

Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios (*)

M.A. Pérez San Gregorio, A. Martín Rodríguez, M. Borda, C. del Río

Resumen

De todos los factores que pueden ejercer una influencia en el rendimiento académico de los alumnos (por ejemplo, lugar de control, estrés, perfil de personalidad, tiempo dedicado al estudio, etc.), en la presente investigación nos centramos en analizar la influencia y relación existente entre el estrés (tanto experimentado en el pasado –por ejemplo, muerte de un familiar cercano, accidentes de tráfico, etc.– como en el presente –por ejemplo, hábitos de conducta insanos, síntomas de estrés, etc.–) y el rendimiento académico. Empleamos una muestra constituida por 141 alumnos (10,60% hombres y 89,40% mujeres) que cursaban la asignatura de Intervención Psicológica en Medicina, la cual es optativa, cuatrimestral y se imparte en quinto curso de la Licenciatura de Psicología. Los resultados mostraron que aunque el nivel de estrés (pasado y presente) soportado por los alumnos no influía directamente en sus calificaciones académicas, éstas correlacionaron con la sobreactivación actual, con determinadas características del patrón de conducta tipo A y con la edad. A raíz de estos resultados proponemos algunas estrategias de intervención psicológica para potenciar el rendimiento académico de los alumnos.

Palabras clave: Rendimiento Académico. Estrés. Estudiantes Universitarios.

Summary

Of all the factors that can have an influence on the academic achievement (for example, locus of control, stress, personality profile, time dedicated to study, etc.), in this study we concentrate on analysing the influence and relationship existing between stress (suffered in the past –for example, the death of a close family member, a traffic accident, etc.– as well as in the present –for example, unhealthy habits, symptoms of stress, etc.–) and academic achievement. We

Correspondencia: M^a Ángeles Pérez San Gregorio
Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad,
Evaluación y Tratamiento Psicológicos
C/. Camilo José Cela, s/n
41018 Sevilla
E-mail: anperez@us.es

(*) Esta investigación ha sido financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Convocatoria de Ayudas a la Docencia para la Innovación).

used a sample of 141 students (10,60% male and 89,40% female) who were doing an optional four-month course in Psychological Intervention in Medicine which they were doing as part of their fifth year of a Psychology Degree. The results showed that although the level of stress (past and present) suffered by the students didn't directly influence their academic results, there was a correlation with hyperactive behavior, certain characteristics of the type. A behavior pattern and age. As a result of these findings we propose certain strategies of psychological intervention to improve academic achievement of students.

Key words: Academic Achievement. Stress. University Students.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico apropiado de los alumnos universitarios, puede hacer referencia a aspectos muy diversos. Por ejemplo, a finalizar cada curso académico con todas las asignaturas correspondientes aprobadas, a no repetir ningún curso, a no abandonar la carrera, a presentarse a todos los exámenes, a aprobar éstos, etc. En este contexto, son múltiples los factores que pueden influir en el rendimiento académico: el lugar de control interno o externo (García y Fumero, 1998), el patrón de conducta tipo A o tipo B (Pérez y Borda, 2000; Sanjuán y Pérez, 1995,a,b), la inteligencia (Marín, Infante y Troyano, 2000), los estados emocionales (Díaz, Glass, Arnkoff y Tanofsky-Kraff, 2001; Gutiérrez, 1996; Herrera y Maldonado, 2002; Valero, 1999) y otros factores como el cursar o no la carrera deseada, el tiempo dedicado al estudio, las expectativas hacia la Universidad, etc. (Álvarez, 2000; Marín et al., 2000; Pancer, Pratt y Hunsberger, 2000).

De todos estos factores, hemos de tener en cuenta que la exposición continua a situaciones estresantes, puede provocar, por un lado, trastornos psicofisiológicos (por ejemplo, amenorrea, dolor de espalda, disfunciones sexuales, trastornos gástricos, sarpullidos y picores en la piel, etc.) y mentales (por ejemplo, ansiedad, depresión, trastorno por estrés postraumático, etc.) y, por otro lado, aunque el estrés no provoque directamente las enfermedades, puede deteriorar el funcionamiento normal del organismo (por ejemplo, déficits de atención y concentración, dificultades para memorizar y para la resolución de problemas, déficits en las habilidades de estudio, reducción en la toma de decisiones efectivas, escasa productividad, un pobre rendimiento aca-

démico, etc.) (Labrador, 1995; Labrador y Crespo, 1993; Looker y Gregson, 1998; Peiró y Salvador, 1993).

Concretamente, en el área del rendimiento académico, un elevado nivel de estrés altera el triple sistema de respuestas: (1) a nivel cognitivo, los alumnos creen no saber nada antes del examen, que se les va a quedar la mente en blanco, que se les va a preguntar justo las cuestiones que no se han preparado, que van a perder la beca si fracasan en el examen, etc., (2) a nivel motórico, los alumnos necesitan ir al servicio sin eliminación urinaria, se crujan los dedos, se muerden las uñas, emiten resoplos y bufidos, fuman en exceso, etc., y (3) a nivel fisiológico, los alumnos sufren taquicardia, sudoración, temblor generalizado, meteorismo, diarrea, etc. La alteración en estos tres niveles de respuestas influye de forma negativa en el rendimiento académico, en algunos casos disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes y, en otros casos, los alumnos no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula o el recinto minutos antes de dar comienzo el examen (Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000).

No obstante, hay que tener en cuenta que una cantidad justa de estrés produce un estado de alerta que es necesario para obtener un rendimiento físico y mental que nos permita ser productivos y creativos. Nos referimos a aquellas situaciones en las que el estrés da lugar a una sensación de confianza, de control y de ser capaz de abordar y llevar a buen término unas tareas, unos retos y unas demandas concretas (Looker y Gregson, 1998).

Dada la importancia que tiene el estrés sobre el rendimiento académico, en la presente investigación nos planteamos dos objetivos: (1) en pri-

mer lugar, analizar la influencia y relación existente entre el estrés (tanto experimentado en el pasado –por ejemplo, muerte de un familiar cercano, accidentes de tráfico, etc.– como en el presente –por ejemplo, hábitos de conducta insanos, síntomas de estrés, etc.–) y el rendimiento académico, y (2) en segundo lugar, en función de nuestros resultados, proponer algunas estrategias de intervención psicológica para potenciar el rendimiento académico de los alumnos.

METODOLOGÍA

Esta investigación forma parte de una actividad de innovación educativa en la Universidad de Sevilla, financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación, que se desarrolló durante el curso académico 2001/02 en la asignatura de “Intervención Psicológica en Medicina”, la cual es optativa, cuatrimestral, se imparte en quinto curso de la Licenciatura de Psicología y está adscrita al Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología (Universidad de Sevilla).

Participaron 141 alumnos, el 10,60% eran hombres y el 89,40% eran mujeres. La calificación final media obtenida por los alumnos en la asignatura fue de 7,52. Todos ellos estaban repartidos, de forma equitativa, en seis grupos prácticos y en cada uno de ellos y dentro de un módulo práctico denominado “Estrés y Relajación”, los alumnos completaron voluntariamente los siguientes instrumentos psicológicos:

- Escala de Sucesos Estresantes Extraordinarios (Labrador, 1995): está constituida por 57 ítems que hacen referencia a diferentes situaciones estresantes, por ejemplo, problemas con el alcohol o las drogas, muerte de un familiar cercano, lesión o enfermedad personal grave, ruptura con la familia, atracos o robos, cambio de ciudad o de domicilio, accidentes de tráfico, etc. Para cada una de estas situaciones, el alumno debe responder, en primer lugar, si el acontecimiento le ha afectado durante los dos últimos años (presencia o ausencia) y, en segundo lugar, en caso de que le haya afectado, la importancia que para él ha tenido el evento según la siguiente escala: 0 (ninguna importancia), 1 (escasa impor-

tancia), 2 (mediana importancia), 3 (bastante importancia) y 4 (máxima importancia). Esta escala ofrece además de una puntuación para cada ítem (resultado de multiplicar la importancia subjetiva por el valor otorgado al ítem), una puntuación global (resultado de sumar las operaciones anteriores), la cual se interpreta de la siguiente forma: (1) si la puntuación es superior a 1000, significa que en los dos últimos años, el sujeto ha estado sometido a una gran cantidad de estrés, es decir, mayor del que soporta la media de las personas, (2) si la puntuación oscila entre 500 y 999, significa que en los dos últimos años, la cantidad de estrés a la que ha estado sometido el sujeto es similar a la que soporta la media de las personas, y (3) si la puntuación es inferior a 500, significa que el sujeto ha estado sometido a muy poco estrés, es decir, menor del que soporta la media de las personas.

- Escala de Evaluación del Estrés (Looker y Gregson, 1998): está constituida por 25 ítems que hacen referencia al estrés actual, por ejemplo, hábitos de conducta insanos (fumar y beber alcohol en exceso, tener unos patrones de alimentación y de sueño inadecuados), tener un patrón de conducta tipo A (urgencia en el tiempo, hostilidad, impaciencia, competitividad), síntomas de estrés (morderse las uñas, diarrea, tensión muscular). Cada ítem se contesta según varias alternativas de respuestas (como mínimo tres y como máximo nueve) de las que el sujeto ha de seleccionar una. La puntuación global de la escala se interpreta de la siguiente forma: (1) si la puntuación oscila entre 51 y 68, significa que el sujeto tiene un nivel de estrés bajo. Son personas que muestran muy pocos síntomas de estrés, que no son adictas al trabajo/estudios, que tienen una conducta de tipo B y que generalmente combaten muy bien el estrés, (2) si la puntuación oscila entre 33 y 50, significa que el sujeto tiene un nivel de estrés moderado. Son personas que muestran un poco de estrés, que no son adictas al trabajo/estudios pero que tienen cierta tendencia a serlo, que tienen una conducta ligeramente de tipo A y que casi siempre combaten muy bien el estrés, (3) si la puntuación oscila entre 16 y 32, significa que el sujeto tiene un nivel de estrés alto. Son personas que muestran bastantes síntomas de estrés, que es posible que sean adictas al

trabajo/estudios, que tienen una conducta ligeramente de tipo A moderada y que no combaten el estrés de la manera más apropiada, y (4) si la puntuación oscila entre 0 y 15, significa que el sujeto tiene un nivel de estrés muy alto. Son personas que sufren un estrés pronunciado, que son adictas al trabajo/estudios, que tienen una conducta de tipo A extrema y que su capacidad para combatir el estrés está bastante limitada.

RESULTADOS

Tras comprobar mediante el estadístico “U de Mann-Whitney” que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos y las alumnas, ni en el estrés pasado (media alumnos= 633,58, media alumnas= 693,34, significación= 0,780), ni en el estrés presente (media alumnos= 36,80, media alumnas= 36,88, significación= 0,859), ni en las calificaciones finales obtenidas en la asignatura de “Intervención Psicológica en Medicina” (media alumnos= 6,55, media alumnas= 7,65, significación= 0,131), llevamos a cabo los siguientes análisis:

A. Influencia del estrés (pasado y presente) en el rendimiento académico (tabla 1): por lo que se refiere al estrés vivido por los alumnos en el pasado, seguimos tres pasos: (1) en primer lugar, teniendo en cuenta la puntuación global de la “Escala de Sucesos Estresantes Extraordinarios”, dividimos la muestra de alumnos en tres subgrupos en función del estrés al que habían estado sometidos durante los dos últimos años: gran cantidad de estrés (20,50%), mismo estrés que el que soporta la media de las personas (36,90%) y muy poco estrés (42,60%), (2) en segundo lugar, aplicamos la prueba de homogeneidad de varianzas (estadístico de Levene), y (3) en tercer lugar, dado que existía homogeneidad de varianzas, llevamos a cabo un análisis de varianza de un solo factor con la finalidad de analizar la influencia que ejerce la cantidad de estrés vivida en el pasado sobre las calificaciones académicas. Como puede apreciarse en la tabla 1, la cantidad de estrés a la que han estado sometidos los alumnos en el pasado no influye en sus calificaciones académicas.

Por otro lado, para analizar la influencia que ejerce el nivel de estrés actual que viven los

Tabla 1
Influencia del nivel de estrés (pasado y presente) vivido por los alumnos en las calificaciones académicas

NIVEL DE ESTRÉS VIVIDO POR LOS ALUMNOS	CALIFICACIONES MEDIAS OBTENIDAS
NIVEL DE ESTRÉS PASADO:	
- Gran cantidad de estrés	7,64
- Mismo estrés que la media	7,44
- Muy poco estrés	7,85
SIGNIFICACIÓN	0,572
NIVEL DE ESTRÉS ACTUAL:	
- Estrés bajo	5,75
- Estrés moderado	7,83
- Estrés alto	7,62
SIGNIFICACIÓN	0,309

alumnos sobre el rendimiento académico, seguimos tres pasos: (1) en primer lugar, teniendo en cuenta la puntuación total obtenida por los estudiantes en la “Escala de Evaluación del Estrés”, apreciamos que el nivel de estrés al que estaban sometidos los alumnos se distribuía de la siguiente forma: 3,20% estrés bajo, 69,10% estrés moderado, 27,70% estrés alto y 0% estrés muy alto. Teniendo en cuenta estos porcentajes, dividimos el grupo en tres subgrupos en función del nivel de estrés actual: bajo, moderado y alto, (2) en segundo lugar, aplicamos la prueba de homogeneidad de varianzas (estadístico de Levene), y (3) en tercer lugar, dado que existía homogeneidad de varianzas, llevamos a cabo un análisis de varianza de un solo factor con la finalidad de analizar la influencia que ejerce el nivel de estrés al que actualmente están sometidos los alumnos sobre las calificaciones académicas. Como puede apreciarse en la tabla 1, el nivel de estrés que los alumnos soportan en el presente no influye en sus calificaciones académicas.

B. Relación existente entre el estrés (pasado y presente) y el rendimiento académico (tabla 2): por lo que se refiere al estrés vivido por los alumnos en el pasado, correlacionamos las calificaciones académicas obtenidas por los estudian-

Tabla 2
Relación existente entre el estrés actual de los alumnos y el rendimiento académico

ITEMS DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DEL ESTRÉS +	CORRELACIÓN	SIGNIFICACIÓN
Realizas un proyecto. La fecha de entrega se aproxima y el trabajo aún no está muy bien finalizado: - Trabajas noche y día para asegurarte que sale perfecto (0) - Te empieza a entrar el pánico porque piensas que no lo vas a terminar a tiempo (0) - Haces el trabajo lo mejor que puedes sin que te quite el sueño (3)	- 0,305	0,006**
En la siguiente relación señala lo que tú haces normalmente: - Comerte las uñas (0) - Estar constantemente cansado (0) - Sentir que te falta la respiración sin haber hecho un esfuerzo excesivo (0) - Tamborilear con los dedos (0) - Sudar sin razón aparente (0) - No parar ni un momento (0) - Nada de lo señalado anteriormente (1)	- 0,260	0,019*
¿Cuántos años tienes?: - Menos de 18 (0) - 19-25 (0) - 26-39 (1) - 40-65 (2) - Más de 65 (3)	- 0,330	0,003 **
TOTAL GLOBAL ESCALA ++	- 0,237	0,034 *

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, + mientras más se aproxime a cero la puntuación obtenida en el ítem, más estrés presenta el alumno, ++ a menor puntuación más estrés.

tes, por un lado, con cada uno de los ítems de la “Escala de Sucesos Estresantes Extraordinarios” (tanto la importancia subjetiva como el valor total del ítem) y, por otro lado, con la puntuación total de la escala.

Por otro lado, por lo que se refiere al nivel de estrés actual de los alumnos, correlacionamos las calificaciones académicas obtenidas por los estudiantes con la “Escala de Evaluación del Estrés”; tanto con cada uno de sus ítems como con la puntuación global de dicha escala.

Aplicamos el estadístico “R de Pearson” para aquellos ítems que habían sido contestados por más de 30 sujetos y el estadístico “R de Spearman”

para aquellos ítems que habían sido contestados por menos de 30 sujetos. En la tabla 2 se muestran sólo las correlaciones que resultaron significativas. Como puede apreciarse, todas ellas hacen referencia al estrés actual.

DISCUSIÓN

En esta investigación, entendemos que un rendimiento académico adecuado es presentarse al examen correspondiente de la asignatura de “Intervención Psicológica en Medicina” y aprobarlo. Aunque son numerosos los factores que pueden favorecer unas calificaciones académicas

altas por parte de los estudiantes (por ejemplo, poseer un lugar de control interno, un patrón de conducta tipo A, una inteligencia elevada, cursar la carrera deseada, dedicar suficientes horas al estudio, etc.), en este estudio nos centramos en la influencia que ejerce el estrés (pasado y presente) vivido por los alumnos.

En primer lugar, hemos de señalar que en el grupo estudiado, el sexo no ejercía una influencia significativa en el nivel de estrés (pasado y presente) experimentado por los alumnos. Probablemente, por esta razón, en nuestros estudiantes tampoco existían diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos y las alumnas en sus calificaciones finales. No obstante, los estudios existentes relacionados con este ámbito son contradictorios: (1) por un lado, algunos concluyen que en los varones un mayor grado de ansiedad se relaciona con una imagen negativa de sí mismo y con un bajo rendimiento académico, mientras que en las mujeres, esa ansiedad ante la prueba parece mejorar los resultados en las notas (DiMaría y DiNuovo, 1990), y (2) por otro lado, otros estudios concluyen que las mujeres presentan más ansiedad que los hombres, pero que esa ansiedad no repercute en los resultados obtenidos en los exámenes (Sowa y Lafleur, 1986). De cualquier forma, la no influencia de la variable sexo en nuestro estudio, nos permite asegurar que este factor no está interfiriendo en el resto de los resultados hallados.

Aunque ninguna de las situaciones estresantes (pasadas y presentes) influyeron de forma significativa en las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos, se observa en los resultados una tendencia a obtener unas calificaciones más bajas en los alumnos con un nivel de estrés actual bajo (obtienen una media de aprobado) y unas calificaciones más altas en los alumnos con un nivel de estrés actual moderado o alto (obtienen una media de notable). En este sentido, la puntuación global de la "Escala de Evaluación del Estrés" correlacionó significativamente con el rendimiento académico, es decir, son los estudiantes con calificaciones más altas los más estresados. Esto corrobora los resultados de otras investigaciones que concluyen lo siguiente:

"La respuesta de estrés no es en sí misma nociva, por el contrario, se trata de una intensa

reacción adaptativa que pone a disposición del organismo una importante cantidad de recursos excepcionales. Es más, las mejores realizaciones se consiguen en esas condiciones en las que, en general, el organismo con mayores recursos (o activación) realiza mejor, de manera más rápida y precisa, y de forma más duradera, las conductas necesarias" (Labrador, Crespo, Cruzado y Vallejo, 1995, p. 79).

Por dicha razón, desde una perspectiva específica, observamos que los alumnos que obtienen unas calificaciones académicas más altas son los que muestran una sobreactivación a nivel motor (por ejemplo, "comerse las uñas"), cognitivo (por ejemplo, "sentir que falta la respiración sin haber hecho un esfuerzo excesivo") y fisiológico (por ejemplo, "sudar sin razón aparente"). Esta sobreactivación favorece una mejora en la percepción de la situación y sus demandas, un procesamiento más rápido y potente de la información disponible, una búsqueda de soluciones más eficaz y una mejor selección de las conductas adecuadas para hacer frente a las demandas de la situación. No obstante, hay que tener en cuenta que esta sobreactivación es eficaz hasta un cierto límite, superado el cual puede generar diversas enfermedades y patologías (por ejemplo, cardiovasculares, respiratorias, gastrointestinales, etc.), alteraciones en el bienestar y en la salud mental (por ejemplo, ansiedad, pérdida de la autoestima, etc.) y alteraciones conductuales con repercusiones en el desempeño/rendimiento (por ejemplo, disminución del rendimiento, absentismo, accidentes laborales, etc.) (Peiró y Salvador, 1993).

Otros ítems específicos que mostraron una correlación significativa con las calificaciones académicas fueron los siguientes: (1) por un lado, una característica del patrón de conducta tipo A relacionada con la urgencia de tiempo (por ejemplo, mientras que los alumnos con calificaciones más altas suelen "trabajar noche y día para asegurarse de que hacen los trabajos perfectos", por el contrario, los alumnos con calificaciones más bajas suelen "hacer el trabajo lo mejor que pueden sin que le quiten el sueño"). Esto corrobora los hallazgos encontrados por otros autores, en el sentido de que el patrón de conducta tipo A se relaciona con un alto rendimiento en el trabajo y con unos determinados

perfiles profesionales, concretamente, los de mayor responsabilidad y estatus más alto (Byrne y Reinhart, 1995), y (2) por otro lado, la edad, es decir, los alumnos más jóvenes tenían un rendimiento superior. Ello podría deberse, entre otros factores, a una mayor dedicación de horas al estudio debido a la ausencia de otro tipo de responsabilidades que sí tienen los alumnos de más edad (por ejemplo, atención y cuidado de los hijos, tareas domésticas, etc.).

Una de las razones por las que el estrés pasado no mostró ninguna correlación con el rendimiento académico podría deberse, entre otras, a que la mayoría de los ítems que constituyen la "Escala de Sucesos Estresantes Extraordinarios" hacen referencia a una serie de acontecimientos vitales (por ejemplo, muerte de un familiar cercano, accidentes de tráfico, etc.) que en principio no tienen nada que ver con el ámbito académico. Esto nos hace pensar que de todas aquellas situaciones estresantes que los estudiantes han experimentado en el pasado, podría ocurrir que sólo las relacionadas con los aspectos académicos correlacionarían con el rendimiento académico. En esta línea, Polo, Hernández y Pozo (1996), hacen un estudio en el que participan 64 alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y demuestran que las situaciones que más estresan a los alumnos son precisamente las que están relacionadas con el ámbito académico: la falta de tiempo para poder cumplir con todas las actividades académicas, la sobrecarga académica, la realización de los exámenes, la exposición de trabajos en clase, la realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.), la tarea de estudio y la intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.).

Ante estos resultados, algunas estrategias eficaces para potenciar el rendimiento académico de los alumnos son las siguientes (Pérez y Borda, 2000):

- Control de la ansiedad: diferentes procedimientos de relajación (muscular progresiva, autógena, respiración, imágenes agradables, meditación, etc.), pueden disminuir la ansiedad de los alumnos ante situaciones que ellos consideran

estresantes. Dicha ansiedad puede manifestarse mediante respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, boca seca, diarrea, etc.), motóricas (escape-evitación de los exámenes y de otras situaciones académicas) o cognitivas (dificultades de atención y concentración, autoinstrucciones negativas, etc.).

- Reestructuración cognitiva: algunos programas como la Terapia Racional Emotiva de Ellis o la Terapia Cognitiva de Beck, pueden emplearse para eliminar los pensamientos negativos de algunos alumnos. Por ejemplo, ante la proximidad de un examen, son frecuentes algunas creencias irracionales como "tengo que hacer el examen perfecto", "no sé nada", "se me quedará la mente en blanco", "seguro que me preguntan lo que no me he mirado", etc.

- Entrenamiento en habilidades sociales: mediante técnicas como las autoinstrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, el reforzamiento positivo, la retroalimentación, etc., podemos enseñar a los alumnos las estrategias básicas de comunicación tanto con sus propios compañeros, como con los profesores. Por ejemplo, algunos no saben cómo dirigirse al profesor, otros sienten vergüenza cuando piden los apuntes prestados a un compañero, etc.

- Solución de problemas: mediante estrategias como la generación de soluciones alternativas, la toma de decisiones, etc., podemos enseñar a los alumnos cómo superar algunas dificultades. Por ejemplo, cómo organizar el material de trabajo o evaluación, no imponerse metas superiores a las capacidades, etc.

- Programas de autocontrol: con procedimientos como los contratos de contingencias, los autorregistros, etc., podemos modificar los hábitos insalubres que algunos estudiantes presentan cuando se acerca el periodo de exámenes. Por ejemplo, el exceso en el consumo de cafeína, de tabaco, de excitantes, de tranquilizantes, etc.

- Enseñar habilidades de estudio o de examen: en éste ámbito es muy importante identificar a las personas con ansiedad elevada porque suelen ser deficitarias en tales habilidades.

Con la aplicación de todas estas estrategias, lograremos prevenir o eliminar, por un lado, el

“síndrome del estudiante quemado”, el cual afecta sobre todo a los estudiantes de los últimos cursos de carrera (o incluso a jóvenes licenciados) y se caracteriza, especialmente, por el agotamiento o el cansancio emocional (Ramos, 2001). Y por otro lado, las repercusiones negativas de dicho síndrome: conductuales (fumar, beber, comer en exceso, consumir drogas y psicofármacos, interrupción del ejercicio físico, etc.), psicológicas (preocupación continua, la rumiación, la rememoración de experiencias negativas, la anticipación de amenazas, etc.) y fisiológicas (aumento de catecolaminas o cortisol, potenciación de la reactividad cardiovascular, alteraciones en el funcionamiento del sistema inmune, etc.) (Peiró y Salvador, 1993).

BIBLIOGRAFÍA

1. **Álvarez R.:** Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, 2000.
2. **Byrne DG y Reinhart MI.:** Type A behavior in the Australian working population. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*; 1995, 29, 2: 270-277.
3. **Díaz RJ, Glass CR, Arnkoff DB y Tanofsky-Kraff M.:** Cognition, anxiety, and prediction of performance in 1st-year law students. *Journal of Educational Psychology*; 2001, 93, 2: 420-429.
4. **Dimarí F y Dinuovo S.:** Gender differences in social and test anxiety. *Personality and Individual Differences*; 1990, 11, 5: 525-530.
5. **García L y Fumero A.:** Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en tres cursos académicos. *Análisis y Modificación de Conducta*; 1998, 24, 3: 65-77.
6. **Gutiérrez M.:** Ansiedad y deterioro cognitivo: Incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*; 1996, 2: 2-3: 173-194.
7. **Herrera A. y Maldonado A.:** Depresión, cognición y fracaso académico. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*; 2002, 2, 1: 25-50.
8. **Labrador FJ.:** El estrés. Nuevas técnicas para su control. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 1995.
9. **Labrador FJ, y Crespo M.:** Estrés. Trastornos psicofisiológicos. Madrid: Eudema, 1993.
10. **Labrador FJ, Crespo M, Cruzado JA y Vallejo MA.:** Evaluación y tratamiento de los problemas de estrés. En J.M. Buceta y A.M. Bueno (Eds.), *Psicología y salud: Control del estrés y trastornos asociados*; 1995 (pp. 75-127). Madrid: Dykinson.
11. **Looker T y Gregson O.:** Superar el estrés. Madrid: Pirámide, 1998.
12. **Maldonado MD, Hidalgo MJ y Otero MD.:** Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*; 2000, 53: 43-57.
13. **Marín M, Infante E y Troyano Y.:** El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*; 2000, 32, 3: 505-517.
14. **Pancer SM, Pratt MW y Hunsberger BE.:** Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*; 2000, 30, 10: 2100-2125.
15. **Peiró JM y Salvador A.:** Control del estrés laboral. Madrid: Eudema, 1993.
16. **Pérez MA y Borda M.:** Estrategias de intervención psicológica para potenciar el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario; 2000, 273-280.
17. **Polo A, Hernández JM y Pozo C.:** Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*; 1996, 2, 2-3: 159-172.
18. **Ramos F.:** El síndrome de burnout en los universitarios. Simposium Estrés, trabajo y salud. Presentado en el III Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología, Valencia (Reimpreso en A. BELLOCH (comp.), *Libro de Resúmenes* (pp. 72-73). Valencia: Promolibro, 2001), Diciembre 2001.
19. **Sanjuán P y Pérez AM.:** Análisis de la estrategia atencional del patrón de conducta tipo A (global y por componentes) ante una tarea interferente y estrés situacional. *Boletín de Psicología*; 1995a, 49: 23-41.
20. **Sanjuán P y Pérez AM.:** Análisis de la estrategia atencional del patrón de conducta tipo A en tareas interferentes. *Boletín de Psicología*; 1995b, 47: 67-84.
21. **Sowa CJ, y Lafleur NK.:** Gender differences within test anxiety. *Journal of Instructional Psychology*; 1986, 13, 2: 75-80.
22. **Valero L.:** Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*; 1999, 15, 2: 223-231.