

## **Rendimiento, contexto académico y salud percibida en estudiantes de psicología antes y después del EEES**

## **Performance, academic context and self-reported health in psychology students before and after of the EHEA**

**López-Núñez, M. I.**  
**Rubio-Valdehita, S.**  
**Díaz Ramiro, E. M.**

Universidad Complutense de Madrid (España)

**López-Núñez, M. I.**  
**Rubio-Valdehita, S.**  
**Díaz Ramiro, E. M.**

Universidad Complutense de Madrid (España)

### **Resumen**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha implicado una serie de modificaciones a nivel estructural y metodológico cuyos resultados sobre el rendimiento académico y la salud de los estudiantes no se han estudiado suficientemente. El objetivo de este trabajo es evaluar el rendimiento, el contexto percibido y la salud autoinformada de una muestra de estudiantes de Psicología de licenciatura y grado, para ver cómo se relacionan estas variables e influyen en sus resultados académicos y bienestar. Metodología. La muestra

### **Abstract**

The European Higher Education Area (EHEA) has involved a number of structural and methodological changes whose results on academic performance and student health have not been sufficiently studied. The purpose of this paper is to evaluate the performance, perceived context and self-reported health of a sample of undergraduate and graduate Psychology students to see how these variables relate to and influence their academic achievement and welfare. Methodology. The sample consisted of 811 students (487 pre-Bologna system and 324 bachelor's

estuvo compuesta por 811 estudiantes (487 de licenciatura y 324 de grado). Para la evaluación de las variables indicadas se utilizaron los siguientes instrumentos: cuestionario de Contexto Académico, el cuestionario GHQ-28 para evaluar la salud percibida, y el Cuestionario de hábitos de sueño CHAS, además se recabó el rendimiento académico. Resultados. Los estudiantes del EEES obtienen un mejor rendimiento que los de licenciatura, aunque la diferencia no es muy elevada. Así mismo muestran estar más insatisfechos con los resultados obtenidos, tienen peor salud psicológica, peor calidad de sueño, mayor ansiedad e insomnio, mayor disfunción social y más bajas médicas por estrés y ansiedad. Conclusiones. La adaptación al EEES parece que no cumple con sus objetivos de mejora de la calidad de la enseñanza además de tener un impacto negativo en la salud y bienestar físico y psicológico de los estudiantes

**Palabras clave:** EEES, grado, licenciatura, progreso académico, contexto de aprendizaje, salud mental, bienestar.

degree). For the evaluation of the indicated variables, the following instruments were used: the Academic Context questionnaire, to evaluate the educational environment; the GHQ-28 questionnaire to evaluate the self-reported health; and the CHAS (Cuestionario de Hábitos de Sueño, in Spanish, Sleeping Habits Questionnaire), in addition, the academic performance was collected. Results. EHEA students perform better than students pre-Bologna, although the difference is not very high. They are also more dissatisfied with the results obtained, they have worse psychological health, worse quality of sleep, greater anxiety and insomnia, greater social dysfunction, in addition, they need more medical leave due to stress and anxiety. Conclusions. Adaptation to the EHEA does not seem to achieve its objectives of improving the quality of education and having a negative impact on the health and physical and psychological well-being of students.

**Key words:** EHEA, Bachelor degree, academic achievement, educational environment, mental health, student welfare.

## Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), derivado de la declaración de Bolonia (1999), implicó una modificación en los planes de estudios y en las metodologías docentes (Ortega y Zych, 2013) para mejorar la competitividad de la enseñanza superior europea a nivel internacional (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal, 2013; Rodrigo y Almirón, 2013). El cumplimiento de dichos objetivos implica que los nuevos grados adaptados al EEES deben ser una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el rendimiento y la satisfacción del alumnado.

Desde los primeros años de implantación del Plan Bolonia hubo interés por analizar su impacto en los estudiantes e identificar aquellas variables que permitiesen la consecución de los objetivos de mejora de la calidad con éxito (Garbanzo, 2007). Durante este proceso se realizaron gran número de estudios destinados a evaluar su adaptación.

La mayoría de los estudios se centraron en evaluar los resultados que las nuevas metodologías tenían sobre el rendimiento, la satisfacción de los estudiantes y el nivel de estrés percibido.

A la hora de evaluar el rendimiento se utiliza, principalmente, la calificación obtenida por el alumnado (García-Merino, Urionabarrenetxea y Bañales-Mallo, 2016; Florido de la Nuez, Jiménez y Santana, 2011). En algunos casos se ha encontrado un mejor rendimiento académico en los estudiantes de grado frente a los de licenciatura, aunque con resultados discretos (Durán, Maside, Cantorna y Rodeiro, 2013; Fernández-Sainz, García-Merino y Urionabarrenetxea, 2014). Otros autores, en cambio, encuentran que no existe una mejora en el rendimiento en el EEES (López, Palací y Palací, 2016; Ramiro-Sánchez, Bermúdez y Buela-Casal, 2016).

En este aspecto, conviene señalar que el empleo de metodologías más activas debería conllevar también un replanteamiento en los procedimientos de evaluación con otras heteroevaluaciones (coevaluación y autoevaluación) que reflejen más efectivamente el aprendizaje del alumnado (Gallego y Rodríguez, 2017).

Otro aspecto también destacado en la investigación sobre los efectos de la adaptación al EEES ha sido la satisfacción del alumnado. Los estudios consultados indican que el nuevo sistema no mejora su satisfacción (Otero, Ferro y Vila, 2012), sino que más bien ha ido descendiendo por el incremento de la carga de trabajo y una vez pasada la “novedad”. En la literatura consultada también existe bastante acuerdo en que los estudiantes no se sienten cómodos con metodologías que les exigen un aprendizaje autónomo y activo, lo que puede influir en su rendimiento, salud y bienestar (Oliveras, Crespo y Raya, 2013).

Otros estudios, aunque más escasos, se centraron en analizar la influencia que el Plan Bolonia y la adaptación al EEES ha tenido en los niveles de estrés de los estudiantes, señalando mayores niveles entre los que cursan planes adaptados al EEES (Berger, 2015; Casuso, 2011). Entre los aspectos que influyen en la aparición de estrés se encuentra la percepción del contexto académico (CA). Kember y Leung (2009) encontraron que el CA percibido está determinado por tres dimensiones: enseñanza (aprendizaje activo, coherencia del curriculum y evaluación), relación entre el estudiante-profesor, y la relación entre estudiante-estudiante. Rubio-Valdehita, López-Higues y Díaz-Ramiro (2014) diseñaron un cuestionario para evaluar la percepción del contexto académico basado en los modelos de Karaseck & Theorell (1990) y Siegrist (1996) con cuatro factores: demandas cognitivas y temporales, relaciones con compañeros y profesores, resultados, y autonomía. Los resultados encontrados indican que la percepción del contexto negativo incrementa la percepción de estrés y frustración.

En los últimos años, en todos los niveles de enseñanza se observa un creciente interés por conocer el impacto que tanto el contexto académico como las demandas de trabajo tienen en la salud psicológica de los estudiantes. Así, recientemente, la OCDE (2017) ha publicado por primera vez dentro del *Report Programme for International Student Assessment* (PISA), una evaluación sobre el bienestar de los estudiantes, cómo influye en el rendimiento y en su relación con los compañeros, padres y profesores.

En el ámbito universitario la investigación sobre la salud psicológica de los estudiantes no es nueva, pero sí escasa y con resultados heterogéneos debido a las

muestras utilizadas, las variables evaluadas y los instrumentos empleados. Existe un acuerdo en señalar que la salud psicológica de los universitarios es más baja que la de la población general, presentan más síntomas de ansiedad, trastornos del comportamiento alimentario y emocionales y una mayor vulnerabilidad a la depresión (Berger *et al.*, 2015; Levecque *et al.*, 2017). Investigaciones recientes han llamado la atención sobre la presencia de estrés en estudiantes de doctorado y jóvenes académicos, señalando que es generalizado y está aumentando (Reevy y Deason, 2014).

La universidad como sistema de enseñanza superior debe dar cuenta de los resultados de su actividad y calidad de su formación. El proceso de verificación y seguimiento de las titulaciones adaptadas al EEES, en el que está inmersa la universidad española en estos momentos, exige incluir en su memoria un Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGCI) que asegure la adecuada implantación y mejora continua del mismo, así como una valoración de los progresos y resultado de aprendizaje (ANECA, 2012).

Los estudios consultados indican que el cambio ha resultado positivo en cuanto a la inclusión de nuevas tecnologías (TIC) y metodologías innovadoras centradas en el aprendizaje, mayor interacción con el alumnado, o cambios en el sistema de evaluación, aunque también se han encontrado aspectos negativos que hacen referencia a falta de recursos personales y materiales, falta de formación de calidad para el profesorado o incremento de la carga de trabajo (Gargallo *et al.*, 2014; Quevedo-Blasco, Ariza y Buela-Casal, 2015).

Las revisiones mencionadas analizan la relación entre la adaptación al sistema del EEES y distintos aspectos de alumnado, tales como el rendimiento académico, el contexto percibido y el estrés. Si bien, hay numerosos estudios que analizan las diferencias en el rendimiento entre estudios adaptados y no adaptados al EEES, existen menos estudios que analicen otros factores también relevantes para su rendimiento como es la percepción de la salud psicológica.

Por ello, el objetivo de este trabajo es: (a) evaluar si existen diferencias en rendimiento entre estudiantes de psicología que cursaban licenciatura frente a los que cursaban el sistema adaptado el EEES, (b) evaluar el CA percibido por ambos grupos, (c) evaluar hábitos de sueño y salud auto informada y (d) analizar la relación entre el rendimiento y resto de variables señaladas.

## Método

### Participantes

Participaron en el estudio un total de 937 estudiantes de tercer curso de psicología, de los cuales 562 eran de licenciatura y 375 de grado. El 81% de los participantes eran mujeres y el 19% varones, no encontrándose diferencias en la distribución de sexos en los dos tipos de titulaciones (82.6% mujeres y 17.4% varones en licenciatura vs. 79.5% de mujeres y 20.5% de varones en grado,  $\chi^2 = 4.15$ ,  $p = 0.126$ ). El 69.3% de la muestra total solamente estudiaba, mientras que el 30.7% restante tenía un trabajo que compatibilizaba con sus estudios (65.9% solo estudios y 34.1% con un puesto de trabajo en el grupo de estudiantes de licenciatura vs. 74.8% y 25.2% respectivamente en el grupo de grado,  $\chi^2 = 9.46$ ,  $p = 0.009$ ). La media de edad de los participantes era de 21.78 años (SD = 3.59),

no encontrándose diferencias significativas en edad entre los estudiantes de licenciatura ( $M = 21.72$ ,  $SD = 3.64$ ) y los de grado ( $M = 21.88$ ,  $SD = 3.52$ ) [ $F(1,936) = 0.44$ ,  $p = 0.508$ ]. Todos los participantes estaban solteros y no tenían hijos. El 99.5% de los participantes cursaba los estudios de psicología por vocación; solamente el 0.05% restante indicó una motivación económica (0.4% en los estudiantes de licenciatura vs. 0.6% en los de grado,  $\chi^2 = 4.83$ ,  $p = 0.306$ ).

## Instrumentos

### Cuestionario socio-demográfico

Todos los participantes rellenaron un cuestionario socio-demográfico que recogía datos de edad, sexo, estado civil, número de hijos y si compaginaban estudiar con trabajar. Mediante este cuestionario también se recogió la información sobre el rendimiento académico (los estudiantes apuntaban las calificaciones obtenidas en las asignaturas cursadas hasta el momento, asignando 0 a suspenso, 1 aprobado, 2 notable, 3 sobresaliente y 4 matrícula de honor) y la salud, evaluada en función de si habían recibido tratamiento médico en el último año y por qué causa.

### Evaluación del contexto académico

Para evaluar la percepción de los estudiantes del contexto académico se empleó el cuestionario de Rubio-Valdehita, López Higes y Díaz-Ramiro (2014). Se trata de una escala Likert de cinco puntos que recoge cuatro dimensiones: demandas cognitivas y temporales, insatisfacción con los resultados obtenidos, relación con compañeros y profesores y falta de autonomía. En este estudio, el cuestionario mostró indicadores de fiabilidad adecuados tanto para la escala total como para cada dimensión, evaluados con el coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha_{\text{total}} = 0.82$ ,  $\alpha_{\text{demanda}} = 0.73$ ,  $\alpha_{\text{resultados}} = 0.77$ ,  $\alpha_{\text{relación con compañeros y profesores}} = 0.80$  y  $\alpha_{\text{autonomía}} = 0.71$ ).

### Evaluación de la salud percibida

Se empleó el cuestionario GHQ-28 (Lobo, Pérez-Echevarría y Artal, 1986) para evaluar la salud psicológica. Está compuesto por 28 ítems agrupados en cuatro escalas de 7 ítems cada una: síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y depresión grave. El cuestionario tiene un buen poder discriminante al identificar correctamente el 85% de los casos (sensibilidad 76.9%, especificidad 90.2%).

### Hábitos de sueño

Para evaluar la calidad y hábitos de sueño se empleó el Cuestionario de Hábitos de Sueño (CHAS) (Díaz-Ramiro y Rubio-Valdehita, 2013). Este instrumento se compone de 30 ítems que se responden en una escala tipo Likert de cinco puntos y con el que se obtienen tres factores: Calidad del Sueño (C), Estabilidad en los hábitos de sueño (E) y Somnolencia diurna (S). Posee unos índices de fiabilidad adecuados tanto para la escala total como para cada uno de los factores evaluados con el coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha_{\text{total}} = 0.72$ ;  $\alpha_{\text{c}} = 0.78$ ;  $\alpha_{\text{e}} = 0.71$ ;  $\alpha_{\text{s}} = 0.73$ ).

## Procedimiento

Se trata de un estudio empírico de tipo transversal no experimental. Los datos se recogieron en una única sesión de clase de prácticas correspondiente a una de las asignaturas del tercer curso, tanto de grado como de licenciatura. Todos los participantes fueron informados del objeto del estudio y de que su participación era completamente voluntaria y anónima, firmaron un consentimiento informado aceptando su participación y la utilización de los datos con fines exclusivamente de investigación.

## Análisis de datos

Todos los análisis estadísticos fueron realizados con el SPSS 22.0. Las diferencias entre los estudiantes de licenciatura y de grado en su rendimiento académico, en su percepción del contexto académico y en las variables de sueño y salud autopercibida, se analizaron mediante análisis de varianza (ANOVA). La asociación entre la titulación (licenciatura o grado) y los problemas médicos sufridos por los estudiantes fue analizada mediante el estadístico chi cuadrado ( $\chi^2$ ) de Pearson. Para la medida del tamaño del efecto se utilizó el estadístico *d* de Cohen.

## Resultados

### Rendimiento académico

Con las calificaciones obtenidas hasta el momento en las diferentes asignaturas cursadas por los estudiantes, se calculó la puntuación total de rendimiento académico en función de la media ponderada. Se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos [ $M = 1.31$ ,  $SD = 0.61$ , para licenciatura vs.  $M = 1.44$ ,  $SD = 0.59$ , para grado;  $F(1,936) = 5.51$ ,  $p = 0.019$ ], siendo el rendimiento algo mayor en el grupo de estudiantes de grado ( $DF = 0.13$ ).

### Contexto académico

En la Tabla 1 se muestran los resultados del ANOVA entre ambos grupos de estudiantes. Aunque en general los estudiantes de grado mostraron una percepción peor de su contexto académico, solo resultó significativa la diferencia respecto a la insatisfacción con los resultados obtenidos.

**Tabla 1.** Resultados del ANOVA comparando la percepción del contexto académico de ambos grupos (Licenciatura y Grado).

	Licenciatura M (SD)	Grado M (SD)	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Demandas	54.66 (14.52)	55.77 (13.70)	1.26	.260	-0.08
Relación compañeros	44.44 (16.60)	44.03 (15.61)	0.13	.714	-0.03
Falta de autonomía	47.12 (16.06)	48.91 (15.79)	2.63	.105	-0.11
Insatisfacción con resultados	30.29 (15.37)	34.20 (16.74)	12.56	.000	-0.28

## Salud

Para evaluar la salud de los estudiantes se consideraron varias medidas: el haber recibido tratamiento médico durante el último año, los hábitos de sueño y el estado de salud autopercibida evaluado mediante el GHQ-28.

El 48.9% de los participantes habían recibido algún tipo de tratamiento médico en el último año, siendo este porcentaje mayor en los estudiantes de grado (59.3%) que en los de licenciatura (44.6%) ( $\chi^2 = 18.69$ ,  $p = 0.000$ ). En la tabla 2 se muestran los porcentajes de cada uno de los tipos de problemas médicos sufridos por los estudiantes en cada tipo de titulación y la significación estadística de la asociación entre la causa de la enfermedad y la titulación.

**Tabla 2.** Porcentaje de estudiantes que ha sufrido problemas de salud en el último año y asociación con el tipo de titulación.

	Licenciatura %	Grado %	$\chi^2$	$p$
Ansiedad/estrés	32.7	44.1	12.13	0.000
Depresión	5.1	5.9	0.30	0.582
Obesidad	2.0	3.1	1.12	0.290
Cardiovasculares	2.0	0.0	7.15	0.007
Músculo-esqueléticos	8.7	6.7	1.10	0.294
Accidente	2.3	3.4	0.85	0.356
Cáncer	0.2	0.3	0.10	0.752
Gástricos/digestivos	18.6	22.2	1.75	0.185
Dérmicos	0.5	0.0	1.93	0.164
Respiratorios	3.6	2.8	0.44	0.509

Respecto a los hábitos de sueño, se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en la dimensión calidad [ $M = 51.66$ ,  $SD = 26.76$ , para licenciatura vs.  $M = 47.45$ ,  $SD = 27.03$ , para grado;  $d = 0.16$ ,  $F(1,936) = 4.97$ ,  $p = 0.026$ ], siendo la calidad del sueño mayor en el grupo de estudiantes de licenciatura ( $DF = 4.21$ ). Para el resto de variables de hábitos de sueño no se encontraron diferencias significativas [estabilidad:  $M = 53.24$ ,  $SD = 26.38$ , para licenciatura vs.  $M = 52.18$ ,  $SD = 27.00$ , para grado;  $d = 0.04$ ,  $F(1,936) = 0.32$ ,  $p = 0.571$ ; somnolencia diurna:  $M = 51.83$ ,  $SD = 26.72$ , para licenciatura vs.  $M = 50.82$ ,  $SD = 26.41$ , para grado;  $d = 0.04$ ,  $F(1,936) = 0.29$ ,  $p = 0.589$ ].

En cuanto a la salud autopercibida, solo se encontraron diferencias significativas en la dimensión ansiedad/insomnio [ $M = 4.98$ ,  $SD = 4.25$ , para licenciatura vs.  $M = 5.81$ ,  $SD = 4.34$ , para grado;  $d = 0.19$ ,  $F(1,936) = 3.91$ ,  $p = 0.045$ ]. Para el resto de dimensiones no se encontraron diferencias significativas [síntomas somáticos:  $M = 5.56$ ,  $SD = 3.42$ , para licenciatura vs.  $M = 5.70$ ,  $SD = 3.44$ , para grado;  $d = 0.04$ ,  $F(1,936) = 0.17$ ,  $p = 0.677$ ; disfunción social:  $M = 6.90$ ,  $SD = 2.78$ , para licenciatura vs.  $M = 7.06$ ,  $SD = 2.86$ , para grado;  $d = 0.06$ ,  $F(1,936) = 0.32$ ,  $p = 0.572$ ; depresión:  $M = 1.19$ ,  $SD = 2.26$ , para licenciatura vs.  $M = 1.75$ ,  $SD = 3.23$ , para grado;  $d = 0.20$ ,  $F(1,936) = 3.68$ ,  $p = 0.055$ ].

## Discusión

Los resultados obtenidos indican que a pesar de que los estudiantes de grado alcanzan un mayor rendimiento académico, su nivel de satisfacción con los resultados obtenidos es menor.

A partir de las puntuaciones medias obtenidas en este estudio podemos concluir que, en general, la percepción del contexto académico de los estudiantes es positiva en ambos grupos.

Casi la mitad de los participantes han sufrido algún problema médico en el último año, elevándose este porcentaje, de forma significativa, a casi el 60% de los estudiantes de grado. Entre las diferentes causas de enfermedad destacan los problemas de ansiedad/estrés, seguidos de los problemas gástricos/digestivos. El resto de problemas de salud considerados muestran frecuencias bastante menores, aunque llama la atención que más del 5% de los participantes, en ambos grupos de estudiantes, haya padecido problemas de depresión. Aunque la asociación entre padecer trastornos cardiovasculares y la titulación resultó significativa, la baja frecuencia con la que aparece este tipo de problemas no permite establecer conclusiones fiables al respecto.

Se encontró una clara asociación entre la titulación y sufrir problemas de ansiedad/estrés, con un claro aumento (de casi el 12%,) de la prevalencia de este tipo de trastornos en el grupo de estudiantes de grado. La calidad del sueño fue también significativamente peor en el grupo de estudiantes de grado. Estos resultados se confirman cuando se considera la dimensión ansiedad/insomnio del GHQ-28.

Estos datos concuerdan con los encontrados en la literatura que muestran la relación entre síntomas psicológicos y alteraciones del sueño (Petrov, Lichstein y Baldwin, 2014; Roane y Taylor, 2008; Taylor *et al.*, 2011), siendo más frecuente entre los estudiantes universitarios (Bramoweth y Taylor 2012; Jensen, 2003; Suen, 2008; Tafoya *et al.*, 2013) y entre los que la depresión y ansiedad son los síntomas más comunes (Nyer *et al.*, 2013; Taylor *et al.*, 2013). Diversas investigaciones muestran un incremento en las tasas de estudiantes entre 18 y 24 años con problemas de salud mental, lo que apunta a que inician sus carreras universitarias con trastornos psicológicos, principalmente de ansiedad y comportamiento alimentario (Blanco *et al.*, 2008). Un estudio sobre la salud mental entre adultos alemanes mostró que los trastornos psicológicos son más frecuentes en el grupo de edad comprendido entre 18 y 35 años (Berger *et al.*, 2015), otros estudios europeos también confirman estos datos (Biro *et al.*, 2010).

En relación con los resultados que indican que estos síntomas son más prevalentes en el grupo de grado que en el de licenciatura, también concuerdan con los encontrados por otros autores que señalan que la adaptación al EEES ha supuesto un incremento de los niveles de estrés y ansiedad de los estudiantes (Berger *et al.*, 2015; Rückert, 2015), menor sentimiento de realización personal y un aumento de pensamientos negativos y de los niveles de ira (Arce *et al.*, 2012).

La adaptación al EEES ha conllevado importantes modificaciones tanto a nivel institucional y en los planes de estudios como en el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha supuesto una mayor carga de trabajo no presencial para el estudiante (Ortiz *et al.*, 2012; Roca-Cuberes, 2013; Rodríguez-Izquierdo, 2014). Esta carga de trabajo

percibida tiene una importante influencia tanto en el nivel de rendimiento académico alcanzado, como sobre el bienestar psicológico, ya que es uno de los principales factores generadores de estrés académico (Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016).

Estos datos indicarían que la adaptación al EEES ha producido un aumento en el esfuerzo que tienen que realizar los estudiantes, en su carga de trabajo y en la intensidad de la misma (Petersen *et al.*, 2012; Shen, 2015), lo cual se ha traducido en calificaciones algo más altas pero a costa de una mayor insatisfacción y del aumento de sus niveles de ansiedad.

En los últimos años se ha puesto de manifiesto que la mala salud psicológica y el malestar es un asunto clave en el rendimiento y la productividad, señalando además que es un tema que se ha descuidado por parte de las autoridades (OCDE, 2015).

Resultados como los encontrados en este estudio, que concuerdan con otros similares, deben hacernos reflexionar y servir para que los responsables educativos los tomen en consideración y lleven a cabo las intervenciones necesarias.

En primer lugar, se requiere una mayor investigación, en la línea aquí expuesta, como medida de calidad del proceso de adaptación al EEES que sirva para evaluar el grado de eficacia de su implantación: distribución y nivel de cargas de trabajo (créditos ECTS), adaptación a nuevas metodologías docentes y adquisición de las nuevas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en segundo lugar, es necesario evaluar los niveles de salud psicológica de los estudiantes universitarios y su relación con las demandas y contexto académico; y, en tercer lugar, se pone de manifiesto la importancia de que las instituciones académicas ofrezcan apoyo psicológico a los estudiantes. La importancia de un apoyo psicológico adecuado se destacó a partir de la implantación del EEES como un indicador más de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado. En este sentido, se observa una evolución positiva desde 2007 en la existencia e incremento de servicios de atención psicológica para estudiantes universitarios, en 2010 el 66% de las instituciones europeas de educación superior contaban con este tipo de servicios (Sursock y Smidt, 2010).

En estos momentos en que las nuevas titulaciones están implementadas y se encuentran en proceso de acreditación, consideramos adecuado evaluar el rendimiento y salud percibida como una medida de la calidad y de la adquisición de competencias de trabajo autónomo y continuado del estudiante que persigue el EEES.

Las instituciones de educación superior necesitan desarrollar una visión global de los estudiantes con énfasis en el hecho de que el aprendizaje y el rendimiento académico están relacionados con el bienestar físico y psicológico.

En cuanto a las limitaciones del estudio hay que señalar que se trata de una muestra de tipo incidental y referida a una sola universidad, si bien los resultados nos permiten abrir nuevas líneas de investigación en cuanto a las diferencias detectadas y plantear estudios para conocer el impacto del Proceso de Bolonia sobre el rendimiento y la salud percibida de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad, ANECA. (2012). Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster). Recuperado de <https://goo.gl/w8JP3k> [Último acceso: septiembre 2017].
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of postgraduate programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5511>
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M. y Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Aula abierta*, 40(2), 3-10.
- Berger, H., Franke, G. H., Hofmann, F. H., Sperth, M. y Holm-Hadulla, R. M. (2015). Mental health of students and its development between 1994 and 2012. *Mental Health & Prevention*, 3(1-2), 48-56. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.01.001>
- Bíro, E., Balajti, I., Andány, R. y Kosa, K. (2010). Determinants of mental well-being in medical students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(2), 253-258. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0062-0>
- Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. M. y Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: results from the national epidemiologic study on alcohol and related conditions. *Archives of general psychiatry*, 65(12), 1429-1437. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.12.1429>
- Bologna Declaration. (1999). Joint declaration of the European ministers of education. <https://goo.gl/0OCEVV> [Último acceso: septiembre 2017].
- Bramoweth, A.D. y Taylor, D.J. (2012). Healthcare utilization and chronic insomnia in young adults. *Behavioral Sleep Medicine* 10, 106-121. <https://doi.org/10.1080/15402002.2011.587067>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A. y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. España: Universidad de Málaga.
- Díaz-Ramiro, E. y Rubio-Valdehita, S. (2013). Desarrollo de un instrumento de medida de los hábitos de sueño. Un estudio con jóvenes universitarios carentes de patologías. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(36), 29-48.
- Durán P., Maside, J.M., Cantorna, S. y Rodeiro, D. (2013). ¿Es el nuevo sistema de evaluación del EEES realmente diferente del sistema tradicional?: Un análisis empírico del rendimiento académico en una asignatura de contabilidad. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, (4), 77-96.

- Fernández-Sainz, A., García-Merino, J. D. y Urionabarrenetxea-Zabalandikoetxea, S. (2014). Students' Performance with the Introduction of the Bologna Process: An Approach Via Quantile Regression. *Innovation and Teaching Technologies* (pp. 75-85). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-04825-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-04825-3_8)
- Florido de la Nuez, C., Jiménez-González, J. L. y Santana-Martín, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia. Efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 629-656.
- García-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S. y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docente y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18. Recuperado de <https://goo.gl/WtrMA9> [Último acceso: septiembre 2017].
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García E., (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 415-435.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2017). Confiabilidad de las valoraciones de los estudiantes. Estudio de sus competencias evaluativas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15 (2), 349-366. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.8780>
- Jensen, D. R. (2003). Understanding sleep disorders in a college student population. *Journal of College Counseling*, 6(1), 25. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2003.tb00224.x>
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F. J. y López, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10, 218-233.
- Karasek R. y Theorell T. (1990). *Healthy work, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, NY: Basic Books.
- Kember, D. y Leung, D. Y. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12(1), 15-29. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9050-7>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. y Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lobo, A., Pérez-Echeverría, M. J. y Artal, J. (1986). Validity of the scaled version of the General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish population. *Psychological medicine*, 16(01), 135-140. <https://doi.org/10.1017/S0033291700002579>
- López, M.I., Palací, D. y Palací, J. (2016). Disminución del rendimiento académico con Plan Bolonia respecto al plan anterior en España. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 633-651. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46915](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46915)

- Nyer, M., Farabaugh, A., Fehling, K., Soskin, D., Holt, D., Papakostas, G. I., ... Mischoulon, D. (2013). Relationship between sleep disturbance and depression, anxiety, and functioning in college students. *Depression and anxiety, 30*(9), 873-880. <https://doi.org/10.1002/da.22064>
- OECD (2015). *Fit Mind, Fit Job: From Evidence to Practice in Mental Health at Work, Mental Health at Work*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Olivera, E., Crespo, P. y Raya, J. M. (2013). El proceso de Bolonia en el área de contabilidad: Efectos sobre la satisfacción de los estudiantes. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas, 4*, 22-33.
- Otero, C., Ferro, C. y Vila M., (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del Modelo de EEES. Análisis comparativo. *Hekademos: revista educativa digital, 12*, 35-42.
- Ortega. R. y Zych, I. (2013). Profesionales de la Psicología y formación universitaria: Buscando referencias para el título de grado en Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13*(1), 83-96.
- Ortíz, V. M., Jenaro, C., Meilán, J. G., Zubiauz, B., Mayor, M. A. y Arana, J. M. (2012). Carga de Trabajo en el EEES: La necesidad de coordinación docente entre asignaturas. *JD Álvarez, MT Tortosa y N. Pellín (coords). IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual, 1863-1877*. Recuperado de <https://goo.gl/THFgLK> [Último acceso: septiembre 2017].
- Peluso, D. L., Carleton, R. N. y Asmundson, G. J. (2011). Depression symptoms in Canadian psychology graduate students: do research productivity, funding, and the academic advisory relationship play a role? *Canadian Journal of Behavioural Science, 43*(2), 119. <https://doi.org/10.1037/a0022624>
- Petersen, A.M., Riccaboni, M., Stanley, H.E. y Pammolli, F., 2012. Persistence and uncertainty in the academic career. *PNAS 109*(14), 5213–5218. <https://doi.org/10.1073/pnas.1121429109>
- Petrov, M. E., Lichstein, K. L. y Baldwin, C. M. (2014). Prevalence of sleep disorders by sex and ethnicity among older adolescents and emerging adults: relations to daytime functioning, working memory and mental health. *Journal of adolescence, 37*(5), 587-597. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.04.007>
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T. y Buela- Casal, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1, 18*, 45-70. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12311>
- Quevedo-Blasco, R., Buela-Casal, G. y Ariza, T. (2014). Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1, 18*(1), 45-70. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12311>

- Ramiro-Sánchez, T., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2016). University Qualification in Psychology in EHEA: Comparison Between Spanish Grado and Licenciatura Qualification. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 175-189. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13923>
- Reevy, G. M. y Deason, G. (2014). Predictors of depression, stress, and anxiety among non-tenure track faculty. *Frontiers in psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00701>
- Roane, B. M. y Taylor, D. J. (2008). Adolescent insomnia as a risk factor for early adult depression and substance abuse. *Sleep*, 31(10), 1351-1356.
- Roca-Cuberes, C. (2013). La percepción de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje a partir de su dedicación temporal y adquisición de competencias: un estudio sobre la implementación del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 359-379. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42084](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42084)
- Rodrigo, M. y Almiron, N. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo: el caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula Abierta*, 41(1), 99-110.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Rubio-Valdehita, S., López-Higes, R. y Díaz-Ramiro, E. (2014). Academic context and perceived mental workload of psychology students. *The Spanish journal of psychology*, 17, E53. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.57>
- Shen, H., 2015. Employee benefits: plight of the postdoc. *Nature*, 525, 279-281. <https://doi.org/10.1038/nj7568-279a>
- Siegrist J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Suen, L. K., Ellis Hon, K. L. y Tam, W. W. (2008). Association between Sleep Behavior and Sleep-Related Factors among University Students in Hong Kong. *Chronobiology international*, 25(5), 760-775. <https://doi.org/10.1080/07420520802397186>
- Sursock, A. y Smidt, H. (2010). Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. Retrieved from: <http://goo.gl/sVDvpH> [Último acceso: septiembre 2017].
- Tafoya, S., Jurado, M., Yépez, N., Fouilloux, M. y Lara, M. (2013). Dificultades del sueño y síntomas psicológicos en estudiantes de medicina de la ciudad de México. *Medicina (Buenos Aires)*, 73(3), 247-251.
- Taylor, D. J., Gardner, C. E., Bramoweth, A. D., Williams, J. M., Roane, B. M., Grieser, E. A. y Tatum, J. I. (2011). Insomnia and mental health in college students. *Behavioral sleep medicine*, 9(2), 107-116. <https://doi.org/10.1080/15402002.2011.557992>

Taylor, D. J., Bramoweth, A. D., Grieser, E. A., Tatum, J. I. y Roane, B. M. (2013). Epidemiology of insomnia in college students: relationship with mental health, quality of life, and substance use difficulties. *Behavior therapy*, 44(3), 339-348. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.12.001>

Artículo concluido el 22 de septiembre 2017

López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S. y Díaz-Ramiro, E. M. (2018). Rendimiento, contexto académico y salud percibida en estudiantes de psicología antes y después del EEES. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 211-225

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.8961>

---

### ***M<sup>a</sup> Inmaculada López-Núñez***

***Universidad Complutense de Madrid***  
*mariai04@ucm.es*

Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Psicología. Magister Universitario en Desarrollo de RRHH y Gestión del Conocimiento (con mención de Excelencia) por la Universidad Complutense de Madrid. Master Universitario en Psicopatología y Salud por la UNED. Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales (Especialidad Ergonomía y Psicosociología).

### ***Susana Rubio-Valdehita***

***Universidad Complutense de Madrid***  
*srubiova@psi.ucm.es*

Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid, Doctora en Psicología en 1992 con la tesis “*Evaluación y medida de la carga de trabajo mental en una tarea de diagnóstico de fallos*”, presentada en el Departamento de Metodología de las CC. del Comportamiento y por la que recibió el Premio Extraordinario de Doctorado. Miembro del grupo de investigación “Cognición, Emoción y Salud”.

***Eva-María Díaz-Ramiro***

***Universidad Complutense de Madrid***

*ediazram@psi.ucm.es*

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de Investigación “Cognición, Emoción y Salud” desde su creación. Miembro de la Red HYGEIA (Red de Investigación Health & Gener International Alliance). Sus principales líneas de investigación son: Cronopsicología laboral, Recursos Humanos, Ergonomía y Riesgos Psicosociales, Carga mental y Salud laboral.