

LA ANSIEDAD ADOLESCENTE
ENTENDIDA DESDE EL CALOR DE UN
PICNIC CONVERSACIONAL:
INQUIETUDES DE UNA FUTURA ORIENTADORA

Autora:

Sinaí Martín Hernández

Tutoras:

María Dolores García Hernández y María del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz

Trabajo Final de Máster

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad Orientación Educativa

Curso Académico 2021-2022

Índice

Introducción	5
Método	9
Sinopsis del enfoque y diseño de la investigación.....	9
Participantes.....	9
Fuente y procedimiento de recogida de datos.....	11
Análisis de datos	13
Hallazgos	15
Categoría 1: ¿Cómo vivo la ansiedad siendo adolescente?	16
Categoría 2: ¿Qué papel juega el sistema educativo en la generación de ansiedad?..	18
Categoría 3: ¿Y qué hay de mí? ¿cuál es mi papel en la generación de ansiedad?	23
Categoría 4: El entorno ¿cómo afecta a la ansiedad?	25
Categoría 5: ¿Qué papel juega el sistema educativo en la disipación de la ansiedad?26	
Categoría 6: ¿Cómo mantener a raya la ansiedad en la adolescencia?	29
Categoría 7: Orientadora ¿cómo?	32
Conclusiones	36
Referencias	45
Anexos	49
Anexo I. Invitación picnic conversacional.....	49
Anexo II. Banderines con preguntas activadoras.....	50
Anexo III. Fotos picnic conversacional	51
Anexo IV. Categorías y subcategorías.....	52
Categoría 1: ¿Cómo vivo la ansiedad siendo adolescente?.....	52
Categoría 2: ¿Qué papel juega el sistema educativo en la generación de ansiedad?	
.....	53
Categoría 3: ¿Y qué hay de mí? ¿cuál es mi papel en la generación de ansiedad?..	55
Categoría 4: El entorno ¿cómo afecta a la ansiedad?.....	56
Categoría 5: ¿Qué papel juega el sistema educativo en la disipación de la ansiedad?	
.....	57
Categoría 6: ¿Cómo mantener a raya la ansiedad en la adolescencia?	58
Categoría 7: Orientadora ¿cómo?.....	60

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster indaga sobre la ansiedad vivida desde la perspectiva adolescente, con el deseo, como futura orientadora, de formar parte de la co-construcción de su entendimiento, de sus entresijos y posibles abordajes desde la educación. Para ello la conversación con mi sobrina, Paola, experta como adolescente que vive la ansiedad con intensidad, constituye un elemento clave de esta investigación cualitativa. Dicha conversación fue grabada y transcrita, facilitando su posterior análisis categorial, llevado a cabo desde una perspectiva *emic* y donde el acuerdo interjueces fue usado como proceso de validación. De este análisis surgieron 7 categorías, de las cuales emergen un total de 34 subcategorías. Estos hallazgos me llevan a una reflexión que pretende explorar uno de los tantos senderos posibles dentro del mundo de la ansiedad. Con esta exploración mantengo el deseo de generar esos cuestionamientos necesarios para entender de qué está hecha esa ansiedad en nuestros/as adolescentes y cómo desde los centros educativos podemos influir, en un sentido u otro, en ella. Como futura orientadora confío en el poder impulsor de la reflexión para continuar en el camino de una acción que ya ha comenzado y que promueve el cambio de los sistemas educativos hacia el compromiso con el desarrollo integral de su alumnado.

Palabras Claves: ansiedad, adolescente, investigación cualitativa, reflexión, compromiso, cambio, educación, centros educativos

Abstract

This study investigates the anxiety experienced from the adolescent perspective, with the desire, as a future guidance counselor, to be part of the co-construction of its understanding, its ins and outs and possible approaches from education. To this end, the conversation with my niece, Paola, an expert as an adolescent who experiences anxiety intensively, constitutes a key element of this qualitative research. This conversation was recorded and transcribed, facilitating its subsequent categorical analysis, carried out from an "emic" perspective and where the inter-judge agreement was used as a validation process. From this analysis 7 categories emerged, from which a total of 34 subcategories were analyzed. These findings lead me to a reflection that seeks to explore one of the many possible paths in the world of anxiety. Throughout this exploration the conclusions

obtained makes me maintain the desire of producing these necessary questions, so it makes possible the understanding of how anxiety is buildup in the nowadays adolescents. And knowing how from educational centers we can influence, in one way or another, in the appearance of anxiety. As a future guidance counselor, I trust in the driving force of reflection to continue the path of an action that has already begun and that promotes the change of an educational systems towards the commitment with the integral development of its students.

Keywords: anxiety, adolescent, qualitative research, reflection, commitment, change, education, educational centers

Introducción

El presente trabajo surge de mi inquietud con respecto a la ansiedad, a todo lo que rodea a esta palpitante sensación que, cada vez más, se hace presente en nuestra sociedad, una sociedad que parece involucionar en este sentido.

Me asaltan numerosas dudas con respecto a esta temática, pero una de las cuestiones que activan con mayor ímpetu mis alarmas es: ¿por qué parece que la ansiedad se manifiesta a edades cada vez más tempranas? ¿por qué parece estar tan presente durante la etapa de la adolescencia? Me pregunto al mismo tiempo si se trata de una mera apreciación sin fundamento o, si realmente merece la pena parar y hacer un ejercicio de reflexión al respecto. Así, entiendo que la duda solo vive si coexiste con esa capacidad para pensar, cuestionarse y reflexionar, por lo que no solo creo que vale la pena, sino que es totalmente necesario hacer un abordaje que me permita esclarecer todas estas inquietudes para poder ir más allá, en busca de la acción. Recorro, entonces, a las palabras de Foerster (1997, citado en Rodríguez, 2008) quien sostiene: “se debe comprender lo que se ve o de lo contrario no se ve” (p. 83).

Centrándome en la adolescencia, creo relevante resaltar que se trata de una etapa llena de importantes cambios a nivel físico, cognitivo, afectivo, espiritual y social (Díaz y Santos, 2018), durante la cual debemos hacer frente a importantes decisiones personales, académicas, profesionales... que hacen más desafiante este periodo. Por ello resulta lógico pensar que la adolescencia constituye una etapa de alta vulnerabilidad para la aparición de problemas emocionales, siendo la ansiedad uno de los trastornos de mayor prevalencia durante la misma (Orgilés et al., 2012).

Todos/as experimentamos esta etapa evolutiva, no obstante, no todas las personas acaban manifestando este tipo de emociones, y, en el caso de manifestarlas, no todas lo hacen en el mismo grado o ante las mismas situaciones, ¿asumimos entonces que hay ciertos factores que actúan como protectores ante el desarrollo de la ansiedad durante esta etapa? Del mismo modo, ¿hay factores de riesgo que aumentan estas probabilidades? Como si del efecto dominó se tratara, cada interrogante supone el empujón necesario para la formulación de una nueva pregunta y, entonces me cuestiono, ¿estarán influyendo únicamente los factores externos o habrá también componentes internos que estén afectando a la aparición de la ansiedad?

En este punto, me remonto a mi etapa adolescente y trato de recordar a mí *yo* de ese entonces, mucho más niña, mucho más libre en unos aspectos, pero mucho más prisionera en otros. Hago un esfuerzo por situar mis primeras experiencias cercanas a la ansiedad y, si mi memoria no juega al maravilloso juego de la recuperación selectiva, todas ellas me llevan al colegio. Un periodo lleno de bonitos recuerdos que, cuando se acercan al ámbito académico, quedan algo empañados por una ligera niebla de angustia, presión y autoexigencias. Si sigo avanzando por mi memoria, puedo ver cómo esa sensación no se difumina, y se ha convertido en una sombra que ya, no solo acompaña a mi *yo* más académico, sino que ha pasado a formar parte de mi día a día, de mi relación con los/las demás y conmigo misma. Parece como si, durante unos años de mi vida, la ansiedad hubiera tomado el mando de la misma, no permitiéndome ser, no permitiéndome arriesgar, fallar, aprender... Ahora con unos cuantos años más, no despojada del todo de las ataduras de esa ansiedad, pero sí con un grado de introspección mayor, me planteo qué podría haber hecho para crecer de una forma mentalmente más sana, cuáles fueron las puertas que dejé atrás sin abrir y si las llaves que las abrían estuvieron siempre delante de mí. Al mismo tiempo me pregunto, y ¿si lo que ha significado y significa para mí la ansiedad no es lo mismo que significa para otras personas? Muchas veces damos por hecho el significado de las palabras, sin percatarnos de que éstas están cargadas de emociones, de sentimientos, de vivencias, de más palabras...

Por todo ello, veo en este Trabajo Final de Máster (TFM) la oportunidad para tratar de dar respuesta a todas estas cuestiones o, simplemente, la oportunidad para generar muchas otras. Para ello deseo contar con el conocimiento experto de mi sobrina por encontrarse en plena etapa adolescente, por estar en contacto con una realidad que, en diferentes espacios temporales, nos ha tocado de lleno y nos ha acercado, en diferentes modos, a esa ansiedad, y por la importancia que estoy segura que tiene el poder conectar nuestros dos mundos desde un enfoque construccionista social, enfoque a partir del cual me gustaría abordar este trabajo.

El construccionismo social se centra en la idea de que la realidad es construida socialmente a través del lenguaje y las representaciones sociales. Esta perspectiva se opone a la idea de que la realidad es objetiva e inmutable, que existe independientemente de los seres humanos. En lugar de esto, el construccionismo social sostiene que la realidad es el producto de las interacciones sociales y que cambia constantemente a medida que cambian las representaciones sociales (Agudelo y Estrada, 2012).

Así mismo, desde el construccionismo social el conocimiento ha de poseer un sentido transformador implicando valores sociales y personales, emociones y acciones, de tal forma que el conocimiento sea construido con el objetivo de generar cambios no solo a nivel individual, sino a nivel de comunidad (Rodríguez, 2008).

Se plantea así, desde esta perspectiva, la imposibilidad de construir el conocimiento a partir de la mera observación libre de pasiones (Gergen, 1996), de modo que, pongo en evidencia nuevamente, la inquietud que genera en mí el conocer, el co-construir a partir del intercambio de ideas no estáticas, orientadas al descubrimiento y a la negociación, desde el saber de la existencia de mis prejuicios y mis experiencias, tal y como sugiere Gadamer (1975). Resaltando así mismo, la importancia del cuestionamiento como vía de liberación y aprendizaje, como método que permite suspender lo obvio y como forma de diálogo a partir de la cual surge la verdad de una comunidad, una verdad no absoluta (Gadamer, 1975).

De esta forma, desde el construccionismo social se acortan las distancias entre investigador/a-investigado/a para dar paso a la co-construcción del conocimiento desde el reconocimiento de la otredad a través del diálogo (Wiesenfeld, 2000).

Partiendo de estas premisas y con la mirada puesta en la co-construcción del significado sobre una realidad que despierta en mí la curiosidad y el deseo de aprender y de investigar con una mente abierta y con el objetivo, aparentemente simple, pero tremendamente ambicioso, de generar cambios no solo en mí, sino en el mundo en el que nos movemos; encontré la oportunidad, como adelantaba anteriormente, de reunirme con Paola, mi sobrina, a quien considero fuente de sabiduría, de esa sabiduría que, a veces, los libros no son capaces de transmitir. Ella es una niña especialmente sensible, capaz de transmitir tanto con sus palabras, que no podía desaprovechar la oportunidad de conversar con ella, de co-crear un espacio a través del cual surgieran ideas e interrogantes desde la libertad de expresar, de ser y de sentir.

Con todas estas intenciones sobre la mesa, considero importante señalar que el presente trabajo se llevará a cabo siguiendo una metodología cualitativa. Cuando se habla de investigaciones cualitativas, se está hablando de un tipo de investigación que en los últimos años se ha elevado y posicionado al nivel de la metodología cuantitativa en campos tales como las Ciencias Sociales y la Psicología (Sisto, 2008). La investigación cualitativa no busca la mera recopilación de datos, entendidos de la perspectiva del/la

investigador/a con el objetivo de aprobar o refutar sus hipótesis, sino que es entendida como un proceso social de co-construcción llevado a cabo a través del diálogo y que como resultado permite la obtención de, según Gadamer (1975), una verdad participativa.

Este tipo de investigación se caracteriza, así, por entender la relación con el otro/a como eje central de la producción de conocimiento y, por lo tanto, del proceso de investigación, al considerar que es necesario reconocer a las personas no como entes solitarios, sino como seres relacionados e interdependientes que, a través del diálogo, son capaces de construir un mundo de significados (Sisto, 2008). Es importante tener en cuenta, además, que esa construcción requiere de un proceso cíclico y flexible, en el que tienen cabida las experiencias personales tanto del/la investigado/a como del/a investigador/a, actuando ambos/as como partes activas de la co-construcción (Wiesenfeld, 2000).

Considerando todo lo planteado hasta este momento, confío en que la conversación con Paola abrirá el camino para comenzar a descubrir juntas de qué está hecha su ansiedad, qué es lo que afecta a su manifestación, cuáles son las mejores estrategias para hacerle frente y, en definitiva, para tratar de co-construir las respuestas a todas esas preguntas que revolotean alrededor de la ansiedad. Del mismo modo, confío en que, de una u otra manera, todo ello genere una transformación que vaya más allá de mis propias inquietudes y que tenga efecto en ella como adolescente que vive y siente intensamente, pero también en lo que algún día espero sea mi profesión, mi pasión: la Orientación Educativa.

Método

Sinopsis del enfoque y diseño de la investigación

Como avanzaba anteriormente, el presente trabajo se desarrolla en el seno de una investigación cualitativa, este tipo de investigación pone el énfasis en la cotidianidad como campo de investigación, recogiendo y explicitando la realidad desde el punto de vista de las personas que forman parte de la misma.

Así mismo, se opta por el empleo de una perspectiva *emic*. Este tipo de perspectiva permite partir de la realidad de las personas investigadas, una realidad de la que forman parte y por la que se ven influidas, de modo que implica partir de sus sentidos y significados. Se persigue, por lo tanto, acercarse a la posibilidad de desarrollar el conocimiento a partir de la interacción y exploración conjunta en la que investigador/a e investigado/a van a verse influidos/as mutuamente como resultado de una relación dialéctica en la que el diálogo adopta un papel esencial (Guzmán-Valenzuela, 2014). Al hablar de diálogo como herramienta esencial, se ha de tener en cuenta que éste no ha de tener un papel meramente instrumental, dirigido exclusivamente a la obtención de información sobre la experiencia o sobre la realidad. Lejos de ello, el diálogo se ha de interpretar como fuente de nuevos significados y experiencias (Porres, 2015).

Esta investigación se lleva a cabo poniendo el énfasis en las personas (Gibbs, 2012), teniendo en cuenta la importancia que el estudio de las experiencias y diferencias individuales puede tener a la hora de generar transformaciones en la realidad social y educativa.

Participantes

Para la realización del presente trabajo y teniendo en cuenta la metodología empleada, considero necesario hablar de las participantes directas del mismo.

Para ello parto de mí misma, no por considerarme eje central de la presente investigación, sino por situarme en el punto de partida de ésta. Como ya habrán podido ver en líneas anteriores, mi nombre es Sinaí, soy graduada en Psicología y actualmente, tras algunos tumbos por el mundo académico y laboral, me encuentro estudiando el Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa.

La forma en la que llegué a este máster podríamos decir que fue algo inesperada para mí, sin embargo, más inesperadas han resultado ser las pasiones que esta formación ha despertado en mí. A pesar de que la Psicología Educativa nunca había sido una opción presente en mi trayectoria, lo cierto es que se ha convertido en un motivo para volver a conectar con la Psicología, parte de mi propio *yo* que había dejado apartado, encontrando siempre la excusa que justificaba ese distanciamiento. Es, a partir de este nuevo conectar, que quiero y deseo formar parte de una profesión tan apasionante y necesaria como es la Orientación Educativa, donde una de las inquietudes que regresa a mí con fuerza tiene que ver con la ansiedad y cómo el mundo educativo puede ser clave para ayudar a diluirla o incrementarla. Siendo así, qué mejor forma de conectar que partiendo del diálogo de esas pasiones y conocimientos con el de las inquietudes y saberes de aquellas personas que desde su experiencia y conocimientos pueden enriquecer tanto esta labor.

En la búsqueda de ese diálogo pretencioso de potencialidades y teniendo en cuenta la principal inquietud que me movía en el presente trabajo, me resultó inevitable pensar en mi sobrina como fuente de conocimiento y de experiencia en torno a la ansiedad adolescente. Ella es Paola, una niña de 13 años nacida en el seno de una familia heteroparental en el norte de la isla de Tenerife donde, actualmente, cursa 1º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en un IES (Instituto de Enseñanza Secundaria) de titularidad pública. Su vida ha transcurrido sin grandes contratiempos. Paola tiene una forma de ser embaucadora, desde sus primeros años de vida ha tenido esa chispa que envuelve, que te llena de energía. Es una niña con un sentido de la responsabilidad admirable, comprometida con sus estudios y con sus compañeros/as, tremendamente empática, dispuesta siempre a ayudar y a colaborar. A pesar de su corta edad, sorprende por su madurez y la claridad de sus ideas y propósitos. Todo ello la hace ser una persona especial y, quizás, estas características podrían explicar, en parte, su forma de enfrentarse al día a día, a la cotidianeidad de la adolescencia, así como su forma de experimentar y enfrentarse a la ansiedad, convirtiéndola en experta de esta etapa tan especial en la vida de las personas.

En muchas ocasiones nuestras vidas se han visto influidas mutuamente generando un vínculo de admiración compartida, que propicia un clima que considero idóneo para el desarrollo de esta investigación cualitativa en la que el diálogo y el intercambio de ideas, pensamientos e incluso sentimientos, son los protagonistas que permitirán dar un paso más hacia la comprensión del complejo mundo de la ansiedad.

Fuente y procedimiento de recogida de datos

Este estudio busca el descubrimiento de saberes y experiencias a partir del diálogo entablado con Paola. Y, aunque el momento de la conversación se articula crucial dentro de este trabajo, lo cierto es que implicó todo un entramado previo de reflexiones, de haceres y deshaceres que permitió el desarrollo posterior de la misma.

Con anterioridad al encuentro conversacional llevado a cabo con Paola, tuvieron lugar otros encuentros, que considero igual de importantes, con otras compañeras de aventura y con las tutoras del máster que me ha conducido a estar escribiendo estas líneas. En dichos encuentros el intercambio de ideas, pensamientos, incluso emociones e inquietudes iban dando forma a nuestras intenciones, a nuestra forma de concebir la investigación desde un enfoque cualitativo, desde la necesidad de despojarnos de un conocimiento rígido y hermético desde el que partir.

Una vez situada en ese camino de flexibilidad y apertura comenzaron a aflorar las preguntas, que co-elaboradas en consonancia con mis tutoras, sirvieron como activadoras del inicio de los hallazgos emergentes del encuentro conversacional con Paola:

1. ¿De qué hablamos cuando decimos que tenemos ansiedad? ¿De qué está hecha esa ansiedad? ¿Cómo la identificas?
2. ¿Cuáles son los momentos en los que has sentido o sientes ansiedad? ¿En cuáles de esos momentos sientes que es más fuerte, menos controlable?
3. Cuando sientes esa ansiedad ¿identificas otras emociones o sentimientos?
4. Cuando te encuentras así, ¿qué te ayuda a controlar o a reducir esa ansiedad?
5. ¿Has hablado con tus amigos/as de esto? ¿A ellos/as también les pasa? ¿Qué estrategias usan para reducirla?
6. Y en casa ¿cómo sueles reaccionar cuando te encuentras así? ¿Eso te ayuda?
7. Y en el instituto ¿los/las profesores/as cómo reaccionan? ¿Esto te ayuda?
8. ¿Qué crees que está pasando para que desde tan pequeñas las personas sintamos ansiedad en el colegio, en el instituto, en el trabajo, en casa...?
9. Y si tuvieras una varita mágica que disminuyera tu ansiedad hasta hacerla casi invisible ¿cómo crees que haría su magia para lograrlo?

Todas estas cuestiones no tenían como objetivo estructurar la conversación, sino permitir establecer una guía para esclarecer posibles inquietudes que pudieran ir

surgiendo. Por ello, las mismas quedaban totalmente abiertas a ser modificadas, dando paso a una conversación liberada de limitaciones temáticas.

Pero, la simple presencia de estas preguntas no era suficiente para generar un clima que favoreciera el flujo e intercambio de experiencias, era necesario crear todo un aurea que despertara en mí y en Paola las ganas de compartir, de vivir una transformación conjunta. Pues como nos recuerda Gergen (2015), al hacer decimos, reconociéndose el espacio como suplemento fundamental en el proceso de construcción colaborativa de significados; y de ahí la importancia de diseñarlos con cuidado pues se conversa, se dialoga, se crea, se actúa en un espacio y con el espacio (Verschelden et al, 2012).

En esa búsqueda de inspiración el artículo “Conversaciones en la Cocina: Creación de un Espacio Dialógico dentro de un Entorno Culinario para Adolescentes con Ansiedad” de Paul (2021), me invitó a la reflexión de cómo lograr crear un espacio de conexión, fue entonces cuando se me ocurrió la idea de organizar un picnic, un picnic conversacional.

Con esta idea en la mente, envié una invitación (Ver anexo I) a Paola en la que le transmitía la potencialidad de su experiencia y lo importante de su testimonio en torno a la ansiedad adolescente como experta en el tema. Así mismo la invitaba a establecer un día y hora para llevar a cabo el encuentro.

De este modo el esperado encuentro tuvo lugar el 12 de marzo de 2022 a las 18.30. Con las ganas de compartir a máxima potencia, nos dejamos abrazar por un picnic al calor de la chimenea. Así entre dulces, zumos y banderines llenos de preguntas activadoras (Ver anexo II) tuvo lugar un proceso de transformación, de enriquecimiento mutuo y de aprendizaje que podría haberse extendido mucho más allá de la hora que realmente duró de no ser por la caída del día.

El encuentro fue documentado a través de fotografías (Ver anexo III) y grabaciones de audio que contaban con la correspondiente autorización tanto de Paola como de sus tutores/as legales, considerando su edad. Estas grabaciones fueron transcritas en un total de 11 páginas atendiendo a los principios de detalle recogidos por Rapley (2014).

Análisis de datos

Una vez llevada a cabo la transcripción resultante de la conversación se procedió al análisis de la información reflejada en la misma desde una perspectiva *emic*. Para ello se empleó el análisis de categorías inductivo, lo cual supone situarse en el lugar del/la otro/a y partir de lo particular para alcanzar una mayor claridad en el conocimiento de los significados implicados en la conversación (Echevarría, 2005).

El análisis por categorías implica deconstruir los elementos de la conversación para alcanzar los sentidos, ideas y tópicos inmersos en ella y, posteriormente, llevar a cabo un proceso de co-reconstrucción que refleje lo expresado y desplegado en el diálogo.

Todo ello supone partir de unidades básicas como lo son las citas, entendidas como fragmentos de la transcripción correspondientes a frases que, por su sentido, son seleccionadas en el proceso de deconstrucción y que han de mantenerse fieles a lo expresado en la conversación (Echevarría, 2005).

Teniendo presente esta forma de investigar y analizar la información, en un primer momento, tanto la investigadora como las tutoras realizamos una lectura, profunda y delicada, de la transcripción resultante de la conversación. De esta lectura inicial, surgieron las primeras ideas significativas en relación a la ansiedad desde el punto de vista de la adolescente con la que se conversó. Tras esta primera lectura y como parte del proceso de validación interjueces empleado, fueron necesarios 3 encuentros, de aproximadamente 2 horas cada uno, entre la investigadora y las tutoras para alcanzar el consenso necesario que permitiera determinar las diferentes categorías y subcategorías implicadas. Este proceso de triangulación requirió un análisis cíclico y recurrente, a la par que abierto y flexible a la construcción de los significados, permitiendo así la obtención de 7 categorías cada una de ellas con sus correspondientes subcategorías (34 en total).

Las diferentes categorías serán presentadas siguiendo un orden que pretende atender a las intenciones con las que se aborda este TFM. De modo que se partirá del significado de la ansiedad desde el punto de vista de una adolescente que la experimenta con frecuencia (*¿Cómo vivo la ansiedad siendo adolescente?*). Posteriormente, se continuará por aquellas categorías que reflejan cómo afecta negativamente el sistema educativo a la ansiedad en la adolescencia (*¿Qué papel juega el sistema educativo en la generación de ansiedad?*) y también cuáles son los aspectos propios (*¿Y qué hay de mí? ¿cuál es mi papel en la generación de ansiedad?*) y los aspectos del entorno (*El entorno*

¿cómo afecta a la ansiedad?) por los que puede verse influida. Seguidamente, se pasará a mencionar cuáles son aquellos otros factores del sistema educativo que ayudarían a disminuir esa ansiedad (*¿Qué papel juega el sistema educativo en la disipación de la ansiedad?*), y cuáles son las estrategias que durante la adolescencia pueden ser adoptadas para hacer frente a esa ansiedad (*¿Cómo mantener a raya la ansiedad en la adolescencia?*). En último lugar, se destacará cómo es percibido el papel de la orientación en los sistemas educativos y se hará visible, por lo tanto, su relación con el abordaje de la ansiedad (*Orientadora ¿cómo?*).

Tanto las categorías como sus diferentes subcategorías serán descritas en el apartado de hallazgos que sigue a éste. Así mismo aparecen recogidas en el anexo IV junto a sus correspondientes citas.

Hallazgos

En la Figura 1 se recogen las siete categorías resultantes del análisis de la conversación transcrita, así como cada una de las subcategorías asociadas a las mismas.

Figura 1

Resumen de análisis de categorías y subcategorías



A continuación, se detallan las categorías y subcategorías resultantes, así como la definición de cada una de ellas y la mención de algunas de las citas representativas de las mismas, el resto de citas correspondiente a cada subcategoría podrá ser consultada en el Anexo IV.

Cabe destacar que, con el objetivo de aportar una mayor contextualización y claridad, la descripción de las subcategorías seguirá un orden narrativo que responderá al orden presentado en las tablas.

Categoría 1: ¿Cómo vivo la ansiedad siendo adolescente?

Esta primera categoría, *¿Cómo vivo la ansiedad siendo adolescente?*, despliega cómo experimenta la ansiedad una adolescente y engloba las cuatro subcategorías reflejadas en la Tabla 1. Estas subcategorías recogen cuáles son las sensaciones asociadas a la ansiedad y cómo influye ésta en el desarrollo propio, así como en el entorno.

Tabla 1

¿Cómo vivo la ansiedad siendo adolescente?

Subcategorías	Definición
<i>Sensación de súperagobio</i>	La ansiedad se percibe en muchas ocasiones como una sensación de agobio y desbordamiento excesivos.
<i>Y siento...</i>	Esa ansiedad lleva asociada una gran cantidad de impresiones, mayormente negativas, que brotan ante las situaciones que la generan.
<i>Me afecta a mí</i>	El hecho de sufrir ansiedad conlleva numerosos efectos que incluyen pensamientos, actuaciones y manifestaciones físicas que interfieren en el rendimiento académico.
<i>Y también a los/las demás</i>	La ansiedad no solo tiene efectos en la propia persona, sino que, finalmente, acaba repercutiendo en el entorno más cercano de la misma.

Paola, como parte de esta categoría, habla de la ansiedad como una *sensación de súperagobio* que expresa en repetidas ocasiones a lo largo de la conversación en citas a través de las cuales destaca el agobio y el desbordamiento como señales de esta ansiedad:

“(...) pues como que me siento súper agobiada”

Esas sensaciones las experimenta en la preparación y realización de sus tareas y trabajos, pero, sobre todo, ante los exámenes, algo que transmite cuando habla de los mismos en citas tales como:

“(...) yo siempre me agobio muchísimo cuando hay exámenes”

Este conjunto de sensaciones la hacen sentirse perdida, sin saber qué hacer y así lo manifiesta en algunas de las citas transcritas:

“Siento que estoy desbordada, como que no sé qué hacer”

Pero, además de esas sensaciones caracterizadas por el agobio, también hace alusión, en la segunda subcategoría: **Y siento...**, a otras experiencias que están presentes y que acompañan a su ansiedad. Estas sensaciones presentan un carácter negativo en cuanto a que despiertan en ella malestar en distintas formas que expresa mediante las siguientes palabras:

“(...) me dan ganas de llorar siempre”

“(...) rabia, me da mucha rabia”

Tal y como Paola traslada, la ansiedad tiene consecuencias que le afectan directamente y que se recogen en la subcategoría **Me afecta a mí**. Detalla, así, cómo la ansiedad le impide centrarse en las tareas y el estudio:

“(...) no me puedo concentrar”

Además, relata que siente ansiedad al adelantarse a lo que puede pasar en el momento de hacer frente a los exámenes, apareciendo ideas tales como:

“(...) me voy a quedar súper en blanco”

Esos pensamientos aparecen asociados al hecho de que, en alguna ocasión, ha vivido esa sensación de “quedarse en blanco” tras haber pasado muchas horas estudiando antes de un examen:

“(...) me lo sabía de “pe a pa” y en el examen me quedé en blanco y no sabía ni qué poner”

Esto hace que, incluso, presente manifestaciones físicas como resultado de ese estudio excesivo:

“(...) de estudiar tanto me duele la cabeza, pero sigo estudiando y cuando me levanto, al día siguiente, no me acuerdo de nada”

Todo ello lleva a Paola a obtener resultados no deseados y que, por lo tanto, exprese emociones tales como el enfado y la decepción ante los mismos, lo cual transmite en citas como la siguiente:

“(...) sentí decepción y enfado porque digo: “podría haberlo hecho súper bien” y no pude porque no me venía lo que había estudiado”

En la subcategoría ***Y también a los/las demás***, Paola refleja que las consecuencias de la ansiedad no solo se refieren a los efectos que ésta genera en ella misma, sino que van mucho más allá, transmitiendo su agobio a las personas cercanas a ella y comportándose de forma incorrecta con los/las demás. Todo ello lo expresa mediante palabras como las siguientes:

“(...) me pongo de muy mal humor con todo el mundo”

Además de reconocer esa actitud hacia los/las demás, Paola habla de ello como un problema:

“Algo no me gusta y me pongo mal con todo el mundo, y eso sí es un problema, la verdad.”

Categoría 2: ¿Qué papel juega el sistema educativo en la generación de ansiedad?

¿Qué papel juega el sistema educativo en la generación de ansiedad? se presenta como la segunda categoría, a través de la cual se hace referencia a la influencia que el sistema educativo puede tener como factor desencadenante y generador de ansiedad en su alumnado. En la Tabla 2 quedan recogidas las ocho subcategorías a través de las que se define ésta.

Tabla 2

¿Qué papel juega el sistema educativo en la generación de ansiedad?

Subcategorías	Definición
<i>Un sistema de evaluación tradicional que suma ansiedad</i>	Los métodos de evaluación tradicionales basados en la realización de exámenes que evalúan el recuerdo de los conocimientos incentivan la ansiedad.
<i>Sacar buenas notas ¿para qué?</i>	La existencia de metas a largo plazo en las que las notas actúan como medidores exclusivos del rendimiento del

	alumnado da lugar a expectativas generadoras de ansiedad.
<i>¿Y por qué a ellos/as sí?</i>	La escasa información al alumnado en relación a las acciones compensatorias dirigidas a los/las alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) genera sentimientos de injusticia que incrementan la ansiedad.
<i>El tiempo: perdido entre tantos quehaceres</i>	La falta de tiempo producida por la gran cantidad de tareas, exámenes y actividades a las que el alumnado hace frente solo deja espacio para el agobio.
<i>Los apuros descoordinados del profesorado</i>	Una inadecuada planificación y organización por parte del equipo docente tiene consecuencias en la ansiedad experimentada por el alumnado.
<i>El temor a las impresiones: qué piensan de mí</i>	Las expectativas e impresiones que el profesorado traslada a su alumnado, y el deseo de cumplirlas por parte de éste, incrementa su ansiedad.
<i>¿Puedes ponerte en mi lugar, profesor/a?</i>	La falta de habilidades tales como la flexibilidad y la empatía en el profesorado generan sentimientos negativos en el alumnado que favorecen la aparición de la ansiedad.
<i>Profesorado poco hábil</i>	El alumnado percibe en el profesorado falta de capacitación para hacer frente a las gestiones derivadas de su labor.

Paola habla de la ansiedad como un agobio que aparece cuando es evaluada a través de modelos tradicionales como son los exámenes:

“(...) yo siempre me agobio muchísimo cuando hay exámenes”

Estos exámenes suponen la obtención de notas que aparecen como representantes, casi únicos, de su rendimiento y como parte de **un sistema de evaluación tradicional que suma ansiedad**. Aunque éste sea un sistema de evaluación al que está acostumbrada a exponerse desde las últimas etapas de la educación primaria, sigue percibiéndolo como un generador de nervios, algo que manifiesta mediante la cita:

“(...) yo por lo menos sigo cogiendo nervios con los exámenes”

Asociado a esas notas que forman una parte central de las evaluaciones tradicionales, surge la subcategoría: **Sacar buenas notas ¿para qué?** Así Paola habla de la importancia de obtener buenos resultados, de sacar buenas notas, teniendo presente y muy clara una serie de metas a largo plazo para las que éstas son necesarias:

“(...) tengo un propósito que es no bajar las notas, al menos este curso y hasta tercero, porque si en tercero tienes una buena media puedes irte de intercambio”

Pero dichas notas no solo son necesarias, sino que las reconoce como el único camino para alcanzar sus propósitos:

“(...) a ver, yo estoy sacando buenas notas porque si no, no entras (...)”

La subcategoría **¿Y por qué a ellos/as sí?** muestra la sensación de injusticia e incompreensión que experimenta Paola cuando observa que el profesorado realiza pruebas adaptadas a compañeros/as de clase y que está motivada por la falta de información de lo que suponen las acciones compensatorias propias de la educación inclusiva. Esto queda reflejado en citas como las siguientes:

“(...) entonces lo que me parece mal a mí es que ella, a estos niños, nunca le pone los exámenes igual que a nosotros, es decir, el examen sí es igual, completamente igual, pero no se los pone en la misma fecha que a nosotros (...)”

“(...) nos lo tomamos mal porque no entendemos por qué a ellos les dejan más margen de tiempo y a nosotros de un día para otro”

A la ansiedad debida a los métodos tradicionales de evaluación, se le suma **el tiempo: perdido entre tantos quehaceres**. En esta subcategoría, Paola refleja cómo la gran cantidad de tareas, actividades y exámenes que aparecen de manera simultánea, así como de plazos que fijan días y horas específicas de entrega, ocupan los días, agobian y se escapan de control, algo que queda ilustrado en citas como las siguientes:

“(...) pero lo que a mí me agobia es que un profesor, por ejemplo, llega a la clase y manda un examen y el otro también, el otro también”

“(...) además, hay tareas, hay trabajos y, bueno, tienes que estar pendiente de que las tienes que mandar a Classroom y tienes una hora y un día (...)”

De este modo considera que buena parte de la ansiedad que experimenta se deriva de todo ello:

“Ese agobio viene de todo lo que nos mandan a hacer en el instituto (...)”

Reclama así la necesidad de disponer de tiempos para el descanso:

“(...) lo que nos ha parecido mal, a mí y a mi clase, es que nos manden tantos exámenes en una semana y ya no tengamos tiempo ni de ni descansar un día (...)”

Se añaden a los agobios por la cantidad de tareas a realizar, **los apuros descoordinados del profesorado** en relación a su forma de proceder. Paola habla de cómo la falta de planificación y de previsión en cuanto a los tiempos en los que se han de dar los contenidos de las diferentes materias y se han de llevar a cabo las evaluaciones de los mismos, genera en los/las profesores/as un proceder apurado que tiene consecuencias en ella y que percibe de la siguiente manera:

“(...) nos avisan de un martes para un lunes y todos juntos y como no han dado los temas, pues ahora lo tienen que hacer todo rápido”

“(...) se ven apurados porque necesitan ya esas notas”

En ese “corre, corre” del profesorado, Paola habla también de la falta de coordinación del mismo, habiendo varios exámenes el mismo día que se unen a la entrega de otras tareas, trabajos y actividades:

“(...) pero lo que a mí me agobia es que un profesor, por ejemplo, llega a la clase y manda un examen y el otro también, el otro también...”

“(...) están mandando todos trabajos, tareas y no es solo una asignatura (...)”

Como resultado de todo ello aparecen, en ella y en sus compañeros/as, esas experimentaciones del agobio, el desbordamiento y, en definitiva, de la ansiedad que queda expresada en la siguiente cita:

“(...) por eso estamos teniendo tantos exámenes esta semana y eso es lo que nos desborda a mí y a mis compañeros”

A través del **temor a las impresiones: qué piensan de mí** Paola explicita las preocupaciones y la tristeza que surgen ante los pensamientos que el profesorado pueda tener y que puedan romper con las expectativas positivas que previamente se ha formado sobre ella, algo que expresa en citas como estas:

“Y, la profesora me dijo: “(...) no me esperaba eso y menos de ti que eres la más responsable””

“Yo no entendí nada, me pasé toda la tarde llorando”

Casi a gritos, Paola pregunta a través de sus palabras *¿Puedes ponerte en mi lugar, profesor/a?*, pregunta que surge del relato de múltiples situaciones en las que siente que el profesorado no es capaz de ser empático con ella y con sus compañeros/as, en el que sus sentimientos y pensamientos parecen dejar de importar dando paso a la incomprensión y al llanto, algunas de las citas a través de las cuales Paola lo transmite son:

“No son capaces de ponerse en nuestro lugar”

“(...) me dijo [la profesora]: “me da igual”. Yo no entendí nada, me pasé toda la tarde llorando”

Es aquí donde Paola habla de los “*deberían*” como formas en las que le gustaría que los/las profesores/as se relacionaran con ella y sus compañeros/as:

“(...) debería ser empática con nosotros”

Esas diferencias entre los “*son*” y los “*deberían*” dan lugar a sentimientos negativos que Paola traslada según se cita:

“(...) me siento mal de saber que ella [profesora] no es empática con nosotros porque no ve que tenemos un montón de exámenes y no es capaz de decir al menos: “pues lo dejamos para el lunes” y tener al menos el fin de semana para estudiar”

Como última subcategoría, *el profesorado poco hábil* para gestionar la relación con sus alumnos/as es otro de los aspectos que Paola menciona como importante en la medida en que afecta al trato recibido, generándose situaciones que considera injustas:

“Yo creo que no está capacitada [profesora] para aguantar lo que aguanta en mi clase...”

“(...) No, porque hay gente que hace la gracia, que no deja dar la clase y eso molesta, a mí también me molestaría sinceramente, pero no es justo que lo pague con la gente que no hacemos nada y, luego a la gente que sí molesta no le haga nada”.

Como parte de esa necesidad de capacitación ella habla de la importancia de que el profesorado genere un ambiente de respeto y lo manifiesta de la siguiente forma:

“Es que no hay respeto por esa profesora y el respeto lo tiene que marcar cada profesor porque con mi tutora no pasa eso”

Categoría 3: ¿Y qué hay de mí? ¿cuál es mi papel en la generación de ansiedad?

En esta tercera categoría, *¿Y qué hay de mí? ¿cuál es mi papel en la generación de ansiedad?*, se recogen las características como estudiante que pueden contribuir a la experimentación de ansiedad. Como parte de esta categoría, en la Tabla 3 aparecen recogidas sus diferentes subcategorías.

Tabla 3

¿Y qué hay de mí? ¿cuál es mi papel en la generación de ansiedad?

Subcategorías	Definición
<i>La obligación, responsabilidad y excelencia me definen como estudiante</i>	La construcción de una identidad de estudiante excelente implica una presión que incrementa la sensación de ansiedad.
<i>Estudio y más estudio</i>	El exceso de estudio e incluso de responsabilidad da paso a la saturación y agotamiento mental.
<i>Soy capaz y me exijo</i>	La presión autoimpuesta parece necesaria para la consecución de metas a futuro, pero con importantes consecuencias a corto plazo.

La obligación, responsabilidad y excelencia me definen como estudiante engloba los aspectos con los que Paola se identifica a la hora de hablar de su parte más académica. Ella comparte la idea de su obligación como estudiante de la siguiente manera:

“(…) nosotros tenemos que venir y hacerlo todo, o sea, esa es nuestra obligación: estudiar y hacer las tareas (…)”

Del mismo modo deja muy claras sus prioridades y formas de enfrentarse a las tareas cuando expresa las siguientes palabras:

“(…) cuando tengo examen, yo soy de las que se tiene que levantar antes para seguir estudiando o repasando (…)”

“(…) yo ayudo en todo lo que puedo, si tienen algún problema [los/las compañeros/as] o lo que sea yo les ayudo, pero primero tengo que terminar mis trabajos y ya después me puedo poner con ellos. Y tengo que hacerlo así, aunque no lo entiendan”

Así, aunque reconoce los resultados de ello como positivos a nivel académico: *“(…) bueno yo saco buenas notas”*, esa excesiva responsabilidad la lleva a asumir tareas que no le gustaría y que expresa en la siguiente cita:

“(…) siempre que hay que hacer trabajos en grupo, al final acabo haciéndolos yo sola (…) como hay que hacerlo en un tiempo determinado y subirlo a Classroom pues lo acabo haciendo yo”

Como parte de su rol como estudiante aparece el *estudio y más estudio* que ella refleja en citas tales como:

“(…) entonces de estudiar tanto me duele la cabeza, pero sigo estudiando (…)”

Este estudio caracteriza su forma saturada de hacer frente a las tareas y exámenes y en la conversación se explicita a través de afirmaciones como la siguiente:

“(…) estabas tan saturada y nerviosa por estudiar tanto (…)”

Paola, dentro de sus características como estudiante, de su forma de enfrentar el estudio y desde la visión de sus metas, deja ver el *soy capaz y me exijo* cuando habla de los efectos que, a largo plazo, esa actitud puede tener en ella misma, aun cuando, a corto plazo, la reconoce como excesiva y negativa:

“(…) creo que soy capaz y exigirme a mí misma no es bueno, pero creo que será bueno en un futuro”

“Aunque yo me estoy exigiendo demasiado a mí misma ahora, es porque yo tengo un propósito (…). Por eso, estoy haciendo este esfuerzo”

Además, manifiesta cómo esa exigencia hacia sí misma la lleva a sentirse decepcionada cuando considera que el esfuerzo invertido no se ajusta a los resultados obtenidos, lo cual queda recogido en citas tales como:

“Me sentí mal, decepcionada, porque no es justo que esté tres días estudiando y después no me acuerde de nada...”

Categoría 4: El entorno ¿cómo afecta a la ansiedad?

El entorno ¿cómo afecta a la ansiedad? se presenta como la cuarta categoría de este análisis. En ella se agrupan aquellos aspectos que forman parte del entorno de un/a adolescente y que pueden estar influyendo en el desarrollo de la ansiedad. En la Tabla 4 se hace referencia a las dos subcategorías a través de las cuales se explica esta categoría.

Tabla 4

El entorno ¿cómo afecta a la ansiedad?

Subcategorías	Definición
<i>Entornos vitalmente exigentes</i>	La falta de recursos y de ambientes adecuados para el estudio interfieren en el desempeño del alumnado como tal.
<i>Cuando la familia lo complica</i>	Dentro de la gran variabilidad de tipos de familias existentes, algunas de ellas, lejos de proporcionar el afecto y apoyos necesarios, inciden negativamente en el desarrollo del alumnado.

Paola expresa la existencia de *entornos vitalmente exigentes* cuando habla de la situación que viven algunos/as de sus compañeros/as y que se caracteriza por la ausencia de lugares adecuados para dedicar tiempos al estudio en unos casos:

“(...) no pueden hacerlo todo perfecto porque no tienen un lugar de estudios donde poder estudiar...”

Y, en otros casos, por la falta de recursos que se vuelven imprescindibles para seguir el ritmo de las aulas:

“Pero hay gente que no puede ni hacer las tareas ni nada, porque no tienen internet ni ordenador (...)”

Ella reconoce estos aspectos como limitaciones de peso para poder estudiar y desarrollar la adecuada motivación para ello:

“Entonces si, por ejemplo, no tienes un ambiente bueno para estudiar o no puedes estudiar, pues también afecta.”

Del mismo modo que habla de la falta de recursos y ambientes adecuados para el estudio, también habla de **cuando la familia lo complica**. De modo que hace referencia, por un lado, a las familias presentes, pero que ejercen presión sobre sus hijos/as a través de la exigencia de altos resultados:

“(…) algunos niños tienen que sacar todo 10 porque los padres son muy estrictos y no pueden permitirse sacar un 7 porque los castigan”

Y, por otro lado, se refiere a las familias y apoyos ausentes, reconociendo la influencia que todo ello tiene en el desarrollo de los/las mismos/as:

“(…) yo me pongo en el lado de mis compañeros y no me gustaría vivir lo que ellos viven sin sus padres, sin su familia, sin sus abuelos y eso es triste”

Categoría 5: ¿Qué papel juega el sistema educativo en la disipación de la ansiedad?

¿Qué papel juega el sistema educativo en la disipación de la ansiedad? da nombre a esta quinta categoría con la que se hace referencia al conjunto de aspectos que, desde los sistemas educativos, permiten reducir y desdibujar la ansiedad en su alumnado.

La Tabla 5 engloba las tres subcategorías asociadas a esta categoría a través de las cuales se recogen, por lo tanto, algunas claves para entender qué ayuda al alumnado a reducir su ansiedad en el entorno educativo.

Tabla 5

¿Qué papel juega el sistema educativo en la disipación de la ansiedad?

Subcategorías	Definición
<i>¿Y si otro sistema de evaluación fuera posible?</i>	Más allá de las notas y los exámenes podemos encontrar otras formas de evaluar que disipen la ansiedad y donde los valores y el esfuerzo también tienen cabida.

<i>Docentes empáticos/as y hábiles</i>	Ayuda a disipar la ansiedad contar con profesorado empático que tenga en cuenta los sentimientos, creencias e intereses del alumnado y que posea habilidades para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje, fomentando la generación de conocimiento significativo para el alumnado.
<i>Dame tiempo para no hacer nada</i>	La opción de un sistema educativo que disponga de tiempo para “no hacer nada” abre un mundo de posibilidades para los/las adolescentes.

¿Y si otro sistema de evaluación fuera posible? engloba aquellas citas en las que Paola habla de una forma de valorar al alumnado diferente a la que suele primar en los centros educativos.

Destaca el desacuerdo que ella misma e, incluso, alguno de sus profesores presenta con respecto a este tradicional sistema de evaluación, donde se priorizan los resultados frente a otros aspectos mucho más importantes como son los valores que nos definen como personas y que traslada a través de las siguientes citas:

“Él [profesor de plástica] lo que les dice a sus compañeros es que no deberían exigírnos tanto, que nosotros tenemos que aprender a ser personas y saber gestionarnos”

“Así que, lo primero de todo, antes de las notas y todo, debemos aprender a ser personas, porque no vale de nada sacar un 10 y no saber comportarte con tus compañeros”

Paola habla de un sistema alternativo donde el esfuerzo y las intenciones tomen fuerza como aspecto a considerar dentro de la evaluación del rendimiento del alumnado, de tal manera que los números (notas) no sean los únicos visibles:

“Sí, él [profesor de plástica] nos dice que, si nos salen mal las cosas, no pasa nada que lo importante es intentarlo y que ya por eso tienes una valoración”

“(…) lo que creo es que hay personas que se esfuerzan muchísimo y que, aunque dan todo de ellas, no logran aprobar y creo que la intención vale más que un número”

Así, propone otros caminos para alcanzar los propósitos académicos que se extiendan más allá de los valores numéricos y, posicionándose desde el rol de los/las docentes y responsables de los centros educativos, lo transmite en las siguientes citas:

“Yo si fuera profe o directora, no haría las cosas por la nota, es lo que menos importa porque al final es un número”

Además de ello, los/las **docentes empáticos/as y hábiles** son destacados por Paola como esos profesores/as que son capaces de ponerse en el lugar de ella como alumna y de sus compañeros/as, aportando flexibilidad ante las decisiones que toman, tal y como recoge en la siguiente cita:

“(...) hay profesores que sí son empáticos y te dicen: “bueno, vale, pues entonces como tienes tantos exámenes esta semana lo pasamos para la próxima semana””

Además, de esa empatía y flexibilidad, afloran otras características que Paola reconoce como destacables en sus profesores/as. Estas características son, por un lado, la claridad y conexión con el alumnado:

“Con otros profesores, me encanta, porque ellos explican todo y después hacemos ejercicios, resolvemos dudas... la verdad es que todos nos llevamos súper bien con ellos”

Por otro lado, la capacidad para ayudarles y mostrar afecto:

“Es que hay algunos profesores que ayudan mucho y son muy, muy buenos...”

Así como, el equilibrio entre la bondad y la exigencia:

“(...) la de Geografía, es súper buena, pero es muy exigente”

Y, por último, la priorización de los valores frente a los resultados académicos:

“(...) solo él [profesor de plástica] dice que lo primero de todo es saber ser persona y que no vale un número para que después tú no te comportes”

Todo ello permite que florezca el aprecio de los/las alumnos/as hacia el profesorado y que surja el reconocimiento de su valía según comenta Paola en líneas como la siguiente:

“(...) nuestros profesores son magníficos (...)”

Por último, *dame tiempo para no hacer nada* aparece como un reclamo, ya mencionado anteriormente, que Paola hace y que invita a los tiempos de tranquilidad alejados de ese agobio que constantemente transmite:

“(…) la opción a decir “un día nos vamos a quedar tranquilos y no se van a llevar nada para casa””

Categoría 6: ¿Cómo mantener a raya la ansiedad en la adolescencia?

Esta sexta categoría, *¿Cómo mantener a raya la ansiedad en la adolescencia?*, hace referencia a aquellas estrategias y ayudas que Paola reconoce como importantes a la hora de hacer frente a la ansiedad y de tratar de controlarla. Como parte de ella se presentan cinco subcategorías que dan sentido a la misma y que quedan recogidas en la Tabla 6.

Tabla 6

¿Cómo mantener a raya la ansiedad en la adolescencia?

Subcategorías	Definición
<i>Tiempos y espacios para la tranquilidad</i>	Crear tiempos y espacios para la tranquilidad es necesario para favorecer el control de la ansiedad.
<i>Sola, pero sobre todo con otros/as</i>	Repasar de forma individual y, en especial, de forma grupal aporta tranquilidad y seguridad para hacer frente a las fuentes generadoras de ansiedad como puede ser la realización de exámenes.
<i>El deporte guiado para parar de pensar</i>	El deporte guiado por otra persona aporta la distracción, tranquilidad y focalización en el mismo suficientes para permitir desconectar del día a día.
<i>Palabras y acciones de apoyo académico y emocional de mi familia</i>	La ayuda y apoyo que ofrece la familia, tanto en las tareas académicas, como con sus palabras de aliento y compasión, emergen como claves importantes para reducir las sensaciones de ansiedad.
<i>Reconociendo cómo soy</i>	Aceptar las propias peculiaridades y reconocer las experiencias vitales, ya sean positivas o negativas, ayuda a crecer como personas.

A la hora de hacer frente a la ansiedad o, incluso, de tratar de evitarla, Paola considera primordial la creación de *tiempos y espacios para la tranquilidad*, que le permitan concentrarse:

“(...) necesito estar en silencio porque si no, no me concentro”

Del mismo modo, resalta la necesidad de encontrar un equilibrio entre las horas de estudio y las horas de descanso:

“Puedo controlarla estudiando y descansando las horas que tengo que descansar (...)”

Reconoce así que llevando a cabo estrategias como estas:

“(...) no tendría que haber problema”

El repaso *sola, pero sobre todo con otros/as* es otro aspecto que Paola menciona como aportador de la tranquilidad y seguridad necesarias para poder llevar a cabo la preparación y realización de los exámenes:

“(...) yo tengo ese refuerzo de antes repasar (...)”

“(...) nosotros tenemos un grupo en el que nos vamos preguntando en círculo y ahí todos nos quedamos tranquilos porque estamos repasando juntos”

De tal forma que ella entiende ese repaso como una forma de asegurar que controla la materia y eso le aporta alivio y tranquilidad, algo que expresa en la cita:

“(...) me da alivio el pensar que me lo sé (...)”

El deporte guiado para parar de pensar aparece como otra forma que Paola considera esencial para liberar la ansiedad, obtener tranquilidad y dejar sus pensamientos a un lado, algo que ella transmite en citas como la siguiente:

“Lo que me tranquiliza es, los días que voy a Kingboxing, porque esa hora sé que la tengo libre y mientras estoy allí no puedo pensar en nada más. Así cuando llego a mi casa estoy mucho más despejada”

Sin embargo, ella habla de una modalidad de deporte muy específica caracterizada por las instrucciones de otra persona como método para no dejar espacio al pensamiento:

“(...) en Kingboxing, el profesor está todo el tiempo: “venga, corre, corre, venga más fuerte”. O sea, no da tiempo a nada, es imposible pensar en otra cosa...”

De forma que, reconoce que la realización de ejercicio en casa y sola no constituyen una herramienta eficaz para calmarse en los momentos de ansiedad, algo que refleja a través de las siguientes palabras:

“(...) en casa, si me pongo a hacer ejercicio, como estoy sola, solo estoy pensando en la tarea y, prefiero hacer la tarea o estudiar, aunque esté así”

En esa necesidad de contar con otras personas surgen las **palabras y acciones de apoyo académico y emocional de mi familia** como claves en el afrontamiento de la ansiedad en Paola. Así, ella habla de dos formas de sentirse apoyada: una que está más orientada a la tarea en sí misma y que entiende como esencial para relajarse, lo cual expresa mediante citas tales como:

“- S: (...) cuando estás agobiada, ¿qué te suele funcionar para relajarte un poco?”

- P: Que mi madre se siente conmigo y me ayude”

Otra forma a través de la cual Paola se reconoce apoyada es aquella en la que recibe palabras de ánimos y compañía, algo que refleja a través de citas como las siguientes:

“(...) porque mi madre se pone a decirme: “Paola, tranquila que no te va a pasar nada que todo se va solucionar”, por lo que sea, por un examen o por cualquier otra cosa. Y entonces ella se pone conmigo, me pregunta y demás”

“(...) por lo menos tienes un apoyo, porque te dicen: “venga que tú puedes, que tienes la capacidad, que tú eres lista...” y quieras o no, es un apoyo”

Ella habla del papel tan importante que su familia juega a la hora de proporcionar este apoyo, tanto académico como emocional, sintiéndose afortunada por ello:

“Hay muchos niños de mi clase, que somos muy afortunados porque tenemos una familia y alguien que nos ayuda diariamente (...)”

Como parte de todas estas estrategias y apoyos que Paola identifica como importantes y como parte del **reconociendo cómo soy**, ella identifica la seguridad como un elemento necesario para, con su magia, hacer desaparecer la ansiedad, algo que explica cuando se le pregunta: *“(...) si tuvieras una varita mágica que te permitiera borrar toda la ansiedad, el malestar que sientes a veces con las tareas, con otros aspectos ¿de qué estaría hecha?”* y responde:

“(…) *si hubiera una varita que borrara todo eso, estaría compuesta de seguridad*”

No obstante, percibe que la seguridad es una cualidad muy difícil de lograr y de la que muy pocas personas disfrutan, algo que expresa de la siguiente manera:

“(…) *la seguridad, pero hay muy poca gente así*”

Sin embargo, a pesar de no reconocerse como una persona segura en este momento en el contexto educativo, Paola habla de la importancia de vivir sus propias experiencias, aunque estas no sean siempre positivas, para así poder crecer como persona, esto lo refleja mediante palabras como las siguientes:

“(…) *en la vida pasan cosas que, aunque te hubieran gustado que no estuvieran, te ayudan a ser más segura o más madura y por eso hay que agradecer las cosas que pasan*”

Categoría 7: Orientadora ¿cómo?

Esta última categoría recibe el nombre de *Orientadora ¿cómo?* y recoge cómo es vista una orientadora desde la experiencia del pasado, así como desde la perspectiva del presente. Dentro de ella se establecen nueve subcategorías, recogidas en la Tabla 7, a través de las cuales se explica esta visión.

Tabla 7

Orientadora ¿Cómo?

Subcategorías	Definición
<i>La gran invisible ante el alumnado</i>	La orientadora de los centros muchas veces pasa desapercibida ante el alumnado.
<i>La orientación presente más allá de la orientadora</i>	El papel de la orientadora implica un cierto grado de delegación en el resto de docentes, quienes mantienen el contacto más frecuente con el alumnado.
<i>Emergente ante los problemas</i>	La orientadora toma protagonismo de forma mucho más visible cuando afloran los problemas.
<i>En tiempos pasados, vinculada a la Psicología</i>	Durante mucho tiempo la orientadora ha estado ligada a la figura de la Psicología como ciencia resolutoria de problemas con una orientación marcadamente clínica.

<i>Nexo de unión</i>	La orientadora juega un importante papel a la hora de dar a conocer la labor que se ejerce en los centros de secundaria ante el resto de centros, sirviendo como puente entre ellos.
<i>¿Y además de los problemas?</i>	Ser orientadora va mucho más allá de los problemas, abarcando un sinfín de funciones dentro del ámbito educativo.
<i>Visible solo en los primeros cursos</i>	La figura de la orientadora aparece en los primeros cursos de los centros de secundaria para luego desdibujarse su figura frente al alumnado en el resto de cursos.
<i>Un mundo de palabras desconocidas</i>	En torno a la orientación y, en general, a la educación existe todo un mundo de siglas y de vocabulario que resulta incomprensible.
<i>Profesional que conversa desde sus vivencias</i>	Como orientadora es importante mostrarse cercana a la realidad de los centros educativos a través de la explicitación de las vivencias propias.

En muchas ocasiones la orientadora de los centros educativos pasa desapercibida convirtiéndose en *la gran invisible ante el alumnado*, algo que ya estaba presente en mis primeras etapas como estudiante, tal y como comento en la siguiente cita:

“(...) en los dos años que estuve nunca la conocí”

Y que se mantiene en la actualidad y queda reflejado en la conversación:

“(...) llevas 6 meses de clase y casi que no sabías ni que hacía ni quién era...”

Además, Paola habla de preferencias a la hora de pedir ayuda donde la orientadora queda reducida a un segundo plano, lo cual expresa en la cita:

“Él [profesor de plástica] se pone muy de acuerdo con nosotros, es súper empático y cuando tenemos un problema es a él a quien recurrimos, incluso antes que a la orientadora, a la tutora... porque los niños prefieren ir con él”

Esta última idea lleva a pensar en *la orientación presente más allá de la orientadora*, donde los/las tutores/as y el resto del profesorado, en su relación constante con el alumnado, sirven de conexión entre dos espacios de un mismo mundo: el alumnado

y la orientación, permitiendo la delegación de ciertas funciones en los/las mismos/as, algo que Paola expresa en citas como:

“En los siguientes cursos ya no lo hace [la orientadora] porque ya han estado ahí, a no ser que haya algún niño nuevo que, entonces, es la tutora la que te lo explica”

Algo que también parece mantenerse a lo largo del tiempo es la figura de la orientadora percibida como **emergente ante los problemas**, pues tanto Paola como yo coincidimos a lo largo de la conversación en ese recurrir a ella cuando se presentan dificultades:

“(...) cuando hubo un problema fue que supiste quién era ella y, más o menos, para que está”

“(...) solo se acudía a ella cuando alguna niña tenía un problema”

En la línea de mis primeras etapas como estudiante y en la relación de la orientadora con las situaciones problemáticas, durante la conversación, hago alusión a cómo aparece su figura **en tiempos pasados, vinculada a la Psicología**, hasta el punto de relacionarla solo con ese ámbito y con su vertiente más clínica:

“(...) no la conocíamos como la orientadora, sino como la psicóloga”

Por su lado, Paola habla de la orientadora en la actualidad como **nexo de unión** entre los centros de primaria y secundaria destacando su labor como profesional que prepara al alumnado para el cambio de etapa, acercándole la forma de funcionar de los centros de secundaria:

“(...) antes de entrar al instituto ella pasa por varios centros y presenta un vídeo como el que tuvimos que hacer nosotros, donde presentamos el instituto y todo eso”

“(...) fue presentándose, dando las matrículas y explicando cómo va el instituto y cómo tienen que llevar todo al día, cómo usar la agenda... Todo eso fue lo que explicó ella”

Sin embargo, la subcategoría **¿Y además de los problemas?** recoge aquellos aspectos que se ponen de manifiesto en la conversación que van más allá de éstos y en los que la orientadora está presente desempeñando otras funciones como las que se resumen en la siguiente cita:

“(...) has podido ver algunas de las funciones que los orientadores tienen y que van más allá de actuar cuando hay algún problema, también hacen tareas de presentación del instituto, de difusión de sus proyectos...”

No obstante, Paola habla de la orientadora **visible solo en los primeros cursos** de secundaria en los que describe un proceso de bienvenida a través de una presentación que se realiza en las primeras semanas del curso, pero que en los siguientes niveles desaparece. Esto queda reflejado en las siguientes palabras:

“(...) cuando yo llegué en septiembre al instituto la orientadora vino y dio una charla de cómo era el instituto, explicando todo”

“La dio solo a los primeros, pero por separado. En los siguientes cursos ya no lo hace porque ya han estado ahí”

Desde mi experiencia confirmo la ausencia de la orientadora en niveles superiores:

“(...) cuando llegué nueva a tu instituto, en primero de bachillerato, tampoco recuerdo que nos hicieran una bienvenida con la orientadora”

Otro aspecto que Paola resalta es la utilización de **un mundo de palabras desconocidas** en torno a la educación que la llevan a la incomprensión de lo que sucede a su alrededor y que se refleja en citas tales como:

“(...) en sus notas había unas letras que ponían AC o algo así, que no sé qué significado puede tener”

Por último, es importante destacar que a lo largo de toda la conversación aparecen pequeñas pinceladas de mis experiencias personales como investigadora que permiten emerger a la **profesional que conversa desde sus vivencias** y mostrar esa cercanía a la realidad que Paola expresa a través de sus palabras. Todo ello queda reflejado en citas tales como:

“En mi caso, cuando estaba en el colegio la figura de la orientación apenas estaba presente (...)”

“Yo, por ejemplo, tenía a abuelo que me ayudaba más a resolver dudas y abuela que me ayuda más emocionalmente, en plan: “venga que va a salir bien, tranqui”

Conclusiones

Este TFM comenzó con las inquietudes que el mundo de la ansiedad en la etapa adolescente despierta en mí, para lo cual recurrí a Paola, experta por partida doble al ser una adolescente que experimenta, en su relación con el sistema educativo, la ansiedad.

Recurriendo a lo que dice Porres (2015) “(...) un encuentro conversacional es un momento singular, una experiencia en sí misma de la que emergen nuevas relaciones y significados”, el encuentro con Paola no fue menos. De éste surgió todo un entramado de ideas, opiniones y cuestionamientos que me impulsan a la reflexión y a la generación de nuevos interrogantes que puedan ser útiles en el desempeño de la orientación como parte fundamental del sistema educativo.

En este punto considero importante recordar que la presente investigación se encuadra dentro de una metodología cualitativa con un enfoque *emic*, por lo que en ningún momento de la misma se ha buscado llevar a cabo la generalización de las experiencias compartidas ni entenderlas como verdades absolutas, sino que se ha buscado el poder acceder a dichas experiencias con la intención de generar reflexiones y cuestionamientos que permitan la exploración de uno de los tantos senderos posibles. Comparto así las palabras de Sandelowski (1994, citado en Porres, 2015) quien expresa: “Cuando me hables sobre mi investigación, no me preguntes qué encontré; no encontré nada. Pregúntame qué inventé, qué inventé a partir de mis datos y sobre la base de ellos” (p. 96). De manera que el relato que presento a continuación forma parte de esa reflexión que surge de los movimientos que la conversación con Paola ha generado en mí, confiando en que, en algún punto de la misma, otras personas puedan encontrar la motivación y el interés para explorar otros cauces de este mismo sendero o de otros dentro este mundo de la ansiedad, con el deseo de que, en mayor o menor medida, invite a la acción en la educación.

Con la idea de tratar de comprender de qué está hecha la ansiedad para Paola, en un ejercicio por suspender lo obvio y, por lo tanto, tratando de mantener algo alejadas las ideas preconcebidas y rígidas sobre la misma, comenzaba esa conversación que ha dado paso a la co-construcción de los significados y sentidos de ésta.

En la exploración de lo que Paola entiende por ansiedad fueron apareciendo los matices que dan sentido a la experimentación de ésta desde sus vivencias. Así ella fue desvelando los entresijos de esa ansiedad, asociándola a sensaciones de lo que ella llama

súperagobio, desbordamiento, a emociones negativas que la llevan al llanto, al enfado, a la rabia, a la decepción... Así, aunque definir de forma unánime lo que significa la ansiedad ha sido motivo de debate durante muchos años, podemos decir que ésta se refiere a un estado emocional que resulta desagradable y que se asocia a la presencia de pensamientos negativos ante una situación que es percibida como amenazante por la persona que la experimenta (Lazarus y Folkman, 1986). De tal forma que lo que Paola considera como ansiedad y trasmite a través de sus palabras, no resulta lejano a definiciones como la mencionada, con la cual existe un importante punto en común: la connotación negativa que conlleva.

Estas respuestas pueden aparecer ante cualquier situación que resulte amenazante desde la perspectiva de la persona que se enfrenta a la misma. En su relato Paola habla de la ansiedad como una sensación muy pegada al ámbito académico en el cual sus palabras resuenan con mayor fuerza. Es por ello que en estas reflexiones dedicaré más espacio a hablar de la ansiedad académica, sin ello significar que sea la única existente ni la única merecedora de ser analizada.

La ansiedad académica es un tipo de ansiedad específica que se desarrolla en el contexto escolar ante situaciones que la persona percibe como amenazantes (García-Fernández et al., 2008). Esta ansiedad no siempre se ha de entender como desadaptativa, pues en ocasiones permite mantener un estado de alerta que incide positivamente en el rendimiento ante una tarea (Victor y Ropper, 2002, citado en Contreras et al., 2005). Sin embargo, en otras ocasiones la experimentación de esa ansiedad resulta limitante, sobre todo, cuando se dan altos niveles, lo cual tiene importantes efectos en la concentración y atención ante las tareas que requieren de ellas (Rains, 2004). En esta ocasión, Paola traslada su ansiedad como una sensación perturbadora en el sentido en el que le impide concentrarse, la lleva a desarrollar pensamientos que interfieren con la capacidad de estudio e incluso como algo que incide en su capacidad para recuperar la información almacenada.

Volviendo sobre sus palabras me pregunto ¿qué es lo que está pasando para que una adolescente de apenas 13 años experimente de una forma tan intensa la ansiedad, una ansiedad, en su caso, casi exclusiva del ámbito escolar?

Paola reconoce en sí misma ciertas características personales muy vinculadas a la autoexigencia y el perfeccionismo, las cuales pueden constituir una vulnerabilidad a nivel

psicológico en cuanto a que se dan mayores probabilidades de experimentar sensaciones tales como la ansiedad (Carrasco et al., 2010). A pesar de considerar estas características como propias de su personalidad, hay que tener en cuenta que durante la adolescencia ésta se encuentra en pleno desarrollo (Correché et al., 2005). Entendiéndola como el resultado de la combinación de aspectos genéticos y ambientales, la personalidad constituye una dimensión especialmente moldeable ante las propias experiencias, por lo que, no debemos escudarnos en la personalidad para explicar unilateralmente la ansiedad, debemos ir más allá, acercarnos más a la racionalidad. Es aquí donde la educación adquiere un importante papel como moldeadora de la misma (Martínez-Otero, 2009).

Relacionado con ello, Paola habla de cómo determinados factores del entorno educativo inciden en su sensación de agobio, entre los cuales ella destaca las exigencias derivadas de la gran cantidad de tareas, actividades, exámenes, así como de la necesidad de obtener un buen rendimiento para alcanzar metas futuras que desde los centros educativos explicitan desde edades tempranas y de las cuales cuestiono su forma de ser trasladadas al alumnado, pues ¿se ha preguntado a éste si son esas las metas que contemplan en su vida o, simplemente, se ha dado por hecho que todos/as desean aspirar a llegar al mismo sitio y por el mismo camino? Lanzo esta pregunta y, quizás, en un futuro la retome para reflexionar sobre un sistema que pretende dar respuesta ante la diversidad, pero en el que la búsqueda de igualdad de resultados a través de notas elevadas se presenta como el salvoconducto casi único para el logro de esas metas prefijadas que no parecen abrir mucho paso a la variabilidad.

Volviendo a esas sensaciones desagradables que Paola relata cuando se refiere al ámbito educativo, ella pone mayor énfasis en la ansiedad y nerviosismo que los exámenes le suponen. Esto cobra mayor sentido cuando se tiene en cuenta la presión que el sistema educativo en el que se encuentra inmersa está ejerciendo en relación a la importancia de alcanzar el éxito a nivel académico. Es importante considerar que las situaciones que producen en mayor medida ansiedad son aquellas en las que la evaluación académica se lleva a cabo a través de exámenes, situación que se da con una importante frecuencia en el alumnado (Rosario et al., 2008).

Esta ansiedad ante los exámenes se caracteriza por una preocupación excesiva y muy presente ante la posibilidad del fracaso en el desarrollo de la tarea (Gutiérrez-Calvo y Avero, 1995), algo que Paola transmite continuamente a lo largo de la conversación y que interfiere significativamente con su desempeño en la misma, así como en la

percepción de su valía e identidad como estudiante. Me pregunto entonces si es esta ansiedad ante los exámenes propia de los sistemas de evaluación tradicionales la que está haciendo que Paola desarrolle esa sensación de *súperagobio* en torno al ámbito educativo y que nuble su relación con el mismo.

Ella también habla de la desorganización que percibe en el profesorado como una fuente más de generación de su ansiedad, de la incapacidad del mismo para coordinarse y para, haciendo uso de la empatía, conectar con el alumnado, con sus emociones, intereses e inquietudes. A lo largo de la conversación con Paola, me planteo hasta qué punto esos apuros descoordinados de un profesorado poco empático con efectos negativos en el alumnado, no está promovido por la propia presión que los/las docentes experimentan en su día a día como consecuencia de la tradicional metodología que se sigue en la gran parte de centros educativos de nuestro país.

La labor docente es esencial en cualquier sociedad, sin embargo, no es una labor sencilla, implica hacer frente a grandes desafíos derivados de la realidad en la que se sumergen. Como resultado de sus funciones y de la complejidad de las mismas, el estrés laboral del profesorado se presenta como una importante causa de malestar en el mismo, generando así consecuencias que inciden directamente en el sistema educativo y, por lo tanto, en el desarrollo de su alumnado como parte del mismo (Gastaldi et al., 2014).

Así, el profesorado muchas veces incentiva la ansiedad del alumnado, aún sin desearlo. Esas condiciones a las que están sometidos les impulsan, en muchas ocasiones, a priorizar la cantidad de contenido, frente a la calidad del mismo, reduciendo a un segundo plano la relevancia de trabajar los valores, las emociones, de trabajar desde la importancia de las relaciones y la construcción de un conocimiento compartido.

Siendo así, resulta lógico pensar en la necesidad de contar con docentes emocionalmente inteligentes, capaces de ser reflexivos/as y críticos/as con sus prácticas. Esto supone un paso de ese sistema educativo tradicional del que hablaba anteriormente a un sistema que permita la integración de lo emocional y lo intelectual como parte del desarrollo integral del alumnado (Rojas, 2017).

Ahora bien, si desde hace décadas se viene hablando de la necesidad de un sistema educativo alternativo al tradicional, en el que la enseñanza pase a ser un proceso activo donde el alumnado sea entendido como una parte fundamental del mismo y el papel del profesorado vaya más allá de la figura del mismo como mero evaluador de conocimiento

(Acevedo y Carrillo, 2010), me pregunto cómo es posible que, en su mayoría, el sistema educativo apenas haya experimentado cambios.

Nos seguimos tropezando con un sistema donde al alumnado se le sigue imponiendo un papel pasivo propio de un “sistema magistrocentrista” (De Zubiría, 2006) en el que el profesorado aparece como mero transmisor de conocimientos y evaluador cuantitativo del mismo. Nos encontramos así con que la educación parece haberse paralizado frente a la evolución que sigue experimentando la sociedad, no habiendo la necesaria conexión entre la vida real y aquellos modelos de enseñanza-aprendizaje predominantes en los centros (García, 2009). Y si ya sabemos lo que no funciona, ¿qué nos impide lanzarnos a la acción? ¿estamos ante la era del conformismo donde todo vale incluso cuando no vale?

Me aferro a pensar que no se trata de conformismo y que, realmente, el cambio ya está en marcha y ha comenzado con los pequeños pasos de algunos/as, que suponen un gran salto para la educación. Recorro a las palabras de ese profesor de plástica al que Paola me acerca con admiración: *“Antes de nada, ustedes tienen que aprender a ser personas”*, palabras que mis tutoras y grandes apoyos en este trabajo ya habían convertido, desde el inicio de este máster, en una nueva forma de pensar la educación para mí.

Esto me lleva al caso Yván Pozuelo, ese profesor de francés más conocido como “el profesor que siempre pone un 10 a sus alumnos/as” (Peteiro, 2021) y que, en su intento por romper con los esquemas de una educación tradicional a favor del verdadero aprendizaje, ahora se enfrenta a una posible condena. Y recorro a él, no con la intención de generar miedo ante el cambio, sino con el deseo de que prácticas como las que lleva a cabo sean visibilizadas y permitan dar paso a la normalización y entendimiento de que otras formas de educación son posibles. Acciones como estas reavivan en mí la esperanza de que el discurso que se alce como ganador sea el de la reflexión, la acción y el cambio hacia esa educación fortalecida de la que ya me siento parte como futura orientadora.

Considero importante resaltar que la influencia de los centros educativos, de la que he venido hablando hasta ahora, en su alumnado es incuestionable, pero no única. Retomando la conversación con Paola, otra pieza que ella identifica como clave en la ansiedad es el papel de las familias, ese eje tan fundamental en el desarrollo de las personas. Ella habla de familias disfuncionales, incapaces de proporcionar la estabilidad

necesaria para un buen desarrollo, familias que aparecen como generadoras de ansiedad, de una ansiedad que, quizás va más allá del ámbito académico. También habla de aquellas familias en las que las exigencias de resultados promueven estas sensaciones al vincular el logro de buenas notas con la obtención indiscutible de un buen futuro, y de aquellas otras, que como la de ella, proporcionan apoyo tanto académico como emocional libre de exigencias irracionales.

El papel de las familias es vital, sobre todo en las primeras etapas de la adolescencia (Galicia-Moyeda et al., 2013), durante las cuales la comunicación abierta y la capacidad para gestionar la relación entre familia y adolescente van a resultar esenciales para generar momentos en los que compartir preocupaciones, miedos, dilemas propios de la etapa (Caprara et al., 2005). Todo ello debería traer consigo efectos positivos orientados a un acompañamiento en la adolescencia que conduzca al, posterior, desarrollo de una vida adulta satisfactoria (Galicia-Moyeda et al., 2013).

Pero, y en casos como el de Paola donde se da esa apertura hacia su familia, donde ella percibe el apoyo emocional y el apoyo académico que le brindan ¿hay algo que pueda estar incentivando esa ansiedad académica? Me pregunto en este punto si un apoyo excesivo, sobre todo traducido en ayudas constantes en la tarea, realmente constituye una ayuda o si está contribuyendo a la dependencia, a la inseguridad de nuestros/as adolescentes como capaces de desempeñar su rol como estudiantes de forma eficaz y autónoma. Del mismo modo me planteo si el estrés que se vive en el seno de muchas familias ante las inestables circunstancias socioeconómicas que caracterizan a nuestra sociedad están siendo trasladadas de algún modo a nuestros/as adolescentes, asumiéndolas éstos/as como patrones normalizados de dar respuesta a las exigencias del mundo.

De una forma u otra, vuelvo a los centros educativos, considerando que desde los mismos se ha de ser consciente de la existencia de las posibles carencias derivadas del entorno familiar, de tal forma que se dé la capacidad para responder a las mismas a través del establecimiento de metodologías sensibles a éstas (Martínez-Otero, 2009). El no considerarse parte de la problemática, no puede ser la excusa para no formar parte de la solución.

En este sentido, de la conversación con Paola me gustaría resaltar que, en su experiencia con la ansiedad, de forma reactiva, ha ido desarrollando estrategias que, en

mayor o menor medida, le resultan válidas para la gestión de la misma, descartando aquellas que, aunque reconoce son útiles para otras personas, no lo son para ella. Me llama la atención que en su relato y en esa elaboración de estrategias no esté presente su centro educativo, que no haya un reconocimiento del mismo como un apoyo en la gestión de esta sensación que tanto afecta a su ser y estar en el centro. Entonces, ¿debo asumir que desde los centros no se está aportando la importancia que merece el abordaje de la ansiedad en el alumnado? O, por el contrario, ¿se están realizando acciones que el alumnado no percibe como eficaces en la gestión de la misma? Ambos escenarios me resultan preocupantes, pues de una manera u otra, parece no estarse encontrando los tiempos para dar respuestas adecuadas al alumnado en cuanto a la prevención y atención de la ansiedad. De hecho, dentro de este sistema educativo que Paola describe, parece no haber tiempo más allá del agobio, el cual reclama necesario.

Considero importante pararme en este punto, pues el disponer de tiempo libre resulta relevante en todas las etapas de la vida, pero en especial en la adolescencia, etapa en la cual éste se constituye como el contexto ideal para desarrollar aspectos relevantes tales como la autonomía, las relaciones y las competencias. No obstante, se ha de tener en cuenta que la adolescencia es un periodo de alta vulnerabilidad, por lo que disponer de tiempo libre será positivo, siempre y cuando, implique una organización y estructura en las que las normas y límites estén presentes (Oropesa, 2014). Así, tal y como mencionaba Paola, por ejemplo, la realización de deporte se muestra como una buena opción para ocupar el tiempo libre en la adolescencia, aportando el ajuste y bienestar psicológico necesario para un adecuado desarrollo. En este sentido, los centros educativos juegan un importante papel, a través de la concienciación y fomento de esos tiempos libres sanos tanto en el alumnado como en sus familias, por lo que, una vez más, se sitúan como moldeadores del desarrollo del alumnado.

Así, si entre los objetivos de la educación encontramos el hecho de formar a ciudadanos/as autónomos/as, intelectualmente competentes y considerando que se persigue el logro de los objetivos de aprendizaje, la ansiedad no parece mostrarse como la mejor aliada. Por ello la importancia de que desde los centros educativos se trabaje para tratar de prevenirla o, en su defecto, de minimizar sus efectos negativos en el alumnado a través de la implementación de acciones pedagógicas orientadas a ello (Bertoglia, 2008).

Como futura orientadora, no me gustaría pasar por alto en esta reflexión la importancia de la Orientación Educativa. Aunque en los centros de educación secundaria ésta ha visto incrementada su presencia en las últimas décadas comenzando a ser valorado su papel dentro del entramado educativo (Estebaranz et al., 2001), lo cierto es que aún quedan muchas barreras por diluir en cuanto a su relación con el resto de la comunidad educativa. Paola habla de la orientadora de su centro como una figura lejana, incluso en su lenguaje, solo presente en los primeros cursos en los que entiende que sirve de puente entre los centros de educación primaria y los de secundaria. Así mismo reconoce, sobre todo, su reaparición en aquellos momentos en los que los problemas afloran.

En un primer momento, los Departamentos de Orientación fueron creados con el principal objetivo de dar respuestas a los problemas de desarrollo común en los centros educativos (Martín, 1999), y, aún en la actualidad, nos seguimos enfrentando al gran reto de romper con esa tradicional y fuerte vinculación de la orientación al ámbito de los problemas. De modo que, entiendo necesario encontrar el adecuado equilibrio entre la proporción de respuesta ante los problemas que en el día a día requieren de atención y la necesidad de crear espacios a través de los cuales la orientación pueda contribuir a la mejora de los centros y de su alumnado (Domingo, 2006).

Para ello se vuelve imprescindible contar con el apoyo del profesorado, entenderlo como un aliado con el que co-reconstruir el significado de la enseñanza y las metas de la misma. Vuelvo a las palabras de Paola sobre su profesor de plástica: *“Él lo que les dice a sus compañeros es que no deberían exigirnos tanto, que nosotros tenemos que aprender a ser personas y saber gestionarnos”* y veo en ellas la importancia de colarnos entre esos/as profesores/as y comenzar a sembrar la semilla del cambio, un cambio que permita la prevalencia de un discurso unánime en cuanto a lenguaje, que se construya a través de la comprensión y la colaboración.

Del mismo modo que resulta interesante encontrar esos/as aliados/as entre el profesorado para extender la semilla de la acción, y teniendo en cuenta la ya mencionada importancia de las familias en el desarrollo integral del alumnado, considero igual de importante estrechar los lazos con las mismas, buscar la forma de llegar a ellas y hacerles partícipes del proceso educativo de sus hijos/as.

Así, desde la integración de vivencias, de conocimientos y desde la co-construcción de los significados y sentidos de una educación en la que toda la comunidad

se encuentre implicada, veo posible comenzar a hablar de problemáticas como la ansiedad, más que de problemas aislados, que puedan ser abordados desde la colectividad, permitiendo incidir de manera positiva (Domingo, 2006).

Quizás, con este proceder más próximo al alumnado, la orientación comenzaría a despojarse de esa invisibilidad tan latente aún en la actualidad. Soy consciente de la gran cantidad de funciones a las que los/las orientadores/as se ven expuestos, la falta de claridad en cuanto a las delimitaciones de dichas funciones y la necesidad de un mayor apoyo por parte de la comunidad educativa y de la Administración a través de la proporción de mayores recursos personales y materiales. Pero, a pesar de la complejidad de todo ello, considero el cambio a favor del desarrollo positivo de nuestro alumnado como un reto que debemos asumir desde las pasiones compartidas por esta profesión, por la educación y por nuestra futura sociedad.

Así mismo y aunque de este trabajo hayan surgido más preguntas que respuestas, espero haber impulsado, aunque sea de forma sutil, el movimiento hacia el cambio, un cambio que, en mí, como futura orientadora, ya ha comenzado con las transformaciones vividas a través de esta investigación y que me motivan a continuar conversando desde la curiosidad y las ganas de co-construir.

Referencias

- Acevedo, J. A., y Carrillo, M. L. (2010). Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años: una comparación entre escuela tradicional y Montessori. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 19-29. <https://doi.org/hxmm>
- Agudelo, M. A., y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Revista prospectiva*, (17), 353- 378. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261387015>
- Bertoglia, L. (2008). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 4(1), 13-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171016577003>
- Caprara, G.V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E. y Bandura A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 71-97. <https://doi.org/bpmsd6>
- Carrasco, A., Belloch, A. y Perpiña, C. (2010). La evaluación del perfeccionismo: utilidad de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo en población española. *Análisis y Modificación de Conducta*, 36(153), 49-65. <https://doi.org/hwnf>
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Correché, M. S., Fiorentino, M. T., y Fantin, M. B. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en humanidades*, (11), 159-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411609>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, C., y Santos, L. (2018). La ansiedad en la adolescencia. *Enfermería Comunitaria*, 6(1), 7-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6317303>

- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118. <http://hdl.handle.net/11162/68681>
- Echevarría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Escuela de Psicología.
- Estebaranz, A., Mingorance, P., y Monescillo, M. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas. *Fuentes*, 3, 9-94. <http://hdl.handle.net/11441/31984>
- Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Galicia-Moyeda, I. X. G., Sánchez-Velasco, A. S., y Robles-Ojeda, F. R. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/hxmn>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Psicología conductual*, 16(3), 413-437. <https://n9.cl/m03op>
- García, M. C. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-9. <https://docplayer.es/20828082-Corrientes-criticas-a-la-escuela-tradicional.html>
- Gastaldi, F.G.M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. y Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657002>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Desclée De Brouwer.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos en investigación cualitativa*. Morata.

- Gutiérrez-Calvo, M. G., y Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72707309>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 7(14), 15–28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281032883002>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Martín, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y aprendizaje*, 22(87), 27-45. <https://doi.org/c654rc>
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, 51(1), 67-85. <https://doi.org/hxmq>
- Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J. P., Carballo, J. L., y Piqueras, J. A. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(2), 115-120. <https://doi.org/f2jpfh>
- Oropesa, F. (2014). La influencia del tiempo libre en el desarrollo evolutivo adolescente. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 235-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5290213>
- Paul, J. (2021). Conversaciones en la Cocina: Creación de un Espacio Dialógico dentro de un Entorno Culinario para Adolescentes con Ansiedad. *International Journal of Collaborative-Dialogic Practices*, 12(1), 37-43. <https://ijcp.files.wordpress.com/2022/01/ijcp-issue-12-p.-37-43-paul-kitchen-conversations-espanol.pdf>
- Peteiro, J. (8 de noviembre de 2021). El profesor que siempre pone un 10 a sus alumnos: "No entiendo que se pueda dar el título con suspensos y a mí se me sancione". *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2021/11/08/617c61ece4d4d8203d8b45ef.html>

- Porres, A. (2015). Nueve anotaciones flotantes en torno a la investigación con jóvenes como productores de cultura visual en contextos educativos. *Mapping and Evaluating Research on Young People as Visual Culture Producers*, 95-113.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. McGraw-Hill.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Rodríguez, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 71-89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2692738.pdf>
- Rojas, P. (2017). La inteligencia emocional en el contexto educativo de adolescentes cordobeses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 5-8. <https://doi.org/hxmr>
- Rosario, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2697>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 8(1), 114-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171016769007>
- Verschelden, G., Van Eeghem, E., Steel, R., De Visscher, S., y Dekeyrel, C. (2012). Positioning community art practices in urban cracks. *International Journal of Lifelong Education*, 31(3), 277-291. <https://doi.org/hxmt>
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18912>

Anexos

Anexo I. Invitación picnic conversacional



Hola mi princesa,

¿Recuerdas las veces que me has preguntado por cosas del cole o que me has pedido ayuda para resolver algún ejercicio y hemos buscado la solución juntas? Pero... ¿recuerdas también las veces que me has ayudado tú? Cuando eras más pequeña y yo estaba estudiando la carrera, me ayudaste muchas veces, ¿cómo? Simplemente siendo tú, siendo una niña y permitiéndome disfrutar de tu forma de ser, de tu forma de jugar, de tu forma de crecer... Durante este curso también me has enseñado muchas cosas: cómo funciona tu nuevo Insti, cómo te has adaptado a él, qué actividades hacen, cómo solucionan los conflictos, qué proyectos están llevando a cabo, etc. También, alguna vez, hemos hablado de la orientadora del insti y me comentabas que, hasta hace muy poco, no sabías muy bien quién era o cuáles son sus funciones, y es por eso que necesito tu ayuda. Como sabes estoy estudiando para algún día, con mucho esfuerzo y algo de suerte, poder llegar a ser orientadora de un IES, pero de un IES en el que todos/as los/las alumnos/as conozcan quién es la orientadora, para qué está y cómo puede ayudar.

Ahora mismo te estarás preguntando "¿y qué pinto yo aquí?", "¿cómo puedo ayudarte en eso?" Pues verás, una de las palabras más sonadas en los centros educativos, y realmente en la sociedad en general, es *la ansiedad* y estoy convencida de que tú podrás ayudarme a entender cómo ustedes, los/las adolescentes, la viven, ante qué situaciones aparece y por qué. Que compartas tu experiencia, tus sentimientos, tus inquietudes es importante no sólo para mí, sino para el futuro de una educación de la que formas una parte esencial.

Por todo ello quería invitarte a **disfrutar de un picnic**, para **hablar**, para **dedicarnos un poco de tiempo**, para **compartir**... Te propongo así que pensemos un día para conversar y disfrutar la una de la otra.

¿Te apetece ser la protagonista de una nueva parte de mi historia?



Anexo II. Banderines con preguntas activadoras



Anexo III. Fotos picnic conversacional



Anexo IV. Categorías y subcategorías

Categoría 1: ¿Cómo vivo la ansiedad siendo adolescente?		
Esta categoría busca recoger cómo vive la ansiedad una adolescente, cuáles son las sensaciones asociadas a la misma y cómo influye ésta en su propio desarrollo, pero también en su entorno.		
Subcategorías	Definición	Citas
Sensación de súperagobio	La ansiedad se percibe en muchas ocasiones como una sensación de agobio y desbordamiento excesivos.	<p>“(…) pues como que me siento súper agobiada”</p> <p>“Siento que estoy desbordada, como que no sé qué hacer”</p> <p>“(…) yo siempre me agobio muchísimo cuando hay exámenes”</p> <p>“(…) me agobio con los exámenes porque pienso que no me va a dar tiempo (…)”</p>
Y siento...	Esa ansiedad lleva asociada una gran cantidad de impresiones, mayormente negativas, que brotan ante las situaciones que la generan.	<p>“(…) me dan ganas de llorar siempre”</p> <p>“(…) rabia, me da mucha rabia”</p> <p>“(…) yo por lo menos sigo cogiendo nervios con los exámenes”</p>
Me afecta a mí	El hecho de sufrir ansiedad conlleva numerosos efectos que incluyen pensamientos, actuaciones y manifestaciones físicas que interfieren en el rendimiento académico.	<p>“(…) no me puedo concentrar”</p> <p>“(…) me lo sabía de “pe a pa” y en el examen me quedé en blanco y no sabía ni qué poner”</p> <p>“(…) sentí decepción y enfado porque digo: “podría haberlo hecho súper bien” y no pude porque no me venía lo que había estudiado”</p> <p>“(…) estabas tan saturada y nerviosa por pensar que no podías que eso jugó en tu contra”</p> <p>“(…) me voy a quedar súper en blanco”</p> <p>“(…) de estudiar tanto me duele la cabeza, pero sigo estudiando y cuando me levanto, al día siguiente, no me acuerdo de nada”</p>
Y también a los/las demás	La ansiedad no solo tiene efectos en la propia persona, sino que, finalmente, acaba repercutiendo en el entorno más cercano de la misma.	<p>“(…) porque me agobio y, encima, agobio a los demás”</p> <p>“(…) me pongo de muy mal humor con todo el mundo”</p> <p>“(…) Algo no me gusta y me pongo mal con todo el mundo, y eso sí es un problema, la verdad”</p>

Categoría 2: ¿Qué papel juega el sistema educativo en la generación de ansiedad?		
Esta categoría hace referencia a la influencia que el sistema educativo puede tener como factor desencadenante y generador de ansiedad en su alumnado.		
Subcategorías	Definición	Citas
Un sistema de evaluación tradicional que suma ansiedad	Los métodos de evaluación tradicionales basados en la realización de exámenes que evalúan el recuerdo de los conocimientos incentivan la ansiedad.	<p>“(...) yo por lo menos sigo cogiendo nervios con los exámenes”</p> <p>“(...) yo siempre me agobio muchísimo cuando hay exámenes”</p> <p>“(...) me agobio con los exámenes porque pienso que no me va el tiempo”</p>
Sacar buenas notas ¿para qué?	La existencia de metas a largo plazo en las que las notas actúan como medidores exclusivos del rendimiento del alumnado da lugar a expectativas generadoras de ansiedad.	<p>“(...) tengo un propósito que es no bajar las notas, al menos este curso y hasta tercero, porque si en tercero tienes una buena media puedes irte de intercambio”</p> <p>“(...) hay gente que quiere sacar buenas notas por becas o quieren sacar buenas notas en idiomas para irse a Francia, por ejemplo”</p> <p>“(...) a ver, yo estoy sacando buenas notas porque si no, no entras (...)”</p>
¿Y por qué a ellos/as sí?	La escasa información al alumnado en relación a las acciones compensatorias dirigidas a los/las alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) genera sentimientos de injusticia que incrementan la ansiedad.	<p>“(...) entonces lo que me parece mal a mí es que ella [profesora], a estos niños (son tres, creo), nunca le pone los exámenes igual que a nosotros, es decir, el examen sí es igual, completamente igual, pero no se los pone en la misma fecha que a nosotros (...)”</p> <p>“(...) nos lo tomamos mal porque no entendemos por qué a ellos les dejan más margen de tiempo y a nosotros de un día para otro”</p> <p>“Claro, es que no lo entendemos”</p>
El tiempo: perdido entre tantos quehaceres	La falta de tiempo producida por la gran cantidad de tareas, exámenes y actividades a las que el alumnado hace frente solo deja espacio para el agobio.	<p>“Ese agobio viene de todo lo que nos mandan a hacer en el instituto (...)”</p> <p>“(...) otras personas no saben controlar el tiempo porque tienen muchas clases extraescolares y pues eso yo creo que es lo que nos genera a nosotros esa ansiedad”</p> <p>“(...) pero lo que a mí me agobia es que un profesor, por ejemplo, llega a la clase y manda un examen y el otro también, el otro también...”</p> <p>“(...) además, hay tareas, hay trabajos y, bueno, tienes que estar pendiente de que las tienes que mandar a Classroom y tienes una hora y un día (...)”</p> <p>“(...) todos los días hay trabajos y todo”</p> <p>“(...) lo que nos ha parecido mal, a mí y a mi clase, es que nos manden tantos exámenes en una semana y ya no tengamos tiempo ni de ni descansar un día (...)”</p>
Los apuros descoordinados del profesorado	Una inadecuada planificación y organización por parte del equipo docente tiene	<p>“(...) pero lo que a mí me agobia es que un profesor, por ejemplo, llega a la clase y manda un examen y el otro también, el otro también...”</p>

	consecuencias en la ansiedad experimentada por el alumnado.	<p>“(…) se ven apurados porque necesitan ya esas notas”</p> <p>“(…) por eso estamos teniendo tantos exámenes esta semana y eso es lo que nos desborda a mí y a mis compañeros”</p> <p>“(…) nos avisan de un martes para un lunes y todos juntos y como no han dado los temas, pues ahora lo tienen que hacer todo rápido”</p> <p>“(…) por eso está todo apurado y lo que me agobia a mí es que, además, hay tareas, hay trabajos (…)”</p> <p>“(…) están mandando todos trabajos, tareas y no es solo una asignatura (…)”</p> <p>“(…) y lo peor es eso, que los profesores te ponen exámenes el mismo día que tienes 3 (…)”</p>
<i>El temor a las impresiones: qué piensan de mí</i>	Las expectativas e impresiones que el profesorado traslada a su alumnado, y el deseo de cumplirlas por parte de éste, incrementa su ansiedad.	<p>“Y, la profesora me dijo: “(…) no me esperaba eso y menos de ti que eres la más responsable””</p> <p>“Yo no entendí nada, me pasé toda la tarde llorando”</p> <p>“(…) la tutora le iba a preguntar por qué y no quiero que la tutora tenga esa impresión de mí, cuando yo no he hecho nada”</p>
<i>¿Puedes ponerte en mi lugar, profesor/a?</i>	La falta de habilidades tales como la flexibilidad y la empatía en el profesorado generan sentimientos negativos en el alumnado que favorecen la aparición de la ansiedad.	<p>“No son capaces de ponerse en nuestro lugar”</p> <p>“(…) a ella no le importaba, nos dijo que hablaríamos con los otros profesores y que se pusieran de acuerdo”</p> <p>“(…) debería ser empática con nosotros”</p> <p>“(…) la profesora a veces es muy mala con nosotros (…)”</p> <p>“(…) me siento mal de saber que ella [profesora] no es empática con nosotros porque no ve que tenemos un montón de exámenes y no es capaz de decir al menos: “pues lo dejamos para el lunes” y tener al menos el fin de semana para estudiar”</p> <p>“(…) Y la verdad es que él [profesor] sí me ayudó, pero ella [profesora] es que me miraba y no me decía nada, o sea, le daba igual”</p> <p>“Sí, literalmente le da igual”</p> <p>“(…) me dijo [profesora]: “me da igual”. Yo no entendí nada, me pasé toda la tarde llorando”</p>
<i>Profesorado poco hábil</i>	El alumnado percibe en el profesorado falta de capacitación para hacer frente a las gestiones derivadas de su labor.	<p>“Yo creo que no está capacitada [profesora] para aguantar lo que aguanta en mi clase…”</p> <p>“(…) No, porque hay gente que hace la gracia, que no deja dar la clase y eso molesta, a mí también me molestaría sinceramente, pero no es justo que lo pague con la gente que no hacemos nada y, luego a la gente que sí molesta no le haga nada”</p> <p>“Es que no hay respeto por esa profesora y el respeto lo tiene que marcar cada profesor porque con mi tutora no pasa eso”</p>

Categoría 3: ¿Y qué hay de mí? ¿cuál es mi papel en la generación de ansiedad? En esta categoría se agrupan todos aquellos aspectos que forman parte de la definición de un estudiante adolescente como tal y que influyen en su relación con la ansiedad.		
Subcategorías	Definición	Citas
La obligación, responsabilidad y excelencia me definen como estudiante	La construcción de una identidad de estudiante excelente implica una presión que incrementa la sensación de ansiedad.	<p>“(…) nosotros tenemos que venir y hacerlo todo, o sea, esa es nuestra obligación: estudiar y hacer las tareas (...)”</p> <p>“(…) nuestra clase es súper buena (...)”</p> <p>“(…) bueno yo saco buenas notas”</p> <p>“(…) cuando tengo examen, yo soy de las que se tiene que levantar antes para seguir estudiando o repasando (...)”</p> <p>“(…) yo ayudo en todo lo que puedo, si tienen algún problema [los/las compañeros/as] o lo que sea yo les ayudo, pero primero tengo que terminar mis trabajos y ya después me puedo poner con ellos. Y tengo que hacerlo así, aunque no lo entiendan”</p> <p>“(…) siempre que hay que hacer trabajos en grupo, al final acabo haciéndolos yo sola (...) como hay que hacerlo en un tiempo determinado y subirlo a Classroom pues lo acabo haciendo yo”</p>
Estudio y más estudio	El exceso de estudio e incluso de responsabilidad da paso a la saturación y agotamiento mental.	<p>“Estudio tanto que al día siguiente no me acuerdo de nada”</p> <p>“(…) entonces de estudiar tanto me duele la cabeza, pero sigo estudiando y cuando me levanto al día siguiente no me acuerdo de nada, pero de nada”</p> <p>“(…) me lo sabía de “pe a pa” y en el examen me quedé en blanco”</p> <p>“S: (...) estabas tan saturada y nerviosa por estudiar tanto que eso jugó en tu contra”</p>
Soy capaz y me exijo	La presión autoimpuesta parece necesaria para la consecución de metas a futuro, pero con importantes consecuencias a corto plazo.	<p>“Me sentí mal, decepcionada porque no es justo que esté tres días estudiando y después no me acuerde de nada... “</p> <p>“(…) sentí decepción y enfado porque digo: “podría haberlo hecho súper bien” y no pude porque no me venía lo que había estudiado”</p> <p>“(…) creo que soy capaz y exigirme a mí misma no es bueno, pero creo que será bueno en un futuro”</p> <p>“Aunque yo me estoy exigiendo demasiado a mí misma ahora, es porque yo tengo un propósito (...). Por eso, estoy haciendo este esfuerzo”</p>

Categoría 4: El entorno ¿cómo afecta a la ansiedad?

En esta categoría se agrupan aquellos aspectos del entorno que, desde el punto de vista de una adolescente, actúan en la generación de ansiedad.

Subcategorías	Definición	Citas
Entornos vitalmente exigentes	La falta de recursos y de ambientes adecuados para el estudio interfieren en el desempeño del alumnado como tal.	<p><i>“Pero hay gente que no puede ni hacer las tareas ni nada, porque no tienen internet ni ordenador (...)”</i></p> <p><i>“(...) no pueden hacerlo todo perfecto porque no tienen un lugar de estudios donde poder estudiar...”</i></p> <p><i>“Entonces sí, por ejemplo, no tienes un ambiente bueno para estudiar o no puedes estudiar, pues también afecta.”</i></p> <p><i>“(...) qué motivación tendrá ella para decir “estoy súper feliz, voy a estudiar porque quiero tener un futuro””</i></p>
Cuando la familia lo complica	Dentro de la gran variabilidad de tipos de familias existentes, algunas de ellas, lejos de proporcionar el afecto y apoyos necesarios, inciden negativamente en el desarrollo del alumnado.	<p><i>“(...) hay muchos niños con situaciones problemáticas”</i></p> <p><i>“(...) algunos niños tienen que sacar todo 10 porque los padres son muy estrictos y no pueden permitirse sacar un 7 porque los castigan”</i></p> <p><i>“(...) su madre es profesora y súper exigente (...)”</i></p> <p><i>“(...) yo me pongo en el lado de mis compañeros y no me gustaría vivir lo que ellos viven sin sus padres, sin su familia, sin sus abuelos y eso es triste”</i></p> <p><i>“(...) sin su padre, sin su madre, sin apoyo, encima los abuelos son mayores que no tienen tiempo para dedicarle... Entonces todo eso afecta”</i></p>

Categoría 5: ¿Qué papel juega el sistema educativo en la disipación de la ansiedad?

Esta categoría recoge aquellos factores que, desde el sistema educativo, ayudan a reducir, a desdibujar la ansiedad en el alumnado.

Subcategorías	Definición	Citas
¿Y si otro sistema de evaluación fuera posible?	Más allá de las notas y los exámenes podemos encontrar otras formas de evaluar que disipen la ansiedad y donde los valores y el esfuerzo también tienen cabida.	<p>“Él [profesor de plástica] lo que les dice a sus compañeros es que no deberían exigirnos tanto, que nosotros tenemos que aprender a ser personas y saber gestionarnos”</p> <p>“Sí, él [profesor de plástica] nos dice que, si nos salen mal las cosas, no pasa nada que lo importante es intentarlo y que ya por eso tienes una valoración”</p> <p>“(…) lo que creo es que hay personas que se esfuerzan muchísimo y que, aunque dan todo de ellas, no logran aprobar y creo que la intención vale más que un número”</p> <p>“Yo si fuera, profe o directora, no haría las cosas por la nota, es lo que menos importa porque al final es un número”</p> <p>“Así que, lo primero de todo, antes de las notas y todo, debemos aprender a ser personas, porque no vale de nada sacar un 10 y no saber comportarte con tus compañeros”</p> <p>“Yo si fuera profesora mandaría de intercambio a alguien que se haya esforzado y lo haya intentado, porque la intención es lo que cuenta”</p>
Docentes empáticos/as y hábiles	Ayuda a disipar la ansiedad contar con profesorado empático que tenga en cuenta los sentimientos, creencias e intereses del alumnado y que posea habilidades para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje, fomentando la generación de conocimiento significativo para el alumnado.	<p>“(…) hay profesores que sí son empáticos y te dicen: “bueno, vale, pues entonces como tienes tantos exámenes esta semana lo pasamos para la próxima semana””</p> <p>“(…) nuestros profesores son magníficos (...)”</p> <p>“Con otros profesores, me encanta, porque ellos explican todo y después hacemos ejercicios, resolvemos dudas... la verdad es que todos nos llevamos súper bien con ellos”</p> <p>“Es que hay algunos profesores que ayudan mucho y son muy, muy buenos ...”</p> <p>“(…) la de Geografía, es súper buena, pero es muy exigente”</p> <p>“Así que él [profesor de plástica] no es igual que los demás, intenta convencer al resto de profesores, porque cree que hay cosas que no se hacen bien”</p> <p>“(…) solo él [profesor de plástica] dice que lo primero de todo es saber ser persona y que no vale un número para que después tú no te comportes”</p>
Dame tiempo para no hacer nada	La opción de un sistema educativo que disponga de tiempo para “no hacer nada” abre un mundo de posibilidades para los/las adolescentes.	<p>“(…) la opción a decir “un día nos vamos a quedar tranquilos y no se van a llevar nada para casa””</p>

Categoría 6: ¿Cómo mantener a raya la ansiedad en la adolescencia?

Esta categoría engloba las estrategias que una adolescente desarrolla y reconoce como importantes para hacer frente a la ansiedad.

Subcategorías	Definición	Citas
Tiempos y espacios para la tranquilidad	Crear tiempos y espacios para la tranquilidad es necesario para favorecer el control de la ansiedad.	<p>“Puedo controlarla estudiando y descansando las horas que tengo que descansar (...)”</p> <p>“(...) no me levanto más temprano, sino que me quedo una hora más durmiendo, entonces lo que hago es que me levanto, me preparo y ya a las once, en el recreo, lo repaso”</p> <p>“(...) si he estudiado así, no tendría que haber problema”</p> <p>“(...) el otro día estaba en la cama y no me acordaba de nada y mi madre me dijo: “Paola cierra el libro ya” y al día siguiente cuando me desperté ya me acordaba de todo”</p> <p>“Una amiga mía, que su madre es profesora y súper exigente, lo que me dice es que cuando está así prefiere no estudiar sino ponerse a ver algo y ya, cuando está calmada, vuelve”</p> <p>“(...) necesito estar en silencio porque si no, no me concentro”</p>
Sola, pero sobre todo con otros/as	Repasar de forma individual y, en especial, de forma grupal aporta tranquilidad y seguridad para hacer frente a las fuentes generadoras de ansiedad como puede ser la realización de exámenes.	<p>“(...) no lo repaso sola, si no que voy con otra compañera y nos vamos preguntando”</p> <p>“(...) lo que tuve que hacer fue ponerme en el coche a repasar”</p> <p>“(...) yo tengo ese refuerzo de antes repasar y, además, los compañeros que van antes, los de 1ºB, nos dicen lo que les ha entrado en el examen, entonces tengo que repasar por si hay algo que no me he estudiado”</p> <p>“(...) me da alivio el pensar que me lo sé (...)”</p> <p>“(...) nosotros tenemos un grupo en el que nos vamos preguntando en círculo y ahí todos nos quedamos tranquilos porque estamos repasando juntos”</p> <p>“(...) hay gente que no tiene la posibilidad de estudiar con un tío o con un hermano, por eso un día antes también estudiamos juntos. Es verdad que mientras le vas preguntando al otro, tú también vas repasando y así te lo sabes”</p>
El deporte guiado para parar de pensar	El deporte guiado por otra persona aporta la distracción, tranquilidad y focalización en el mismo suficientes para permitir desconectar del día a día.	<p>“Lo que me tranquiliza es, los días que voy a Kingboxing, porque esa hora sé que la tengo libre y mientras estoy allí no puedo pensar en nada más. Así cuando llego a mi casa estoy mucho más despejada”</p> <p>“(...) en Kingboxing, el profesor está todo el tiempo: “venga, corre, corre, venga más fuerte”. O sea, no da tiempo a nada, es imposible pensar en otra cosa...”</p>

<p>Palabras y acciones de apoyo académico y emocional de mi familia</p>	<p>La ayuda y apoyo que ofrece la familia, tanto en las tareas académicas, como con sus palabras de aliento y compasión, emergen como claves importantes para reducir las sensaciones de ansiedad.</p>	<p><i>“(...) en casa, si me pongo a hacer ejercicio, como estoy sola, solo estoy pensando en la tarea y, prefiero hacer la tarea o estudiar, aunque esté así”</i></p> <p><i>“S: (...) cuando estás agobiada, ¿qué te suele funcionar para relajarte un poco?”</i></p> <p><i>P: Que mi madre se siente conmigo y me ayude”</i></p> <p><i>“(...) a la hora de estudiar y todo eso, mi madre me ayuda, me pregunta y demás.”</i></p> <p><i>“(...) mi madre me ayuda un montón la verdad porque me dice: “bueno Paola no te preocupes, yo me siento aquí contigo, yo te pongo las preguntas y tú me vas contestando y yo las voy mirando en el libro y ya está””</i></p> <p><i>“(...) mi padre llega tarde, pero aun así cuando llega se pone y me pregunta de todo, incluso de inglés que él no sabe (...)”</i></p> <p><i>“(...) papi al menos tiene el “eso” de decirme: “Paola, vamos a dejar los móviles y nos ponemos a estudiar de tal hora hasta tal hora hasta que venga mami””</i></p> <p><i>“(...) porque mi madre se pone a decirme: “Paola, tranquila que no te va a pasar nada que todo se va solucionar”, por lo que sea, por un examen o por cualquier otra cosa. Y entonces ella se pone conmigo, me pregunta y demás”</i></p> <p><i>“(...) por lo menos tienes un apoyo, porque te dicen: “venga que tú puedes, que tienes la capacidad, que tú eres lista...” y quieras o no, es un apoyo.”</i></p> <p><i>“(...) y luego hay personas, como yo, que tienen padres que ayudan en todo, a repasar, pero que se agobian”</i></p> <p><i>“Hay muchos niños de mi clase, que somos muy afortunados porque tenemos una familia y alguien que nos ayuda diariamente (...)”</i></p> <p><i>“(...) no nos dejan solos”</i></p>
<p>Reconociendo cómo soy</p>	<p>Aceptar las propias peculiaridades y reconocer las experiencias vitales, ya sean positivas o negativas, ayuda a crecer como personas.</p>	<p><i>“(...) tienen el valor, la fortaleza de decir: “pues me lo sé y no voy a estar agobiada”</i></p> <p><i>“(...) la seguridad, pero hay muy poca gente así”</i></p> <p><i>“S: (...) si tuvieras una varita mágica que te permitiera borrar toda la ansiedad, el malestar que sientes a veces con las tareas, con otros aspectos ¿de qué estaría hecha?”</i></p> <p><i>P: Entonces, si hubiera una varita que borrara todo eso, estaría compuesta de seguridad”</i></p> <p><i>“(...) en la vida pasan cosas que, aunque te hubieran gustado que no estuvieran, te ayudan a ser más segura o más madura y por eso hay que agradecer las cosas que pasan”</i></p>

Categoría 7: Orientadora ¿cómo?

Esta categoría recoge cómo es vista la figura de la orientadora en los centros educativos desde el pasado y el presente.

Subcategorías	Definición	Citas
La gran invisible ante el alumnado	La orientadora de los centros muchas veces pasa desapercibida ante el alumnado.	<p>“(…) llevas 6 meses de clase y casi que no sabías ni que hacía ni quién era...”</p> <p>“(…) en los dos años que estuve nunca la conocí”</p> <p>“Él [profesor de plástica] se pone muy de acuerdo con nosotros, es súper empático y cuando tenemos un problema es a él a quien recurrimos, incluso antes que a la orientadora, a la tutora... porque los niños prefieren ir con él”</p>
La orientación presente más allá de la orientadora	El papel de la orientadora implica un cierto grado de delegación en el resto de docentes, quienes mantienen el contacto más frecuente con el alumnado.	<p>“En los siguientes cursos ya no lo hace [la orientadora] porque ya han estado ahí, a no ser que haya algún niño nuevo que, entonces, es la tutora la que te lo explica”</p> <p>“(…) Ella [tutora] apunta todas las quejas que nosotros tenemos en cada asignatura y también las de los profesores hacia nosotros”</p> <p>“(…) es a él [profesor de plástica] a quien recurrimos, incluso antes que a la orientadora, a la tutora...”</p>
Emergente ante los problemas	La orientadora toma protagonismo de forma mucho más visible cuando afloran los problemas.	<p>“(…) cuando hubo un problema fue que supiste quién era ella y, más o menos, para que está”</p> <p>“(…) solo se acudía a ella cuando alguna niña tenía un problema”</p>
En tiempos pasados, vinculada a la Psicología	Durante mucho tiempo la orientadora ha estado ligada a la figura de la Psicología como ciencia resolutoria de problemas con una orientación marcadamente clínica.	<p>“(…) no la conocíamos como la orientadora, sino como la psicóloga”</p>
Nexo de unión	La orientadora juega un importante papel a la hora de dar a conocer la labor que se ejerce en los centros de secundaria ante el resto de centros, sirviendo como puente entre ellos.	<p>“(…) antes de entrar al instituto ella pasa por varios centros y presenta un vídeo como el que tuvimos que hacer nosotros, donde presentamos el instituto y todo eso”</p> <p>“(…) con el vídeo del año pasado ella fue y lo presentó en el Santo Tomás, en el Ramón y Cajal y otros coles”</p> <p>“(…) fue presentándose, dando las matriculas y explicando cómo va el instituto y cómo tienen que llevar todo al día, cómo usar la agenda... Todo eso fue lo que explicó ella”</p>
¿Y además de los problemas?	Ser orientadora va mucho más allá de los problemas, abarcando un sinnúmero de funciones dentro del ámbito educativo.	<p>“(…) has podido ver algunas de las funciones que los orientadores tienen y que van más allá de actuar cuando hay algún problema, también hacen tareas de presentación del instituto, de difusión de sus proyectos...”</p>

		<p><i>“(…) cuando yo llegué en septiembre al instituto la orientadora vino y dio una charla de cómo era, explicando todo”</i></p> <p><i>“(…) con el vídeo del año pasado ella fue y lo presentó en el Santo Tomás, en el Ramón y Cajal y otros coles”</i></p> <p><i>“(…) fue presentándose, dando las matrículas y explicando cómo va el instituto y cómo tienen que llevar todo al día, cómo usar la agenda... Todo eso fue lo que explicó ella”</i></p>
<i>Visible solo en los primeros cursos</i>	<p>La figura de la orientadora aparece en los primeros cursos de los centros de secundaria para luego desdibujarse su figura frente al alumnado en el resto de cursos.</p>	<p><i>“(…) cuando yo llegué en septiembre al instituto la orientadora vino y dio una charla de cómo era el instituto, explicando todo”</i></p> <p><i>“La dio solo a los primeros, pero por separado. En los siguientes cursos ya no lo hace porque ya han estado ahí”</i></p> <p><i>“(…) cuando llegué nueva a tu instituto, en primero de bachillerato, tampoco recuerdo que nos hicieran una bienvenida con la orientadora”</i></p>
<i>Un mundo de palabras desconocidas</i>	<p>En torno a la orientación y, en general, a la educación existe todo un mundo de siglas y de vocabulario que resulta incomprensible.</p>	<p><i>“(…) en sus notas había unas letras que ponían AC o algo así, que no sé qué significado puede tener”</i></p> <p><i>“Puede ser que tuvieran escrito AC: Adaptación Curricular (...)”</i></p> <p><i>“Claro, es que no lo entendemos”</i></p>
<i>Profesional que conversa desde sus vivencias</i>	<p>Como orientadora es importante mostrarse cercana a la realidad de los centros educativos a través de la explicitación de las vivencias propias.</p>	<p><i>“En mi caso, cuando estaba en el colegio la figura de la orientación apenas estaba presente (...)”</i></p> <p><i>“Y cuando llegué nueva a tu instituto, en primero de bachillerato, tampoco recuerdo que nos hicieran una bienvenida con la orientadora, de hecho, en los dos años que estuve nunca la conocí, aunque me hubiera gustado”</i></p> <p><i>“Yo cuando era más pequeña no hacía eso, también porque no teníamos WhatsApp o tantas facilidades. Entonces lo que hacía era estudiar, estudiar, levantarme el día antes y hasta que no lo decía todo no me quedaba tranquila”</i></p> <p><i>“Yo, por ejemplo, tenía a abuelo que me ayudaba más a resolver dudas y abuela que me ayuda más emocionalmente, en plan: “venga que va a salir bien, tranqui””</i></p>