

Validación psicométrica de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil

Arturo Barraza Macías

Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) establecer el nivel de confiabilidad de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil (EUBE), y b) determinar las evidencias de validez, relacionadas con la estructura interna, que respaldan el uso de la EUBE. Para el logro de estos objetivos, se desarrolló un estudio instrumental mediante la construcción de una base de datos ($n = 555$), configurada con las bases de datos de cuatro estudios precedentes donde se había aplicado la EUBE. Sus principales resultados permiten afirmar que la EUBE muestra

Abstract

The objectives of this research are: a) Establish the level of reliability of the Student Burnout One-Dimensional Scale (EUBE), and b) Determine the validity evidence, related to the internal structure, which support the use of eube. To achieve these goals we developed an instrumental study by constructing a database ($n = 555$) that was configured with four databases where previous studies had applied the eube. Its main conclusions are that the eube has a high level of reliability and that its structure is based on two subdomains that refer to behavioral and attitudinal indicators of student burnout.

ARTURO BARRAZA MACÍAS. Área de Investigación, Universidad Pedagógica de Durango [tbarraza@terra.com.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 51-74.

Fecha de recepción: 7 de julio de 2011 | fecha de aceptación: 11 de mayo de 2011.

un alto nivel de confiabilidad y que su estructura se basa en dos subdimensiones que refieren a indicadores comportamentales y actitudinales del *burnout* estudiantil.

KEY WORDS
exhaustion, reliability, validity, factor analysis.

PALABRAS CLAVE
agotamiento, confiabilidad, validez, análisis factorial.

Introducción

El creciente interés que ha despertado el síndrome de *burnout* entre los estudiosos de las ciencias de la salud se ha visto reflejado en el gran cúmulo de investigaciones efectuadas al respecto. Este atractivo, demasiado evidente como para negarlo, también se ha observado en los trabajos de investigadores de campos aledaños, como la psicología y la educación; sin embargo, de entrada, su abordaje como objeto de investigación implica precisar su conceptualización.

La revisión de la literatura nos ofrece al menos diecisiete denominaciones diferentes en español para el fenómeno, si bien algunas de ellas presentan una gran similitud. Considerando ese grado de similitud, las denominaciones pueden clasificarse en tres grupos: a) [...] [las] que toman como referencia para la denominación en español el término original anglosajón *burnout* (p. ej., síndrome del quemado), b) [...] [las] que toman como referencia el contenido semántico de la palabra o el contenido de la patología (p. ej., desgaste profesional, síndrome de cansancio emocional), y c) estudios en los que se considera que el síndrome de quemarse por el trabajo es sinónimo de estrés laboral (p. ej., estrés laboral asistencial, estrés profesional) (Gil-Monte, 2003: pp. 19-20).

Esas tres formas de abordar la denominación del término *burnout*, más allá de su aparente simplicidad, constituyen tres enfoques conceptuales para el análisis de un mismo fenómeno; no obstante, en principio, el autor del presente artículo se deslinda de la última que considera equivocada al sinonimizar el estrés y el *burnout* (p. ej., Berrocal, 2000).

En el caso de las conceptualizaciones pertenecientes al primer grupo (p. ej., Hernández, Olmedo y Ibáñez, 2004 y Quiceno y Vinaccia, 2007), puede observarse que esta forma de denominarlo obedece centralmente a dos razones: a) la primera es que, de acuerdo con Aranda (2006), la palabra *burnout* es un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado y exhausto, lo cual conduce a perder la ilusión por el trabajo; y b) la segunda es porque el término *burnout* remite a una metáfora que posibilita describir este síndrome como un estado de agotamiento similar a un fuego que se sofoca, a una vela que se extingue, o a una batería que se agota. En palabras de Schaufeli y Buunk (2003), “Burnout is metaphor that is commonly used to describe a state or process of mental exhaustion, similar to the smothering of a fire or the extinguishing of a candle” (p. 383).

Sin duda, las conceptualizaciones ubicadas en el segundo grupo están influidas por la historicidad del vocablo; Freudenberguer (1974) comenzó por observar una serie de manifestaciones de agotamiento y síntomas de ansiedad y depresión en los psicoterapeutas de una clínica para toxicómanos y describió cómo dichos profesionistas modificaban de manera progresiva su conducta, se volvían insensibles, poco comprensivos y, en algunos casos, agresivos con los pacientes. El agotamiento o cansancio emocional continúa presente; sin embargo, se agregan aspectos comportamentales que empiezan a configurar un síndrome específico.

A partir de mi análisis al respecto, puede advertirse que el desarrollo teórico-conceptual de este síndrome se bifurca desde 1981 en dos enfoques conceptuales diferentes: el primero se origina en el trabajo de Maslach y Jackson y su difusión permitió definir este síndrome por medio de un constructo tridimensional (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal); el segundo, se inicia con el trabajo de Pines,

Aronson y Kafry y su desarrollo aportó una definición de este síndrome mediante un constructo unidimensional (agotamiento).

Desde la perspectiva de Maslach y Jackson (1986), el síndrome de *burnout* se considera un fenómeno psicosocial, producto de un estrés crónico característico de la cotidianidad del trabajo, y posee tres grandes dimensiones: a) el *agotamiento emocional* caracterizado por la falta de energía y entusiasmo; en esta situación, la persona siente que ya no puede dar más de sí misma en el ámbito afectivo; b) la *despersonalización*, referido al desarrollo de actitudes negativas y de insensibilidad hacia los colegas, los clientes o receptores de servicios, y que a menudo lleva a pensar que son la verdadera fuente de los problemas; se asocia con una actitud un tanto cínica e impersonal, con el aislamiento de los demás, con el etiquetamiento despectivo para calificar a los otros, y con intentos de culpabilizarlos de la frustración y el fracaso propios en el cumplimiento de los compromisos laborales; y c) la *baja realización personal* que lleva a una percepción de que las posibilidades de logro en el trabajo han desaparecido, junto con vivencias de fracaso y sentimientos de baja autoestima; por lo general, afecta al rendimiento laboral sobre la base de una autoevaluación negativa, a veces encubierta con una actitud de “omnipotencia” que hace redoblar los esfuerzos aparentando interés y dedicación aún mayores, que, a la larga, profundizan el *burnout*. Esta forma de conceptualizar el *burnout* se ha convertido en la tradición hegemónica dentro del campo, debido, básicamente, a la popularización de su instrumento de medición, el Maslach Burnout Inventory: a) en su primera versión, Human Services Survey (Maslach y Jackson, 1986); b) en su segunda versión, General Survey (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996); y c) en su versión para estudiantes, Student Survey (Schaufeli, Martínez, Marques Salanova y Bakker, 2002).

A pesar de la gran aceptación de esta propuesta, he decidido distanciarme de ella a causa de la alta variabilidad de las propiedades psicométricas de sus instrumentos de indagación (Alvarado, 2009; Buzzetti, 2005; García, Herrero y León, 2007; Manso, 2006); esta decisión lo ubica en la misma línea crítica de Gil-Monte y Pieró (1999), quienes afirman que,

en el estudio del síndrome de *burnout* existe una deficiencia manifiesta ocasionada por la debilidad psicométrica del Maslach Burnout Inventory; asimismo, estos investigadores plantean la existencia de un segundo problema en este campo de estudio: la ausencia de un modelo único que relacione las tres dimensiones del instrumento en cuestión, lo cual se refleja en el comportamiento diferencial de cada una de estas dimensiones en relación con distintas variables (Otero-López, Santiago y Castro, 2008).

En contraparte, ante este cuestionamiento explícito, he asumido el segundo enfoque conceptual que lo considera un constructo unidimensional. Tal forma de conceptualizar el síndrome de *burnout* recibió un fuerte impulso con el trabajo de Shirom (en Appels, 2006), quien, al realizar un metaanálisis de todos los estudios de validación del Maslach Burnout Inventory, pudo detectar que, de las tres escalas de las que se compone este inventario, la de agotamiento emocional se correlaciona mejor con las variables vinculadas al trabajo y a las observaciones hechas por los cónyuges y los jefes. Como conclusión principal de este análisis, puedo aseverar que el contenido central del *burnout* tiene que ver, en esencia, con una pérdida de las fuentes de energía del sujeto, por lo cual puede definirse como una combinación de fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo. Esta forma de conceptualización evita que este constructo se solape con otros conceptos ya establecidos en la psicología. Desde este punto de vista, el síndrome de *burnout* puede precisarse como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo provocado por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés.

Una vez establecida la conceptualización del síndrome de *burnout*, cabe preguntarse en qué dominio de referencia empírico y, por ende, en qué sujetos pretende estudiarse. Esta investigación centra su atención en los estudiantes, por lo que su tema quedaría formulado de la siguiente manera: el síndrome de *burnout* en estudiantes.

La revisión de la literatura sobre los trabajos emprendidos en los últimos diez años permitió identificar 27 que toman como sujeto de investigación a los estudiantes; 22 de ellos, desde un enfoque tridimensional y cinco, unidimensional. Las investigaciones desde la perspectiva tridimensional son:

Aranda, Pando, Velásquez, Acosta y Pérez (2003), Borda, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo y Ruiz (2007), Borges y Carlotto (2004), Caballero, Abello y Palacio (2007a), Caballero, Abello y Palacio (2007b), Cano y Martín (2005), Carlotto y Cámara (2006), Carlotto y Cámara (2008), Carlotto, Cámara y Brazil (2005), Carlotto, Nakamura y Cámara (2006), Carlotto y Tarnowski (2007), Durán, Extremera, Fernández y Montalbán (2006), Extremera, Durán y Rey (2007), Fives, Hamman y Olivares (2005), Manzano (2002), Martínez y Marques (2005), Martínez y Salanova (2003), Qiao y Schaufeli (2009), Riter, Kaiser, Hopkins, Pennington, Chamberlain y Eggett (2008), Schaufeli, *et al.* (2002), Schaufeli y Salanova (2007) y Schorn y Buchwald (2007). Por su parte, las realizadas con un enfoque unidimensional son: Barraza, Carrasco y Arreola (2009), Barraza (2009), Gutiérrez (2009 y 2010) y Vázquez y Rodríguez (2009).

Por la adscripción teórico-conceptual elegida, la atención está puesta de modo exclusivo en las investigaciones unidimensionales, las cuales, aparte de haberse publicado cuatro de ellas en 2009, tienen como punto en común el uso del mismo instrumento de investigación: la escala unidimensional del *burnout* estudiantil. Este instrumento pretende obtener una medida del síndrome de *burnout* desde una perspectiva unidimensional; pese a ello, se hace necesario identificar cuáles son las propiedades psicométricas que respaldan su empleo.

En el primer caso (Barraza *et al.*, 2009), los autores reportan que la escala alcanzó un nivel de confiabilidad de .86 en alfa de Cronbach y de .90 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown; además, mencionan que se obtuvo evidencia fundada en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. En el segundo caso (Barraza, 2009), el autor sólo informa que la escala mostró una confiabilidad de .92 en alfa de Cronbach. En el tercero (Gutiérrez, 2009), la autora advierte una confiabilidad de .86 en alfa de Cronbach. En el cuarto caso (Gutiérrez, 2010), la autora señala únicamente haber sometido de nuevo la escala al análisis de confiabilidad en alfa de Cronbach, dando un coeficiente de .90. En el quinto (Vázquez y Rodríguez, 2009), no manifiestan

haber efectuado algún proceso de validación y sólo notifican los ya establecidos en el primer estudio.

Ante esos antecedentes, cabe preguntarse: ¿cuáles son las propiedades psicométricas que avalan el uso de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil? Para responder a esta pregunta, se plantean como objetivos:

- Establecer el nivel de confiabilidad de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil.
- Determinar las evidencias de validez relacionadas con la estructura interna que respaldan la utilización de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil.

Método

PARTICIPANTES

Para el logro de los objetivos, se construyó una base de datos ($n = 555$) que integró las bases de datos engendradas en cuatro de las investigaciones precedentes (Barraza *et al.*, 2009; Gutiérrez, 2009 y 2010; y Barraza, 2009).

La primera muestra se obtuvo en forma no probabilística y estuvo integrada por 51 alumnos de licenciatura de la Escuela de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez, del estado de Durango (Barraza *et al.*, 2009); ésta es una institución de educación superior de sostenimiento público elegida preferentemente por mujeres y ubicada en la zona centro de la ciudad de Durango. Al igual que otras escuelas de educación superior, los alumnos que asisten a ella pertenecen mayoritariamente a la clase media o media alta. Los cuestionarios se aplicaron durante noviembre de 2007. En el caso de esta muestra, su distribución con base en las variables sociodemográficas fijadas fue la siguiente: 9.8 % corresponden al género masculino y 90.2%, al femenino. 70.6% oscila entre los 18 y 21 años de edad; 13.7%, entre los 22 y 25 años, y 15.7% entre los 26 y 29 años.

La segunda muestra se consiguió en forma no probabilística y estuvo compuesta por 60 estudiantes del turno vespertino de la Escuela Secun-

daria Técnica núm. 53 (Gutiérrez, 2009); esta escuela de sostenimiento público está ubicada en el Fraccionamiento Canelas, al oriente de la ciudad de Durango, y suelen concurrir a ella alumnos de clase media baja. Los cuestionarios se aplicaron durante junio de 2008. En el caso de esta muestra, su distribución con base en las variables sociodemográficas establecidas fue la siguiente: 68% pertenece al género femenino, mientras que 31%, al masculino. En cuanto a la variable edad, 48% se sitúan en la población de 13 y 14 años de edad, 50% en la de 15 y 16 años de edad y 1.7% en la de 16 y 17 años. En cuanto a la variable grado escolar, 50% es de segundo y 50% de tercer grado.

La tercera muestra se obtuvo de manera no probabilística y estuvo integrada por 201 estudiantes de nivel medio superior del Centro Universitario Promedac (Gutiérrez, 2010); esta institución de sostenimiento privado se localiza en el Fraccionamiento Guadalupe al oriente de la ciudad de Durango. A esta institución asisten alumnos de clase media alta y alta y se caracteriza por un alto control del educando por medio de una estricta vigilancia y evaluaciones vía exámenes, de modo recurrente, ya sea cada semana, cada mes y cada unidad programática. Los cuestionarios se aplicaron durante noviembre de 2008. En el caso de esta muestra, su distribución con fundamento en las variables sociodemográficas establecidas fue la siguiente: 41% son hombres y 57%, mujeres. La edad que presentan se distribuye en un porcentaje de 50% de 15 y 16 años, 47% en edad de 17 a 18 años, y 2.5% de 19 y 20 años. La distribución porcentual en cuanto a grado escolar es: segundo semestre la muestra fue de 37%; en cuarto, 34%, y en sexto, 28%.

La cuarta muestra (Barraza, 2009) fue resultado de aplicar la forma probabilística y estuvo compuesta por 243 alumnos de la licenciatura en Intervención Educativa y de la licenciatura en Educación Plan 94, de la Universidad Pedagógica de Durango; esta institución de sostenimiento público está situada en la colonia Silvestre Dorador al poniente de la ciudad de Durango. A esta institución asisten estudiantes de clase media o media baja que, como rasgo distintivo, tienen el hecho de que no pudieron ingresar a la Escuela Normal del Estado de Durango, o que cuentan con

familiares maestros que los orientan a cursar estudios relacionados con la educación en las expectativas de integrarlos después al sistema educativo. Los cuestionarios se aplicaron durante octubre de 2008. En el caso de esta muestra, su distribución basada en las variables sociodemográficas establecidas fue la siguiente: 38.8% pertenece al género masculino y 61.2% al femenino. 9.1% manifiesta tener una edad entre 17 y 18 años, 26.4% entre 19 y 20 años, 16.8% entre 21 y 22 años, 10.6% entre 23 y 24 años, 22.6% entre 25 y 26 años, y 14.4% de 27 años en adelante.

Para la protección de los participantes, en los cuatro estudios se realizaron las siguientes acciones: a) en el cuestionario a llenar, no se solicitó el nombre, y en la presentación del mismo, se les garantizó la confidencialidad de los resultados; b) en el *background*, sólo se les requirió datos referentes a las variables sociodemográficas o situacionales que eran de interés para cada estudio y, en ningún momento, algún otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato; y c) en la presentación del cuestionario, se les hacía saber que el llenado era voluntario y estaban en libertad total de contestarlo o de no hacerlo. Con estas medidas, se aseguró la confidencialidad de los participantes, y además, se obtuvo de manera indirecta su consentimiento informado. Asimismo, el proyecto que dio origen a este estudio fue aprobado por el Comité de Investigación Educativa, dependiente del Programa de Investigación de la Institución a la que está adscrito el autor, por lo que se logró una supervisión institucional de las implicaciones éticas del trabajo elaborado.

INSTRUMENTO

El instrumento, denominado escala unidimensional del *burnout* estudiantil (EUBE), consta de 15 ítems que pueden contestarse mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores categoriales (nunca, algunas veces, casi siempre y siempre). Por sus características distintivas, la escala puede definirse como autodescriptiva (Anastasi y Urbina, 1998) y de dominio específico (Hogan, 2004).

El recorrido histórico que ha seguido la validación preliminar de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil comprende cuatro momentos, ya que la investigación de Vázquez y Rodríguez (2009) no reporta haber efectuado algún análisis al respecto: 1) en un primer momento (Barraza *et al.*, 2009), se construyó y aplicó la escala; entonces se alcanzaron medidas de confiabilidad y el análisis de consistencia interna y de grupos contrastados; 2) en un segundo momento (Gutiérrez, 2009), se usó la escala en una segunda muestra. Aquí, sólo se obtuvo una medida de confiabilidad; 3) en un tercer momento (Gutiérrez, 2010), se empleó la escala en una tercera muestra. Al igual que en el anterior, sólo se logró una medida de confiabilidad; 4) en un cuarto momento (Barraza, 2009), se utilizó la escala en una cuarta muestra en donde se alcanzó únicamente una medida de confiabilidad.

PROCEDIMIENTO

La presente investigación es de tipo instrumental (Montero y León, 2005) y se orienta a conseguir la confiabilidad y las evidencias de validez basadas en la estructura interna, que son propiedades psicométricas del instrumento objeto de validación. Para la consecución de este objetivo, se desarrolló el siguiente procedimiento:

En un primer momento, se negoció el préstamo de las bases de datos previamente construidas por los autores de cada uno de los respectivos estudios. A partir de éstas, se elaboró una metabase o base de datos general.

Una vez lista la base de datos, se realizó en primer lugar el análisis de confiabilidad apoyado en el programa SPSS v. 15. Posteriormente, se ejecutaron los tres procedimientos que hicieron posible extraer evidencias de validez, basadas en la estructura interna; esto es, el análisis de consistencia interna, el análisis de grupos contrastados y el análisis factorial. En todos los casos, la regla de decisión fue $p < .05$. Los análisis se aplicaron también con el programa SPSS v. 15.

Resultados

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

La estadística descriptiva, tanto la media aritmética como la desviación estándar de cada uno de los ítems, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Estadística descriptiva de los ítems que conforman la EUBE

<i>Ítems</i>	\pm	\leftarrow
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	2.01	.703
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	1.79	.814
3 Durante las clases me siento somnoliento.	2.08	.749
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	1.85	.758
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	1.92	.821
6 Me desilusionan mis estudios.	1.59	.814
7 Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado.	2.05	.802
8 No me interesa asistir a clases.	1.48	.739
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	1.85	.738
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	1.79	.695
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	1.58	.799
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	1.56	.770
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	1.40	.726
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	1.80	.783
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	1.58	.830

Como puede observarse, los dos indicadores que exhiben un mayor promedio en la población escrutada son los ítems 1 y 7, que corresponden a indicadores de agotamiento físico; mientras que los que se ostentan con un menor promedio son los ítems 8 y 13, que atañe a consecuencias actitudinales ocasionadas a partir del agotamiento.

CONFIABILIDAD

Para establecer la confiabilidad de la escala, se utilizaron los procedimientos alfa de Cronbach (Muñiz, 2003) y la confiabilidad por mitades según la fórmula Spearman-Brown para Unequal-Length (Cozby, 2005).

En ambos casos, los procedimientos remiten a medidas de consistencia interna del procedimiento de medición del instrumento. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Para complementar dichos resultados, se alcanzó el nivel de confiabilidad de la escala exclusivamente con el procedimiento alfa de Cronbach en caso de eliminar alguno de los ítems que la integran. Los resultados obtenidos se ilustran en la tabla 3.

Tabla 2. Confiabilidad de la EUBE

<i>Procedimiento</i>	<i>Conf.</i>
Alfa de Cronbach	.91
Por mitades	.89

Tabla 3. Confiabilidad de la escala en caso de eliminar algún ítem

<i>Ítems</i>	\diamond
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	.90
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	.91
3 Durante las clases me siento somnoliento.	.90
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	.90
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	.90
6 Me desilusionan mis estudios.	.90
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	.90
8 No me interesa asistir a clases.	.90
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	.90
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	.90
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	.90
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	.90
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	.91
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	.90
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	.90

Como puede desprenderse, la escala revela mayoritariamente una tendencia a la baja en caso de eliminarse alguno de los ítems que la integran y en ninguno de los casos logra incrementarse el índice de confiabilidad, por lo que puede afirmarse que el alfa de Cronbach global no se modifica al eliminar alguno de los ítems.

EVIDENCIAS DE VALIDEZ BASADA EN LA ESTRUCTURA INTERNA

Para recolectar evidencias sustentadas en la estructura interna, se usaron tres procedimientos: análisis de consistencia interna, análisis de grupos contrastados y análisis factorial.

a) Análisis de consistencia interna

Anastasi y Urbina (1998) llaman procedimiento o método de consistencia interna al análisis de consistencia interna. Para desarrollar tal procedimiento, se aplicó el estadístico r de Pearson con el fin de correlacionar el puntaje global con el específico obtenido en cada ítem (Salkind, 1999). La información recabada puede apreciarse en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados del análisis de consistencia interna

<i>Ítems</i>	<i>r de Pearson</i>	<i>Nivel de significación</i>
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	.627	.000
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	.550	.000
3 Durante las clases me siento somnoliento	.616	.000
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	.693	.000
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	.679	.000
6 Me desilusionan mis estudios.	.665	.000
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	.677	.000
8 No me interesa asistir a clases	.607	.000
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	.668	.000
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	.693	.000
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	.716	.000
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	.785	.000
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	.533	.000
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	.689	.000
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	.730	.000

Como puede deducirse, todos los ítems correlacionan de manera positiva con el puntaje global de la escala y su nivel de significación es de .000.

b) Análisis de grupos contrastados

Para el análisis de grupos contrastados, se partió de la consideración de que el comportamiento de los ítems de una escala tipo lickert debe examinarse tomando en consideración su capacidad discriminativa; esto es, si los ítems que constituyen la escala pueden diferenciar en forma significativa entre los sujetos que puntúan alto y los que puntúan bajo en la variable que se está midiendo (Cohen y Swerdlik, 2001).

Para examinar el poder discriminativo de los ítems como parte del procedimiento de grupos contrastantes (Anastasi y Urbina, 1998), se aplicó el estadístico t de student que se basa en la diferencia de medias para muestras independientes; en ese sentido, se pretende conocer si los sujetos con mayor presencia del *burnout* estudiantil (25% superior: cuarto cuartil) mostraban diferencias significativas en la manera de responder a cada uno de los ítems, en comparación con aquellos que reportaban una menor presencia del *burnout* estudiantil (25% inferior: primer cuartil). Los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Resultados del análisis de grupos contrastados

<i>Ítems</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	-10.994	250	.000
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	-11.581	248	.000
3 Durante las clases me siento somnoliento.	-12.458	246	.000
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	-15.080	247	.000
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	-14.379	249	.000
6 Me desilusionan mis estudios.	-15.217	247	.000
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	-14.115	249	.000
8 No me interesa asistir a clases.	-12.128	246	.000
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	-13.893	247	.000
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	-15.472	245	.000
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	-13.967	250	.000
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	-17.188	250	.000
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	-9.457	250	.000
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	-15.841	250	.000
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	-14.232	250	.000

Como puede verse, todos los ítems permiten discriminar con un nivel de significación de .000, entre un alumno que informa un alto nivel de *burnout* y uno que exhibe uno bajo.

c) Análisis factorial exploratorio

Antes de realizar el análisis factorial exploratorio, se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .928. Tales valores indicaron que era pertinente efectuar un análisis factorial de la matriz de correlaciones (Visauta y Martori, 2005). Por otra parte, se hizo una estimación de las comunalidades de los ítems que integran la EUBE a través del método de extracción denominado componentes principales; sus resultados se ilustran en la tabla 6.

Tabla 6. Comunalidades por ítems

Ítems	Initial	Extraction
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	1.000	.433
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	1.000	.463
3 Durante las clases me siento somnoliento.	1.000	.414
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	1.000	.518
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	1.000	.489
6 Me desilusionan mis estudios.	1.000	.530
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	1.000	.494
8 No me interesa asistir a clases.	1.000	.644
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	1.000	.545
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	1.000	.499
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	1.000	.651
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	1.000	.630
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	1.000	.519
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	1.000	.480
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	1.000	.646

Para efecto de este análisis, se tomaron como ítems aceptables los de las comunalidades superiores a .3 (Pardo y Ruiz, 2002) que, como puede observarse, fueron todos. Por su parte, en el análisis factorial, se usó el método de componentes principales con rotación Varimax que permitió

identificar dos componentes que explican 53% de la varianza total, como se ve en la tabla 7.

Todos los ítems pudieron ubicarse en alguno de los componentes al tener saturaciones mayores a .35 (Moral de la Rubia, 2006). Sólo cinco de ellos (5, 9, 10, 12 y 14) revelaron saturación ambigua; en el caso de los ítems 5, 10 y 14 se resolvió situando al ítem en el componente donde fuera mayor su carga factorial, mientras que, en el caso de los ítems 9 y 12, no pudo aplicarse el mismo criterio, ya que rompía con la lógica interna de carácter conceptual que permitía aglutinar a los ítems que se concentraban en cada componente. En estos dos casos se optó por colocar a los ítems en el componente donde pudiera explicarse mejor conceptualmente, aunque su carga factorial fuera menor.

Tabla 7. Matriz factorial de los ítems que conforman la EUBE

Ítems	1	2
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	.559	
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	.680	
3 Durante las clases me siento somnoliento.	.571	
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	.642	
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	.495	.
6 Me desilusionan mis estudios.		.658
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	.634	
8 No me interesa asistir a clases.		.789
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	.364	
10 Asistir a clases se me hace aburrido.		.534
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	.787	
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.		.464
13 No creo terminar con éxito mis estudios.		.717
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	.509	
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	.770	

El primer componente, llamado indicadores comportamentales del *burnout*, quedó integrado por diez ítems que ostentan una confiabilidad en alfa de Cronbach de .87. Este componente logra una media de 1.85 y una desviación estándar de .53. El segundo, denominado indicadores actitudinales del *burnout*, quedó formado por cinco ítems con una confiabilidad

de .79 en alfa de Cronbach. Este componente da una media de 1.56 y una desviación estándar de .56.

Discusión de resultados/Conclusiones

Invariablemente, toda conceptualización de una variable debe conducir al diseño del instrumento que haga posible su medición. En el caso de la conceptualización del síndrome de *burnout*, desde una perspectiva unidimensional, Pines, Aronson y Kafry (1981) crearon el Burnout Measure (BM); este instrumento no tuvo el mismo impacto que el Maslach Burnout Inventory (MBI) y su uso en las comunidades de investigadores fue limitado.

Posteriormente, y adscribiéndose al enfoque unidimensional, se elaboró el Shirom Melamed Burnout Measure (Melamed, Kushnir y Shirom, 1992), que consta de tres dimensiones: agotamiento físico, agotamiento cognitivo y agotamiento emocional. Este instrumento es, en su redacción, lo bastante general para ser aplicado en cualquier tipo de población, lo que lo convierte en la actualidad en uno de los instrumentos de mayor uso que recupera la perspectiva unidimensional del *burnout*. Sin embargo, creo que es esencial avanzar en el diseño de instrumentos que, respetando esta perspectiva unidimensional, se centren en sectores poblacionales más específicos, como es el caso de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil, cuyo análisis de propiedades psicométricas se reporta aquí.

A partir del análisis realizado a los resultados conseguidos en este estudio, puede concluirse que la EUBE indica las siguientes propiedades psicométricas:

- a) **Confiabilidad:** la EUBE posee una confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades; dichos resultados pueden ser valorados como muy buenos de acuerdo con la escala de valoración propuesta por De Vellis (en García, 2006). Si se toma en consideración que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento y que los resultados logrados permiten determinar que la interrelación existente entre los ítems se presenta de manera consistente, puede

afirmarse que los ítems del EUBE pueden considerarse homogéneos, al ser mediciones del mismo dominio empírico de referencia; en este caso, el *burnout* estudiantil.

- b) Análisis de consistencia interna: los resultados recabados en el análisis correspondiente permitieron reconocer que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado; ese resultado permite confirmar la homogeneidad del proceso de medición desarrollado a través de la EUBE.
- c) Análisis de grupos contrastados: los resultados muestran que todos los ítems posibilitan discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de *burnout*; a partir de este resultado, puede señalarse la direccionalidad única de los ítems que componen la EUBE.
- d) Análisis factorial: los resultados hacen posible identificar dos subdimensiones de la EUBE que explican 53% de la varianza total. La primera subdimensión alude a los indicadores comportamentales del burnout estudiantil (alfa de Cronbach de .87), mientras que la segunda aglutina los indicadores actitudinales del *burnout* estudiantil (alfa de Cronbach de .79). La existencia de estas dos subdimensiones hacen posible reconocer que:
 - Los indicadores comportamentales ofrecen una visión horizontal o extendida del *burnout*, caracterizada por manifestarse a través de varios indicadores de carácter transitorio o momentáneo que afirman su presencia, pero que, en lo general, sólo reflejan un nivel leve de *burnout*.
 - Los indicadores actitudinales ofrecen la visión vertical o de profundidad del *burnout*, en tanto reflejan actitudes formadas más a largo plazo y no son producto de una situación momentánea, por lo que su aparición iría asociada con un alto nivel del *burnout*.

Basándome en los resultados obtenidos en la estadística descriptiva, cabe destacar que los indicadores comportamentales son los que se pre-

sentan con mayor frecuencia, mientras que los actitudinales lo hacen con menor insistencia, lo que coincide con los resultados previos (Barraza *et al.*, 2009; Barraza, 2009, Gutiérrez, 2009 y 2010) que apuntan la presencia de un nivel leve del *burnout* en las poblaciones encuestadas.

Los alcances de este trabajo se circunscriben al tipo de población estudiada y a su ubicación tempoespacial; esta población, compuesta por cuatro muestras, puede considerarse heterogénea en relación con el nivel educativo, clase social de origen, edad, género, localización geográfica, tipo de sostenimiento institucional y turno al que se asiste a clases; no obstante, esa heterogeneidad es limitada debido a la no proporcionalidad de los diversos grupos que se conforman a partir de cada variable.

Por otra parte, y en congruencia con la heterogeneidad limitada de la población, es necesario reconocer que su principal limitación se deriva del hecho de trabajar con cuatro muestras de distinto tamaño, secuenciales e independientes, que originalmente no fueron pensadas para un proceso de validación, por lo que considero conveniente continuar con otros estudios similares para llegar a conocer la fortaleza psicométrica de la EUBE.

A modo de cierre, puede asegurarse que estos resultados, en lo general, hacen de la EUBE un instrumento que informa medidas confiables y válidas sobre el *burnout* estudiantil. En lo particular, los resultados obtenidos permiten establecer una dimensionalización del *burnout* y reconocer que ese estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo, se refleja en una serie de indicadores comportamentales y actitudinales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, K. (2009). Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), pp. 1-22. Recuperado el 15 de enero de 2010, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2009/archivos/validez.pdf>.
- Anastasi, A. y S. Urbina (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Appels, A. (2006). Estrés laboral, agotamiento y enfermedad. En J. Buendía [ed.]. *Estrés laboral y salud*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 119-128.

- Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 15, pp. 1-7. Recuperado el 10 de diciembre de 2009, de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-14292006000200002yscript=sci_arttext.
- , M. Pando, I. Velásquez, M. Acosta y M. Pérez (2003). Síndrome de burnout y factores psicosociales, en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 30(4), pp. 193-199. Recuperado el 15 de agosto de 2009, de http://www.nexusediciones.com/pdf/psiqui2003_4/ps-30-4-003.pdf.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), pp. 272-283.
- , R. Carrasco y M. G. Arreola (2009). Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio. En A. Barraza, D. Gutiérrez y D. I. Ceniceros [coords.]. *Alumnos y profesores en perspectiva*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango, pp. 68-84.
- Berrocal, C. (2000). La hoguera de las ansiedades, aspectos psicosociales del estar quemad@. *Acciones e Investigaciones Sociales*. 10, pp. 83-112. Recuperado el 10 de enero de 2010, de http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/10_AIS/AIS_10_06.pdf.
- Borda, M., E. Navarro, E. Aun, H. Berdejo, K. Racedo y J. Ruiz (2007). Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del norte. *Revista Salud Uninorte*, 23(1), s/p.
- Borges, A. M. B. y M. S. Carlotto (2004). Síndrome de burnout e fatores de estresse em estudantes de um curso técnico de enfermagem. *Aletheia*, 19, pp. 45-56.
- Buzzetti, M. A. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del Colegio de Profesores A. G. de Chile. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperada el 12 de mayo de 2010, de http://www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0013.pdf.
- Caballero, C. C., R. Abello y J. Palacio (2007a). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), pp. 11-27. Recuperado el 13 de mayo de 2009, de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/51/61>.

- , (2007b). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), pp. 98-111. Recuperado el 12 de mayo de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79925207>.
- Cano, G. y A. Martín (2005). *Burnout en estudiantes universitarios*. Disponible en Monografías.com. Recuperado el 15 de diciembre de 2007.
- Carlotto, M. S. y S. G. Cámara (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory-student survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *PsicoUSF*, 11(2), pp. 167-173. Recuperado el 13 de octubre de 2009, de http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaPsicoUSF/Volume_02/uploadAddress/psico_4%5B6356%5D.pdf.
- , (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), pp. 101-109. Recuperado el 15 de agosto de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80111670006>.
- y A. M. Brazil (2005). Predictores del síndrome de burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas*, 1(2), pp. 195-205. Recuperado el 15 de agosto de 2009, de http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_2/volI.no.2/art_7.pdf.
- Carlotto, M. S., A. P. Nakamura y S. G. Cámara (2006). Síndrome de burnout em estudantes universitários da área da saúde. *Psico*, 37(1), pp. 57-62. Recuperado el 14 de septiembre de 2009, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1412/1111>.
- y M. Tarnowski (2007). Síndrome de burnout em estudantes de psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(2), pp. 173-180. Recuperado el 12 de julio de 2009, de <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol15n2/v15n2a04ab.htm>.
- Cohen, R. J. y M. E. Swerdlik (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México: Mc Graw-Hill.
- Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Durán, A., N. Extremera, P. Fernández y F. M. Montalbán (2006). Predicting academia burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18 (supl.), pp. 158-164. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de <http://www.psicothema.com/pdf/3292.pdf>.
- Extremera, N., A. Durán y L. Rey (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios.

- Revista de Educación*, 342, pp. 239-256. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_12.pdf.
- Fives, H., D. Hamman y A. Olivares (2005). *Does Burnout begin with Student Teaching? Analyzing Efficacy, Burnout, and Support during the Student-Teaching Semester*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association 2005, Montreal, CA.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros y M. González (comps.). *Estadística con spss y metodología de la investigación*. México: Trillas, pp. 139-166.
- García, J. M., S. Herrero y J. L. León (2007). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de Psicología*, 25(2), pp. 157-174. Recuperado el 30 de enero de 2010, de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_2_4.pdf.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica Interação Psy*, 1(1), pp. 19-33. Recuperado el 25 de mayo de 2009, de <http://www.opas.org.br/gentequefazsaude/bvsde/bvsacd/cd49/artigo3.pdf>.
- y J. M. Pieró (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), pp. 261-268. Recuperado el 22 de febrero de 2009, de http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF.
- Gutiérrez, D. (2009). El síndrome de burnout en alumnos de educación secundaria (versión electrónica). *Investigación Educativa Duranguense*, 5(10), pp. 26-35.
- (2010). Prevalencia del síndrome de burnout en estudiantes de educación media superior (versión electrónica). *Investigación Educativa Duranguense*, 5(11), pp. 18-23.
- Hernández, G. L., E. Olmedo e I. Ibáñez (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), pp. 323-336. Recuperado el 22 de junio de 2009, de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-110.pdf.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Manso, J. F. (2006). Confiabilidad y validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión human services survey en una muestra de asistentes sociales chilenos. *Psicología Científica.com*, s/d. Recuperado el 22 de mayo de 2009,

- de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-128-1-confiabilidad-y-validez-factorial-del-maslach-burnout-invent.html>.
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional. Estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, pp. 79-102. Recuperado el 19 de octubre de 2009, de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N74-4.pdf>.
- Martínez, I. M. y A. Marques (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, pp. 21-30.
- y M. Salanova (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, pp. 361-384. Recuperado el 15 de mayo de 2009, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200430247.pdf>.
- Maslach, C. y S. E. Jackson (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Melamed, S., T. Kushnir y A. Shirom (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine*, 18, pp. 53-60.
- Montero, I. y O. León (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), pp. 115-127. Recuperado el 12 de enero de 2009, de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-136.pdf.
- Moral de la Rubia, J. (2006). Análisis factorial exploratorio y aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landeros y M. González [comps.]. *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas, pp. 445-528.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los test*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Otero-López, J. M., M. J. Santiago y M. C. Castro (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), pp. 766-772. Recuperado el 13 de enero de 2010, de <http://www.psicothema.com/pdf/3553.pdf>.
- Pardo, A. y M. A. Ruiz (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid, España: Mc Graw-Hill.
- Pines, A., E. Aronson y D. Kafry (1981). *Burnout*. Nueva York: The Free Press.
- Qiao, H. y W. B. Schaufeli (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-student survey in China. *Psychological Reports*, 105, pp. 394-408. Recuperado el 22 de febrero de 2009, de <http://www.fss.uu.nl/sop/Schaufeli/315.pdf>.
- Quiceno, J. M. y S. Vinaccia (2007). Burnout: “síndrome de quemarse en el trabajo (sqr)”. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), pp. 117-125. Recuperado

- el 10 de enero de 2010, de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/v10n2/art-11_117-125.pdf.
- Riter, T. S., D. A. Kaiser, J. T. Hopkins, T. R. Pennington, R. Chamberlain, y D. Eggett (2008). Presence of burnout in undergraduate athletic training students at one western US university. *Athletic Training Education Journal*, 2, pp. 57-66. Recuperado el 25 de octubre de 2009, de http://www.nataej.org/3.2/EJ522Burnout_Riter_copyeditversion.pdf.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Schaufeli, W. B. y B. P. Buunk (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst y C. L. Cooper (eds.). *The Handbook of Work and the Health Psychology*. John Wiley y Sons, Ltd.
- , M. P. Leiter, C. Maslach, y S. E. Jackson (1996). The Maslach Burnout Inventory: general survey (MBI-GS). En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter [eds.]. *Maslach Burnout Inventory Manual*, 30 ed., Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- , I. M. Martínez, A. Marques, M. Salanova y A. B. Bakker (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), pp. 464-481. Recuperado el 23 de marzo de 2010, de http://www.beanmanaged.eu/pdf/articles/arnoldbakker/article_arnold_bakker_78.pdf.
- y M. Salanova (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping an International Journal*, 20(2), pp. 177-196.
- Schorn, N. K. y P. Buchwald (2007). *Burnout in Student Teachers*. En P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty y J. D. Barker (eds.). Electronic Proceedings of the 27th Conference of the STAR Society, 13-15 julio de 2006, University of Crete, Rethymnon, pp. 150 - 159.
- Vázquez, J. C. y M. E. Rodríguez (2009). Diagnóstico del síndrome de burnout en la comunidad académica de la Universidad del Valle de Atemajac campus Puerto Vallarta. *Revista UNIVallarta*, s/d. Recuperado el 15 de mayo de 2009, de http://univallarta.adamra.com/?page_id=318.
- Visauta, B. y J. C. Martori (2005). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. México: Mc Graw-Hill.