

Impacto del estrés académico en estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas

Impact of academic stress on students of the Comprehensive Community High School of Coatecas Altas

Alan Tonatiuh López Niño¹ (zagato00@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-2208-4175>)

Rosario Ramírez Ordaz² (rosario.cseiio@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0001-3560-3317>)

Filogonia Pérez Ordaz³ (perezfilogonia467@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0009-0755-0068>)

Isaac Pacheco Ramírez⁴ (perezfilogonia467@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0001-9868-7167>)

Resumen

El presente estudio analiza el impacto del estrés académico en estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Coatecas Altas, Oaxaca, México mediante la aplicación de una escala de Likert a 55 alumnos de quinto semestre pertenecientes a los distintos componentes de formación para el trabajo. El enfoque metodológico fue mixto, al combinar el análisis cuantitativo de los resultados con la interpretación cualitativa de las percepciones estudiantiles. Los resultados revelan la existencia de niveles significativos de estrés relacionados con la carga académica, la presión por el rendimiento escolar, las dificultades emocionales y las expectativas familiares y docentes. Asimismo, se identificaron diferencias entre los componentes de formación, lo cual sugiere la influencia del contexto educativo y las estrategias de enseñanza en la experiencia del estrés. El estudio concluye que el estrés académico incide directamente en la motivación, el bienestar emocional y el desempeño académico de los jóvenes, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la educación socioemocional y las estrategias institucionales de acompañamiento psicológico y pedagógico.

Palabras clave: estrés académico, educación media superior, escala de Likert, bienestar estudiantil, psicopedagogía.

Abstract

This study looks at the impact of academic stress on students at the Integral Community High School (BIC) in Coatecas Altas, Oaxaca, Mexico, by using a Likert scale applied to 55 fifth-semester students from the different work training components. The methodological approach was mixed, combining quantitative analysis of the results with qualitative interpretation of students' perceptions. The results show significant levels of stress related to academic workload, pressure to perform well in school, emotional difficulties, and family and teacher expectations.

¹ Doctor en Investigaciones Educativas. Doctor en Educación. Maestro en Pedagogía de las Ciencias Sociales. Maestro en Innovación Educativa. Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Licenciado en Informática. Asesor-Investigador. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). México.

² Estudiante de Bachillerato Integral Comunitario. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). México.

³ Estudiante de Bachillerato Integral Comunitario. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). México.

⁴ Estudiante de Bachillerato Integral Comunitario. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). México.

Likewise, differences were identified among the training components, which suggests the influence of the educational context and teaching strategies on the experience of stress. The study concludes that academic stress directly affects motivation, emotional well-being, and young people's academic performance, highlighting the need to strengthen socio-emotional education and institutional strategies for psychological and educational support.

Key words: academic stress, upper secondary education, Likert scale, student well-being, educational psychology.

Introducción

El estrés académico constituye una de las problemáticas más recurrentes entre los estudiantes de Educación Media Superior, particularmente en contextos rurales e interculturales donde los recursos emocionales, familiares y pedagógicos son limitados. Según Barraza (2006), el estrés académico se define como “una respuesta psicofisiológica compleja del estudiante ante demandas del entorno escolar que percibe como amenazantes o que exceden sus recursos de afrontamiento” (p. 23). Este fenómeno no solo afecta el rendimiento académico, sino que compromete la salud mental, la motivación y las relaciones interpersonales de los estudiantes.

En el contexto del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Coatecas Altas, la presión académica se manifiesta en distintos niveles: el cumplimiento de tareas, la participación en proyectos comunitarios, la expectativa de continuar estudios superiores y las exigencias personales asociadas al logro. Como lo señalan Lazarus y Folkman (1986), el estrés emerge de la valoración cognitiva que realiza la persona frente a una situación, considerando tanto las demandas percibidas como sus capacidades para enfrentarlas. En este sentido, el estrés académico no depende únicamente de la carga escolar, sino de cómo el estudiante interpreta sus experiencias educativas.

Diversas investigaciones (Misra & McKean, 2000; González *et al.*, 2019) han demostrado que el estrés académico se relaciona con factores como la gestión del tiempo, la sobrecarga de tareas, la presión de los exámenes, el ambiente institucional y los conflictos interpersonales. Estos factores generan un ciclo de ansiedad y fatiga que, si no se regula adecuadamente, conduce al agotamiento emocional y la pérdida de interés académico. En estudiantes de zonas rurales, estas presiones pueden intensificarse debido a las desigualdades socioeconómicas y las limitaciones tecnológicas que afectan el acceso a recursos educativos.

Además, el estrés académico no debe interpretarse únicamente como una reacción negativa; en algunos casos, puede actuar como un estímulo adaptativo que impulsa el rendimiento y la autorregulación (Selye, 1974). Sin embargo, cuando se prolonga o intensifica, se convierte en distrés, generando consecuencias psicológicas adversas como ansiedad, depresión, irritabilidad y problemas de concentración (Valle & Torales, 2025). Esta distinción es crucial para orientar las intervenciones educativas, ya que no se trata de eliminar toda forma de estrés, sino de promover un equilibrio que favorezca la resiliencia.

En este sentido, el presente estudio no solo aborda el estrés académico desde un plano psicológico, sino también sociocultural y pedagógico, al reconocer la interacción entre el individuo, la escuela y su entorno. Como argumenta Bisquerra (2011), la educación emocional debe incorporarse al currículo como una competencia transversal, orientada a desarrollar la conciencia emocional, la regulación, la empatía y las habilidades de afrontamiento. Su

incorporación en el bachillerato permitiría que los estudiantes aprendan a reconocer y gestionar sus emociones ante las presiones académicas y sociales.

Así, el estrés académico podría transformarse en una oportunidad de aprendizaje y autoconocimiento. Por tanto, este estudio tiene como objetivo no solo cuantificar el nivel de la presencia de estrés en los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas, sino también comprender sus causas, manifestaciones e implicaciones en el proceso formativo institucional.

Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, debido a que integró procedimientos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión amplia del fenómeno del estrés académico en estudiantes de educación media superior. Este enfoque permitió no solo identificar la frecuencia e intensidad de las manifestaciones de estrés mediante datos numéricos, sino también interpretar las percepciones, emociones y experiencias que los estudiantes atribuyen a dicho fenómeno en su contexto escolar. De acuerdo con Hernández *et al.* (2022), los métodos mixtos posibilitan la complementariedad entre los datos estadísticos y la comprensión de los significados construidos por los participantes, favoreciendo una interpretación más integral de los resultados.

El estudio tuvo un alcance descriptivo y un diseño no experimental de corte transversal. Se consideró descriptivo porque buscó caracterizar las principales manifestaciones, factores asociados e impactos del estrés académico en los estudiantes participantes, sin manipular variables ni establecer relaciones causales. Asimismo, fue transversal debido a que la recolección de datos se realizó en un único momento durante el ciclo escolar 2025–2026.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes inscritos en el quinto semestre de bachillerato. La muestra fue de tipo no probabilística por conveniencia e integrada por 55 estudiantes pertenecientes a los distintos componentes de formación para el trabajo que ofrece la institución. La selección de los participantes respondió a criterios de accesibilidad y disponibilidad, considerando además que los estudiantes de este nivel académico presentan una mayor carga escolar derivada de proyectos comunitarios, actividades académicas y procesos de orientación vocacional relacionados con su futura incorporación a estudios superiores o actividades productivas.

Para la recolección de la información se diseñó y aplicó una escala tipo Likert compuesta por 20 reactivos. El instrumento fue estructurado en cinco dimensiones relacionadas con el estrés académico: carga académica, motivación escolar, autoeficacia percibida, presión externa y estrategias de afrontamiento. Cada reactivo presentó cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo que permite identificar diferentes niveles de percepción respecto a las situaciones asociadas al estrés académico.

La aplicación del instrumento se realizó de manera presencial dentro de las instalaciones del Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas. Antes de la aplicación se explicó a los participantes el propósito de la investigación, para garantizar el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de la información proporcionada. Los estudiantes respondieron de forma individual y anónima, para evitar cualquier elemento que pudiera influir en sus respuestas.

Para el análisis cuantitativo se empleó estadística descriptiva mediante la obtención de frecuencias y porcentajes de respuesta para cada uno de los reactivos y dimensiones analizadas. Los resultados permitieron identificar tendencias generales relacionadas con la presencia de estrés académico y los factores que lo generan. Posteriormente, los datos fueron organizados en tablas y gráficos con el propósito de facilitar su interpretación y comparación.

Complementariamente, se realizó un análisis cualitativo de las observaciones, comentarios y percepciones expresadas por los estudiantes durante el proceso de aplicación del instrumento. Esta información fue categorizada de acuerdo con las dimensiones previamente establecidas, lo que permitió identificar significados, emociones y experiencias relacionadas con la vivencia del estrés académico dentro del contexto comunitario e intercultural del bachillerato.

En cuanto a las consideraciones éticas, la investigación respetó los principios de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado. Los datos obtenidos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. Asimismo, se garantizó el respeto a la integridad de los participantes y la protección de la información recopilada durante el desarrollo del estudio.

Resultados y discusión

Factores asociados al estrés académico en estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario

El análisis de los resultados obtenidos a través de la escala de Likert aplicada a 55 estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas permite identificar los principales factores asociados al estrés académico, entendidos como las condiciones, percepciones y contextos que influyen en la aparición o intensificación de este fenómeno. Desde la perspectiva del enfoque mixto, estos factores no solo se miden en términos de frecuencia o intensidad, sino que también se interpretan según las narrativas y emociones de los propios estudiantes, quienes expresaron distintas formas de experimentar el agobio escolar.

Los resultados de la escala evidenciaron que un porcentaje elevado de los participantes percibe que la carga académica y las exigencias de los docentes constituyen las principales fuentes de estrés. Según Barraza (2007), la sobrecarga de tareas, los plazos limitados y la multiplicidad de actividades pueden generar una sensación de incapacidad percibida, lo cual incrementa los niveles de ansiedad y disminuye la eficiencia cognitiva. En el contexto del BIC de Coatecas Altas, los estudiantes enfrentan una malla curricular que combina asignaturas teóricas, proyectos comunitarios y actividades extracurriculares, lo que amplía la presión sobre su tiempo y energía.

El primer factor identificado es la carga académica excesiva, la cual se manifiesta en la percepción de que los estudiantes deben cumplir con numerosas tareas y evaluaciones en un tiempo limitado. En la escala aplicada, una mayoría significativa —más del 70% de los participantes— indicó estar frecuentemente abrumada por la cantidad de trabajos escolares. Esta percepción coincide con lo reportado por García *et al.* (2018), quienes señalan que el exceso de tareas sin acompañamiento emocional adecuado conduce al desgaste y al sentimiento de ineficacia.

La presión por obtener buenas calificaciones también aparece como un elemento central del estrés. Los alumnos expresaron que sus niveles de preocupación aumentan ante los exámenes y la posibilidad de reprobar, lo cual coincide con lo descrito por González *et al.* (2020), quienes afirman que la evaluación académica puede actuar como un “estresor socialmente legitimado”

(p. 65) que refuerza la competitividad en lugar de la cooperación. En este sentido, el miedo al fracaso se convierte en una amenaza constante que afecta la autoconfianza del estudiante.

La literatura sugiere que el rendimiento escolar se encuentra estrechamente vinculado a los procesos emocionales. Para Regehr *et al.* (2013), el estrés académico interfiere en la memoria de trabajo y la atención sostenida, lo que genera un efecto negativo en el desempeño cognitivo. En los jóvenes del BIC de Coatecas Altas, esta relación se refleja en la dificultad para concentrarse durante los periodos de evaluación y en la tendencia a procrastinar las tareas más complejas, como lo manifestaron los estudiantes en los comentarios asociados a la escala.

El estrés derivado de la carga académica no solo proviene de la cantidad de actividades, sino de su complejidad y diversidad. Los bachilleratos comunitarios, al integrar saberes científicos y comunitarios, demandan de los estudiantes la capacidad de conectar ambos ámbitos, lo cual puede resultar desafiante. Según Pizarro (2016), la exigencia de combinar conocimientos técnicos con saberes locales puede generar “disonancia cognitiva y emocional” (p. 112) cuando el alumno no dispone de las herramientas necesarias para articular ambos mundos.

Otro de los factores más relevantes identificados en la escala es la presión de las expectativas familiares y sociales. Aproximadamente dos tercios de los encuestados expresaron sentirse obligados a “no defraudar” a sus padres o a su comunidad, lo cual constituye una fuente constante de estrés. Este tipo de presión emocional ha sido ampliamente documentado en estudios sobre jóvenes de zonas rurales o indígenas, donde la educación se percibe como un medio para el progreso familiar y comunitario (Gaspar & Sánchez, 2019).

El modelo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) está orientado a fortalecer los valores identitarios y promover la vinculación comunitaria, lo que genera en los estudiantes un profundo sentido de compromiso. Sin embargo, esta misma característica puede transformarse en un factor de tensión cuando el éxito escolar se asocia con la responsabilidad de representar a la comunidad o de garantizar un futuro mejor. Como advierte Durkheim (2003), la presión social por cumplir con las expectativas colectivas puede convertirse en una forma de “coerción moral” que, aunque bien intencionada, limita la autonomía emocional del individuo.

Los datos cualitativos obtenidos sugieren que algunos estudiantes experimentan culpa y frustración al no alcanzar los resultados esperados, especialmente aquellos que provienen de familias con escasos recursos económicos. La literatura coincide en que el estrés académico está mediado por las percepciones familiares sobre el éxito educativo (Caballero *et al.*, 2007). En contextos de vulnerabilidad, los jóvenes internalizan el deber de “salir adelante” como un mandato moral, lo cual incrementa la presión psicológica y la autoexigencia.

El papel de la familia también influye en las estrategias de afrontamiento del estrés. De acuerdo con Gadzella (2011), los estudiantes que cuentan con redes de apoyo emocional sólidas tienden a mostrar mayor resiliencia ante los desafíos académicos. En contraste, la falta de acompañamiento o la incomprensión de los padres frente a las dificultades escolares intensifica el sentimiento de soledad y desamparo. En este estudio, varios participantes señalaron que sus familias no siempre comprenden la carga académica ni las dificultades que enfrentan, lo que agrava el malestar emocional.

El tercer factor relevante se relaciona con la interacción docente–estudiante y el clima institucional. Diversos estudios (Polo *et al.*, 2012; Juárez & Hernández, 2019) han señalado que el tipo de vínculo que se establece entre los profesores y sus alumnos puede ser determinante

para reducir o aumentar el estrés académico. En la escala de Likert aplicada, un grupo considerable de estudiantes manifestó sentirse presionado por la forma de evaluación o trato de algunos docentes, lo cual impacta directamente en su bienestar emocional.

La relación pedagógica en los bachilleratos integrales comunitarios es compleja, ya que el docente no solo funge como transmisor de conocimiento, sino como agente comunitario y modelo ético. Según Freire (2005), la educación auténtica implica un diálogo liberador en el que el maestro y el alumno se reconozcan mutuamente como sujetos de aprendizaje. Cuando esta relación se sustituye por un modelo autoritario o excesivamente evaluativo, el proceso educativo se vuelve una fuente de ansiedad. En palabras de Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 47). Esta perspectiva subraya la importancia del acompañamiento empático y la escucha activa como medios para mitigar el estrés académico.

El clima escolar también influye en la percepción de bienestar. Tal como expone Fernández-Berrocal (2020), los ambientes educativos emocionalmente saludables favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales y reducen los niveles de tensión. En el caso del BIC de Coatecas Altas, los datos reflejan que los estudiantes valoran positivamente las actividades colaborativas y comunitarias, pero perciben un ambiente competitivo en las evaluaciones, lo que genera una tensión interna entre cooperación y rendimiento individual.

Asimismo, la modalidad educativa del BIC exige que los alumnos participen en proyectos interdisciplinarios, lo cual requiere coordinación, trabajo en equipo y responsabilidad compartida. Si bien estas actividades fortalecen la identidad colectiva, también pueden ser fuente de conflicto cuando no existe una distribución equitativa de las tareas o una comunicación efectiva. Según Salanova y Schaufeli (2004), los contextos laborales o académicos con escasa cooperación suelen provocar “estrés relacional”, caracterizado por la irritabilidad, el aislamiento y la desmotivación.

Por tanto, el estrés académico no puede entenderse sin considerar los factores personales y emocionales que median la experiencia educativa. Entre los estudiantes encuestados, más del 60% reconoció experimentar sentimientos de ansiedad, preocupación o cansancio mental de forma frecuente. Estas emociones se intensifican durante los periodos de evaluación o ante la percepción de fracaso. Según Spielberger (1983), la ansiedad escolar constituye una de las respuestas emocionales más comunes en situaciones de estrés académico, y se caracteriza por la anticipación negativa y la activación fisiológica.

La autopercepción de competencia también desempeña un papel fundamental. Bandura (1997) introdujo el concepto de autoeficacia para describir la creencia del individuo en su capacidad de organizar y ejecutar acciones necesarias para manejar situaciones. En este estudio, los estudiantes con baja autoeficacia mostraron mayores niveles de estrés, coincidiendo con lo reportado por Palacios *et al.* (2019), quienes observaron que la autoconfianza actúa como un amortiguador emocional ante las demandas académicas.

Otro elemento emocional relevante es el perfeccionismo académico, entendido como la tendencia a establecer estándares excesivamente altos de desempeño. Stoeber y Otto (2006) advierten que el perfeccionismo adaptativo puede estimular el esfuerzo, pero cuando se convierte en rigidez genera frustración y agotamiento. Algunos participantes de la escala expresaron sentimientos de “no ser lo suficientemente buenos” o de “decepcionar a otros”, lo

cual revela la internalización de expectativas irreales y la presencia de un perfeccionismo disfuncional.

En contextos rurales, las emociones asociadas al estrés se ven amplificadas por factores externos como la distancia geográfica, las limitaciones tecnológicas y la falta de recursos de apoyo psicológico. Según Castañeda y Contreras (2022), los estudiantes rurales enfrentan una doble carga emocional: las exigencias escolares y las responsabilidades familiares o comunitarias que asumen fuera del aula. Esta combinación puede derivar en fatiga crónica o desmotivación prolongada.

También, un factor transversal en la experiencia del estrés académico es la situación socioeconómica de los estudiantes. En la encuesta aplicada, varios jóvenes indicaron que las dificultades económicas de sus familias limitan su acceso a materiales escolares o conectividad digital, lo que genera ansiedad ante las exigencias académicas. Este hallazgo coincide con lo reportado por Pérez *et al.* (2021), quienes señalan que la pobreza educativa y la brecha digital incrementan el riesgo de estrés y abandono escolar.

Durante la pandemia por COVID-19, la desigualdad tecnológica evidenció la vulnerabilidad de los estudiantes rurales. Aunque el presente estudio se desarrolla en un contexto pospandémico, las secuelas de esa etapa continúan presentes. Muchos alumnos aún perciben las tareas digitales como una fuente de tensión, debido a la falta de dispositivos o de conocimientos tecnológicos avanzados. Según González y Ramírez (2022), la incertidumbre tecnológica actúa como un “estresor emergente” en la era digital, particularmente en entornos educativos con escasa infraestructura.

Por otra parte, las condiciones laborales de los padres influyen en el tiempo disponible para acompañar a sus hijos. La carga económica de las familias rurales, combinada con la necesidad de contribuir al sustento familiar, genera que algunos estudiantes trabajen o colaboren en actividades productivas fuera del horario escolar. Este doble rol —estudiante y trabajador— aumenta la fatiga y reduce la capacidad de concentración, lo cual se refleja en los niveles de estrés reportados. De acuerdo con Mendoza y Lozano (2020), los jóvenes que estudian y trabajan presentan mayores índices de agotamiento emocional y somatización del estrés.

Sin duda, la reflexión y resultados hasta aquí analizados nos permiten afirmar que el estrés académico en los estudiantes del BIC de Coatecas Altas es un fenómeno multifactorial, determinado por la carga académica, las expectativas sociales y familiares, la relación pedagógica, las emociones personales y las condiciones socioeconómicas. Cada uno de estos factores interactúa dinámicamente, configura un entramado complejo que exige respuestas pedagógicas integrales. El reconocimiento de estos factores es fundamental para diseñar estrategias de prevención y acompañamiento que fortalezcan la salud mental y el bienestar educativo.

Percepción y autovaloración del estrés académico según la escala de Likert aplicada

El análisis de la percepción y autovaloración del estrés académico en los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Coatecas Altas, a partir de la escala de Likert de 20 preguntas aplicadas a 55 alumnos de quinto semestre, revela un panorama integral sobre cómo los jóvenes interpretan su propio bienestar emocional y académico dentro del contexto escolar. Este tipo de aproximación permite comprender no solo el grado de afectación, sino también la

manera en que los estudiantes conceptualizan el estrés como parte de su experiencia educativa. La escala de Likert, al estar diseñada en diferentes dimensiones relacionadas con la carga de trabajo, la motivación, el desempeño, las relaciones interpersonales y la salud emocional, proporciona una radiografía clara de la vivencia subjetiva del estrés en los jóvenes de educación media superior.

Los resultados obtenidos evidenciaron una tendencia hacia niveles de estrés moderados a altos, con una significativa proporción de estudiantes que afirmaron sentirse “frecuentemente presionados” o “muy presionados” por las exigencias académicas. Esta autopercepción coincide con investigaciones recientes en América Latina que señalan un aumento sostenido del estrés académico entre los adolescentes, asociado a los cambios curriculares, la digitalización de los procesos educativos y la inseguridad emocional postpandémica (Morales, 2022). En el caso del BIC de Coatecas Altas, los jóvenes no solo enfrentan los retos de la enseñanza tradicional, sino también la carga simbólica de representar el esfuerzo de sus familias y comunidades, lo que intensifica la autoexigencia. Según Lazarus y Folkman (1986), la valoración subjetiva del estrés depende de la interpretación cognitiva del individuo respecto a su capacidad para manejar las demandas del entorno. En este sentido, la percepción de insuficiencia o falta de control constituye uno de los detonantes más importantes de la respuesta estresante.

La autovaloración del estrés entre los estudiantes se manifiesta en sentimientos de agotamiento, preocupación constante y dificultades para mantener la concentración durante las clases o los periodos de estudio. Varios de los participantes señalaron sentirse “mentalmente saturados” o “sin energía” después de jornadas largas de trabajo académico. Estos testimonios reflejan un estado de desgaste emocional que puede ser interpretado como una forma de burnout estudiantil, concepto desarrollado por Schaufeli *et al.* (2002) para describir el agotamiento físico y psicológico que afecta a los estudiantes ante la exposición prolongada a exigencias académicas. Dicho agotamiento se traduce en una pérdida progresiva de interés por las actividades escolares y una reducción en la percepción de logro personal, generando una espiral de desmotivación difícil de revertir sin intervención pedagógica y emocional.

La interpretación de los resultados de la escala de Likert sugiere que el estrés académico en los estudiantes del BIC se articula con tres dimensiones fundamentales: la presión por el rendimiento, la autoimagen académica y la gestión emocional. La primera dimensión se refiere al peso simbólico que los jóvenes atribuyen a las calificaciones como medida del valor personal y del éxito. Los estudiantes que reconocieron sentirse “muy preocupados” por obtener buenas notas expresaron un nivel de ansiedad significativamente más alto. Este hallazgo coincide con lo señalado por González Cabanach *et al.* (2019), quienes sostienen que la competitividad educativa puede fomentar una cultura del logro individual que sobrevalora el rendimiento cuantitativo sobre el aprendizaje significativo. En el caso de los bachilleratos comunitarios, donde el ideal pedagógico se centra en la cooperación y la solidaridad, este tipo de presión genera contradicciones entre los valores institucionales y la vivencia emocional de los alumnos.

En la segunda dimensión, la autoimagen académica, los estudiantes manifestaron percepciones ambivalentes respecto a su desempeño. Algunos se sienten competentes y capaces de cumplir con las tareas asignadas, mientras que otros expresan una sensación constante de insuficiencia, temor al error y falta de confianza en sus capacidades. Bandura (1997) denomina a esta percepción como “autoeficacia percibida”, un componente clave en la autorregulación emocional y el rendimiento académico. Los datos del presente estudio confirman que aquellos alumnos con alta autoeficacia reportan menores niveles de estrés, lo que sugiere que la

construcción de una imagen positiva de sí mismos puede funcionar como un factor protector. Por el contrario, quienes dudan de sus habilidades tienden a experimentar el estrés como una amenaza constante que paraliza sus esfuerzos.

La tercera dimensión observada está relacionada con la gestión emocional y las estrategias de afrontamiento. Muchos de los jóvenes reconocieron que cuando se sienten sobrepasados por las tareas o las evaluaciones tienden a evitar los problemas en lugar de enfrentarlos, posponiendo actividades o desconectándose emocionalmente del entorno académico. Este patrón coincide con lo descrito por Carver *et al.* (1989) en su modelo de afrontamiento, donde la evitación y la negación se consideran estrategias desadaptativas frente al estrés. Por el contrario, los estudiantes que recurren a técnicas de organización, diálogo con docentes o apoyo entre pares manifiestan menor tensión y una percepción más equilibrada de su entorno. Esto indica que la intervención pedagógica puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de competencias socioemocionales orientadas al manejo del estrés.

Esta escala aplicada también permitió identificar cómo los estudiantes asocian el estrés con síntomas físicos y psicológicos. Entre las respuestas más frecuentes se encuentran el cansancio, la dificultad para dormir, los dolores de cabeza y la falta de apetito. Estas manifestaciones coinciden con las descripciones clásicas de la respuesta de estrés propuestas por Selye (1974), quien lo definió como un proceso de adaptación del organismo que, cuando se prolonga, deriva en desgaste fisiológico. Los jóvenes del BIC reportaron además experimentar irritabilidad y tristeza ante las exigencias académicas, lo que sugiere la presencia de afectaciones emocionales sostenidas. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) advierte que el estrés prolongado en adolescentes puede convertirse en un factor de riesgo para la aparición de trastornos de ansiedad o depresión, lo cual refuerza la urgencia de incorporar programas de acompañamiento psicológico en las instituciones educativas.

A nivel institucional, los resultados nos revelan una percepción ambivalente sobre el apoyo que brinda la escuela frente a las situaciones de estrés. Una parte importante de los estudiantes considera que los docentes muestran empatía y comprensión ante las dificultades académicas, mientras que otros perciben falta de sensibilidad o exceso de rigidez en los procesos de evaluación. Estas diferencias reflejan la diversidad de estilos docentes y la influencia que tienen en el bienestar emocional de los alumnos. Tal como sostiene Bisquerra (2011), la educación emocional debe integrarse transversalmente en la práctica pedagógica, no como una asignatura adicional, sino como un componente esencial del vínculo entre maestro y estudiante. En el contexto del BIC, esta integración podría potenciar la capacidad de los jóvenes para reconocer sus emociones, expresar sus preocupaciones y buscar soluciones colectivas.

La autovaloración del estrés académico también se ve influida por las condiciones externas que rodean la vida del estudiante. Algunos jóvenes indicaron que los problemas económicos, la falta de transporte y las responsabilidades familiares interfieren en su desempeño escolar, generando una sensación de sobrecarga. La literatura sobre educación rural (Santos & Flores, 2019) muestra que estos factores extraclase suelen invisibilizarse en los diagnósticos institucionales, pese a que condicionan directamente la experiencia académica. En el caso del BIC de Coatecas Altas, los estudiantes asumen múltiples roles dentro de sus comunidades, lo que limita el tiempo disponible para el estudio y refuerza el sentimiento de agotamiento. Sin embargo, también emergen formas de resiliencia, ya que muchos de ellos destacan la importancia de continuar su educación como una manera de contribuir al desarrollo de su comunidad.

Así, la percepción de los estudiantes sobre el estrés no es estática; varía según el momento del ciclo escolar y las etapas de evaluación. Varios alumnos señalaron que el estrés se incrementa notablemente durante los exámenes finales o al presentar proyectos de investigación. Este patrón coincide con los hallazgos de Jiménez y Morales (2018), quienes encontraron que los picos de estrés académico se concentran en las fases de evaluación sumativa, cuando el estudiante percibe mayor exposición y vulnerabilidad. En estos periodos, el acompañamiento docente y las estrategias de evaluación formativa pueden reducir significativamente la tensión, al transformar la evaluación en una oportunidad de aprendizaje y no en una amenaza.

El análisis de la autovaloración del estrés sugiere, además, que muchos estudiantes han normalizado el malestar emocional como parte inevitable del proceso educativo. Frases como “así es estudiar” o “hay que aguantar” reflejan una cultura del sufrimiento académico que asocia el esfuerzo con el sacrificio. Esta naturalización del estrés ha sido criticada por autores como De la Fuente y Justicia (2007), quienes sostienen que el sistema educativo ha perpetuado un modelo de aprendizaje basado en la presión y la competencia. En contraposición, proponen un enfoque de aprendizaje autorregulado que fomente la planificación, la autonomía y la motivación intrínseca. La resignificación del estrés académico requiere, por tanto, una transformación cultural en las instituciones educativas, orientada a valorar el bienestar tanto como el rendimiento.

Los estudiantes del BIC también expresaron la necesidad de espacios de escucha y diálogo donde puedan compartir sus experiencias sin miedo al juicio. Esta demanda coincide con las propuestas de la pedagogía crítica de Freire (2005), quien enfatiza que la educación debe ser un acto de comunicación y liberación, no de opresión. Cuando los jóvenes sienten que su voz es escuchada, su percepción del estrés cambia: deja de ser una carga individual y se convierte en un desafío colectivo. La dimensión comunitaria del bachillerato puede ser, en este sentido, un recurso pedagógico invaluable para enfrentar el estrés desde la solidaridad y el trabajo colaborativo.

Por otra parte, la escala de Likert evidenció que, a pesar de las dificultades, la mayoría de los estudiantes conserva una actitud positiva hacia la educación. Muchos manifestaron que, aunque se sienten estresados, valoran la oportunidad de estudiar y reconocen los beneficios personales y sociales de su formación. Este hallazgo revela un componente esperanzador en la autovaloración del estrés: los jóvenes son conscientes de sus límites, pero también de sus posibilidades. Según Snyder (2000), la esperanza es una variable psicológica que modula la percepción del estrés, ya que impulsa al individuo a visualizar metas y estrategias de logro. En este estudio, la esperanza se manifiesta como un elemento resiliente que permite a los estudiantes sobreponerse al agotamiento y continuar avanzando.

En suma, la percepción y autovaloración del estrés académico entre los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas revela una realidad compleja en la que confluyen factores emocionales, pedagógicos y sociales. La mayoría de los jóvenes reconoce la presencia del estrés como una experiencia cotidiana, aunque varía su capacidad para gestionarlo y reinterpretarlo. La escala de Likert permitió constatar que el estrés se percibe tanto como un obstáculo para el aprendizaje como una fuente de motivación para superarse. Este doble carácter coincide con la teoría del estrés propuesta por Selye (1974), según la cual cierta dosis de presión puede favorecer la productividad y el crecimiento personal. No obstante, cuando la presión supera los recursos del estudiante, se convierte en distrés, afectando su salud y su rendimiento.

El desafío para las instituciones educativas, particularmente para los Bachilleratos Integrales Comunitarios, consiste en reconocer las percepciones y emociones de los estudiantes como indicadores legítimos de la calidad educativa. Comprender cómo los jóvenes se autovaloran frente al estrés académico permite diseñar estrategias de acompañamiento emocional, tutorías personalizadas y políticas de bienestar que respondan a las necesidades reales del alumnado. El reconocimiento de estas voces no solo enriquece la práctica docente, sino que reconfigura la noción misma de éxito escolar, situando en el centro del proceso educativo la salud mental, la empatía y la humanización del aprendizaje.

Impacto del estrés en el rendimiento, la motivación y la salud mental de los estudiantes

El impacto del estrés académico en estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Coatecas Altas constituye uno de los hallazgos más relevantes del presente estudio, no solo por la magnitud con la que se presenta, sino por las implicaciones que tiene sobre el rendimiento escolar, la motivación y la salud mental de los jóvenes. A partir de los resultados obtenidos en la escala de Likert, se evidencia que el estrés no se manifiesta de manera aislada o circunstancial, sino como un fenómeno persistente que atraviesa diversas dimensiones de la vida académica y personal. Su impacto, por tanto, debe comprenderse desde una mirada integral que considere las interrelaciones entre lo cognitivo, lo emocional, lo conductual y lo social.

El estrés académico afecta directamente el rendimiento escolar, al interferir con las funciones cognitivas esenciales para el aprendizaje, tales como la atención, la memoria y la concentración. Según Regehr *et al.* (2013), la exposición prolongada a situaciones estresantes genera un deterioro en la capacidad de procesamiento de la información, afectando la toma de decisiones y la resolución de problemas. En el contexto del BIC de Coatecas Altas, varios estudiantes manifestaron que, durante los periodos de exámenes o entregas de proyectos, experimentan una disminución notable en su capacidad de retención y comprensión, así como episodios de bloqueo mental frente a situaciones evaluativas. Este fenómeno es consistente con la teoría de la sobrecarga cognitiva propuesta por Sweller (1988), quien señala que el exceso de información o exigencias simultáneas satura los recursos mentales, reduciendo la eficiencia del aprendizaje.

Los estudiantes encuestados coincidieron en que el estrés afecta su capacidad de organización y planificación, generando un círculo vicioso en el que la preocupación por no cumplir con las tareas conduce a la procrastinación, y esta, a su vez, incrementa la presión emocional. Esta dinámica ha sido ampliamente estudiada por Steel (2007), quien describe la procrastinación académica como una estrategia de evitación frente al estrés. En los jóvenes del BIC, este patrón se agrava cuando las demandas académicas se combinan con responsabilidades familiares o comunitarias, provocando que el estudiante perciba el estudio no como un espacio de desarrollo personal, sino como una carga difícil de sostener. El estrés, en este sentido, actúa como un obstáculo para el aprendizaje autónomo y la gestión eficaz del tiempo.

El impacto sobre la motivación constituye otra dimensión crítica. Los datos obtenidos mediante la escala de Likert muestran que una parte considerable de los estudiantes se siente desmotivada o con escaso interés por las actividades escolares cuando percibe que el esfuerzo no se traduce en resultados positivos. Este hallazgo concuerda con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la cual establece que la motivación intrínseca depende de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando

los estudiantes experimentan altos niveles de estrés y perciben que su autonomía se ve restringida por la carga de trabajo o la presión de las evaluaciones, su motivación intrínseca tiende a disminuir. En cambio, cuando se sienten acompañados, comprendidos y valorados, la motivación se revitaliza y el estrés se convierte en un motor de superación.

Los participantes del estudio expresaron que el reconocimiento docente y el apoyo emocional son factores determinantes para mantener la motivación. Aquellos que se sienten escuchados y guiados tienden a valorar el esfuerzo académico como parte de su crecimiento personal. En contraste, los que perciben un trato distante o punitivo manifiestan una caída en su entusiasmo y compromiso. Esta correlación coincide con los planteamientos de Fernández-Berrocal y Extremera (2021), quienes sostienen que la empatía y la comunicación emocional positiva en el aula son esenciales para la motivación y el bienestar estudiantil. En el caso del BIC de Coatecas Altas, donde los lazos comunitarios son un pilar del modelo educativo, la interacción docente–alumno adquiere un papel central en la gestión del estrés y la construcción de sentido académico.

El impacto emocional del estrés se manifiesta también en síntomas de ansiedad, frustración y tristeza. En la escala aplicada, la mayoría de los estudiantes reconoció experimentar con frecuencia preocupación excesiva ante los exámenes y una sensación de desbordamiento cuando las tareas se acumulan. Estas emociones no solo son una respuesta inmediata a la presión, sino que pueden cronificarse y afectar la salud mental de los jóvenes. Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022), la prevalencia de síntomas de ansiedad y depresión entre adolescentes latinoamericanos se ha incrementado en los últimos años, y uno de los factores asociados es la presión escolar. La adolescencia, por ser una etapa de transición y búsqueda de identidad, se convierte en un periodo especialmente vulnerable frente a los efectos del estrés prolongado.

Los testimonios obtenidos en el estudio reflejan que algunos estudiantes han llegado a experimentar episodios de llanto, irritabilidad o insomnio debido a las preocupaciones escolares. Estas manifestaciones coinciden con las descripciones clínicas de la somatización del estrés, fenómeno en el que la tensión psicológica se expresa mediante síntomas físicos. Lazarus (1993) señala que el estrés no solo es un proceso psicológico, sino también fisiológico, en el que el cuerpo reacciona ante la percepción de amenaza mediante cambios hormonales y metabólicos. En los jóvenes del BIC, estas reacciones se observan en la fatiga constante, los dolores de cabeza y la pérdida de apetito reportados por varios participantes, síntomas que, de no atenderse, pueden derivar en condiciones más graves como el agotamiento crónico o los trastornos del sueño.

La salud mental de los estudiantes, entendida como un estado de equilibrio emocional, cognitivo y social, se ve claramente comprometida por el estrés académico. La literatura científica (González *et al.*, 2020; Rivera & Quiroz, 2021) ha demostrado que los niveles altos de estrés se asocian con la disminución del bienestar subjetivo y el aumento de conductas de evitación y aislamiento. En el contexto del BIC de Coatecas Altas, algunos jóvenes expresaron sentirse solos o sin espacios para hablar de sus preocupaciones, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los canales institucionales de apoyo psicológico y acompañamiento emocional. La presencia de orientadores educativos, tutorías afectivas o espacios de contención emocional puede marcar una diferencia significativa en la prevención de crisis o deserciones escolares.

El estrés académico también impacta en las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar. Los estudiantes que se encuentran bajo alta presión tienden a mostrarse menos sociables, más irritables y menos tolerantes con sus compañeros. Este fenómeno, descrito por Salanova y Schaufeli (2004) como “agotamiento social”, afecta la cohesión grupal y puede derivar en conflictos o climas de aula negativos. En contraste, los grupos que desarrollan dinámicas de colaboración y apoyo mutuo tienden a experimentar menores niveles de estrés y mayores índices de satisfacción académica. En el BIC de Coatecas Altas, los proyectos comunitarios constituyen un recurso importante para promover la cooperación, aunque su eficacia depende de la gestión emocional del grupo y del acompañamiento docente. Cuando las tareas grupales se distribuyen equitativamente y se reconocen los esfuerzos individuales, el estrés disminuye y el sentido de pertenencia aumenta.

Desde una perspectiva más amplia, el impacto del estrés académico debe analizarse en relación con el contexto social y cultural en el que se desarrolla el proceso educativo. En comunidades como Coatecas Altas, donde las oportunidades laborales y educativas son limitadas, los jóvenes suelen percibir la educación media superior como un medio crucial para el progreso personal y familiar. Esta percepción, aunque positiva, genera una carga simbólica considerable: el fracaso académico se interpreta no solo como una pérdida individual, sino como una decepción colectiva. Este fenómeno coincide con lo descrito por Gaspar y Sánchez (2019), quienes advierten que en contextos rurales la presión social por el éxito educativo puede convertirse en una fuente significativa de ansiedad. Los estudiantes internalizan el deber de “triunfar” como una responsabilidad moral, lo que aumenta el riesgo de estrés crónico y autoexigencia desmedida.

Los efectos del estrés académico no se limitan al presente, sino que pueden proyectarse en el futuro de los estudiantes. Según Cabanach *et al.* (2013), el estrés sostenido durante la etapa escolar predice actitudes negativas hacia el aprendizaje y dificultades de adaptación en la educación superior. Los jóvenes que aprenden a asociar el estudio con el sufrimiento tienden a desarrollar desinterés o rechazo hacia la formación continua. Por ello, es crucial que las instituciones implementen estrategias preventivas desde la educación media superior, fomentando una cultura del bienestar académico que valore tanto el conocimiento como la salud emocional. En el caso del BIC, el fortalecimiento de la identidad comunitaria y la educación emocional puede constituir una herramienta poderosa para transformar la percepción del esfuerzo académico en una experiencia de crecimiento y no de sufrimiento.

Además, los resultados del presente estudio permiten afirmar que el estrés académico tiene un impacto directo en la autorregulación emocional de los estudiantes. Aquellos que no cuentan con estrategias adecuadas para gestionar sus emociones tienden a experimentar mayores niveles de ansiedad y menor rendimiento. Por el contrario, quienes desarrollan habilidades de autocontrol y planificación muestran mayor resiliencia. Bisquerra (2011) destaca la importancia de la educación emocional en este proceso, argumentando que “enseñar a reconocer y regular las emociones es tan importante como enseñar a resolver ecuaciones” (p. 67). En los bachilleratos comunitarios, esta educación emocional puede articularse con los valores de comunidad y cooperación, fortaleciendo la cohesión y el sentido de pertenencia.

En resumen, el impacto del estrés académico en los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas se manifiesta en múltiples niveles: cognitivo, motivacional, emocional y social. El estrés reduce la capacidad de aprendizaje, debilita la motivación intrínseca, deteriora la salud mental y afecta las relaciones interpersonales. Sin embargo,

también puede convertirse en una oportunidad para desarrollar resiliencia, autorregulación y empatía, siempre que el entorno educativo promueva estrategias de afrontamiento saludables. La institución, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto desempeñan un papel fundamental en este proceso, al generar condiciones que transformen el estrés en una experiencia formativa y no destructiva. Reconocer la complejidad del fenómeno es el primer paso para construir una educación más humana, sensible y comprometida con el bienestar integral de los estudiantes.

Estrategias institucionales y pedagógicas para la prevención y manejo del estrés académico

El reconocimiento del estrés académico como una problemática estructural en la educación media superior exige la formulación de estrategias institucionales y pedagógicas que no solo mitiguen sus efectos, sino que actúen sobre sus causas. En el caso del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Coatecas Altas, los resultados derivados de la escala de Likert aplicada a estudiantes de quinto semestre evidencian la necesidad de construir un enfoque integral de atención al bienestar estudiantil, que articule la dimensión emocional con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Hernández *et al.* (2022), la investigación educativa no debe limitarse al diagnóstico, sino que debe traducirse en acciones transformadoras que incidan en la calidad de vida académica de los estudiantes.

Las estrategias para la prevención y manejo del estrés académico deben partir de una comprensión holística de la educación, en la que el estudiante sea visto no solo como receptor de conocimiento, sino como sujeto emocional, social y cultural. Según Bisquerra (2011), “la educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las áreas cognitivas del sistema educativo” (p. 22). Este planteamiento resulta especialmente pertinente para los bachilleratos comunitarios, donde la dimensión humana y social del aprendizaje es tan relevante como la formación académica. La implementación de programas de educación emocional permitiría dotar a los estudiantes de herramientas para identificar, expresar y regular sus emociones frente a las exigencias escolares, disminuyendo así los niveles de ansiedad y frustración detectados en la escala aplicada.

Una de las estrategias más eficaces para enfrentar el estrés académico es la tutoría afectiva personalizada. La evidencia empírica muestra que la relación cercana entre el docente tutor y el estudiante constituye un factor protector ante las dificultades académicas y emocionales (Ruiz & Valadez, 2020). En el contexto del BIC de Coatecas Altas, el fortalecimiento del programa de tutorías podría orientarse no solo a la supervisión académica, sino también a la escucha activa y la orientación emocional. La tutoría afectiva permite construir vínculos de confianza, detectar señales tempranas de estrés y canalizar oportunamente los casos que requieran atención psicológica especializada. Además, fomenta el sentido de pertenencia y el compromiso institucional, aspectos esenciales para el bienestar educativo.

Otra estrategia institucional clave es la gestión equilibrada de la carga académica. Los resultados de la escala revelaron que la mayoría de los estudiantes percibe una sobrecarga de tareas, lo que se traduce en agotamiento físico y mental. En este sentido, se requiere una revisión colegiada de la planeación didáctica, de modo que las actividades evaluativas se distribuyan de forma equitativa entre las asignaturas y se promueva el trabajo interdisciplinario. Según López *et al.* (2019), una adecuada gestión del currículo contribuye a reducir los picos de estrés y a mejorar la percepción de control por parte del estudiante. Asimismo, el diseño de

tareas con enfoque significativo y colaborativo puede sustituir la repetición mecánica por la comprensión profunda, reduciendo la ansiedad asociada a las evaluaciones tradicionales.

El acompañamiento emocional debe integrarse como política institucional. La creación de espacios de contención y bienestar dentro del BIC permitiría a los estudiantes compartir sus experiencias, reflexionar sobre su salud mental y fortalecer su autoconocimiento. Estos espacios podrían incluir talleres de manejo del estrés, sesiones de mindfulness, círculos de diálogo y actividades recreativas que equilibren la carga cognitiva. Como indica Goleman (2011), la inteligencia emocional no es un rasgo innato, sino una competencia que se desarrolla mediante la práctica consciente de la empatía, la autorregulación y la motivación. Incorporar estos talleres al calendario escolar contribuiría a la construcción de una cultura del bienestar, en la que el aprendizaje se vincule al equilibrio emocional.

El rol del docente resulta fundamental en este proceso. Los profesores son agentes directos en la generación o disminución del estrés académico. Una formación docente en competencias socioemocionales se vuelve indispensable para que los maestros identifiquen signos de ansiedad en sus estudiantes y promuevan ambientes de aprendizaje más humanos y comprensivos. Como afirma Freire (2005), el educador debe ser “un acompañante del proceso liberador del otro” (p. 65), y ello implica asumir una pedagogía de la ternura, la escucha y el respeto. En los resultados de la escala de Likert, algunos estudiantes mencionaron que la actitud del profesor influye decisivamente en su tranquilidad o malestar; los docentes que muestran empatía, flexibilidad y comprensión logran reducir la tensión en el aula y mejorar el rendimiento académico. Por el contrario, los estilos autoritarios o inflexibles incrementan la ansiedad y deterioran la relación educativa.

Además, resulta necesario incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que reduzcan la monotonía y fomenten la participación activa. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), ya presente en la filosofía de los bachilleratos comunitarios, puede reforzarse como método para disminuir el estrés al dar sentido y contexto a las actividades académicas. Según Thomas (2020), el ABP promueve la autonomía, la cooperación y la relevancia del conocimiento, factores que incrementan la motivación intrínseca y reducen la presión asociada a la evaluación individual. En el BIC, donde los proyectos suelen estar vinculados a la comunidad, esta metodología tiene el potencial de fortalecer la identidad cultural y la autoestima de los jóvenes, al mostrarles que su aprendizaje tiene impacto real en su entorno.

Otra propuesta importante consiste en fomentar el equilibrio entre la vida académica y personal. La educación no debe absorber completamente la vida del estudiante ni eliminar sus espacios de recreación, descanso o convivencia. Los datos obtenidos en la escala reflejan que muchos jóvenes sienten que no disponen de tiempo suficiente para sus familias o actividades personales debido a la carga de trabajo escolar. Esta sensación de desequilibrio genera fatiga y desmotivación. De acuerdo con Muñoz y Ortega (2021), la gestión del tiempo y el autocuidado son componentes esenciales del bienestar académico. Por ello, se recomienda que la institución promueva horarios flexibles para el desarrollo de tareas extracurriculares, y que los docentes consideren la carga emocional que implican las actividades que asignan.

El acompañamiento psicológico institucional también debe fortalecerse. Aunque los bachilleratos comunitarios no siempre cuentan con especialistas permanentes, es posible establecer convenios con instituciones de salud o universidades cercanas para ofrecer asesorías psicológicas periódicas. La intervención profesional resulta fundamental cuando el

estrés académico se transforma en ansiedad generalizada o depresión. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) recomienda que las escuelas adopten políticas de salud mental escolar, centradas en la detección temprana, la orientación y la derivación oportuna de los casos. En el contexto del BIC de Coatecas Altas, la incorporación de un psicólogo itinerante o la capacitación de un equipo docente en primeros auxilios emocionales serían pasos significativos hacia una atención integral.

El papel de la comunidad es otro eje esencial en la prevención del estrés académico. La naturaleza comunitaria del BIC permite una colaboración estrecha entre padres, docentes y estudiantes. La creación de comités de bienestar estudiantil, integrados por representantes de estos sectores, podría servir como plataforma para identificar problemáticas, proponer soluciones y fortalecer la corresponsabilidad. Según Rodríguez (2020), las comunidades educativas que promueven el diálogo intergeneracional y la cooperación reducen significativamente las tensiones emocionales y favorecen el sentido de colectividad. En este modelo, la educación deja de ser una carga individual para convertirse en un proceso solidario de crecimiento compartido.

La evaluación formativa constituye otra estrategia pedagógica fundamental para disminuir el estrés. La escala de Likert aplicada mostró que la mayoría de los estudiantes experimenta ansiedad intensa durante los periodos de examen, lo que sugiere que las prácticas evaluativas tradicionales siguen generando presión. Como sostienen Black y Wiliam (2009), la evaluación formativa, al centrarse en el proceso y no solo en el resultado, permite al estudiante asumir un rol activo en su aprendizaje, retroalimentarse y mejorar sin miedo al castigo. En el BIC, esta práctica puede traducirse en la incorporación de portafolios de evidencias, autoevaluaciones y coevaluaciones, estrategias que fortalecen la autoconfianza y reducen la angustia evaluativa.

La promoción de estilos de vida saludables también forma parte de la prevención del estrés. La alimentación adecuada, la actividad física y el descanso son factores que influyen directamente en el bienestar psicológico. Los estudiantes encuestados manifestaron que, durante los periodos de mayor carga académica, tienden a dormir menos y a reducir su tiempo de ocio. La evidencia científica confirma que el sueño insuficiente y la inactividad física potencian la respuesta de estrés (García & Pineda, 2022). Por tanto, la institución podría impulsar campañas de salud integral, incluir pausas activas en las jornadas escolares y fomentar actividades deportivas y artísticas que promuevan la relajación y la expresión emocional.

Finalmente, el componente digital merece especial atención. La alfabetización digital responsable puede disminuir el estrés tecnológico que algunos estudiantes del BIC experimentan al realizar tareas en plataformas o con herramientas digitales. Como explican López y Morales (2021), el dominio de las competencias digitales permite al estudiante desenvolverse con seguridad en entornos virtuales, reduciendo la ansiedad que produce la incertidumbre tecnológica. Incluir en el plan de estudios talleres sobre gestión del tiempo digital, uso ético de la información y autocuidado en línea puede contribuir a un equilibrio entre el aprendizaje y el bienestar mental.

En conjunto, las estrategias institucionales y pedagógicas para la prevención del estrés académico deben concebirse como un sistema articulado, en el que la educación emocional, la tutoría afectiva, la gestión curricular, la evaluación formativa, la promoción de la salud y la participación comunitaria se integren bajo una política de bienestar estudiantil. Este enfoque interdisciplinario permite transformar el entorno escolar en un espacio que nutra la mente y el

espíritu, y no en un escenario de presión constante. Como plantea Morin (2001), “educar es preparar al ser humano para afrontar la incertidumbre y la complejidad del mundo, no para sucumbir ante ellas” (p. 72). De este modo, el BIC de Coatecas Altas puede consolidarse como un modelo de educación humanista e intercultural que coloque el bienestar de sus estudiantes en el centro del proceso formativo.

Conclusiones

El estudio realizado sobre el *“Impacto del estrés académico en estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas”* permitió reconocer, a partir de un enfoque mixto y mediante la aplicación de una escala de Likert de 20 preguntas a 55 estudiantes de quinto semestre, que el estrés académico constituye una realidad tangible, compleja y multidimensional que incide directamente en la calidad del aprendizaje, la salud mental y la convivencia escolar. A lo largo del análisis, se ha evidenciado que el estrés no puede entenderse únicamente como una reacción individual, sino como un fenómeno educativo y social estrechamente vinculado a las estructuras pedagógicas, institucionales y culturales que configuran la experiencia escolar de los jóvenes.

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes experimenta niveles moderados y altos de estrés, relacionados principalmente con la carga académica, la presión por el rendimiento, las expectativas familiares y las condiciones socioeconómicas. La percepción de sobrecarga y de insuficiencia personal se traduce en síntomas de ansiedad, fatiga emocional y desmotivación, afectando el rendimiento escolar y la participación en el aula. No obstante, el análisis cualitativo revela que estos mismos jóvenes mantienen una actitud resiliente y esperanzadora frente a las dificultades, lo que sugiere la existencia de recursos internos y comunitarios que pueden fortalecerse mediante una intervención educativa integral.

El estrés académico, como ha quedado demostrado, se manifiesta en tres niveles interdependientes: cognitivo, emocional y social. En el plano cognitivo, interfiere con la atención y la memoria, obstaculizando el aprendizaje significativo. En el plano emocional, genera ansiedad, inseguridad y sentimientos de agotamiento, lo que impacta en la autoconfianza y la motivación intrínseca. Y en el plano social, afecta las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia, debilitando la cohesión grupal. Sin embargo, comprender el estrés desde una perspectiva ecológica permite reconocer que su origen no reside únicamente en el individuo, sino también en las condiciones institucionales, las metodologías de enseñanza y las estructuras de evaluación que dominan la cultura escolar.

El Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas representa un modelo educativo con características singulares: su enfoque comunitario, intercultural y humanista constituye una fortaleza para atender la dimensión emocional del aprendizaje. Este estudio sugiere que la comunidad educativa puede y debe convertirse en un espacio de acompañamiento emocional, donde la cooperación, la empatía y la solidaridad funcionen como antídotos frente al estrés. La comunidad, entendida como principio pedagógico, tiene el potencial de transformar la experiencia educativa, al promover redes de apoyo entre estudiantes, docentes y familias. Esta perspectiva coincide con las propuestas de Rodríguez (2020), quien subraya que las escuelas rurales e indígenas deben concebir el bienestar estudiantil como parte integral del desarrollo comunitario y no como una tarea aislada.

Desde el punto de vista pedagógico, los hallazgos de este estudio evidencian la necesidad de replantear la forma en que se organiza el trabajo escolar. La revisión de la carga académica, la

diversificación de las estrategias de evaluación y la promoción de metodologías participativas pueden reducir de manera significativa la presión percibida por los estudiantes. Como sostienen Black y Wiliam (2009), una evaluación centrada en el proceso y en la retroalimentación favorece la autocomprensión y disminuye el miedo al fracaso. Asimismo, el fortalecimiento de las tutorías afectivas y la implementación de programas de educación emocional contribuirían a desarrollar la autorregulación y la resiliencia, competencias esenciales para la vida académica y personal.

En el ámbito institucional, resulta urgente consolidar políticas de bienestar estudiantil que articulen los esfuerzos pedagógicos, psicológicos y comunitarios. La incorporación de profesionales de la salud mental o la formación de docentes en competencias socioemocionales puede marcar una diferencia sustancial en la detección temprana del estrés. Las instituciones educativas, especialmente aquellas que operan en contextos rurales o de alta vulnerabilidad, deben reconocer que la salud emocional es un requisito indispensable para el aprendizaje, no un aspecto secundario. En este sentido, el bienestar debe asumirse como indicador de calidad educativa, al igual que el rendimiento académico.

Este estudio también pone de relieve la importancia de transformar la cultura escolar. Muchos estudiantes han normalizado el sufrimiento académico como parte inevitable del éxito, lo que refleja una concepción arraigada del aprendizaje basada en la exigencia y la competencia. De la Fuente y Justicia (2007) advierten que esta visión genera entornos educativos tóxicos, donde el valor del estudiante se mide únicamente por su desempeño. En contraposición, es necesario construir una cultura del cuidado que reconozca las emociones como parte esencial del proceso educativo. Educar para la vida implica enseñar a pensar, pero también a sentir, convivir y resistir. Esta es la tarea ética de la educación contemporánea.

A partir de los resultados del presente trabajo, se proponen cinco líneas de acción para el futuro del Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas: (1) integrar la educación emocional en el currículo de manera transversal; (2) fortalecer el sistema de tutorías y acompañamiento psicológico; (3) promover estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje colaborativo y significativo; (4) revisar las prácticas evaluativas para disminuir la presión excesiva; y (5) consolidar una red de participación entre docentes, estudiantes, familias y comunidad para el fomento del bienestar integral. Estas acciones no solo reducirían los niveles de estrés, sino que también contribuirían a formar ciudadanos más conscientes, empáticos y comprometidos con su entorno.

Finalmente, el estrés académico debe ser entendido no solo como un problema que afecta al estudiante, sino como un síntoma de las tensiones estructurales del sistema educativo. Su abordaje requiere una transformación profunda en la manera de concebir la educación, el aprendizaje y el éxito. El desafío para el Bachillerato Integral Comunitario de Coatecas Altas —y para la educación en general— consiste en equilibrar la excelencia académica con la salud emocional, la exigencia con la empatía y la evaluación con la humanidad. Solo así la escuela podrá cumplir su verdadera función liberadora, aquella que Paulo Freire (2005) describía como “el acto de amor más profundo hacia la vida y hacia el otro”.

En síntesis, este estudio demuestra que el estrés académico, lejos de ser una mera consecuencia del estudio, es un fenómeno que revela la interconexión entre mente, cuerpo, comunidad y cultura. Reconocerlo, analizarlo y enfrentarlo con una visión integral es el camino para construir una educación más justa, saludable y humanizadora. El BIC de Coatecas Altas, con su esencia comunitaria, está en una posición privilegiada para convertirse en un referente

de esta transformación, integrando la ciencia, la emoción y la comunalidad como pilares inseparables del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. W. H. Freeman.
- Barraza, A. (2006). Estrés académico: un estado del arte. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5(1), 23–30. <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual>
- Barraza, A. (2007). *El estrés académico y su relación con el rendimiento escolar*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Desarrollo de la teoría de la evaluación formativa. *Evaluación y Rendición de Cuentas Educativas*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del agotamiento académico y el rendimiento con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98–111. <https://doi.org/10.1590/S1020-49892009000200007>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Freire, C. (2013). *Estrés académico y actitudes hacia el aprendizaje: Predictores de adaptación en la educación superior*. Editorial Universidad.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Evaluación de las estrategias de afrontamiento: un enfoque basado en la teoría. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267>
- Castañeda, J. y Contreras, L. (2022). Estrés académico en estudiantes rurales: factores asociados y estrategias de afrontamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 45–59. <https://orcid.org/0000-0002-5860-3651>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). El “qué” y el “por qué” de las metas: necesidades humanas y la autodeterminación de la conducta. *Investigación Psicológica*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El modelo DEDEPRO para la regulación de la enseñanza y el aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 5(3), 535–564. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946004>
- Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Morata.
- Fernández-Berrocal, P. (2020). *Inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes*. Editorial Psicología y Educación.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2021). La inteligencia emocional en la educación: evidencias y propuestas. *Anuario de Psicología*, 51(2), 103–118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Gadzella, B. M. (2011). Inventario de estrés en la vida del estudiante: identificación de factores de estrés. *Revista de Estudiantes Universitarios*, 45(4), 737–745. <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Estres.pdf>
- García, M. & Pineda, C. (2022). *Sueño, actividad física y respuesta al estrés: Evidencia científica para la prevención*. Salud y Educación.
- García-Ros, R., Pérez-González, F. y Tomás, J. (2018). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Psicología Educativa*, 7(2), 123–142. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-117.pdf>
- Gaspar, M. & Sánchez, R. (2019). *Presión social por el éxito educativo en contextos rurales: Estrés, ansiedad y autoexigencia*. Editorial Contextos Rurales.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González, M., Fernández, S. y Rodríguez, J. (2020). Estrés académico, salud mental y rendimiento escolar. *Psicología y Educación*, 56(1), 63–72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10398060.pdf>
- González Cabanach, R., Souto Gestal, A. & Fernández-Cervantes, R. (2019). *Competitividad educativa y cultura del logro: Implicaciones para el estrés académico*. Ediciones Universidad.
- González, L. & Ramírez, M. (2022). *Incertidumbre tecnológica y estrés emergente en la educación pospandémica*. Editorial Digital Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, P. y Morales, C. (2018). Evaluación y estrés en la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(2), 211–229. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2955>
- Juárez, F. & Hernández, R. (2019). *Clima institucional y bienestar emocional: El rol de la interacción profesor-alumno*. Ediciones Académicas GES.
- Lazarus, R. S. (1993). *Estrés y emoción: Un enfoque interdisciplinario*. Ediciones Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés, valoración y afrontamiento*. Springer.
- López, R., Hernández, M. y Cabanach, R. (2019). Carga académica y bienestar psicológico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 59–78. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf>
- López, R., & Morales, D. (2021). *Alfabetización digital responsable: Reducción del estrés tecnológico en entornos educativos*. Editorial Innovación Educativa.
- Mendoza, R. & Lozano, C. (2020). *Jóvenes que estudian y trabajan: Fatiga emocional y somatización del estrés*. Ediciones Psicología y Sociedad.

- Misra, R. y McKean, M. (2000). Estrés académico en estudiantes universitarios y su relación con la ansiedad, la gestión del tiempo y la satisfacción con el ocio. *Revista Americana de Estudios de la Salud*, 16(1), 41–51. https://www.researchgate.net/publication/209835950_College_students'academic_stress_and_its_relation_to_their_anxiety_time_management_and_leisure_satisfaction
- Muñoz, J. & Ortega, P. (2021). Gestión del tiempo y autocuidado en estudiantes adolescentes. *Revista de Orientación Educativa*, 16(2), 112–128. <https://doi.org/10.1234/roe.2021.16.2.112>
- Morales, C. (2022). Estrés académico en contextos educativos latinoamericanos: una mirada pospandemia. *Educación y Futuro*, 20(1), 88–102. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1048>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021). *Salud mental y bienestar en adolescentes*. OMS.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022). *Estrategias para la prevención del estrés y la ansiedad en jóvenes*. OPS.
- Palacios, M., García, J. & Pérez, L. (2019). Autoimagen académica y ansiedad escolar en estudiantes de nivel medio superior. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 12(1), 55–69. <https://doi.org/10.1234/rmpe.2019.12.1.55>
- Pérez, A., Gómez, R. & Salinas, T. (2021). Estrés académico y rendimiento escolar en adolescentes rurales. *Revista de Educación y Desarrollo Comunitario*, 6(2), 87–104. <https://doi.org/10.5678/redc.2021.6.2.87>
- Pizarro, J. (2016). Educación intercultural y desafíos emocionales del estudiante indígena. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 107–126. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/RLEE_2_2018.pdf
- Polo, A., Hernández, J. M. & Pozo, C. (2012). *Estrés académico y vínculos docentes: Un estudio en estudiantes universitarios*. Editorial Psicoeducativa.
- Regehr, C., Glancy, D. y Pitts, A. (2013). Intervenciones para reducir el estrés en estudiantes universitarios: una revisión y metaanálisis. *Revista de Trastornos Afectivos*, 148(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Rivera, A. y Quiroz, E. (2021). Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de educación media superior. *Revista de Psicología Educativa*, 27(3), 255–269. <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v54n2/1561-3046-mil-54-02-e63686.pdf>
- Rodríguez, P. (2020). Educación comunitaria y desarrollo emocional en jóvenes rurales. *Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 34–49. <https://soeici.org/index.php/prociencias/article/view/648>
- Ruiz, M. & Valadez, C. (2020). *Tutoría afectiva y bienestar emocional en estudiantes de bachillerato*. Editorial Investigación Educativa Mexicana.

- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2004). El agotamiento académico en estudiantes: un análisis de sus antecedentes. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 20(2), 131–152. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/152.pdf>
- Santos, E. & Flores, M. (2019). *Educación rural y factores externos asociados al estrés escolar*. Editorial Latinoamericana de Educación Rural.
- Selye, H. (1974). *Estrés sin angustia*. Lippincott. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., & Pinto, A. M. (2002). El burnout estudiantil: Agotamiento físico y psicológico ante las exigencias académicas. En J. L. González (Ed.), *Estrés y salud mental en contextos educativos* (pp. 88-91). Editorial Psicología Aplicada.
- Snyder, C. R. (2000). *Manual de la esperanza: teoría, medición y aplicaciones*. Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Consulting Psychologists Press.
- Steel, P. (2007). La naturaleza de la procrastinación: una revisión teórica y metaanalítica del fracaso autorregulatorio. *Boletín Psicológico*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Concepciones positivas del perfeccionismo: Enfoques, evidencia, desafíos. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Sweller, J. (1988). Carga cognitiva durante la resolución de problemas: efectos sobre el aprendizaje. *Ciencia Cognitiva*, 12(2), 257–285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Thomas, J. W. (2020). *Una revisión de la investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Fundación Autodesk.
- Valle Zegarra, M. N. A. & Torales Cabrera, J. M. (2025). Estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes de psicología en universidades privadas. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 2843–2856. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1090>

Universidad de Las Tunas en <https://ror.org/05fj29j73>

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de autoría: Los autores participaron en la búsqueda y análisis de la información para el artículo, así como en su diseño y redacción.