

EL ESTRÉS ESCOLAR
EN LA ADOLESCENCIA:
CONCEPTUALIZACIÓN
Y RECOMENDACIONES
BASADAS EN LA
EVIDENCIA

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN:

Luis Gonzalo de la Casa Rivas. Universidad de Sevilla

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Carlos María Gómez González. Universidad de Sevilla
María del Carmen Moreno Rodríguez. Universidad de Sevilla
Rafael Moreno Rodríguez. Universidad de Sevilla
Lourdes Munduate Jaca. Universidad de Sevilla
Gabriel Ruiz Ortiz. Universidad de Sevilla
David Saldaña Sage. Universidad de Sevilla
María de los Ángeles Pérez San Gregorio. Universidad de Sevilla

COMITÉ CIENTÍFICO:

Adriana Baban. Universidad Babeş-Bolyai (Rumanía)
Helio Carpintero Capel. Académico Numerario de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
Presidente de la Academia de Psicología (España)
Kenny Coventry. University of East Anglia. Norwich, Norfolk (Reino Unido)
Estrella Díaz Argandoña. Universidad de Sevilla (España)
Margarida Gaspar de Matos. Universidad de Lisboa (Portugal)
Agustín Martín Rodríguez. Universidad de Sevilla (España)
Patricio O'Donnell. Pfizer Inc., New York (EE. UU.)
Mauricio Papini. Texas Christian University. Fort Worth, TX (EE. UU.)
Marco Depolo. Universidad de Bolonia (Italia)
Marisa Salanova Soria. Universitat Jaume I de Castellón (España)
Joel B. Talcott. Aston University. Birmingham (Reino Unido)
Carme Viladrich Segués. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Bente Wold. Universidad de Bergen (Noruega)

EL ESTRÉS ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA: CONCEPTUALIZACIÓN Y RECOMENDACIONES BASADAS EN LA EVIDENCIA

Irene García Moya, Antonia Jiménez Iglesias,
Carmen Paniagua Infantes y Marta Díez López

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA – EDITORIAL UNED
2025

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA, NÚM.: 7
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA

COMITÉ EDITORIAL

Elena Leal Abad (directora de la Editorial Universidad de Sevilla)

Concepción Barrero Rodríguez

Rafael Fernández Chacón

María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado

Manuel Padilla Cruz

Marta Palenque Sánchez

Marina Ramos Serrano

María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda

José-Leonardo Ruiz Sánchez

Antonio Tejedor Cabrera

© Irene García Moya, Antonia Jiménez Iglesias, Carmen Paniagua Infantes

y Marta Díez López

© Editorial Universidad de Sevilla

c/ Porvenir, 27 41013 Sevilla

<https://editorial.us.es/info-eus@us.es>

© Universidad Nacional de Educación a Distancia

c/ Bravo Murillo, 38 28015 Madrid

<https://www.uned.es/universidad/inicio/unidad/editorial.html>

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla y Editorial UNED.

DL: M-19919-2025

ISBN Editorial Universidad de Sevilla: 978-84-472-2653-5

ISBN Editorial UNED: 978-84-362-4966-8

ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo 1. Del estrés al estrés escolar. Conceptualización y principales modelos teóricos	13
<i>Irene García-Moya, Carmen Paniagua, Marta Díez y Antonia Jiménez-Iglesias</i>	
Capítulo 2. Datos clave sobre el estrés escolar en la adolescencia.	35
<i>Carmen Paniagua, Irene García-Moya, Antonia Jiménez-Iglesias y Marta Díez</i>	
Capítulo 3. Diferencias de género en el estrés escolar	55
<i>Irene García-Moya, Antonia Jiménez-Iglesias, Marta Díez y Carmen Paniagua</i>	
Capítulo 4. Factores personales relacionados con el estrés escolar	87
<i>Marta Díez, Carmen Paniagua, Antonia Jiménez-Iglesias e Irene García-Moya</i>	
Capítulo 5. Deberes y actividades extraescolares y su relación con el estrés escolar	105
<i>Irene García-Moya, Ana Jiménez Álvarez y Antonia Jiménez-Iglesias</i>	
Capítulo 6. Estresores y factores de protección en el contexto familiar . . .	127
<i>Antonia Jiménez-Iglesias, Irene García-Moya, Carmen Paniagua y Marta Díez</i>	

Capítulo 7. Estresores y factores de protección en el contexto escolar . . .	147
<i>Carmen Paniagua, Marta Díez, Irene García-Moya y Antonia Jiménez-Iglesias</i>	
Capítulo 8. Recomendaciones para la prevención del estrés escolar dirigidas a familias y a profesionales de la educación	183
<i>Antonia Jiménez-Iglesias, Carmen Paniagua, Marta Díez e Irene García-Moya</i>	

Financiación: 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” - PID2019-105463RA-I00 ha sido financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este libro es proporcionar una síntesis actual de la evidencia científica sobre el estrés escolar en la adolescencia, que contribuya a una mejor comprensión de este fenómeno, tan apasionante desde un punto de vista científico, como relevante para la sociedad en general.

Concretamente, este libro se plantea 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), con el objetivo de ofrecer una panorámica general de la investigación científica sobre el estrés escolar para cualquier persona interesada en el mismo. En este sentido, el punto de partida del libro se sitúa en el ámbito académico y científico y este también es el registro que predomina en los capítulos que lo integran. Por esta razón, consideramos que este libro puede ser de un claro interés en el ámbito universitario y académico en general, así como para equipos de investigación especialistas o con líneas afines a esta materia.

No obstante, el proyecto de investigación del que parte la redacción de este libro tiene una clara vertiente aplicada y de transferencia del conocimiento, siendo su objetivo último la elaboración de recomendaciones basadas en la evidencia para el abordaje del estrés escolar en

el contexto familiar y el contexto escolar. Por ello, esperamos que este libro pueda representar también un recurso valioso para profesionales de la educación, familias o cualquier persona que quiera actualizar sus conocimientos sobre cualquiera de los diversos temas de interés relacionados con el estrés escolar que en él se abordan. Más concretamente, nuestra intención es que cada uno de los siete capítulos iniciales proporcione una síntesis del conocimiento científico actual sobre la materia a la que se dedican, resumida brevemente a continuación.

En el capítulo 1 se trata de aclarar conceptos, para lo que se introducen brevemente las teorías más frecuentes en la investigación sobre estrés, así como la definición de términos claves como estrés, ansiedad o *burnout* aplicados al ámbito escolar. En el capítulo 2 se presenta en más detalle el proyecto EASE y se aportan datos clave para entender la prevalencia e importancia del estrés escolar en nuestro contexto, destacándose la existencia de diferencias de género en el estrés escolar. A estas últimas se dedica el capítulo 3, donde nos apoyamos en la investigación previa y las aportaciones específicas del proyecto EASE, para ahondar en las diferencias de género y los factores que se han vinculado a los niveles más elevados de estrés escolar que se encuentran entre las chicas. En el capítulo 4 se hace un repaso de factores personales que se han relacionado con el estrés escolar, mientras que en el capítulo 5 abordamos el papel de los deberes y las actividades extraescolares que, en nuestro contacto con profesionales, familias y medios de comunicación, son temas que suscitan un gran interés y generan numerosas preguntas. Los capítulos 6 y 7 ponen el foco en dos contextos educativos fundamentales para el desarrollo en la adolescencia en general y para el abordaje del estrés escolar en particular, como son el contexto familiar y el contexto escolar. En ambos casos, tras una síntesis de la investigación previa, desgranamos los principales resultados del proyecto EASE sobre estresores y factores de protección fundamentales.

Pensando sobre todo en las familias y profesionales de la educación, este libro incluye, además, un capítulo final, el capítulo 8, dedicado a las recomendaciones para estas audiencias basadas en la evidencia cientí-

fica presentada en los capítulos anteriores. En este caso, se ha apostado por un registro claramente más divulgativo, que aporta un toque más personal y accesible al discurso, empleándose un estilo que interpela de manera más directa al lector o lectora. También con el mismo fin, se han prescindido en este capítulo de las citas y referencias habituales en la escritura académica, para las que remitimos a los capítulos previos, que constituyen la base científica para las recomendaciones presentadas.

La estructura general del libro, que comienza con capítulos introductorios sobre conceptualización y caracterización básica del objeto de estudio (capítulos 1 y 2), sigue con el abordaje de temáticas específicas vinculadas al estrés escolar (capítulos 3 a 7), y finaliza con el capítulo de recomendaciones basadas en las evidencias anteriores (capítulo 8), busca facilitar la comprensión de los distintos capítulos. No obstante, cada capítulo tiene entidad propia y es susceptible de ser leído de manera independiente, con el objetivo de atender a los intereses específicos con los que distintos lectores y lectoras potenciales pueden aproximarse a este libro. Para facilitar este tipo de abordaje, dentro de cada capítulo, cuando procede, se hace referencia a otro/s capítulo/s que permitirán ampliar información sobre otros aspectos relacionados.

Esperamos que esta introducción contribuya a entender mejor el sentido de este libro, así como a orientar en su lectura y, sobre todo, a animar a la misma.

CAPÍTULO 1.

DEL ESTRÉS AL ESTRÉS ESCOLAR.

CONCEPTUALIZACIÓN Y

PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS

IRENE GARCÍA-MOYA, CARMEN PANIAGUA, MARTA DÍEZ Y ANTONIA JIMÉNEZ-IGLESIAS

El estrés forma parte de nuestra vida cotidiana y, posiblemente, a consecuencia de ello ha recibido también abundante atención en la investigación. Una de las primeras aproximaciones a su estudio científico la encontramos de manos de Hans Selye, que se centra en el estudio del estrés como una respuesta fisiológica del organismo con una función esencialmente adaptativa. Además de popularizar el término estrés, debemos a Selye la descripción del síndrome general de adaptación (Selye, 1950; Szabo *et al.*, 2012), por medio del cual diferenciaba tres fases en la respuesta fisiológica del organismo ante una situación estresante:

- *fase de alarma*; en la que, ante una situación estresante, se producen una serie de cambios fisiológicos activadores en el organismo que predisponen para el afrontamiento de la situación.
- *fase de resistencia*; en la que se mantiene una alta activación orientada a la búsqueda de una adaptación exitosa a la demanda encontrada, iniciándose respuestas de afrontamiento que pueden contribuir a reducir la respuesta de estrés.
- *fase de agotamiento*; que ocurrirá solo cuando la situación estresante continúa y los mecanismos desplegados no resultan efectivos y que se asocia con efectos negativos en la salud, desde la fatiga o el insomnio a la aparición de diversas enfermedades.

Aunque los primeros estudios sobre el estrés y numerosas investigaciones posteriores se han centrado en las potenciales consecuencias negativas del estrés sobre la salud (e.g., Compas *et al.*, 1993; Eppelmann *et al.*, 2016), es importante señalar que el estrés es una respuesta natural, que no tiene por qué ser perjudicial para el bienestar. El propio Selye y otros autores influyentes en el estudio del estrés, como Lazarus y Folkman, contemplan que el estrés puede tener efectos beneficiosos, siendo posible, por tanto, hablar de un estrés positivo o *eustress* para referirnos a respuestas de estrés que resultan adaptativas, ya que favorecen el funcionamiento óptimo y mayores posibilidades de logro ante situaciones que plantean un reto para la persona. En contraste con este, el estrés negativo o *distress* se refiere a las vivencias negativas o desagradables vinculadas a situaciones de estrés, que ocasionan malestar a la persona, ya sea en forma de ánimo depresivo, irritabilidad, problemas de ansiedad u otras manifestaciones. Por tanto, debe entenderse que el estrés es una experiencia más en nuestras vidas y que nuestra comprensión y manejo del estrés en el día a día serán determinantes para el bienestar. En definitiva, como advertíamos en otro lugar (García-Moya *et al.*, 2023), en numerosas ocasiones el estrés sirve para activarnos, actuando como llamada de atención para invertir los recursos necesarios para afrontar la situación a la que nos enfrentamos, por lo

que experimentar estrés no debe entenderse como un problema grave, aunque pueda asociarse con dificultades cuando la situación se cronifica y/o genera un malestar intenso que no sabemos cómo gestionar.

Añadiendo otra fuente de diversidad al abordaje científico del estrés, existen también diversas líneas de investigación, que centran su interés en distintos tipos de estresores. Así, un vistazo a la literatura científica revela estudios que se interesan específicamente por el papel en el bienestar y la salud mental de estresores cotidianos (e.g., Trianes *et al.*, 2012), otros que se ocupan de estresores crónicos (e.g., Pettit *et al.*, 2011), así como trabajos de investigación que se centran concretamente en acontecimientos vitales estresantes (Estévez *et al.*, 2012).

Si nos centramos en el ámbito educativo, el contexto escolar ha sido reconocido como una de las principales fuentes de estresores cotidianos en la adolescencia (Byrne *et al.*, 2007; Seiffge-Krenke, 2021), lo que justifica la importancia del estudio del estrés escolar en esta etapa. Así, entre los estresores escolares más frecuentes, se han destacado cuestiones como la presión por sacar buenas notas, la dificultad percibida de ciertas asignaturas, los conflictos en las relaciones con compañeros y compañeras de clase o con el profesorado, así como la necesidad de atender a un número muy elevado de tareas escolares, la presión por ir al día y seguir el ritmo de las clases o las altas exigencias académicas (Byrne *et al.*, 2007; Seiffge-Krenke, 2021).

Como tendremos ocasión de ver a lo largo del capítulo, la diversidad a la que se hacía referencia en los párrafos anteriores es patente también en la investigación sobre estrés escolar, que si bien se ha centrado mayoritariamente en el estrés escolar como un factor potencialmente negativo para el bienestar adolescente (es decir, prestando más atención al *distress* que al *eustress*), lo ha hecho apoyándose en distintos modelos teóricos de referencia. Además, dependiendo del caso, la investigación ha optado por orientarse a distintas cuestiones, entre las que pueden destacarse: el estudio de la intensidad de la respuesta de estrés procedente de distintas fuentes en el ámbito escolar; enfoques centrados en un tipo específico de respuesta posible ante situaciones

estresantes (por ejemplo, la ansiedad); o investigaciones que se interesan de manera más concreta por experiencias crónicas de estrés y sus manifestaciones, como es el caso de los trabajos sobre *burnout*.

Modelos teóricos de referencia para la comprensión del estrés escolar

La investigación sobre estrés, y también sobre estrés escolar, ha tomado como referencia diversos modelos teóricos, que ayudan a conceptualizar este fenómeno y los mecanismos implicados en la aparición del estrés. Destacamos en este capítulo tres de los modelos más ampliamente utilizados: el modelo transaccional, el modelo de conservación de recursos y el modelo de desequilibrio entre esfuerzo y recompensa.

El modelo transaccional o *transactional model* (Lazarus y Folkman, 1984) plantea que el estrés es fruto de la interacción entre la persona y su entorno. Por tanto, el estrés no es consecuencia de la situación, ni de las características personales, sino de las transacciones que se producen entre ambas. Concretamente, según el modelo transaccional, evaluamos las diversas situaciones con que nos vamos encontrando y experimentamos estrés cuando nos enfrentamos a situaciones que interpretamos como potencialmente amenazantes o desafiantes y ante las que no se estamos seguros de contar con los recursos necesarios para un afrontamiento exitoso. Así, en este modelo, se da un peso importante a las evaluaciones que realizan las personas sobre la naturaleza de la situación (evaluación primaria) y sobre la disponibilidad de recursos para hacer frente a la misma (evaluación secundaria). Como señalan Biggs *et al.* (2017), es importante entender que el empleo de los términos evaluación primaria y secundaria no implica que un tipo de evaluación sea de mayor importancia que la otra, ni que se trate de un proceso secuencial, entendiéndose en el modelo transaccional que ambas evaluaciones interactúan de manera dinámica condicionando la posible respuesta de estrés en el individuo. En el caso de que

se produzca estrés, el modelo transaccional postula que se desplegarán estrategias de afrontamiento, encaminadas a dar respuesta a la situación estresante o regular las emociones derivadas de la misma. Estos esfuerzos irán seguidos de nuevos esfuerzos de evaluación, que valorarán en qué medida el afrontamiento ha sido exitoso y la naturaleza de la situación ha pasado a ser neutra o benigna, o bien continúa siendo potencialmente amenazante y requiere mecanismos de afrontamiento adicionales.

En el modelo de conservación de recursos o *conservation of resources model* (Hobfoll, 1989; Hobfoll *et al.*, 2016), se pone el acento en las evaluaciones que hacemos sobre los recursos como principales desencadenantes de estrés. Como punto de partida, se postula que las personas tienen como meta la adquisición y protección de recursos que resultan valiosos para su salud y bienestar. Estos recursos son definidos como aspectos materiales, características personales, condiciones o energía que son valorados por el individuo y pueden ser útiles para la obtención de recursos adicionales. Desde el prisma del modelo de conservación de recursos, se considera recursos a factores de muy diversa índole, desde los más básicos como el alimento, la vivienda o condiciones de seguridad, a otros, como el apoyo social, la vinculación o conexión con otras personas o la autoestima, que facilitan acceso a otros recursos. Además, se contemplan también recursos vinculados a aspectos sociales o culturales, como el estatus social o el prestigio. Así, desde este enfoque, se considera que el estrés es una reacción que se produce cuando la persona considera que existe un riesgo de perder recursos, una pérdida tangible de los mismos, o bien una ausencia de ganancias tras haber invertido recursos.

Además, esta teoría añade que las personas son especialmente sensibles a la pérdida o amenaza de pérdida de recursos en comparación con la ganancia, así como que es necesario invertir recursos para protegernos de pérdidas, recuperarnos de ellas o conseguir beneficios. Se advierte también desde esta teoría de que las personas con menos disponibilidad de recursos pueden ser más proclives a verse afectadas

negativamente por situaciones estresantes, así como a percibir más situaciones como potencialmente estresantes en el futuro.

Finalmente, en el caso del modelo de desequilibrio entre esfuerzo y recompensa o *effort-reward imbalance model* (Siegrist, 2016, 2017), se considera que el estrés aparece cuando hay una discrepancia entre la magnitud del esfuerzo invertido en una determinada tarea o dominio y la recompensa o gratificación resultante de dicha inversión. Originalmente planteado en el ámbito laboral, este modelo caracteriza el entorno laboral como un escenario donde se requiere un esfuerzo y compromiso de las personas trabajadoras a cambio de una gratificación que puede ser financiera (el salario o determinados extras por rendimiento), ligada al estatus (como la promoción o estabilidad laboral) o socioemocional (el aprecio y reconocimiento del trabajo realizado). Según este modelo teórico, se producirán experiencias de estrés cuando haya una falta de reciprocidad o desequilibrio entre esfuerzo y recompensa, lo que se traducirá en emociones negativas como el enfado o la frustración, así como en respuestas de estrés que, de producirse de manera continuada, pueden tener consecuencias adversas para la salud y bienestar de las personas.

Si trasladamos estos modelos al estudio del estrés escolar en la adolescencia, obtenemos perspectivas complementarias. Concretamente, el modelo transaccional indica que nos encontraremos ante estrés escolar cuando el alumnado perciba que las demandas que le son planteadas desde el ámbito educativo (ya sean académicas, como las planteadas por las tareas a realizar o las evaluaciones previstas, o de índole social, vinculadas a las relaciones con alumnado y profesorado) exceden los recursos de que disponen para afrontarlas adecuadamente. La clave para entender el estrés desde la óptica del modelo de conservación de recursos estaría en comprender en qué medida el contexto escolar suscita en el alumnado un temor a perder recursos o le expone a una pérdida de los mismos (por ejemplo, el apoyo social de otros significativos o su propia autoestima). Finalmente, tanto este modelo como el de desequilibrio entre esfuerzo y recompensa,

permiten abordar la comprensión del estrés en el ámbito escolar desde el contraste entre inversión y ganancia, pronosticando la aparición de estrés en situaciones donde el esfuerzo invertido por el alumnado (p. ej. tiempo dedicado al estudio o deberes, implicación durante las clases, asistencia a clases particulares o sacrificio de horas de ocio para cumplir con demandas escolares) no se vea compensado por la recompensa o gratificación obtenida (p. ej. evaluaciones positivas, calificaciones esperadas o reconocimiento de personas significativas, como el profesorado o las familias).

Conceptos claves en el estudio del estrés escolar

El estrés en el ámbito escolar es un fenómeno complejo y multidimensional. Entre otros aspectos, esto se ha plasmado en el empleo de distintos conceptos como objeto de estudio en la investigación científica sobre esta temática. Aunque un repaso a la literatura existente sugiere que es frecuente el uso del término estrés escolar (*school stress*) sin aportar una definición concreta del mismo, el análisis de dichos trabajos nos permite señalar que el concepto de estrés escolar puede englobar las vivencias relacionadas con estresores de distinta índole procedentes del ámbito educativo, incluyendo tanto estresores sociales como estresores académicos (e.g., Moksness *et al.*, 2016). En este sentido, se ha planteado que el estrés escolar puede incluir tanto experiencias ligadas a la presión por obtener buenas notas, como las asociadas con factores como la presión por ser popular, las experiencias de *bullying* o climas disruptivos o ruidosos en el aula (Jakobsson *et al.*, 2018). En una línea similar, también se ha señalado el interés de analizar distintos componentes del estrés escolar; por ejemplo, se ha recomendado prestar atención específica tanto al estrés relacionado con demandas académicas como con las relaciones con iguales (Zhou *et al.*, 2020). Como complemento a lo anterior, ha habido esfuerzos por desarrollar instrumentos de evaluación que incluyan distintas fuentes

de estrés, de manera que en el *Adolescent Stress Questionnaire* (Byrne *et al.*, 2007) encontramos una evaluación diferenciada de factores como el estrés relacionado con el rendimiento, con la incertidumbre hacia el futuro, con las dificultades en las relaciones con el profesorado, con la asistencia a clases y con el conflicto entre las demandas escolares y el tiempo de ocio, entre otros.

Pese a lo anterior, son más frecuentes en la literatura los trabajos que usan el concepto de estrés académico (*academic stress*) y que, por tanto, adoptan un enfoque más restringido para el abordaje del estrés escolar en el ámbito educativo. Como ocurriera con el concepto de estrés escolar, una proporción importante de trabajos que emplean el término estrés académico no proporcionan una definición o emplean definiciones bastante generales, que no lo delimitan claramente frente a otros conceptos relacionados. No obstante, puede concluirse que el término estrés académico en la investigación suele emplearse para aludir a vivencias de estrés relacionadas principalmente con los resultados académicos, siendo frecuentes también los trabajos que consideran el papel de las tareas escolares y la presión relacionada con las expectativas parentales y del profesorado. Por ejemplo, se ha definido el estrés académico como aquel que está directamente relacionado con exámenes, evaluaciones y tareas académicas en entornos de aprendizaje y las expectativas parentales y docentes percibidas por el alumnado (Luo *et al.*, 2020; Wilks y Spivey, 2010). Algunas definiciones vinculan también el estrés académico a la presión por cumplir con determinados estándares de desempeño en los estudios, habiéndose caracterizado el estrés académico como un tipo de estrés relacionado con los estudios en el que el alumnado se siente presionado para mostrar un alto rendimiento, cumplir objetivos en determinados plazos temporales y satisfacer altas expectativas (Anwar y Fatima, 2016). Finalmente, algunos trabajos introducen en la definición de estrés académico su impacto sobre aspectos emocionales. Por ejemplo, apoyándose en las contribuciones de Pekrun *et al.* (2002) sobre emociones en el contexto escolar, se ha vinculado el estrés académico con emociones negativas

como el enfado, la ansiedad, la indefensión o la vergüenza, entre otras (e.g., Yeo y Lee, 2017).

La ansiedad, a la que aludíamos en el párrafo anterior como posible respuesta emocional vinculada al estrés, es precisamente otro de los términos que frecuentemente aparece en la investigación sobre estrés en el ámbito escolar. De hecho, en ocasiones, estrés y ansiedad escolar son empleados como términos intercambiables (e.g., García-Fernández *et al.*, 2014). Sin embargo, reconocer la relevancia de la ansiedad como una respuesta frecuente ante el estrés en el ámbito escolar no debería llevarnos a emplear estrés y ansiedad como términos sinónimos, pues no lo son. El estrés en el ámbito escolar puede dar lugar a distintas respuestas emocionales, siendo la ansiedad solo una de las respuestas posibles.

Centrándonos en la conceptualización de la ansiedad escolar (*school anxiety*) y académica (*academic anxiety*) en la investigación, son frecuentes los trabajos que, extrapolando desde la definición de estrés escolar de Kearney y colaboradores (Kearney *et al.*, 2007), definen la ansiedad escolar como un conjunto de síntomas desagradables de naturaleza física y cognitiva en respuesta a estresores globales y específicos relacionados con el ámbito escolar (e.g., Inglés, González *et al.*, 2015; Levpušček *et al.*, 2015). La investigación sobre ansiedad escolar y académica no aporta tampoco una delimitación conceptual clara entre ellas, enfatizándose en la definición de ambas la idea de que la respuesta de ansiedad ante situaciones escolares estresantes (académicas o de otra índole) puede caracterizarse mejor como un patrón de respuesta en el que participan respuestas cognitivas, psicofisiológicas y comportamentales (García-Fernández *et al.*, 2008). De este modo, se considera que la respuesta de ansiedad ante estresores escolares o académicos englobaría aspectos como la preocupación y pensamientos intrusivos, elevada activación fisiológica y sentimientos de temor o aprensión, nerviosismo e incomodidad que, en ocasiones, pueden desembocar en respuestas comportamentales como la evitación (Collie *et al.*, 2017; Inglés, García-Fernández *et al.*, 2015).

Aunque vinculada a los términos anteriores por tener como concepto central la ansiedad, la investigación sobre estrés en el ámbito educativo ha prestado amplia atención específica al concepto de ansiedad ante los exámenes (*test anxiety*), centrándose en el estudio de un tipo específico de respuesta de ansiedad vinculada a las situaciones de examen u otras evaluaciones en el ámbito escolar. Una de las aproximaciones más ampliamente citadas para la definición de la ansiedad ante los exámenes es la de Spielberger y Vagg (1995), que señalan que se trata de una forma situacional específica de ansiedad rasgo, que puede caracterizarse como una tendencia a interpretar situaciones donde se evalúa el rendimiento, tales como los exámenes, como amenazantes, lo que da lugar a un aumento de la ansiedad estado. Sarason (1982) destaca el papel de las preocupaciones sobre uno mismo en la ansiedad ante los exámenes, que lleva a desviar la atención de la tarea a realizar para dirigirla a las preocupaciones personales sobre la ineficacia percibida o el posible fracaso, lo que afecta negativamente al desempeño. Así, en cuanto a las manifestaciones de este tipo de ansiedad, aunque inicialmente se destacaron sus componentes fisiológicos, la investigación refiere con frecuencia a la distinción entre este aspecto, también referido como emocionalidad, y la preocupación, que alude a los pensamientos negativos y otros elementos cognitivos que caracterizarían la respuesta de ansiedad (para un repaso de distintos periodos, ver Zeidner, 1998). El trabajo de Liebert y Morris (1967) fue particularmente influyente en la distinción entre estos dos componentes de la ansiedad ante los exámenes, que son incorporados también a la conceptualización propuesta por Spielberger y Vagg (1995) y Sarason (1982). Otra definición frecuentemente citada de ansiedad ante los exámenes es la de Zeidner (1998), que, sintetizando aportaciones de diversos autores, alude a un conjunto de respuestas fenomenológicas, fisiológicas y comportamentales que acompañan a las preocupaciones sobre las posibles consecuencias negativas o fracasos en exámenes o situaciones de evaluación similares.

En definitiva, la definición de ansiedad ante los exámenes se mueve desde la consideración de la misma como un tipo de emoción relacionada con la evaluación (Pekrun *et al.*, 2002) hasta el creciente reconocimiento de su naturaleza multidimensional, que no solo englobaría una respuesta emocional, sino también aspectos cognitivos, comportamentales y psicofisiológicos (Chao y Sung, 2019). En opinión de algunos autores (Sung y Chao, 2015), es aconsejable esta concepción más amplia y multidimensional, así como considerar de manera conjunta los conceptos de ansiedad ante los exámenes (*test anxiety*) y otros como estrés ante los exámenes (*examination stress*), que algunos trabajos emplean como sinónimos (e.g., Schwarzer y Buchwald, 2003). Otros términos que se han considerado equivalentes serían la ansiedad ante la evaluación (*evaluative anxiety*) y la ansiedad por el rendimiento (*performance anxiety*) (Donati *et al.*, 2020). De hecho, un repaso a los trabajos que emplean términos como *examination stress* y *examination anxiety* en la literatura (e.g., Gregor, 2005; Putwain, 2008; Sung y Chao, 2015) es coherente con este planteamiento, aunque cabe señalar que *test anxiety* ha tenido una presencia significativamente más amplia en la investigación que otros conceptos relacionados con la ansiedad y el estrés en situaciones de examen o evaluación. En lo que resta de este libro, por tanto, usaremos el término ansiedad ante los exámenes para sintetizar la investigación existente respecto al estrés y la ansiedad vinculados específicamente a situaciones de evaluación en el ámbito escolar, como los exámenes.

Finalmente, nuestro repaso de los conceptos claves para la comprensión del estrés escolar en la adolescencia estaría incompleto sin considerar otro concepto clave: el de *burnout* escolar.

Como ocurría con la ansiedad, en el estudio del *burnout* encontramos de nuevo un uso intercambiable de los términos escolar y académico (*school burnout* y *academic burnout*), con una presencia más amplia del primero, pero definiciones similares para uno y otro.

Inicialmente, el *burnout* o síndrome de estar quemado se describe en el ámbito laboral. De ahí que, cuando se traslada al ámbito esco-

lar, comienza por ser aplicado en la comprensión del malestar docente. Sin embargo, en la actualidad son numerosas las investigaciones que aplican este concepto en la investigación sobre estrés escolar del alumnado. La claridad conceptual en este caso es mayor que en conceptos anteriores, con la inmensa mayoría de los trabajos apoyándose en las contribuciones de Schaufeli *et al.* (2002), que defienden la aplicabilidad del *burnout* más allá de entornos laborales y contrastan las experiencias de *burnout* estudiantil con las de *engagement* o implicación escolar, y Salmela-Aro *et al.* (2009), autores del *School Burnout Inventory*, instrumento ampliamente utilizado para la evaluación del *burnout* en el alumnado durante la adolescencia. Así, el *burnout* escolar suele ser definido como una forma de estrés escolar crónico, que se caracteriza por una sensación de elevado agotamiento y fatiga debidos a las demandas escolares, una actitud cínica o de indiferencia hacia lo escolar y sentimientos de inadecuación y falta de competencia como estudiante (Salmela-Aro *et al.*, 2009).

A modo de síntesis, la tabla 1.1 presenta una definición para cada uno de los conceptos mencionados. En algunos casos, como la ansiedad ante los exámenes o el *burnout* escolar, las definiciones seleccionadas son claras y existe un marcado predominio en la literatura que cita las fuentes seleccionadas para su definición. En cambio, este consenso es bajo en el resto de conceptos. Por esta razón, para los términos restantes se ha optado por seleccionar definiciones que, a nuestro parecer, se aproximan a las características principales del fenómeno de acuerdo con la literatura existente y facilitan su delimitación respecto a otros; o bien, en el caso del estrés escolar, proponer una definición basada en los rasgos principales destacados en la literatura. En línea con el uso intercambiable de ansiedad escolar y ansiedad académica en la literatura, se ha optado por incluir únicamente el primero de estos términos, por ser el más utilizado. Entendemos no obstante que, como en el caso del estrés, usar ansiedad académica debería referir a un espectro más específico de experiencias, que puede contraponerse con otras experiencias de ansiedad en el contexto escolar no vinculadas a

lo académico como, por ejemplo, la ansiedad social. Conviene aclarar también que en nuestra revisión nos centramos en las manifestaciones no clínicas de ansiedad, por lo que no se recogen aquí definiciones que aluden a los criterios diagnósticos de trastornos de ansiedad de distinta índole.

Tabla 1.1. Definiciones de estrés escolar, estrés académico, ansiedad escolar, ansiedad ante los exámenes y *burnout* escolar

Concepto	Definición
Estrés escolar	El estrés escolar engloba experiencias de estrés derivadas de diversos tipos de situaciones y demandas en el ámbito educativo, tanto de índole académica (relacionadas con los estudios) como de tipo social (derivadas de las dificultades en las relaciones o conflictos con compañeros y compañeras de clase y profesorado).
Estrés académico	El estrés académico ha sido definido como estrés directamente relacionado con los exámenes, evaluaciones y tareas académicas en entornos de aprendizaje, así como con las expectativas de progenitores y profesorado sobre el estudiante (Luo <i>et al.</i> , 2020, p. 1).
Ansiedad escolar	La ansiedad escolar se define como el patrón de respuesta que incluye pensamientos desagradables y aprensión, alto nivel de <i>arousal</i> y comportamientos de evitación y/o escape, que son elicitados por situaciones escolares estresantes (p. ej. hablar delante de la clase, sufrir acoso escolar o ser rechazado por los iguales, responder las preguntas del profesorado) que el estudiante percibe como amenazantes y/o peligrosas (Delgado <i>et al.</i> , 2019, p. 13).
Ansiedad ante los exámenes	La ansiedad ante los exámenes se refiere a un conjunto de respuestas fenomenológicas, fisiológicas y comportamentales que acompañan a la preocupación sobre posibles consecuencias negativas o malos resultados en un examen o situación de evaluación similar (Zeidner, 1998, p. 17).

Concepto	Definición
<i>Burnout</i> escolar	El <i>burnout</i> escolar incluye tres dimensiones: agotamiento en la escuela, cinismo hacia el significado de la escuela y sentimiento de inadecuación en la escuela. El agotamiento escolar puede definirse como sentimientos de estrés relacionados con la escuela, especialmente de fatiga crónica derivada de la sobrecarga de trabajo escolar. El cinismo escolar, a su vez, se manifiesta en una actitud indiferente o distante hacia el trabajo escolar en general y una pérdida de interés en el propio trabajo académico, que no es visto como relevante. La falta de eficacia escolar se refiere a la disminución de los sentimientos de competencia, así como del rendimiento exitoso, y a una falta de logro tanto en el propio trabajo escolar como en la escuela en su conjunto (Salmela-Aro <i>et al.</i> , 2009, p. 48).

Conclusiones y retos futuros

El repaso realizado de la conceptualización y principales modelos teóricos empleados para el estudio del estrés escolar en la adolescencia, permite destacar algunas conclusiones y retos futuros, que se presentan brevemente a continuación.

1. Se observa en la literatura un amplio interés en el estrés escolar en la adolescencia, típicamente como factor potencialmente negativo para la salud y bienestar en la etapa. En cambio, se aprecia una escasa consideración de los efectos potencialmente adaptativos del estrés en el ámbito escolar, un aspecto que debería recibir más atención en la investigación futura.
2. Resulta evidente la complejidad y carácter multifacético del estudio del estrés en el ámbito educativo, que se ve complicada por una falta de claridad conceptual en numerosas investigaciones, que no definen de manera precisa los términos utilizados y/o tratan como sinónimos conceptos con matices diferenciales. En este sentido, consideramos que es necesaria una reflexión y toma de decisiones

meditada sobre el empleo de términos en la investigación sobre estrés en el ámbito escolar. Así, consideramos que una aproximación coherente sería usar escolar cuando se trata de evaluaciones globales de estrés o ansiedad que refieren a situaciones de distinta índole (académicas, sociales y otras) en el ámbito educativo y reservar académico para evaluaciones más restringidas del estrés o ansiedad derivados de estresores vinculados al rendimiento, las tareas escolares, la evaluación u otras demandas académicas. Un enfoque más restringido aún sería el de optar por evaluar el estrés específicamente ligado a situaciones de evaluación, para lo que por su amplia tradición recomendamos el término ansiedad ante los exámenes, si bien resultará importante señalar si se adopta una concepción multidimensional en la que podría considerarse sinónimo del estrés ante la evaluación, o se opta por conceptualizaciones más restringidas, tales como la reducida a manifestaciones emocionales. En todos los casos anteriores, consideramos importante aportar una definición que recoja y haga explícitas las facetas concretas del fenómeno que se evaluarán. Finalmente, consideramos importante enfatizar el elemento de cronicidad en la conceptualización del *burnout* escolar y la necesidad de que este aspecto conceptual se plasme en las evaluaciones de este tipo de estrés, contribuyendo al desarrollo de evidencias complementarias y diferenciadas sobre las experiencias cotidianas de estrés en el ámbito escolar y las consecuencias de experimentar estrés crónico.

3. Existe una escasa integración de las líneas de investigación centradas en distintos conceptos relacionados con el estrés escolar. Una de las conclusiones de la revisión de la literatura realizada en el equipo del proyecto EASE sobre estrés en el ámbito escolar durante la adolescencia es que, con frecuencia, se evalúa únicamente uno de los conceptos revisados en este capítulo, así como que en la introducción y discusión de los hallazgos obtenidos suele haber un escaso reconocimiento de la investigación sobre otros términos relacionados.

En definitiva, consideramos que sería beneficioso ampliar el foco de atención en la investigación sobre el estrés escolar, equilibrando la atención al estrés como potencial factor de riesgo para el bienestar con una mejor comprensión de su valor como respuesta adaptativa ante situaciones desafiantes. Para avanzar en la comprensión científica del estrés en el ámbito escolar, nos parece también fundamental abogar, como se hace aquí, por una mayor claridad conceptual en el uso de los términos (estrés escolar, estrés académico, ansiedad escolar, ansiedad académica, ansiedad ante los exámenes y *burnout* escolar) junto con una mayor integración de estas líneas de investigación. A una comprensión más profunda del estrés en el entorno escolar durante la adolescencia esperan contribuir también los siguientes capítulos de este libro, que comparten el esfuerzo por sintetizar las evidencias existentes sobre la diversidad de conceptos que han sido empleados en este campo (estrés escolar, estrés académico, ansiedad escolar, ansiedad ante los exámenes y *burnout* escolar).

Referencias

- Anwar, T. y Fatima, I. (2016). Risk factors of health risk behaviors in intermediate students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(2), 347-363.
- Biggs, A., Brough, P. y Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. En C. L. Cooper y J. C. Quick (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A guide to Research and Practice*, pp. 351-364. John Wiley & Sons.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C. y Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393-416. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>
- Chao, T. Y. y Sung, Y. T. (2019). An investigation of the reasons for test anxiety, time spent studying, and achievement among adolescents in

- Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671804>
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J. y Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English- and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 37(8), 947-964. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1291910>
- Compas, B. E., Orosan, P. G. y Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16(3), 331-349. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1028>
- Delgado, B., García-Fernández, J. M., Martínez-Montea-gudo, M. C., Inglés, C. J., Marzo, J. C., La Greca, A. M. y Hugon, M. (2019). Social anxiety scale for adolescents and school anxiety inventory: psychometric properties in French adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(1), 13-26. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0818-4>
- Donati, M. A., Izzo, V. A., Scabia, A., Boncompagni, J. y Primi, C. (2020). Measuring test anxiety with an invariant measure across genders: The case of the German Test Anxiety Inventory. *Psychological Reports*, 123(4), 1382-1402. <https://doi.org/10.1177/0033294119843224>
- Eppelman, L., Parzer, P., Lenzen, C., Bürger, A., Haffner, J., Resch, F. y Kaess, M. (2016). Stress, coping and emotional and behavioral problems among German high school students. *Mental Health & Prevention*, 4(2), 81-87. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2016.03.002>
- Estévez, R. M., Oliva, A. y Parra, A. (2012). Stressful life events, coping style and adolescent adjustment: a longitudinal analysis of the moderation effects. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 39-53.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Martínez-Montea-gudo, M.C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16(3), 413-437.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Marzo, J. C. y Martínez-Montea-gudo, M. C. (2014). Psychometric properties of the School Anxiety

- Inventory-Short Version in Spanish secondary education students. *Psicothema*, 26(2), 286-292. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.288>
- García-Moya, I., Jiménez-Iglesias y Paniagua, C. (2023). Vuelta a las aulas: ¿Cómo prevenir el estrés escolar? *The Conversation*. Disponible en: <https://theconversation.com/vuelta-a-las-aulas-como-prevenir-el-estres-escolar-213409>
- Gregor, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you? *School Psychology International*, 26(5), 617-635. <https://doi.org/10.1177/0143034305060802>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.3.513>
- Hobfoll, S. E., Tirone, V., Holmgren, L. y Gerhart, J. (2016). Conservation of Resources Theory Applied to Major Stress. En G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior: Handbook of Stress Series* (Vol. 1, pp. 65-71). Elsevier Science & Technology.
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Marzo, J. C., Martínez-Montea-gudo, M. C. y Estévez, E. (2015). School anxiety inventory-short version: Factorial invariance and latent mean differences across gender and age in Spanish adolescents. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(4), 247-265. <https://doi.org/10.1177/0748175615578738>
- Inglés, C. J., González, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. y Martínez-Montegudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Educational Psychology*, 8(1), 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>
- Jakobsson, M., Josefsson, K., Jutengren, G., Sandsjö, L. y Högberg, K. (2018). Sleep duration and sleeping difficulties among adolescents: exploring associations with school stress, self-perception and technology use. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33, 197-206. <https://doi.org/10.1111/scs.12621>
- Kearney, C.A., Cook, L.C. y Chapman, G. (2007). School stress and school refusal behavior. En G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress* (2ª ed.)

(Vol. 3) (pp. 422-425). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012373947-6.00337-8>

- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Levpušček, M., Inglés, C. J., Marzo, J. C. y García-Fernández, J. M. (2015). School anxiety inventory: reliability and validity evidence in a sample of Slovenian adolescents. *Psychology in the Schools*, 52(9), 860-873. <https://doi.org/10.1002/pits.21862>
- Liebert, R. M. y Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Luo, Y., Deng, Y. y Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher-student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105014. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105014>
- Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G. y Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339-357. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pettit, J. W., Green, K. L., Grover, K. E., Schatte, D. J. y Morgan, S. T. (2011). Domains of chronic stress and suicidal behaviors among impatient adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(3), 494-499. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.563466>
- Putwain, D. (2008). Do examinations stakes moderate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology*, 28(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/01443410701452264>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. y Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of*

- Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Sarason, I. G. (1982). *Stress, Anxiety and Cognitive Interference: Reactions to Tests*. Office of Naval Research.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schwarzer, C. y Buchwald, P. (2003). Examination stress: Measurement and coping. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(3), 247-249. <https://doi.org/10.1080/1061580031000095407>
- Seiffge-Krenke, I. (2021). School-related stressors in adolescents from 21 countries: What is universal? *Internal Medicine Review*, 7(1), 1-18.
- Selye, H. (1950). *The Physiology and Pathology of Exposure to Stress. A Treatise based on the Concept of the General-Adaptation-Syndrome and the Disease Adaptation*. ACTA Inc. Medical Publishers.
- Siegrist, J. (2016). Effort-Reward Imbalance Model. En G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior: Handbook of Stress Series* (Vol. 1, pp. 81-86). Elsevier Science and Technology.
- Siegrist, J. (2017). The Effort-Reward Imbalance Model. En C. L. Cooper y J. C. Quick (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp. 24-35). John Wiley & Sons, Ltd.
- Spielberger, C. D. y Vagg, R. P. (1995). Test anxiety: A transactional process model. En C. D. Spielberger y P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Taylor & Francis.
- Szabo, S., Tache, Y. y Somogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief letter to the Editor of Nature. *Stress*, 15(5), 472-478. <https://doi.org/10.3109/10253890.2012.710919>
- Sung, Y-T. y Chao, T-Y. (2015). Construction of the Examination Stress Scale for Adolescent Students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(1), 44-58. <https://doi.org/10.1177/0748175614538062>

- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M. y Maldonado, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.
- Wilks, S. E. y Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276–288. <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>
- Yeo, S. K. y Lee, W. K. (2017). The relationship between adolescents' academic stress, impulsivity, anxiety, and skin picking behavior. *Asian Journal of Psychiatry*, 28, 111-114. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.03.039>
- Zeidner M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum.
- Zhou, J., Jiang, S., Zhu, X., Huebner, E. S. y Tian, L. (2020). Profiles and transitions of dual-factor mental health among Chinese early adolescents: The predictive roles of perceived psychological need satisfaction and stress in school. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(10), 2090-2108. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01253-7>