

8

El estrés escolar en el alumnado de secundaria

*Irene García-Moya, Antonia Jiménez-Iglesias, Marta Díez
y Carmen Paniagua*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad de Sevilla*

Correspondencia a Irene García-Moya (irenegm@us.es)

Este capítulo presenta una perspectiva general sobre el estrés escolar en el alumnado de secundaria, apoyándose en el trabajo realizado en el contexto del 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” (PID2019-105463RA-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Comenzamos por introducir el concepto de estrés escolar, haciendo referencia a su relación y sus diferencias con otros términos empleados en el estudio de este fenómeno. El capítulo también incluye una breve descripción del proyecto EASE, seguida de la presentación de una serie de claves para la comprensión del estrés escolar, entre las que destacamos la consideración de las diferencias de género y las influencias de las relaciones familiares y alumnado-profesorado en el estrés escolar. Cerramos el capítulo con una reflexión final y la descripción de algunos retos futuros en esta área de investigación.

8.1. Conceptualización del estrés escolar

Desde una perspectiva histórica, una de las primeras aportaciones a la comprensión del estrés fue la de Hans Selye. Mientras que Selye se centró en el estrés como respuesta fisiológica del organismo de carácter adaptativo, modelos posteriores han abordado el estrés como estímulo o desde un punto de vista transaccional. También ha habido diversidad en el tipo de experiencias de estrés que han recibido

la atención de los investigadores, lo que ha dado lugar a líneas de investigación diferenciadas, dependiendo de si el foco de interés se sitúa en estresores cotidianos, estresores crónicos o acontecimientos vitales estresantes. En este capítulo nos situamos en una visión transaccional del estrés, en línea con la propuesta de Lazarus y Folkman (1984). Por tanto, entendemos que el estrés es fruto de la interacción entre la persona y su entorno, y aparece cuando la persona interpreta una situación como potencialmente desafiante o amenazante y evalúa que las demandas de dicha situación exceden los recursos a su alcance para hacerle frente. Trasladando este marco de referencia al estrés escolar, el alumnado experimentará estrés escolar cuando perciba que las demandas que plantean ciertos aspectos de la vida escolar, que generalmente actúan como estresores cotidianos, exceden sus recursos para afrontarlas. Entre los potenciales estresores escolares durante la adolescencia, se han destacado la presión por obtener buenos resultados académicos, la dificultad con ciertos contenidos o asignaturas, un excesivo volumen de trabajo escolar –que dificulta llevarlo al día– y los conflictos con compañeros y compañeras o con el profesorado (Byrne *et al.*, 2007).

Aunque ya hemos visto que el estrés escolar es un concepto multifacético, la mayoría de las investigaciones emplean el concepto de estrés académico, una versión más restringida que el estrés escolar. Las definiciones de estrés académico suelen ser bastante generales, pero un repaso a las medidas empleadas sugiere que estas investigaciones suelen centrarse en vivencias de estrés relacionadas principalmente con la evaluación, los resultados académicos y las tareas escolares (por ejemplo, Jun y Choi, 2015), incorporándose adicionalmente en ciertos trabajos la presión derivada de las expectativas parentales y docentes (por ejemplo, Luo *et al.*, 2020).

Las experiencias de estrés escolar darán lugar típicamente a alguna respuesta emocional, entre las que ha destacado la ansiedad, en los estudios llevados a cabo sobre la adolescencia. De hecho, la revisión de la literatura sobre estrés escolar muestra que, en ocasiones, el estrés y la ansiedad escolares son empleados como términos similares, refiriendo ambos a respuestas desagradables de naturaleza física y cognitiva ante estresores escolares, tanto globales como específicos (García-Fernández *et al.*, 2014). Sin embargo, conviene aclarar que, si bien la ansiedad es una respuesta frecuente ante el estrés y, por tanto, es relevante y sobradamente justificado su estudio, no es la única respuesta emocional posible ante el estrés escolar y, en consecuencia, en un sentido estricto, estrés escolar y ansiedad escolar no son sinónimos.

Por último, otro concepto importante en la investigación sobre estrés escolar es el de *burnout* escolar. El *burnout*, o síndrome de estar quemado, se describe inicialmente en el ámbito laboral y, trasladado al ámbito escolar, comienza por ser aplicado al estudio del malestar docente. No obstante, nos referimos a él en esta introducción, porque existe un amplio número de investigaciones que han aplicado este concepto al estudio del estrés escolar en el alumnado. El *burnout* escolar es consecuencia de una situación de estrés escolar crónico y se traduce en una sensa-

ción acusada de agotamiento y fatiga debida a las demandas escolares, una actitud cínica de indiferencia hacia lo escolar y sentimientos de inadecuación y falta de competencia como estudiante (Salmela-Aro *et al.*, 2009).

8.2. Un proyecto de investigación centrado en el estrés escolar: presentación del proyecto EASE

El proyecto de investigación “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”, o proyecto EASE, se centra en el estudio tanto de las experiencias de estrés escolar en educación secundaria como del papel de factores individuales, escolares y familiares relacionados con este complejo fenómeno. Concretamente, los objetivos del proyecto EASE son los siguientes: 1) llevar a cabo, desde el punto de vista del alumnado de educación secundaria y con una perspectiva de género, un análisis en profundidad del estrés escolar asociado al rendimiento, a la incertidumbre hacia el futuro y al conflicto escuela-ocho; 2) analizar de manera integrada el papel de diferentes factores asociados al estrés escolar: familiares (como el apoyo familiar o el control parental), escolares (como el apoyo de compañeros y compañeras y del profesorado o la conexión con este) e individuales (como la satisfacción vital o el perfeccionismo), y 3) elaborar un informe final, basado en la evidencia científica obtenida, que incluya una síntesis de los hallazgos clave y recomendaciones para el abordaje del estrés escolar en nuestro país.

La consecución de estos objetivos se hace posible a través de un diseño de investigación mixto, que combina las metodologías cuantitativa y cualitativa, tratándose específicamente de un diseño secuencial anidado cuantitativo→cualitativo (Collins *et al.*, 2006; Creswell y Plano Clark, 2011). Este diseño conlleva que el proyecto EASE se componga de tres fases, que se presentan seguidamente (en la figura 8.1 puede encontrarse una representación gráfica de todo ello):

1. La fase 1 del proyecto (componente cuantitativo) empleó metodología de encuesta, haciendo uso de un cuestionario *online* y seleccionando una muestra de 4768 adolescentes (52,06% chicas) de 11 a 17 años, estudiantes de primero a cuarto de ESO en centros educativos de titularidad pública y privada de Andalucía.
2. La fase 2 del proyecto EASE (componente cualitativo) supuso la realización de grupos de discusión con estudiantes de segundo y cuarto de ESO, por separado. Los centros educativos seleccionados intencionalmente fueron aquellos que obtuvieron niveles altos (tres centros) y niveles bajos (otros tres centros) de estrés escolar en la fase 1 del proyecto. Además, se realizaron grupos de discusión de manera separada para chicos y chicas, pues la evi-

dencia disponible sugiere que tanto unas como otros podrían compartir sus experiencias con mayor confianza en grupos homogéneos según el sexo.

El buen desarrollo de estas dos fases es clave para conseguir los objetivos 1 y 2, lo que implicará ampliar el conocimiento científico acerca del estrés escolar y sus factores relacionados.

- Finalmente, la fase 3 (desarrollo de claves de actuación) hará posible la consecución del objetivo 3 del proyecto EASE. En esta última fase se plantea integrar los resultados de investigación de las fases anteriores para elaborar un informe final que sintetice las ideas clave obtenidas en nuestro proyecto, así como una serie de recomendaciones para los contextos familiar y escolar dirigidas a reducir o eliminar el estrés escolar en la adolescencia, lo que supondrá una clara transferencia del conocimiento científico a la sociedad.

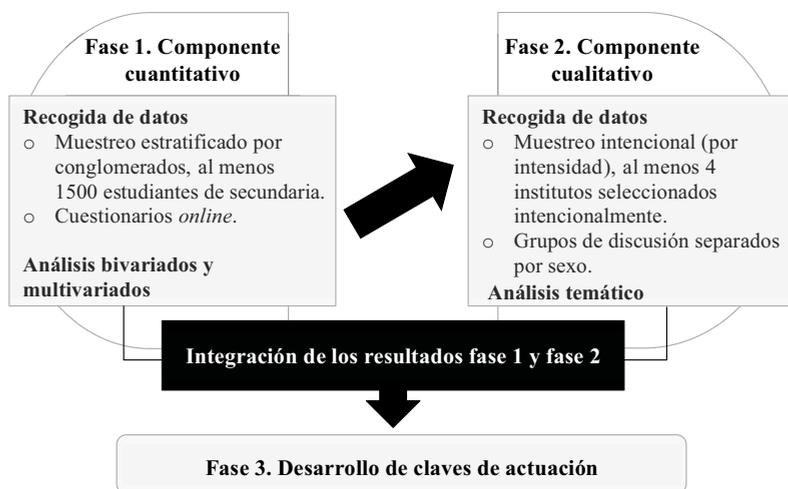


FIGURA 8.1. Representación gráfica del diseño y sus fases.

8.3. Algunas claves para entender el estrés escolar

Son muchas las investigaciones que observan que los niveles de estrés escolar en educación secundaria se incrementan en comparación con etapas anteriores (Moreno *et al.*, 2020b). De hecho, los datos del último informe publicado del estudio HBSC (Inchley *et al.*, 2020) sitúan a España en la cuarta posición entre más de 40 países, con un 71 % de chicas y un 61 % de chicos de 15 años que indican que se sienten agobiados por el trabajo escolar. Los datos del estudio PISA también colocan a España notablemente 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 (OECD, 2017).

8.3.1. El estrés escolar y las diferencias de género

Este aumento del estrés escolar se ha observado en los últimos años fundamentalmente en las chicas, tanto en nuestro país (Moreno *et al.*, 2020a) como en países con sistemas educativos distintos y con importantes diferencias culturales (Klinger *et al.*, 2015; OECD, 2017). Los datos del proyecto EASE también revelan que las chicas tienen significativamente más estrés escolar que los chicos, y esta diferencia de género aparece consistentemente en los tres tipos de estrés analizados: el estrés asociado al rendimiento, a la incertidumbre hacia el futuro y al conflicto escuela-ocio.

Si bien estas diferencias de género en los niveles de estrés escolar están bastante bien documentadas, las vivencias subjetivas que chicos y chicas tienen del estrés escolar y los mecanismos que las explican han sido mucho menos estudiados. Algunos trabajos han planteado que las chicas podrían dar mayor importancia a satisfacer las expectativas de los adultos (Pomerantz *et al.*, 2002), que hay una mayor presión social sobre las chicas para que sean trabajadoras y saquen buenas notas (Östberg *et al.*, 2015; Wilhsson *et al.*, 2017) o que el hecho de ser aplicadas en las tareas escolares es consistente con los roles de género socialmente asignados a las chicas, mientras que ello entra en conflicto con la visión de masculinidad de los chicos, que otorga mayor importancia a otras facetas, distintas de la escolar (Östberg *et al.*, 2015; Wilhsson *et al.*, 2017). A este respecto, en el proyecto EASE se analizaron las perspectivas de los estudiantes de secundaria sobre la existencia de diferencias de género en el estrés escolar y sus factores subyacentes. Los análisis desvelaron que había estudiantes que se centraban en una perspectiva que defendía la no existencia de diferencias de género, mientras que en otros casos ofrecieron distintos argumentos sobre los factores que explicaban estas diferencias. Entre estos últimos argumentos, se identificaron como factores subyacentes a los mayores niveles de estrés en las chicas temas como la distinta implicación y las diferentes prioridades de unos y otras y sus consecuencias (ellos priorizan el ocio sobre los estudios más que ellas, por ejemplo), el papel de los estereotipos y desigualdades de género en una sociedad que demanda más a las chicas, o las diferencias en cuanto a la gestión de las emociones.

8.3.2. El papel de las relaciones familiares en el estrés escolar

Las relaciones familiares tienen un papel esencial en el bienestar de las personas, por lo que resulta necesario conocer cómo las actuaciones educativas que se lleven

a cabo desde el contexto familiar pueden proteger o poner en riesgo a los chicos y las chicas adolescentes ante el estrés escolar. En este sentido, el apoyo emocional parental puede crear un contexto de aprendizaje seguro para los adolescentes que, entre otros aspectos, permite reducir la ansiedad ante los exámenes (Song *et al.*, 2015). Además, cuando las relaciones profesorado-alumnado son buenas, la calidez emocional parental parece reducir el estrés académico (Luo *et al.*, 2020), sugiriendo efectos positivos del apoyo emocional del profesorado y de las figuras parentales (Lee *et al.*, 2020) y de la comunicación familiar (Tabak y Mazur, 2016). Por el contrario, el control parental se relaciona con mayor estrés escolar, como una mayor ansiedad ante los exámenes (Gherasim y Butnaru, 2012); igualmente, las figuras parentales que hacen uso del control psicológico con respecto a las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas adolescentes dificultan en estos y estas la autoeficacia académica e incrementan su ansiedad ante los exámenes (Xu *et al.*, 2017).

En consonancia con estudios previos, los resultados de la fase 1 del proyecto EASE sugieren una relación significativa y negativa del apoyo familiar y la satisfacción con las relaciones familiares con el estrés escolar, mientras que el control conductual y, especialmente, el control psicológico parecen relacionarse de forma significativa y positiva con el estrés escolar.

Además, la fase 2 del proyecto EASE nos permite conocer, a través de las propias voces de los chicos y las chicas adolescentes, otros factores familiares que pueden actuar como estresores o protectores ante el estrés escolar. Por ejemplo, entre los primeros se encuentran los siguientes: que las figuras parentales muestren una presión continua para el cumplimiento de las tareas escolares y que los chicos y las chicas teman defraudar a sus familias cuando estas les hayan ayudado con alguna tarea escolar. Sin embargo, que las familias estén pendientes de sus asuntos escolares, mostrando interés, preguntando, supervisando, etc., y que les muestren apoyo, en general, son circunstancias que parecen hallarse entre los factores protectores.

8.3.3. El papel de las relaciones alumnado-profesorado en el estrés escolar

Las relaciones alumnado-profesorado son fundamentales para el aprendizaje y el bienestar de los y las estudiantes (McGrath y Van Bergen, 2015). Los estudios definen la conexión entre el profesorado y el alumnado a través de tres atributos: interacciones personales individualizadas, empatía y toma de perspectiva, y apoyo (García-Moya *et al.*, 2020).

La conexión con el profesorado ejerce una influencia importante en el estrés académico del alumnado de secundaria (Mcevoy y Welker, 2000). Así, por ejemplo, las relaciones proactivas, cálidas y de apoyo entre el profesorado y los estudiantes se relacionan positivamente con la resiliencia académica de los estudiantes

(Song *et al.*, 2019), con el compromiso hacia el estudio (Quin, 2017) y con las actitudes positivas hacia el estrés académico (Luo *et al.*, 2020), mientras que la falta de apoyo y motivación por parte del profesorado o la percepción de un clima escolar negativo se relacionan con mayores niveles de *burnout* escolar (Salmela-Aro *et al.*, 2008), de ansiedad ante los exámenes o de agotamiento académico (Keçici, 2013). Los estudios revelan también que los y las estudiantes que muestran más satisfacción en cuanto a la calidad de las relaciones con el profesorado tienen menos riesgo de sufrir *burnout* escolar (Farina *et al.*, 2020).

En la misma línea que otras investigaciones, los datos de la fase 1 del proyecto EASE muestran una relación significativa entre el estrés escolar y las variables que miden la relación alumnado-profesorado. De manera que el alumnado que conecta más con el profesorado y siente su apoyo informa de niveles más bajos de estrés escolar en sus tres dimensiones (orientado al rendimiento, a la incertidumbre hacia el futuro y al conflicto escuela-ocio). Igualmente, los y las estudiantes con mayores niveles de satisfacción escolar son, por un lado, los que perciben que conectan con el profesorado y sienten más apoyo, y, por otro, los que presentan niveles más bajos de estrés escolar en las tres dimensiones estudiadas. Además, en la fase 2 del proyecto, el alumnado identificó un buen número de factores vinculados a la figura del profesorado y a la conexión-desconexión con sus docentes que incidían en su estrés escolar. Algunos de ellos actuaban como estresores, mientras que otros ayudaban, dando lugar a menor estrés. Entre los primeros se encuentran la acumulación de demandas escolares (exámenes y tareas para casa, fundamentalmente), la falta de coordinación entre el profesorado y los estilos docentes autoritarios, entre otros. Por otra parte, la flexibilidad, la empatía y el apoyo individualizado son algunos ejemplos de características que los y las estudiantes de secundaria señalan como factores de protección frente al estrés escolar.

8.4. Conclusiones y retos futuros

El estrés escolar es un fenómeno complejo y multicausal. Por eso es necesario un abordaje amplio que tenga en cuenta factores de distinta índole: individuales, familiares y escolares, así como las interacciones entre los mismos. A lo largo de este capítulo se han descrito los datos cuantitativos y cualitativos del proyecto EASE, que revelan, en la misma línea que otros estudios, que las chicas tienen niveles más altos de estrés escolar que sus compañeros; que el apoyo familiar favorece que los chicos y las chicas tengan niveles de estrés escolar más bajos, mientras que el control parental aumenta sus niveles de estrés, y que una buena conexión alumnado-profesorado se relaciona con niveles de estrés más bajos, entre otros aspectos.

El creciente número de estudiantes adolescentes que experimentan altos niveles de estrés escolar en nuestro entorno (Inchley *et al.*, 2020; OECD, 2017) genera una gran preocupación social. Por eso, tanto comprender en profundidad el fenómeno

del estrés escolar como proponer líneas de intervención acordes a la realidad suponen importantes retos para la sociedad. Datos como los que aquí se presentan aportan conocimiento fundamental sobre el estrés escolar y, por tanto, contribuyen a alcanzar ese primer reto. Sin embargo, es importante incorporar otras dimensiones de análisis, como son las variables individuales (satisfacción vital o perfeccionismo, por ejemplo) que influyen en los niveles de estrés o la relación entre los compañeros y las compañeras. En este sentido irán las líneas de investigación futura del proyecto EASE, ya que son imprescindibles para comprender el fenómeno del estrés de manera holística.

El segundo reto social tiene que ver con la intervención. Si el estudio en profundidad del fenómeno del estrés escolar supone la incorporación de distintos factores de análisis, en las líneas de intervención esos factores no deben quedarse atrás. Así, es esencial para conseguir una intervención eficaz tener en cuenta las distintas áreas que influyen directamente en el estrés escolar: la familia, el contexto de la escuela (profesorado, compañeros y compañeras, y el propio centro) y, por supuesto, las características personales de los y las estudiantes, así como las particularidades de la adolescencia, la etapa evolutiva por la que están transitando. A partir del conocimiento generado en el proyecto EASE, se espera aportar también en un futuro cercano algunas líneas de intervención que acerquen la investigación a la realidad social de los y las adolescentes y ayuden a reducir sus niveles de estrés escolar.