



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Proyecto de Innovación

Convocatoria 2022/2023

Nº de proyecto: 93

Eficacia de un método de gestión del tiempo en estudiantes de universidad. Relación entre gestión del tiempo y otras variables

Responsable del proyecto: M^a Lourdes Luceño Moreno

Facultad de Psicología
Departamento: Psicología Social, del Trabajo y Diferencial

1. Objetivos propuestos en la presentación del proyecto

El objetivo principal del proyecto y que está reflejado en la concesión del mismo es evaluar la eficacia del método de gestión del tiempo GET (Gestión Estratégica de Tiempo, (Luceño et al., 2021) en términos de disminución del estrés, ansiedad, depresión y burnout tras su aplicación. Se tomarán tres medidas de todas las variables en tres momentos distintos: a) momento uno, antes de la aplicación del programa de gestión del tiempo GET, b) momento dos, después de su aplicación y c) momento tres: tres meses después de su aplicación. El objetivo de tomar otra medida a los tres meses es comprobar si las conductas de gestión del tiempo se mantienen y si ha habido transferencia de la formación (Remor, et al., 2010).

También se pretende evaluar si las estrategias de afrontamiento del estrés y las estrategias de regulación emocional cambian al gestionar mejor el tiempo. Es probable que al disponer de más herramientas se utilicen estrategias más adaptativas, dirigidas a solucionar los problemas.

Por tanto, nuestras hipótesis iniciales fueron las siguientes:

- El estrés, el burnout, la depresión y la ansiedad serán significativamente menores en el momento dos, en relación con el momento uno. Además, se espera que esos cambios (de disminución del estrés, el burnout, la ansiedad y la depresión) se mantengan en el momento tres.
- Los sujetos habrán cambiado sus estrategias de afrontamiento del estrés y de regulación emocional, del momento uno al momento dos, siendo más adaptativas en el momento dos. Estos cambios se mantendrán en el momento tres.

Se incluyó en el proyecto un grupo control, para evaluar si había diferencias en las variables estudiadas entre el grupo experimental (al que le habíamos instruido con el método GET) y el grupo control que no había sido entrenado con el método GET.

Al disponer de datos con un grupo control y un grupo experimental se añadieron las siguientes hipótesis a las iniciales:

- 1) Los estudiantes del grupo experimental tendrán menores puntuaciones en burnout, ansiedad o depresión, en comparación con los estudiantes del grupo control;
- 2) Los estudiantes del grupo experimental tendrán mejores estrategias de regulación emocional que los estudiantes del grupo control.

2. Objetivos alcanzados

Se consiguieron parte de los objetivos del proyecto, ya que se demostró la eficacia del método de gestión del tiempo GET, Gestión Estratégica del Tiempo (Luceño et al., 2021) para disminuir la ansiedad y aumentar la autoeficacia (regulación emocional), pero no para disminuir el burnout, el estrés y la depresión. Los alumnos del grupo experimental tenían menos ansiedad y mayor autoeficacia que los del grupo control. También se demostró que el método GET influye en las estrategias de regulación

emocional, ya que los alumnos que habían utilizado el método GET presentaban mejores herramientas de regulación emocional que los alumnos del grupo control.

Por otra parte, todos los indicadores mejoraron tras la aplicación del programa GET, aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. Todos estos resultados se muestran en las tablas 1, 2 y 3 (ver tablas en Anexo 1, 2, 3).

3. Metodología empleada en el proyecto

Para la obtención de los datos sobre gestión del tiempo y las variables: estrés, ansiedad, depresión, burnout, estrategias de afrontamiento del estrés y estrategias de regulación emocional, se diseñó un cuestionario en Google Forms. Los instrumentos se detallan en el apartado 5.

Se utilizó un diseño longitudinal, con muestreo no probabilístico por conveniencia. Se tomaron tres medidas de todas las variables en tres momentos distintos: a) momento uno, antes de la aplicación del programa, b) momento dos, después de su aplicación y c) momento tres: tres meses después de su aplicación (Remor, et al., 2010).

El programa de gestión estratégica del tiempo GET (Luceño, et al., 2021) se aplicó en las prácticas de la asignatura Intervención en Psicología Social, Laboral y Educativa, impartida por los profesores Lourdes Luceño Moreno y Jesús Martín García.

Este proyecto está aceptado para su realización por el Comité Ético de la Universidad Complutense de Madrid.

Los análisis estadísticos realizados se llevaron a cabo usando el paquete estadístico SPSS 26. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio. En segundo lugar, se llevaron a cabo los análisis de inferencia estadística con el objetivo de analizar si existen efectos estadísticamente significativos de los factores de Grupo (experimental y control) y el tiempo (T1, T2, T3). Para ello, se realizaron ANOVA's mixtos con un factor intersujetos (grupo) y un factor intrasujetos (tiempo). La prueba W de Mauchly fue utilizada para analizar el supuesto de esfericidad. En caso de no cumplirse este supuesto, la corrección de Greenhouse-Geisser fue tenida en cuenta en la presentación de resultados. A posteriori, se llevaron a cabo comparaciones por pares para distinguir entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas (ver tablas del Anexo 1 a 3).

La investigación contó con la participación de 174 alumnos, 30 del grupo control y 134 del grupo experimental. Del grupo experimental 10 alumnos no contestaron a todos los cuestionarios y fueron eliminados; 6 de ellos no contestaron en el tiempo dos, y 4 no contestaron a los cuestionarios del tiempo tres. Por tanto, la tasa de respuesta del grupo experimental fue del 94.25% y del 100% en el grupo control.

El estudio, de diseño longitudinal, contó con la participación de 164 estudiantes de cuarto curso del grado de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. El grupo experimental estaba formado por 134 estudiantes, 24 hombres (17.9%) y 110 mujeres (82.1%), con una media de edad de 21.85 (DT = 2.98).

El grupo control estaba formado por 30 estudiantes, 4 hombres (13.3%) y 26 mujeres (86,7%), con una edad media de 22.07 (DT = 2.61).

4. Recursos Humanos

En el proyecto participaron ocho investigadores:

- María Lourdes Luceño Moreno (MLL), Profesora Titular en el departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial, como investigadora principal del proyecto.
- Beatriz Talavera Velasco (BTV), Profesora Ayudante Doctor del departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial.
- Jesús Martín García (JMG), Profesor Titular del departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial.
- Alicia Gutiérrez Carvajal (AGC), becaria de colaboración del departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial.
- Sara Esteban Gonzalo (SEG), Profesora Ayudante Doctor en el departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial.
- Antonio José Pérez Madrideo (AJP), Personal de Administración y Servicios de la Universidad Complutense de Madrid.
- Daniel Vázquez Estévez (DVE), Profesor Asociado del departamento de Psicobiología y Metodología en Ciencias del Comportamiento.
- Victoria Carolina Peña Martín (VPM), alumna del Máster General Sanitario de la Universidad Complutense de Madrid.

A continuación, se detallan las tareas y los participantes entre paréntesis:

- Diseño de la investigación (MLL)
- Revisión bibliográfica (AGC, LLM, BTV, SEG, y VPM)
- Diseño del cuestionario de google, filtrado de datos y análisis de datos (MLL, DVE y AJP)
- Redacción de la memoria (MLL, JMG y BTV)
- Subida de la memoria y resto de documentos a E-Print (MLL)
- Elaboración de un artículo científico (MLL, BTV, SEG, JMG y DVE)

5. Desarrollo de las actividades

En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva. Como se comenta en el apartado anterior, para establecer la relación entre todas las variables del estudio (gestión del tiempo, estrés, burnout, ansiedad, depresión, estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional) se diseñó un cuestionario de Google.

En dicho cuestionario se incluyeron:

1. Variables sociodemográficas y variables referentes a los estudios que cursaban (grado o máster, curso, universidad, horario de clase, número de asignaturas matriculadas, etc.)
2. Los siguientes cuestionarios estandarizados:

2.1. Gestión del tiempo:

Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ) (García-Ros & Pérez-González, 2012) adaptado a la población española. Formado por 34 ítems y cuatro subescalas: (1) Establecimiento de objetivos y prioridades (12 ítems), evalúa el establecimiento de objetivos y la necesidad de priorizar tareas (divido proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables); (2) Herramientas de gestión del tiempo (9 ítems), evalúa el uso de herramientas relacionadas con la gestión del tiempo, como el uso de la agenda o la elaboración de listas (llevo una libreta para apuntar notas e ideas); (3) Preferencia por la desorganización (8 ítems), evalúa el orden en el entorno de trabajo, (tengo algunas de mis ideas más creativas cuando estoy desorganizado); y (4) Percepción de control del tiempo (5 ítems), se refiere al grado en que el sujeto percibe que puede controlar su tiempo (subestimo el tiempo necesario para cumplimentar tareas). Una mayor puntuación en la subescala de establecimiento de objetivos y prioridades, herramientas de gestión del tiempo y percepción de control del tiempo, y una baja puntuación en preferencia por la desorganización, indican una correcta gestión del tiempo. La consistencia interna de las escalas varía desde .90 para establecimiento de objetivos, a .68 para la escala percepción de control del tiempo. Los análisis factoriales confirman el ajuste del modelo a cuatro factores (García-Ros & Pérez-González, 2012).

2.2. Riesgos psicosociales (estrés):

Effort-Reward Imbalance-Student (ERI-Student) (Wege et al., 2017) adaptación a estudiantes del cuestionario ERI para trabajadores. Evalúa la presencia de riesgo psicosocial en el ámbito académico, permitiendo la búsqueda de situaciones adversas. Está formado por 14 ítems que evalúan los factores: Esfuerzo (3 ítems), referido a la presión del tiempo y a la carga del trabajo, un ejemplo de ítem es: tengo una presión de tiempo constante debido a una gran carga de estudios; Recompensa (6 ítems), evalúa la percepción del estudiante de respeto y trato justo por parte de sus compañeros y profesores, un ejemplo es: recibo el respeto que merezco de mis compañeros; y Sobrecompromiso (5 ítems), la facilidad o dificultad para desconectar de la vida académica, el sacrificio, y la preocupación por los problemas académicos, un ítem es: la gente cercana a mí dice que me sacrifico demasiado por mis estudios. Una puntuación alta indica un esfuerzo elevado, un alto compromiso y una recompensa elevada. El alfa de Cronbach para esfuerzo, recompensa, y

sobrecompromiso es de .67, .65 y .79 respectivamente. El Análisis Factorial Confirmatorio refleja un nivel de ajuste adecuado a dos factores (Wege et al., 2017).

2.3. Burnout:

Maslach Burnout Inventory – Student Survey, MBI-SS (Schaufeli et al., 2002) versión adaptada a estudiantes del cuestionario MBI-GS (Schaufeli et al., 1996), formado por 15 ítems que evalúan tres factores de burnout: Agotamiento (5 ítems), Cinismo (4 ítems), y Eficacia (6 ítems). Un ejemplo de ítem para agotamiento sería: estoy exhausto de tanto estudiar; para cinismo: dudo de la importancia y valor de mis estudios; y creo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad, para eficacia. Una combinación de puntuaciones altas en los factores agotamiento y cinismo con bajas puntuaciones en eficacia indican presencia de burnout. El MBI-SS presenta valores alpha de Cronbach de entre .74 y .80 para la escala agotamiento, entre .79 y .86 para la escala cinismo y, entre .67 y .76 para la escala eficacia. Además, el modelo de tres factores muestra un buen nivel de ajuste (Schaufeli et al., 2002).

2.4. Niveles de ansiedad y depresión:

Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS (Terol et al., 2007) está formado por 14 ítems. Evalúa síntomas ansiosos (7 ítems) y depresivos (7 ítems) en la población general española. Un ejemplo de ítem para Ansiedad es: me siento tenso/a o nervioso/a, y me siento lento y torpe, para Depresión. Mayor puntuación indica mayor ansiedad y/o depresión. Muestra valores de fiabilidad adecuados, $\alpha = .77$ para HADS-A, y $\alpha = .71$ para HADS-D, así como un ajuste a dos factores (Terol et al., 2007).

2.5. Estrategias de afrontamiento del estrés:

Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) (Chorot & Sandín, 1991; Sandín & Charot, 2003 & Sandín et al., 1988). Consta de 42 ítems que describen maneras de pensar y actuar que la gente suele emplear para afrontar los problemas o situaciones estresantes que ocurren en la vida. Evalúa siete dimensiones básicas de estilo de afrontamiento: (1) Focalizado en resolución de problemas (FSP), se utilizan estrategias cognitivas y conductuales con la finalidad de eliminar el malestar que genera el problema, analizando cuál es el mayor precursor que causó el problema, un ejemplo de ítem: traté de analizar las causas del problema para poder hacerle frente; (2) Autofocalización negativa (AFN), pensamientos negativos que se refleja en conductas, como: no hice nada concreto puesto que las cosas suelen ser malas; (3) Reevaluación positiva (REP), se tienen en cuenta las características y cualidades positivas del estresor o situación negativa, por ejemplo: intenté sacar algo bueno del problema; (4) Expresión emocional abierta (EEA), se utilizan estrategias para expresar las emociones que se están sintiendo, como: luché y me desahugué expresando mis sentimientos; (5) Afrontamiento de evitación (EVT), utilización de diferentes maneras de evitar una situación o de negar un problema, por ejemplo: intenté olvidarme de todo; (6) Búsqueda de apoyo social (BAS), se busca el apoyo de otras personas con las que se tiene confianza, consiste en refugiarse en la gente esperando apoyo y ayuda por su parte, por ejemplo: pedí a parientes o amigos que me ayudaran a pensar acerca del problema; y (7) Afrontamiento religioso (RLG), se refiere a las actividades que realizan las personas relacionadas con sus creencias religiosas, por ejemplo: tuve

fe en que Dios remediaría la situación. Estas subescalas se encuentran englobadas dentro de dos factores de orden superior; los estilos de Afrontamiento Racional, que presenta un predominio de focalización en el problema el cual se refiere a los esfuerzos dirigidos a la fuente de origen del estrés para modificarla o eliminarla y buscar una solución. Está formada por las subescalas focalizado en resolución de problemas, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social, y por otro lado, el Afrontamiento Focalizado en la Emoción, se refiere a los esfuerzos encaminados a regular los estados emocionales relacionados con una situación o con la consecuencia de esta (Lazarus y Folkman, 1989). En este caso el sujeto no modifica la situación, por lo que, en algunas ocasiones el manejo no es funcional (Casado, 2002). Engloba las subescalas autofocalización negativa y expresión emocional abierta. A partir del estudio normativo se ha visto que las estrategias que más se utilizan son las focalizadas en resolución de problemas, la reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo social. El uso de la focalización en la solución del problema (FSP) es la estrategia de afrontamiento del estrés más favorable debido a que se relaciona con una mejor salud mental (Contreras et al., 2007) y con una reducción de los niveles de estrés (Ramón, 2015). A mayor puntuación, mayor utilización de ese estilo de afrontamiento. La fiabilidad de las subescalas variaron entre .64 para la escala Autofocalización Negativa (AFN) y .92, para la escala Búsqueda de Apoyo Social (BAS). En relación con los factores de orden superior, la escala de afrontamiento focalizado en el problema presentó una fiabilidad de .91 y la escala focalización emocional .79 (Sandini & Charot, 2003).

2.6. Regulación emocional:

Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) (Hervás & Jódar, 2008), evalúa problemas de regulación emocional. Formado por 28 ítems y cinco subescalas: (1) Descontrol emocional (9 ítems), evalúa las dificultades para mantener el control del comportamiento cuando se experimentan emociones negativas, un ejemplo de ítem sería: vivo mis emociones como algo desbordante y fuera de control; (2) Interferencia cotidiana (4 ítems), evalúa las dificultades para concentrarse cuando se experimentan emociones negativas, por ejemplo: cuando me encuentro mal, me resulta difícil centrarme en otras cosas; (3) Desatención emocional (4 ítems), evalúa las dificultades para atender y conocer las emociones, un ejemplo sería: percibo con claridad mis sentimientos; y (4) Confusión emocional (4 ítems), evalúa la dificultad en conocer las emociones que se están experimentando, como: no tengo ni idea de cómo me siento; y (5) Rechazo emocional (7 ítems), evalúa reacciones de no aceptación del propio estrés, uno de los ítems sería: cuando me encuentro mal, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera. A mayor puntuación, mayor dificultad. Los índices de fiabilidad oscilan entre .73 y .71. Se demostró el ajuste a cinco factores (Hervás & Jódar, 2008).

Posteriormente, se realizaron los análisis estadísticos (ver anexos 1 a 3), se interpretaron los datos y se elaboró un artículo científico que actualmente se encuentra en fase de envío a una revista científica.

6. Anexos:

Anexo 1. Tabla 1. ANOVAs mixtos. Resultados y descriptivos en los factores de TMBQ y MBI.

Factor	Grupo experimental (n = 134)			Grupo control (n = 30)			F
	Tiempo			Tiempo			
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
Objetivos y prioridades	35.10±4.67	35.50±4.86	35.59±5.11	33.58±5.04	33.70±6.34	34.07±6.15	(T) F(2, 322) =.90 (IT) F(2, 322) =.11 (I) F(1, 161) =3.02
Herramientas gestión tiempo	33.72±6.98	34.05±7.05	33.95±7.01	33.30±5.45	33.50±5.62	33.63±5.45	(T) F(2, 322) =.23 (IT) F(2, 322) =.03 (I) F(1, 161) =.12
Percepción control tiempo	14.46±1.48	14.28±2.27	14.50±2.14	14.13±1.99	14.77±1.94	14.60±2.47	(T) F(2, 322) =1.08 (IT) F(2, 322) =2.22 (I) F(1, 161) =.05
Preferencia desorganización	19.54±3.77	19.31±4.36	19.69±3.95	19.93±3.99	19.97±3.58	20.53±3.62	(T) F(2, 322) =1.38 (IT) F(2, 322) =.27 (I) F(1, 161) =.76
Agotamiento	14.71±6.11	14.05±6.13	14.29±6.35	14.69±6.15	15.97±6.13	14.63±5.63	(T) F(2, 322) =2.24 (IT) F(2, 322) =1.85 (I) F(1, 161) =.26
Cinismo	5.38±5.59	5.50±5.71	5.80±5.79	6.13±5.56	6.20±5.19	6.20±5.69	(T) F(2, 322) =.37 (IT) F(2, 322) =.24 (I) F(1, 161) =.36
Eficacia	26.48±4.92	26.25±5.31	27.05±5	24.50±5.40	24.37±5.59	24.30±5.87	(T) F(2, 322) =.57 (IT) F(2, 322) =1.03, (I) F(1, 161) =5.13, η^2 parcial = .03*

Nota: (T)= Tiempo, (IT) = Interacción, (I) = Intersujeto, *p > .05, **p > .01, ***p > .001

Anexo 2. Tabla 2. ANOVAs mixtos. Resultados y descriptivos en los factores de HADS.

Factor	Grupo experimental (n=134)			Grupo control (n=30)			F
	Tiempo			Tiempo			
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
Ansiedad	7.22±3.48	7.27±3.62	7.71±3.64	8.43±4.67	8.67±4.88	9.43±4.36	(T) F(1.92, 308.38) =3.01 (IT) F(1.92, 308.38) =.31 (I) F(1, 161) =4.66, η^2 parcial = .03*
Depresión	3.28±2.95	3.62±3.38	3.95±3.52	4.60±3.32	3.87±2.91	4.83±3.69	(T) F(1.89, 304.64) =3.32, p<.05* (IT) F(1.90, 304.64) =2.17 (I) F(1, 161) =1.87

Nota: (T)= Tiempo, (IT) = Interacción, (I) = Intersujeto, *p > .05, **p > .01, ***p > .001

Anexo 3. Tabla 3. ANOVAs mixtos. Resultados y descriptivos en los factores de DERS.

Factor	Grupo experimental (n=134)			Grupo control (n=30)			F
	Tiempo			Tiempo			
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
Desatención	8.37±3.36	8.25±3.12	8.30±3.29	8.07±3.18	8.33±3.22	7.60±3.13	(T) F(1.92, 308.97) =1.11 (IT) F(1.92, 308.97) =1.43 (I) F(1, 161) =.27
Confusión	6.72±2.28	6.69±2.34	6.67±2.32	8.03±3.15	7.67±2.36	8.10±3.23	(T) F(2, 322) =1.36 (IT) F(2, 322) =.30 (I) F(1, 161) =7.21, η^2 parcial = .04**
Rechazo	13.69±6.81	14.56±6.92	13.50±6.26	15.65±7.70	15.47±7.19	16.80±7.75	(T) F(2, 322) =.50 (IT) F(2, 322) =3.44, η^2 parcial = .02* (I) F(1, 161) =2.56
Interferencia	10.96±3.72	10.75±3.89	11.07±3.93	12.43±4.24	11.53±3.51	12.50±3.56	(T) F(1.91, 306.67) =2.52 (IT) F(1.91, 306.67) =.91 (I) F(1, 161) =3.18
Descontrol	16.01±6.08	15.82±5.69	15.76±5.82	18.63±7.80	18.27±6.66	19.13±7.22	(T) F(2, 322) =.51 (IT) F(2, 322) =.67 (I) F(1, 161) =6.01, η^2 parcial = .04*

Nota: (T)= Tiempo, (IT) = Interacción, (I) = Intersujeto, *p > .05, **p > .01, ***p > .001

Referencias bibliográficas

- Casado, F. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de Psicología*, 20, 403-414.
- Chorot, P. y Sandín, B. (1991). Escala de Estrategias de Coping (EEC). III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona, 25-28 de septiembre, p. 337 (Actas de Congreso).
- Contreras, F., Esguerra, G. A., Espinosa, J. C., & Gómez, V. (2007). Coping styles and quality of life in patients with chronic kidney disease (CKD) in treatment with haemodialysis. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 169-179.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (3), 1485-1494. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39432
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y salud*, 19(2), 139-156.
- Luceño-Moreno, L., Fernández-Arconada, L., García-Maroto, M & García Maroto, M. Martín-García, J., COT-Estudiantes: Cuestionario para la Organización del Tiempo en estudiantes y creación de un método para organizarse el tiempo [Proyecto de Innovación Docente].
- Ramón, J. P. M. (2015). How secondary school teachers protect themselves from stress: Burnout and coping strategies. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>
- Remor, E., Gómez, M. A., & Carrobbles, J. A. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 49-57.
- Sandín, B., & Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 8(1), 39-53.
- Sandín, B., Chorot, P. Segura, A. y Pardo, A. (1988). Estrés, coping y síntomas somáticos. IV Congreso de la Asociación Española de Terapia del Comportamiento. Gandía, 10-12 de marzo.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory—General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory—Test manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Terol, M. C., López-Roig, S., Rodríguez-Marín, J., Martí-Aragón, M., Pastor, M. A., & Reig, M. T. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala Hospitalaria de

Ansiedad y Depresión (HAD) en población española. *Ansiedad y estrés*, 13(2-3), 163-176.

Wege, N., Li, J., Muth, T., Angerer, P., & Siegrist, J. (2017). Student ERI: Psychometric properties of a new brief measure of effort-reward imbalance among university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 94, 64–67.