z., & Liu, T. L. (2022). The influence of college students' academic stressors on mental health during COVID-19: The mediating effect of social support, social well-being, and self-identity. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.917581>
- Liu, X., Zhu, C., Dong, Z., & Luo, Y. (2024). The relationship between stress and academic self-efficacy among students at elite colleges: A longitudinal analysis. *Behavioral Sciences*, 14(7), 537. <https://doi.org/10.3390/bs14070537>
- Lozano, J. A. C., Plasencia, E. L., Rodriguez, M. R., Huaraca, M. S., & Aquino, J. J. V. (2025). El Estrés Académico y la Salud Mental en Estudiantes de Educación Secundaria. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1413-1434. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.132>
- Ministerio de Salud & Ministerio de Educación. (2025). *Decreto Supremo N.º 012-2025-SA que aprueba el Plan de Salud Mental en Instituciones Educativas "Salud Mental en tu Cole"*, 2025–2026. Diario Oficial El Peruano, 9 de julio de 2025. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8338884/694416_5-decreto-supremo-n-012-2025-sa%282%29.pdf
- Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). Estrés académico adolescente y su relación con la habilidad socioemocional de toma de decisiones en 2.º grado de secundaria (Zoom educativo 10). Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/estres-academico-adolescente-y-su-relacion-con-la-habilidad-socioemocional-de-toma-de-decisiones-en-2-grado-de-secundaria/n>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ Supportive & Palliative Care*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & 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>

- Pilco Ushiña, K. X., & Larzabal Fernández, A. (2022). Relación entre autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico en una muestra de adolescentes de Tungurahua. *Revista Psicología UNEMI*, 6(10), 86–95. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss10.2022>
- 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>
- Putri, E. K., & Febriani, A. (2021). Academic self-efficacy as the mediator of adolescent-parent secure attachment effect towards the academic stress of senior high school students. *Jurnal Psikologi*, 48(2), 57–66. <https://doi.org/10.22146/jpsi.52491>
- Ruiz-Camacho, C., & Gozalo, M. (2025). Predicting university students' stress responses: The role of academic stressors and sociodemographic variables. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(8), 163. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15080163>
- Saavedra, C. (2022). Eustrés y distrés: revisión sistemática de la literatura. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 22(2), 1–9. <https://doi.org/10.18270/chps.v22i2.4415>
- Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style. *Sci Rep*, 14(1), 5571. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7>
- Strasser, K., Arias, P., Alessandri, F., Turner, P., Villarroel, T., Aldunate, C. P., & Montt, M. E. (2023). Adolescents' academic self-efficacy and emotions during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis of family and school risk factors. *School Psychology*, 38(2), 88–99. <https://doi.org/10.1037/spq0000523>
- Sun, P., Wang, L., & Yan, L. (2025). Mediación del estilo de afrontamiento entre la autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes de educación secundaria. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1496528>
- Tacca Huamán, D. R., Alva Rodríguez, M. Á., & Tacca Huamán, A. L. (2022). Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de covid-19. *Revista de Investigación Psicológica*, (27), 15-32. <https://doi.org/10.53287/yhtp7673mi81z>
- Ten Brink, M., Lee, H. Y., Manber, R., Yeager, D. S., & Gross, J. J. (2021). Stress, Sleep, and Coping Self-Efficacy in Adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 50(3), 485–505. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01337-4>
- Wang, D., Guo, Z., Cheng, X., et al. (2025). Relationship between stressors and learning anxiety among Chinese adolescent students during the global pandemic: A latent profile analysis. *BMC Psychology*, 13, Article 741. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02817-711>
- Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2018). The moderating effects of gender on the relationship between academic stress and academic self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, 25(S1), 56–61. <https://doi.org/10.1037/str0000089>
- Zheng, G., & Peng, H. (2025). The effects of social media addiction, academic stress, and sleep quality on anxiety symptoms: A cross-sectional study of Chinese vocational students. *Psychology Research and Behavior Management*, 18, 1571–1584. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S522652>

Claudia Ruiz Orellana

TSP ENTREGA FINAL

 Quick Submit

 Quick Submit

 Universidad de Lima

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3497584576

Fecha de entrega

4 mar 2026, 10:57 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

4 mar 2026, 11:20 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

EDUCATIVA_RUIZ_ORELLANA_CLAUDIA_KIRA_E_FINAL_-.docx

Tamaño del archivo

2.5 MB

10 páginas

6510 palabras

36.506 caracteres




1% 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 20 palabras)

Fuentes principales

- 0%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 1%  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.

Fuentes principales

- 0% Fuentes de Internet
- 0% Publicaciones
- 1% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Trabajos del estudiante	
	Pontificia Universidad Catolica del Peru	<1%
2	Trabajos del estudiante	
	Universidad San Ignacio de Loyola	<1%
3	Internet	
	portal.amelica.org	<1%