

## Estrés Académico Percibido y Estrategias de Afrontamiento: Perfil de Alumnas de Nivel Medio Superior

Perceived Academic Stress and Coping Strategies: Profile of Female High School Students

Daniel Alberto Fabila Reyes<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0004-0032-0896>

Brenda Mendoza González<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0312-5004>

Patricia Balcázar Nava<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-3809-831X>

Alejandra Moysén Chimal<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-2201-2737>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de México.

### Resumen

Con el objetivo de identificar la tipología del alumnado femenino de nivel medio superior según su nivel de estrés académico y las estrategias de afrontamiento empleadas, se realizó una investigación cuantitativa, con estudio descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. Participaron 293 estudiantes de entre 14 y 18 años, distribuidas entre primero y quinto semestre. Las participantes provienen de dos instituciones públicas del Estado de México. Las variables fueron evaluadas mediante dos instrumentos: el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21), que mide el estrés académico y presenta una confiabilidad de  $\alpha = .85$ ; y la Prueba Multidimensional y Multisituacional de Enfrentamiento a los Problemas, que evalúa las estrategias de afrontamiento, con una confiabilidad de  $\alpha = .74$ . La recolección de datos se realizó en el aula, utilizando instrumentos en formato lápiz y papel. Para el análisis de resultados, se aplicó un procedimiento multivariado mediante análisis de conglomerados (*k de medias*), lo

que permitió clasificar al alumnado en tres según su nivel de estrés académico: alto, moderado y bajo. Posteriormente, se empleó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar los grupos en función de tres factores principales relacionados con las estrategias de afrontamiento: Directo-revalorativo, Emocional-negativo y Evasivo. Se concluye que las mujeres con mayor nivel de estrés utilizan más el afrontamiento Emocional-negativo y evasivo. Resulta fundamental incorporar la dimensión de género en el estudio del estrés académico y las estrategias de afrontamiento para desarrollar intervenciones que promuevan el bienestar del estudiantado de nivel medio superior.

**Palabras clave:** Estrés, Estrategias de afrontamiento, Solución de problemas, Estilos cognoscitivos, Bachillerato.

Recibido: 24 de noviembre de 2025 Aceptado: 5 de junio de 2026

Correspondencia: Mendoza González Brenda. Universidad Autónoma del Estado de México.

Av. Filiberto Gómez s/n, Guadalupe, Barrio de Tlacopa Toluca, México C.P. 50010. México. [bmendoza@uaemex.mx](mailto:bmendoza@uaemex.mx)

## Abstract

With the aim of identifying the typology of female students at the upper secondary level according to their level of academic stress and the coping strategies used, it is quantitative research, that was carried out, with a descriptive study, non-experimental design and cross-sectional section. 293 students between 14 and 18 years of age participated, distributed between the first and fifth semester. The participants come from two public institutions in the State of Mexico. The variables were evaluated using two instruments: the Systemic Cognitive Inventory for the Study of Academic Stress (SISCO SV-21), which measures academic stress and has a reliability of  $\alpha = .85$ ; and the Multidimensional and Multisituational Problem Coping Test, which assesses coping strategies, with a reliability of  $\alpha = .74$ . Data collection was carried out in the classroom, using pencil

and paper instruments. For the analysis of results, a multivariate procedure was applied using cluster analysis (*k for means*), which allowed the students to be classified into three according to their level of academic stress: high, moderate and low. Subsequently, an analysis of variance (ANOVA) was used to compare the groups based on three main factors related to coping strategies: Direct-reevaluative, Emotional-negative and Avoidant. It is concluded that women with a higher level of stress use more emotional-negative and avoidant coping. It is essential to incorporate the gender dimension in the study of academic stress and coping strategies to develop interventions that promote the well-being of high school students.

**Keywords:** Stress, Coping Strategies, Problem Solving, Cognitive Styles, High School

## Introducción

El estudio del estrés académico resulta de interés, dado su efecto sobre la salud física y mental del alumnado, así como su papel como predictor de bajo rendimiento y deserción (Carreón-Gutiérrez et al., 2024; Londoño et al., 2024). Esta problemática, genera desequilibrios sistémicos junto con sintomatología emocional como ansiedad y angustia (Barraza-Macías, 2021; González et al., 2025).

El concepto de estrés académico se relaciona con el modelo transaccional del estrés (Lazarus & Folkman, 1984), que destaca la interacción sujeto-entorno. Aquí, el afrontamiento se distingue en dos estilos: el primero, centrado en el problema, que implica estrategias reflexivas orientadas a la acción y el segundo centrado en la emoción, que indican respuestas espontáneas para regular el malestar (Pozos-Radillo et al., 2022).

El estrés académico se define como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y psicológico ocurre cuando el alumnado se encuentra en un contexto educativo y las exigencias escolares son percibidas como estresores que demandan estrategias de afrontamiento específicas. El alumnado percibe que las demandas académicas exceden sus capacidades adaptativas, así como los recursos disponibles para afrontarlas, lo que se considera el mayor obstáculo de salud para el rendimiento académico y se configura como la cúspide del estrés en los espacios de formación educativa (Barraza-Macías, 2021; Barrientos-Hernández, 2024; del Pino et al., 2024; Figueroa et al., 2025; Gaeta et al., 2022; Londoño et al., 2024; Solano et al., 2022; Vallejo, 2024).

Así, el estrés académico se concibe como un proceso psicológico complejo que opera en tres momentos interrelacionados: la presencia de estresores, el desequilibrio sistémico y las manifestaciones sintomáticas (Barraza-Macías, 2021). Los estresores corresponden a las

demandas académicas que el estudiante percibe como amenazantes, tales como la sobrecarga de tareas, la presión por evaluaciones, la escasez de tiempo, las deficiencias metodológicas del profesorado y la incompreensión de los contenidos (González et al., 2025).

El desequilibrio sistémico surge debido a que la persona hace una valoración cognitiva de la situación estresantes, activando un desequilibrio que exige de respuestas para los estresores a través del uso de estrategias de afrontamiento, entendidas como esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar las exigencias percibidas como desbordantes (Lazarus & Folkman, 1984).

Las manifestaciones sintomáticas del estrés académico incluyen síntomas psicológicos como tristeza, irritabilidad, ansiedad, dificultades para concentrarse, y síntomas físicos como insomnio fatiga, cefaleas, malestares gastrointestinales. Las consecuencias son principalmente en el desempeño académico como bajo rendimiento, desmotivación y deserción escolar (Chile et al., 2025; Pozos-Radillo et al., 2022).

Las estrategias de afrontamiento académico se clasifican en tres: Directo-revalorativo, consiste en planificar, buscar apoyo social, haciendo una reevaluación positiva de la situación estresante; Emocional-negativa, se define a través de respuestas poco adaptativas como el aislamiento, el abandono de metas académicas, y la desesperanza, mostrando una actitud de resignación ante el estrés; Evasiva que se caracteriza por la negación y la distracción orientados a evitar el afrontamiento directo de los factores estresantes (Góngora-Coronado, 2010).

La salud mental y la igualdad de género en el contexto educativo, ha tenido un lugar específico en la agenda global, señalándose que ambas debe ser atendidas como una estrategia transversal que garantice espacios de bienestar, por lo que ni la salud mental ni la participación equitativa de las mujeres en el proceso educativo, dependen únicamente del acceso formal al sistema, sino de condiciones que aseguren el éxito académico y la salud mental de las mujeres (UNESCO, 2024), una de estas condiciones sin duda alguna es el afrontamiento adaptativo del estrés, generado por el contexto escolar.

Los hallazgos en la investigación en el estrés académico confirman la existencia de diferencias entre hombres y mujeres, que se manifiesta de diversas formas de acuerdo con el nivel educativo, por ejemplo, en Europa, específicamente en España se identificó que jóvenes universitarias se caracterizan por una elevada preocupación académica, empleando estrategias basadas en la evitación y control emocional (González et al., 2025), reportándose que las estudiantes muestran menor autoeficacia y mayor vulnerabilidad emocional en contraste con los varones (Freire & Ferradas, 2020).

En Latinoamérica, la evidencia de estudios científicos demuestra una tendencia consistente, por ejemplo, en Chile, las investigaciones señalan que las estudiantes particularmente en los años más avanzados de su formación escolar, no solo reportan niveles elevados de estrés, sino que también manifiestan respuestas somáticas intensas en contraste con los hombres (Maureira et al., 2024).

En Argentina, se identificó que el tipo de afrontamiento al estrés académico es un factor determinante para los niveles de ansiedad especialmente durante las evaluaciones escolares (Morel & Vizioli, 2023).

En México los estudios realizados muestran que a medida que las estudiantes se encuentren más estresadas más bajo será el autoconcepto académico. Por lo que el estrés académico afecta la percepción de sus propias capacidades y su trayectoria educativa (Caldera-Montes et al., 2024).

Lo anterior demuestra que la evidencia disponible en la actualidad se dirige especialmente al análisis del estrés académico en universitarios, por lo que persiste un vacío en las investigaciones particularmente en estudiantes de nivel medio superior, dado que no se han identificado estudios específicos en este ámbito. De esta manera, la mayoría de las investigaciones actuales se concentran en poblaciones universitaria, ignorando al alumnado de bachillerato, que atraviesa por una etapa en la que se consolida la identidad, reconociéndose la vulnerabilidad de los adolescentes en esta etapa. Siendo una omisión las tipologías que permitan clasificar a las estudiantes de bachillerato no únicamente en función de la intensidad del estrés, sino también considerando la combinación de estrategias que emplean para responder a las exigencias curriculares.

La carencia de análisis de las tipologías imposibilita el diseño de intervenciones diferenciadas, por lo que las instituciones educativas tienen un modelo único que ignora la complejidad de la experiencia femenina, por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es determinar la tipología del alumnado femenino en nivel medio superior en función del nivel de estrés académico, analizando las estrategias de afrontamiento utilizadas para fundamentar acciones que promuevan la equidad y el bienestar integral dentro del marco de la Agenda 2030.

## Método

### Participantes

Participaron 293 mujeres adolescentes, inscritas en el nivel medio superior de dos escuelas preparatorias públicas ubicadas en la ciudad de Toluca, Estado de México. Las participantes cursaban entre primero y quinto semestre, distribuidas de la siguiente manera: 59 en primer semestre, 4 en segundo, 136 en tercero, 4 en cuarto y 90 en quinto. El rango de edad de las estudiantes oscilaba entre los 14 y 18 años.

### Instrumentos de recolección de información

#### *a) Inventario de Estrés Académico*

El Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico, SISCO SV-21, validado para población mexicana, a través de análisis factorial exploratorio ( $KMO = 0.906$ ;  $Bartlett p < .001$ ), con  $\alpha = .85$ . El instrumento se conforma por 23 reactivos, 21 con escala Likert de seis niveles: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (rara vez), 4 (algunas veces), 5 (casi siempre) y 6

UARICHA, 2026, Vol. 24, pp. 1-17

(siempre). Estructurado en tres Factores: 1) Estresores (identifica y evaluar fuentes de estrés); 2) Síntomas (identifica y evalúa reacciones físicas, psicológicas y comportamentales) y 3) Estrategias de afrontamiento (evalúa estrategias de afrontamiento que emplea el alumnado ante eventos estresantes en el contexto académico identificando la frecuencia de su empleo).

#### *b) Prueba Multidimensional y Multisituacional de enfrentamiento a los problemas*

La Prueba Multidimensional y Multisituacional de Enfrentamiento a los problemas (Góngora-Coronado, 2000) evalúa el afrontamiento al estrés. Validado para población mexicana a través de análisis factorial exploratorio, con *KMO* de 0.89 y prueba *Bartlett* significativa ( $p < 0.001$ ). El Análisis factorial se ejecutó empleando el método de componentes principales para la extracción y una rotación *Varimax* ortogonal, a través de la cual se identificaron cuatro factores que explicaron el 45% de la varianza total ( $\alpha = .83$ ). Tiene una escala Likert de siete puntos: 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 rara vez, 4 a veces, 5 frecuentemente, 6 casi siempre y 7 es siempre.

El Factor Vida incluye 18 reactivos distribuidos en tres subfactores: Directo-revalorativo (La persona hace algo para resolver el problema); Emocional-negativo (la persona expresa un sentimiento o una emoción al problema); Evasivo (la persona busca evitar o escapar del problema).

En el estudio se empleó únicamente el factor Vida, con base en el principio de parsimonia, que establece su utilidad como herramienta sencilla para lograr el objetivo, y si el objeto de estudio se centró en el afrontamiento de eventos vitales generales y no en situaciones específicas (como el ámbito escolar o laboral que suelen medir los otros factores del instrumento), el Factor Vida funciona como una escala independiente que captura la esencia del constructo, por esta razón, se utilizó exclusivamente el Factor Vida debido a su probada independencia estadística derivada de la rotación *Varimax* original, permitiendo una evaluación multidimensional (conductual, emocional y evasiva) del afrontamiento, sin la interferencia de variables situacionales ajenas al propósito de esta investigación.

## **Procedimiento**

Para recolectar la información, se presentó el objetivo del estudio y el procedimiento a las autoridades escolares de nivel medio superior, lo anterior para obtener su aprobación y consentimiento. Una vez que se obtuvo el permiso para desarrollarlo se coordinó la logística para aplicar dos instrumentos al alumnado, por lo que se establecieron estrategias para enviar el consentimiento informado a los padres de familia el alumnado menor de edad. La recolección de datos se realizó en aula adecuada, en una única sesión de aproximadamente 30 minutos, con presencia del docente y asentimiento del alumnado, por lo que se garantizó la participación voluntaria de los participantes.

Se incluyó a la muestra únicamente a las alumnas que cumplieron con dos criterios de inclusión: Sus padres firmaron el consentimiento informado para autorizar la participación y ellas mismas asintieron colaborar en el estudio.

El estudio fue evaluado y aprobado por un grupo de doctores miembros del Sistema Nacional de Investigadores, certificados por el Comité de Bioética del Estado de México.

## Análisis de Datos

Se creó una base de datos en SPSS versión 27 para realizar los análisis estadísticos del estudio.

1. Para el primer objetivo específico, clasificar a las estudiantes en función del estrés académico, se hizo un análisis multivariado (*análisis de conglomerados k de medias*) para clasificar a las participantes y conformar grupos delimitados en función del estrés académico.
2. Para el segundo objetivo específico, analizar cada grupo de alumnas clasificadas como: Nivel elevado de estrés académico; Bajo nivel de estrés académico; Estrés académico moderado, el contraste se hizo a través la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, contrastando el afrontamiento al estrés en los tres diferentes grupos. Se justificó el empleo de la prueba Kruskal-Wallis al identificar que los datos no siguen una distribución normal. Para verificar el supuesto de normalidad, se empleó la prueba estadística Kolmogorov-Smirnov, rechazándose la hipótesis nula ( $p < .05$ ) por lo que las puntuaciones obtenidas en las escalas demostraron no tener distribución normal.
3. Para evaluar el tamaño del efecto de la diferencia entre los grupos a través de la prueba de *Kruskal-Wallis*, se empleó el Épsilon cuadrado ( $E^2$ ), que estima la magnitud de la diferencia entre los grupos (escala 0 a 1), a través de la siguiente fórmula:

$$E^2 = \frac{H-k+1}{n-k}$$

Dónde:  $H$  es el estadístico de *Kruskal-Wallis*,  $k$  es el número de grupos,  $n$  es el número total de observaciones.

## Resultados

### a. Estrés Académico

#### *Perfil de mujeres en función del estrés académico*

A continuación, en la Tabla 1 se muestran las medias para cada uno de los factores en los que se sitúa las alumnas de bachillerato.

Tabla 1

*Clasificación de las alumnas en función del estrés académico percibido*

Conglomerados Mujeres			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Dimensión	Nivel elevado de estrés académico	Bajo nivel de estrés académico	Estrés académico moderado
Estresores	27	16	21
Síntomas	27	13	20

Se identificaron tres grupos de mujeres a partir del análisis *k de medias* en función de estresores académicos y síntomas. El grupo mayoritario lo conforman el grupo 3 (Estrés académico moderado) 43% de las alumnas reconoce que rara vez se estresan en el ámbito escolar, seguido por el grupo 1 (Nivel elevado de estrés académico), conformada por 36% de las alumnas quienes refieren que se estresan algunas veces, el grupo con menor representación se conforma por el 21% de las mujeres quienes describieron un bajo nivel de estrés académico, a continuación, se describe cada uno de los grupos a partir de los reactivos.

#### *Grupo 1 Nivel elevado de estrés académico*

Este grupo se encuentra conformado por 106 alumnas (36%) de nivel medio superior. Las respuestas de las alumnas a los reactivos indican que han percibido como estresantes: la sobrecarga de tareas, los trabajos escolares; la forma en que se comportan los profesores; la poca claridad de lo que quieren que se realice; su nivel de exigencia; poca claridad en la rúbrica para aprobar la asignatura, además de que se tiene tiempo limitado para realizar la tarea.

Las respuestas de las alumnas que conforman este grupo refieren que presentan algunos síntomas cuando se sienten estresadas como: fatiga, decaimiento, ansiedad, angustia o desesperación, problemas para concentrarse, agresividad, aumento de irritabilidad, lo que les afecta en sus relaciones interpersonales ya que les hace discutir sin motivo aparente, además refieren que tienen falta de interés por las tareas y actividades escolares (ver Tabla1).

#### *Grupo 2. Bajo nivel de estrés académico*

Este grupo se conforma por 62 alumnas (21%) de nivel medio superior. Son alumnas que de acuerdo con sus respuestas en los reactivos expresan que nunca: han percibido estrés en sus actividades escolares como lo es la tarea, la forma en que se dirigen los profesores al alumnado, con la objetividad de lo que pretenden que se cumpla, sus solicitudes en tiempo y forma, y lo

que la evaluación precisa para ser promovido en la materia, además de que se tiene tiempo para atender las labores de la escuela.

Derivado de las respuestas la sintomatología de estrés en este grupo indica que nunca han presentado: fatiga, decaimiento, ansiedad, angustia o desesperación, problemas para concentrarse y momentos de agresividad e irritabilidad; no tienen falta de interés en las actividades escolares (ver Tabla1).

### *Grupo 3. Estrés académico moderado*

En este grupo se encuentran 125 alumnas (43%) de nivel medio superior. Las respuestas que distinguen a este grupo de alumnas es que rara vez se estresan debido a: las tareas, actividades escolares; el comportamiento del profesorado; las rúbricas escolares; requerimientos y exigencias académicas; evaluaciones para aprobar la asignatura. Este grupo se distingue por considerar que se tiene tiempo limitado para realizar lo que se revisara posteriormente dentro de la materia.

El grupo de alumnas de este grupo refieren que rara vez: se sienten fatigadas, ansiosas, angustiadas, desesperadas, irritables; sin ganas de hacer algún trabajo escolar; sienten conflictos para encontrar momentos de concentración.

### *b. Estrategias de afrontamiento*

Con la finalidad de describir las estrategias de afrontamiento (Directo-Revalorativo, Emocional-Negativo y Evasivo) por cada uno de los clústeres identificados a través del análisis multivariado, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con los 3 grupos de alumnas, haciendo un análisis de una vía diferenciando mujeres.

### *Perfil de mujeres: Análisis de estrategias de afrontamiento*

El análisis de varianza de una vía se realizó para determinar las diferencias entre los 3 grupos de alumnas identificados en función del nivel de estrés académico: elevado, bajo y moderado, identificando las estrategias de afrontamiento empleadas: Directo-Revalorativo, Emocional-Negativo y Evasivo. A continuación, se describen cada uno de ellos.

### *Factor 1. Estrategias de Afrontamiento Directo-Revalorativo*

A continuación, en la Tabla 2 se muestra la distribución de los tres clústeres para la Estrategia de Afrontamiento Directo-Revalorativo a través de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis ( $p < .05$ ).

Tabla 2

Factor 1, Afrontamiento Directo-revalorativo

Grupos	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>E</i> <sup>2</sup>
2-3	24.706	.282	.078
2-1	45.923	.282	.151
3-1	19.549	.282	.060

Nota: Grupo 1= Estrés elevado; Grupo 2 = Estrés bajo; Grupo 3 = Estrés Moderado. *H* = índice de la prueba Kruskal-Wallis; *p* = nivel de significancia; *E*<sup>2</sup> = Tamaño del efecto.

Los resultados señalan que se obtuvo una significación asintótica sin diferencias ( $p = .282$ ). Debido a que no existen evidencias empíricas suficientes para rechazar el supuesto de homogeneidad intergrupal, se debe conservar la  $H_0$ , ya que la distribución de las puntuaciones de afrontamiento directo-revalorativo en los tres clústeres de mujeres es similar (Ver Tabla 2).

A continuación, en la Tabla 3, se muestran los resultados de las pruebas realizadas para el análisis de la estrategia de afrontamiento emocional-negativo en las mujeres.

Tabla 3

Factor 2, Afrontamiento Emocional-negativo

Grupos	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>E</i> <sup>2</sup>
2-3	24.706	<.000	.078
2-1	45.923	<.000	.151
3-1	19.549	<.000	.060

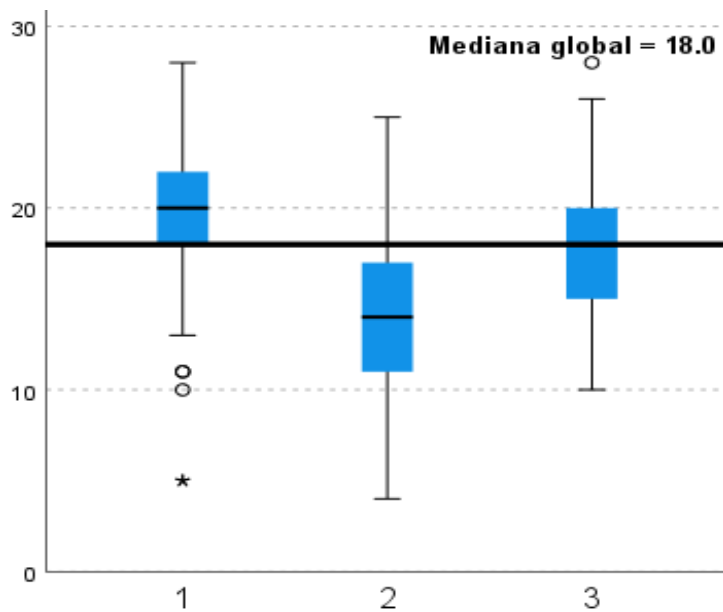
Nota: Grupo 1= Estrés elevado; Grupo 2 = Estrés bajo; Grupo 3 = Estrés Moderado. *H* = índice de la prueba Kruskal-Wallis; *p* = nivel de significancia; *E*<sup>2</sup> = Tamaño del efecto.

Al profundizar en el análisis inferencial, el Factor 2, denominado "Emocional-Negativo", reveló un comportamiento metodológico sustancialmente distinto al observado en la dimensión precedente.

El contraste de la Estrategia de Afrontamiento Emocional-Negativo señaló diferencias entre los tres grupos de mujeres ( $p < .000$ ), rechazándose la  $H_0$ . Este hallazgo confirma la existencia de diferencias en la distribución de esta estrategia en los tres clústeres, por lo que la respuesta afectiva, especialmente la acotación del malestar y la reactividad psicológica son diferentes entre los tres clústeres comparados (Nivel de estrés elevado, moderado y bajo).

Figura 1

*Afrontamiento Emocional-Negativo: prueba de la mediana para muestras independientes*



Al realizar una inspección visual de las distribuciones de las medianas se identifica que el Clúster 1 (Nivel elevado de estrés académico) registra puntuaciones más elevadas en el Factor Afrontamiento Emocional-Negativo (posicionándose mayoritariamente por encima del centro de la distribución), seguido por el Clúster 3 (Nivel moderado). Se identifica que el Clúster 2 (nivel bajo de estrés académico) manifiesta el comportamiento inverso, caracterizado por una concentración de respuestas significativamente más bajas (afrontamiento emocional negativo) respecto a la tendencia central general (Ver Figura 1).

A continuación, en la Tabla 4, se muestran los resultados de las pruebas realizadas para el análisis de la estrategia de afrontamiento evasivo en las mujeres.

Tabla 4

*Factor 3, Afrontamiento Evasivo*

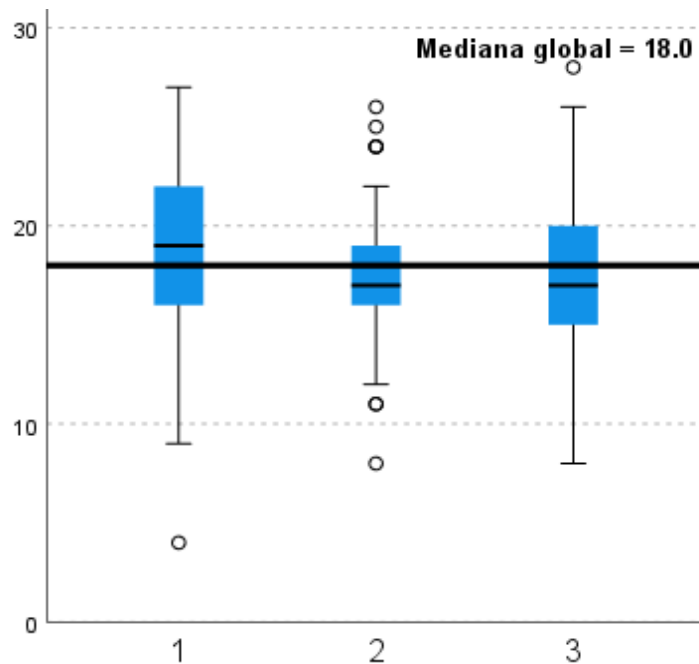
Grupos	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>E</i> <sup>2</sup>
2-1	7.791	.04	.019
3-1	4.825	.04	.009
2-3	.026	.04	-.006

*Nota:* Grupo 1= Estrés elevado; Grupo 2 = Estrés bajo; Grupo 3 = Estrés Moderado. *H* = índice de la prueba Kruskal-Wallis; *p* = nivel de significancia; *E*<sup>2</sup> = Tamaño del efecto.

En la Tabla 4 se muestra que el cálculo arrojó diferencias estadísticamente significativas ( $p = .04$ ), por lo que se rechaza la  $H_0$ , confirmando diferencias estadísticamente significativas en la distribución de este factor 3 Afrontamiento Evasivo entre los tres grupos de mujeres contrastados.

Figura 2

*Afrontamiento Evasivo: Prueba de la mediana para muestras independientes*



Como se puede observar en la Figura 2, el análisis de los clústeres revela patrones diferenciados en las conductas evasivas de las estudiantes. El Clúster 1 (Elevado Estrés Académico) presenta una mediana ligeramente superior a la global ( $med = 18.0$ ) y un rango intercuartílico más amplio hacia la parte superior del gráfico, lo que refleja una mayor concentración de mujeres con puntuaciones elevadas en dichas conductas, además de un valor atípico extremo en la zona inferior. El grupo del Clúster 1, es quien utiliza con mayor frecuencia la estrategia de afrontamiento del tipo evasivo.

El Clúster 2 (Bajo Estrés Académico) se caracteriza por una mediana apenas inferior a la línea global y una caja más estrecha, lo que indica menor variabilidad y mayor homogeneidad en las respuestas; sin embargo, destaca la presencia de múltiples valores atípicos en la parte superior.

Finalmente, el Clúster 3 (Moderado Estrés Académico) comparte con el grupo central una mediana ligeramente inferior a la global, aunque su distribución muestra una dispersión más amplia en los bigotes y un valor atípico en el extremo superior, lo que sugiere una variabilidad moderada en las estrategias de afrontamiento.

## Discusión

El objetivo del presente estudio se cumplió al identificar la tipología del alumnado femenino de nivel medio superior en función de su nivel de estrés académico. Se establecieron tres perfiles diferenciados: alto, moderado y bajo nivel de estrés. Esta clasificación permitió analizar las estrategias de afrontamiento que cada grupo emplea ante las demandas escolares, revelando patrones conductuales y cognitivos específicos según el grado de estrés percibido.

Los hallazgos obtenidos se alinean con investigaciones complementarias que han tipificado al alumnado en relación con el estrés, estudios como los de Caldera-Montes et al. (2024) y Freire y Ferradas (2020) han evidenciado que los niveles de estrés académico se asocian con diferencias significativas en el uso de estrategias de afrontamiento.

Los resultados permiten describir que las mujeres de nivel medio superior se encuentran en diferentes niveles de vulnerabilidad ante situaciones estresantes, identificándose grupos de alumnas en nivel bajo, moderado y alto de estrés, resultados que son consistentes con los reportado en otras investigaciones en las que se ha encontrado diversidad del nivel de estrés académico en estudiantes mujeres (Solano et al., 2022).

Las aportaciones principales del estudio revelan que no todos las estudiantes de preparatoria responden al estrés de la misma manera, identificándose además que su vulnerabilidad ante situaciones académicas estresantes dependerá de una serie de factores personales (Chile et al., 2025), escolares (Ayala et al., 2025), familiares (Johansen & Rosand, 2025), culturales (Monserrat-Hernández et al., 2023) que ya han sido estudiados ampliamente (Maureira et al., 2024; Zhao et al., 2025), sin embargo, el estudio revela que un factor determinante serán las estrategias de afrontamiento empleadas de manera desadaptativas conformadas por las estrategias de afrontamiento denominadas Emocional-Negativo y Evasivo (Góngora-Coronado, 2010; Góngora-Coronado & Vásquez-Velázquez, 2018).

Las contribuciones de esta investigación a la línea de investigación señalan que son las mujeres con mayores niveles de estrés quienes emplean estrategias de afrontamiento poco adaptativas como el emocional negativo, es decir expresan su malestar de forma ineficaz, por ejemplo, llanto, estallidos de ira, por lo que no actúan para atender la causa del estrés académico, más bien su respuesta se centra en el malestar y situación estresante y no en la búsqueda de soluciones. Demostrando que este grupo de mujeres son las que tienen menos auto control de sus emociones, particularmente en la resolución de conflictos y en la búsqueda de soluciones creativas.

Una aportación más del estudio fue identificar otro tipo de afrontamiento que las estudiantes con niveles altos de estrés emplean ante las exigencias de las actividades académicas, como entregas de proyectos, exposiciones y cumplimientos de múltiples actividades escolares. Este grupo de alumnas emplean estrategias poco adaptativas como la evitación conductual, al procrastinar las actividades académicas, empleando distracciones conductuales para no cumplir con las demandas escolares, por lo que evaden sus responsabilidades a través de videojuegos, redes sociales, actividades de ocio e incluso dormir para no afrontar las situaciones estresantes, resultados que son complementarios a los hallazgos de Castillo et al. (2025) y Perdomo-Vargas et al. (2025).

Se concluye que las estudiantes con menores niveles de estrés son quienes usan en menor medida las estrategias de afrontamiento desadaptativas por lo que tienen competencias para afrontar las demandas que exigen el nivel medio superior, por lo que este perfil se considera altamente funcional para la prevención del estrés en bachillerato, demostrando tener estrategias de afrontamiento que les permiten experimentar bienestar psicológico (Freire & Ferradas 2020).

Una de las principales limitaciones del estudio fue la falta de generalización de los resultados, atribuible al tipo de muestreo y al tamaño reducido de la muestra. Por lo que se recomienda que en futuras investigaciones se considere la participación de una muestra más amplia, diversificada (instituciones públicas y privadas, contextos rurales y urbanos). En futuros estudios se recomienda considerar a variables que están asociadas al estrés académico como el análisis de hábitos de estudio (Solano et al., 2022), la planificación, y el autoconcepto este último considerado un predictor del estrés académico (Caldera et al., 2023).

También, se plantea la necesidad de incluir a muestras masculinas lo que permitiría desarrollar estudios comparativos esclareciendo si el afrontamiento directo-revalorativo es una característica universal en la adolescencia o si, por el contrario, los hombres presentan mecanismos diferenciados en situaciones de estrés académico. La inclusión de muestras masculinas también permitiría identificar si el perfil evasivo, observado en las mujeres con mayores niveles de estrés está presente también en los varones, lo que abriría la vía para diseñar intervenciones psicoeducativas con perspectiva de género, orientadas a atender las particularidades y necesidades específicas de cada grupo.

## Conclusión

A través de los resultados se identificaron las características de las estudiantes respecto al estrés académico, evidenciando que en el nivel medio superior en la muestra de mujeres participantes predominan los niveles moderados de estrés en el ambiente escolar. Se demostraron diferentes formas de afrontar el estrés, la estrategia directo-revalorativo aparece en las mujeres como un recurso adaptativo, mientras que las estrategias de tipo emocional-negativo y evasivas se manifiestan principalmente en situaciones de mayor presión académica.

Se concluye que cuando existe un incremento en la presión académica, las estudiantes sobrepasan sus recursos para afrontar las exigencias escolares demostrando respuestas emocionales intensificadas, así como conductas de evitación que al ser poco adaptativas dificultan la resolución del conflicto, así como la gestión adecuada de las demandas. Por lo que los hallazgos de la investigación resaltan la necesidad de diseñar programas educativos dirigidos a reducir el uso de estrategias desadaptativas durante la presión y alta exigencia escolar.

### **Conflicto de intereses**

Los autores de este trabajo declaran que no existe conflicto de intereses.

## Referencias

- Ayala, M. O., Rivera, C. M., & García, R. (2025). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de preparatoria. *Know and Share Psychology*, 6(3), 32–40. <https://doi.org/10.25115/kasp.v6i3.10416>
- Barraza-Macías, A. (2021). *Inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21)*. ECORFAN. [https://www.ecorfan.org/libros/Inventario\\_SISCO\\_SV-21/Inventario\\_sist%C3%A9mico\\_cognoscitivista\\_para\\_el\\_estudio\\_del\\_estr%C3%A9s.pdf](https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf)
- Barrientos-Hernández, R. (2024). Manifestaciones del estrés académico en estudiantes de educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 12(24), 27-32. <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i24.12744>
- Caldera-Montes, J., Ramírez, M., & Soto, L. (2024). *Relación entre estrés académico y autoconcepto en universitarios mexicanos*. *Educación y Educadores*, 25(1), 1-26. <https://www.redalyc.org/journal/834/83475413002/html/>
- Carreón-Gutiérrez, C. A., De los Reyes-Nieto, L. R., Loredó-Lárraga, L. V., & Vázquez-Treviño, M. G. E. (2024). Estrés académico y problemas de salud mental en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *SANUS Revista De Enfermería*, 9(20), 1-20. <https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.399>
- Castillo, E. O., Coaguila, D. V., Chacaltana, M. G., Torres, J., & Chalco, A. G. (2025). Estrategias de regulación del estrés para la mejora del rendimiento académico: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14796826>
- Chile, P. P., Lucero, P. C., Verdezoto, M. I., Villacís, J. E., & Gernaert-Willmar P. S. (2025). Estudio correlativo entre el estrés académico y los hábitos de estudio de los estudiantes de final de carrera. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 4418-4442. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.18076](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18076)
- del Pino, M., Vallejo, C., & Flores-Ferro, A. (2024). Estresores académicos y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 9(39), 2843-2856. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v10i2.22>
- Figueroa, S. E., Suquisupa, C. L., & Ahuananchi, Y. D. (2025). Determinantes del estrés académico y su impacto en el rendimiento estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México*, 9(3), 8637-8655. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.18501](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18501)
- Freire, C., & Ferradas, M. del M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: Un enfoque basado en perfiles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 133-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388012>
- Gaeta, M. L., Rodríguez, M. del S., & Gaeta, L. (2022). Efectos emocionales y estrategias de afrontamiento en universitarios mexicanos durante la pandemia de covid-19. *Educación y Educadores*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.2>

- Góngora-Coronado, E. A., & Vásquez-Velázquez, I. I. (2018). From Coping with Stress to Positive Coping with Life: Theoretical Review and Application. *Psychology*, 9(1), 2909-2932. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.915169>
- Góngora-Coronado, E. A. (2010). El enfrentamiento a los problemas vs. El enfrentamiento positivo a la vida. En M. M. Flores Galaz (Ed.), *Aportaciones a la psicología social y comunitaria en Yucatán*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Góngora-Coronado, E. A. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control. Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. Tesis no publicada de doctorado, México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2419150>
- González, P., Freire, C., Ferradas, M. del M., & Cabanach, R. G. (2025). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19–32. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497002.pdf>
- Johansen, V., & Rosand, I. (2025). A cross-sectional study of variations in schoolwork stress in academic upper secondary school classes in Mid-Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 53(1), 294–301. <https://doi.org/10.1177/14034948241242939>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Londoño, J., Vernaza, P., Dueñas, R., Niño, V. E., & Rivera, A. (2024). Estrés académico en estudiantes universitarios: la epidemia silenciosa en una facultad de ciencias de la salud. *Salud UIS*, 56(1), 1-12. <https://doi.org/10.18273/saluduis.56.e:24010>
- Maureira, F., Flores, E., Cortés, B., & Maureira, G. (2024). Relación del nihilismo existencial y las habilidades intra e interpersonales y estrés académico en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 53(1), 11-16. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102377>
- Montserrat-Hernández, M., Checa-Olmos, J. C., Arjona-Garrido, Á., López-Liria, R., & Rocamora-Pérez, P. (2023). Academic stress in university students: The role of physical exercise and nutrition. *Healthcare*, 11(17), 2401. <https://doi.org/10.3390/healthcare11172401>
- Morel, M., & Vizioli, M. (2023). Perfiles de afrontamiento ante exámenes y su relación con la ansiedad en estudiantes argentinos. *Revista Argentina de Psicología Educativa*, 41(1), 165-186. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.007>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2024). *Informe mundial sobre la igualdad de género en la educación 2022–2023*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387300_spa)
- Perdomo-Vargas, I. R., Muñoz-González, A. V., & Rojas-León, P. A. (2025). Explorando la relación entre género y estrés académico en estudiantes universitarios en la ciudad de Villavicencio. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 15(2), 317-334. <https://doi.org/10.19053/uptc.20278306.v15.n2.2025.19630>

- Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. L., Plascencia-Campos, A. R., Acosta-Fernández, M. & Aguilera, M. Á. (2022). *Estrategias de afrontamiento ante el estrés de estudiantes de medicina de una universidad pública en México. Investigación en educación médica*, 11(41), 18-25. Epub 02  
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21379>
- Solano O. L., Salas B. J., Manrique S. M., Núñez L. A. (2022). Relación entre hábitos de estudio y estrés académico en los estudiantes universitarios del área de Ciencias Básicas de Lima (Perú). *Revista de Ciencias de la Salud*, 20(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.10716>
- Vallejo, B. E. (2024). Estilos de Afrontamiento al Estrés en los Estudiantes de Segundo Semestre de Enfermería del Instituto Superior Universitario Stanford. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 348-359. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13299](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13299)
- Zhao, K., Zhao, Y., & Xu, W. (2025). Relationship between middle school students' academic stress and physical exercise behavior from the perspective of Self-Determination Theory: The chained mediation of motivation and intention. *PLOS ONE*, 20(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316599>