Ciencia y Educación, Vol. 10, No. 2, Septiembre, 2026 • ISSN (impreso): 2613-8794 • ISSN (en línea): 2613-8808
DOI: https://doi.org/10.22206/cined.2026.v10i2.3786

ESTRÉS ACADÉMICO, HÁBITOS DE ESTUDIO Y APRENIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UNA REVISIÓN NARRATIVA DE LA LITERATURA

Academic stress, study habits, and self-regulated learning in secondary school students: a narrative literature review

Leslie Cristina Amell Bogaert[1]
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3927-0200

Laura V. Sánchez-Vincitore[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6343-1217

Recibido: 13/06/2026 ● Aceptado: 31/08/2026

Cómo citar: Amell Bogaert, L. C. y Sáchez-Vincitore, L. V. (2026). Estrés académico, hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria: una revisión narrativa de la literatura. *Ciencia y Educación*, *10*(2), 71-89. https://doi.org/10.22206/cined.2026.v10i2.3786

Resumen

Esta revisión narrativa sintetiza la evidencia sobre la relación entre el estrés académico, los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado (AAR) en estudiantes de secundaria, ante la escasa investigación en adolescentes de contextos latinoamericanos y caribeños, que limita el diseño de intervenciones psicoeducativas tempranas. Siguiendo procedimientos adaptados de las directrices PRISMA, se buscaron y seleccionaron estudios en Scopus, Dialnet, PubMed, Academic Search Complete (EBSCO), Redalyc y SciELO, y se incluyeron 44 investigaciones que cumplieron los criterios de inclusión. Los hallazgos sugieren que hábitos de estudio adecuados y una mayor autorregulación se asocian con una menor percepción del estrés académico, y que la sobrecarga de tareas y la presión de los plazos de evaluación constituyen los estresores más reportados. La evidencia sobre las tres variables es mayoritariamente correlacional y escasa en el nivel secundario, especialmente en el Caribe. Se requieren estudios longitudinales que orienten estrategias de prevención e intervención educativa.

Palabras clave: estrés académico, hábitos de estudio, aprendizaje autorregulado, enseñanza secundaria, revisión narrativa.

Abstract

This narrative review synthesizes the evidence on the relationship between academic stress, study habits, and self-regulated learning (SRL) in secondary school students, given the scarce research on adolescents from Latin American and Caribbean contexts, which limits the design of early psychoeducational interventions. Following procedures adapted from the PRISMA guidelines, the search covered Scopus, Dialnet, PubMed, Academic Search Complete (EBSCO), Redalyc, and SciELO; 44 studies met the inclusion criteria. The findings suggest that adequate study habits and greater self-regulation are associated with a lower perception of academic stress, and that task overload and assessment-deadline pressure are the most frequently reported stressors. Evidence on the three variables is mostly correlational and scarce at the secondary level, especially in the Caribbean. Longitudinal studies are needed to understand their interaction and to guide educational prevention and intervention strategies.

Keywords: academic stress, study habits, self-regulated learning, secondary education, narrative review.

[1] Universidad Iberoamericana (UNIBE), República Dominicana. Email: lcamell@est.unibe.edu.do
[2] Universidad Iberoamericana (UNIBE), República Dominicana. Email: l.sanchez1@prof.unibe.edu.do

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. CC BY

1. Introducción

El estrés académico ha sido reconocido como uno de los fenómenos de mayor prevalencia en el contexto educativo contemporáneo y constituye un importante factor de riesgo para la salud mental y el rendimiento escolar de los adolescentes. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) advierte que uno de cada siete adolescentes a nivel global experimenta algún trastorno de salud mental, muchos de los cuales tienen su origen o expresión directa en el ámbito escolar. Una encuesta global de Ipsos (2024) reveló que, en un conjunto de 31 países, el 62% de las personas afirmó haberse sentido estresada al punto de afectar su vida diaria al menos en una ocasión. En el contexto escolar, el estrés académico —entendido como la respuesta del organismo ante la percepción de que las demandas del entorno educativo superan los recursos individuales disponibles para afrontarlas— se ha consolidado como objeto de estudio central en la psicología educativa (Barraza, 2006; Berrío y Mazo, 2011).

Los adolescentes constituyen una población especialmente vulnerable a este tipo de estrés, debido a los múltiples cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales propios de esta etapa (Gaeta y Martín, 2009). Durante la educación secundaria, cuando las habilidades de autorregulación aún están en proceso de maduración, la exposición sostenida a demandas percibidas como excesivas puede derivar en ansiedad, dificultades de aprendizaje y deterioro del desempeño escolar (Bedoya-Cardona y Vásquez-Caballero, 2019; Pascoe et al., 2020). Hernández Morales et al. (2025), midieron el estrés académico, aplicando el Inventario SISCO-21 en adolescentes de bachillerato, identificaron la sobrecarga de tareas y la presión del tiempo como los estresores de mayor frecuencia e intensidad. Grove et al. (2025), desde el modelo de Yerkes y Dodson, señalan que los niveles elevados de estrés se asocian con un deterioro de la concentración y la memoria de trabajo, con posibles repercusiones en el rendimiento escolar.

El fenómeno ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas. El modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) define el estrés como resultado de la valoración cognitiva del individuo ante demandas que percibe como superiores a sus recursos. El modelo sistémico-cognoscitivista de Barraza (2006), el más utilizado en Latinoamérica, describe el estrés académico en tres fases: percepción de estresores, manifestación de síntomas y activación de estrategias de afrontamiento. El modelo de autorregulación de Zimmerman (2000, 2002) amplía la comprensión al integrar los procesos cognitivos y motivacionales del estudiante; Boekaerts (1997) vinculó estos recursos directamente con la modulación del estrés en el contexto escolar.

En conjunto, estos modelos resultan complementarios: mientras el modelo transaccional y el sistémico-cognoscitivista explican cómo el estudiante evalúa las demandas académicas y activa respuestas de afrontamiento, los modelos de aprendizaje autorregulado especifican los recursos cognitivos y motivacionales que intervienen en dicha evaluación. Esta articulación sugiere que los hábitos de estudio y la autorregulación podrían modular la valoración del estrés, lo que fundamenta la relación esperada entre las tres variables.

La investigación ha documentado que los recursos personales del estudiante modulan la manera en que los adolescentes afrontan las exigencias escolares. Los hábitos de estudio —patrones de conducta aprendidos que permiten organizar y ejecutar actividades académicas de manera sistemática (Coll-Vinent, 1984; Sharma y Vyas, 2016)— y el aprendizaje autorregulado (AAR) —capacidad

para planificar, monitorear y evaluar los propios procesos cognitivos y motivacionales (Panadero, 2017; Zimmerman, 2000)— se han asociado de manera consistente con un afrontamiento más eficaz del estrés académico. Los estudiantes con estrategias de estudio organizadas y mayor dominio de la autorregulación tienden a percibir las demandas como más manejables, reportando menores niveles de distrés (Solano Dávila et al., 2022; Valiente-Barroso et al., 2020a, 2020b; Vizcaíno-Escobar et al., 2024).

A pesar de la abundante producción científica, la mayor parte de las investigaciones se ha concentrado en población universitaria, con escasa atención a los adolescentes de nivel secundario, cuyas diferencias madurativas y de demandas académicas limitan la transferencia directa de los hallazgos obtenidos en población universitaria (Jurado-Botina et al., 2022; Pascoe et al., 2020). Son también escasos los estudios que analizan simultáneamente las tres variables como sistema interrelacionado. Esta brecha se acentúa en el contexto latinoamericano y caribeño —especialmente en la República Dominicana, donde los estudios sistemáticos sobre estas variables en estudiantes de educación media son prácticamente inexistentes (Frías-Veras et al., 2022)—, lo que limita el desarrollo de intervenciones psicoeducativas tempranas.

La revisión se propone analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre la relación entre el estrés académico, los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria. Los objetivos específicos son: (a) identificar los estresores más reportados en la literatura para la población adolescente escolarizada; (b) describir los marcos teóricos e instrumentos de medición predominantes; (c) examinar la relación empírica entre las tres variables; y (d) delimitar los vacíos que orienten el diseño de estudios primarios en el contexto latinoamericano y caribeño. Los hallazgos se articulan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente la meta 4.1 —educación inclusiva y de calidad— y la meta 3.4 —salud mental y bienestar— (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Para responder a estos objetivos, se llevó a cabo una revisión narrativa de la literatura publicada entre 2015 y 2025, con procedimientos adaptados de las directrices PRISMA, a partir de la búsqueda en seis bases de datos y portales académicos: Scopus, Dialnet, PubMed, Academic Search Complete (EBSCO), Redalyc y SciELO.

2. Metodología

La búsqueda y selección de estudios incorporó elementos de las directrices PRISMA (Moher et al., 2009) como marco orientador, reconociendo que dicho protocolo está diseñado principalmente para revisiones sistemáticas; su aplicación en esta revisión narrativa fue adaptada sin pretender el nivel de exhaustividad ni la replicabilidad propios de aquellas. El proceso se organizó en cuatro fases.

La población objetivo de la revisión fue el estudiantado de educación secundaria (adolescentes). Ante la escasez de investigaciones centradas exclusivamente en este nivel, se admitieron de forma subsidiaria estudios realizados en educación superior cuando aportaban evidencia pertinente sobre la dinámica entre el estrés académico, los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado, susceptible de informar el contexto adolescente. Estos hallazgos se interpretan con la cautela que imponen las diferencias de maduración cognitiva y de demandas académicas entre ambos niveles. Para preservar la trazabilidad, cada estudio se clasificó por subnivel educativo (secundaria, educación superior o mixto) en la matriz de análisis.

2.1. Fase 1. Identificación

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos e índices Scopus, Dialnet y PubMed, así como en Academic Search Complete a través de la plataforma EBSCO. Se complementó con búsquedas en los portales de revistas académicas Redalyc y SciELO. Se combinaron términos en español e inglés mediante operadores booleanos: ("estrés académico" OR "academic stress") AND ("hábitos de estudio" OR "study habits") AND ("adolescentes" OR "secundaria" OR "secondary school"); ("aprendizaje autorregulado" OR "self-regulated learning") AND ("estrés académico" OR "academic stress") AND ("rendimiento académico" OR "academic performance"). Se estableció el período 2015-2025, con inclusión selectiva de estudios seminales anteriores que aportaran marcos teóricos fundacionales (Boekaerts, 1997; Barraza, 2007; Zimmerman, 2000). La búsqueda arrojó n = 412 registros.

La búsqueda se ejecutó en marzo de 2026 y la misma estrategia —idénticos términos y operadores— se aplicó en las seis fuentes, adaptándola a la sintaxis y a los campos de búsqueda (título, resumen y palabras clave) disponibles en cada interfaz.

2.2. Fase 2. Cribado

Se eliminaron 68 registros duplicados mediante un gestor de referencias. De los 344 restantes, se revisaron títulos y resúmenes y se excluyeron aquellos que no abordaban al menos una de las variables de interés, estaban redactados en idiomas distintos al español o al inglés, o correspondían a documentos sin arbitraje académico. Resultaron seleccionados n = 97 estudios para lectura completa.

2.3. Fase 3. Elegibilidad

Tras la lectura completa de los 97 textos se excluyeron 53 estudios: 28 no abordaban las variables con la especificidad requerida; 18 se circunscribían exclusivamente a población universitaria y, por la especificidad de sus hallazgos, no ofrecían evidencia transferible al contexto de la educación secundaria; y 7 no estaban disponibles en texto completo. En cambio, los estudios de educación superior cuyos resultados sí informaban la dinámica de las tres variables se conservaron conforme al criterio de inclusión subsidiaria antes señalado. Al concluir esta fase, n = 44 estudios resultaron aptos, clasificados por subnivel educativo en la matriz de análisis.

2.4. Fase 4. Inclusión

El corpus final comprendió 44 estudios: 31 empíricos y 13 teóricos o revisiones previas. La inclusión de estas revisiones respondió a la necesidad de contextualizar los marcos teóricos del campo, evitando la duplicación de evidencia empírica de estudios primarios ya incluidos. Todos los estudios se organizaron en una matriz de análisis con los siguientes campos: autor o autores y año, país, población, diseño metodológico, variables e instrumentos, y hallazgos principales.

2.5. Extracción y síntesis de la información

A partir de esta matriz (véase el Anexo 1) se realizó una síntesis cualitativa de tipo narrativo, organizando los hallazgos en torno a las tres variables de interés —estrés académico, hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado— y a las categorías analíticas que emergieron de su lectura conjunta: los principales estresores académicos, el papel de los hábitos de estudio y la función del aprendizaje autorregulado. Cada estudio se clasificó, además, según su subnivel educativo (secundaria, educación superior o mixto), con el fin de ponderar la transferibilidad de los hallazgos al contexto de la educación secundaria.

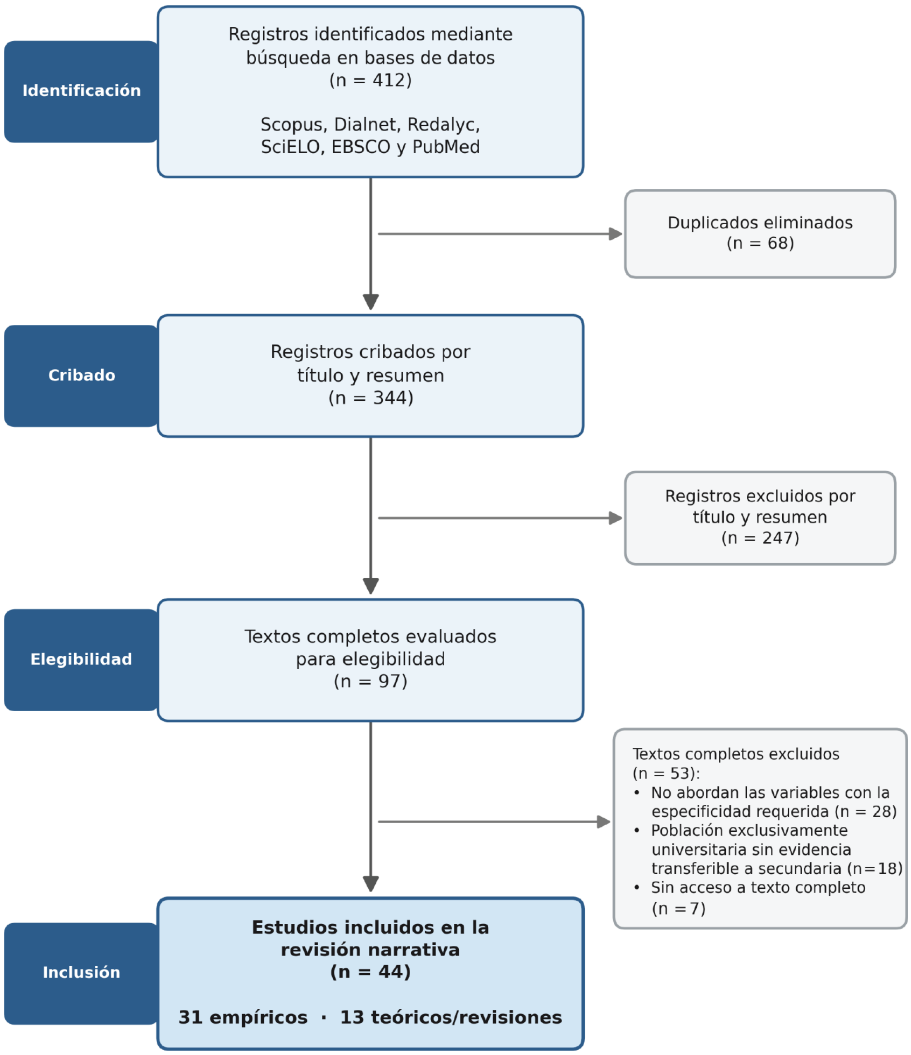
2.6. Evaluación de la calidad

Dado que este trabajo constituye una revisión narrativa y no una revisión sistemática, no se aplicó una evaluación formal del riesgo de sesgo por estudio. En su lugar, la calidad del presente artículo se orientó por los criterios de la escala SANRA (Scale for the Assessment of Narrative Review Articles; Baethge et al., 2019), que valoran la justificación de la relevancia del tema, la formulación de los objetivos, la descripción de la búsqueda bibliográfica, el respaldo de las afirmaciones en la literatura y la adecuada presentación de los datos. Asimismo, al sintetizar los hallazgos se consideraron de manera cualitativa las características metodológicas de cada estudio —tipo de diseño, tamaño y procedencia de la muestra y uso de instrumentos validados—, con el fin de ponderar el peso relativo de la evidencia y advertir sobre las limitaciones de los estudios de menor alcance o realizados en poblaciones distintas a la de secundaria.

El proceso completo de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se resume en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios



Nota. Elaboración propia a partir de las directrices PRISMA (Moher et al., 2009).

3. Resultados

3.1. Marcos teóricos predominantes

Los estudios revisados se apoyan principalmente en tres marcos: el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984), el modelo sistémico-cognoscitivista de Barraza (2006) y el enfoque de autorregulación de Zimmerman (2000, 2002). El modelo de Lazarus y Folkman es el más referenciado en la literatura internacional y el de Barraza constituye el marco predominante en Latinoamérica. El enfoque de Zimmerman, complementado por Boekaerts (1997), integra los procesos cognitivos y motivacionales del estudiante como moduladores de la experiencia de estrés.

3.2. Principales estresores académicos en la adolescencia

La evidencia revisada permite delimitar los estresores académicos más recurrentes en la población adolescente. Entre los de mayor frecuencia e intensidad destacan la sobrecarga de tareas y la presión temporal asociada a los plazos de evaluación (Hernández Morales et al., 2025; Hachintu y Kasisi, 2021). Hachintu y Kasisi (2021), en estudiantes de secundaria, identificaron como estresores predominantes el exceso de asignaciones, la competencia entre pares, la dificultad para comprender ciertos contenidos, las relaciones conflictivas con el profesorado y la falta de sueño, factores que se asociaron con un menor rendimiento. Estos resultados coinciden con los de Hernández Morales et al. (2025), quienes, mediante el Inventario SISCO-21, situaron la sobrecarga de tareas y la presión temporal como los estresores de mayor frecuencia e intensidad en adolescentes de bachillerato.

Más allá del ámbito estrictamente académico, la investigación reciente sugiere que estos estresores operan dentro de un entramado psicosocial más amplio. Wu (2024) describe un conjunto de estresores multidimensionales —académicos, sociales, familiares y socioeconómicos— cuya confluencia se asocia con sintomatología ansiosa y depresiva y con una menor calidad de vida. En esa misma línea, Krishnaveni et al. (2021) documentaron, desde una aproximación cualitativa, que los adolescentes perciben la presión por el rendimiento y las expectativas del entorno como fuentes centrales de estrés. En el contexto latinoamericano, Zúñiga-Vargas et al. (2023) hallaron, en adolescentes mexicanos de secundaria, diferencias en el estrés percibido según el sexo, el turno y el año escolar. La autoeficacia emerge como un recurso relevante frente a estas demandas: Pilco-Ushiña y Larzabal-Fernández (2022), en una muestra de 5.132 adolescentes, hallaron que una mayor autoeficacia se asociaba con un mejor afrontamiento del estrés, mientras que el malestar psicológico se relacionaba positivamente con el estrés percibido.

La relevancia de atender estos estresores se refuerza al considerar sus posibles implicaciones a mediano plazo. En un estudio de cohorte prospectivo con 11.929 adolescentes, Lindholdt et al. (2022) observaron que niveles más altos de estrés percibido se asociaban con una mayor probabilidad de recibir un diagnóstico de trastorno mental en el seguimiento posterior, lo que sugiere que el estrés académico no debería interpretarse como una experiencia transitoria, sino como un posible marcador de vulnerabilidad para la salud mental. En conjunto, la evidencia converge en que la sobrecarga y la presión evaluativa constituyen los estresores más señalados en la adolescencia, si bien su impacto parece modularse por recursos personales como la autoeficacia y por el contexto psicosocial del estudiante.

3.3. Hábitos de estudio como factor protector

La relación inversa entre hábitos de estudio y estrés académico aparece documentada de manera

consistente. Solano Dávila et al. (2022) encontraron, en universitarios latinoamericanos, que la organización del tiempo y las técnicas de estudio sistemáticas reducen la percepción de sobrecarga. Escajadillo Pilco (2019) halló correlación inversa significativa entre ambas variables en adolescentes de cuarto año de secundaria en Lima. Krishnaveni et al. (2021), en un estudio cualitativo con adolescentes urbanos, encontraron que la ausencia de estrategias organizativas eficaces potenciaba los efectos de los estresores académicos. Shetty et al. (2022) reportaron que los hábitos deficientes coexistían con estrés elevado en estudiantes de ciencias de la salud, aunque la relación directa no alcanzó significación estadística en esa muestra. Zhou y Wang (2022) demostraron que la calidad de los hábitos está fuertemente influida por estrategias metacognitivas y creencias motivacionales, lo que indica que los hábitos no son simples rutinas sino patrones integrados con procesos cognitivos. Céspedes y Tamayo (2022) mostraron que los hábitos actúan también como factores protectores frente a la ansiedad y el agotamiento emocional.

3.4. Aprendizaje autorregulado y estrés académico

Valiente-Barroso et al. (2020a, 2020b) demostraron en muestras españolas de educación básica y media que el AAR predice negativamente el estrés escolar. Vizcaíno-Escobar et al. (2024) hallaron que los déficits en planificación y monitoreo se asocian con mayores niveles de estrés y menor rendimiento. Céspedes y Tamayo (2022) evidenciaron que la falta de planificación, la deficiente organización del tiempo y la escasa automotivación incrementan significativamente el estrés. Castro Porras y Mayorga Rojas (2022) replicaron este patrón durante la pandemia de COVID-19, donde el AAR actuó como amortiguador del estrés generado por la transición a la modalidad virtual.

Torrano y Soria (2016), con 374 estudiantes de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, observaron que el empleo de estrategias de aprendizaje se relacionaba positivamente con el rendimiento académico; no obstante, las bajas puntuaciones en algunas estrategias cognitivas llevaron a los autores a cuestionar en qué medida se promueve efectivamente el aprendizaje autorregulado en este nivel educativo.

3.5. Instrumentos de medición

La Tabla 1 sintetiza los principales instrumentos identificados en los estudios revisados.

Los instrumentos identificados cuentan, en general, con respaldo psicométrico documentado. El Inventario SISCO y su versión abreviada presentan índices de consistencia interna elevados y han sido validados en distintos contextos latinoamericanos (Barraza, 2007; Hernández Morales et al., 2025). Respecto de los hábitos de estudio, Figueroa-Quiñones et al. (2019) evaluaron las propiedades psicométricas del CASM-85 en una muestra multicéntrica de 2.075 estudiantes de secundaria peruanos mediante análisis factorial confirmatorio y modelos MIMIC; sus resultados respaldaron una versión reducida del inventario con mejor ajuste que la forma original, además de evidencia de invarianza de medida según sexo, edad, centro y ciudad. Estos antecedentes sugieren que tanto la elección del instrumento como la de su versión resultan relevantes para garantizar la validez de las mediciones en población adolescente.

La Tabla 2 presenta una muestra representativa de los estudios empíricos incluidos; la matriz completa de los 44 estudios se presenta en el Anexo 1.

4. Discusión

Los hallazgos revisados sugieren que los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado se asocian de

Tabla 1

Instrumentos de medición más utilizados en los estudios revisados

Instrumento	Variable medida	Población objetivo	Descripción	Propiedades psicométricas
SISCO (Barraza, 2006, 2007)	Estrés académico	Universitarios y adolescentes	39 ítems, Likert 0-4; estresores, síntomas, afrontamiento	α > .85; validado en múltiples países latinoamericanos
PSS-10 (Cohen et al., 1983)	Estrés percibido	Adolescentes y adultos	10 ítems, Likert 0-4	Ampliamente utilizado; validez transcultural documentada
SISCO-21 (Hernández Morales et al., 2025)	Estrés académico (versión abreviada)	Adolescentes de secundaria	21 ítems; tres dimensiones del modelo de Barraza	Validación reciente para secundaria; propiedades adecuadas
IHE (De la Fuente y Justicia, 2007)	Hábitos de estudio	Adolescentes y universitarios	90 ítems; planificación, motivación, técnicas, condiciones	Alta fiabilidad; referente en población hispanohablante
CASM-85 (Vicuña, 2014)	Hábitos de estudio	Secundaria y universitarios	53 ítems; cuatro áreas de hábitos	Ampliamente utilizado en Perú y Latinoamérica
MSLQ (Pintrich et al., 1991)	Aprendizaje autorregulado y motivación	Universitarios; adaptado a secundaria	81 ítems; componentes cognitivos, motivacionales y autorregulación	Referencia mundial; múltiples adaptaciones culturales
MSLQ-ES (Albert Pérez, 2017)	Aprendizaje autorregulado (adaptación)	Educación secundaria	Versión adaptada del MSLQ para secundaria	Validaciones en España; consistencia interna adecuada

Nota. α = coeficiente alfa de Cronbach. IHE = Inventario de Hábitos de Estudio; CASM-85 = Inventario de Hábitos de Estudio (Vicuña, 2014); MSLQ = Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991); SISCO = Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007); PSS = Perceived Stress Scale.

Tabla 2

Muestra representativa de estudios empíricos incluidos en la revisión

Autor/Año	País/Contexto	Muestra	Instrumento(s)	Resultados principales
Valiente-Barroso et al. (2020a, 2020b)	España	Primaria/ secundaria	MSLQ + escala estrés escolar	El AAR predice negativamente el estrés escolar; a mayor autorregulación, menor estrés percibido
Escajadillo Pilco (2019)	Perú	Secundaria (4.° año); n = 89	CASM-85 + SISCO	Correlación inversa significativa entre hábitos de estudio y estrés académico
Solano Dávila et al. (2022)	Perú	Universitarios Ciencias Básicas; n = 112	CASM-85 + SISCO	Correlación negativa significativa entre hábitos de estudio y estrés académico
Vizcaíno-Escobar et al. (2024)	Cuba/ Colombia/Chile	Universitarios	MSLQ + SISCO	Déficits en autorregulación asociados con mayor estrés y menor rendimiento

Autor/Año	País/Contexto	Muestra	Instrumento(s)	Resultados principales
Céspedes y Tamayo (2022)	Colombia	Universitarios	MSLQ + SISCO	Dificultades en AAR incrementan significativamente los niveles de estrés
Hernández Morales et al. (2025)	Ecuador (Iberoamérica)	Adolescentes de bachillerato; n = 100	SISCO-21	Sobrecarga de tareas y presión temporal: estresores de mayor frecuencia e intensidad
Barraza (2019)	México/ Latinoamérica	Tres niveles educativos; n = 350	SISCO	Perfiles diferenciales por nivel educativo y sexo; secundaria muestra estrés moderado-alto
Shetty et al. (2022)	India	Ciencias de la salud	SSHA + PSS	Asociación inversa entre hábitos y estrés; relación directa no significativa en la muestra
Pascoe et al. (2020)	Australia (revisión)	Secundaria y universitarios	Revisión sistemática	Estrés crónico afecta bienestar y rendimiento; autorregulación actúa como factor protector

Nota. AAR = aprendizaje autorregulado. CASM-85 = Inventario de Hábitos de Estudio (Vicuña, 2014). MSLQ = Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991). SISCO = Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007). PSS = Perceived Stress Scale. SSHA = Survey of Study Habits and Attitudes (Brown y Holtzman, 1967).

manera consistente con una menor percepción de estrés académico en adolescentes, lo que apunta a un posible papel protector de estos recursos. Cuando el estudiante dispone de estrategias organizativas, metacognitivas y motivacionales sólidas, la valoración cognitiva de las demandas tiende a ser menos amenazante, lo que podría reducir la probabilidad de experimentar distrés (Lazarus y Folkman, 1984; Barraza, 2006). Los estudiantes con mayor autorregulación no solo planifican y monitorizan mejor su aprendizaje, sino que también ajustan sus estrategias ante las dificultades, lo que se relaciona con una mayor percepción de control y autoeficacia (Zimmerman, 2000).

Estos resultados convergen con los de Valiente-Barroso et al. (2020a, 2020b), Solano Dávila et al. (2022) y Escajadillo Pilco (2019), quienes documentaron correlaciones negativas significativas entre las variables de interés en muestras latinoamericanas y españolas. En la misma línea, Grove et al. (2025) señalan que niveles elevados de estrés se asocian con un deterioro de la concentración y de la memoria de trabajo, lo que resulta coherente con la relación observada entre mayor estrés, menor desempeño cognitivo y un rendimiento más bajo; una relación que tiende a atenuarse cuando el estudiante cuenta con recursos autorregulatorios sólidos (Boekaerts, 1997). No obstante, dado el predominio de diseños correlacionales y transversales, estas asociaciones no permiten establecer relaciones causales.

La evidencia, sin embargo, no es unánime. Shetty et al. (2022) reportaron que la relación directa entre hábitos de estudio y estrés no alcanzó significación estadística en su muestra, lo que sugiere que variables moduladoras —contexto institucional, carga horaria y características individuales— pueden atenuar este vínculo. Los fenómenos psicoeducativos presentan especificidades que varían según el contexto institucional, cultural y poblacional, por lo que las correlaciones identificadas no deberían generalizarse sin validación en contextos específicos. Zerpa et al. (2024) documentaron, además, que el confinamiento por COVID-19 exacerbó

las dificultades de autorregulación en estudiantes latinoamericanos, lo que invita a interpretar con cautela los resultados de los estudios realizados durante la pandemia.

La revisión permite delimitar cuatro vacíos principales. Primero, aunque el corpus incorporó tanto estudios de educación secundaria como de educación superior, buena parte de la evidencia del campo procede de población universitaria, por lo que la investigación centrada específicamente en adolescentes de secundaria continúa siendo comparativamente escasa. Segundo, el contexto latinoamericano y caribeño —especialmente la República Dominicana— carece de estudios sistemáticos sobre estas variables en educación media (Frías-Veras et al., 2022). Tercero, son escasos los estudios que analizan simultáneamente las tres variables, pues la mayoría aborda relaciones por pares, lo que dificulta comprender posibles mecanismos de mediación y moderación. Cuarto, predominan los diseños transversales; la escasez de estudios longitudinales limita las inferencias sobre la direccionalidad de las relaciones.

En el plano educativo, en la medida en que los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado se asocian con una menor percepción de estrés, su desarrollo sistemático en el currículo de secundaria se perfila como una vía de intervención plausible. Pascoe et al. (2020) observaron que las intervenciones orientadas a la autorregulación amortiguan el estrés crónico en secundaria. Programas de entrenamiento en técnicas de estudio, gestión del tiempo y automonitoreo podrían contribuir al bienestar académico del estudiantado adolescente, en línea con los lineamientos de bienestar escolar del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2021).

4.1. Limitaciones

La presente revisión presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, la búsqueda se restringió a publicaciones en español e inglés, lo que pudo excluir evidencia relevante disponible en portugués u otros idiomas; esta decisión respondió a criterios de viabilidad, pero introduce un posible sesgo de idioma. En segundo lugar, por su naturaleza narrativa, la revisión está sujeta al sesgo de disponibilidad y a la selectividad inherente a la identificación y síntesis de estudios, lo que limita la replicabilidad del proceso frente a una revisión sistemática o un metaanálisis. En tercer lugar, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos —diferencias en diseños, instrumentos, poblaciones y contextos— dificulta la comparación directa entre hallazgos. Finalmente, esta revisión no examinó el papel de las tecnologías digitales ni de la inteligencia artificial en la reconfiguración de los hábitos de estudio y la autorregulación, dimensión que constituye una línea pendiente para futuras revisiones.

5. Conclusiones

La evidencia sintetizada permite responder a los objetivos planteados. Respecto de los estresores más reportados (objetivo a), la sobrecarga de tareas y la presión temporal asociada a las evaluaciones se identifican como los estresores predominantes en la población adolescente escolarizada, en un entramado que incluye también factores psicosociales y de salud mental. En cuanto a los marcos teóricos e instrumentos (objetivo b), el modelo transaccional del estrés, el modelo sistémico-cognoscitivista y los modelos de aprendizaje autorregulado sustentan el campo, mientras que instrumentos como el SISCO, el CASM-85 y el MSLQ concentran la medición de las variables. En relación con el vínculo entre las tres variables (objetivo c), la evidencia sugiere una asociación consistente —de carácter correlacional— entre mejores hábitos de estudio y mayor autorregulación, por un lado, y una menor percepción de estrés, por otro, si bien son escasos los estudios que

las examinan de forma conjunta. Finalmente, en cuanto a los vacíos (objetivo d), destacan la escasez de estudios longitudinales, la limitada evidencia en secundaria y la práctica ausencia de investigación en el contexto latinoamericano y caribeño, particularmente en la República Dominicana.

El principal aporte de esta revisión no radica en la generación de hallazgos empíricos novedosos, sino en la integración de una literatura dispersa en torno a tres variables que rara vez se analizan de manera conjunta, en la identificación sistemática de los vacíos existentes y en la delimitación de líneas de investigación e intervención para el contexto adolescente latinoamericano y caribeño. En este sentido, futuras investigaciones deberían priorizar diseños longitudinales en muestras representativas de adolescentes de secundaria del ámbito hispanohablante —especialmente en el Caribe—, con protocolos que midan simultáneamente las tres variables e incorporen el papel emergente de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial en los procesos de estudio y autorregulación.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Iberoamericana (UNIBE), el apoyo institucional brindado en el marco del programa doctoral.

Declaración de conflictos de interés

Las autoras declaran no tener conflictos de interés que pudieran haber influido en los resultados o en la interpretación de esta revisión.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento externo. Fue desarrollada en el marco del programa doctoral de la Universidad Iberoamericana (UNIBE),

Contribución de autoras (CRediT)

Leslie Cristina Amell Bogaert: Conceptualización, Metodología, Investigación, Curación de datos, Análisis formal, Visualización, Administración del proyecto, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Laura V. Sánchez-Vincitore: Conceptualización, Metodología, Investigación, Validación, Supervisión, Redacción – revisión y edición.

Disponibilidad de datos

Esta revisión no generó conjuntos de datos primarios. Los estudios incluidos están disponibles en las bases de datos referenciadas en la sección de Metodología. La matriz de análisis puede solicitarse a la autora de correspondencia

Referencias bibliográficas

Albert Pérez, A. (2017). *Evaluación del aprendizaje autorregulado: Validación del Motivated Strategies Learning Questionnaire en educación secundaria* [Tesis doctoral, Universitat de València]. Roderic. https://roderic.uv.es

Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review*, *4*, 5. https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *9*(3), 110–129.

Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, *2*(7), 88–93.

Barraza, A. (2019). Estrés académico en alumnos de tres niveles educativos: un estudio compa-

rativo. *Praxis Investigativa ReDIE*, *11*(21), 149–163.

Bedoya-Cardona, E. Y. y Vásquez-Caballero, D. A. (2019). Estrés y funcionamiento cognitivo en universitarios. *Revista Chilena de Neuropsicología*, *14*(1), 23–29. https://doi.org/10.5839/rcnp.2019.14.01.03

Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, *3*(2), 55–82.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, *7*(2), 161–186. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1

Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1967). *Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA)*. Psychological Corporation.

Castro Porras, J. F., & Mayorga Rojas, J. C. (2022). Aprendizaje autorregulado y estrés académico universitario en tiempos de pandemia. *PsiqueMag: Revista Científica Digital de Psicología*, *11*(2). https://doi.org/10.18050/psiquemag

Céspedes, H., & Tamayo, Y. (2022). Influencia de las dificultades del aprendizaje autorregulado en el estrés académico de estudiantes universitarios. *PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, *1*(1), 99–113. https://doi.org/10.5281/zenodo.6420026

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*(4), 385–396. https://doi.org/10.2307/2136404

Coll-Vinent, R. (1984). *Introducción a la metodología del estudio*. Editorial Mitre.

De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). *Inventario de Hábitos de Estudio (IHE)*. Universidad de Almería.

Escajadillo Pilco, A. (2019). *Estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de cuarto año de secundaria de la IE 2095 Herman Busse de la Guerra*. Repositorio Universidad César Vallejo.

Figueroa-Quiñones, J., Pomahuacre Carhuayal, J. W., et al. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85: un estudio multicéntrico con estudiantes de secundaria peruanos. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, *25*(2), 139–158. https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.02

Frías-Veras, M., Guzmán Lazala, T. D. C., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2022). Sintomatología ansiosa en estudiantes de universidades dominicanas durante COVID-19. *Ciencia y Educación*, *6*(2), 5–15. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i2.pp5-15

Gaeta, M. L., & Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, *15*, 327–344.

Grove, W., Lantis, R., Nesson, E., & Sanders, S. (2025). How does stakes-based pressure affect performance? A literature review of the Yerkes–Dodson Hypothesis. *American Behavioral Scientist*. https://doi.org/10.1177/00027642251366036

Hachintu, M., & Kasisi, F. (2021). The effects of stress on academic performance among high school students in Lusaka. *MedRxiv*. https://doi.org/10.1101/2021.05.26.21257875

Hernández Morales, E. N., Vivas Wong, D., Flores, V., Marulanda, L. C., & Alban Alcivar, J. A. (2025). Explorando el estrés académico en adolescentes: un estudio de las dimensiones del inventario SISCO 21. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(3). https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3990

Ipsos (2024). *World Mental Health Day 2024: A 31-country Ipsos Global Advisor survey*. https://www.ipsos.com/en/ipsos-world-mental-health-day-report

Jiménez, G., Torres, M., & García, P. (2021). *Relación entre la procrastinación académica, el estrés académico y el manejo del tiempo en estudiantes universitarios* [Tesis de grado,

UniversidadIberoamericanaUNIBE]. https://repositorio.unibe.edu.do

Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., & Tabares-Díaz, Y. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, *2021*(2), 1–18. https://doi.org/10.18270/chps.v2021i2.3917

Krishnaveni, G. V., Nagabharana, T. K., Joseph, S., Rizwana, A., Krishna, M., Barker, M., Fall, C., & Kumaran, K. (2021). What stresses adolescents? A qualitative study on perceptions of stress, stressors and coping mechanisms among urban adolescents in India. *Wellcome Open Research*, *6*. https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.16818.1

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Lindholdt, L., Labriola, M., Andersen, J. H., et al. (2022). Perceived stress among adolescents as a marker for future mental disorders: A prospective cohort study. *Scandinavian Journal of Public Health*, *50*(3), 412–417. https://doi.org/10.1177/1403494821993719

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2021). *Lineamientos de bienestar escolar*. MINERD.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*, *6*(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Morales Salinas, B. G., & Moysén Chimal, A. (2015). Afrontamiento del estrés en adolescentes estudiantes de nivel medio superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 9*(1), 9–20.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2024). *Salud mental de los adolescentes*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, *8*, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

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., & Larzabal-Fernández, A. (2022). Relación entre autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico en una muestra de adolescentes de Tungurahua. *Psicología UNEMI*, *6*(10), 86–95. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss10.2022pp86-95p

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.

Qian, L., & Fuqiang, Z. (2018). Academic stress, academic procrastination and academic performance. *RISUS – Journal on Innovation and Sustainability, 9*(2), 38–46. https://doi.org/10.24212/2179-3565.2018v9i2p38-46

Rosales Fernández, J. G. (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima-Sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/124

Selye, H. (1976). Stress without distress. En G. Serban (Ed.), *Psychopathology of Human Adaptation* (pp. 137–146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9

Sharma, G., & Vyas, C. (2016). A review on study habits of school children in relation to their academic achievement. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*, *2*(5), 166–171. https://ijsrst.com/IJSRST162538

Shetty, S., Kamath, N., & Nalini, M. (2022). Academic stress and study habits of health science university students. *Journal of Health and Allied Sciences NU*, *12*(1), 71–75. https://doi.org/10.1055/s-0041-1730746

Solano Dávila, O. L., Salas Vásquez, B. J., Manrique Flores, S. M., & Núñez Lira, L. A. (2022). Relación entre hábitos de estudio y estrés académico en los estudiantes universitarios del área de Ciencias Básicas de Lima. *Revista Ciencias de la Salud*, *20*(1), 1–15. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.10716

Torrano, F., & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de Educación Secundaria. *Contextos Educativos*, *19*, 97–115. https://doi.org/10.18172/con.2838

Vaculíkova, J. (2016). The third round of the Czech validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *International Education Studies, 9*(7), 35. https://doi.org/10.5539/ies.v9n7p35

Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., & Martínez-Vicente, M. (2020a). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*, *31*(3), 365–374. https://doi.org/10.5209/rced.63480

Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., & Martínez-Vicente, M. (2020b). Self-regulated learning, school stress and academic achievement. *European Journal of Education and Psychology*, *13*(2), 161–176. https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358

Vicuña, L. (2014). *Inventario de hábitos de estudio CASM 85-R-2014*. Grafi-K-Gr.

Vizcaíno-Escobar, A. E., Céspedes-Rodríguez, H. T., Matos-Matos, A. G., & Sáez-Delgado, F. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Médica Electrónica*, *46*. http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/5780

Wu, Y. (2024). Analysis of the impact of multidimensional stressors on adolescent mental health. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, *75*(1), 163–168. https://doi.org/10.54254/2753-7048/2024.17951

Zerpa, C. E., Rodríguez-Montoya, C., Frías, D., & de Castro, R. (2024). Efectos adversos del confinamiento por COVID-19 en universitarios latinoamericanos: una revisión integrativa. *Ciencia y Educación*, *8*(3), 61–80. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i3.3130

Zhou, J., & Wang, X. (2022). The influence of Chinese college students' meta-cognitive strategy and motivational beliefs on their study habits. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *31*(2), 93–103. https://doi.org/10.1007/s40299-020-00541-x

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zúñiga-Vargas, M. L., Márquez-Vargas, P. M., Alarcón-Luna, N. -S., & Rodríguez-Santamaría, Y. (2023). Estrés percibido y rendimiento académico en adolescentes: Estudio comparativo. *Cuidado Multidisciplinario de la Salud*, *7*(1).

Anexo 1

Matriz de análisis de los 44 estudios incluidos

N.º	Autor y año	País	Población	Diseño	Variables e instrumentos	Hallazgos principales
1	Barraza (2005)	México	Educación media superior	Empírico descriptivo	Escala de estrés académico	Caracteriza el estrés académico y sus indicadores en estudiantes de educación media superior
2	Barraza (2007)	México	Desarrollo de instrumento	Estudio instrumental	Inventario SISCO	Presenta y valida el Inventario SISCO del estrés académico
3	Barraza (2008)	México	Alumnos de maestría	Diferencia de grupos	SISCO	El estrés académico y sus variables moduladoras difieren entre grupos de estudiantes de maestría
4	Barraza (2019)	México/ Latinoamérica	Tres niveles educativos; n = 350	Comparativo	SISCO	Perfiles diferenciales de estrés por nivel educativo y sexo; secundaria con estrés moderado-alto
5	Bedoya-Cardona & Vásquez-Caballero (2019)	Chile	Universitarios	Empírico correlacional	Pruebas neuropsicológicas + medida de estrés	Mayores niveles de estrés se asocian con un menor funcionamiento cognitivo en universitarios
6	Castro Porras & Mayorga Rojas (2022)	Perú	Universitarios (pandemia)	Empírico correlacional	MSLQ + SISCO	El aprendizaje autorregulado se relaciona inversamente con el estrés académico durante la pandemia
7	Céspedes & Tamayo (2022)	Colombia	Universitarios	Empírico correlacional	MSLQ + SISCO	Las dificultades en el AAR incrementan significativamente el estrés académico
8	Escajadillo Pilco (2019)	Perú	Secundaria (4.º año); n = 89	Empírico correlacional	CASM-85 + SISCO	Correlación inversa significativa entre hábitos de estudio y estrés académico
9	Figueroa-Quiñones et al. (2019)	Perú	Secundaria peruana; n = 2075 (multicéntrico)	Estudio instrumental (AFC, MIMIC)	CASM-85	La forma reducida del CASM-85 mostró mejor ajuste que la original; invarianza por sexo, edad, colegio y ciudad

(*continúa*)

Anexo 1

Matriz de análisis de los 44 estudios incluidos (*continuación*)

N.º	Autor y año	País	Población	Diseño	Variables e instrumentos	Hallazgos principales
10	Frías-Veras et al. (2022)	República Dominicana	Universidades dominicanas (COVID-19)	Empírico descriptivo	Escala de ansiedad	Documenta niveles elevados de sintomatología ansiosa en universitarios dominicanos durante la COVID-19
11	Gaeta & Martín (2009)	España	Adolescentes; contexto escolar	Teórico/Revisión	—	Analiza el estrés en la adolescencia y el papel del afrontamiento y la autorregulación en el contexto escolar
12	Grove et al. (2025)	EE. UU.	Revisión (Yerkes-Dodson)	Revisión de literatura	—	El estrés elevado se asocia con deterioro de la concentración y la memoria de trabajo
13	Hachintu & Kasisi (2021)	Zambia	Secundaria (Lusaka)	Empírico (encuesta)	Student Academic Stress Scale (SASS)	Estresores clave: exceso de tareas, competencia, exámenes, falta de sueño y relación con docentes; afectan el rendimiento
14	Hernández Morales et al. (2025)	Ecuador	Bachillerato; n = 100	Empírico descriptivo	SISCO-21	Sobrecarga de tareas y presión temporal: estresores de mayor frecuencia e intensidad
15	Jiménez, Torres & García (2021)	República Dominicana	Universitarios (UNIBE); tesis	Empírico correlacional	Escalas de procrastinación, estrés y gestión del tiempo	La procrastinación y la deficiente gestión del tiempo se asocian con mayor estrés académico
16	Jurado-Botina et al. (2022)	Colombia	Universitarios iberoamericanos	Revisión sistemática	—	Prevalencia elevada de estrés académico universitario, asociada a factores académicos y personales
17	Krishnaveni et al. (2021)	India	Adolescentes urbanos	Cualitativo	Entrevistas (percepciones)	Los adolescentes perciben la presión por el rendimiento y las expectativas del entorno como fuentes centrales de estrés

N.º	Autor y año	País	Población	Diseño	Variables e instrumentos	Hallazgos principales
18	Lindholdt et al. (2022)	Dinamarca	Adolescentes; n = 11 929	Cohorte prospectivo	Perceived Stress Scale (Cohen); CIE-10	El estrés percibido se asoció prospectivamente con diagnóstico posterior de trastorno mental
19	Morales Salinas & Moysén Chimal (2015)	México	Nivel medio superior	Empírico	Escala de afrontamiento	Describe las estrategias de afrontamiento del estrés en adolescentes de nivel medio superior
20	Pascoe et al. (2020)	Australia	Secundaria y superior	Revisión sistemática	—	El estrés crónico afecta el bienestar y el rendimiento; la autorregulación como recurso protector
21	Pilco-Ushiña & Larzabal-Fernández (2022)	Ecuador	Adolescentes (Tungurahua); n = 5132	Correlacional transversal	EAG, PSS4, K10	A mayor autoeficacia, mejor afrontamiento del estrés; el malestar correlaciona con el estrés percibido
22	Qian & Fuqiang (2018)	China	Estudiantes universitarios	Empírico correlacional	Escalas de estrés y procrastinación	El estrés académico se asocia con mayor procrastinación y menor rendimiento académico
23	Rosales Fernández (2016)	Perú	Universitarios de psicología (Lima)	Empírico correlacional	CASM-85 + SISCO	Relación entre los hábitos de estudio y el estrés académico en universitarios de psicología
24	Sharma & Vyas (2016)	India	Escolares	Revisión de literatura	—	Revisa la relación entre los hábitos de estudio de escolares y su rendimiento académico
25	Shetty et al. (2022)	India	Universitarios de ciencias de la salud	Empírico correlacional	SSHA + PSS	Asociación inversa entre hábitos y estrés; relación directa no significativa en la muestra
26	Solano Dávila et al. (2022)	Perú	Universitarios (Ciencias Básicas); n = 112	Empírico correlacional	CASM-85 + SISCO	Correlación negativa significativa entre hábitos de estudio y estrés académico

(*continúa*)

Anexo 1

Matriz de análisis de los 44 estudios incluidos (*continuación*)

N.º	Autor y año	País	Población	Diseño	Variables e instrumentos	Hallazgos principales
27	Torrano & Soria (2016)	España	2.º ESO; n = 374	Empírico correlacional	Cuestionario de estrategias; rendimiento	El uso de estrategias correlaciona con el rendimiento; déficits cognitivos cuestionan cuánto se promueve el AAR en secundaria
28	Valiente-Barroso et al. (2020a)	España	Primaria	Empírico correlacional	MSLQ + escala estrés escolar	El AAR predice negativamente el estrés escolar
29	Valiente-Barroso et al. (2020b)	España	Escolar	Empírico correlacional	MSLQ + escala estrés escolar	A mayor autorregulación, menor estrés percibido
30	Vizcaíno-Escobar et al. (2024)	Cuba/ Colombia/ Chile	Universitarios	Empírico correlacional	MSLQ + SISCO	Déficits en autorregulación asociados con mayor estrés y menor rendimiento
31	Wu (2024)	— (síntesis; autor EE. UU.)	Adolescentes 12-18 (síntesis)	Síntesis/análisis	Revisión + datos de adolescentes	Los estresores multidimensionales (académicos, sociales, familiares, socioeconómicos) se asocian con ansiedad, depresión y menor calidad de vida
32	Albert Pérez (2017)	España	—	Validación de instrumento (tesis)	MSLQ (secundaria)	Validación del MSLQ en educación secundaria
33	Barraza (2006)	México	—	Teórico/Modelo	—	Modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico
34	Berrío & Mazo (2011)	Colombia	—	Revisión teórica	—	Revisión conceptual del estrés académico
35	Boekaerts (1997)	Países Bajos	—	Teórico/Modelo	—	Modelo de aprendizaje autorregulado (cognición, motivación, emoción)
36	Brown & Holtzman (1967)	EE. UU.	—	Instrumento	SSHA	Instrumento de hábitos y actitudes de estudio

N.º	Autor y año	País	Población	Diseño	Variables e instrumentos	Hallazgos principales
37	De la Fuente & Justicia (2007)	España	—	Instrumento	IHE	Instrumento de hábitos de estudio
38	Lazarus & Folkman (1984)	EE. UU.	—	Teórico/Modelo	—	Modelo transaccional del estrés (evaluación cognitiva y afrontamiento)
39	Panadero (2017)	España	—	Revisión	—	Revisión de seis modelos de AAR y líneas de investigación
40	Pintrich et al. (1991)	EE. UU.	—	Instrumento	MSLQ	Instrumento de estrategias motivadas de aprendizaje
41	Selye (1976)	Canadá	—	Teórico/Fundacional	—	Síndrome general de adaptación; distrés vs. eustrés
42	Vaculíkova (2016)	Chequia	—	Validación de instrumento	MSLQ	Validación del MSLQ
43	Vicuña (2014)	Perú	—	Instrumento	CASM-85	Instrumento de hábitos de estudio
44	Zimmerman (2000)	EE. UU.	—	Teórico/Modelo	—	AAR como proceso cíclico; autoeficacia