

VARIABLES DEL CONTEXTO ESCOLAR RELACIONADAS CON EL ESTRÉS ESCOLAR EN ALUMNADO DE SECUNDARIA. ¿EXISTEN DIFERENCIAS DE GÉNERO?

Díaz, Estefanía;¹ García-Moya, Irene;² y Paniagua, Carmen³

INTRODUCCIÓN

Aunque no se limita al estudio del estrés escolar, este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio, el proyecto EASE, encaminado a una comprensión profunda de este fenómeno. Los estudios más recientes destacan que España es un país donde el alumnado presenta altos niveles de estrés escolar. El último informe de la Organización Mundial de la Salud, *Spotlight on adolescent health and wellbeing* (Inchley et al., 2020), así lo evidencia situando a España en el top 5 entre los países participantes.

A su vez, los datos del último informe PISA confirman estas tendencias, situando al alumnado de España por encima de la media de la OCDE en ansiedad relacionada con el trabajo escolar, especialmente en la preocupación asociada con la posibilidad de sacar malas notas (OCDE, 2017).

El proyecto EASE, además, tiene entre sus objetivos considerar las posibles diferencias de género en todos sus análisis, pues tanto los niveles como las experiencias subjetivas y factores que pueden incidir en el estrés escolar pueden ser diferentes en chicos y chicas.

OBJETIVOS

El proyecto EASE nace con el interés de investigar el estrés escolar en el alumnado de secundaria en nuestro país, con el fin de comprender sus experiencias subjetivas de estrés escolar y comprender qué lo potencia y qué lo mitiga, así como proporcionar claves de actuación en el contexto familiar y en los centros educativos. La investigación se centra en estudiar variables individuales, entre las que cobra un especial protagonismo el género, además de otras variables relativas a la familia y al contexto escolar. Se trata de un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2019-105463RA-I00).

Los resultados descriptivos de la Fase 1 del proyecto EASE (García-Moya et al., 2021), sugieren ciertas diferencias de género en el estrés escolar y otras variables escolares. El objetivo de la presente comunicación es explorar de manera más sistemática esos datos, analizando si existen

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, ediaz5@us.es

² Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, irenegm@us.es

³ Departamento de Psicología Educativa y de la Educación. Universidad de Sevilla, cpaniagua@us.es

diferencias de género significativas en una variedad de indicadores relacionados con las percepciones y experiencias de chicos y chicas en el contexto escolar: rendimiento previo, satisfacción escolar, presión escolar, deberes, apoyo de los compañeros, apoyo del profesorado, conexión con el profesorado, demandas escolares, estrés escolar, metas académicas de aula y dificultades en el manejo de aula.

MARCO TEÓRICO

La necesidad de evaluar las posibles diferencias de género en las experiencias escolares del alumnado adolescente es un objetivo fundamental, en general, pero además bien justificado en la literatura previa. Por ejemplo, en lo que respecta a las investigaciones sobre el género y el estrés escolar, la mayoría de los estudios muestran que existe una mayor presencia de estrés escolar entre las chicas adolescentes (Freudenthaler et al., 2008; Méndez et al., 1996), datos que están en línea con los resultados de la Fase 1 del proyecto EASE (García-Moya et al., 2021).

Más allá de la preocupación sobre los crecientes niveles de estrés escolar y su aumento especialmente en las chicas, son numerosas las variables del contexto escolar que pueden influir en la percepción del estrés escolar entre los y las estudiantes, y en su bienestar en los centros educativos. En el proyecto EASE se abordan tanto variables que guardan relación con la propia historia escolar del alumnado, como son el rendimiento previo en matemáticas y en lengua, como indicadores diversos de las percepciones sobre el contexto escolar y sus experiencias en el mismo: satisfacción escolar, presión escolar, deberes, apoyo de los compañeros, apoyo del profesorado, conexión con el profesorado, demandas escolares, estrés escolar, metas académicas de aula y dificultades en el manejo de aula.

Dentro de la comunidad científica la preocupación por algunas de estas variables también ha ido en aumento, así como el número de investigaciones al respecto. En cuanto a las percepciones de la presión escolar y la satisfacción escolar, se han mostrado dos tendencias predominantes con el paso del tiempo: la satisfacción escolar tiende a aumentar entre los chicos y la presión escolar entre las chicas; sin embargo respecto a la satisfacción escolar, no hubo significación en las diferencias de género (Löfstedt et al., 2020). Por otro lado, en relación con la variable de conexión con el profesorado, los estudios muestran que las relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado se consideran un aspecto esencial para los climas escolares positivos así como en el aprendizaje (García-Moya, 2020), al tiempo que se ha aconsejado una mayor atención al papel del género en esta variable (García-Moya et al., 2021). A su vez, el apoyo de los compañeros y las compañeras se relaciona moderadamente con la motivación escolar (Torsheim et al., 2000). En lo que respecta a las diferencias de género en el apoyo del profesorado y de los compañeros y las compañeras de clase, los datos españoles del estudio HBSC muestran que los chicos se sienten levemente más apoyados que las chicas (Moreno et al., 2020). Por otra parte, en lo que concierne a las metas académicas, algunos estudios han encontrado una menor percepción de metas de orientación al aprendizaje en los chicos (Baudoin et al., 2017), pero el volumen de investigación sobre la percepción de metas de aula es bastante limitado en comparación con el estudio de las metas académicas de los estudiantes.

En base a lo anterior, con esta comunicación buscamos analizar las posibles diferencias de género en las experiencias escolares, con atención a los aspectos comunes y las diferencias que pueden existir entre chicos y chicas en estos contenidos clave en sus experiencias escolares a los que se ha hecho referencia.

METODOLOGÍA

La muestra está formada por 4768 estudiantes de ESO (47,9% chicos, 52,1% chicas) que participaron en el proyecto EASE, con edades entre 11 y 17 años ($M = 13,74$, $SD = 1,30$). Los y las estudiantes procedían de 54 institutos de Andalucía que participaron en la Fase 1 del proyecto EASE. El muestreo fue aleatorio estratificado por conglomerados. Los estratos utilizados fueron el tipo de centro (privado o público) y el área geográfica (las ocho provincias andaluzas), de esta forma la proporción de alumnado seleccionado en cada estrato, representa la actual proporción en la población. Por otro lado, debido a la inesperada situación de la COVID-19 que tuvo lugar en el curso académico 2020-2021, se seleccionaron nueve centros educativos por conveniencia durante el mismo periodo, sin hallarse diferencias significativas entre el alumnado de estos centros y los anteriores en cuanto a su distribución por género, edad y nivel socioeconómico, ni en función de sus niveles de estrés escolar.

El proyecto EASE cuenta con la aprobación ética del Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía. Los datos se recogieron en el curso académico 2020-2021 con la colaboración de una persona de contacto en cada centro educativo, y los cuestionarios fueron informatizados, siendo rellenados de forma online por el alumnado.

Los instrumentos utilizados para la evaluación de las variables objeto de estudio en esta comunicación fueron los siguientes:

- Rendimiento previo. Para evaluar esta variable, se emplearon dos ítems, que preguntaban a los y las estudiantes qué nota sacaron el curso pasado en matemáticas y en lengua, pudiendo responder en una escala numérica de 1 a 10.
- Satisfacción escolar. Se utilizó la pregunta usada por el estudio internacional HBSC (Inchley et al., 2020) para obtener esta información. Los chicos y chicas responden a una pregunta (“¿Qué sientes hacia la escuela, colegio o instituto?”), con cuatro opciones de respuesta que van desde 1 “no me gusta nada” hasta 4 “me gusta mucho”.
- Presión escolar. Esta variable también se evaluó usando la pregunta del estudio internacional HBSC (Inchely et al., 2020) donde los y las estudiantes tienen que responder a la pregunta “¿Cuánto te agobia el trabajo escolar?”, con cuatro opciones de respuesta que van desde 1 “nada” hasta 4 “mucho”.
- Deberes. Este contenido fue evaluado con la pregunta “¿Cuántas horas AL DÍA pasas normalmente haciendo deberes fuera del horario escolar?”, con cinco opciones de respuesta desde 0 “ninguna” a 5 “5 horas al día o más”.
- Apoyo de los compañeros. Se utilizó una versión abreviada de la escala de Torsheim et al. (2000) para evaluar este contenido. Consta de tres ítems (e.g. “Los/as otros/as compañeros/as me aceptan como soy”) con cinco opciones de respuesta que van desde 1 “totalmente desacuerdo” hasta 5 “totalmente de acuerdo”. La escala presentó un valor de alfa de Cronbach: 0,791.

- Apoyo del profesorado. Se utilizó una versión abreviada de la escala de Torsheim et al. (2000) para evaluar este contenido. La escala cuenta con tres ítems (e.g. “Siento que mis profesores/as se preocupan por mí como persona”) con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van desde 1 “totalmente en desacuerdo” hasta 5 “totalmente de acuerdo”. La escala presentó un valor de alfa de Cronbach: 0,794.
- Conexión con el profesorado. Para evaluar esta variable se utilizó una versión corta de la escala original elaborada por García-Moya et al. (2021). Consta de seis ítems seleccionados en base a sus cargas factoriales (e.g. “Tengo al menos un/a profesor/a que se interesa por mí como persona”) con cuatro opciones de respuesta en una escala tipo Likert, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. La escala presentó un valor de alfa de Cronbach: 0,875.
- Demandas escolares. Esta variable se midió utilizando el instrumento de Östberg et al. (2018). Dicho instrumento está compuesto por tres ítems (e.g. “Tengo mucho trabajo del colegio”) con cinco opciones de respuesta en una escala tipo Likert, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. La escala presentó un valor de alfa de Cronbach: 0,717.
- Estrés escolar. Para medir el estrés escolar, utilizamos la versión breve del *Adolescent Stress Questionnaire* (ASQ-S) desarrollada por Anniko et al. (2018). Se trata de una versión breve de la escala ASQ original de Byrne et al. (2007). Los ítems se responden en una escala Likert de 1 (nada estresante) a 5 (muy estresante). En este caso se seleccionaron tres subescalas, con tres ítems cada una: estrés asociado al rendimiento, estrés asociado a la incertidumbre hacia el futuro y estrés asociado al conflicto escuela/ocio. Las tres subescalas presentaron los siguientes valores de alfa de Cronbach: 0,767, 0,855 y 0,817.
- Metas académicas de aula. Para evaluar esta variable nos basamos en la escala *Perception of Classroom Goal Structures* (Midgley et al., 2000). Los ítems se responden en una escala Likert que van desde 1 “nada cierto” hasta 5 “muy cierto”. En este caso se seleccionaron tres subescalas, con tres ítems cada una: metas de aula orientadas al aprendizaje (e.g. “En nuestra clase, es muy importante cuánto mejoras”); metas de aula orientadas a la aproximación al resultado (e.g. “En nuestra clase, sacar buenas notas es el objetivo principal”); y metas de aula orientadas a la evitación del resultado (e.g. “En nuestra clase, es importante no equivocarse delante de todos”). Las tres subescalas presentaron los siguientes valores de alfa de Cronbach: 0,639, 0,765 y 0,668.
- Dificultades en el manejo de aula. Esta variable se midió con tres ítems (e.g. “Los estudiantes de mi clase suelen hacer ruido e interrumpir la clase”) que proceden de Blank & Shavit (2016), siendo además también dos de ellos utilizados en los informes PISA (OCDE, 2019). Los ítems se responden utilizando una escala tipo Likert que va desde 1 “totalmente en desacuerdo” a 5 “totalmente de acuerdo”. La escala presentó el siguiente valor de alfa de Cronbach: 0,759.

Los análisis de datos han sido realizados usando el paquete estadístico IBM SPSS 25. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables. En segundo lugar, se realizó una comparación de medias para muestras independientes a través de la prueba *t* de Student, para establecer si existían diferencias significativas entre chicos y chicas en las variables analizadas. Para analizar el tamaño del efecto, utilizamos la prueba *d* de Cohen, que según la misma, un tamaño de efecto pequeño corresponde con valor de *d* de 0,20 – 0,49, un tamaño de efecto mediano con valores de 0,50 – 0,79 y un tamaño de efecto grande con un valor de 0,80 o superior (Cohen, 1998).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos con el análisis de los datos indican que las chicas tienen niveles de estrés escolar significativamente mayores que los chicos, en relación a las tres dimensiones: el estrés relacionado con el rendimiento ($p < ,001$, $d = 0,23$), el estrés relacionado con la incertidumbre hacia el futuro ($p < ,001$, $d = 0,35$), y el estrés relacionado con el conflicto escuela/ocio ($p < ,001$, $d = 0,25$); siendo el tamaño de efecto asociado a estas diferencias pequeño.

También se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas y con tamaño de efecto apreciable en el rendimiento previo en lengua ($p < .001$; $d = 0,30$); la presión escolar ($p < .001$; $d = 0,40$) y las horas al día en que realizan deberes ($p < .001$; $d = 0,57$). En los tres casos encontramos puntuaciones más elevadas en chicas que en chicos.

En otro grupo de variables se observaron diferencias significativas entre chicos y chicas, pero no se alcanzó el valor de referencia para calificar su magnitud como pequeña. De mayor a menor magnitud del valor de d , esto ocurre con satisfacción escolar ($p < .001$; $d = .19$), dificultades en el manejo del aula ($p < .001$; $d = .18$), conexión con el profesorado ($p < .001$; $d = .13$), apoyo de los compañeros y compañeras de clase ($p < .001$; $d = .11$), demandas escolares ($p < .001$; $d = .11$), apoyo del profesorado ($p < .001$; $d = .10$) y metas académicas de orientación al aprendizaje ($p = .003$; $d = .08$).

Finalmente, no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en el rendimiento previo en matemáticas ($p = .099$), la percepción de metas de aula orientadas al resultado ($p = .110$) y la percepción de metas de aula orientadas a la evitación ($p = .444$).

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS

Nuestros resultados son claros en lo que respecta a apoyar la evidencia previa que muestra diferencias entre chicos y chicas en el estrés escolar (Freudenthaler et al., 2008; Méndez et al., 1996), mostrando además que estas diferencias se dan en tres tipos de estrés distintos: estrés asociado al rendimiento, estrés asociado a la incertidumbre sobre el futuro y estrés asociado al conflicto entre escuela y tiempo de ocio. En todos ellos, las chicas muestran unos niveles de estrés escolar más alto que los chicos.

También se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en el rendimiento previo en la asignatura de lengua, la presión escolar y el tiempo dedicado a los deberes. Respecto al rendimiento previo en lengua, nuestros resultados se encuentran en línea con investigaciones previas que sugieren que existe una correlación positiva entre el género y en rendimiento académico, presentando las chicas un mayor rendimiento en las tareas verbales (Cervini y Dari, 2009; Studenska, 2011). Aunque la investigación previa también ha encontrado un mayor rendimiento en tareas matemáticas entre los chicos, nuestros datos no apoyan este resultado, pues la diferencia entre chicos y chicas no llegó a ser significativa. En cuanto a la presión escolar, nuestros hallazgos sugieren que las chicas se sienten más presionadas por el trabajo escolar que los chicos, lo cual se encuentra en línea con los resultados de Löfstedt et al. (2020). Por último, respecto a las horas que pasan realizando deberes, las chicas en nuestro estudio mostraron pasar más horas en la realización de

estas tareas que los chicos. Por otro lado, tampoco se encontraron diferencias significativas con un tamaño de efecto considerable en la percepción de metas de aula.

También se concluye que chicos y chicas tienen experiencias bastante similares en cuanto al apoyo de profesorado y de los compañeros y las compañeras de clase, demandas escolares y la conexión con el profesorado. Sin embargo, los datos españoles del estudio HBSC muestran que los chicos se sienten levemente más apoyados que las chicas (Moreno et al., 2020), por lo que recomendamos prestar mayor atención a estas diferencias de género en futuras investigaciones.

Finalmente, pese a no alcanzar el umbral del tamaño de efecto establecido, a la vista de los valores de d obtenidos, consideramos que convendría seguir prestando atención a posibles diferencias de género en la percepción sobre el manejo del aula y la satisfacción escolar.

Esta investigación presenta ciertas limitaciones. Entre ellas, destacamos la naturaleza del estudio, que al ser transversal no permite el establecimiento de relaciones causales, lo que invita a la realización de futuros estudios longitudinales que aporten información en distintos momentos temporales. Por otro lado, destacar que podría enriquecer el trabajo complementar estos análisis con otras variables que también forman parte del proyecto EASE, como son las variables familiares o las individuales. A su vez, destacar que la situación de pandemia, que lógicamente fue incontrolable por el equipo de investigación, afectó también a los niveles de estrés escolar percibidos por el alumnado. Para más información sobre esa última cuestión pueden consultar la web del proyecto <http://grupo.us.es/proyectoease/recursos/>

BIBLIOGRAFÍA

- Anniko, M. K., Boersma, K., van Wijk, N. Ph. L., Byrne, D., & Tillfors, M. (2018). "Development of a Shortened Version of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-S): construct validity and sex invariance in a large sample of Swedish adolescents". *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 6(1), 4-15.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structure on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13-22.
- Blank, C., & Shavit, Y. (2016). "The Association Between Student Reports of Classmates' Disruptive Behavior and Student Achievement". *AERA Open*, 2(3), 1-17.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C. & Mazanov, J. (2007). "Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ)". *Journal of Adolescence* 30, 393-416.
- Cervini, R., & Dari, N. (2009). "Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media: Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 1051-1078.
- Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Edition. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B. & Neubauer, A. C. (2008). "Predicting school achievement in boys and girls". *European Journal of Personality*, 22, 231- 245.
- García-Moya, I. (2020). *The importance of connectedness in student-teacher relationships. Insights from the Teacher Connectedness Project.* Palgrave MacMillan, Cham.
- García-Moya, I., Jiménez-Iglesias, A., Paniagua, C., Díez, M., Murillo, C., Nacimiento, L., & Tirado, M. (2021). *Proyecto EASE. El estrés escolar en el alumnado de secundaria en España. Informe global de la Fase 1.* <https://doi.org/10.12795/F1ease2021>

- García-Moya, I, Brooks, F. & Moreno, C. (2021). "A new measure for the assessment of student-teacher connectedness in adolescence". *European Journal of Psychological Assessment*, 37, 357-367.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A, Kelly, C., & Arnarsson, A. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report, 1*. WHO Regional Office for Europe.
- Löfstedt P, García-Moya I, Corell M, Paniagua C, Samdal O, Välimaa R, Lyyra N, Currie D, Rasmussen M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European region and North America: An analysis of time trends (2002-2018) and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66, S59-S69.
- Méndez, F. X., García-Fernández, J. M. & Olivares, J. (1996). "Miedos escolares: Un estudio empírico en preescolar, EGB y BUP". *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 113-118.
- Midgley, C.; Maehr, M. L.; Hruda, L.Z.; Anderman, E.; Anderman, L.; Freeman, K. E.; Gheen, M.; Kaplan, A.; Kumar, R.; Middleton, M.J., Nelson, J.; Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Morgan, A., & Leal-López, E. (2020). *La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del estudio HBSC 2018*. Ministerio de Sanidad.
- OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- Östberg, V., Plenty, S., Laftman, S.B., Modin, B., & Lindfors, P. (2018). "School Demands and Coping Resources-Associations with Multiple Measures of Stress in Mid-Adolescent Girls and Boys". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2143.
- Studenska, A. (2011). "Educational level, gender and foreign language learning self-regulation difficulty". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349 – 1358.
- Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (2000). "The teacher and classmate support scale—Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents". *School Psychology International*, 21, 195–212.