

Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, *burnout* experimentado y estrés académico

Ramón Arce, Francisca Fariña*, Mercedes Novo y Dolores Seijo
*Universidad de Santiago de Compostela, *Universidad de Vigo*

El proceso de Bolonia, además de buscar un sistema de transferencia de títulos, gira en torno a la calidad. Este objetivo se espera que se plasme en un mayor rendimiento académico, al tiempo que se aguardan beneficios en las competencias más relevantes del título y menores costes en la salud, lo que implica unos niveles menores de estrés en el alumno. Para comprobar estas premisas, planteamos un estudio de campo con 200 estudiantes de Fisioterapia, 110 de ellos estudiaban en el sistema de créditos tradicional, y los otros 100, en el Sistema de Créditos Europeos, que cumplimentaron una escala de evaluación del *burnout* y estrés académico. Además, se recabó el rendimiento académico. Los resultados mostraron que los estudiantes de ambos sistemas de aprendizaje obtuvieron un resultado académico similar, en tanto se observó que los estudiantes del sistema de créditos europeo informaban de una mayor despersonalización y un menor logro personal. Asimismo y en relación al estrés académico, los estudiantes del sistema de créditos europeos manifestaron mayores niveles de ira y pensamientos negativos. Estos resultados aconsejan un reajuste de la implementación del Sistema de Créditos Europeos, para que cumpla con el objetivo de dotar al alumno de las competencias previstas.

Palabras clave: Estrés académico, rendimiento académico, *burnout*, Sistema de Créditos Europeo, Fisioterapia.

Effect of the teaching system in the academic achievement, experienced burnout and academic stress. Besides promoting a European title system transfer, the Bologna Process relies on the search for quality. Therefore, this objective is intended to promote greater academic achievement, while benefits are expected in the most relevant competences related to the corresponding degree, with lower levels of stress in students. To contrast these premises, a field study was designed with 200 students of physiotherapy (100 studying under the traditional credit system and 100 under the European Credit Transfer System), which endorsed a *burnout* and academic stress scale. Furthermore, the student academic achievement was registered. The results showed that students of both systems achieved similar academic outcomes, whereas it was observed that students under the ECTS system reported greater depersonalization and lower personal accomplishment. As regards academic stress, the ECTS students exhibited greater levels of anger and negative thinking. These results suggest a readjustment of the ECTS implementation to provide students with the expected competences.

Keywords: Academic stress, academic achievement, *burnout*, European Credit Transfer System, Physiotherapy.

La universidad representa la enseñanza superior por excelencia, desempeñando un importante papel en la llamada sociedad del

conocimiento, y específicamente, en la formación de los estudiantes. Sin embargo, la institución implica un conjunto de situaciones altamente estresantes (Martín, 2007). Al respecto, Soares, Almeida y Guisande (2011) apuntan que el ingreso en la universidad representa un evento potencialmente generador de estrés, observando diferencias

en el ambiente académico percibido en las aulas, mediado por variables contextuales. Los estados signatarios del *Proceso de Bolonia* han ido desarrollando en los últimos años su propio proceso de adaptación, que empieza a entenderse como el inicio de un nuevo paradigma (de Miguel, 2006). Este proceso gira en torno a dos dimensiones fundamentales: la calidad y la armonización. En cuanto a la calidad, Bolonia se fundamenta en unos axiomas que le otorgan un sello característico: aprendizaje autónomo, competitividad y aseguramiento de la calidad. En cuanto a la armonización, destaca por la transferencia entre los sistemas universitarios para potenciar la movilidad o la concreción de planes de estudio basados en competencias, en contraste a los anteriores dirigidos a los contenidos curriculares, lo que facilita la validación de las titulaciones en todo el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (Escudero, 2007).

Particularmente, en nuestro país, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior trajo aparejada una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios regulada en distintas normas tales como la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001; o el Real Decreto 861/2012 de 2 de Julio, por el que se modifica el 1393/2007 de 29 de Octubre, o el Real Decreto 99/2011 de 28 de Enero. Este marco normativo establece las fases a seguir en el proceso de implantación y seguimiento de las titulaciones universitarias.

En relación a la concreción de competencias, el proceso de Bolonia ha dado un giro radical en relación al modelo educativo anterior, centrando el aprendizaje del alumno en la adquisición de competencias, de manera que éstas han de ser armónicas con las exigibles para el título y con las cualificaciones establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por competencia se entiende “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea

o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad, 2012, p. 20). Como consecuencia, las titulaciones han definido las competencias generales y específicas que ha de adquirir el alumno en el título, a las que se añaden las transversales, que son aquellas propuestas para el conjunto de títulos de una misma universidad. Para la concreción de las competencias del título se han tomado como guías de apoyo los denominados *Libros Blancos* de cada especialidad. En el caso concreto que nos ocupa, Fisioterapia, el libro blanco recoge una relación de competencias transversales, generales y específicas de la disciplina, que han guiado el diseño y la propuesta de títulos en las universidades españolas para una profesión, por lo demás, oficialmente regulada en las competencias que se le atribuyen (Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias). En otras palabras, el marco normativo fija doblemente, como un título en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y como profesión sanitaria regulada, las competencias. A su vez, las universidades, en aras de la calidad y la transparencia, deben rendir cuentas a la sociedad, de manera que deben prever y medir los resultados del proceso formativo que desarrollan. Al respecto, ha de tenerse en cuenta que las estimaciones de resultados han de ser incluidas en la memoria de verificación y de seguimiento de la titulación, en términos de tasas de graduación, abandono, eficiencia o rendimiento. De este modo, se valora la coherencia de las tasas propuestas, así como la adecuación del procedimiento general, a fin de evaluar adecuadamente el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad, 2012).

Además, las reformas en el modelo docente se acompañan de modificaciones de carácter estructural, que pueden incrementar la presión en el alumnado, y, en muchos casos, la incertidumbre acerca del proceso de formación. Como advierten González y Landero (2007), para los estudiantes univer-

sitarios, los estresores más frecuentes vinculados al ámbito académico, tienen relación con las condiciones estructurales de su situación académica, entre las que cabe destacar: horarios, aulas y traslados, la realización de exámenes y la espera de las calificaciones. Esta clasificación de los estresores ha de ser complementada con otros estresores también apuntados y verificados, tales como el excesivo trabajo para casa, el estudio y preparación de los mismos o el trabajo en grupo (Carlotto, Camara y Brazil, 2005; Celis et al., 2001; Misra y McKean, 2000). Estos cambios en la labor docente y discente junto con los cambios en la forma de entender la docencia y la adquisición del conocimiento, frecuentemente conllevan un incremento de las exigencias académicas a los alumnos, que pueden sobrepasar en las demandas los recursos disponibles y, por lo tanto, derivar en estrés académico (Alvariñas, Trabas y Soto, 2007).

En suma, el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior se sigue de una serie de modificaciones en las normas que regulan la enseñanza superior, pero también de importantes cambios estructurales. Estos cambios, si no se introducen con una cubierta racionalidad, pueden desembocar en desajustes que se reflejen en estrés académico. Por ello, nos hemos planteado un estudio de campo con alumnos, en condiciones equivalentes, que cursan sus estudios en un sistema créditos tradicionales y en créditos europeos a fin de observar si este factor media diferencias en el estrés y burnout académico (otra medida del estrés en el contexto académico), así como en el rendimiento. En concreto, de la aplicación del nuevo sistema de créditos europeo se espera un mayor rendimiento académico, sin perjuicio en la salud de los estudiantes, esto es, con iguales o menores tasas de estrés.

Método

Participantes

Se tomó una muestra de 200 estudiantes de Fisioterapia de segundo y tercer curso con una edad media de 20,8 años ($EEM =$

0,15) de las universidades de A Coruña ($n = 56$), Europea de Madrid ($n = 52$) y Rey Juan Carlos ($n = 92$), y de los que 100 estaban cursando estudios en créditos ECTS y otros 100 en créditos tradicionales.

Procedimiento y diseño

Los sujetos participaron de forma voluntaria en el estudio, garantizando el anonimato y el cumplimiento de todos los cánones establecidos por la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal. Los datos fueron tomados todos en el mismo mes en las distintas universidades, descartándose los alumnos de primer curso, dado que podrían aún no estar afectados por el sistema de créditos en el que estaban estudiando. Los pases, tras recabar los oportunos permisos de las autoridades académicas y del profesor, fueron colectivos en las aulas, participando todos los alumnos (esto es, no se registraron bajas voluntarias en la participación), siguiéndose una rotación estándar (ABC, BCA, CAB,...) en la obtención de las medidas. Las submuestras de alumnos en sistema de créditos ECTS y tradicional se contrabalancearon en cuanto al género de los participantes, $\chi^2(1, N = 200) = 0,84; ns$, y la edad, $t(198) = 1,76; ns$, dado que podrían tener efectos en el rendimiento, estrés académico y burnout.

Se planificó un estudio de campo con un diseño cuasi-experimental, para estudiar los efectos del factor Sistema de Enseñanza (sistemas de créditos ECTS vs. Sistema de Créditos Tradicionales) en el rendimiento académico, burnout y estrés académico experimentado de los estudiantes. Con este diseño hallamos que, con una muestra de 200 participantes, la probabilidad de detección ($1-\beta$) de diferencias significativas ($\alpha < .05$) y para un tamaño del efecto medio, es del 99,99% en los MANOVAs y del 94,04% en los ANOVAs.

Instrumentos de medida

Como medida del rendimiento académico se tomó la media aritmética de las evaluaciones obtenidas por los estudiantes en las materias ya cursadas del grado o diplo-

matura en Fisioterapia, transformando la evaluación a una escala que permitiera unificar diferentes sistema de evaluación (0 = suspenso, 1 = aprobado, 2 = notable, 3 = sobresaliente, 4 = matrícula de honor).

Evaluamos el Burnout por medio de la versión española de TEA del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1997). El MBI está conformado por 22 ítems, a los que el sujeto ha de responder en una escala de 5 puntos (0 = nada; 1 = un poco; 2 = moderadamente; 3 = bastante; 4 = muchísimo), que se estructuran en torno a tres factores; Despersonalización, Cansancio emocional y Realización personal. La escala original fue concebida para profesionales de la salud, sufriendo diversas adaptaciones consistentes en la sustitución de la(s) palabra(s) clave que identifican el contexto. Por ejemplo, cambiar “paciente” por “compañero”; “trabajo” por “estudios”, etc. En la adaptación del inventario a estudiantes de Fisioterapia españoles se encontró que las subescalas eran igualmente fiables: una α de ,90 de ,79 y de ,71 para Cansancio emocional, Despersonalización, y Realización personal, respectivamente (Cabanach, Souto, Fernández-Cervantes y Freire, 2011).

Para medir el nivel de estrés académico se aplicó la escala de Respuesta del Estrés (R-CEA) del cuestionario de estrés académico (CEA) (Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2008) que evalúa síntomas psicofisiológicos relacionados con los componentes cognitivos, comportamentales, afectivos y somáticos, vinculados al estrés académico. Concretamente, la Escala R-CEA está integrada por 22 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *nunca* a 5 = *siempre*), que pretenden medir síntomas relacionados con los componentes físicos, comportamentales y cognitivos relacionados con el estrés académico, dando lugar a cinco factores, a saber: Agotamiento físico, Dificultades con el sueño, Irascibilidad, Pensamientos negativos y Agitación. La escala se mostró consistente tanto en su conjunto ($\alpha = ,93$), como en las dimensiones que la componen: Agotamiento físico ($\alpha = ,88$), Dificultades con el sueño ($\alpha = ,85$),

Irascibilidad ($\alpha = ,88$), Pensamientos negativos ($\alpha = ,83$), y Agitación ($\alpha = ,80$) (Romeo, 2008).

Resultados

Primeramente, sometimos a prueba los efectos del Sistema de Enseñanza (sistemas de créditos ECTS vs. Sistema de Créditos Tradicionales) en el rendimiento académico, no hallando que el Sistema de Enseñanza medie diferencias en el rendimiento, $F(1, 198) = 0,12, ns; \eta_p^2 = ,000; 1 - \beta = ,052$. En otras palabras, el Sistema de Enseñanza cursado tiene un efecto totalmente nulo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Ejecutado un MANOVA con el Sistema de Enseñanza (sistemas de créditos ECTS vs. Sistema de Créditos Tradicionales) sobre el Burnout, los resultados informan de diferencias significativas, $F(3,196) = 10,76; p < ,001; \eta_p^2 = ,141; 1 - \beta = ,999$. En consecuencia, el cursar los estudios en un plan educativo regido por el sistema de créditos ECTS o el tradicional conlleva diferencias en los niveles de burnout experimentado, explicando este factor por sí mismo el 14,1% de la varianza en el burnout, que se corresponde con un tamaño del efecto grande ($f = 0,41$). Por su parte, los efectos inter-sujetos (ver Tabla 1), a su vez, concretan estas diferencias en la despersonalización y realización personal, advirtiendo que los estudios en créditos ECTS implican una menor sensación de realización personal, o sea, a un menor sentimiento de competencia y logro, al tiempo que una mayor despersonalización, esto es, indiferencia e impersonalidad en las relaciones con los compañeros. En consecuencia, el sistema de estudios en créditos ECTS cumple en menor medida (o incumple) que el sistema de créditos tradicional, con dos de los objetivos centrales que se había propuesto: la dotación de competencias, que queda en tela de juicio al observarse una menor sensación de competencia y logro, y el aprendizaje del trabajo en equipo, que obstaculiza la mayor despersonalización observada.

Tabla 1. *Efectos inter-sujetos en el burnout para el factor Sistema de Enseñanza*

Variable	F	η_p^2	$1 - \beta$	M _{ECTS}	M _{Tradicional}
Cansancio Emocional	3,35	,017	,445	13,94	16,45
Despersonalización	19,57*	,090	,993	6,27	3,32
Realización personal	5,51**	,027	,646	27,46	31,00

Nota. $gl(1, 198)$; * $p < ,001$; ** $p < ,05$; M_{ECTS}=Media del grupo de estudiantes que cursan Fisioterapia en el sistema de créditos ECTS; M_{Tradicional}= Media del grupo de estudiantes que cursan Fisioterapia en el sistema de créditos tradicional.

Los resultados mostraron un efecto multivariado modulado por el factor Sistema de Enseñanza (sistemas de créditos ECTS vs. Sistema de Créditos Tradicionales), $F(5, 194) = 12,01$; $p < ,001$ $\eta_p^2 = ,236$; $1 - \beta = 1$. Así pues, el Sistema de Enseñanza media diferencias en el estrés académico experimentado, explicando este factor por sí mismo el 23,6% de la varianza del estrés, que se corresponde con un tamaño del efecto grande ($f = 0,56$). Por su parte, los efectos univariados (ver Tabla 2) evidenciaron diferencias en irascibilidad y pensamientos negativos. En concreto, los estudiantes de créditos ECTS manifiestan una mayor irascibilidad y pensamientos negativos que los del sistema de créditos tradicional. Sin embargo, ambas muestras informan de iguales niveles de alteraciones del sueño, agotamiento físico y agitación. En suma, los estudios en un sistema de créditos ECTS, en relación al sistema de créditos tradicional, implican mayores daños emocionales (irascibilidad) y cognitivos (pensamientos negativos).

Discusión

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que el rendimiento académico, acorde a las evaluaciones del profesorado, es similar en el sistema de créditos tradicional y en el de créditos europeos, es decir, el cambio en el sistema de enseñanza-aprendizaje (metodologías docentes, horarios, evaluación), no tiene reflejo alguno en los resultados académicos. Paradójicamente, la denodada apuesta por la calidad generada en torno al EEES, no se traduce en mejores resultados académicos. En todo caso y a igual rendimiento académico, se esperaba que los costes indirectos en la formación del alumno fueran menores o, cuando menos, similares. Sin embargo, los estudiantes del sistema de créditos europeos informan de un menor sentimiento de realización personal o, lo que es lo mismo, de un bajo rendimiento personal, que equivale a nivel profesional con una baja eficacia profesional (Gil-Monte, 2002). De este modo el Sistema de Enseñanza basado en un sistema de crédito europeo incumple, acorde al Libro Blanco de la titulación, con el cometido de dotar al alumno de

Tabla 2. *Efectos inter-sujetos en el estrés académico para el factor Sistema de Enseñanza*

Variable	F	η_p^2	$1 - \beta$	M _{ECTS}	M _{Tradicional}
Alteraciones del sueño	3,78	,019	,490	2,49	2,20
Agotamiento físico	1,91	,010	,280	2,11	1,94
Irascibilidad	27,57*	,122	,999	2,14	1,45
Pensamientos negativos	9,59**	,046	,869	2,06	1,72
Agitación	0,14	,001	,066	1,25	1,22

Nota. * $p < ,001$; ** $p < ,01$; M_{ECTS}=Media del grupo de estudiantes que cursan Fisioterapia en el sistema de créditos ECTS; M_{Tradicional}= Media del grupo de estudiantes que cursan Fisioterapia en el sistema de créditos tradicional.

Fisioterapia de las competencias más valoradas en nivel e importancia del título: la motivación por la calidad, el trabajo en equipo, en equipo interdisciplinar y las relaciones interpersonales (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad, 2004). Asimismo, los estudiantes en sistema de créditos europeos advierten de una mayor despersonalización, esto es, indiferencia e impersonalidad en las relaciones con los compañeros. La despersonalización es una muestra del desarrollo de pensamientos negativos (Maslach y Jackson, 1986), es decir, también de la falta de regulación de las emociones. A este respecto, parece difícil conciliar este resultado con las competencias transversales del Fisioterapeuta descritas en el Libro Blanco, entre las que se señalan la capacidad para resolver problemas o para adaptarse a situaciones nuevas; o específicas de tipo actitudinal, como manifestar un elevado autoconcepto o una adecuada orientación al usuario (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad, 2004). En resumen, los estudiantes de grado no desarrollan su formación en estructuras favorecedoras del trabajo en equipo, ni de una autoevaluación positiva a nivel de rendimiento. Como consecuencia de todo ello, ha de plantearse la necesidad de realizar ajustes que doten a los estudiantes de las competencias implicadas que, paradójicamente, son la de más valor e importancia para su formación.

También a nivel indirecto y ya centrándonos en el estrés académico, hallamos que el estudio en un sistema de créditos europeo incrementa los niveles de ira y de pensamientos negativos. La ira/cólera se ha relacionado sistemáticamente en la literatura con la agresividad, hostilidad, resentimiento o susceptibilidad (Beck, 1999; Hutchings, Gannon y Gilchrist, 2010; Maruna 2004; Novo, Fariña, Seijo y Arce, 2012). Esta sintomatología internalizante tiene como sintomatología asociada inadaptación personal, social y, en el caso que nos ocupa, académica (American Psychiatric Association, 2002). Al respecto, más allá de las capacidades que adquiriera el alumno en su formación universitaria, se encuentra su futuro desem-

peño profesional, y éste va a estar determinado por su salubridad emocional, psíquica y física (Seijo, Souto y Novo, 2009). Por su parte, los pensamientos negativos actúan como una barrera u obstáculo para un adecuado afrontamiento de las situaciones problemáticas (Losada, Knight y Márquez, 2003), vinculándose con un menor desarrollo de la inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Deductivamente, estos estudiantes resultan con una menor competencia cognitiva para la resolución de problemas, a la vez que se registra una mayor tendencia a canalizar estas carencias con agresividad. En conclusión, el estrés del estudiante, por las implicaciones a nivel emocional, físico y de relaciones interpersonales que lleva aparejadas (Martín, 2007), ha de ser considerado como una variable en la evaluación de los títulos. Así pues, la educación superior debe realizar los ajustes necesarios para que el EEES no represente per se un factor estructural potenciador del estrés académico. Tal vez y como apunta del Pozo (2008/2009), el Espacio Europeo de Educación Superior esté muy regulado en cuanto al resultado y escasamente definido en cuanto a las metodologías docentes y, añadimos, a los recursos necesarios.

Este estudio presenta una serie de limitaciones que es preciso tener presentes a la hora de generalizar los resultados. Así, sólo está referido a estudiantes de Fisioterapia, por lo que no está claro si son generalizables a otras carreras de Ciencias de la Salud o de otras grandes áreas; el rendimiento académico no tiene por qué coincidir con el profesional, aunque parece estar fuertemente ligado; u otras variables podrían haber mostrado las fortalezas de sistema europeo de créditos, tal como las tasas de abandono, si bien cada día cobra más fuerza el debate en el contexto universitario sobre la necesidad de ajustar la evaluación del progreso del estudiante y del resultado académico con la normativa de permanencia. Para ello, algunos autores sugieren tomar en consideración indicadores de eficiencia que propongan umbrales al número de convocatorias de matrícula, créditos mínimos a superar en el primer curso y postero-

res, o fijar unos máximos de matriculación, atendiendo en todos los casos las posibles si-

tuaciones de necesidades especiales del alumno (Acosta et al., 2012).

Referencias

- Acosta, M. A., Rosa, C. de la, González, L., Iriburu, S., Salom, D., y Vicario, E. (2012). *Universidades y normativas de permanencia. Reflexiones para el futuro*. Las Palmas de Gran Canaria: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Conferencias de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas.
- Alvaríñas, A., Trabas, A., y Soto, J. (2007). *Adaptación de materias ao crédito europeo. Titulación de Educación Infantil en Pontevedra*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad. (2004). *Libro blanco título de grado en Fisioterapia*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150428/libroblanco_jun05_fisioterapia.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad. (2012). *Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster)*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICACION/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda>
- Beck, A. T. (1999). *Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility and violence*. Nueva York, NY: Harper Collins.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Fernández-Cervantes, R., y Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 7-18.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008, Abril). Respuestas de estrés en contextos universitarios: Construcción de una escala de medida. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo.
- Carlotto, M. S., Camara, S. G., y Brazil, A. M. (2005). Predictores del síndrome de Burnout en enfermeras de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1, 195-205.
- Celís, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revisita Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 25-30.
- Escudero, T. (2007). Introducción. En Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (Ed.). *VIII Foro ANECA ¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuestas para el cambio* (pp. 15-16). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad. Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Publicaciones-del-Foro-ANECA>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Gil-Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44, 33-40.
- González, M., y Landero, R. (2007). Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de Psicología*, 23, 253-257.
- Hutchings, J. N., Gannon, T. A., y Gilchrist, E. (2010) A preliminary investigation of a new pictorial method of measuring aggression-supportive cognition among young aggressive males. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 54, 236-249.
- Losada, A., Knight, B. G., y Márquez, M. (2003). Barreras cognitivas para el cuidado de personas mayores dependientes. Influencia de las variables socioculturales. *Revista Española de Geriátria Gerontológica*, 38, 116-23.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, 87-99.
- Maruna, S. (2004). Desistance and explanatory style: A new direction in the psychology of reform. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20, 184-200.
- Maslach C., y Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory. Manual* (2^a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1997). *MBI: Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del*

- “quemado” por estrés laboral asistencial. Madrid: TEA Ediciones.
- Miguel, M. de (2006). Clases teóricas. En M. de Miguel (Ed.), *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 27-52). Madrid: Alianza Editorial.
- Misra, R., y McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-51.
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., y Arce, R. (2012). Assessment of a community rehabilitation programme in convicted male intimate-partner violent offenders. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 219-234.
- Pozo, M. M. del (2008/2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: Una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73.
- Romero, M. (2008). *Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral, Universidad de A Coruña. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>
- Seijo, D. Souto, A., y Novo, M. (2009). Repercusiones del burnout en la salud mental de los estudiantes de Fisioterapia. En J. Tous y J. M. Fabra (Eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de Psicología Social* (Vol. III, pp. 155-161). Tarragona: Universidad de Rovira i Virgili.
- Soares, A. P. C., Almeida, L., y Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1er curso de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99-121.