

Aproximación al estrés académico en estudiantes de 6.º grado de primaria: hallazgos de la ENLA 2024

Responsable del estudio:
David Olivo 

En caso de consultas sobre
este artículo, escribir a:
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú
Calle del Comercio 193, San Borja
Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
N.º 2026-05308
Primera edición digital
Junio, 2026

Resumen: El presente estudio analizó el estrés académico en estudiantes de 6.º grado de primaria y su relación con las características del estudiante y del contexto escolar. Respecto de los estudiantes, los hombres percibieron una mayor carga académica, mientras que las mujeres mostraron una mayor preocupación por las notas. Además, la motivación controlada hacia la lectura y el control psicológico por parte de los padres se asoció con un mayor estrés, el cual fue menor en estudiantes que se sienten preparados para la secundaria. Por otro lado, la relación entre estrés y rendimiento en Lectura fue distinta en los niveles individual y grupal, observándose una interacción entre el rendimiento grupal y el índice socioeconómico promedio de la escuela. En cuanto al contexto escolar, la relación entre estrés y disposición docente para la participación, así como las manifestaciones de violencia por parte de docentes y estudiantes, destacan la importancia del rol docente en el clima escolar. Se plantea la necesidad de contar con aproximaciones diferenciadas para mujeres y hombres, así como para escuelas que concentran a estudiantes con mayores ventajas socioeconómicas. En estas escuelas, es importante fomentar un clima escolar que mantenga el valor del aprendizaje y a la vez promueva un entorno positivo. Finalmente, en escuelas con menores condiciones socioeconómicas, se recomienda reforzar el logro de aprendizajes en Lectura, fomentar la motivación autónoma y la participación, así como prevenir situaciones de violencia.

Palabras clave: Estrés académico, rendimiento académico, rendimiento grupal, contexto escolar, nivel socioeconómico.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación del Perú. (2026). *Aproximación al estrés académico en estudiantes de 6.º grado de primaria: hallazgos de la ENLA 2024* (Estudios Breves N.º 19). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Introducción

Hacia el final de la primaria, los estudiantes entran en una etapa de diversas transiciones. En términos de su desarrollo, la pubertad implica cambios importantes a nivel fisiológico, psicológico y social. En relación con el contexto escolar, están a punto de pasar a la secundaria, con los cambios en la exigencia académica y las dinámicas sociales que eso implica.

En ese sentido, el estrés académico se configura como un aspecto importante debido a la relación negativa que tiene con el rendimiento en Lectura y Matemática (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2025a). En cuanto al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, el estrés académico se relaciona con estilos de toma de decisiones poco adaptativos (Minedu, 2024a). Asimismo, más allá de las competencias curriculares, el estrés académico es un indicador relevante para identificar necesidades de apoyo emocional y de mejora del clima escolar, puesto que diversas investigaciones lo relacionan con el *burnout* académico y ciertos problemas de salud mental (X. Gao, 2023; Kristensen et al., 2023; Steare et al., 2023), así como con una peor calidad de sueño (Yan et al., 2018).

Marcos conceptuales sobre estrés académico

El estrés, de manera general, puede ser entendido como la relación que surge entre la persona y su ambiente cuando se percibe que este último es demandante, supera sus recursos y capacidades para responder adecuadamente, o representa una amenaza para su bienestar; la teoría transaccional entiende esta relación como un intercambio entre el individuo y el ambiente, en el que la evaluación cognitiva de la persona juega un papel clave (Lazarus y Folkman, 1984).

Esta evaluación suele realizarse en dos etapas. En la evaluación primaria, se determina el significado de la situación y su relación con la persona, lo cual determina que la situación sea valorada como positiva, irrelevante o estresante (Biggs et al., 2017). Una situación se evalúa como estresante cuando se percibe como capaz de producir daños o pérdidas para la persona, o cuando representa un reto. La evaluación secundaria se produce cuando, frente a una situación estresante, se determina la respuesta de afrontamiento de la persona, considerando sus recursos, el contexto en el que se da la situación, así como la forma en que ha afrontado situaciones similares en el pasado, es decir, su estilo de afrontamiento. Este es un proceso dinámico y no necesariamente secuencial, en el cual hay un intercambio entre la respuesta de estrés, la evaluación primaria y secundaria (Biggs et al., 2017).

Por lo tanto, el estrés no se entiende solo como las respuestas fisiológicas o psicológicas, sino como un concepto organizador que explica los diversos fenómenos que surgen cuando las personas se adaptan a su ambiente (Lazarus y Folkman, 1984). Asimismo, es un fenómeno que no puede atribuirse a una sola causa, por lo que es importante considerar el contexto y las características de las personas.

El estrés académico, en particular, refiere al estrés que surge en el contexto académico y el proceso de adaptarse a ambientes educativos (Barraza Macías, 2006; Brata et al., 2025). Para entenderlo con mayor profundidad, diversas investigaciones han extendido modelos generales de estrés al ámbito académico, enfatizando las demandas, el ambiente y los recursos particulares al contexto educativo.

De esta forma, el modelo de demandas-recursos, proveniente de la salud ocupacional y más utilizado en temas de *burnout* (agotamiento emocional), identifica demandas del contexto académico como plazos para actividades, evaluaciones y carga académica; mientras que, entre los recursos, encuentra la autoeficacia de los estudiantes y la relación con sus docentes (Jagodies y Szabó, 2022). Asimismo, postula que el efecto negativo del estrés académico en la salud mental se puede dar a través de dos procesos: el agotamiento como consecuencia de responder constantemente a altas demandas, y la progresiva falta de compromiso que resulta de la insuficiencia de recursos de los estudiantes para lidiar con las demandas (Salmela-Aro y Upadyaya, 2013).

Por otro lado, el modelo de desequilibrio entre esfuerzo y recompensa, formulado originalmente para el ámbito laboral, plantea que cuando la percepción del esfuerzo es mayor que la recompensa, se produce un desequilibrio que puede llevar a emociones negativas, estrés y desesperanza (Siegrist, 1996). En contextos escolares, este desequilibrio se relaciona con mayores niveles de *burnout* (B. Gao et al., 2024) y un menor compromiso estudiantil; sin embargo, un alto soporte social puede disminuir la relación negativa entre este desequilibrio y la desesperanza, dado que es un recurso importante de afrontamiento (S. Liu et al., 2024).

Otro marco de referencia, proveniente del ámbito laboral y a la vez relevante para este estudio, es el modelo de estresores desafío-obstáculo, el cual plantea relaciones entre las características de la situación estresante y el aprendizaje. Desde este enfoque, algunos estresores actúan como obstáculos, mientras que otros constituyen desafíos. Si bien ambos pueden contribuir al desgaste físico y mental, los desafíos tienden a incrementar la motivación, el aprendizaje y el desarrollo de capacidades (Kubicek et al., 2022). Las investigaciones recientes basadas en este modelo encuentran que la carga de actividades (demandas laborales, presión de tiempo) se relaciona con mayor desgaste, así como menor aprendizaje y motivación. Mientras tanto, las demandas cognitivas (complejidad de la actividad, demanda de solución de problemas) se asocian con mayor aprendizaje y motivación, y con menor desgaste. Estas diferencias se atribuyen a que, ante una alta carga de actividades, es menos probable que las personas dediquen su escaso tiempo y energía al aprendizaje, particularmente si no perciben beneficios claros. Mientras tanto, un contexto de alta demanda cognitiva requiere buscar información, adquirir nuevos conocimientos y resolver problemas, lo cual implica poner en práctica estrategias de aprendizaje y desarrollar habilidades (Kubicek et al., 2022).

Asimismo, Weinstein y Ryan (2011) proponen que, según la teoría de la autodeterminación, el estrés surge cuando se ven frustradas las necesidades de autonomía (sensación de control sobre decisiones y metas), competencia (sensación de control para lograr

los resultados deseados y de usar las habilidades de forma efectiva) y relación (necesidad de conexión y pertenencia con otras personas). Una orientación autónoma hacia la motivación podría reducir hasta cierto punto la relación entre las demandas académicas y el estrés, en la medida que las personas perciban algunas demandas como retos en vez de amenazas, y tomen mayor conciencia y reflexión sobre sus propias emociones, lo cual favorece un afrontamiento más activo (Weinstein y Ryan, 2011). En contextos escolares se ha encontrado que, pese a que el estrés se relaciona con un menor compromiso estudiantil hacia las actividades escolares en general, un mayor sentido de competencia, autonomía y relación con sus compañeros puede llevar a que esta asociación sea menor (Raufelder et al., 2013).

Finalmente, una aproximación específica al estrés académico que ha sido usada principalmente en América Latina es la del modelo sistémico cognoscitivista. Este fue elaborado considerando a estudiantes de educación superior, y retoma las nociones de Lazarus y Folkman (1984) conceptualizando al estrés como un desequilibrio sistémico, y al afrontamiento como las estrategias que se ponen en marcha para restaurar dicho equilibrio (Barraza Macías, 2006). A su vez, este modelo destaca otros estresores particulares de las instituciones educativas como las demandas organizacionales (por ejemplo, reglas, horarios, actividades, evaluaciones, normas de convivencia), las estrategias que usa el docente para evaluar y enseñar, así como la conducta y el clima de competencia entre los estudiantes.

Medición del estrés académico

Respecto de los instrumentos de medición del estrés académico, existen diversas escalas centradas en los síntomas de estrés y en las estrategias de afrontamiento, principalmente elaboradas para población universitaria. Por otro lado, en los países asiáticos se ha dado mayor énfasis a desarrollar escalas relacionadas con los estresores y demandas del contexto académico escolar, a fin de profundizar en aspectos que expliquen los hallazgos de diversas evaluaciones internacionales de alto rendimiento a la par de un alto nivel de estrés académico (Ang y Huan, 2006). Un aspecto en común de estas escalas es que no se adscriben a un referente teórico en particular; sin embargo, su aproximación multidimensional corresponde con la diversidad de demandas planteadas por el modelo de demandas-recursos.

En ese sentido, Ang y Huan (2006) consideran la presión que puede ejercer la expectativa de los padres o docentes, y la expectativa propia de rendimiento, mientras que Hesketh et al. (2010) incorporan aspectos como el disfrute de la escuela, la presión académica, la dificultad con las tareas, el miedo al castigo de los docentes, el *bullying* y el castigo físico en el hogar, aunque de forma individual por ítems sin construir dimensiones. Por otro lado, Sun et al. (2011) evalúan cinco dimensiones: Presión para el estudio, Carga académica, Preocupación por las notas, Auto-expectativas y Desánimo. Este último instrumento fue usado previamente con estudiantes peruanos de 2.º grado de secundaria, vinculándose con sus estilos de toma de decisiones (Minedu, 2024a).

El presente estudio se centró en las dimensiones de Carga académica y Preocupación por las notas, evaluadas en estudiantes de 6.º grado de primaria que participaron en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2024. La Carga académica se puede definir como la percepción del estudiante de que hay un exceso de tareas para la casa, actividades escolares o evaluaciones en la escuela, mientras que la Preocupación por las notas refiere justamente a las preocupaciones por las calificaciones para evitar notas “bajas” o “malas”, así como las consecuencias de obtener estas notas en su futuro o en relación con las expectativas de sus padres o docentes. Dichas dimensiones fueron seleccionadas por su relevancia para analizar el rendimiento académico y el contexto escolar.

Variables relacionadas con el estrés académico

Diversas investigaciones asocian una serie de factores con el estrés académico. De manera general, estos factores son características de los estudiantes, de su entorno familiar y del contexto escolar.

En primer lugar, se han encontrado diferencias según sexo en los niveles de estrés académico en diversos contextos (Wuthrich et al., 2020). Esto coincide con los hallazgos en diversos países acerca de las diferencias por sexo en la incidencia de problemas de salud mental en adolescentes (Campbell et al., 2021). En estudiantes peruanos de 2.º grado de secundaria, se encontró que las mujeres tuvieron un mayor nivel de estrés académico en todas las dimensiones excepto en la carga académica (Minedu, 2024a).

Otra característica importante es el rendimiento académico, el cual tiene una relación negativa con el estrés académico (Högberg, 2024; Valiente-Barroso, Suárez-Riveiro y Martínez-Vicente, 2020). Esto coincide con la relación negativa encontrada con el rendimiento en Lectura y Matemática en estudiantes peruanos en el marco de la ENLA 2024 (Minedu, 2025a). Asimismo, se ha encontrado que el estrés puede dificultar la formación de memorias a partir de nueva información, lo cual es crucial para el aprendizaje; además, interfiere con la capacidad para recordar lo aprendido, lo cual cobra particular relevancia en situaciones de evaluación, dado el tiempo limitado (Vogel y Schwabe, 2016).

Además de estos hallazgos sobre el rendimiento individual, al analizar el rendimiento a nivel grupal, algunos estudios han encontrado un fenómeno denominado el “efecto del pez grande en el lago pequeño”, según el cual los estudiantes con buen rendimiento en escuelas de alto rendimiento podrían sentir más estrés o ansiedad que sus pares en escuelas de bajo rendimiento por estar inmersos en un entorno más exigente o competitivo, donde puede haber una mayor comparación con los demás (Ahmed, 2025; Becker y Börnert-Ringleb, 2025). El estudio de este efecto proviene de la investigación en el autoconcepto académico, realizada en diversos países y culturas mediante evaluaciones educativas internacionales a gran escala (Loyalka et al., 2018; Seaton et al., 2009). Sin embargo, hay menos investigaciones sobre este efecto y su relación con el estrés.

La motivación también juega un papel importante. Se ha encontrado que un mayor estrés académico se asocia con una menor motivación intrínseca y una mayor desmotivación (Y. Liu, 2015), y que una mayor motivación puede disminuir el efecto negativo del estrés académico sobre el rendimiento (Valiente-Barroso, Martínez-Vicente et al., 2020). En cuanto a la relación entre motivación y rendimiento, en estudiantes peruanos de 2.º grado de secundaria se encontró que esta es positiva cuando la motivación es autónoma y surge de los intereses del estudiante (Minedu, 2024c).

Respecto del entorno familiar, se ha encontrado que un estilo parental autoritativo (padres que mantienen una relación cálida, dan soporte a sus hijos e imponen límites sin ser controladores) se asocia a un menor *burnout* académico (Zhu et al., 2021). A su vez, un estilo parental de mayor aceptación e involucramiento, así como de menor control e imposiciones, se relacionó con un menores niveles de estrés académico y ansiedad hacia las evaluaciones, junto con una mayor autoeficacia (Fuentes et al., 2019). Por otro lado, el control psicológico es un estilo parental relacionado con mayores niveles de depresión y ansiedad en adolescentes (F. Liu et al., 2025), caracterizado por conductas intrusivas, manipulación y e instrumentalización del afecto.

Respecto del contexto escolar y del aula, se ha encontrado que el estrés académico está asociado a un clima de aula en que se evitan los errores (García-Moya et al., 2023). Por lo tanto, las prácticas que fomentan la participación, las discusiones en clase o el aprendizaje colaborativo se asocian a un menor estrés académico (Natvig et al., 2003; Ryzin y Roseth, 2020). Asimismo, variables que indican un clima positivo, como las relaciones positivas entre estudiantes y docentes, y el soporte social de los pares se relacionan con menor depresión y estrés (Podiya et al., 2025). Mientras tanto, el clima negativo se relaciona con mayor estrés y *burnout* (Tang, 2024).

Parte de los aspectos negativos del clima escolar son las incidencias de violencia y acoso escolar en la escuela, los cuales resultan negativos para el logro de aprendizajes (Minedu, 2025a). Sumados al estrés académico, estas variables pueden tener un efecto más grave en la salud mental de los estudiantes, ya que ambos se han relacionado con conductas lesivas (H. Chen et al., 2023; Fung et al., 2023).

Objetivos de investigación

El estrés académico tiene un papel importante en el aprendizaje, bienestar y salud integral de los estudiantes. A su vez, existen diversas variables del estudiante, de su entorno familiar y del contexto escolar que pueden conllevar un menor o mayor estrés, en la medida que le permitan afrontar mejor las demandas académicas. Si bien existen diversas investigaciones sobre el estrés académico, este ha sido más estudiado en contextos de educación superior, por lo que es importante analizar este fenómeno en estudiantes escolares. En particular, es de interés considerar a los estudiantes de 6.º grado de primaria, debido al

momento de transición en el que se encuentran. A partir de lo anterior, el objetivo principal del presente estudio fue el siguiente:

- Identificar las características del contexto escolar y del estudiante asociadas al estrés académico en estudiantes de 6.º grado de primaria.

Asimismo, resulta importante describir el contexto en que se manifiesta el estrés académico, así como las relaciones complejas entre estrés académico y rendimiento en los niveles individual y grupal. Si bien las investigaciones previas permiten esperar diferencias por sexo de los estudiantes, es relevante analizar si existen diferencias en el estrés académico según las características de la escuela, considerando que existen diferencias en el rendimiento según dichas características. En consecuencia, se plantean los siguientes objetivos secundarios:

- Describir las diferencias de estrés académico entre los estratos de gestión (privada y pública), área (urbana y rural), nivel socioeconómico y sexo de los estudiantes (hombres y mujeres).
- Describir las diferencias de las principales características del contexto escolar y del estudiante asociadas al estrés académico por estratos.
- Identificar la relación entre estrés académico y rendimiento en los niveles individual y grupal.

Método

Participantes

En el marco de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2024, considerando solo a quienes participaron en la evaluación de Lectura, se evaluó a 102 666 estudiantes de 6.º grado de primaria pertenecientes a 4442 escuelas¹. Esta muestra fue representativa para los estratos de gestión (pública o privada), área (urbana o rural), característica de la escuela (unidocente/multigrado o polidocente completo), sexo (estudiantes hombres o mujeres), así como para cada región del Perú².

Medición

Escala de Estrés Académico Adolescente. Las dimensiones de Carga académica y Preocupación por las notas fueron medidas con las subescalas correspondientes de la *Educational Stress Scale for Adolescents* (ESSA) (Sun et al., 2011). En la ENLA 2024 se aplicaron solo estas subescalas como parte del cuestionario al estudiante de 6.º grado de primaria. Se obtuvieron evidencias de validez por consistencia interna adecuadas mediante un análisis factorial confirmatorio (CFA) de ambas dimensiones con índices de ajuste: CFI = 0,990; TLI = 0,985 y SRMR = 0,045 (Minedu, 2025c). En cuanto a las evidencias de confiabilidad, se encontraron valores adecuados del coeficiente Omega de McDonald de 0,80 para Carga académica y 0,71 para Preocupación por las notas (Minedu, 2025c). Previamente, la escala completa con sus cinco dimensiones tuvo buenas propiedades psicométricas en su validación en China con estudiantes de secundaria y subsecuentes adaptaciones en Vietnam (Truc et al., 2012) y Grecia (Moustaka et al., 2023). Asimismo, fue aplicada en el Perú a estudiantes de 2.º grado de secundaria en la ENLA 2023, con adecuados índices de ajuste y confiabilidad (Minedu, 2024d).

Rendimiento en Lectura. Se mide mediante una prueba construida a partir de las expectativas curriculares de 4.º grado de primaria. El puntaje es estandarizado a una media de 500 y una desviación estándar de 100 para facilitar su interpretación. El rendimiento en Matemática no fue incluido en el estudio debido a que tiene una correlación alta con el rendimiento en Lectura, por lo cual sería inadecuado incorporar ambas variables a la vez en un análisis de regresión. Sin embargo, los resultados del presente estudio son similares a cuando se realizaron los mismos análisis con el rendimiento en Matemática en vez de Lectura.

Índice socioeconómico (ISE). Mide el estatus socioeconómico del estudiante y se construye a partir de preguntas a la familia sobre el nivel educativo de los padres, el acceso a servicios básicos, las condiciones de vivienda y bienes disponibles en el hogar.

¹Dada la necesidad de tener datos completos en todas las variables analizadas, se realizaron las regresiones con 70 329 casos, lo cual constituye el 69 % de la muestra. Los casos perdidos se debieron principalmente a los estudiantes sin puntaje en el ISE (18 %), estrés académico (11 %) y control psicológico parental (12 %)

²Para mayor detalle sobre el diseño muestral, consulte el reporte técnico (Minedu, 2025c)

Características del estudiante. En cuanto a la variable sexo, se codificó con 1 a las mujeres y 0 a los hombres. Además, se preguntó al estudiante qué tan preparado se sentía para iniciar la secundaria, codificando 1 si el estudiante respondió “Más o menos” o “Totalmente preparado” y 0 si respondió “Nada” o “Poco”. Respecto de las escalas, se midió la Dificultad percibida de los textos mediante ítems como “Los textos que nos dan en clase tienen palabras muy difíciles”. La motivación controlada hacia la lectura en el tiempo libre se midió a través de una escala adaptada de De Smedt et al. (2020), con ítems sobre la motivación para leer debido a una presión interna o externa en su tiempo libre (por ejemplo: “Leo porque no quiero decepcionar a los demás”). Además, se midió el estilo parental de Control psicológico mediante una escala adaptada de Castillo-Parra et al. (2022) con ítems sobre la percepción de los estudiantes del uso de estrategias poco democráticas, coercitivas o limitantes para la autonomía por parte de sus padres (por ejemplo: “Mis padres dicen que sus ideas son las correctas y que no debo llevarles la contraria”, “Cuando saco malas notas en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable”).

Percepción estudiantil del contexto escolar. Se midió la Disposición negativa del docente para la participación en clase mediante ítems sobre la frecuencia con la que el docente muestra poco interés o brinda pocas oportunidades de participación (por ejemplo: “Nos hablan mucho y dejan poco espacio para que participemos”). Asimismo, se midieron las manifestaciones de violencia por parte de docentes y estudiantes. Para ello, se preguntó por la frecuencia semanal con que sucedieron situaciones de violencia durante el año, sea por parte de docentes a estudiantes (por ejemplo: “Se ha burlado o ha insultado a un estudiante”), o entre estudiantes (por ejemplo: “Han amenazado o intimidado a un estudiante”).

Características de la escuela. Para obtener el índice socioeconómico promedio (ISEP) y el rendimiento grupal en Lectura, se promediaron ambas variables para todos los estudiantes del grado en cada escuela. Para la gestión, se asignó 1 a las escuelas privadas y 0 a las públicas, mientras que, para el área, se asignó 1 al área urbana y 0 a la rural. El detalle de las evidencias de validez y confiabilidad de las escalas, así como del rendimiento y el ISE, puede ser encontrado en el reporte técnico (Minedu, 2025c)

Análisis de datos

En evaluaciones educativas a gran escala se suele recurrir al análisis multinivel debido a que los estudiantes se encuentran en grupos dados por las escuelas; por lo tanto, una parte importante de las diferencias en rendimiento pueden ser atribuidas a las diferencias entre escuelas. Sin embargo, al realizar un modelo nulo solo con las variables de estrés académico, la relación entre ambas y las diferencias entre escuelas, se obtuvo un Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC) de 0,06 para Carga académica y 0,05 para Preocupación por las notas, lo cual indica que un porcentaje muy bajo de las diferencias pueden ser atribuidas a las diferencias entre escuelas. Pese a ello, se realizó la regresión multinivel para estimar con mayor precisión los coeficientes en el primer nivel entre estudiantes y en el segundo nivel

entre escuelas, considerando además que se incluyó el rendimiento como variable asociada al estrés en ambos niveles.

El estudio considera dos variables dependientes que se encuentran correlacionadas ($r = 0,36$). Por ello, y sumado a lo anterior, se recurre a una regresión multinivel múltiple multivariada. Esto último se debe a la importancia de considerar la asociación entre las variables y ambas dimensiones de estrés de forma simultánea, así como de incorporar la relación entre ambas dimensiones. Esto permite analizar si las relaciones son diferentes para cada dimensión de estrés, reduciendo el riesgo de sobreestimar estas diferencias en comparación a realizar una regresión multinivel individual por cada dimensión de estrés.

Para evaluar el ajuste de los modelos se usaron los siguientes índices de ajuste: Criterio de Información Akaike (AIC), Criterio de Información Bayesiano (BIC) y Criterio de Información Bayesiano ajustado al tamaño de muestra. Estos índices permiten comparar modelos, incluyendo el modelo nulo mencionado anteriormente. Una reducción de 4 puntos se considera relevante, mientras que una mayor a 10 puntos es indicador fuerte de un mejor ajuste (Burnham y Anderson, 2002).

Dado que el rendimiento en Lectura se encuentra en una escala distinta a las dimensiones de estrés y demás variables independientes continuas, se escalaron todas las variables continuas a una media 0 y desviación estándar de 1. Además, todas las variables continuas del nivel 1 (entre estudiantes) fueron centradas a la media de la escuela, mientras que las del nivel 2 (entre escuelas), es decir, el ISEP y el rendimiento grupal en Lectura, fueron centradas a la gran media. Esto, con el fin de facilitar la interpretación de los coeficientes.

Los coeficientes de regresión se reportan estandarizados como unidades de desviación estándar que aumentan o disminuyen en promedio según la variación en cada variable independiente. Para las variables continuas, se reportan coeficientes donde se estandarizan las variables dependientes e independientes (STDYX en Mplus), mientras que, para las variables categóricas que sólo tienen valores de 0 o 1, se reportan los coeficientes donde se estandarizan las variables dependientes (STDY en Mplus). Los análisis de regresión fueron realizados con Mplus versión 7.2 (Muthén y Muthén, 2014). Los análisis descriptivos fueron realizados con R versión 4.4.3 (R Core Team, 2025) y el paquete *survey* (Lumley, 2024), aplicando la corrección de Bonferroni para evitar el riesgo de falsos positivos por múltiples comparaciones.

Resultados

A continuación, se describen las diferencias en estrés académico según el sexo de los estudiantes y las características de las escuelas (gestión, área, multigrado o polidocencia, y nivel socioeconómico de la escuela). Luego, se describen las diferencias en las variables asociadas al estrés académico según sexo, gestión de la escuela y nivel socioeconómico. Finalmente, se muestra el modelo de regresión de las variables asociadas al estrés académico, incluyendo la relación con el rendimiento individual y el grupal.

Niveles de estrés académico según estratos

En cuanto al primer objetivo secundario, en la Figura 1 se muestran las medias de ambas dimensiones de estrés académico por estratos, junto con la media nacional en la línea punteada. Para describir las diferencias socioeconómicas, se dividió a la muestra en cuatro partes iguales (cuartiles) según el índice socioeconómico promedio de la escuela (ISEP), comparando el grupo más bajo (Q1) con el más alto (Q4). Pese a que la Carga académica y la Preocupación por las notas son dimensiones de estrés académico, se manifiestan de forma distinta entre estratos. La Preocupación por las notas tuvo diferencias estadísticamente significativas en todos los estratos, mientras que la Carga académica solo mostró diferencias según sexo, gestión y grupos de ISEP. Las diferencias por sexo fueron distintas en ambas dimensiones, ya que los hombres perciben una mayor Carga académica y las mujeres perciben una mayor Preocupación por las notas.

Figura 1

Medias de estrés académico por estratos



* $p < 0,05$

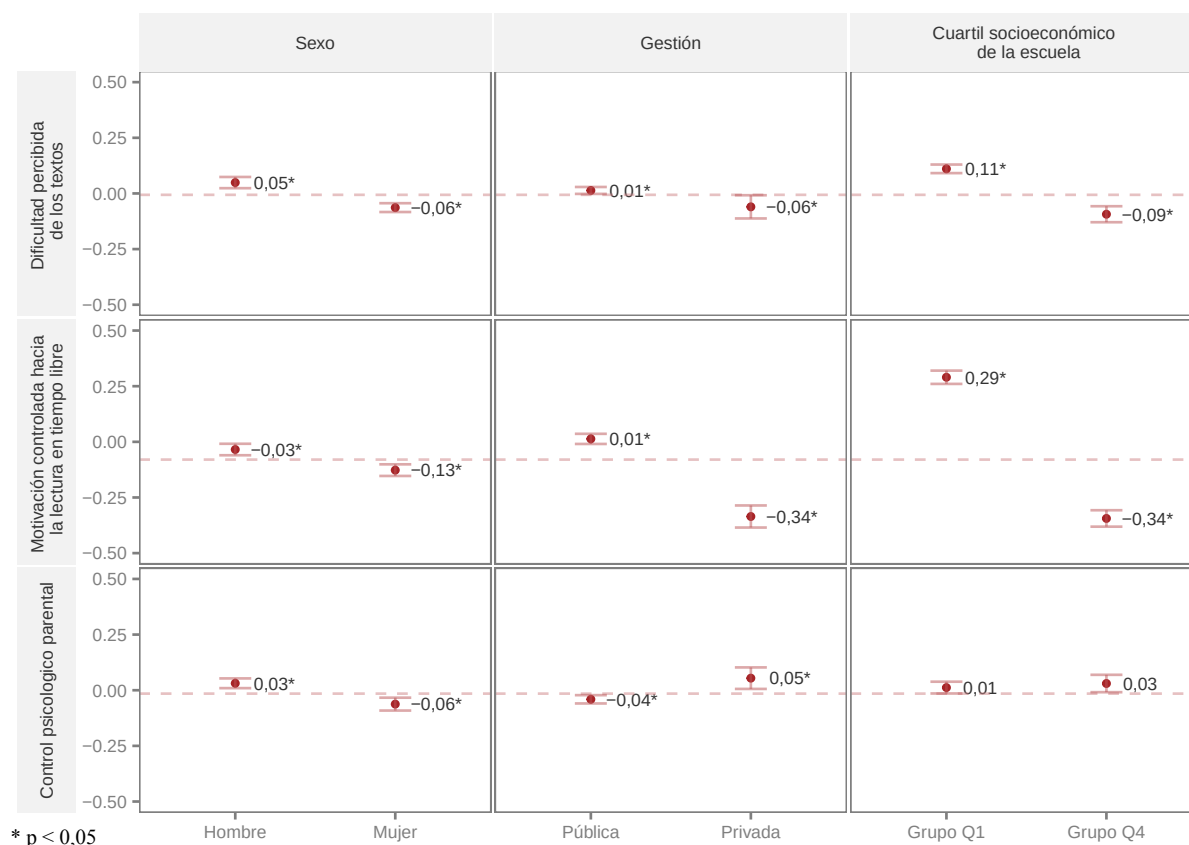
Distribución de los factores asociados según estratos

Para responder al segundo objetivo secundario, se analizaron las diferencias en los principales factores asociados de acuerdo a los estratos sexo (hombres y mujeres), gestión (escuela pública o privada), y los grupos previamente mencionados de menor (Q1) y mayor (Q4) ISEP. A diferencia de las figuras anteriores, no se incluyó el estrato de área rural o urbana debido a que las diferencias por área fueron muy similares a las encontradas por ISEP. Tampoco se incluyó el estrato característica de la escuela (unidocente/multigrado o polidocente) debido a que, como se verá en los análisis de regresión de la siguiente sección, no fue un factor relevante.

En cuanto a las variables del estudiante, en la Figura 2 se muestran diferencias estadísticamente significativas para todas las escalas en los estratos, excepto en el control psicológico parental según los grupos de ISEP. En general, los estudiantes hombres perciben mayor dificultad con los textos, presentan una motivación hacia la lectura más controlada —caracterizada por presiones internas o externas— y reportan conductas parentales más controladoras. Los estudiantes en escuelas públicas o quienes pertenecen a las escuelas en el grupo de menor ISEP (Q1) también perciben mayores dificultades con los textos y una motivación más controlada hacia la lectura. Además, los estudiantes en escuelas de gestión privada perciben conductas más controladoras por parte de sus padres.

Figura 2

Variables del estudiante: medias de las escalas por estratos

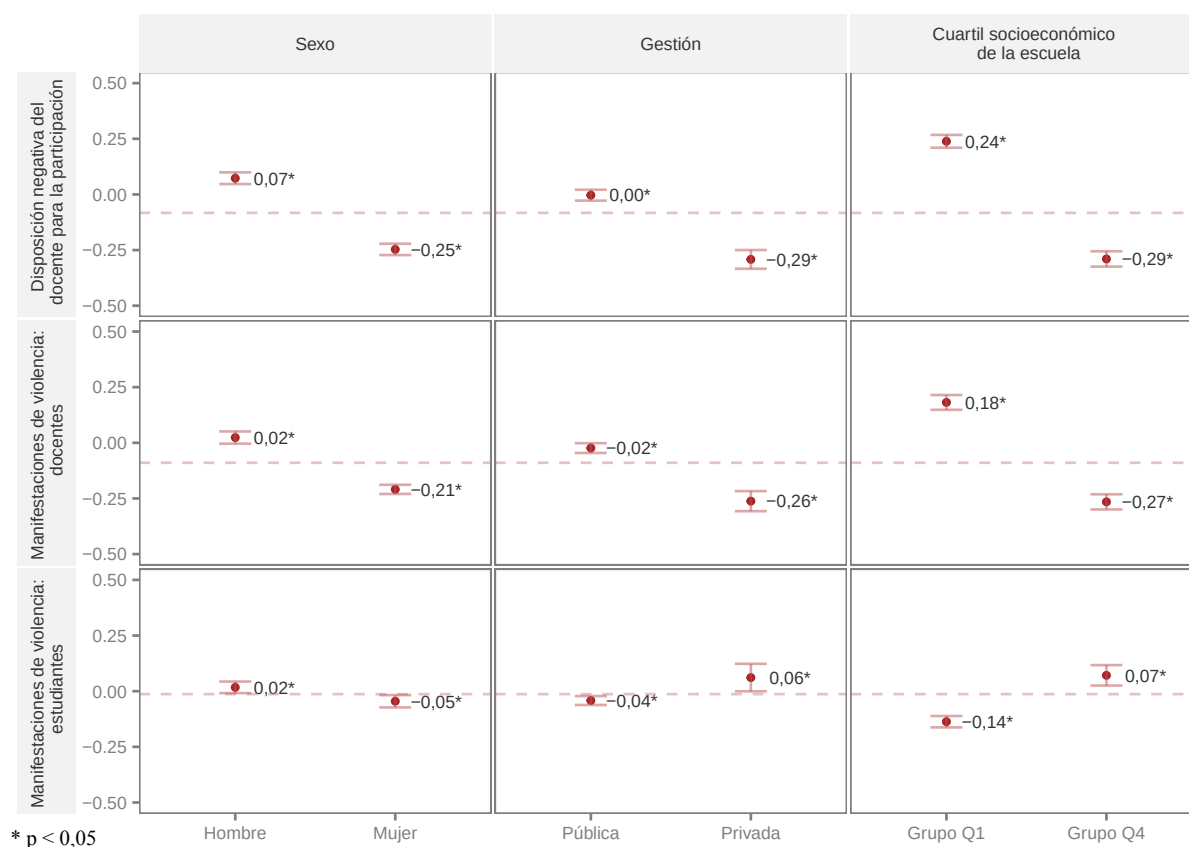


Respecto del porcentaje de estudiantes que refieren sentirse preparados para la secundaria, resultó bastante alto (82 %) y no mostró diferencias estadísticamente significativas entre estratos.

Sobre las variables del contexto escolar, en la Figura 3 se observan diferencias estadísticamente significativas para todas las escalas en los estratos. En general, se encontró que los estudiantes hombres perciben condiciones más negativas para la participación en clase y las manifestaciones de violencia, tanto de docentes como de estudiantes. En cuanto a la disposición del docente para la participación en clase, esta fue más negativa para los estudiantes en escuelas públicas o en el grupo de menor ISEP (Q1). Con relación a las situaciones de violencia, los estudiantes de escuelas de gestión pública o en el grupo de menor ISEP (Q1) reportaron manifestaciones más frecuentes por parte de sus docentes. Para la violencia por parte de estudiantes esta tendencia se revierte, ya que los estudiantes en escuelas privadas o en el grupo de mayor ISEP (Q4) reportan manifestaciones más frecuentes.

Figura 3

Contexto escolar: medias de las escalas por estratos



Factores asociados al estrés académico

En la tabla 1 se muestran los modelos de regresión de los factores asociados al estrés académico. El primer modelo (M1) incluye las variables de rendimiento en Lectura individual y grupal, así como la interacción entre ambas. El segundo modelo (M2) añade sexo, gestión y área de la escuela, además de las variables socioeconómicas (ISE e ISEP) y las características del estudiante. El modelo final (M3) añade las variables reportadas por el estudiante sobre el contexto de la escuela.

Cada modelo tuvo mejores índices de ajuste que el anterior, desde el modelo nulo (cuyos índices de ajuste se encuentran en la nota de la Tabla 1) hasta el M3. En cuanto al porcentaje de varianza explicada, considerando el bajo ICC mencionado en la sección de Análisis de datos, es importante enfatizar el R^2 entre estudiantes. En ese sentido, el M3 logró explicar el 27 % de la variación de Carga académica y el 14 % de Preocupación por las notas entre estudiantes.

Tabla 1

Modelo multinivel de factores asociados al estrés académico

Nivel y tema	Variable	M1		M2		M3	
		Carga académica	Preocupación por las notas	Carga académica	Preocupación por las notas	Carga académica	Preocupación por las notas
Características del estudiante	Lectura (estudiante)	-0,20**	-0,04**	-0,12**	0,03**	-0,06**	0,02*
	Lectura (estudiante) x Lectura (grupal)	0,08**	-0,01	0,07**	-0,02*	0,03**	-0,03**
	ISE			0,02*	0,00	0,01*	0,00
	Mujer			-0,20**	0,27**	-0,13**	0,28**
	Dificultad de los textos			0,22**	0,06**	0,18**	0,05**
	Motivación controlada hacia la lectura			0,06**	0,15**	0,03**	0,14**
	Se siente preparado para la secundaria			-0,17**	-0,16**	-0,12**	-0,14**
	Control psicológico parental			0,20**	0,20**	0,11**	0,16**
Percepción estudiantil del contexto escolar	Disposición negativa del docente					0,23**	0,02*
	Manifestaciones de violencia: docentes					0,09**	0,02+
	Manifestaciones de violencia: estudiantes					0,11**	0,15**
Características de la escuela	Lectura (grupal)	-0,14*	0,54**	-0,45**	0,00	-0,43**	0,00
	ISEP			0,47**	0,29**	0,44**	0,29**
	ISEP x Lectura (grupal)			0,35**	-0,06	0,33**	-0,06
	Privada			0,42**	0,71**	0,39**	0,70**
	Urbana			0,02	0,30**	0,02	0,29**
R^2 entre estudiantes		0,04	0,00	0,18	0,11	0,27	0,14
R^2 entre escuelas		0,02	0,29	0,32	0,55	0,29	0,53
Índices de ajuste	AIC	386 243,0		368 810,1		359 472,4	
	BIC	386 371,2		369 121,6		359 838,8	
	BIC ajustado	386 326,7		369 013,5		359 711,7	
	al tamaño de muestra						

Nota: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, + $p < 0,1$. Modelo nulo tuvo AIC: 390 298,5; BIC: 390 371,8; BIC ajustado al tamaño de muestra: 390 346,4.

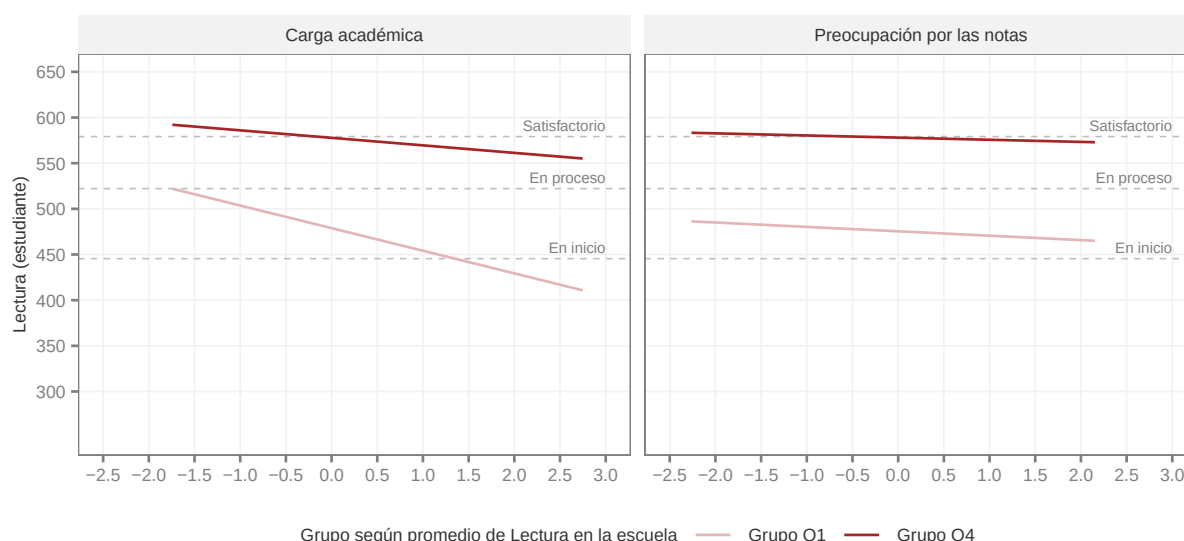
En respuesta al tercer objetivo secundario, el M1 identifica la relación con el rendimiento individual y grupal. En cuanto al rendimiento grupal, un puntaje más alto indicaría un aula en la que más estudiantes logran lo esperado para el grado. En ese sentido, un mayor rendimiento en Lectura del estudiante se relacionó con una menor Carga académica. Mientras tanto, pertenecer a una escuela de mayor rendimiento también se relacionó con una menor Carga académica, pero a la vez con una mayor Preocupación por las notas. Todo ello indica que los estudiantes con mayores logros de aprendizaje perciben sus actividades escolares como menos agobiantes. Esto sucede de forma similar con los estudiantes en escuelas de mayor rendimiento; sin embargo, en este contexto también hay una mayor Preocupación por las notas.

Además, se especificó una interacción entre la Lectura a nivel individual y grupal siguiendo el procedimiento propuesto por Ahmed (2025) y Seaton et al. (2009). La interacción entre el rendimiento individual y grupal indica que los estudiantes con mayor rendimiento y en escuelas con mayor rendimiento, tienden a percibir una mayor Carga académica. Pese a estos hallazgos, el M1 explica muy poco las diferencias en estrés académico entre estudiantes.

Esta interacción se observa con mayor claridad en la Figura 4, donde se muestra la relación entre el estrés y el rendimiento individual al dividir la muestra en cuatro grupos iguales (cuartiles) según el promedio de lectura de la escuela, y al analizar los grupos más alto y más bajo. Se observa que en las escuelas con mayor rendimiento (Q4) hay una diferencia menos marcada en la Carga académica entre los estudiantes con mayor o menor rendimiento, en comparación con los estudiantes en escuelas con menor rendimiento (Q1).

Figura 4

Asociación lineal entre el estrés y el rendimiento según cuartiles de rendimiento de la escuela



En el M2, al añadir las características de la escuela y del estudiante disminuye la relación de la Lectura individual con la Carga académica. A nivel de la escuela, se encuentra una relación positiva entre pertenecer a una escuela privada y ambas dimensiones de estrés, o entre pertenecer a una escuela urbana y la Preocupación por las notas.

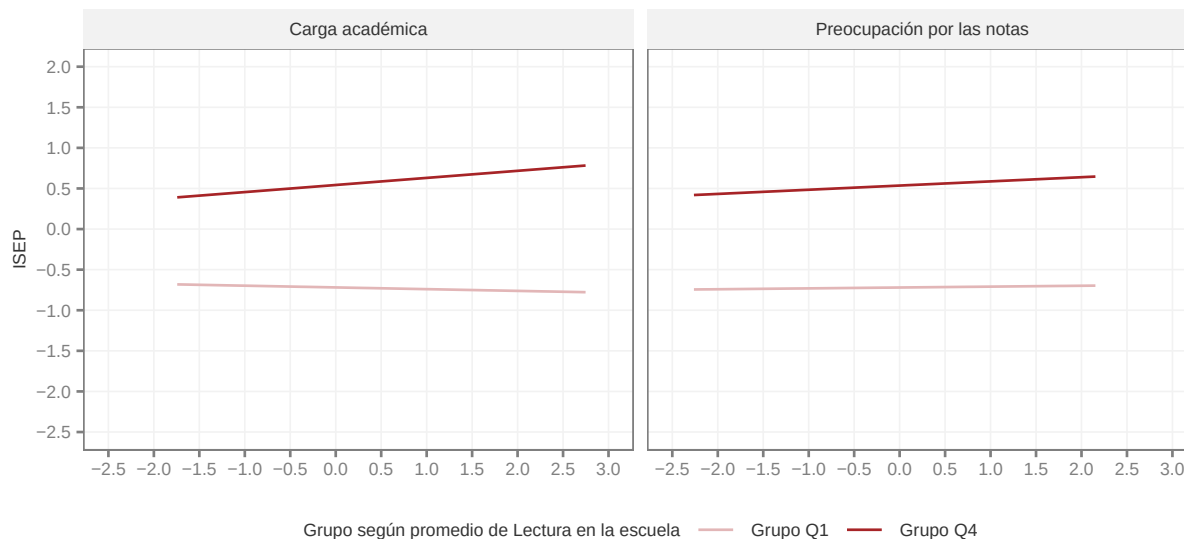
Además, al agregar el ISEP, aumenta la relación entre la Lectura grupal y la Carga académica. Esto implica que, controlando las condiciones socioeconómicas de las escuelas, la relación entre la Lectura grupal y la Carga académica sería mayor que la encontrada en el M1. Por otro lado, la relación entre la Lectura grupal y la Preocupación por las notas desaparece³. Esto indicaría que la relación entre ambas variables se debe a la relación con el ISEP.

Para analizar con mayor profundidad estos resultados, como parte del M2 se especificó una interacción entre el ISEP y la Lectura grupal, lo cual indica que los estudiantes en escuelas con mayores ventajas socioeconómicas y que a su vez tienen mayor rendimiento, perciben una mayor Carga académica. En cuanto a la Preocupación por las notas, los resultados señalan que habría una mediación completa con el ISEP, y que la relación previa de Lectura grupal con Preocupación por las notas se debía a que no se estaba tomando en cuenta esta variable⁴.

Para facilitar la interpretación de esta interacción, en la Figura 5 se muestra la relación entre las dimensiones de estrés y el ISEP según los grupos del promedio de Lectura de la escuela. Se observa que en el grupo de escuelas con menor rendimiento (Q1) no hay mucha relación entre ambas variables, mientras que en el grupo de mayor rendimiento (Q4) hay una relación positiva, en la cual los estudiantes de escuelas con mayores ventajas socioeconómicas perciben mayor Carga académica y Preocupación por las notas.

Figura 5

Asociación lineal entre el estrés y el ISEP según cuartiles de rendimiento de la escuela



Los resultados de la relación entre el estrés y el ISEP, así como las interacciones vistas anteriormente, contrastan con la asociación pequeña que tiene el ISE individual con las dimensiones de estrés. Esto indicaría que la relación entre las características socioeconómicas y el estrés académico no se debe a las diferencias individuales de los estudiantes según nivel

³Se probó un modelo solamente con las variables del M1 y el ISEP con los mismos resultados, lo cual indica que este cambio no se debe a otras características del estudiante o la escuela.

⁴Pese a la alta correlación entre el ISEP y la Lectura grupal, se descartaron problemas de multicolinealidad, ya que todas las variables tuvieron factores de inflación de la varianza (VIF) por debajo de cinco (James et al., 2021).

socioeconómico, sino a las diferentes características del contexto escolar y académico en escuelas de mayor o menor nivel socioeconómico.

Respecto de las características del estudiante del M2, la relación negativa entre ser estudiante mujer y la Carga académica, pero positiva para la Preocupación por las notas, coincide con lo encontrado a nivel descriptivo. La sensación de estar preparado para la secundaria tuvo una relación negativa con ambas dimensiones, mientras que el control parental resultó positivo. En cuanto a la dificultad que perciben en los textos, esta se relacionó con una mayor Carga académica, mientras que una mayor motivación controlada hacia la lectura se relacionó con una mayor Preocupación por las notas. Sobre la motivación controlada, cabe resaltar que esta escala mide un aspecto negativo de la emoción, caracterizada por una sensación de presión interna o externa de leer para cumplir una exigencia propia o la expectativa de otros, por lo tanto; tiene sentido que la relación sea positiva.

Finalmente, en el M3 se agregan las variables del contexto escolar reportadas por el estudiante. Aquí, una disposición más negativa del docente para la participación en clase y manifestaciones de violencia más frecuentes por parte de los docentes, se asociaron con una mayor Carga académica, aunque la relación con la violencia por parte de docentes es más pequeña. También hubo una pequeña relación positiva entre las manifestaciones de violencia por parte de los estudiantes y ambas dimensiones de estrés. La inclusión de estas variables llevó a una disminución de la asociación entre las dimensiones de estrés y rendimiento individual, así como de la interacción entre rendimiento individual y grupal.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo principal identificar las características del contexto escolar y del estudiante asociadas al estrés académico en estudiantes de 6.º grado de primaria. Además, se buscó describir las diferencias por estratos del estrés académico; describir las diferencias en los factores asociados por estratos; e identificar la relación entre el estrés académico y el rendimiento en los niveles individual y grupal. A continuación, se presenta la discusión sobre estos hallazgos organizada en torno a variables del estudiante y su contexto escolar relacionadas con el estrés académico.

Diferencias entre hombres y mujeres en el estrés académico

A nivel descriptivo, se encontró que los estudiantes hombres percibían una mayor Carga académica, mientras que las mujeres mostraron mayor Preocupación por las notas, lo cual se corrobora en la regresión multinivel. La menor Carga académica percibida por las mujeres podría explicarse por ciertos factores asociados al estrés académico, frente a los cuales presentan mejores condiciones, como su menor dificultad con los textos y su mayor rendimiento en Lectura (Minedu, 2025b). Estos son recursos importantes que estarían ayudándoles a lidiar mejor con las demandas académicas y a percibir las como menos demandantes.

Por otro lado, las estudiantes mujeres también reportan un contexto escolar más positivo, ya que perciben menor frecuencia de manifestaciones de violencia y menor disposición negativa de sus docentes para la participación en clase. Esta percepción más positiva podría responder a que los hombres refieren realizar conductas indebidas en la escuela con mayor frecuencia que las mujeres (Heyder et al., 2020), o a que es menos probable que las mujeres sean víctimas de violencia física en la escuela (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017). Sin embargo, los sesgos docentes también pueden llevar a una atención diferenciada y a una mayor detección de conductas inapropiadas en estudiantes hombres (Gilliam et al., 2016). Una percepción más positiva del contexto escolar podría facilitar a las estudiantes conseguir soporte académico de sus docentes, así como soporte social de otros estudiantes, para lidiar con las demandas académicas.

No obstante, estos aspectos positivos no llegan a explicar por qué las mujeres sienten mayor Preocupación por las notas, ya que esta asociación se mantuvo a pesar de la inclusión de las variables del estudiante y su contexto escolar. Aquí es importante considerar que puede haber diferencias en cómo los docentes califican a estudiantes hombres y mujeres ya que, en un estudio realizado con varios grados de la escolaridad en Chile, se encontró que las mayores calificaciones obtenidas por las mujeres se pueden atribuir a que suelen mostrar un mayor esfuerzo y actitudes más positivas en aspectos académicos, a diferencia de los hombres (Contreras, 2023). Estos sesgos en la calificación podrían llevar a un ambiente de mayor competencia y presión académica entre las mujeres, aumentando el estrés y la preocupación.

Aquí también es importante considerar las diferencias por sexo en la ansiedad hacia la evaluación ya que, en diversos países, se encontró que un mayor porcentaje de estudiantes mujeres de secundaria refieren sentirse ansiosas frente a una evaluación, incluso a pesar de estar bien preparadas, en comparación con los hombres (OECD, 2017).

Estos resultados se corresponden en gran parte con lo encontrado en estudiantes peruanos de 2.º grado de secundaria, donde las mujeres reportaron tener expectativas más altas sobre sí mismas, mayor desánimo y presión por el estudio (Minedu, 2024a). Sin embargo, una diferencia importante es que dicho estudio no encontró diferencias por sexo en la Carga académica. Esto podría indicar diferencias en el desarrollo en cómo se manifiesta el estrés académico, entre el final de la primaria y el inicio de la secundaria. Por otro lado, también podría indicar cambios según sexo en los factores asociados a esta dimensión de estrés como el rendimiento en Lectura, donde, a pesar de que las mujeres siguen obteniendo mayores puntajes en 2.º grado de secundaria (Minedu, 2024b), las diferencias son menores que en 6.º grado de primaria (Minedu, 2025b).

Rendimiento individual, grupal y características de la escuela

El presente estudio encuentra que un mayor rendimiento individual en Lectura se asocia a una menor Carga académica. Esto indica que los estudiantes que logran mayores aprendizajes en Lectura tendrían mayores recursos para lidiar con las demandas escolares, lo cual llevaría a que las perciban como menos agobiantes. Esta competencia lectora también está muy conectada con la dificultad percibida para entender los textos, la cual se asoció a mayor estrés en ambas dimensiones. De esta manera, leer y comprender los textos con mayor facilidad, es un recurso útil para que los estudiantes lidien con las demandas académicas de la escuela, ya que les permitiría comprender mejor las indicaciones de las actividades escolares, así como los textos que pueden formar parte de las mismas para distintas áreas curriculares.

Al considerar la interacción entre el rendimiento individual y grupal, se encontró que los estudiantes con mayor rendimiento tienden a percibir una mayor Carga académica cuando se encuentran en contextos de mayor rendimiento. Esto implicaría que un ambiente competitivo con altas expectativas, donde se dan comparaciones sociales sobre la base del rendimiento, y hay una mayor incertidumbre de conseguir un buen resultado, puede llevar a emociones negativas como el estrés y la ansiedad (Ahmed, 2025). Si bien el efecto de esta interacción es pequeño, resulta similar al encontrado por otros estudios en la ansiedad hacia la matemática y en el autoconcepto académico (Ahmed, 2025; Seaton et al., 2009). Sin embargo, esta asociación desaparece al incorporar la percepción estudiantil del contexto escolar.

Si bien otros estudios coinciden en que el rendimiento individual suele ser un aspecto positivo asociado a menor estrés, lo opuesto sucede con el rendimiento grupal, el cual se ha relacionado con mayor ansiedad hacia la Matemática (Ahmed, 2025) o un autoconcepto académico más negativo (Seaton et al., 2009). Esto se debería a que un mayor rendimiento grupal, además de indicar a las escuelas con mejores condiciones socioeconómicas o un

servicio educativo de mejor calidad, también podría señalar a las escuelas con mayor exigencia y competencia entre estudiantes. No obstante, en el presente estudio, estas relaciones son algo más complejas al incorporar el nivel socioeconómico promedio de la escuela (ISEP), el cual está estrechamente relacionado con el rendimiento grupal. Cabe resaltar que las características socioeconómicas a nivel grupal no fueron incorporadas en los estudios previamente citados que analizan el rendimiento grupal.

De esta manera, se encontró que la Carga académica está asociada de forma negativa al rendimiento grupal, pero de manera positiva con el ISEP, y que la interacción entre el rendimiento grupal y el ISEP también es positiva. Todo esto indicaría que el beneficio del rendimiento grupal para la Carga académica depende del contexto de la escuela. En escuelas con un mayor rendimiento, el mayor logro de aprendizaje en lectura tiene un beneficio claro que permite a los estudiantes percibir su Carga académica como menos agobiante. A su vez, también es posible que escuelas de alto rendimiento tengan un mayor apoyo docente o hagan menor énfasis en las tareas para la casa en favor de otras actividades para reforzar los aprendizajes. Sin embargo, en escuelas de alto rendimiento, que a su vez son de mayor nivel socioeconómico, el logro de aprendizaje en lectura deja de tener este beneficio. Esto implicaría que en estas escuelas, las actividades escolares conllevan mayores expectativas y exigencias, y estaría reflejando un contexto escolar de mayor presión y competencia académica. Esta idea es reforzada por la asociación positiva entre el ISEP y ambas dimensiones de estrés.

Respecto de la Preocupación por las notas, esta tuvo relación positiva con el rendimiento grupal, la cual desapareció tras incluir el ISEP. Además, el ISEP tiene relación positiva con la Preocupación por las notas, y la interacción entre ISEP y rendimiento grupal no fue significativa. Esto indica que los aspectos negativos del rendimiento grupal para esta dimensión de estrés académico son mejor explicados por el contexto escolar en las escuelas con mayores ventajas socioeconómicas. En estas escuelas, un ambiente de mayor presión y competencia por notas podría implicar mayor énfasis y exigencia en el uso de evaluaciones y su calificación. Esto podría llevar a que las evaluaciones tengan un fin menos formativo (retroalimentar a los estudiantes para mejorar su aprendizaje), y que, en cambio, tengan un fin más sumativo, como calificar conocimientos o servir para la comparación entre estudiantes.

En consonancia con lo encontrado mediante el ISEP, pertenecer a una escuela urbana se asoció a una mayor Preocupación por las notas, mientras que pertenecer a una escuela privada se asoció a un mayor estrés académico en ambas dimensiones. Esto, a pesar de que las escuelas privadas o aquellas con mayor ISEP tienen mejores condiciones en varios aspectos, como la menor dificultad de sus estudiantes para entender los textos, una menor motivación controlada hacia la lectura, una disposición más positiva del docente hacia la participación y menor violencia por parte de los docentes. Estos resultados, así como la alta relación entre ISEP y rendimiento grupal, son producto de la fuerte vinculación entre estas variables. Esto se debe a la segregación económica presente en el sistema educativo peruano, según la cual hay un mayor rendimiento en escuelas privadas y urbanas, donde también se concentran

estudiantes con un mayor nivel socioeconómico (Minedu, 2021); además, las diferencias de rendimiento entre el nivel socioeconómico más alto y más bajo son mayores que las diferencias por gestión o área (Minedu, 2025b).

Estos hallazgos contrastan con la relación nula entre el ISE individual y las dimensiones de estrés académico, lo cual es similar a lo encontrado por Ahmed (2025) en relación con la ansiedad hacia la Matemática. Por lo tanto, el rendimiento y las características socioeconómicas son variables importantes para entender el estrés académico, en particular cuando son consideradas de forma grupal, dado que indican un contexto de mayor exigencia y competitividad. En ese sentido, si bien se considera que las escuelas con mayor ISEP tienen mayores ventajas dado sus mayores niveles de rendimiento (Minedu, 2025b), a partir de las variables evaluadas es difícil aseverar en qué punto, o a través de cuáles procesos, las ventajas socioeconómicas de las escuelas relacionadas con el rendimiento se traducen en aspectos negativos para el estrés académico. Una posible interpretación es que las expectativas de familias y docentes, aspectos inicialmente positivos para el rendimiento y asociados a un mayor nivel socioeconómico (Grolnick y Lerner, 2023; Pinquart y Ebeling, 2019), llevados al extremo pueden ser fuente de estrés. Esto también podría suceder con la exigencia académica de las escuelas.

Motivación, control parental y preparación para la secundaria

En cuanto a las características de los estudiantes asociadas al estrés académico, se encontró que una mayor motivación controlada hacia la lectura en el tiempo libre estuvo asociada a una mayor Preocupación por las notas. Este tipo de motivación, caracterizada por las presiones internas y externas para leer, se asocia a una menor autoeficacia y a metas de desempeño basadas en evitar el error o el juicio negativo de otros (De Smedt et al., 2023), lo cual puede contribuir al estrés académico. Esto coincide con lo encontrado en 2.º grado de secundaria, donde los estudiantes con un perfil de motivación autónomo tuvieron mejor rendimiento en Lectura que los estudiantes con un perfil de motivación controlada (Minedu, 2024c). Además, si bien solo se consideró la motivación para la lectura en el tiempo libre, se ha encontrado que esta coincide con la motivación en la escuela y para la escritura en ambos contextos (De Smedt et al., 2020).

Asimismo, un mayor control psicológico parental se vio asociado a mayor estrés en ambas dimensiones. Las estrategias de crianza más autoritarias o coercitivas tendrían un efecto negativo en la persistencia de los estudiantes para resolver problemas, así como para desarrollar un mayor sentido de competencia y una motivación más autónoma (Grolnick y Lerner, 2023). Estos son aspectos importantes para el afrontamiento de estresores en el contexto académico, ya que podrían permitir una evaluación más favorable de las demandas y los recursos del estudiante para lidiar con las mismas. Asimismo, dado que una crianza más controladora o autoritaria puede relacionarse con comportamientos más agresivos y mayores

dificultades para la adaptación social (Castillo-Parra et al., 2022; Grolnick y Lerner, 2023), es posible que el control parental afecte negativamente la capacidad de los estudiantes de recurrir al soporte social para lidiar con las demandas académicas.

Respecto de la transición a la secundaria, los estudiantes que manifestaron sentirse más preparados tuvieron menores niveles de estrés en ambas dimensiones. Si bien este sentido de preparación se puede relacionar con el rendimiento, dado que es común que haya una expectativa de mayor exigencia académica en la secundaria, también puede estar reflejando una mayor autoeficacia, no solo en lo académico, sino también en los distintos desafíos sociales que implica la transición hacia la secundaria. Además, no hubo diferencias entre los estratos en esta variable, lo cual indica que este sentido de preparación responde más a características individuales de los estudiantes que del contexto. En ese sentido, las principales preocupaciones de los estudiantes suelen ser acerca de sus relaciones sociales (Jindal-Snape et al., 2020), por lo que las relaciones positivas con otros estudiantes y el soporte social de la familia junto con los docentes, son importantes para una transición que favorezca el bienestar del estudiante (Jindal-Snape et al., 2020; Virtanen et al., 2019).

Contexto escolar y del aula

En cuanto al contexto escolar reportado por los estudiantes, se encontró que una disposición más negativa del docente para la participación en clase se relacionó con una mayor Carga académica. De este modo, un aula con poca participación puede propiciar un ambiente de poca aceptación de los errores, donde los estudiantes tienen temor de participar, o un ambiente menos colaborativo, donde haya poco compromiso estudiantil. Todo esto se asocia a un mayor estrés para los estudiantes (García-Moya et al., 2023; Ryzin y Roseth, 2020). Asimismo, en un ambiente de poca participación, los estudiantes podrían sentir menos confianza para hacer consultas al docente, lo cual incrementaría la percepción de Carga académica. Esto se da en mayor medida en escuelas públicas o con menor ISEP.

En cuanto a las manifestaciones de violencia reportadas por los estudiantes, aquellas realizadas por los estudiantes se asociaron a ambas dimensiones de estrés académico. Por lo tanto, la violencia entre estudiantes podría ser un estresor general del contexto escolar que incide en el estrés académico de los estudiantes en la medida que estas situaciones repercuten negativamente en su salud mental (H. Chen et al., 2023), y que un clima escolar más agresivo dificultaría conseguir soporte social. Estas situaciones de violencia han sucedido con mayor frecuencia en escuelas urbanas, o en el grupo de mayor nivel socioeconómico. Por lo tanto, estas escuelas, aparentemente en mejores condiciones, podrían presentar mayores desafíos para manejar la violencia entre estudiantes.

Por otro lado, la violencia por parte de los docentes tuvo una relación positiva pequeña con la Carga académica. Más allá de la relación entre este tipo de violencia y el estrés, así como su asociación con un menor rendimiento (Minedu, 2025b), esta puede tener un impacto grave

en el bienestar y en la salud mental de los estudiantes, ya que podría conllevaría a la pérdida de confianza en una figura cercana o de autoridad (Fung et al., 2023). Se encontró una mayor frecuencia de este tipo de violencia en escuelas públicas y en las de menor ISEP.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de este estudio permitieron identificar las características de los estudiantes, la percepción que tienen de su contexto escolar y de las características de sus escuelas, asociadas al estrés académico en sus dimensiones de Carga académica y Preocupación por las notas. Además, evidencian las diferencias según el sexo de los estudiantes y las características de las escuelas, las diferencias en los factores asociados al estrés académico y la relación compleja que existe entre estrés académico y rendimiento a nivel individual y grupal.

Al profundizar en las diferencias entre hombres y mujeres, se encuentra que algunas ventajas de las mujeres en el rendimiento en Lectura y en cómo perciben el contexto escolar podrían servir de soporte para afrontar las demandas de las actividades escolares, lo cual explicaría su menor Carga académica. En cambio, su mayor Preocupación por las notas podría deberse a cómo son calificadas y evaluadas de manera diferenciada por los docentes, o a su mayor ansiedad respecto de las evaluaciones. Estos resultados remarcen la importancia de considerar las diferencias entre hombres y mujeres al implementar acciones para reducir el estrés académico y mejorar el clima escolar. Además, indican la necesidad de indagar en diferencias por sexo en la percepción del ambiente de competencia y de las conductas de sus docentes.

Sobre la relación entre dimensiones de estrés académico, rendimiento individual y grupal, y características de la escuela, los resultados ilustran relaciones complejas, en que las escuelas con mejores condiciones socioeconómicas constituyen contextos de mayor competencia y presión académica. Aquí resulta clave considerar cómo la exigencia académica y las altas expectativas de familias y docentes sobre los estudiantes se traducen en un contexto escolar determinado y se transmiten al estudiante. En cuanto a las intervenciones para disminuir el estrés en contextos escolares, la mayoría prioriza aspectos del estudiante e incorpora componentes como el desarrollo de habilidades de afrontamiento y resolución de problemas, la enseñanza sobre el estrés y su relación con pensamiento y emociones, así como aspectos de terapia cognitiva como la reestructuración de creencias negativas o catastróficas (Jagiello et al., 2024). Esta aproximación hacia el estudiante coincide con los resultados en la medida que el estrés académico varía más entre estudiantes que entre escuelas, y se asocia a varios factores individuales.

Sin embargo, desde una perspectiva complementaria, el estrés académico surge dentro de una cultura escolar y prácticas pedagógicas particulares, por lo que resulta pertinente promover un enfoque que ponga menor énfasis en las calificaciones y mayor en la formación integral de

los estudiantes (Zhao et al., 2015). Este planteamiento también se corresponde con los hallazgos, dada la asociación con características de la escuela y el rendimiento grupal.

En ese sentido, desde la cultura escolar, se podría mantener un alto rendimiento y reducir el estrés académico de sus estudiantes manteniendo el logro académico como un valor en la cultura escolar y modificando sus estrategias de evaluación y de reconocimiento, para que informen al estudiante sobre su propio aprendizaje, y no se conviertan en un medio de comparación y competencia entre los estudiantes. En el aula, esto también se puede dar mediante el fomento de una motivación orientada hacia el propio aprendizaje, antes que a demostrar un desempeño superior al de otros, o a evitar equivocarse, aceptando sus errores como parte del proceso de aprendizaje. Aquí, las estrategias de aprendizaje colaborativo pueden ser útiles para incrementar el compromiso académico, a la vez que reducen el estrés (Ryzin y Roseth, 2020). En cuanto a las expectativas, es importante que sean transmitidas de forma adecuada, ya que hacerlo de forma autoritaria o con calificativos negativos puede tener un efecto adverso en la relación con los estudiantes (X. Chen et al., 2023; Jeynes, 2022), lo cual sería contraproducente para conseguir el soporte social y académico que necesitan.

Para las escuelas públicas o con menores condiciones socioeconómicas, los resultados refuerzan la importancia de afianzar el logro de aprendizaje en Lectura, ya que este permite a los estudiantes tener menores dificultades para leer textos en diversas áreas curriculares, dando herramientas para un mejor afrontamiento de las demandas académicas. Asimismo, en estas escuelas será importante promover, tanto desde las aulas como en el diálogo con las familias, una motivación más autónoma en los estudiantes, que les lleve a interactuar con la lectura y la escritura por disfrute propio y curiosidad por aprender. En cuanto al contexto escolar, destaca la disposición más negativa de los docentes para la participación y la mayor incidencia de violencia por parte de docentes. Respecto de la participación en clase, es importante que los docentes sean receptivos a la participación de los estudiantes y aprovechen estos momentos para retroalimentar su aprendizaje. Sobre la violencia por parte de docentes, diversas intervenciones para prevenir o reducir su incidencia se enfocan en prácticas de disciplina positiva, dando herramientas para manejar desacuerdos o conductas disruptivas de forma adecuada (Baumgarten et al., 2022).

Finalmente, respecto de la transición hacia la secundaria, la mayoría de estudiantes se siente preparado, lo cual constituye un factor positivo asociado a un menor estrés académico. No obstante, resulta importante considerar al grupo minoritario que no se siente preparado para esta transición y que necesita el soporte de sus docentes y familias para lidiar con sus preocupaciones sociales y académicas.

Agradecimientos

Los autores del estudio agradecen a Andrés Burga, Juan Nuñez del Prado, Giovanna Moreano y Víctor Salazar por los comentarios y aportes brindados para la publicación de esta investigación.

Referencias

- Ahmed, W. (2025). Big fish in little ponds are less anxious about math: a multilevel analysis of school average achievement on math anxiety. *Social Psychology of Education*, 28(1).
<https://doi.org/10.1007/s11218-024-09960-w>
- Ang, R. P., y Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282461>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3).
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Baumgarten, E., Simmonds, M., y Mason-Jones, A. J. (2022). School-based interventions to reduce teacher violence against children: a systematic review. *Child Abuse Review*, 32(4).
<https://doi.org/10.1002/car.2803>
- Becker, S. J., y Börnert-Ringleb, M. (2025). Stress and anxiety in schools: a multilevel analysis of individual and class-level effects of achievement and competitiveness. *Frontiers in Education*, 9.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1519161>
- Biggs, A., Brough, P., y Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. En C. Cooper y J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: a guide to research and practice* (pp. 351-364). Wiley.
- Brata, W. W. W., Susanto, H., y Zubaidah, S. (2025). Theoretical underpinnings and future research on academic stress in biological and educational perspectives. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(146). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04484-w>
- Burnham, K. P., y Anderson, D. R. (2002). *Model selection and multimodel inference. A practical information-theoretic approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/b97636>
- Campbell, O. L. K., Bann, D., y Patalay, P. (2021). The gender gap in adolescent mental health: a cross-national investigation of 566,829 adolescents across 73 countries. *SSM - Population Health*, 13.
<https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100742>
- Castillo-Parra, H., Zeladita-Huaman, J. A., Cárdenas-Niño, L., Zegarra-Chapoñán, R., Cuba-Sancho, J. M., y Morán-Paredes, G. I. (2022). Validation of the Steinberg Parenting Styles Scale in Peruvian adolescents. *International Journal of Psychological Research*, 15(2), 68-76.
<https://doi.org/10.21500/20112084.5802>
- Chen, H., Guo, H., Chen, H., Cao, X., Liu, J., Chen, X., Tian, Y., Tang, H., Wang, X., y Zhou, J. (2023). Influence of academic stress and school bullying on self-harm behaviors among Chinese middle school students: the mediation effect of depression and anxiety. *Frontiers in Public Health*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1049051>
- Chen, X., Allen, J. L., Flouri, E., Cao, X., y Hesketh, T. (2023). Parent-child communication about educational aspirations: experiences of adolescents in rural China. *Journal of Child and Family Studies*, 32(9), 2776-2788. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02554-8>
- Contreras, D. (2023). Gender differences in grading: teacher bias or student behaviour? *Education Economics*, 32(6), 762-785. <https://doi.org/10.1080/09645292.2023.2252620>
- De Smedt, F., Landrieu, Y., De Wever, B., y Van Keer, H. (2023). The role of writing motives in the interplay between implicit theories, achievement goals, self-efficacy, and writing performance. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149923>
- De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., y Van Keer, H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: a Self-Determination Theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>

- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., y Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2778. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152778>
- Fung, H. W., Cong, C. W., Tan, C.-S., Yuan, G. F., Liu, C., He, K. L., Hung, S. L., y Lee, V. W. P. (2023). Is teacher violence a form of betrayal trauma? Relationship with mental health problems among young adults. *Child Abuse & Neglect*, 145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106436>
- Gao, B., Chai, X., Shen, Q., Lu, J., y Li, L. (2024). Linking effort-reward imbalance to academic burnout among high school students: the roles of school connectedness and academic buoyancy. *Psychology in the Schools*, 62(1), 202-218. <https://doi.org/10.1002/pits.23320>
- 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-Moya, I., Diez, M., y Paniagua, C. (2023). Stress of school performance among secondary students: the role of classroom goal structures and teacher support. *Journal of School Psychology*, 99, 101222. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.05.005>
- Gilliam, W., Maupin, A., Reyes, C., Accavitti, M., y Shic, F. (2016). *Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions?* Yale Child Study Center. <https://marylandfamiliesengage.org/wp-content/uploads/2019/07/Preschool-Implicit-Bias-Policy-Brief.pdf>
- Grolnick, W. S., y Lerner, R. E. (2023). How parental autonomy support, structure, and involvement help children flourish: considering interactions, context, and diversity. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of Self-Determination Theory* (pp. 491-508). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.26>
- Hesketh, T., Zhen, Y., Lu, L., Dong, Z. X., Jun, Y. X., y Xing, Z. W. (2010). Stress and psychosomatic symptoms in chinese school children: cross-sectional survey. *Archives of Disease in Childhood*, 95(2), 136-140. <https://doi.org/10.1136/adc.2009.171660>
- Heyder, A., van Hek, M., y Van Houtte, M. (2020). When gender stereotypes get male adolescents into trouble: a longitudinal study on gender conformity pressure as a predictor of school misconduct. *Sex Roles*, 84(1-2), 61-75. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01147-9>
- Högberg, B. (2024). Education systems and academic stress—a comparative perspective. *British Educational Research Journal*, 50(3), 1002-1021. <https://doi.org/10.1002/berj.3964>
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., y Wuthrich, V. M. (2024). Academic stress interventions in high schools: a systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 56(6), 1836-1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Jagodics, B., y Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: a demand-resource model approach. *Trends in Psychology*, 31(4), 757-776. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- James, G., Witten, D., Hastie, T., y Tibshirani, R. (2021). *An introduction to statistical learning: with applications in R*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-0716-1418-1>
- Jeynes, W. (2022). *Relational aspects of parental involvement to support educational outcomes: parental communication, expectations, and participation for student success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128434>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., y MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: international research. *Review of Education*, 8(2), 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., y 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/s10964-023-01770-1>

- Kubicek, B., Uhlig, L., Hülshager, U. R., Korunka, C., y Prem, R. (2022). Are all challenge stressors beneficial for learning? A meta-analytical assessment of differential effects of workload and cognitive demands. *Work & Stress*, 37(3), 269-298. <https://doi.org/10.1080/02678373.2022.2142986>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Liu, F., Wang, J., y Wang, Y. (2025). Examining the moderating role of academic pressure in the indirect influence of parental psychological control on mental health problems through self-compassion. *Current Psychology*, 44(11), 10403-10415. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07892-y>
- Liu, S., Wang, Y., He, W., Chen, Y., y Wang, Q. (2024). The effect of students' effort-reward imbalance on learning engagement: the mediating role of learned helplessness and the moderating role of social support. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1329664>
- Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 38, 123-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.002>
- Loyalka, P., Zakharov, A., y Kuzmina, Y. (2018). Catching the big fish in the little pond effect: evidence from 33 countries and regions. *Comparative Education Review*, 62(4), 542-564. <https://doi.org/10.1086/699672>
- Lumley, T. (2024). survey: analysis of complex survey samples [Paquete de R version 4.4].
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Caracterización de la segregación socioeconómica escolar y su relación con los logros de aprendizaje. Evidencia desde la ECE 2018*. (Estudios Breves N.º 6). <http://umc.minedu.gob.pe/caracterizacion-de-la-segregacion-socioeconomica-escolar-y-su-relacion-con-los-logros-de-aprendizaje-evidencia-desde-la-ece-2018/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024a). *Estrés académico adolescente y su relación con la habilidad socioemocional de toma de decisiones en 2.º grado de secundaria*. (Zoom educativo N.º 10). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/estres-academico-adolescente-y-su-relacion-con-la-habilidad-socioemocional-de-toma-de-decisiones-en-2-grado-de-secundaria/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024b). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023. Resultados de aprendizaje*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_logros_de_aprendizaje_ENLA_2023.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2024c). *Perfiles de motivación hacia la lectura de estudiantes de 2.º de secundaria y su relación con el rendimiento*. (Zoom educativo N.º 9). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/perfiles-de-motivacion-hacia-la-lectura-de-estudiantes-de-2-grado-de-secundaria-y-su-relacion-con-el-rendimiento/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024d). *Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2023*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/08/Reporte-t%C3%A9cnico-ENLA-2023.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025a). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024. Presentación de factores asociados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Presentaci%C3%B3n-de-factores-asociados-ENLA-2024.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025b). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024. Resultados nacionales*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Presentaci%C3%B3n-de-logros-de-aprendizaje-ENLA-2024.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025c). *Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2024*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/07/RT_ENLA2024.pdf

- Moustaka, E., Bacopoulou, F., Manousou, K., Kanaka-Gantenbein, C., Chrousos, G. P., y Darviri, C. (2023). Reliability and validity of the educational stress scale for adolescents (ESSA) in a sample of greek students. *Children*, 10(2), 292. <https://doi.org/10.3390/children10020292>
- Muthén, L., y Muthén, B. (2014). *Mplus user's guide. Seventh Edition*. Muthén & Muthén.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., y Qvarnström, U. (2003). Methods of teaching and class participation in relation to perceived social support and stress: modifiable factors for improving health and wellbeing among students. *Educational Psychology*, 23(3), 261-274. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060101>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Are students happy? PISA 2015 results: students' well-being*. PISA in Focus #71. OECD Publishing.
- Pinquart, M., y Ebeling, M. (2019). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 463-480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>
- Podiya, J. K., Navaneetham, J., y Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: a systematic review. *BMC Public Health*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>
- R Core Team. (2025). *R: A language and environment for statistical computing* (Ver. 4.4.3). R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., y Hoferichter, F. (2013). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405-420. <https://doi.org/10.1177/0143034313498953>
- Ryzin, M. J. V., y Roseth, C. J. (2020). The cascading effects of reducing student stress: cooperative learning as a means to reduce emotional problems and promote academic engagement. *The Journal of Early Adolescence*, 41(5), 700-724. <https://doi.org/10.1177/0272431620950474>
- Salmela-Aro, K., y Upadaya, K. (2013). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Seaton, M., Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 403-419. <https://doi.org/10.1037/a0013838>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Stear, T., Gutiérrez Muñoz, C., Sullivan, A., y Lewis, G. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 339, 302-317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., y Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>
- Tang, X. (2024). The impact of school climate on academic burnout of Chinese students: the mediating effect of psychological capital. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346347>
- Truc, T. T., Loan, K. X., Nguyen, N. D., Dixon, J., Sun, J., y Dunne, M. P. (2012). Validation of the educational stress scale for adolescents (ESSA) in Vietnam. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 27(2), NP2112-NP2121. <https://doi.org/10.1177/1010539512440818>
- Valiente-Barroso, C., Martínez-Vicente, M., Cabal-García, P., y Alvarado-Izquierdo, J. M. (2020). Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 15(1), 46. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.185>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 365-374. <https://doi.org/10.5209/rced.63480>

- Virtanen, T., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., y Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: a person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Vogel, S., y Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *npj Science of Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Weinstein, N., y Ryan, R. M. (2011). A self-determination theory approach to understanding stress incursion and responses. *Stress and Health*, 27(1), 4-17. <https://doi.org/10.1002/smi.1368>
- Wuthrich, V. M., Jagiello, T., y Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: a systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986-1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Yan, Y.-W., Lin, R.-M., Su, Y.-K., y Liu, M.-Y. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality: a multiple mediation model. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(1), 63-77. <https://doi.org/10.2224/sbp.6530>
- Zhao, X., Selman, R. L., y Haste, H. (2015). Academic stress in Chinese schools and a proposed preventive intervention program. *Cogent Education*, 2(1), 1000477. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2014.1000477>
- Zhu, Q., Cheong, Y., Wang, C., y Tong, J. (2021). The impact of maternal and paternal parenting styles and parental involvement on Chinese adolescents' academic engagement and burnout. *Current Psychology*, 42(4), 2827-2840. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01611-z>