



INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA SOBRE LA SALUD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

J. M.^o LEÓN RUBIO; F. J. MUÑOZ GARCÍA
Universidad de Sevilla

Resumen

Con el propósito de explorar las relaciones entre los exámenes universitarios y el estado de salud general de los estudiantes, se administraron diversos cuestionarios a una muestra de 113 alumnos de Física en tres momentos distintos: abril (antes de la época de exámenes), junio (en plena época de exámenes) y julio-agosto (vacaciones de verano). Se encontraron diferencias significativas entre los tres momentos respecto al estado de salud de los sujetos, alcanzándose el máximo deterioro de salud en junio y el mínimo en julio-agosto. Se controlaron otros estresores ajenos a la vida académica. No se hallaron diferencias significativas entre sexos, cursos, niveles socioeconómicos e historiales académicos.

Abstract

The main purpose of the present study was to explore the relationships between university exams and students' health. 113 students of physics were administered several questionnaires at three different times: April (before the exams), June (during the exams) and July-August (after the exams). Results showed statistically significant differences in the subjects' health, across the three measures, with the highest worsening effect found in June and the lowest in July-August. Other independent of academic life stressors were controlled. No differences were found that could be attributed to gender, academic course, socioeconomic level and academic curriculum.

Introducción

La identificación de las causas constituye un paso crítico para poder resolver cualquier problema de salud, como es el caso del estrés. En esta área se han desarrollado numerosos inventarios para ayudar a identificar los estresores, es decir, los eventos que causan (o desembocan en) las reacciones de estrés. En este sentido, Blanco (1986) dibuja un amplio abanico de estresores ambientales, desde la muerte de un ser querido hasta ser víctima de accidentes, atracos o desastres naturales, pasando por problemas económicos y laborales, familiares y de índole afectiva.

Los estresores sociales y de estilo de vida de los estudiantes universitarios se han investigado extensamente, pero, de forma incomprensible, se ha prestado poca atención al propio estrés académico, entendido como el impacto que puede producir en el estudiante su mismo entorno organizacional: la Universidad. Sin embargo, es razonable suponer, junto a Kohn y Frazer (1986), que muchas de las activida-

des y eventos implicados en la vida universitaria provocan estrés.

Y no cabe duda de que entre esos eventos de la vida universitaria ocupan un lugar central los exámenes y todo lo que les rodea. Si admitimos que ciertas condiciones ambientales de vida o ciertos climas de trabajo son estresantes y tienen, por tanto, efectos nocivos sobre la salud, difícilmente podemos negar que el sistema tradicional de evaluación que predomina en las universidades puede producir también tales efectos.

Los pocos trabajos sobre el tema que se han realizado en los últimos años se han centrado fundamentalmente en los estudiantes de medicina. Wolf y colaboradores (1986, 1987) han demostrado la existencia de estrés académico en estas poblaciones, estrés que alcanza sus mayores cotas en los primeros cursos de carrera y que es menor en los últimos, en donde, además, se dan hábitos de vida más saludables. Curiosamente, los eventos vitales más agradables de los que informaban estos estudiantes se referían a aspectos generales como reír, comer o

escuchar música, mientras que los eventos más desagradables que tendían a señalar se restringían a la vida académica y sus concomitantes.

Kohn y Frazer (1986) encuentran que los estresores académicos más importantes son: las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y estudiar para los exámenes. Aunque los estresores físicos, como el calor y el hacinamiento, no parecen tener gran relevancia por sí solos, estos autores consideran que no deben ser desestimados, sobre todo cuando se combinan con estresores psicosociales (por ejemplo, hablar en público ante una clase abarrotada o hacer un examen en un aula con mucho ruido o con una alta temperatura ambiental). Rosenthal y cols. (1987) hallaron que los momentos más estresantes de la vida académica son la entrada en el primer curso de carrera y el tiempo inmediatamente anterior a los exámenes.

De todos modos, existe un cierto acuerdo en que el estrés académico no es una mera reacción del individuo a los factores ambientales que implica la vida universitaria, sino que las variables del propio sujeto pueden tener un papel decisivo. Serrano (1983) muestra que hay una relación inversa entre el nivel de autoestima del estudiante y su ansiedad ante los exámenes. Vitaliano y cols. (1987) encuentran que el *locus of control* del sujeto modula sus respuestas ante los estresores académicos. Estos y otros hallazgos vienen a apoyar la adopción de un modelo interactivo del fenómeno.

El efecto que los estresores académicos ejercen sobre las personas abarca tanto la conducta manifiesta como las cogniciones y la actividad fisiológica. En el plano conductual, Hill y colaboradores (1987) descubrieron que durante la época de exámenes los estudiantes presentaban diversos componentes aislados del patrón de conducta tipo A con una frecuencia significativamente mayor que la registrada fuera de dicha época.

En el plano cognitivo, Smith y Ellsworth (1987) comprobaron cómo los patrones emocionales y de valoración de la realidad variaban sustancialmente desde antes de hacer los exámenes hasta después de conocer las calificaciones, mientras que los sujetos del estudio de Hill y cols. (1987) percibieron subjetivamente más estrés dentro de la época de exámenes que fuera de ella.

Por último, en el plano psicofisiológico, Herbert y colaboradores (1986) hallaron en un grupo de estudiantes incrementos notables de hidrocortisona y prolactina, así como de adrenalina y noradrenalina presentes en la orina, una o dos horas antes de que realizaran el examen final. Johansson y colaboradores (1987) encontraron también durante la celebración de exámenes aumentos significativos de somatotropina y de algunas hormonas tiroideas en la sangre. De resultados análogos informan Modai y colaboradores (1987) en el nivel de pseudocolinesterasa. Sin embargo, no han sido detectados cambios —quizá por fallos metodológicos— en la actividad cardiovascular (Hill y cols., 1987).

En cuanto al sexo, no se ha hallado, por lo general, diferencias significativas (Rosenthal y colabora-

dores, 1987; Wolf y cols., 1987), aunque existen algunos estudios que sí las han apreciado en los patrones de reactividad endocrina (Johansson y cols., 1987).

En función de todos estos antecedentes, el presente trabajo tuvo por objetivo explorar las relaciones entre los exámenes y el estado general de salud de los estudiantes universitarios, entendiendo tales exámenes como importantes fuentes generadoras de estrés.

Método

Sujetos

El estudio se llevó a cabo con alumnos oficiales de la Facultad de Física de la Universidad de Sevilla que voluntariamente se prestaron a contestar los cuestionarios. Esta Facultad fue elegida por tener la razón «egresados/matriculados» más baja de la Universidad de Sevilla (Junta de Andalucía, 1986).

TABLA 1
Distribución de la muestra de sujetos según variables académicas y sociodemográficas

		F	P
Curso:	primero	34	30,1
	segundo	19	16,8
	tercero	28	24,8
	cuarto	21	18,6
	quinto	11	9,7
Sexo:	mujeres	27	23,9
	hombres	86	76,1
Becarios:	sí	47	41,6
	no	63	55,8
	N.C.	3	2,7
Septiembre (*):	sí	38	33,6
	no	73	64,6
	N.C.	2	1,8
Repetían curso:	sí	9	8
	no	101	89,4
	N.C.	3	2,7
Independencia económica:	ingresos propios	2	1,8
	ingresos ajenos	109	96,5
	ingresos combinados	1	0,9
	N.C.	1	0,9
Ingresos anuales:	hasta 500.000 ptas.	12	10,6
	de 500.000-1.000.000	26	23
	de 1.000.000-1.500.000	35	31
	de 1.500.000-2.000.000	11	9,7
	más de 2.000.000	18	15,9
	N.C.	11	9,7

F = Frecuencia.

P = Porcentaje.

(*) Sujetos de la muestra que habían tenido que examinarse de una o varias asignaturas pendientes en la anterior convocatoria de septiembre.

Dado que dichos cuestionarios —como se verá más adelante— fueron administrados en tres momentos distintos a lo largo del tiempo, se realizó un muestreo intencional, en el sentido de que sólo interesó encuestar en el segundo momento a aquellos sujetos que habían respondido en el primero, y, en el tercer momento, a aquellos que habían respondido en el primero y en el segundo.

De ello resultó una muestra de 113 sujetos que cumplieron los cuestionarios en las tres ocasiones, y que suponía el 16,7 por 100 de la población total de alumnos oficiales de esta Facultad durante el curso académico 1987-1988 (673). La tabla 1 refleja diversas características cualitativas de la muestra, cuya edad oscilaba entre los 18 y los 24 años, con una media de 20,2 y una desviación típica de 1,5.

Instrumentos

Para obtener la información que se incluye en el apartado anterior y en la tabla 1, se confeccionó un cuestionario de datos personales (véase anexo 1).

Igualmente se construyó un breve cuestionario de situaciones cotidianas de estrés que recogía los seis tipos de estresores ambientales más frecuentes, pero que no hacía ninguna referencia a los exámenes académicos como posibles fuentes de estrés (véase anexo 2).

Por último, el estado de salud de los sujetos se evaluó mediante el Cuestionario de Salud General de Golberg (versión española del Instituto de Salud Mental de Navarra). Cuanto mayor sea la puntuación directa obtenida por un sujeto en este cuestionario, peor habrá sido su estado general de salud en el momento de habersele sido administrado y en los días inmediatamente precedentes. Las puntuaciones máxima y mínima que se pueden obtener en este cuestionario son 60 y 0, respectivamente, ya que contiene 60 ítems, cada uno de los cuales puntúa 1 ó 0. Las puntuaciones directas, de carácter cuantitativo, pueden transformarse en valores o índices cualitativos dicotómicos. Este criterio arbitrario consiste en categorizar las puntuaciones directas superiores a 11 como «con trastorno» (el sujeto presenta un deterioro considerable de su estado de salud) y las puntuaciones menores o iguales a 11 como «sin trastorno» (el sujeto no presenta un deterioro de su estado de salud digno de consideración).

Procedimiento y diseño

Como ya se ha señalado, se encuestó a los sujetos en tres momentos diferentes a lo largo del tiempo. Estos tres momentos fueron, en concreto, los siguientes:

1. Durante el mes de abril, es decir, aproximadamente un mes antes del período de exámenes.
2. Desde finales de mayo hasta mediados de junio, es decir, en plena época de exámenes.

3. Durante los meses de julio y agosto, en período de vacaciones estivales.

Tenemos, pues, que se hizo uso de un diseño cuasiexperimental intragrupo de tipo prospectivo que podríamos representar del siguiente modo:

$$X_1 \quad O_1 \quad X_2 \quad O_2 \quad X_3 \quad O_3$$

En donde X_1 , X_2 y X_3 fueron los valores de la variable independiente, que se correspondían, respectivamente, con cada uno de los momentos en que se administró el conjunto de cuestionarios a los sujetos. Esta V.I., que podríamos denominar «estresores académicos», estaba representada, en consecuencia, por tres niveles o valores cualitativos:

- Un valor máximo, X_2 , que era la época de exámenes.
- Un valor mínimo o nulo, X_3 , que eran las vacaciones de verano.
- Un valor intermedio o espúreo, X_1 , que era el período de abril, durante el cual los sujetos asistían a clase, realizaban trabajos de curso y se preparaban y estudiaban para los exámenes.

Por otra parte, la variable dependiente era el estado general de salud de los sujetos medido a través del Cuestionario Golberg. A dicha medición repetida se refieren las observaciones O_1 , O_2 y O_3 .

Se controlaron diversas variables de sujeto, tales como curso, sexo, edad, si el sujeto disfrutaba o no de alguna beca de estudios, historial académico, nivel socioeconómico e independencia económica. A tal efecto, se administró en la primera observación (O_1) el cuestionario de datos personales al que ya se ha hecho referencia.

Una variable extraña que podía contaminar los resultados e invalidar nuestras inferencias la constituían todos aquellos posibles agentes estresores ajenos a los exámenes, pero que podían estar presentes en el momento de las observaciones. Tales agentes se trataron de controlar mediante el cuestionario de situaciones cotidianas de estrés que se administró a los sujetos, junto al Golberg, en las tres observaciones.

A continuación se expone con más detalle el procedimiento de recogida de datos y las condiciones en que se desarrolló. En el primer momento (abril), los cuestionarios se administraron de forma colectiva en las mismas aulas en que los estudiantes asistían a las clases teóricas. Previamente se seleccionó de cada curso una de las asignaturas con mayor índice de asistencia, se habló con el profesor correspondiente, y el encuestador —que a lo largo de todo el estudio fue siempre el mismo— se presentaba en el aula quince minutos antes de finalizar la clase, explicándose ante los alumnos y repartiendo los cuestionarios.

El encuestador exponía a los sujetos que se trataba de un seguimiento para comprobar el estado de salud físico y psíquico de los estudiantes universitarios, subrayaba el carácter voluntario de la encuesta, instruía en la forma de rellenar los cuestionarios,

pedía que fueran contestados con sinceridad e individualmente y ofrecía la posibilidad de conocer posteriormente los resultados del estudio.

Se pidió igualmente a los sujetos que pusieran su nombre (o bien un seudónimo, siempre que lo mantuvieran a lo largo del seguimiento) en la cabecera de los cuestionarios, así como su domicilio durante el verano, con el objeto de poder agrupar las encuestas de cada sujeto y de enviarles por correo la última de ellas (O₃), pero garantizándoles nuestra discreción y el total anonimato respecto a toda la información recogida.

En el segundo momento (junio) los cuestionarios también fueron administrados colectivamente dentro de las aulas, pero en este caso en los quince minutos previos a la realización de un examen. Para ello se había seleccionado en cada curso una asignatura que combinara alto índice de asistencia con posición central, en su fecha de examen, dentro del calendario global de parciales de mayo y junio, de tal suerte que, en el momento de hacer la encuesta, los sujetos ya habían hecho como mínimo dos exámenes y aún debían enfrentarse al menos a uno más, sin contar con el que se celebraba aquel mismo día.

El encuestador repitió las mismas instrucciones que en abril, añadiendo que en esta ocasión sólo debían rellenar los cuestionarios (si lo deseaban, claro) aquellas personas que lo habían hecho la vez anterior.

En el tercer momento (verano) se enviaron por correo los cuestionarios a todos aquellos sujetos que los habían contestado tanto en abril como en junio, acompañados de una carta en la que se recordaban, una vez más, las instrucciones de cumplimentación y se advertía de que ésta era la última encuesta del seguimiento.

TABLA 2

Sujetos que respondieron a la encuesta en cada uno de los tres momentos temporales

Curso	Matrículas oficiales (Curso 87-88)	O ₁ (abril)	O ₂ (junio)	O ₃ (verano)
Primero	188	137 (72)	41 (21)	34 (18)
Segundo	164	95 (58)	20 (12)	19 (11,5)
Tercero	138	77 (55)	39 (28)	28 (20,3)
Cuarto	97	41 (42)	27 (27)	21 (21,6)
Quinto	86	34 (39)	16 (18)	11 (12,8)
TOTALES	673	384 (57)	143 (21)	113 (16,7)

Las cifras entre paréntesis reflejan el correspondiente porcentaje respecto al número de matrículas oficiales.

La tabla 2 refleja el número de sujetos que respondieron a los cuestionarios en cada uno de los tres momentos, hasta llegar a configurarse la muestra final, cuyos datos fueron analizados.

Resultados

En la tabla 1 ya se han mostrado los datos referentes a ciertas características de los sujetos de la muestra (sexo, curso, nivel socioeconómico, etc.).

A continuación se presentan, en la tabla 3, los resultados cuantitativos del cuestionario Golberg, en concreto la media muestral de las puntuaciones directas de cada una de las tres observaciones que se realizaron, así como otros estadísticos de interés. La tabla 4 refleja los mismos datos, pero en forma de índices cualitativos (véase apartado de instrumentos).

Las situaciones cotidianas de estrés informadas por los sujetos en cada uno de los tres momentos aparecen en la tabla 5, con su frecuencia y porcentaje.

TABLA 3

Puntuaciones Golberg en cada uno de los tres momentos temporales

	O ₁ (abril)	O ₂ (junio)	O ₃ (verano)
Media de la muestra	13,885	17,354	7,31
Desviación típica	11,382	12,403	9,513
Puntuación máxima	56	50	52
Puntuación mínima	0	0	0

TABLA 4

Índices Golberg en cada uno de los tres momentos temporales

	O ₁ (abril)	O ₂ (junio)	O ₃ (verano)
Sujetos con trastorno	54 (47,8)	68 (60,2)	24 (21,2)
Sujetos sin trastorno	59 (52,2)	45 (39,8)	89 (78,8)

Las cifras entre paréntesis reflejan el porcentaje correspondiente respecto al total de la muestra.

TABLA 5

Situaciones cotidianas de estrés presentes en cada uno de los tres momentos temporales

	O ₁ (abril)		O ₂ (junio)		O ₃ (verano)	
	F	P	F	P	F	P
Enfermedad propia	8	7,1	3	2,7	3	2,7
Muerte o enfermedad de un ser querido	17	15	13	11,5	14	12,4
Problemas económicos o laborales	25	22,1	19	16,8	10	8,8
Problemas familiares	12	10,6	10	8,8	7	6,2
Problemas afectivos	44	38,9	33	29,2	22	19,5
Percances personales o familiares	9	8	5	4,4	6	5,3

F = Frecuencia.

P = Porcentaje.

Utilizando como variables criterio las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el Golberg en las tres observaciones efectuadas, y como predictoras las distintas variables sociodemográficas y académicas, así como las situaciones cotidianas de estrés, se llevaron a cabo tres análisis de regresión múltiple. Sólo se obtuvo un valor de F estadísticamente significativo en la regresión múltiple correspondiente a la tercera observación de nuestro diseño (verano), con $F(25,86) = 3,12$, $p < 0,001$. Las variables predictoras que incidieron significativamente sobre la variable criterio fueron: padecer alguna enfermedad ($t = 2,24$, $p < 0,271$), tener problemas afectivos o emocionales ($t = 2,90$, $p < 0,0047$), así como familiares ($t = 3,44$, $p < 0,0009$).

Las medias muestrales de las puntuaciones Golberg fueron contrastadas mediante la Prueba «t» de Student, hallándose diferencias significativas entre los tres momentos, con una $p < 0,05$ y 112 grados de libertad. La comparación entre las puntuaciones Golberg de abril y junio arrojó un valor de $t = 3,14$, la de las puntuaciones Golberg de junio y verano una $t = 7,58$, y la de las de abril y verano una $t = 5,76$.

La aplicación del Índice de Correlación de Pearson a las puntuaciones Golberg descubrió tres correlaciones positivas, aunque sólo dos de ellas fueron significativas. Puntuaciones Golberg abril-junio: $r = 0,5137$; $p < 0,001$. Puntuaciones Golberg junio-verano: $r = 0,1944$. Puntuaciones Golberg abril-verano: $r = 0,3352$; $p < 0,001$.

Mediante la Prueba de Chi Cuadrado se encontraron diferencias significativas entre los tres momentos respecto a los índices cualitativos Golberg de los sujetos de la muestra. Para los índices Golberg de abril y junio, Chi Cuadrado (1) = 7,23; $p < 0,05$. Para los índices Golberg de junio y verano, Chi Cuadrado (1) = 5,74; $p < 0,05$. Para los índices Golberg de abril y verano, Chi Cuadrado (1) = 7,43; $p < 0,05$.

Los resultados del Análisis de Varianza Unifactorial revelaron relaciones significativas entre ciertas situaciones cotidianas de estrés y las puntuaciones Golberg. Así, en abril, la media de las puntuaciones Golberg fue significativamente mayor en el grupo de 12 sujetos que habían informado de problemas familiares (21,5) que en el de 101 sujetos que no lo señalaron (13). $F(1,111) = 6,29$; $p < 0,05$. Igualmente ocurrió entre los 44 sujetos que informaron de problemas afectivos (17,1) y los 69 que no lo hicieron (11,7). En este caso, $F(1,111) = 6,33$; $p < 0,05$. También en junio la media de puntuaciones Golberg fue significativamente mayor en los 33 sujetos que informaron de problemas afectivos (21,7) que en los 80 sujetos que no los apuntaron (15,5). $F(1,111) = 6,14$; $p < 0,05$. En verano, una vez más la media de puntuaciones Golberg fue significativamente mayor en quienes informaron de problemas afectivos (22 sujetos, con una media de 15) que en quienes no lo hicieron (91 sujetos, con una media de 5,4). $F(1,111) = 20,75$; $p < 0,05$. En verano también se halló dicha media significativa-

mente superior en los que señalaron enfermedad (3 sujetos; media = 20,3) frente a los que no la indicaron (110 sujetos; media = 7). La F arrojó un valor de 6,03, a nivel de $p < 0,05$, y con 1 y 111 grados de libertad.

En ninguno de los tres momentos se hallaron diferencias significativas, respecto a las puntuaciones Golberg, entre los niveles de las características de los sujetos señalados en la tabla 1 (curso, sexo, etcétera).

Algunas relaciones significativas se establecieron entre las características de los sujetos de la muestra y la frecuencia con que informaron de unas u otras situaciones cotidianas de estrés, pero sólo una de estas relaciones es relevante para el presente estudio: la establecida entre la condición de becario y la presencia de problemas familiares durante la época de exámenes. En esta época, sólo uno de los 47 becarios de la muestra presentó dichos problemas, mientras que 8 de los 63 no becarios los presentaron. Estas diferencias suponían una Chi Cuadrado = 6,02, con 2 grados de libertad y $p < 0,05$.

Discusión

Como se desprende de los resultados, parece claro que los exámenes universitarios producen diversos desajustes en la salud de los estudiantes, de acuerdo con nuestras expectativas iniciales que consideraban dichos exámenes como importantes agentes estresores.

En la tabla 3 se puede observar cómo la media muestral de las puntuaciones Golberg alcanza su máximo valor durante la época de exámenes (junio). Pero también llama la atención el alto, aunque significativamente inferior, valor de dicha media durante el mes de abril, semanas antes de que empezaran los exámenes. Estos datos son coherentes con los de los estudios mencionados en la introducción, puesto que indican (hasta cierto punto) que los exámenes conforman uno de los estresores académicos más importantes, pero no el único. Probablemente, en abril actuaron otros estresores académicos como, por ejemplo, el excesivo trabajo para casa, las dificultades de la materia de estudio o, sencillamente, la «amenaza» no lejana de los exámenes (esta última produciendo una especie de respuesta anticipatoria de estrés).

Sea como fuere, de lo que no cabe duda es de que, si aplicamos a las medias muestrales de las puntuaciones Golberg el criterio cualitativo de los índices (véase tabla 3 y definición del índice cualitativo en apartado de instrumentos), tan sólo el período más alejado del curso académico (verano) podría calificarse de «objetivamente saludable» para el conjunto de la muestra. Ello refleja el peso específico que el estrés académico tiene en la vida de los estudiantes y el papel que la metodología educativa imperante en la Universidad puede desempeñar en la salud de estas poblaciones.

Los índices de correlación —todos ellos posi-

vos— muestran la consistencia a lo largo del tiempo de las medidas del Cuestionario de Salud General de Golberg. Es decir, que los sujetos que presentaron estados de salud más deteriorados en alguno de los tres momentos cronológicos fueron, por lo general, los mismos que lo presentaron en cualquiera de los otros dos momentos (de lo cual se deduce lo opuesto: los sujetos más saludables tendieron a mantenerse así en los tres momentos).

La transformación de las puntuaciones Golberg en índices mostró una información análoga (e igualmente significativa) a la obtenida con las primeras, destacando el hecho de que en junio la proporción de sujetos con trastorno fue mayor que la de sujetos sin trastorno, mientras que en abril la distribución fue prácticamente al 50 por 100. Esto último concuerda con nuestra estimación a priori de que el período de abril supondría un valor intermedio en cuanto a presencia de estresores académicos y, por tanto, un valor también intermedio respecto al estado de salud de los sujetos.

No es fácil explicar por qué determinadas situaciones cotidianas de estrés influyeron del modo en que lo hicieron en las puntuaciones Golberg, esto es, en el estado de salud general de los sujetos. Recuérdese que estas situaciones fueron los problemas familiares y los afectivos en abril, sólo los afectivos en junio y los de enfermedad y nuevamente los afectivos en julio-agosto.

Que padecer una enfermedad influya sobre la puntuación obtenida en un cuestionario de salud general es algo comprensible. Sin embargo, nos preguntamos por qué esta relación sólo se estableció de forma significativa durante el verano, y la misma cuestión nos planteamos con los problemas familiares en abril, sin duda los de más difícil interpretación.

Más sencillo es explicar satisfactoriamente la presencia constante de los problemas afectivos, influyendo sobremanera en la salud física y psíquica de los sujetos. La gran mayoría de los estudiantes universitarios es menor de treinta años, por lo que es natural, al menos en Occidente, esa alta frecuencia a estas edades de problemas radicados en las relaciones de pareja, en la inestabilidad afectiva, etc., que ocupan un lugar muy importante en la vida de los jóvenes y que muchas veces son propiciados por el alargamiento artificial de la situación de dependencia socioeconómica a que nuestro mundo actual les tiene acostumbrados.

Quizá lo más relevante de estos datos para nuestro estudio sea que durante la época de exámenes sólo los problemas afectivos —que parece claro que ejercen un gran poder sobre los estudiantes— afectaron a la salud de los sujetos, al margen, desde luego, de los propios exámenes. Ello conecta con algo perfectamente visible en la tabla 5: durante la época de exámenes (junio) se redujo sensiblemente la frecuencia de aparición de otros agentes estresores distintos a los exámenes. Aunque no es descartable la regresión estadística, también podría interpretarse esta reducción como un intento de controlar la situación de exámenes por parte de los

sujetos, consistente en concentrar la atención en éstos y en soslayar otras circunstancias o problemas ajenos que pudieran obstaculizar el rendimiento académico.

Sin embargo, la explicación anterior nos parece demasiado especulativa, máxime cuando la reducción aludida también se observa durante el verano. No obstante, y puesto que algunos estudios han detectado diversos componentes aislados de patrón de conducta tipo A durante la época de exámenes (Hill y cols., 1987, respecto a la conducta manifiesta; Herbert y cols., 1986, respecto a la activación adrenérgica y noradrenérgica), podría ser interesante comprobar si realmente durante los exámenes se produce en los estudiantes esa fuerte concentración de la atención en la tarea, tan característica del patrón de conducta tipo A.

La ausencia de diferencias entre sexos concuerda con los hallazgos de otros estudios ya mencionados y no contradice necesariamente los resultados de las investigaciones psicofisiológicas (en las que sí se hallaron diferencias), puesto que en nuestro caso no se realizaron este tipo de medidas.

No se pudo corroborar el esperable mayor deterioro de la salud en los primeros cursos, explicado por otros autores en función de los problemas de adaptación y de las fuertes y nuevas demandas académicas que debe superar el universitario inexperto.

El hecho de que los becarios presentaran durante los exámenes menos problemas familiares que los no becarios parece fácilmente explicable: es posible que aquéllos, precisamente por su condición de becarios, se consideren algo así como «académicamente independientes» y vean los exámenes como un reto personal que sólo es competencia de ellos mismos y sobre el que no deben dar cuenta a nadie más. Por el contrario, suponemos que el estudiante no becario vive con más intensidad su dependencia familiar, y puede, de hecho, recibir más presiones por parte de quienes le costean los estudios o, al menos, percibir subjetivamente mayor presión durante el período más decisivo del curso. De ahí a la discusión familiar o a sentirse a disgusto en el propio hogar sólo hay un paso.

También es posible la interpretación de este dato desde el punto de vista del apoyo social, y en especial desde la hipótesis del efecto indirecto o protector, según la cual, cuando las personas están expuestas a estresores sociales, éstos tendrán efectos negativos sólo entre los individuos cuyo nivel de apoyo social sea bajo (León y Jarana, 1991). En este sentido, podría decirse que, ante las tensiones familiares a causa de los estudios (entendidas como un estresor social), la beca puede funcionar como un apoyo social que protege al estudiante becario de dichas tensiones. Esta segunda explicación es coherente también con los datos obtenidos en el análisis de regresión múltiple, pues, aunque parcialmente (sólo en las puntuaciones Golberg del verano), éste pone en evidencia que el estar sometido a problemas socio-afectivos (lo que puede ser indicativo de que el sujeto no dispone de apoyo social) inci-

de negativamente en el nivel de salud general de los sujetos.

De todos modos, creemos que este hecho pudo estar muy mediatizado por el rendimiento académico real que tuvieron los sujetos de la muestra a lo largo del curso durante el cual se llevó a cabo este estudio y en el inmediatamente anterior. En este sentido, parece que el índice de repetidores y el de personas que habían tenido que hacer exámenes en el anterior mes de septiembre fueron medidas demasiado pobres e imprecisas y, puesto que no se halló ninguna relación significativa, nada predictiva. Igualmente ocurrió con los indicadores socioeconómicos.

Respecto al tema de la validez interna de nuestro estudio, y aunque se trata de un trabajo de campo, estimamos que los resultados obtenidos son tan claros que difícilmente puede admitirse la existencia de otras variables extrañas con la suficiente entidad como para constituir fuentes importantes de confusión, y menos aún después del control ejercido sobre otros estresores sociales ajenos a la vida estudiantil.

La principal amenaza a nuestros datos se encuentra, en realidad, a caballo entre la validez interna y la externa. Nos referimos a la mortalidad experimental que se produjo a lo largo de las tres observaciones realizadas, y en especial en la segunda de ellas (véase tabla 2). Ya que el momento temporal correspondiente a esta observación (junio) implicaba el valor máximo de la variable independiente, no sabemos hasta qué punto y de qué forma esta variable pudo interactuar con la progresiva selección de sujetos que se produjo y que, desde luego, no pudimos controlar a nuestro antojo. Este fenómeno (por otra parte, bastante natural, si aceptamos que no resulta agradable ponerse a contestar un largo cuestionario inmediatamente antes de afrontar un examen) debe evitarse o al menos tratar de mitigarse en futuras investigaciones.

Aunque creemos que, a la vista de los datos, los estresores académicos, y en particular los exámenes, deben entrar a formar parte por derecho propio de todo inventario de agentes estresores ambientales que se elabore, quedan aún en el aire muchas cuestiones que merecerían la dedicación de nuevos estudios, lo cual es especialmente necesario en la Universidad española, tan falta de información sólida sobre el tema.

Nosotros sugerimos las siguientes líneas de trabajo, a las que pueden añadirse otras: 1) corroborar la existencia de estrés académico en las universidades españolas y determinar la frecuencia e intensidad con que se da en distintas poblaciones universitarias, en distintos estudios e incluso más allá del ámbito universitario (por ejemplo, estudiantes de BUP y opositores); 2) delimitar con precisión qué factores y por qué provocan estrés académico; 3) contrastar distintas metodologías de enseñanza y de evaluación en función de la mayor o menor presencia de estrés académico en los alumnos sometidos a cada una de ellas; 4) profundizar en la posible incidencia diferencial del estrés académico sobre di-

versos grupos psicosociales y en la interacción entre estresores académicos y rasgos de personalidad (o hábitos conductuales); 5) realizar nuevas medidas fisiológicas (especialmente cardiovasculares), ya que los datos a este nivel son muy incompletos y a veces poco coherentes con lo encontrado en el plano de la conducta manifiesta; 6) estudiar las dimensiones cognitivas del problema, apenas exploradas; 7) controlar e investigar otros factores que pueden ser relevantes, como el rendimiento académico, la inteligencia, etcétera, y 8) ir más allá de la mera recogida de datos y ofrecer soluciones factibles y fiables al problema, de modo que se elimine o reduzca el estrés académico y se logren las consiguientes mejoras en la calidad de la enseñanza y en la salud y el bienestar de los estudiantes.

Referencias

- Blanco, A. (1986). El estrés ambiental. En F. Jiménez-Burillo y J. I. Aragonés, *Introducción a la Psicología Ambiental*. Madrid: Alianza.
- Herbert, J. y cols. (1986). Endocrine responses and examination anxiety. *Biological Psychology*, 22 (3), 215-226.
- Hill, D. R. y cols. (1987). Stability and change in Type A components and cardiovascular reactivity in medical students during periods of academic stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 17 (8), 679-698.
- Instituto de Salud Mental de Navarra. *Cuestionario de Salud General de Golberg*. Pamplona: ISM de Navarra.
- Johansson, G. y cols. (1987). Examination stress affects plasma levels of TSH and thyroid hormones differently in females and males. *Psychosomatic Medicine*, 49 (4), 390-396.
- Junta de Andalucía (1986). *Estudios Superiores en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Kohn, J. P. y Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports*, 59 (2, Pt. 1), 415-426.
- León, J. M. y Jarana, L. (1991). *Psicología de la salud: Aportaciones al trabajo de enfermería*. Sevilla: Colegio Oficial de Enfermería.
- Modai, I. y cols. (1987). Serum pseudocholinesterase in state anxiety. *Journal of Clinical Psychiatry*, 48 (5), 204-206.
- Rosenthal, T. L. y cols. (1987). Students' self-ratings of subjective stress across 30 months of medical school. *Behaviour, Research and Therapy*, 25 (2), 155-158.
- Serrano, J. (1983). Autoestima y ansiedad ante los exámenes. *Cuadernos de Psicología*, 11, 37-43.
- Smith, C. A. y Ellsworth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 475-488.
- Vitaliano, P. P. y cols. (1987). Locus of control, type of stressor, and appraisal within a cognitive-phenomenological model of stress. *Journal of Research in Personality*, 21 (2), 224-237.
- Wolf, T. M. y cols. (1986). Lifestyle characteristics during medical school: A four-year cross-sectional study. *Psychological Reports*, 59 (1), 179-189.
- Wolf, T. M. y cols. (1987). Hassles and uplifts during the freshman of medical school. *Psychological Reports*. 60 (1), 85-86.

ANEXO 1

Cuestionario de datos personales

Fecha

Nombre y apellidos

Facultad Curso y Grupo

Edad Sexo (señalar con una cruz) Mujer

Hombre

¿Eres becario/a?

SÍ

NO

Sólo para el 1.º curso:

— Durante el COU, ¿te quedaron asignaturas para septiembre?

SÍ

NO

Sólo para el 2.º curso o superiores:

— En el curso pasado, ¿te quedó alguna asignatura para septiembre?

SÍ

NO

Para todos los cursos:

— ¿Estás repitiendo este curso?

SÍ

NO

Tus ingresos económicos son...

Sólo propios

Del padre, madre, cabeza de familia, etc.

Combinados

Nivel aproximado de ingresos mensuales:

Menos de 40.000 ptas.

Más de 40.000 ptas.

Más de 60.000 ptas.

Más de 80.000 ptas.

Más de 100.000 ptas.

Más de 120.000 ptas.

Más de 150.000 ptas.

Más de 200.000 ptas.

Más de 250.000 ptas.

Más de 300.000 ptas.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2

Cuestionario de situaciones cotidianas de estrés

Fecha

Nombre y apellidos

Facultad Curso y Grupo

Señale con una cruz la respuesta elegida. Por favor, conteste a TODAS las preguntas. Gracias.

— ¿Ha sufrido usted recientemente o sufre en la actualidad alguna enfermedad prolongada o que le produzca serias preocupaciones?

SÍ

NO

— ¿Ha sufrido usted recientemente la muerte o enfermedad prolongada de algún ser querido?

SÍ

NO

— ¿Su situación económica o laboral actual es bastante preocupante o problemática?

SÍ

NO

— ¿Ha atravesado últimamente o atraviesa en la actualidad problemas importantes de tipo familiar?

SÍ

NO

— ¿Ha atravesado últimamente o atraviesa en la actualidad problemas importantes de tipo afectivo o emocional?

SÍ

NO

— ¿Ha tenido últimamente algún percance personal o familiar como accidentes, atracos, desastres naturales, etcétera?

SÍ

NO