



I+G 2022

VIII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género 2022

23 y 24 de junio de 2022
Universidad de Sevilla

INVESTIGACIÓN Y GÉNERO

Proyectos y Resultados en Estudios de las Mujeres

María Elena García-Mora y Ana María De la Torre-Sierra (Eds.)



SIEMUS
Seminario Interdisciplinar
de Estudios de las Mujeres

Universidad de Sevilla
2022

VIII Congreso de Investigación y Género. Reflexiones sobre investigación para avanzar en igualdad.

Universidad de Sevilla, 2022.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

I.S.B.N: 978-84-09-41805-3

¿TIENEN LAS CHICAS MÁS ESTRÉS ESCOLAR? EL PAPEL DE LAS VARIABLES INDIVIDUALES

Paniagua, Carmen¹ y García-Moya, Irene²

INTRODUCCIÓN

España es uno de los países con mayores tasas de estrés escolar. Concretamente, los datos de la edición más reciente del estudio colaborador de la Organización Mundial de la Salud *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), con datos de 49 países, sitúan a España como uno de los países con mayor proporción de estudiantes que sienten presión escolar (Inchley et al., 2020). En concreto, España se sitúa en 4º lugar a los 11 años, en 3º lugar a los 13 años y en 4º lugar a los 15 años.

Esta comunicación se enmarca en el Proyecto EASE (El estrés escolar en el alumnado de secundaria en España. Un estudio mixto orientado al desarrollo de claves de actuación en el contexto familiar y escolar), un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2019-105463RA-I00), centrado en el estudio del estrés escolar en población adolescente, más concretamente, en la etapa de educación secundaria.

OBJETIVOS

El Proyecto EASE tiene por objetivo comprender las experiencias de estrés escolar de los estudiantes de secundaria en España, así como los factores que contribuyen a aliviarlo y acentuarlo. Los hallazgos clave y recomendaciones para el abordaje del estrés derivados de este proyecto se pondrán a disposición de los centros educativos y las familias, con la voluntad de promover el bienestar en el alumnado de secundaria.

En esta comunicación, en concreto, dos son los objetivos que se plantean. El primero, explorar las diferencias de género en estrés escolar y en variables individuales que pueden estar relacionadas con el mismo, concretamente perfeccionismo, regulación emocional y autoeficacia académica. El segundo objetivo es analizar las relaciones entre dichas variables y el estrés escolar en ambos grupos: chicos y chicas.

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

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

MARCO TEÓRICO

En la comunidad educativa y científica existe una creciente preocupación por el número de estudiantes con altos niveles de estrés escolar. Varios estudios apuntan a que el estrés escolar aumenta durante la adolescencia, además de haber aumentado a lo largo del tiempo en la mayoría de los países (Löfstedt et al. 2020; OCDE, 2017). Así, por ejemplo, en Inchley et al. (2020), se puede observar que en las tres edades analizadas (11, 13 y 15 años) el porcentaje de estudiantes que se sienten agobiado por el trabajo escolar en 2018 fue mayor que en 2014.

La preocupación por esta realidad es comprensible, pues existe una amplia evidencia previa que señala la relación entre altos índices de estrés escolar y una peor salud o un aumento de las conductas de riesgo (e.g., Cosma et al., 2020; Torsheim & Wold, 2001a, 2001b). En este sentido, cabe preguntarse por la relación entre el estrés escolar y las variables individuales en los chicos y chicas que lo sufren, para aproximarnos a posibles causas y/o consecuencias de este fenómeno.

Por ejemplo, el perfeccionismo del alumnado ha sido asociado con altos niveles de estrés escolar y problemas de adaptación (Flett et al., 2016). Además, el perfeccionismo se considera un factor que contribuye al desarrollo y mantenimiento de los trastornos de ansiedad en la infancia (Affrunti & Woodruff-Borden, 2014). En cuanto a la auto-eficacia académica, según la teoría de Bandura (1997), describe la creencia de una persona en sus capacidades para lidiar con determinadas tareas o acciones en situaciones concretas. Se trata de agente motivador relevante para la organización, planificación y ejecución de acciones para alcanzar metas concretas anticipadas (Bandura, 2001; Lodewyk and Winne, 2005). La auto-eficacia académica indica las creencias de los individuos sobre su capacidad para realizar tareas académicas con éxito en un nivel designado (Bong & Skaalvik, 2003), estando relacionada con diversas variables psicológicas y conductuales, entre otras el rendimiento académico (Schunk & Pajares, 2002). En cuanto a la regulación emocional, se refiere a la habilidad para percibir, comprender y regular las emociones, promoviendo el crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990). Hace referencia a los procesos cognitivos y conductuales que influyen en la ocurrencia, intensidad, duración y expresión de una determinada emoción (Gross, 1998), teniendo un papel fundamental en el funcionamiento psicológico y en la salud mental (e.g. Teixeira et al., 2015). Dentro de la regulación emocional, podemos encontrar distintas estrategias. En este trabajo nos centramos en dos que han mostrado su relevancia en la investigación previa: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional. La reevaluación cognitiva hace referencia a la construcción de nuevos significados para neutralizar el impacto emocional negativo o aumentar el resultado emocional positivo de determinado evento. La supresión emocional se refiere a la inhibición del componente expresivo de la experiencia emocional, modificando el comportamiento conductual de la respuesta emocional, pero sin que esto suponga reducir la emoción negativa (Navarro et al., 2018).

Por último, la evidencia previa ha señalado el género como una de las variables individuales clave para explicar el estrés escolar, mostrando las chicas niveles más altos de estrés escolar que los chicos (e.g., Inchley et al., 2020; Löfstedt et al. 2020).

METODOLOGÍA

La muestra está compuesta por 2286 chicos y 2482 chicas de entre 11 y 17 años ($M = 13,74$, $SD = 1,30$) procedentes 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 modo que las proporciones de los estudiantes seleccionados en cada estrato representan la actual proporción en la población. Además, debido a la situación de la COVID-19 que tuvo lugar en el curso académico 2020-2021, nueve centros educativos fueron seleccionados por conveniencia durante el mismo periodo, sin encontrarse diferencias significativas entre los y las estudiantes 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 los centros educativos. Los cuestionarios fueron informatizados y el alumnado los rellenó online.

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

- Estrés escolar. Para evaluar 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.
- Perfeccionismo. En cuanto al perfeccionismo, utilizamos la subescala de perfeccionismo auto-orientado del *The Child-Adolescent Perfectionism Scale* (CAPS; Flett et al., 2016). En concreto, son 6 los ítems utilizados de la escala CAPS general. Los ítems se responden en una escala Likert de 1 (falso) a 5 (muy verdadero) con un alfa de Cronbach de 0,809.
- Reevaluación cognitiva y supresión emocional. Para evaluar la regulación emocional, se utilizó la adaptación española de Martín-Albo et al. (2020) para *The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescent* (ERQ-CA) de Gullone (2012). Se trata de una escala de 10 ítems que contiene dos subescalas, de cinco ítems cada una. Las subescalas son supresión emocional y reevaluación cognitiva, con un alfa de Cronbach de 0,651 y 0,805 respectivamente. Los ítems se responden en una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).
- Autoeficacia académica. Por último, la escala *Academic Self-Efficacy* del *Middle Years Development Instrument* (MDI; Schonert-Reichl et al., 2013) se utilizó para evaluar la autoeficacia académica. Se trata de una escala compuesta por 3 ítems, con un alfa de Cronbach de 0,826. Los ítems se responden igualmente con una escala tipo Likert de 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo).

Los análisis de datos han sido realizados usando el paquete estadístico IBM SPSS 25. Primero se realizaron análisis descriptivos de las variables. A continuación, se realizó una comparación de medias para muestras independientes utilizando la *t* de Student, obteniendo así la significación de las comparaciones. Para el tamaño del efecto, se utilizó la *d* de Cohen. Según este estadístico, un tamaño de efecto pequeño sería 0,20 – 0,49, un tamaño de efecto mediano sería de 0,50 – 0,79 y un tamaño de efecto grande sería 0,80 o superior (Cohen, 1998). Además, se realizaron correlaciones de Pearson entre las variables de análisis. Siguiendo con Cohen (1992), se considera un coeficiente de correlación de magnitud pequeña cuando el valor se sitúa alrededor de ,10, mediano cuando se sitúa alrededor de ,30 y grande cuando se sitúa en torno a ,50 o superior.

RESULTADOS

Los resultados muestran que las chicas tienen un mayor estrés escolar en las tres dimensiones analizadas: 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 ($p < ,001$, $d = 0,25$). El tamaño de efecto asociado a estas diferencias fue pequeño.

En cuanto a las variables individuales, la única de las variables individuales significativamente diferente entre chicos y chicas fue la autoeficacia académica ($p < .05$), aunque el tamaño de efecto asociado a esta diferencia fue despreciable ($d = 0,07$).

Respecto a las correlaciones observadas entre dichas variables y el estrés escolar los patrones en chicos y en chicas no fueron iguales.

En la escala de estrés relacionado con el rendimiento, en los chicos se encontraron correlaciones significativas y de magnitud pequeña con reevaluación cognitiva ($r = ,118$), supresión emocional ($r = ,161$) y autoeficacia ($r = -,139$). También fue significativa la correlación con perfeccionismo, aunque la magnitud de la correlación fue menor ($r = ,082$). En cambio, para las chicas no todas las correlaciones fueron significativas, pues reevaluación cognitiva no mostró una asociación significativa ($p = ,811$). La correlación con perfeccionismo sí fue significativa, obteniendo el mismo valor que en los chicos. Las correlaciones con el estrés relacionado con el rendimiento en las chicas fueron significativas y alcanzaron una magnitud pequeña en el caso de la supresión emocional ($r = ,194$) y la autoeficacia ($r = -,151$).

En cuanto al estrés derivado de la incertidumbre hacia el futuro, en los chicos todas las correlaciones son significativas, alcanzando el tamaño de efecto pequeño las correlaciones con perfeccionismo ($r = ,123$), reevaluación cognitiva ($r = ,134$) y supresión emocional ($r = ,185$). Sin embargo, de nuevo para las chicas la correlación con reevaluación cognitiva no fue significativa ($p = ,918$), pero sí lo son las demás escalas. Las correlaciones de perfeccionismo ($r = ,123$) y supresión emocional ($r = ,217$) alcanzan un tamaño de efecto pequeño. En cuanto a la autoeficacia académica, aunque su relación con el estrés derivado de la incertidumbre hacia el futuro fue significativa tanto en chicos como en chicas, la magnitud de la correlación encontrada fue menor ($r = -,077$ en los chicos y $r = -,078$ en las chicas).

En cuanto al estrés relacionado con el conflicto escuela/ocio, se observan correlaciones significativas y con un tamaño de efecto pequeño en todas las variables: positivas con perfeccionismo ($r = ,107$), reevaluación cognitiva ($r = ,107$) y supresión emocional ($r = ,159$) y negativa con autoeficacia académica ($r = - ,155$). Sin embargo, en el caso de las chicas solo dos escalas se muestran significativas y con tamaño de efecto pequeño: perfeccionismo ($r = ,107$) y supresión emocional ($r = ,140$). De nuevo, reevaluación cognitiva no mostró una asociación significativa ($p = .519$) y autoeficacia académica, aunque fue significativa, mostró una correlación con una magnitud menor ($r = - ,074$).

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS

Nuestro estudio apoya la evidencia previa que señala la existencia de diferencias de género en el estrés escolar. Sin embargo, no ocurre esto mismo con las variables individuales examinadas, que bien no muestran diferencias significativas entre chicos y chicas, o bien (en el caso de la autoeficacia académica) se trata de diferencias con un tamaño de efecto despreciable.

Sin embargo, también es cierto que las correlaciones entre las escalas de estrés escolar y las variables individuales nos ofrecen algunos datos interesantes en cuanto al género. Las principales asociaciones del perfeccionismo con mayores niveles de estrés, que se observan tanto en chicos como en chicas, las encontramos en las subescalas de incertidumbre hacia el futuro y el conflicto escuela/ocio. En términos generales mayor autoeficacia académica se asocia con menor estrés, pero el patrón es distinto en chicos y chicas. Una mayor autoeficacia académica se asocia a menores niveles de estrés relacionado con el rendimiento tanto en chicos como en chicas, pero mientras su relación con un menor estrés en el conflicto escuela/ocio es más clara en los chicos, la magnitud es más limitada en las chicas. La supresión emocional muestra resultados muy consistentes, ya que se ha asociado con mayores niveles de los tres tipos de estrés estudiados, tanto para chicos como para chicas. En cambio, un mayor uso de la reevaluación cognitiva se ha asociado con mayores niveles de los tres tipos de estrés escolar en los chicos, pero no guardaba una relación significativa con el estrés escolar de las chicas.

Como todos los trabajos científicos, la presente comunicación no está exenta de limitaciones. La primera es la naturaleza transversal del estudio realizado, que impide hacer interpretaciones causales de las relaciones encontradas. La segunda limitación que podemos destacar es que las variables a analizar representan solo una parte del fenómeno del estrés escolar, por lo que futuras investigaciones deben profundizar y añadir otras variables no solo individuales, sino también familiares o del contexto escolar. La tercera limitación, incontrolable por el equipo de investigación, fue la situación de pandemia que tuvo lugar en el curso escolar en el que tuvo lugar la recogida de datos del proyecto EASE, una situación que no estaba prevista cuando se planificó esta investigación y que cabe esperar afectaba a los niveles de estrés escolar del alumnado. Así lo indican los datos específicos sobre el impacto de la pandemia en el estrés escolar de este mismo proyecto, que pueden ser consultados en la web del estudio <http://grupo.us.es/proyectoease/recursos/>. Finalmente, quisiéramos señalar la naturaleza inicial de estos análisis, que explica que se optase por análisis bivariados, que deben completarse con estrategias de análisis más complejas en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Affrunti, N. W., & Woodruff-Borden, J. (2014). "Perfectionism in pediatric anxiety and depressive disorders". *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(3), 299-317.

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.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (2001). "Social cognitive theory: An agentic perspective". *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). "Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?" *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.

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.

Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Edition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Cohen, J. (1992). "A power primer". *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., ... & De Looze, M. (2020). "Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure". *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S50-S58.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., ... & Gale, O. (2016). "The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms". *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 634-652.

Gross, J. J. (1998). "The emerging field of emotion regulation: an integrative review". *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Gullone, E. (2012). "The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation". *Psychological Assessment*, 24 (2), 409.

Honick, T., & Broadbent, J. (2016). "The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review". *Educational Research Review*, 17, 63-84.

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*. Documento electrónico disponible en: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>

Lodewyk, K. R., & Winne, P. H. (2005). "Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students". *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 3-12.

Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., ... & 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(6), S59-S69.

Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., Lombas, A. S., & Jiménez, T. I. (2020). “Spanish Validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Introducing the ERQ-SpA”. *Journal of Research on Adolescence*, 30, 55-60.

Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., & Baños, R. M. (2018). “Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española”. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 9-15.

OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). “Emotional intelligence”. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.

Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). “Development and Validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing Children’s Well-Being and Assets across Multiple Contexts”. *Social Indicators Research*, 114, 345–369.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). San Diego, CA: Academic Press.

Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., Freire, T. (2015). “Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction”. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621.

Torsheim, T., & Wold, B. (2001a). “School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study”. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293-303.

Torsheim, T., & Wold, B. (2001b). “School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach”. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713.